

КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

НОВА СТРАТЕГІЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА
В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Монографія

Київ — 2023

Рекомендовано до друку Вченою радою
Київського університету імені Бориса Грінченка
(протокол № 10 від 25.11.2021 р.)

Авторський колектив

Передмова: Паламар С. П.

Розділ 1: 1.1. Іванюк Г. І.; 1.2. Паламар С. П., Нежива Л. Л.; 1.3. Музика О. О.; 1.4. Котенко О. В., Кошарна Н. В., Головатенко Т. Ю.; 1.5. Іванюк Г. І., Венгловська О. А., Куземко Л. В., Новик І. М.

Розділ 2: 2.1. Мієр Т. І.; 2.2. Мойсак О. Д., Антипін Є. Б., Мельник І. С.; 2.3. Лінник О. О.; 2.4. Романенко Л. В., Руденко Н. М., Романенко К. А., Широков Д. Л.; 2.5. Шкуренко О. В.; 2.6. Паламар С. П., Нежива Л. Л.; 2.7. Кошарна Н. В., Петрик Л. В., Соломаха А. В., Ситник О. І.; 2.8. Бельська Г. В., Гаращенко Л. В.; 2.9. Бельська Г. В., Бондаренко Г. Л., Волинець К. І., Вишнівська Н. В.

Розділ 3: 3.1. Куземко Л. В., Січкара А. Д., Голота Н. М., Карнаухова А. В., Дем'яненко В. І.; 3.2. Іванюк Г. І., Куземко Л. В., Венгловська О. А., Новик І. М.; 3.3. Котенко О. В., Петрик Л. В., Головатенко Т. Ю., Терлецька Л. М.; 3.4. Половіна О. А., Кондратець І. В.

Висновки: Паламар С. П.

Рецензенти

Матвієнко О. В., завідувач кафедри педагогіки та методики початкового навчання, заступник декана з наукової роботи та міжнародних зв'язків Факультету педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, доктор педагогічних наук, професор.
Канішевська Л. В., заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту проблем виховання НАПН України, доктор педагогічних наук, професор.

Хоружа Л. Л., завідувач кафедри освітології та психолого-педагогічних наук Факультету педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор.

Нова стратегія професійної підготовки педагога в умовах євроінтеграції: монографія / за наук. ред. канд. пед. наук С. П. Паламар. — Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2023. — 540 с.
ISBN 978-617-658-110-9

Монографія присвячена проблемі професійної підготовки педагогів в умовах євроінтеграції. На основі теоретико-методологічного обґрунтування дефініцій, наукових підходів, сучасної педагогічної практики у закладах вищої освіти України та європейського досвіду представлено концептуальні засади, змістово-технологічне забезпечення, інноваційні концепти нової стратегії сучасної професійної підготовки педагога.

Для науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, студентів, магістрантів, аспірантів та всіх, хто цікавиться проблемами підготовки майбутніх педагогів.

УДК 378:373.3/.5.011.3-051]:[37.014:339.94]:061.1ЄС

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
РОЗДІЛ 1. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ НОВОЇ СТРАТЕГІЇ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА	10
1.1. Стратегії підготовки педагогів в умовах глобальних невизначених змін	10
1.2. Становлення ціннісних орієнтацій майбутнього педагога у процесі професійної підготовки в умовах євроінтеграції	32
1.3. Ціннісно-мотиваційні чинники професіоналізації студентів	65
1.4. Європейський досвід підготовки майбутнього педагога: спільні та відмінні тенденції	89
1.5. Особистісно-професійна підготовка фахівців із дошкільної та початкової освіти: психолого-педагогічні аспекти	114
РОЗДІЛ 2. ЗМІСТОВО-ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА	141
2.1. Змістово-процесуальний інструментарій підготовки вчителя початкової школи в умовах розвитку освіти в Європі	141
2.2. Антропологічний вимір особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів	170
2.3. Модернізація змісту професійної підготовки педагога	193
2.4. Технології фахової підготовки сучасного педагога	216
2.5. Цифрові технології професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи	254
2.6. Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів на заняттях з дитячої літератури з методикою навчання	275
2.7. Технологічні аспекти іншомовної підготовки сучасного педагога в умовах парадигмальних змін	298

2.8. Особливості нової освітньо-професійної програми зі спеціальності 012 Дошкільна освіта	325
2.9. Ротаційна модель педагогічної практики як стратегічний вектор професійної підготовки педагога	347

**РОЗДІЛ 3. ІННОВАЦІЙНІ КОНЦЕПТИ
В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІВ..... 382**

3.1. Практична спрямованість професійної підготовки сучасного педагога	382
3.2. Технологія особистісно-професійного розвитку “Selfbook”	408
3.3. Іншомовна підготовка педагога як чинник підвищення конкурентоспроможності сучасного педагога	443
3.4. Технологія мистецької рефлексії і образотворення: вектор нової стратегії підготовки майбутніх вихователів.....	474

ВИСНОВКИ..... 494

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ..... 497

ГЛОСАРІЙ..... 536

ПЕРЕДМОВА

Вироблення нової стратегії підготовки фахівців педагогічної освіти в Україні викликано як внутрішніми потребами, так і поступом до інтеграції в європейський освітній простір. Зміни в суспільстві, пов'язані зі швидким розвитком інформаційних технологій, науки, техніки та культури зумовлюють необхідність формування новітніх підходів в освіті людини. Євроінтеграційний поступ України актуалізує уточнення спільностей і відмінностей задля прогнозування та створення єдиного освітнього простору в умовах глобальних викликів і непередбачуваних змін. На часі розроблення системи підготовки педагогічних кадрів для закладів загальної середньої та дошкільної освіти, що забезпечує кожній людині умови для здобуття якісних знань і способів діяльності, вартісних у змінному світі, а також формування здатності й готовності до самовдосконалення та самореалізації протягом життя. Як науковий, так і практичний інтерес становить пошук магистралей підготовки фахівців з освітньої галузі, спроможних до креативного розв'язання професійних завдань, критичного осмислення фактів і явищ, здатних працювати в команді й готових до майбутніх викликів.

На сучасному етапі розвитку системи освіти на державному й науковому рівнях розробляється нова філософія освіти, в основі якої лежить принцип гуманізму та орієнтація на дитиноцентризм в освіті. Такий підхід безпосередньо впливає як на сам процес професійної підготовки вчителів, так і на розвиток їхніх ціннісних орієнтацій, установок, а відповідно й на мету, зміст, методи здійснення освітньої діяльності.

У сфері професійної підготовки педагога можна виокремити тенденції розвитку, суголосні із тенденціями, що відзнача-

ються у країнах Східної Європи. Це передусім міжнародна інтеграція шляхом приєднання країн до Болонської декларації; законодавчі зміни в освітній галузі; орієнтування на національний та міжнародний ринок праці. Євроінтеграційні процеси зумовили впровадження двоциклової підготовки педагогічних працівників за рівнями бакалавра і магістра, спрямованість на забезпечення мобільності вітчизняних педагогів і науково-педагогічних працівників.

На локальному рівні суттєвий вплив на професійну підготовку педагога здійснює масштабна реформа загальної середньої освіти «Нова українська школа», яка триває в Україні з 2016 р. та ставить нові цілі перед педагогом, вимагає нових підходів до його підготовки. Відповідно до Концепції розвитку педагогічної освіти, ця реформа потребує змін у професійній педагогічній підготовці, таких як: оволодіння студентами навичками дослідницької діяльності на майбутній посаді; набуття необхідних компетентностей та досвіду роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного та спеціального навчання; прищеплення інноваційності як способу мислення й ключового інструмента лідерства в умовах державно-громадського партнерства, сприйняття глобалізації освітніх процесів та конкурентності як обов'язкових умов розвитку системи педагогічної освіти тощо.

Філософський рівень дослідження ґрунтується на концепціях та ідеях, що увиразнюють ключові напрями нової стратегії у підготовці фахівців — світоглядний, моральний, духовний розвиток людини для формування її готовності та здатності відповідати на нинішні й майбутні виклики; вироблення концепту й функціонування єдиного освітнього простору (європейського, світового); проектування моделей підготовки педагогів на засадах міждисциплінарного синтезу.

На методологічному рівні актуалізовано розроблення новітньої теоретичної моделі освіти, оскільки педагогічна теорія

відображає не лише стан педагогічної дійсності, а й визначає стратегію перспективних педагогічних практик. Гуманістична реконструкція педагогічної науки і вартісних практик підготовки фахівців освітньої галузі уможливить гармонізацію мети й завдань педагогічної освіти з потребами людини та її цінностями для подолання цивілізаційних викликів. Домінанти нової стратегії підготовки педагогів в умовах євроінтеграції ґрунтуються на першорядності людини (особистості), гуманістичних цінностях, які втілюються в меті освіти на всіх її рівнях.

На практичному рівні дослідження актуалізованої наукової проблеми першочерговість становить завдання інструменталізації педагогічної освіти: переходу від теоретичних узагальнень до інноваційних практик, від освіти обслуговування (спадку попередніх років індустріального періоду) до освіти розвитку й підготовки до життя щасливої людини.

У дослідженні оперуємо такими поняттями.

Нова стратегія підготовки педагогів — це магістральний план розбудови місії і візій, адекватних часові та потребам людини (на всіх етапах її розвитку), технологічному розвитку суспільства, що ґрунтується на продуктивних цільових, ціннісних, організаційних, змістово-технологічних сегментах освіти особистості протягом життя.

Особистісно-професійна стратегія підготовки педагогів — це комплекс взаємопов'язаних між собою умов, що ґрунтуються на базових моральних, соціальних цінностях і забезпечують піднесення особистісно та професійно значущої їхньої готовності до продукування нових знань і використання їх у змінному освітньому середовищі, здійснення рефлексії особистісно-професійного зростання під час пошукової діяльності.

Стратегія іншомовної підготовки педагога — послідовний, стійкий план підготовки фахівця до навчання іноземних мов дітей дошкільного та учнів молодшого шкільного віку, який

супроводжується системним моніторингом мотивації студентів педагогічних спеціальностей до вивчення іноземної мови; формуванням лінгвістичної, дискурсивної, стратегічної, соціокультурної, методичної компетенцій здобувачів освіти; розвитком технологічних умінь майбутніх педагогів використовувати та створювати власні інноваційні дидактичні продукти; розвитком умінь критичного та аналітичного мислення, кінцевим результатом якого є формування іншомовної професійної компетентності педагога дошкільної та початкової освіти, здатного здійснювати професійну діяльність в умовах парадигмальних змін.

Ціннісні орієнтації — важливий компонент світогляду особистості або групової ідеології, що виражає переваги або прагнення особистості чи групи щодо тих чи інших узагальнених цінностей.

Особистісно-професійний розвиток майбутніх педагогів — формування у майбутніх педагогів особистісних та професійних якостей, здатності й готовності до розвитку і саморозвитку для продукування нових ідей та способів діяльності на основі здобутих знань, вироблення власної траєкторії професійного зростання.

Здоров'язбережувальна компетентність педагога — здатність людини до збереження власного фізичного, соціального та психічного здоров'я і здоров'я свого оточення, створення безпечного середовища життєдіяльності в закладах дошкільної та початкової освіти.

Технологія особистісно-професійного розвитку педагогів Selfbook — це організаційно-дидактичний інструментарій, який уможлиблює реалізацію цілей особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів на всіх етапах освітнього процесу.

Самоєфективність професіоналізації студентів — ціннісне утворення і внутрішній регулятор саморозвитку професійних здібностей студентів.

Технологія МРіО (мистецької рефлексії і образотворення) — авторська технологія підготовки майбутніх дошкільних педагогів до формування основ мистецької компетентності у дітей на основі здійснення рефлексії і заміни методу «навчання за зразком» на метод суб'єктивного образотворення.

Ротаційна модель виробничої практики / «Педагогічна інтернатура» — модель організації педагогічної практики, що передбачає поетапну заміну студентами місця / закладу безперервної педагогічної практики протягом навчального року залежно від її завдань.

РОЗДІЛ 1

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ НОВОЇ СТРАТЕГІЇ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

1.1. Стратегії підготовки педагогів в умовах глобальних невизначених змін

У світі, перевантаженому інформацією,
розуміння — це сила.
Майже кожна людина може зробити внесок
у дискусію про майбутнє людства,
але мало хто чітко уявляє собі, яким воно має бути.

Ю. Харарі «21 урок для XXI століття»

Прогнозовані та непередбачувані зміни в глобалізованому світі зумовлюють вироблення адекватних до потреб людини стратегій розвитку освіти. В умовах технологізації глобального простору — злиття інформаційних і біотехнологій із долученням штучного інтелекту — актуалізувалася проблема розбудови поліфункціональної освіти особистості, здатної до адаптації та самоствердження в ситуаціях непередбачених викликів (екологічних, економічних, санітарно-епідеміологічних, політичних). Цілком реальними є прогнози щодо зникнення традиційних професій у різних галузях і творення штучним інтелектом нових, що приведе до збільшення кількості людей

для його обслуговування. Нині в освітній галузі триває пошук нових людиноцентричних стратегій підготовки фахівців, зокрема педагогічної галузі, на відміну від усталеної в ХХ ст. ліберальної знанневої концепції.

Нова стратегія підготовки педагогів — це магістральний план розбудови місії і візії, адекватних часові та потребам людини (на всіх етапах її розвитку), технологічному розвитку суспільства, що ґрунтується на продуктивних цільових, ціннісних, організаційних, змістово-технологічних сегментах освіти особистості протягом життя.

Зазначену наукову проблему розглядаємо в руслі світових (європейських) практик, що становлять інтерес для вироблення антропоцентричних, аксіологічних, технологічних концептів нової стратегії підготовки фахівців із педагогічної освіти. Педагогічна наука та практика є носієм корисних напрацювань багатьох поколінь, що нині реалізуються в різних моделях освіти та підготовки фахівців. На тлі глобальних технологічних і техногенних трансформацій уявлення про навчання і освіту людини для виконання певних функцій вичерпали себе. На часі, як зауважив український учений І. Зязюн, — відкриття людини світові, «її прагнення не лише до адаптації в суспільстві, а й до самозміни, самоздійснення, самоідентифікації» [83, с. 53]. Відповідно до викладеної вище авторської інтерпретації антропологічної магістралі поступу освіти, системне і цілісне знання про людину становить базис для її цільової рефлексії задля самопізнання та саморозвитку у процесі навчання і підготовки педагогів до професійної діяльності.

Поняття «підготовка педагогів» розглядаємо в контексті педагогічної освіти. В «Енциклопедії освіти» поняття «педагогічна освіта» трактовано як «система підготовки фахівців для закладів дошкільної освіти, закладів загальної середньої освіти, яка <...> виконує комплекс взаємопов'язаних завдань: поперше, сприяти соціально-ціннісному розвитку майбутнього педагога, його фундаментальній загальнокультурній, мораль-

ній і громадянській зрілості; по-друге, допомагати йому у професійному становленні та спеціалізації у професійній діяльності» [67, с. 646].

Означена проблема не нова в сучасному науковому просторі. Так, В. Огнев'юк розкриває у глобальному вимірі сутнісні особливості проектування освіти XXI ст. задля розвитку конкурентоспроможного суспільства [173, с. 37–44]. Окремі аспекти розвитку вищої педагогічної освіти України у світовому глобалізаційному вимірі висвітлює Т. Десятов [59]. У наукових розвідках С. Сисоевої схарактеризовано сутнісні особливості компетентнісно зорієнтованої вищої освіти, індикатори вимірів її якості [250, с. 18–45]. Аксиологічні стратегії, їхні характеристики щодо підготовки вчителя висвітлено колективом авторів у «Білій книзі національної освіти України» [26]. Окремі аспекти добору до педагогічної професії, підготовки та самовдосконалення вчителя, розкриття сутності соціальних функцій педагога у змінних середовищах презентує Н. Ничкало за результатами виконання міжнародного проекту [167].

Означена проблематика є предметом наукового дискурсу в середовищах зарубіжних експертів. Окремі розвідки репрезентують системні філософські, соціальні, культурні, економічні напрями, що актуалізують нові стратегії розвитку освіти у глобальному вимірі. У праці «21 урок для XXI століття» означену проблему подано з позицій затребуваності змін в освіті відповідно до вимог цифрової цивілізації, а саме: техногенних і технологічних викликів, зникнення багатьох звичних професій і появи нових, що будуть задіяні в обслуговуванні штучного інтелекту; вибудовування цілісного освітнього простору, орієнтованого на людину [289].

Потребує критичного осмислення низка праць Кена Робінса, у яких автор не лише подає достатньо цілісний аналіз сучасного стану системи освіти (у світовому контексті), а й розкриває власне бачення розв'язання назрілих суперечностей між: цілями батьків щодо навчання та освіти їхніх дітей

і надмірною стандартизацією навчання (на всіх рівнях); традиційними системами освіти (успадкованими від минулих періодів) і потребами цифрової цивілізації в підготовці до життя творчих людей, здатних до самовизначення, зі сформованими громадянськими якостями. На думку К. Робінсона, на часі пошук і прийняття системи освіти, що ґрунтується на принципах поваги до людей і цінності особистості, самовизначення, розвитку і повноцінного життя. Згідно з поданою стратегією, важливими є особистісні, культурні, соціальні, економічні цілі. На відміну від послідовників традиційної (знаннево орієнтованої) освіти, з властивими їй регламентами щодо формування знань і навичок, К. Робінсон висловлює міркування щодо мети нової системи освіти, як, наприклад, допомога людині в максимальному розумінні нею навколишнього світу, виявленні її талантів задля особистої реалізації, становлення відповідального й активного громадянина своєї країни [344, с. 4–5].

Відповідно до наукової проблеми пошуку, потребують уточнення магістральні цілі підготовки педагогів у сучасному науковому дискурсі з позицій філософії, методології педагогічної науки та модерних освітніх практик, що характеризують їхню багатовимірність і міжпарадигмальність.

На філософському рівні розглядають ключові напрями нової стратегії освіти підготовки фахівців — світоглядний, моральний, духовний розвиток людини задля формування її готовності та здатностей відповідати на нинішні й майбутні виклики; вироблення концепту єдиного освітнього простору (європейського, світового); проектування моделей підготовки педагогів на засадах міждисциплінарного синтезу [46]. У цьому контексті сучасні українські вчені розглядають трансформацію освітніх систем відповідно до потреб суспільства, адекватних викликам часу [5; 121].

З огляду на важливість розв'язання актуальної науково-практичної проблеми значний інтерес становлять концепти

Г. Гегеля про культуру як досягнення людиною філософських знань у глобальному вимірі [45, с. 83], що є корисними для вибудовування основ освіти та підготовки педагогів у цілісному вимірі.

Відповідно до схарактеризованого вище філософського підґрунтя, на методологічному рівні актуалізовано розроблення новітньої теоретичної моделі освіти (сукупності компонентів педагогічної діяльності), оскільки педагогічна теорія відображає не лише стан педагогічної дійсності, а й визначає стратегію перспективних педагогічних практик [164, с. 118]. Подане узагальнене трактування відповідає перебігу змін щодо вироблення дієвих стратегій педагогічної освіти і підготовки фахівців визначеної галузі.

Попри широку палітру в науковому полі актуальних теоретичних викладів у контексті зазначеної проблематики, на часі гомоцентричні домінанти, що ґрунтуються на першорядності людини (особистості), гуманістичних цінностях, які втілюються в меті освіти на всіх її рівнях. Гуманістична реконструкція педагогічної науки і вартісних практик підготовки фахівців освітньої галузі уможливить гармонізацію мети й завдань педагогічної освіти (підготовки педагогів) з потребами людини та її цінностями задля подолання цивілізаційних викликів. Загалом сучасні українські та зарубіжні дослідники здебільшого підтримують суб'єктно-гуманістичний концепт щодо відповідності мети освіти (на всіх рівнях) до потреб, актуалізованих в добу неомодернізму.

На практичному рівні дослідження порушеної наукової проблеми першочерговість становить магістральне завдання інструменталізації освіти, зокрема педагогічної, у руслі підготовки фахівців. На часі розв'язання проблеми: як перейти від теоретичних узагальнень до інноваційних практик, що забезпечують перехід від освіти обслуговування (спадку попередніх років індустріального періоду) до освіти розвитку й підготовки до життя щасливої людини.

Логіка дослідження педагогічних явищ і процесів вимагає з'ясування причин (викликів), що їх породжують. Соціально-економічні перетворення в глобальному вимірі, визнання освітнього інтелекту важливим стратегічним ресурсом зумовили проектування системних змін у галузі освіти, зокрема й підготовки фахівців. У контексті наукової проблеми дослідження «Нова стратегія підготовки педагогів в умовах євроінтеграції» виокремлено внутрішні та зовнішні виклики, що є визначальними у формуванні людинотвірного освітнього простору, з опорою на провідні чесноти. Відповідно до викликів як на суспільному рівні, так і в глобальному вимірі актуалізовано нові параметри щодо освіти молодого покоління, які ґрунтуються на таких цінностях: відкритість, терпимість, партнерство, громадянськість, соціально значуща діяльність, європейська спільність, корисна діяльність у громаді (спадщина минулого, сьогодення, творення майбутнього).

До внутрішніх викликів щодо обґрунтування нових стратегій підготовки фахівців освітньої галузі в Україні зараховуємо такі: суспільні запити на педагога з інноваційним мисленням, здатного до організації освітнього процесу, що ґрунтується на нинішніх здобутках наук про людину, природу та суспільство (інтеграції людинознавчого змісту); готового вміло поєднувати корисні традиційні освітні практики та сучасні цифрові технології і відповідати за власну діяльність. У суспільному вимірі потреби реалізації політичних, економічних, міжкультурних наукових проєктів зумовлюють розроблення та впровадження якісних змін у процес підготовки вчителів закладів загальної середньої освіти — нової української школи, вихователів закладів дошкільної освіти, піднесення системи їхньої підготовки до кращих світових зразків. До зовнішніх викликів належать ті, що спричинені необхідністю подолання розбіжностей у розбудові європейського освітнього простору, який ґрунтується на ціннісних і людинотвірних вимірах, гуманістичних практиках і міжкультурній взаємодії.

Завдання полягає в розкритті ключових ідей і магістральних напрямів підготовки педагогів закладів загальної середньої освіти, закладів дошкільної освіти, що є визначальними в забезпеченні умов для здобуття якісних знань і способів діяльності, вартісних у змінному світі, а також розвитку здатності й готовності особистості до самовдосконалення та самореалізації протягом життя.

Нова стратегія підготовки педагогів в Україні відповідає чинній законодавчо-правовій базі — Законам України: «Про освіту» (Закон України «Про освіту», 2017), «Про дошкільну освіту» (Закон України «Про дошкільну освіту», 2001), «Про повну загальну середню освіту» (Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020), «Про вищу освіту» (Закон України «Про вищу освіту», 2014), Концепції Нової української школи (Концепція «Нова українська школа», 2016), Стандартам підготовки вчителя початкових класів (2020), Базовому компоненту дошкільної освіти (2020).

Євроінтеграційний поступ України актуалізує студіювання спільностей і відмінностей освітніх систем задля прогнозування створення єдиного освітнього простору в умовах глобальних викликів і непередбачуваних змін. Сучасна європейська модель освіти педагогів функціонує згідно з цивілізаційними культурними надбаннями партнерської педагогіки, вибором особистістю власної траєкторії професійного зростання на тлі альтернативних освітніх систем. Вагоме місце відводять реалізації діяльнісного підходу в освітньому процесі, навчанню на дослідженнях із галузей соціальної психології, антропології, соціальних комунікацій. Важливими з огляду на актуальність європейських практик у напрямі реформування освіти в Україні є функціональні зв'язки між державними інституціями та соціальними середовищами задля забезпечення ключових принципів: рівності (доступність освіти для всіх громадян гарантовано державою); прав індивіда на освіту (державне фінансування, контроль і організація освітніх послуг). У євро-

пейському вимірі освіта розглядається в руслі світової культури, а людина є її носієм і творцем. Домінанти свободи особистості, права на розвиток і саморозвиток, самореалізації творчого потенціалу протягом життя увиразнюють європейський педагогічний вимір освіти, а демократичні цінності утверджуються в індивідуалізації навчання та розмаїтті варіативних форм здобуття фахової педагогічної освіти.

Європейська модель освіти побудована на принципах рівності та свободи, цінності людини й міжкультурної взаємодії, а підготовка вчителя в європейському вимірі спрямована на модернізацію концепцій і перспективних технологій навчання, що будуть впливати на розвиток освітніх систем майбутнього. В європейському освітньому просторі школа виконує завдання забезпечення умов для індивідуального розвитку особистості й формування відповідальних громадян об'єднаної Європи. Тож чільне місце в європейському вимірі належить побудові балансу між навчанням і вихованням майбутніх педагогів у широкому сенсі. Магістральним напрямом утвердження європейської моделі є якість освіти та засоби її досягнення. У цьому контексті значна увага приділяється розробці та обґрунтуванню індикаторів якості діяльності закладу освіти, згідно з якими оцінюють результати навчальних досягнень учнів, систему взаємодії вчителів і учнів, джерела фінансування, сприятливість соціального середовища для особистісного та професійного розвитку здобувачів освіти. Успішним вважають заклад освіти за таких умов: узгодженої діяльності всіх суб'єктів і реалізації чітких завдань; інтеграції змістового забезпечення; діяльного навчання (навчання на дослідженнях); максимально наближеної до життя проектної діяльності; професійної спрямованості завдань; узгодженого педагогічного управління; систематичного вдосконалення кваліфікації педагогів і їхньої готовності працювати в команді; виконання правил і розпоряджень співпраці з батьками та громадами й органами місцевого управління.

У руслі студіювання проблеми варто зауважити послідовність оновлення стратегій підготовки вчителя (педагога) в контексті змін шкільної освіти, оновлення критеріїв та курикулумів. Значна увага надається виробленню концепції підготовки фахівців освітньої галузі та уточненню ключових цінностей; визначенню особливостей організації процесу навчання; адмініструванню, освітній політиці, середовищу, професіоналізму вчителів; взаємодії зі спільнотами та різними соціальними й державними інституціями; культурі школи. На підставі здійсненого аналізу зауважимо, що якість освіти в європейській моделі визначається як результат трьох взаємопов'язаних чинників: освіченості вчителя, системи роботи закладу освіти, соціально-культурного оточення.

Для наукового пошуку значний інтерес становить інноваційна *стратегія відкритої освіти*, що може бути корисною у подоланні викликів, зумовлених пандемією COVID-19 і вибудовуванні нової стратегії підготовки педагогів.

Модель відкритої освіти достатньо успішно впроваджується в низці країн. Так, у Великій Британії поширені освітні практики відкритих ресурсів, запозичені у Сполучених Штатах Америки, Китайській Народній Республіці; у В'єтнамі доволі успішно впроваджена модель відкритої освіти, що ґрунтується на системі Course Ware [41, с. 7–10]. Автори праці «Відкрита освіта: колективний розвиток освіти через відкриті технології, відкритий контент і відкриті знання» актуалізують магістральні проблеми пошуку нової стратегії підготовки фахівців, зокрема: відкриті освітні технології, що сприяють вільному поширенню інформації з метою вдосконалення освітньої галузі; відкриті підходи до викладання і навчання задля подолання міжкультурних перепон і модернізації механізмів якісного поступу освіти — відкритий контент; відкриті знання: процес і результат діяльнісного навчання та взаємодії з іншими для вирішення проектних особистісних і програмних цілей [41, с. 30]. Відкриту освіту науковці у зазначеній розвідці роз-

глядають як перспективну модель, результативність якої аргументовано презентують гнучкі системи освіти в технологічно усталених країнах, і як стратегію в умовах становлення та розвитку інтегрованого освітнього простору в умовах подолання викликів нинішньої і майбутньої доби. Відкрите навчання потребує окремих досліджень, однак сучасна педагогічна наука дає змогу схарактеризувати його особливості, до яких зараховуємо індивідуальне навчання. Індикаторами останнього є: цілісний розвиток особистісних і професійних якостей студента; готовність працювати та організовувати роботу в групі; вдосконалення практичних умінь (у цифровому середовищі); самостійність; адекватність освітніх потреб і власних дій щодо їх реалізації. Цьому сприяє розширення соціального поля освітнього простору.

Важливим компонентом відкритого навчання (освіти) є відповідно структурований і відкритий у цифрових ресурсах контент, що безперешкодно забезпечує передачу знань. Індикаторами тут слугує переосмислення сутності знання, трансформація репродуктивних знань у функціональні, що є інструментом для когнітивного розвитку особистості; здобуття нових знань і досвіду, корисних у конкретних видах діяльності особистості та для професійного зростання здобувачів освіти.

Попри культурне розмаїття в сучасному глобальному вимірі людство об'єднують технології, а отже як важливий системотвірний чинник освіти в глобальному вимірі розглядаємо *технологічний компонент* нової стратегії підготовки педагогів. Технології є складником загальної культури людства й визначають зміни щодо формування стратегій підготовки молодшої генерації до життя. Актуальною нині залишається проблема «як навчати», однак не менш важливою є й те, «чому вчити». В умовах цифровізації різних сторін суспільного життя, що супроводжується впровадженням у виробничі процеси сучасних технологій, знання швидко втрачають новизну і затребу-

ваність. Тож здобуті педагогами у процесі їхньої професійної підготовки знання, навички, вміння втрачають значущість. Тому процес підготовки вчителів, вихователів дітей дошкільного віку має бути орієнтованим на ефективну їхню взаємодію з ІКТ нового покоління, що актуалізує розвиток гнучких систем освіти, зокрема й професійно-педагогічної.

Відповідно до предмета дослідження, за результатами теоретичних студій уточнено *антропоцентричний концепт* нової стратегії підготовки педагогів. Згідно з ним, підготовка педагогів — це насамперед багатовимірною сферою міжособистісної взаємодії, а створювати адекватні потребам особистості умови для навчання, формування умінь, навичок і способів діяльності може лише сформована особистість педагога. Отже, головна місія в системі підготовки педагогів належить людині у всіх її проявах.

У філософській антропології людина розглядається як діяльний суб'єкт, здатний до самовизначення, власного вибору та перетворення дійсності. Багатовимірність стратегій освіти людини та педагогічної фахової підготовки лежить у психофізіологічній і соціокультурній площинах. Контекстною є праця Канта «Антропология з прагматичних міркувань», у якій автор здійснив спробу створити проєкт посібника — «Людинознавство» (за трьома напрямками — антропоцентричним, інтегративним, прагматичним). Пошук нових концепцій підготовки педагогів актуалізує модернізацію людинознавчого контенту, що розкриває психофізіологічну сутність людини (дитини), а також її суб'єктність у координатах минулого, теперішнього, майбутнього. Оскільки людина характеризується насамперед її природженою здатністю до розвитку та саморозвитку в змінному світі, вона виконує перетворювальну функцію щодо явищ і процесів. Важливим є положення про багатовимірність процесу розвитку людини у філогенезі й онтогенезі. Слід взяти до уваги й те, що на розвиток людини впливає низка чинників: космос і його активність, явища при-

роди й цикли; спадковість (генетичні програми); стан соціуму і його культура; умови життя поколінь і конкретного індивіда та його діяльність, що характеризується автономним вибором [91, с.14].

У руслі теоретичних студій антропоцентричного концепту нової стратегії підготовки педагогів в умовах розбудови нової української школи (реалізації базових стандартів дошкільної освіти, 2020; стандарту підготовки вчителя початкових класів, 2020) виявлено, що навчальний курс «Людинознавство» є осердям змісту підготовки (за освітніми програмами «Дошкільна освіта», «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня). Попри те, що зберігається затребуваність щодо вдосконалення формування спеціальних (фахових, предметних) компетентностей, на часі інтеграція знань про людину та її цінності. У зазначеному контексті актуалізовано зв'язки історичної, культурної і соціальної антропології — для засвоєння цілісних знань про розвиток людини в мультисоціокультурному просторі. Такі знання потрібні кожному вихователю дітей дошкільного віку, вчителю початкових класів для узгодження цілей, які ставлять батьки щодо освіти їхніх дітей, із суспільними цілями, потребами та інтересами самої дитини. Беззаперечним є інтерес до наукового напрямку екології людини, що на міждисциплінарному рівні висвітлює взаємодію людини з природою та їхні взаємовпливи. Слушним і на часі є збагачення змісту навчальних дисциплін природничо-математичної галузі змістом, що розкриває сутнісні зв'язки людини в природному доквіллі. У руслі антропоцентризму, на основі психології мовлення і комунікації із загальною теорією мови, отримала розвиток нова галузь знань — психолінгвістика. В контексті підготовки педагогів важливим є міждисциплінарний складник психолінгвістики, що може збагатити змістове поле підготовки педагогів.

Вироблення магістрального плану підготовки здобувачів вищої освіти до педагогічної діяльності потребує цілісного

і системного підходів засвоєння всіх граней життєдіяльності людини. З огляду на те, що людина є суб'єктом соціокультурного середовища і впливає на його збагачення (або може руйнувати його), її розвиток і саморозвиток співвідноситься з притаманними їй цінностями. Засвоєння аксіологічних знань про цінності життя і культури, духовний розвиток особистості та її внутрішнього світу, ціннісні орієнтації посилюють підґрунтя для осмислення розвитку людини в культурно-історичному процесі [43]. Зауважимо, що нова стратегія підготовки педагогів вибудовується з урахуванням взаємодії і взаємозбагачення культур, що визначають простір для життєтворчості людини та її існування загалом.

В освітньому просторі України зміна знанневої парадигми на особистісно зорієнтовану зумовила суб'єктність учня (студента) у процесі навчання, утвердження реального життя і цінного досвіду людей. *Діяльнісний концепт* нової стратегії підготовки педагогів ґрунтується на корисних для молоді генерації національних і світових інноваційних практиках. У діяльності особистість реалізує як власні (індивідуальні), так і суспільно значущі сенси, а знання співвідноситься з вміннями — діяти, бути, жити. Особистісно вартісним є те, що в цьому контексті знання підпорядковуються завданням щодо досягнення результату — освітнього продукту (нові знання та способи діяльності, вміння застосовувати знання і вміння в нових умовах). У руслі реалізації діяльнісного концепту формується соціальна компетентність педагога: готовність і здатність до комунікації в команді, налагодження партнерської взаємодії з батьками, дітьми дошкільного віку, учнями початкової школи, соціальними інституціями. Очевидним є те, що традиційні в авторитарній педагогіці принципи авторитету, дисципліни, змагальності змінюємо на нові, а саме свободи, активності, діяльності, партнерства.

З метою з'ясування пріоритетів у діяльності вихователів ЗДО, вчителів ЗЗО (початкових шкіл) проведено опитуван-

ня з використанням гугл-форм. В опитуванні взяли участь 364 студенти 3–5 курсів заочної форми навчання спеціальностей «Дошкільна освіта», «Початкова освіта». Опитування проведено українською мовою. Із наведених стратегій студенти вибирали ті, що найчастіше реалізують у власній практиці (де 1 — це стратегія, яку використовують найчастіше, 4 — рідко). Згідно з результатами, виявлено таке: педагоги-практики надають перевагу професійному складнику (38,5 % — 1 місце), 50,9 % відводить 2-ге і 3-тє місця, 7,7 % — 4-тє. Для порівняння: 1-ше місце для аксіологічного складника вибирають 7,7 % респондентів, 2-ге та 3-тє — 73 %, 23 % ставить на 4-тє місце в ранжуванні. Компетентнісній стратегії 1-ше і 2-ге місця відводить 69,3 %, а 30,7 % опитаних ставить на 3-тє і 4-тє місце. Щодо науково-освітнього складника, то лише 23 % респондентів відвели йому 1-ше місце; 2-ге — 0, а 3-тє і 4-тє місця — 77 %. Результати опитування свідчать про необхідність подолання відриву педагогічної практики від актуальних наукових здобутків, що ґрунтуються на ціннісних пріоритетах, і розроблення життєздатної моделі нової стратегії підготовки педагогів.

У контексті європейського виміру нова стратегія професійно-педагогічної освіти спрямована на подолання існуючої контраверсії між новими суспільними реаліями та станом нинішньої практики. Освіта не повинна йти у фарватері суспільних процесів, а має випереджувати їх. З огляду на це нова освітня стратегія визначає фундаментальну та практико-орієнтовану складові, що становлять підґрунтя особистісно-професійного розвитку фахівця. Модель освіти має відповідати як особистісним, так і національним та міжкультурним суспільним потребам.

Відхід від догматичного (ідеологічно доцільного) трактування мети й завдань нової стратегії підготовки педагогів і модернізації сучасної школи актуалізує проблему цінностей людини у вимірі її буття. Тому важливими є уточнення *ціннісного кон-*

центру нової стратегії підготовки педагогів як на особистісному, так і загальнодержавному, регіональних рівнях. Вирощування майбутнього, безумовно, залежить від освіченості й ціннісних орієнтацій педагогів. Тому реалізація нової стратегії підготовки педагогів можлива за умови обґрунтування тих концептуальних ідей, що увиразнюють цінності людини. Оскільки сучасний студент, який вступить на перший курс університету, буде здійснювати педагогічний супровід тих, хто лише народжується, — стрижнем фахової підготовки педагога є особистісно-ціннісна компонента. Тому нова стратегія підготовки педагогів ґрунтується на людинознавчих основах, що увиразнюють взаємовпливи і взаємозв'язки соціально-культурного середовища (сімейного, дошкільного, шкільного, соціально-психологічного, професійно-діяльнісного, інформаційного, референтно неформального), освітні та розвивальні ресурси гуманістичної педагогіки й цінностей людини, громади, суспільства. Вивчення аксіологічних концептів розвитку освіти (освітніх середовищ) і людини як носія та творця культури потребує інтеграції наукової інформації з різних галузей наук. У руслі дослідження аксіологічного концепту нової освітньої стратегії значущою є думка А. Ярошенко про взаємозв'язок стратегій розвитку культури та досвіду індивідуального особистісного життя [297, с. 91]. Означена ідея є важливою для розуміння життєздатної сутності минулих здобутків соціально-культурного зростання для вибудовування індивідуально особистісних стратегій, що ґрунтуються на базових цінностях. Йдеться насамперед про систему цілей, завдань щодо забезпечення доцільних організаційних умов, засобів для розвитку особистості — громадянина, фахівця нового типу, що ґрунтується на домінанті «людина як найвища цінність». Зауважимо, що основу чинної європейської системи освіти людини, фахівця демократичного типу становлять провідні цінності, а саме: терпимість до інших культур і релігій, плюралізм думок, критичне усвідомлення історичного минулого й творення майбутнього, дотримання прав і свобод людини.

Актуалізація ціннісного складника нової стратегії освіти пов'язана з важливістю культурного чинника для соціального самоствердження особистості, засвоєння людиною характерних для неї та її соціальної спільноти й культурного середовища способів мислення, норм, цінностей, традицій, звичаїв, ідеалів. Традиційно підготовка педагогів в освітньому процесі закладу вищої освіти насамперед має відповідати суспільним потребам. Однак варто пам'ятати, що студент є носієм і продуктом цінностей. Ми поділяємо думку сучасного українського вченого В. Рибалка щодо провідних цінностей особистості, а отже і фахівця, а саме такими є честь і гідність [238].

Проблему нової стратегії підготовки педагогів в умовах євроінтеграції розглядаємо в людинотвірному контексті, який є визначальним щодо модернізації змісту, технологій і організації навчального процесу в закладах вищої освіти. Оскільки педагогічна освіта загалом є цариною людинознавства, цінності в освіті є гуманітарними, тобто такими, що ґрунтуються на філософських, етичних, естетичних ідеях, концепціях. Таким чином, людинознавча корекція педагогічної реальності може здійснюватися завдяки зміні прагматичного концепту на першорядний аксіологічний. Інтеграція знань про природу людини (особливості онтогенезу та філогенезу в різні періоди розвитку) і гуманітарні цінності може бути досягнута за умови зорієнтованості освітнього процесу на поєднання засвоєння студентом фундаментальних знань і цілісного професійного мислення. Фахова підготовка має забезпечити середовище духовної культури особистості та формування у майбутнього педагога інтелекту в широку сенсі, людини з розвиненою етичною і естетичною соціальною відповідальністю за результати своєї праці. Педагогічна діяльність є багатовимірною, вона виразняється психофізіологічними, дидактичними, естетичними, етичними детермінантами. Домінуючим у фаховій підготовці та діяльності вихователів дітей дошкільного віку, вчителів є етичний компонент освітньої стратегії, напо-

внення його ціннісними та моральними смислами, що мають як особистісну, так і суспільну значущість, а саме: відповідальність за результати власної педагогічної діяльності, ставлення до навколишнього середовища. Відповідальність розглядаємо найвищим мірилом педагогічної діяльності фахівця.

Вибудовування ціннісного (аксіологічного) конструкту особистісно-професійної стратегії підготовки педагогів ґрунтується на загальнокультурних цінностях, що є засадничими в просторі міжкультурної взаємодії. Вони корелюють із проголошеними Хартією основних соціальних прав робітників (Соціальна хартія), прийнятою Радою Європи (1989). У контексті проблематики пошуку аксіологічних ідей нової освітньої стратегії підготовки фахівців важливим є врахування принципів рівності, свободи, безпеки особистості. Передусім важливими є поняття, що отримали визнання європейської спільноти, а саме: пожиттєва освіта з урахуванням індивідуальних потреб людини й тих, які є домінуючими на ринку праці; розвиток таких універсальних здібностей, як самостійність, відповідальність, сформоване критичне мислення, робота в групі (команді), комунікація. Тож метою підготовки фахівців освітньої галузі є створення умов для розвитку нового типу особистості: високоморального фахівця та відповідального громадянина, готового змінюватися й змінювати світ навколо себе. У контексті висвітленої проблематики слушною є концепція загальної культури молоді в європейському освітньому просторі, що інтегрує гуманістичний, науковий та діяльнісний (технологічний) складники. Саме культура становить основу розвитку ідентичності людини, сприйняття нею світу й усвідомлення результатів власних дій. З іншого боку, нове покоління людей має нові потреби, що зумовлюють чутливість до змін у процесі підготовки педагогів.

Особистісно-професійна стратегія підготовки педагогів. Наші наукові міркування ґрунтуються на розумінні того, що нова українська школа потребує вчителя, готового

до розв'язання багатьох проблем, насамперед тих, що стосуються дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Тому створювати умови для розвитку особистості в її триєдиній сутності може педагог із розвиненими особистісно-професійними якостями.

У глобальних умовах цифровізації суспільного життя сучасна школа потребує вчителя, відповідального за себе й власний саморозвиток і за дітей, їхнє становлення в людських спільнотах. Невипадково дослідники Helleve L., Grov Almas A., Bjørkelo B. дійшли висновку щодо врахування етичних норм у цифровій компетентності вчителя та необхідності його саморозуміння в професії [340]. У праці “Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale” [335] автори презентують науковий доробок, що розкриває інструментарій професійного розвитку вчителів початкових класів відповідно до їхньої мотивації, самовимірювання, самоефективності, прийняття завдань. Однак зауважимо, що в цьому дослідженні не приділяли увагу таким важливим для вчителя аспектам, як його самопізнання та саморозвиток у професійній підготовці. Окремі складники цього явища розкрито в праці “Development of the self-determined learning model of instruction coaching model: Implications for research and practice” [339]. Дослідники запропонували експериментальну модель навчання коучингу в професійній підготовці вчителя. Ця ідея становить інтерес з огляду на важливість готовності вчителя до прийняття особистісно та суспільно важливих рішень і відповідальності за власні дії та вчинки, розроблення планів професійної діяльності, самоконтролю та самооцінки професійного саморуху.

Вивчення нормативних і правочинних джерел засвідчує, що Рада Європи актуалізувала ціннісну складову в контексті формування професійних компетентностей, а також особистісні сенси професійного розвитку. Європейською комісією розроблено «Загальноєвропейські принципи вчительських

компетентностей та кваліфікацій». У цьому документі визначено стратегії особистісно-професійного розвитку педагогів, що ґрунтуються на європейських цінностях, особистісних, діяльнісних смислах [216]. Також у Рекомендаціях 2006/962/ЄС Європейського парламенту та Ради Європи «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 р. визначено вісім основних компетенцій, які становлять цінність для особистої реалізації та розвитку.

У ході дослідження ми беремо до уваги окремі положення звіту Всесвітнього економічного форуму (Давос, 2016) про майбутні професії. Відповідно до нього, окреслено пріоритетність формування навичок, що є важливими для особистісного та кар'єрного зростання людини. До актуальних навичок XXI ст. зараховано такі: комплексне розв'язання проблем, критичне мислення, креативність, комунікативність, уміння працювати в команді, налагоджувати зв'язки, адаптивність, емоційний інтелект [318].

Встановлено суголосність магістральних напрямів щодо підготовки вчителів початкових класів у європейській моделі й тих, що унормовані в професійному стандарті «Вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2018; 2020), а саме формування в учителів початкових класів готовності до розроблення програм підвищення власного особистісно-професійного рівня. Так, у професійному стандарті «Вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2018) з-поміж переліку трудових функцій сучасного вчителя визначено й те, що у нього має бути сформована готовність до професійного саморозвитку, а отже, на етапі навчання у закладі вищої освіти особистісно-професійний розвиток студентів є першорядним. Ця ж ідея простежується в професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель із початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» [213].

Результати проміжних етапів дослідження кафедри педагогіки та психології Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка висвітлено в статтях науково-педагогічних працівників, де, зокрема, відображено філософські концепції, методологічні основи трансформаційних, євроінтеграційних процесів, що впливають на формування педагога-професіонала в освітньому середовищі закладу вищої освіти [85]. Ґрунтуючись на результатах теоретичного аналізу та емпіричного дослідження, розкрито першорядність підготовки педагогів із урахуванням нової освітньої стратегії, в якій особистісно-професійне зростання студентів базоване на ціннісно-особистісних смислах. Практичні аспекти особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів досліджено й узагальнено О. Венгловською, Л. Куземко, І. Новик, зокрема подано рекомендації щодо використання інтернет-ресурсів для особистісно-професійного зростання студентів педагогічних спеціальностей [39].

Огляд праць зарубіжних дослідників засвідчує як науковий, так і практичний інтерес до різних питань професійного та особистісного розвитку майбутніх учителів, зокрема удосконалення змістово-методичного, технологічного забезпечення їхньої професійної підготовки. Так, інтерес у руслі пошукових студій становить дослідження, здійснене на репрезентативній вибірці (688 осіб) у Бельгії (Фландрія) з метою розробки інструментарію вимірювання у вчителів-початківців умінь застосовувати цифрові технології у професійній діяльності [387]. Суголосним нашій науковій позиції є розкриття сутності та впливу електронного портфеля (e-Portfolio) на підвищення в майбутніх учителів мотивації, цілей власного поступу, здатності до аналізу та реалізації завдань, а також їхньої самооцінки [305]. Аспекти розвитку ідентичності вчителя, вплив моделі навчання, зорієнтованої на потреби здобувачів освіти, на розвиток професійної ідентичності та готовності до самонавчання в доробках Lee S., Schallert D. L.

дають підстави стверджувати, що порушені в статті проблеми мають місце в різних освітніх системах [355]. У сучасному освітньому просторі дослідники розв'язують прагматичні завдання щодо пошуку ефективних моделей усвідомленого навчання вчителів. Модель SDLMI — це покрокове навчання з метою професійного розвитку студентів, що реалізується фасилітатором (Hagiwara M., Shogren K. A., Lane K. L. & Raley S. K., 2020) [339].

За результатами теоретичних студій та емпіричних даних уточнено на поняттєвому рівні авторське визначення терміна «особистісно-професійне зростання майбутніх педагогів»: розглядаємо його як формування у майбутніх педагогів особистісних та професійних якостей, здатності й готовності до розвитку й саморозвитку задля продукування нових ідей і способів діяльності на основі здобутих знань та вироблення власної траєкторії професійного зростання (Г. Іванюк). У процесі наукового пошуку обґрунтовано чотири компоненти особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога: ціннісно-особистісний, пошуково-дослідницький, рефлексійний та навички XXI ст. На нашу думку, саме ці компоненти є важливими складниками особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів; певною мірою вони корелюють з описом трудових дій і операцій вчителя початкових класів.

Значущим для особистісно-професійної підготовки педагогів є засвоєння ними інструментарію та логіки проведення діагностичних процедур і здатності до інтерпретації результатів особистісного зростання як дітей дошкільного й молодшого шкільного віку, так і здобутків власного особистісного зростання. Згідно з висвітленими вище концептами, особистісно-професійна стратегія підготовки педагогів — це комплекс взаємопов'язаних між собою умов, що ґрунтуються на базових моральних, соціальних цінностях і забезпечують піднесення особистісно та професійно значущої їхньої готовності до продукування нових знань і використання останніх у змін-

ному освітньому середовищі, здійснення рефлексії особистісно-професійного зростання під час пошукової діяльності.

Студіювання наукових засад, освітніх програм підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності виявили недостатню увагу закладів вищої освіти до особистісного складника їхнього професійного розвитку. Ці міркування ґрунтуються на розумінні того, що професійне самовдосконалення сучасного студента пролонговано в часі. Тому важливо актуалізувати особистісний складник у підготовці майбутніх фахівців до професійно-педагогічної діяльності та їх безперервному навчанні.

За результатами наукового пошуку з теми, що здійснюється в руслі наукової теми, виокремлено та обґрунтовано компоненти особистісно-професійного розвитку здобувачів вищої освіти (авторська група: Г. Іванюк, Є. Антипін, О. Венгловська, Л. Куземко, І. Новик); цей матеріал докладно висвітлено в підрозділах 1.4; 2.1; 3.2 монографії.

Нова стратегія підготовки педагогів потребує розбудови людиноцентрованого освітнього простору (на регіональному, суспільному і глобальному рівнях). У світі, переповненому інформацією та різноманітними технологіями, людина не спроможна вижити без зміни власної свідомості, мислення, інтелекту, творчості як вищої психічної активності, що є продуктом її особистісної соціально детермінованої діяльності. В освітньому просторі зрушення відбуваються з розвитком громадянського суспільства, що ґрунтується на повазі до людини та визнанні домінантності прав особистості на суб'єктність і саморозвиток. Відповідати на виклики часу, вдосконалювати довколишнє середовище та зберігати його від руйнувань може морально сформована особистість, здатна засвоювати знання, готова до їх творчого застосування й вироблення нових у діяльнісному поступі. Така особистість і фахівець освітньої галузі може бути підготовлений лише ефективною системою вищої освіти, орієнтованою на майбутнє. Тому передумовою

і вирішальним поступом сучасної цивілізації, вибудовування її нової якості є випереджувальний розвиток системи освіти і передусім вищої педагогічної.

1.2. Становлення ціннісних орієнтацій майбутнього педагога у процесі професійної підготовки в умовах євроінтеграції

Вивчення світогляду, життєвих орієнтирів, чинників, які впливають на становлення молоді особистості, є важливим завданням педагогів і актуальною проблемою у системі вищої освіти взагалі. У дослідженнях окрему категорію складають молоді люди, які обрали професію педагога. І це зрозуміло, бо потрібно чітко знати і бути впевненими, що майбутні педагоги дидактично грамотно будуть екстраполювати на своїх учнів не лише знання, свій світогляд, досвід, власні цінності, а й культурні надбання свого суспільства і всього людства. На думку відомих дослідників культур і міжкультурних відмінностей, цінності є вираженням самого ядра людства й людських культур. «Усі важливі події в соціальному й культурному середовищі пов'язані з цінностями і ціннісними орієнтаціями» [348]. З погляду Г. Васьківської, «методично розроблений навчальний процес забезпечує гармонійне поєднання як загальних, так і спеціалізованих знань. Очевидно, що таке поєднання буде найефективнішим, якщо переважає суб'єкт-суб'єктна взаємодія духовно-моральних, естетичних та соціальних цінностей» [35].

Людина, за переконаннями А. Маслоу [150], має постійно усвідомлювати факт наявності цінностей, має розуміти, як вони впливають на її сприйняття, адже у різних людей фор-

муються різні цінності; одні можуть, як стверджує Б. Рассел [222], вибрати прагнення до істини, а інші — соціальне благополуччя; все залежить від емоційно-вольової сфери, і коли ми стверджуємо, що щось має цінність, то в такий спосіб виражаємо свої емоції, а не факт. Тож без розуміння того, якими насправді є сучасні студенти вищих педагогічних закладів освіти, неможливо спрогнозувати, як вони в майбутньому під час своєї педагогічної діяльності будуть формувати цінності у своїх учнів.

Ціннісні орієнтації особистості, як зауважує Г. Васьківська, з одного боку, є системою контролю будь-якої активності людини, а з іншого — внутрішнім джерелом її життєвих цілей, а також детермінантою самовизначення та самоідентифікації [35]. А цінності, стверджує С. Михайлович, є «своєрідним резюме внутрішніх норм і цілей суспільства та культури <...> Якщо ціннісні орієнтації значно змінюються, відповідно змінюється культура, і навпаки» [360].

На думку багатьох людей, особливо пострадянського суспільства, моральні норми є проявом ідеології. Загалом досить складно окреслити їхній чіткий перелік: для одних пріоритетними є сімейні цінності, для інших — кар'єрне зростання; те, що є життєво важливим для однієї людини, для іншої матиме другорядне значення.

Формування цінностей особистості не можна відокремлювати від освіти. Якщо цінності не формуються, то освіта втрачає смисл. Поняття освіти без створення цінностей суперечливе. Кожне суспільство прагне так навчати людей самостійно жити, самостійно задовольняти свої потреби, самостійно досягати поставлені цілі, щоб це не заважало іншим, а сприяло співіснуванню у соціумі. Тож людина повинна в процесі освіти розвивати такі якості, які відповідають основним принципам і цінностям суспільства, у якому вона живе.

Сучасних дослідників непокоїть низький рівень духовності, що панує серед молоді, недостатній розвиток критичного

мислення, переважання споживацьких інтересів, низький інтелектуальний рівень. Духовність пов'язана з мотивацією, цілями, установками людини, а моральність — з вихованням, поведінкою, емоційною рівновагою, самовдосконаленням й самоосвітою [178].

Цінності, займаючи центральну позицію в структурі особистості, переконані М. Продович, С. Миладинович, істотно впливають на спрямованість людини і зміст її соціальної активності, поведінку й вчинки, її соціальну позицію і загальне ставлення до світу, до себе й інших. Словом, «зміна системи цінностей молоді сьогодні може чітко простежуватись в усюму» і змінювати систему цінностей самого соціуму [218].

Втрата людиною сенсу життя — це завжди наслідок руйнування і переосмислення старої системи цінностей. Щоб здобути цей сенс знову, людині потрібно створити нову систему, ґрунтуючись на загальнолюдському досвіді й використовуючи прийняті в суспільстві форми поведінки і діяльності.

Життєдіяльність людини завжди була і є зорієнтованою на ті її цінності, що виступають як своєрідний взірєць, який вимагає від конкретних дій у конкретній ситуації. Окрім того, цінності є системоутворювальним ядром програми діяльності людини та її внутрішнього духовного життя, адже духовні принципи, наміри і моральні норми суспільство традиційно зараховує не стільки до діяльності, скільки до цінностей і ціннісних орієнтацій. Цінності є характеристиками явищ реальності.

Сьогоднішній етап розвитку українського суспільства характеризується трансформацією суспільно-політичних процесів і зміною цінностей, зумовлених пошуком власного шляху. Ці процеси, безперечно, внесли суттєві корективи у становлення ціннісних орієнтацій сучасної молоді, її поведінку, життєві устремління. Час навчання у закладі вищої освіти є періодом особистісного становлення молодої людини, накопичення не лише професійних, а й життєвих знань і вмінь, формування

її інтересів та ціннісних орієнтацій, відповідних норм і зразків поведінки.

Визначальними чинниками соціальної адаптації молоді, акцентує увагу В. Огнев'юк [173], є панівні суспільні цінності, морально-психологічний клімат у суспільстві та ціннісні орієнтації особи, що адаптується. У процесі адаптації цінності та ціннісні орієнтації виступають як основа механізмів регуляції соціальної поведінки особи, її саморегуляції. Також слід врахувати, що ціннісна структура свідомості молодих людей перебуває на стадії становлення; суттєвий вплив на неї справляє розмаїття процесів, що відбуваються в суспільстві.

Проблема становлення ціннісних орієнтацій у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів зумовлена загальними тенденціями розвитку як сучасного суспільства, так і педагогічної науки й практики, вимогами держави до високого професійного рівня вчителя, його світоглядних якостей, ціннісних орієнтацій, ідеалів та переконань. У сучасних умовах зростає роль професійної діяльності вчителя, основними характеристиками якого є ціннісні орієнтири, готовність до педагогічної взаємодії, професійна компетентність, здатність до інноваційної, творчої самореалізації. Уміння сприяти розвиткові особистості учнів задля подальшого поступу суспільства, розбудови держави, їхньої інтеграції у світове співтовариство.

Суспільство наполегливо ставить перед учителем складні завдання з формування кожної дитини як особистості, здатної до саморозвитку, самореалізації в нових соціально-економічних умовах. Вчитель має добре орієнтуватися у світі цінностей, володіти гуманістичним світоглядом, розумінням цілісності світу, розуміти необхідність збереження природи, місця людини в біосфері й залежності її від навколишнього середовища та способу життя.

Для реалізації мети освітнього процесу в закладі вищої педагогічної освіти недостатньо забезпечувати традиційний

підхід під час структурування змісту навчання, що включає здебільшого спеціальні професійні знання. У змісті навчання мають бути й такі компоненти: основні терміни і поняття, без яких не можна засвоїти навчальну дисципліну; педагогічні процеси і явища, без яких важко сформулювати переконання; основні принципи і закономірності, що розкривають суть педагогічних процесів та явищ, об'єктивні зв'язки між ними; провідні ідеї педагогічної науки, які широко застосовують на практиці; ціннісні орієнтири особистості, що відображають соціальний досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності.

Основоположні принципи модернізації вищої педагогічної освіти визначено у Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, Концепції педагогічної освіти, Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа), проєкті Закону України «Про виховання», Концепції національного виховання, Концепції позакласної виховної роботи загальноосвітньої школи, Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні.

Відповідно посилюються вимоги до особистості вчителя, його діяльності. Так, Я.-А. Коменський [101] усвідомлював, що далеко не кожен педагог перебуває на рівні необхідного гуманного ставлення до дитини. Він підкреслював, що вчителями повинні бути люди набожні, чесні, діяльні та працьовиті не лише ззовні. Вони насправді мають бути живим зразком доброчесності, яку зобов'язані прищеплювати іншим. Учитель, на думку Й. Песталоцці [195], має бути «мільйонером» моральності, розуму й фізичної сили. Формулюючи вимоги до вчителя, О. Дубасенюк [60] логічно доходить висновку про взаємозв'язок його гуманності й самосвідомості. Мислитель визначає складові самосвідомості педагога, серед яких найбільш гуманістично значущими є: висока думка педагога про значення своєї професії, правильне ставлення

до учнів і батьків, повага до керівників та шана з їхнього боку до педагога, доброзичливе ставлення до колег за професією тощо.

На сучасному етапі розвитку системи освіти на державному й науковому рівнях розробляється нова філософія освіти, в основі якої лежить принцип гуманізму та орієнтація на дитиноцентризм в освіті. Такий підхід безпосередньо впливає як на сам процес професійної підготовки учителів, так і на розвиток їхніх ціннісних орієнтацій, установок, а відповідно і на мету, зміст, методи здійснення освітньої діяльності.

Значної уваги європейській ідентифікації надає В. Огнев'юк, який зазначає, що «генеза демократичних засад суспільного життя, трансформації, що відбуваються в економіці, суспільному і духовному житті та в ціннісних орієнтаціях українського соціуму, спрямування інтеграційного вектора України в бік європейських структур зумовлюють розвиток відповідної системи освіти, яка за своїм змістом і методологією покликана формувати особистісні риси громадянина України, сприяти його європейській ідентифікації, формувати його демократичну ментальність» [173, с. 105]. Розглядаючи освіту в системі цінностей сталого людського розвитку, автор висновує, що «предметом особливої турботи має стати ціннісно-орієнтаційна структура індивідуальності дитини: спрямованість, сталість і дієвість цінностей як вищої диспозиційної підсистеми особистості; процес усвідомлення самого себе, свого минулого й теперішнього; пошук і віднаходження в ієрархізованому ціннісному просторі варіанта сенсу життя; врівноваження турботи про власне життя з трансцендентальним, ідеєю чи ідеалом, що переступає й перевищує межі життя; ідентифікація себе з етносом, нацією, державою, сучасною цивілізацією, а також пошук раціональних способів буття. Виходячи з цього, метою родинного й суспільного виховання має стати виховання життєво активного, гуманістично спрямованого громадянина демократичного суспільства, який у своїй життєдіяльнос-

ті керується національно-культурними та загальнолюдськими цінностями» [173, с. 138].

Цінності становлять єдину систему, яка регулює поведінку людей у суспільстві. Ціннісно-нормативна система є орієнтиром під час вибору способу дій, перевіряє і відбирає ідеали, вибудовує мету, містить способи досягнення цілей. Цінності є частиною свідомості як окремої людини, так і суспільної, частиною культури. Цінності — це ідеї, ідеали, цілі, до яких прагне людина.

Якщо проаналізувати Європейську конвенцію з прав людини та основоположних свобод людини (1950), Європейську соціальну хартію (1961), Європейську хартію регіональних мов або мов меншин (1992), Рамкову конвенцію про захист національних меншин (1995), Хартію основних прав Європейського Союзу (2000) [68–70], то можна виокремити, що права і свободи громадян Європи є тими цінностями, на яких ґрунтується діяльність інституцій Європейського Союзу. Дослідження цих документів дало змогу дійти висновку про те, що до основних європейських цінностей належать свобода, гідність, правова держава, демократія, громадянськість, толерантність, справедливість. Європейський Союз побудований на трьох базових цінностях: природні права людини, демократія та верховенство права. Їх доцільно зарахувати до пріоритетних європейських цінностей, що мають бути покладені у процес професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Освіта у європейських країнах у різні періоди зазнала змін у становленні ціннісних орієнтацій. У багатьох європейських державах (Великобританія, Німеччина та ін.) у 50-ті роки ХХ ст. формувалася неповага до освіти як до такої, що не дає негайних практичних результатів. Останніми десятиліттями спостерігається підвищення статусу освіти як загальнозначущої цінності, що визначає подальший професійний та соціальний успіх особистості.

Слід зазначити, що й американська система освіти ціннісною метою бачить розвиток умінь і якостей особистості, які їй необхідні для життя в соціумі. У програмах для шкіл США у 80-ті роки ХХ ст. з'явився розділ «ціннісне виховання», у якому зацентровано увагу на гуманістичних цінностях (чесність, працелюбство, повага до людей, співчуття, толерантність, ввічливість, гідність).

Німецьким педагогам притаманна наявність різнопланових підходів до аналізу і визначення цінностей освіти, що базуються на філософії І. Канта, Г.-В.-Ф. Гегеля, педагогічних ідеях А. Дістервега, І. Песталоцці, Р. Лайнера, психологічних дослідженнях З. Фрейда, Е. Фромма. Помітне посилення уваги педагогічної науки Німеччини до цінностей культури, зміст якої визначає аксіологічну мету освіти — засвоєння і перетворення культури як умови існування людини в довіллі. Німецькі педагоги досліджують механізми впливу соціальних процесів на зміну ціннісних орієнтацій людей. У процесі дослідження встановлено, що якщо в 50-ті роки ХХ ст. перевага надавалася цінностям суспільного обов'язку і призначення (дисципліна, порядок та ін.), то під кінець 80-х років ХХ ст. пріоритетними стали цінності самореалізації (творчість, самоутвердження). Підвищилася значущість гуманістичних цінностей (людяність, співробітництво). В цілому аксіологічні підходи до освіти відображають відмову від протиставлення індивідуальних та суспільних цінностей, спробу об'єднати цінності й свободи.

Аксіологічною детермінантою освітнього простору Європи є установка на формування ціннісного ставлення до себе, людей, учіння, власної професійної діяльності, довілля у процесі неперервної освіти, яка передбачає всі ланки навчання від початкової до вищої і є неперервним процесом, покликана стимулювати людей, створювати умови для оволодіння необхідними знаннями, цінностями, навичками, відповідно до запитів соціуму та потреб життя. Зміна ціннісних орієнтирів

за всього розмаїття пропонованих підходів в основному простежується у процесі гуманізації освіти.

Нині освіта в багатьох країнах переживає глибоку внутрішню трансформацію, змінюється не тільки освітня база, яка створювалася віками, змінюється роль освіти в сучасному світі, ставлення людей до неї, зміщуються акценти всередині освіти.

Освітній імпульс супроводжує людину протягом усього життя і підтримується не тільки її потребами, але й ціннісними орієнтаціями. Потреби орієнтують людину на конкретну діяльність, цінності керують всім її життям, визначають зміст процесу освіти. Звідси основною проблемою освіти є збереження освітнього імпульсу людини, яка своїм корінням тримається на ціннісному фундаменті.

Глобалізаційні виклики у світі закономірно приводять багато країн до пошуків нових стратегій в освіті. Освіта в Україні не може залишатись осторонь від європейських та всесвітніх тенденцій. Однак в умовах України необхідність змін у галузі освіти зумовлена низкою додаткових чинників (ціннісні пріоритети модернізації української освіти; Конституція України; Закон України «Про освіту»; загальнонаціональна доктрина).

Українська освіта взагалі й підготовка майбутнього педагога зокрема мають здійснюватися на основі знань зарубіжної освіти, узгоджувати власні кроки з апробованим досвідом, поширеними у європейському вимірі нормами і стандартами. Водночас вливатись у європейський освітній простір слід обережно, щоб не втратити власні неповторні національні надбання.

Загальнонаціональна освітня політика має фундаментальне значення і відіграє визначальну роль у поданні України в Європі. Вироблення самостійної освітньої політики — першочергова мета в здобутті самоідентичності України. На основі цієї політики розв'язується головне стратегічне завдання — модернізація якості освіти з урахуванням її ціннісних

пріоритетів, які відображають нові соціальні вимоги до системи української освіти.

Заклад вищої педагогічної освіти має стати дуже важливим чинником формування у здобувачів освіти системи цінностей. Україні, як і будь-якій розвинутій державі, необхідні освічені люди, які могли б самостійно приймати відповідальні рішення в ситуації вибору, вміють співпрацювати, виділяються мобільністю, динамізмом, конструктивністю, готові до міжкультурної взаємодії, вболівають за долю країни, здатні брати участь у розвитку її економіки. Системна освіта має готувати людей, здатних не тільки жити і творити в громадянському суспільстві, але і сповідувати цінності найкращих представників людства.

Для розуміння проблеми ціннісних орієнтацій у процесі професійної підготовки майбутнього педагога розглянемо поняття «європейські цінності», «цінності» і «ціннісні орієнтації».

Європейські цінності — це загальнолюдські принципи і норми життєдіяльності людини, суспільства й держави. Важливо, що в європейському житті існує повага й прагнення до повного дотримання цих цінностей.

Основними нормами й принципами функціонування європейської спільноти є такі.

- Демократія — це такий спосіб управління державою, коли населення має змогу вільно обирати тих, хто ними керує та піклується про добробут і гарне життя всіх громадян однаковою мірою. Це свобода слова й вибору, але не всюдозволеність. Свобода здійснюється в рамках закону, перед яким всі рівні.
- Верховенство права — вся діяльність у державі базується на законах, які всі мають виконувати. Суперечності й спори вирішуються також на основі норм і принципів, що містяться в законах, мирним шляхом.
- Рівні умови для всіх. Це коли створені умови для всіх, хто бажає, незалежно від статі, віку, національності

та віросповідання, вільно навчатися, працювати. Це повага до прав людини — право на життя, здоров'я, освіту, право вибирати релігію й мову спілкування.

- Побудова суспільства турботи й справедливості — це суспільство, в якому всі піклуються одне про одного і поважають одне одного. Податки спрямовуються на виплату пенсій, заходи з охорони здоров'я, на допомогу безробітним, забезпечення недієздатних осіб (інвалідів). Цей процес називається «побудова системи соціального захисту», яка має захищати уразливих членів суспільства.
- Повага до себе й інших складається з таких цінностей, як терпимість, повага та взаєморозуміння. Повага до етнічних і культурних особливостей є важливим здобутком ЄС.
- Мир. ЄС докладає зусиль для забезпечення миру й стабільності як усередині об'єднання, так і за його межами. Іноді в родині європейських народів трапляються непорозуміння, як і в усіх родинях. Але лідери європейських країн вирішують їх мирним шляхом і мирно співпрацюють одне з одним заради спільного розвитку. ЄС допомагає підтримувати мир і в сусідніх країнах.

Цінності — це соціальне поняття, природний об'єкт якого набуває соціального значення і є або може бути об'єктом діяльності [136, с. 707]. До загальноприйнятих цінностей належать: універсальні (любов, престиж, повага, безпека, знання, гроші, речі, національність, свобода, здоров'я); внутрішньогрупові (політичні, релігійні); індивідуальні (особистісні). Цінності об'єднуються в системи, формуючи певну ієрархічну структуру, яка змінюється з віком та обставинами життя.

Можна також розрізняти цінності як актуальні, наявні й можливі, а спосіб життя є вирішальним чинником формування системи ціннісних орієнтацій. Водночас, як вважає В. Франкл, цінності можна визначити як універсалії смислу, що кристалізуються в типових ситуаціях, з якими зіштовху-

ється суспільство або навіть усе людство. Володіння цінностями полегшує для людини пошук смислу, тому що принаймні у типових ситуаціях остання позбавлена від прийняття рішень. Але, на жаль, їй доводиться розплачуватися за це полегшення, адже на відміну від унікальних смислів, що пронизують унікальні ситуації, може виявитися, що дві цінності суперечать одна одній.

За Л. Рубінштейном, перманентна переоцінка цінностей є закономірним результатом діалектики життя людини, зміни, перебудови її взаємин зі світом, насамперед з іншими індивідами, з суспільством. Унаслідок зміни внутрішніх умов починають діяти, актуалізуватися ті чи інші цінності. Конкретний аналіз конкретної ситуації виявляє динаміку налаштованості, виключення і відновлення різних цінностей. Однак не тільки у зв'язку з конкретною ситуацією, а й через сходження, розвиток, становлення всього особистого життя людини може бути зрозуміла історія актуалізації одних цінностей і руйнування інших. Процес руйнування і порушення цінностей, своєю чергою, є свідченням розкладання і розпаду, деградації особистості. В. Франкл звертає увагу на те, що «людина багато в чому схожа на скульптора, що працює з безформним каменем для того, щоб його матеріал набував усе чіткіших форм. Людина ліпить своє життя з того матеріалу, що даний їй долею: у творчості, у переживаннях або стражданнях вона творить цінності власного життя — кожен у міру своїх сил формує або цінності творчості, або цінності переживання, або цінності ставлення [271, с. 98].

А. Маслоу [150] класифікував цінності за 14-ма групами, кожна з яких достатньо розкрита: 1. Істина: чесність; реальність; відкритість; простота; необхідність; краса; чистота; повна і непідроблена цілісність. 2. Доброта: істинність; жаданість; обов'язковість; справедливість; чесність; приємність. 3. Краса: правильність; оформленість; натхненність; простота; насиченість; цілісність, досконалість; завершеність; уні-

кальність; щирість. 4. Цілісність: єдність; інтеграція; прагнення до об'єднання; взаємозв'язок; простота; організація; структура; порядок, асоційованість; синергізм; прагнення до гомономності. 5. Жвавість: процес; заперечення смерті; спонтанність; саморегуляція; повне функціонування; мінливість за збереження сутності й цілісності; експресивність. 6. Унікальність: ідіосинкразія; індивідуальність; непорівнянність; новизна; неповторність; несхожість. 7. Досконалість: відсутність надмірностей, відсутність недоліків; втіленість; неможливість поліпшення; правильність, необхідність, відповідність, справедливість, завершеність, достатність. 8. Необхідність: неминучість; правота; неможливість виправлення; правильне здійснення. 9. Завершеність: закінченість; остаточність; гармонійність; здійсненість; відсутність недоліків; тотальність; призначення; припинення; вершина; остаточна форма; смерть для відродження; зупинка на піку зростання і розвитку. 10. Справедливість: правота; обов'язковість; відповідність; властивість структурованості; необхідність; неминучість; відчуженість; неупередженість. 11. Гармонія: законність; правильність; відсутність надмірного; абсолютний лад. 12. Простота: чесність; відкритість; істотність; абстрактна безпомилковість; каркас сутності; серцевина проблеми; прямота; тільки необхідне; відсутність прикрашань, нічого зайвого або надмірного. 13. Вільність: легкість; немає старання, боротьби, подолання, немає труднощів; грація; закінчене і прекрасне функціонування. 13. Грайливість: веселощі; радість; задоволення; гумор; плідність; легкість. 14. Самодостатність: автономність; незалежність; самопоглиненість; самовизначеність; відрив від оточення; окремість; життя за своїми законами; ідентичність [150, с. 146–147].

Людина прагне до розуміння, систематизації та організації, до аналізу фактів, «до побудови якоїсь упорядкованої системи цінностей» [Там само, с. 54]. З іншого боку, «немає жодної потреби конструювати цінності за допомогою логіки або

намагатися черпати їх з різних авторитетних джерел. Усе, що нам потрібно, це навчитися бути пильними й спостережливими, тому що відповідь на питання, що доймають людину протягом багатьох століть (питання “як стати гарним?”, “як стати щасливим?”, по суті, — лише варіації одного глобального питання “як стати плідним?”), містяться в самій людській природі» [Там само, с. 101].

Х. Хекхаузен виводить такі цінності: «1) тіло, здоров'я; 2) власність, корисні предмети, гроші; 3) знання, факти, теорії; 4) прекрасне, почуттєві й хвилюючі образи; 5) світогляд, система цінностей; 6) афіліація, міжособистісні стосунки; 7) сексуальність, у тому числі продовження роду; 8) об'єкти, що потребують допомоги, виховання дитини; 9) авторитет, влада над іншими; 10) престиж, репутація; 11) лідерство, керування; 12) джерела підтримки і допомога; 13) становище, рольові обов'язки і функції в групі; 14) група, соціальна система як цілісність. Але універсальність цієї, можливо, найбільш продуманої на сьогодні класифікації не доведена. І навіть якби вона була доведена, виникло б наступне питання: чи є універсальність необхідним і достатнім критерієм класифікації мотивів?» [274, с. 144–147].

Метацінності (Meta value) виокремлюють Л. Хьелл і Д. Зіглер, називаючи їх «вищими аспектами життя, що досягаються самоактуалізовуваними індивідами. Включають такі цінності, як істина, добро, краса, справедливість і досконалість. Також називаються метапотребами» [279, с. 345].

Отже, цінності є універсаліями смислів і виступають орієнтиром у житті людини. Вони необхідні для підтримки соціального порядку. Одна з функцій цінностей — соціальний контроль. С. Максименко зазначає, що «інтегрованим показником соціальної цінності орієнтацій особистості є її спрямованість. Спрямованість особистості — це система домінуючих цілей і мотивів її діяльності, які визначають її самоцінність і суспільну значущість. Спрямованість разом зі світоглядом

є вищим регулятором поведінки і дій людини» [145, с. 40]. Цінності унормовують поведінку людини, визначають стосунки між людьми, загалом — детермінують життєдіяльність. На перший погляд, регламентаційна спрямованість цінностей деякою мірою обмежує свободу особистості. Представники педагогічної теорії і практики, поклавши в основу психологію людини, не поділяють такої думки. Тож не протиставляють цінностям поведінку, бо поведінка як така відображає ці цінності й сама є цінністю. Однак можна протиставити інше: вольностям (уявним собі привілеям чи, скажімо, «пільгам» перед іншими) свободу як відповідальність і за себе, і за інших у суспільстві демократичному, гармонійному, звитяжному.

Ціннісні орієнтації — це елементи структури особистості, які характеризують смисловий бік її спрямованості. Вони — стійкі, інваріантні утворення моральної свідомості — основні її ідеї, поняття, «ціннісні блоки», смислові компоненти світогляду, що виражають суть моральності людини, а отже, й загальні культурно-історичні умови й перспективи. Зміст їх мінливий і динамічний [187, с. 133].

На підставі вивчення наукових джерел Т. Люріна, наприклад, стверджує, що: цілеспрямована активність людини як суб'єкта поведінки, діяльності (у т. ч. професійної) зумовлена багатьма чинниками, серед яких одне з провідних місць посідають ціннісні орієнтації і спрямованість особистості; соціальний характер ідеології, освіти, виробництва, культури, побуту лежать в основі тих цінностей і норм поведінки, які засвоює підростаюче покоління в сім'ї, школі, трудовому колективі, різних мікросоціумах; самотність людини як індивіда, суб'єкта, особистості, індивідуальності переломлюється в привласнених нею цінностях через складну систему власних потреб, інтересів, прагнень, ідеалів; вивчення цінностей людей різних вікових періодів дає змогу зробити зріз того їхнього рівня, який склався в цьому віці; виявлення зв'язків, залежностей між різними чинниками, які є помежованими

з особистими потребами, захистом, вибором, пріоритетами і ціннісними орієнтаціями, дає змогу встановити деякі загальні тенденції їх формування, а також визначити впливи, що позначаються на виборі й пріоритетах у сфері цінностей людини [144, с. 37].

Засвоєння цінностей є важливим напрямом фахової підготовки майбутнього педагога. Утім, як зазначають А. Серій і М. Яницький, дійсність оцінює людина «завдяки наявним у її розпорядженні деяким психологічним стандартам. Ці стандарти перебувають у прямій залежності від досягнутого рівня пізнання і досвіду, а також від рівня мислення та емоцій в оцінці цінностей. Оцінка — комплексний акт свідомості, у ній беруть участь усі компоненти психіки. За оцінки надається певна цінність, значення, властивість і т. п. якому-небудь явищу на підставі відповідних критеріїв (норм, цілей, вимог, ідеалів тощо). Результатом оцінки є висновок про міру відповідності оцінюваного явища визнаним критеріям. Отже, ціннісні уявлення формуються на підставі акту оцінки» [247].

У такий спосіб ціннісний досвід майбутніх педагогів, набутий у процесі професійної підготовки, ставить питання (і проблему) оцінності — що (чи кого) оцінювати, де (і коли) оцінювати, як (і чому) оцінювати. Оцінні судження, як і сама особистість, потребують свого становлення (цьому слід навчати, це слід підтримувати у студентів і формувати), бо є безпосереднім проявом поведінки людини — її «Я» очима інших.

Тож оцінювання (оцінка), включаючи, з одного боку, емоційний «афектний», з іншого — пізнавальний «когнітивний» компоненти, сприяє як пізнанню, так і певному ціннісному ставленню. Ціннісне ставлення тісно пов'язане як із пізнавально-оцінним аспектом діяльності суб'єкта, так і з перетворювальною діяльністю і становить їхній стрижень [182, с. 406].

Майбутніх вчителів необхідно ознайомлювати з відповідними нормативними документами. Зокрема, у «Програмі ви-

ховання дітей та учнівської молоді в Україні» зазначається, що «система цінностей і якостей особистості розвивається і виявляється через її власні ставлення. Цей процес передбачає поєднання інтересів: особистості — вільного саморозвитку і збереження своєї індивідуальності; суспільства — саморозвиток особистості має здійснюватися на моральній основі; держави, нації — діти мають зростати національно свідомими громадянами, патріотами, здатними забезпечити країні гідне місце в цивілізованому світі. Ціннісне ставлення особистості до суспільства і держави виявляється у таких якостях, як патріотизм, національна самосвідомість, правосвідомість, політична культура та культура міжетнічних стосунків» [217]. А. Маслоу переконаний, що «ми неухильно наближаємося до відкриття й пізнання цінностей, властивих людській природі, стоїмо на порозі збагнення системи цінностей, що може замінити собою релігію, задовольнити людське прагнення до ідеалу, озброїти людину нормативною філософією життя, дати кожному те, чого він потребує, про що сумує, без чого людське життя стає порочним, вульгарним і тривіальним» [150, с. 12].

Своєю чергою, дослідники І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос та ін. висловлюють переконання, що «головна, стратегічна лінія діяльності вчителя — формування особистості учня. Оцінка цієї діяльності залежить від ефективності просування учнів у розвитку головних сфер особистості. Це ефективність розвитку мотиваційно-ціннісної сфери особистості учня (розвиток його переконань, інтересів, спрямованості), ефективність розвитку пізнавально-логічної сфери особистості учня (розвиток його уявлень про довколишній світ, логічних операцій і методів, інтелектуальних прийомів пізнавальної діяльності), ефективність розвитку операціональної сфери (розвиток уміння регулювати практичну діяльність, використовувати знання для розв'язання життєвих завдань)» [194, с. 19].

Окремою категорією є молоді люди, які обрали професію педагога, адже майбутнє суспільства залежатиме від того, які цінності ці педагоги закладуть у підростаючих поколіннях. Сучасний педагог покликаний не тільки передавати дітям конкретні знання, а й вводити їх у соціокультурний простір, залучити до цінностей культури, допомагати пізнати оточення, осягнути реалії буття. Відомо, що система освіти як соціокультурний інститут суспільства сприяє реалізації будь-яких змін ціннісних орієнтацій у ньому. Отже, особливого значення набуває модернізація педагогічної освіти, зокрема орієнтація педагогів на реалізацію потреб суспільства, яке динамічно розвивається. Відзначимо, що сьогодні освітній простір розглядається саме як просторово-часове поле функціонування й розвитку системи освіти як відкритої та активної соціальної сфери, в якій діє ідеологія формування особистості з урахуванням умов зовнішнього середовища.

Цінності, якими керується майбутній педагог у процесі професійної підготовки, пов'язані з його світоглядною позицією, особистісними пріоритетами та відображають визнання оволодіння глибокими уявленнями про час і простір як цінності життєвої необхідності й важливістю вчасного формування їх у дошкільників. На шляху опанування цінностей відбувається цілісний духовний розвиток особистості.

Для з'ясування ціннісних орієнтацій студентів Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка у 2017–2018 рр. було проведено дослідження, емпіричні дані якого дали змогу виявити пріоритети, якими майбутні педагоги керуються у процесі проектування власного життєвого і професійного шляху. Опитування та анкетування проводились серед студентів за такими напрямками підготовки: «Дошкільна освіта», «Початкова освіта».

Майбутнім вихователям дітей дошкільного віку і вчителям початкової школи пропонувалося відповісти на декілька запитань.

I. *Цінність життя для вас полягає в тому, щоб...*

Для відповідей пропонувалося п'ятнадцять варіантів: 1) знайти кохання; 2) мати хороших і надійних друзів; 3) здобувати цікаву професію; 4) стати порядною і чесною людиною; 5) бути корисним для суспільства; 6) виховувати у собі волю і сильний характер; 7) вірити в Бога і виконувати його заповіді; 8) розвиватися духовно, збагачувати свій світогляд; 9) вдосконалювати себе; 10) досягти матеріального достатку; 11) користуватися життєвими перевагами, брати все від життя; 12) зробити кар'єру; 13) створити сім'ю; 14) міцне здоров'я; 15) інше (зазначте, що саме). Умова: дозволялося вибрати не більше трьох позицій, щоб визначити ціннісні пріоритети.

II. *Які з перелічених проблем турбують вас найбільше?*

Для відповідей пропонувалося одинадцять варіантів: 1) матеріальне становище; 2) професійна перспектива; 3) навчання; 4) зниження життєвого рівня; 5) злочинна діяльність мафіозних формувань; 6) труднощі в інтимних стосунках; 7) відсутність взаєморозуміння з батьками; 8) особисте життя; 9) пошук сенсу життя; 10) здоров'я; 11) інше (зазначити, що саме).

III. Відкрите запитання: *Назвіть одним словом рису, яку ви найбільш цінуєте в людях.*

IV. Відкрите запитання: *Назвіть одним словом найбільш неприйнятну для вас людську рису.*

V. *Хто для вас є взірцем для наслідування?*

Для відповідей пропонувалося п'ятнадцять варіантів: 1) батько; 2) мати; 3) хтось із рідних (уточніть); 4) учитель; 5) історична постать; 6) людина культури, мистецтва; 7) літературний персонаж; 8) кіногерой; 9) кумир зі світу музики; 10) телеведучий або телевізійний персонаж; 11) людина, яка досягла успіху в бізнесі; 12) політичний або громадський діяч сучасності; 13) не маю взірця для наслідування; 14) я сам собі взірець; 15) інше (зазначте, хто саме).

VI. *Ким сьогодні для вас є батьки?*

Для відповідей пропонувалося п'ять варіантів: 1) наставниками; 2) опікунами; 3) друзями; 4) авторитетом; 5) просто людьми, які вас люблять.

VII. *З якою метою потрібно розвивати ціннісне ставлення до праці, держави, себе?*

Для відповідей пропонувалося сім варіантів: 1) щоб отримати духовне задоволення; 2) реалізувати креативні здібності; 3) налагодити сімейні контакти; 4) заради престижу; 5) духовно збагатитися; 6) мати значне матеріальне становище; 7) зберегти власну індивідуальність.

VIII. *Підкресліть твердження, яке найбільш відповідає вашому погляду на сім'ю (родину).*

Респондентам пропонувалося вибрати один із трьох варіантів: 1) це місце, де допомагають розв'язувати мої проблеми, де я обговорюю наболілі питання; 2) це дім, де я проживаю і виконую певні обов'язки; 3) це оточення, яке я змушений терпіти.

IX. *Чи обов'язково, для того щоб жити з коханою (коханим),...*

1) Брати шлюб; 2) мати згоду батьків; 3) жити окремо від батьків; 4) інше (зазначити, що саме).

X. *Ким для вас є друзі?*

1) Колегами з навчання, роботи; 2) людьми, які мають спільне з вами захоплення; 3) людьми, з якими ви проводите вільний час; 4) людьми, які мають певні риси і засади, що відповідають вашим вимогам.

XI. *Як ви вважаєте, чи повинні друзі цікавитися вашими проблемами?*

1) Так, обов'язково; 2) бажано, але не обов'язково; 3) немає значення; 4) ні, не повинні.

XII. Відкрите запитання: *Вкажіть, яка з сучасних професій є найбільш престижною, прибутковою та творчою? Поясніть свою думку.*

XIII. *Вкажіть чинник, який, на вашу думку, має вирішальний вплив на вибір майбутньої професії.*

Для відповідей пропонувалося вісім варіантів: 1) престижність професії; 2) реальна можливість працевлаштування за обраною професією; 3) порада батьків; 4) вчителі; 5) друзі; 6) можливі заробітки; 7) обрана професія — це родинна традиція; 8) інше (зазначити, що саме).

XIV. *Щоб мати матеріальний достаток у житті, необхідно передусім...*

Для відповідей пропонувалося десять варіантів: 1) мати добре оплачувану посаду або роботу; 2) не обов'язково чесно і наполегливо працювати; 3) мати добре забезпечених батьків; 4) здобути хорошу освіту й бути фахівцем у своїй галузі; 5) володіти приватною власністю, наприклад землею, нерухомістю; 6) започаткувати власну справу й займатися бізнесом; 7) вдало вкласти гроші й мати від цього стабільні дивіденди; 8) бути знайомими з впливовими людьми; 9) здобути владу над іншими людьми; 10) інше (зазначити, що саме).

XV. *Яка стратегія поведінки в реальній професійній діяльності буде характерною особисто для вас?*

Умова: вибрати не більше трьох варіантів: 1) шукатиму таку роботу, яка дасть змогу мені розкрити й реалізувати знання та вміння; 2) для мене є важливим лише розмір заробітної платні, зміст виконуваної роботи не матиме для мене жодного значення; 3) шукатиму таку роботу, яка є водночас цікавою і високооплачуваною, навіть якщо для цього деякий час залишуся без роботи та засобів для існування; 4) інше (зазначити, що саме).

XVI. *Уявіть, що ви маєте можливість виїхати до будь-якої країни світу. Ваша головна мета...*

1) Подивитися світ і повернутися; 2) швидко накопичити капітал і повернутися; 3) виїхати назавжди; 4) підвищити свою професійну кваліфікацію; 5) інше (зазначити, що саме).

XVII. *Чи вважаєте ви себе віруючою людиною?*

1) Так; 2) ні; 3) важко відповісти.

XVIII. *Якщо ви віруюча людина, то скажіть, ваші релігійні переконання вплинули на те, що хтось почав вірити у Бога?*

1) Так; 2) ні; 3) мене переконували у протилежному.

XIX. *Які з наведених ознак найбільшою мірою ріднять вас з українським народом?*

Це запитання, що стосувалося відродження національної свідомості, орієнтації молоді на громадянські та національні цінності, передбачало одинадцять варіантів відповіді. Умова: вибрати не більше трьох із запропонованих позицій: 1) зовнішність; 2) риси характеру; 3) мова; 4) історичне минуле; 5) традиції, звичаї, культура; 6) релігія, віросповідання; 7) побут і спосіб життя; 8) територія проживання; 9) спільність національно-патріотичних інтересів; 10) жодна з наведених ознак не ідентифікує мене з українським народом; 11) інше (зазначити, що саме).

XX. *Як ви оцінюєте особисті знання про традиції та звичаї свого народу?*

1) Знання досить глибокі; 2) поверхневі; 3) майже нічого не знаю; 4) важко відповісти.

XXI. *У повсякденному житті ваша сім'я дотримується українських народних традицій?*

1) Так, намагається це робити завжди; 2) лише у випадку значних релігійних свят або знаменних подій; 3) час від часу; 4) не надає їм важливого значення.

XXII. *Якщо ви вважаєте себе людиною, яка вміє цінувати час, то який з варіантів відповіді імпує вам найбільше?*

1) Удосконалюю вміння організовувати власну діяльність; 2) прагну пам'ятати про минуле, жити зараз, хочу бути орієнтованим на майбутнє; 3) використовую кожну хвилину для реалізації своїх устремлінь; 4) інше (зазначити, що саме).

89 % респондентів, відповідаючи на запитання про цінність життя, вказали на необхідність мати міцне здоров'я. Це позитивний чинник усвідомлення молоддю цінності власного здоров'я, без якого буде важко чи неможливо побу-

дувати кар'єру, буде складно бути корисним для суспільства і навіть створити сім'ю. Загалом у період студентства відбувається формування відповідальної самозберігальної та здоров'язберігальної поведінки.

Дуже важливим у контексті потреби суспільства у духовному, моральному зростанні своїх громадян є той факт, що 84 % студентів визнали важливим для себе «розвиватися духовно, збагачувати свій світогляд». Тільки 37 % респондентів зазначили, що цінності життя для них полягають також у тому, щоб «стати порядною і чесною людиною», і 42 % — «бути корисним для суспільства».

Серед традиційних цінностей та життєвих пріоритетів — кохання (56 %), створення сім'ї (96 %), здобуття цікавої професії (47 %) (рис. 1).

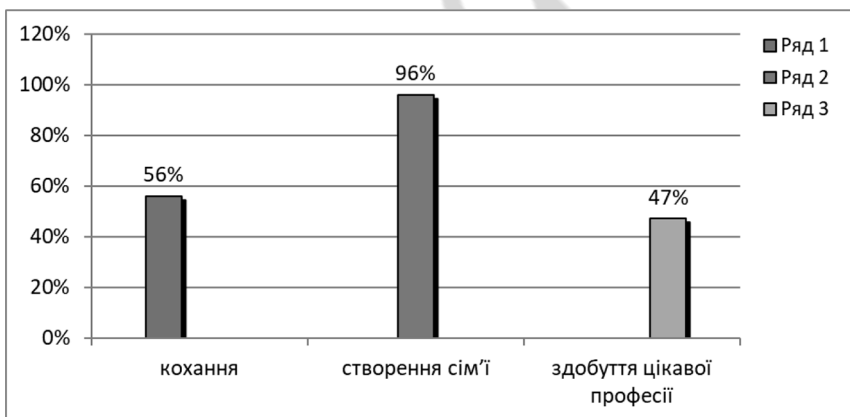


Рис. 1. Розподіл відповідей респондентів щодо традиційних цінностей та життєвих пріоритетів

88 % опитаних занепокоєні матеріальним становищем, але професійну перспективу 24 % студентів не пов'язує з матеріальним забезпеченням.

76 % студентів прагне реалізувати себе у роботі з дітьми.

Розподіл відповідей на запитання про рису, яку найбільше цінують респонденти, подано на рис. 2.

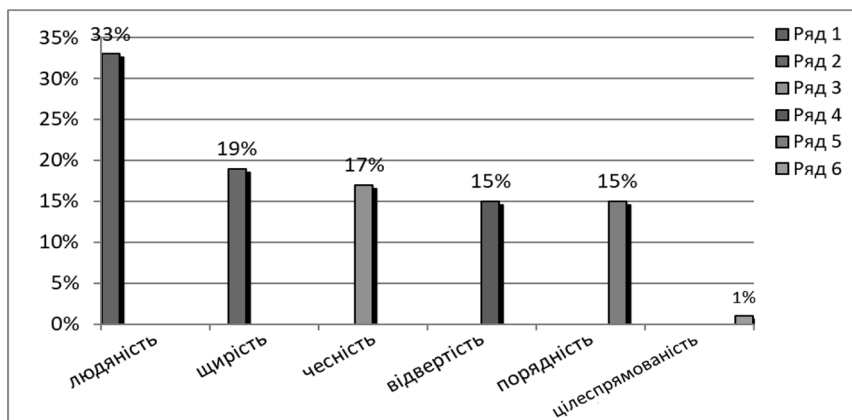


Рис. 2. Розподіл відповідей респондентів щодо домінуючих цінностей

76 % респондентів не бачить для себе взірця для наслідування ні серед реальних людей, ні літературних персонажів та кіногероїв, тільки 5 % студентів назвали взірцем батька, 7 % — матір, 4 % — обох батьків.

Тільки 8 % студентів вказали, що вважають для себе привабливими якості різних людей: і батьків, і тих, хто досяг успіху в бізнесі. Отже, сучасний студент самостійно вибудовує власну життєву стратегію, не спираючись на якості інших людей.

Рис. 3 демонструє відповіді респондентів на запитання про те, ким для них сьогодні є батьки.

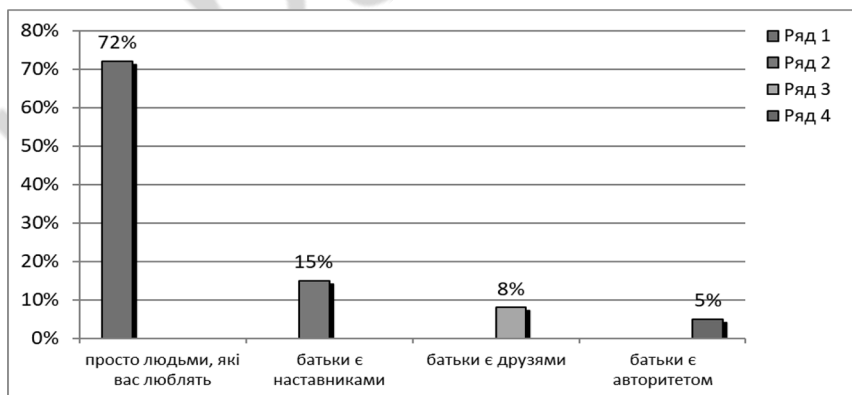


Рис. 3. Відповіді респондентів на запитання щодо ролі батьків

Надзвичайно важливими є відповіді майбутніх педагогів на запитання «З якою метою потрібно розвивати ціннісне ставлення до праці, держави, себе?» (рис. 4).

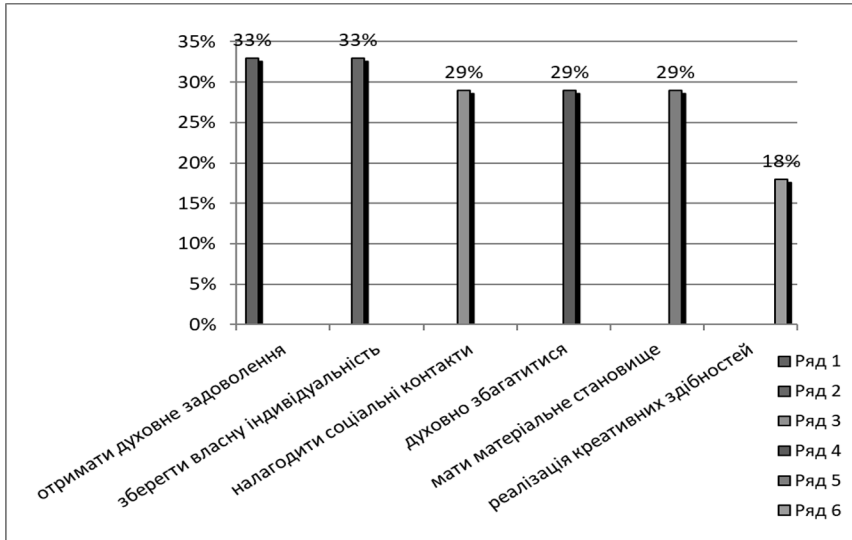


Рис. 4. Відповіді респондентів на запитання щодо ціннісного ставлення до праці, держави, себе

Сімейне життя є провідною життєвою цінністю для багатьох поколінь українців. Саме виховання дитини у сім'ї справляє значний вплив на формування ціннісних орієнтацій. 67 % респондентів вважає сім'ю місцем, де допомагають розв'язувати проблеми, підтримують, а для 33 % студентів сім'я — це місце, де вони проживають і де виконують певні обов'язки. Тобто простежується відсутність емоційної складової.

Стосовно власного майбутнього сімейного життя 71 % студентів вважає, що слід обов'язково брати шлюб з коханою людиною та жити окремо від батьків, причому 92 % зазначили, що згода батьків на шлюб їм не потрібна. Це також підтверджує самостійність молодого покоління у побудові власного життя.

78 % респондентів цінують у друзях насамперед ті риси, які відповідають їхнім уявленням і вимогам, водночас вважають, що бажано цікавитися проблемами партнера, друга, але це не є обов'язковим.

Соціально важливим та особистісно ціннісним є факт, що 42 % майбутніх педагогів престижною визнали професію військового. Це пов'язано насамперед з тим, що на сході України триває збройна агресія, розв'язана сусідньою державою, і професія захисника Вітчизни є дуже поважаною у суспільстві.

Професія педагога відсутня в переліку престижних. Це пояснюється тим, що у суспільстві престижність цієї професії декларативна, а на практиці вона абсолютно неприбуткова. Однак 98 % вважає професію вихователя, вчителя як найбільш творчу, де можна максимально реалізувати себе.

48 % респондентів вважає, що для досягнення матеріального достатку в житті слід здобути хорошу освіту й бути фахівцем у своїй галузі. 29 % молоді зазначає, що для цього треба мати добре оплачувану посаду або роботу, 15 % пов'язують добробут із відкриттям власної справи. 8 % респондентів зазначили, що для матеріальних статків необхідно бути знайомим із впливовими людьми.

37 % майбутніх педагогів вказали, що найбільш прийнятною для себе стратегією поведінки в реальній професійній діяльності вони вбачають пошук роботи, яка дасть змогу розкрити та реалізувати знання і вміння, а 35 % респондентів прагне шукати таку роботу, яка є і цікавою, і високооплачуваною, навіть якщо для цього деякий час залишаться без роботи і засобів до існування.

Для 18 % важливим є лише розмір заробітної плати, а зміст виконуваної роботи їх взагалі не хвилює. 10 % готові працювати на будь-якій роботі для того, щоб заробити кошти на відкриття власної справи.

Міграційні установки: подивитися світ і повернутись — 30 %; підвищити свою професійну кваліфікацію — 45 %, швид-

ко накопичити капітал і повернутись — 27 %, виїхати назавжди — 25 %.

Серед респондентів 65 % віруючих.

Майбутніх педагогів найбільшою мірою ріднять з українським народом: історія, традиції, звичаї, культура — 45 %, територія проживання — 20 %, релігія, віросповідання — 17 %, мова — 15 %, побут і спосіб життя — 3 %.

Тільки 50 % визнали, що мають глибокі знання про традиції та звичаї свого народу, і майже 36 % дотримуються українських народних звичаїв та традицій лише у разі великих релігійних свят чи знаменних подій.

Загалом 41 % респондентів уміє організувати власну діяльність для досягнення у житті поставлених цілей. Зокрема, для 27 % майбутніх вихователів (напрям «Дошкільна освіта») уміння цінувати час означає — пам'ятати про минуле, жити зараз, але бути орієнтованим на майбутнє. Студенти цієї групи окремо зазначили, що для них дуже важливими є плани на майбутнє: створення власної сім'ї, реалізація у професії, досягнення певного матеріального достатку, можливість подорожувати тощо. Зауважимо, що погляди студентів у цьому аспекті перегукуються з позицією сучасних філософів і психологів, які вважають, що головна цінність життя — тільки тут і зараз.

Молодь зазначає, що потім, у майбутньому, може з'явитися все те, чого не вистачає зараз: гроші, визнання, корисні зв'язки, стабільність, але тоді вже може не бути можливості спробувати себе у різних видах діяльності, у хобі; не буде так багато ідей та прагнень, а особливо того внутрішнього «вогника», що надихає до нових звершень та мрій. Студенти відмічали, що думки про майбутнє є дуже важливими для кожної людини, але якщо орієнтуватися тільки на нього, є небезпека відкладання життя «на потім», а занурення у минуле, де інколи людині було краще, ніж, можливо, зараз, є спробами втечі від себе. Водночас студенти підкреслювали цінність знань

про минуле й про особливості розвитку нашого суспільства, а також про методи виховання й навчання дітей, обґрунтовуючи, що здобутками минулого слід пишатися, надихатися цінностями, створеними пращурами, а про помилки сучасники мають знати, щоб їх не повторити. Тобто молодь цінує час, намагається жити тут і зараз, вибудовує простір своєї життєдіяльності та оберігає його, але й орієнтована на майбутнє.

Ціннісно-значеннєве поле вчителя як топологічна структура є ієрархічно супідрядною багаторівневою системою цінностей. У ціннісно-значеннєвому полі вчителя відображено стиль духовності, у якому виражається «Я» виконавче і «Я» інформаційне, а також духовні цінності (об'єктні й предметні), що належать до таких принципів глибинної культури вчителя, як Творчість і Співтворчість; позиція в педагогічній взаємодії, у якій проявляється «Я» законодавче, «Я» юридичне і «Я» етичне, а також духовні цінності, що впливають із принципів Ненасильства, Презумпції гідності кожного та Співпричетності; спрямованість до духовного ідеалу. Тут проступає «Я» концептуальне і «Я» ідеологічне, а також духовні цінності, пов'язані з принципами Всеєдності та Пріоритету ціннісного ставлення до світу [9, с. 17]. Ці аксіологічні вузли відображають спосіб освоєння базових ціннісних орієнтацій у професійній життєдіяльності вчителя. Кожний аксіологічний вузол характеризується трьома позиціями пов'язаними з: а) об'єктністю; б) предметністю; в) суб'єктністю. Зв'язок з об'єктністю зазвичай характеризується здобуттям нових знань. Наступне — аксіологізація знань. Принциповий характер має гармонізація внутрішнього світу з навколишнім. Цілісність особистості як прояв духовної культури є відповідністю одне одному індивідуального стилю духовності, позиції та спрямованості вчителя. Тут проступає синергійність процесу розвитку духовності. Як соціальний тип особистості цілісна особистість учителя може формуватися в суспільстві, яке вона вважає своїм, приймаючи його цінності: професій-

ної групи, етносу, держави або загальнолюдські й планетарні. Цілісність учителя формується через поступальне освоєння аксіологічних вузлів від «Я» інформаційного до «Я» концептуального. Тим самим розвивається нова концептуальна ідея, що використовується як духовний феномен для осмислення практичної діяльності, для побудови гіпотез і прогнозів подальшого розвитку.

Аксіологічний підхід дає змогу аналізувати процес формування духовності майбутнього вчителя через детермінацію ціннісно-сислового ставлення особистості до педагогічної діяльності, до своїх духовних здібностей та професійних якостей (К. Артамонова).

Цінність виступає ключовим поняттям аксіології і розглядається як усвідомлена особистістю значущість чого-небудь. Аксіологічний підхід вимагає конструктивного ставлення до цінностей, опори на традиції минулого, відповідальності перед майбутнім, що зумовлює діалог та пошук компромісів. Цінності відіграють важливу роль у становленні духовності майбутнього педагога, виконуючи дві функції: допомагають індивіду зайняти певну позицію у соціумі, обґрунтувати свою оцінку духовних, соціокультурних явищ дійсності; мотивують діяльність та поведінку студента.

Аксіологічний підхід дає змогу змінити акценти у вищій педагогічній освіті у бік саме духовного, ціннісно-особистісного розвитку людини. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя повинна орієнтуватися, з одного боку, на вимоги, що висуваються до особистості вчителя суспільством, а з іншого — на забезпечення потреб особистості у саморозвитку, самовдосконаленні.

Аксіологічне підґрунтя педагогічного процесу у ЗВО складає розуміння та утвердження цінності людського життя, виховання і навчання, педагогічної діяльності в цілому. Ідеалом, який реалізується в освітньому процесі закладу педагогічної освіти, має бути становлення особистості, здатної втілити

свої потенційні можливості, розкрити свій духовний потенціал. Саме це визначає ціннісні орієнтації майбутнього вчителя, його професійну активність. Вагомою складовою формування духовності майбутнього вчителя розглядаються педагогічні цінності як такі особистісні утворення, які допомагають не лише задовольнити потреби педагога, а й слугують орієнтирами його соціальної та професійної активності, спрямованої на досягнення гуманістичних, духовних цілей педагогічної діяльності. Наявність сформованих педагогічних цінностей дає змогу реалізувати прогностичну функцію педагогічної підготовки.

У процесі роботи зі студентами важливо враховувати існуючий у них особистісний досвід навчально-пізнавальної діяльності, міжособистісних стосунків. Так, у нашому дослідженні важливою визнається позиція Г. Артемчука, В. Поповича, Г. Січкаренко про те, що «студенти приходять до вищого навчального закладу в основному вже сформованими особистостями, такими, що вже пройшли глибоку первинну соціалізацію, проте обмеженість терміну навчання (приблизно п'ятьма роками) усвідомлюється ними як тимчасовість діяльності, заняття, і тому, очевидно, студенти мало змінюються у своїх побутових, духовно-культурних інтересах, зростаючи у загальній та професійній культурі» [10, с. 84].

Однією з ефективних форм організації освітнього процесу з метою формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів ми визначили курси за вибором, які не мають безпосереднього зв'язку із загальнообов'язковим навчальним змістом, а вибираються студентами індивідуально — для розширення світогляду чи з метою ознайомлення з новими галузями знань, спрямованими на розвиток ціннісної сфери людини.

Однією з умов, яка сприяє становленню ціннісної сфери майбутнього педагога, ми виокремлюємо організацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії з використанням рефлексії. Основою такого навчання є психологічна теорія розвитку людсько-

го мислення (О. М. Леонтьєв, С. Рубінштейн). Як зазначає М. Махмутов, проблемне навчання слід розуміти як «дидактичну систему, що ґрунтується на закономірностях творчого засвоєння знань і способах діяльності і має специфічне поєднання прийомів і методів викладання і учіння, якому властиві основні риси наукового пошуку» [152, с. 288], а принцип проблемності — як категорію дидактики, яка відображає закономірності зміни структури змісту навчального матеріалу і поєднання методів навчання на основі логіко-пізнавальних суперечностей процесу навчання, водночас характеризуючи способи реалізації цих закономірностей відповідно до мети навчання, розвитку творчих здібностей студентів і їхнього виховання.

До основних понять проблемного навчання ними зараховано: «проблемну ситуацію», «проблемне завдання», «проблему», «проблемність» («рівні проблемності», «принципи проблемності» та ін.), «проблематизацію». З іншого боку, «найважливішим педагогічним завданням є конструювання особливих базових діяльностей, проблемних ситуацій у їх функціонуванні й організації рефлексії. І такий шлях навчання часто виявляється єдиним, оскільки багато чого не можна навчити безпосередньо. У проблемній ситуації звичні способи дій не дають змоги розв'язати завдання, у результаті усвідомлюється необхідність рефлексії, осмислення невдач. Рефлексія спрямована на пошук причини невдач і утруднень, у ході чого усвідомлюється, що використовувані засоби не відповідають завданню, формується критичне ставлення до власних засобів, потім до умов завдання застосовується ширше коло засобів, висуваються здогади, гіпотези, з'являється інтуїтивне рішення (на неусвідомлюваному рівні) певної проблеми (тобто віднаходиться розв'язання в принципі), а потім уже відбувається логічне обґрунтування і реалізація рішення» [262].

Самовизначення спрямовує до дії, розвитку в активному навчальному середовищі, де відбувається педагогічна взає-

модія. Слід зазначити, що атмосфера гри, у якій відбуваються взаємодії, набирає цінності в освітньому дискурсі щодо проблем людського існування. Оскільки людина не може нічого домогтися сама, все має підпорядковуватися конкретній глобальній людській меті у кожній із реальних сфер діяльності, де кожен бере участь. Деякі з них настільки універсальні, що стосуються всіх: ставлення до природи, соціального середовища (принаймні найближчого), до себе, до трансценденції.

Таким чином, визначення особливостей підготовки майбутнього педагога з орієнтацією на формування його цінностей дає змогу дійти висновку про необхідність розкриття та утвердження духовного потенціалу загальнопедагогічної підготовки в системі фахового становлення майбутнього вчителя. Викладач у ЗВО перестає бути тільки носієм предметно-дисциплінарних знань, інформації, а є помічником формування студента, поважає в ньому особистість незалежно від міри його залученості до знання. Навчання на рівні варіантних систем концептуального знання в педагогіці веде до зміни у взаємодії викладача та студента. Педагогічні знання розглядаються не як результат навчання, а як засіб розвитку професійних здібностей майбутнього педагога. Вивчення педагогіки організується в умовах теоретичних альтернатив. Відповідно розширюється простір вибору схем пояснення та оцінки педагогічних явищ, що досліджуються.

Система ціннісних орієнтацій є регулятором активності людини, дає змогу співвідносити індивідуальні потреби і мотиви з усвідомленими й прийнятими цінностями соціальної системи, частиною якої є сама людина. Ціннісні орієнтації як відображення пріоритетів соціального середовища вплинули на групові норми і цінності людини. Розуміння проблеми цінностей та ціннісних орієнтацій студентами, яка розглядається у зв'язку із соціалізацією особистості, процес якої залежить як від зовнішніх соціальних, так і від внутрішніх особистісних чинників, сприяло усвідомленому засвоєнню знань та компе-

тентностей, поліпшило процес соціалізації, у ході якого майбутні фахівці активно засвоїли соціальний досвід і перетворили його у власні цінності, установки, орієнтири.

На основі аналізу емпіричних даних і самооцінки студентів отримано деякі абрисы до їхнього збірного портрета. Отже, майбутній вихователь дошкільного закладу освіти і педагогічний працівник початкової школи поєднують такі характеристики:

- зразковий і віруючий сім'янин з міцним здоров'ям, який поважає і цінує своїх батьків як людей, що його люблять, але він стурбований своїм матеріальним становищем і вважає, що для досягнення достатку в житті йому слід здобути хорошу освіту і мати цікаву професію, будучи фахівцем у своїй галузі;
- розвиток духовний і збагачення свого світогляду поєднує з почуттями дружби і довіри до друзів, але тільки сім'ю вважає місцем, де йому допоможуть розв'язати складні життєві проблеми;
- як майбутній педагог він прагне максимально творчо реалізувати себе у роботі з дітьми і не покладається на готові зразки поведінки й стереотипи у професійній діяльності;
- маючи знання про традиції та звичаї свого народу, ідентифікує себе з ним, шанує історію, культуру, місце проживання, мову і релігію;
- уболіває за майбутнє країни, її незалежність і мирне співіснування, хоче бути корисним для суспільства, цінує людяність, щирість, чесність, відвертість і порядність.

Освітній процес у педагогічних інститутах та університетах має спрямовуватись на формування у студентів стійкої системи цінностей. Для цього, як мінімум, необхідно вивчати їхні ціннісні пріоритети та орієнтації. Посилення уваги до формування системи цінностей студентів пов'язане передусім з тим, що сучасне суспільство потребує такого фахівця, який свою

професійну діяльність органічно пов'язує з духовністю, що проявляється в любові не тільки до своєї праці, але й у любові до людини, природи, з толерантністю до думок інших людей, з готовністю до суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Отримані результати вказують на пріоритетність визначення варіативності життєвих цінностей та ціннісних орієнтирів сучасної студентської молоді, які є важливими для професії педагога. Вони охоплюють соціальний розвиток, стосунки між людьми, професійну та сімейну сфери, впорядкованість побуту, здоров'я, реалізацію творчих задумів. Визначено, що чинниками, які впливають на формування життєвих цінностей майбутніх вчителів і вихователів, є морально-психологічний клімат, соціальне благополуччя, громадянська активність, самовизначення, духовні принципи, наміри і моральні норми, рівень освіти тощо.

Перспективним напрямом досліджень є процес формування системи цінностей майбутніх педагогів, оскільки сучасне суспільство потребує всебічно розвинену, високоморальну особистість, фахівця, професійна діяльність якого дасть змогу закладати ціннісні орієнтації у підростаючі покоління.

1.3. Ціннісно-мотиваційні чинники професіоналізації студентів

Професіоналізація — це тривалий процес професійного зростання, психологічним змістом якого є розвиток і включення в особистісні структури професійних здібностей, цінностей та мотивації. Можна виокремити такі етапи професіоналізації: навчання майбутній професії, оволодіння професією, професійне зростання та професійне функціонування фахівця.

На шляху професійного розвитку особи формується її професійна спрямованість, що включає професійно орієнтовані знання, вміння, компетентності, мотивацію, самоефективність, упевненість у можливостях розвитку власних здібностей.

Особливе значення для професіоналізації має студентський період. Це час, коли особистісно значимі перспективи розвитку власних професійних здібностей чіткіше окреслюються та реалізуються у навчально-професійній діяльності. У студентському віці поглиблюється розуміння власних професійних інтересів і намірів, а також власних можливостей розвитку. Провідна роль у цей період професійного становлення, як зазначає О. М. Кокун [100], належить самовизначенню студентів у навчально-професійному полі, а сприяння їхньому становленню як фахівців є одним із найактуальніших завдань.

Для сучасного університетського освітнього простору характерні тенденції, пов'язані з переоцінкою цінностей професійної підготовки фахівців, здатних відповідати сучасним викликам. Останнім часом спостерігається зміна вектора розуміння педагогічних і психологічних пріоритетів професійної підготовки студентів. До перших можна зарахувати інтеграцію освіти, переструктурування й оновлення її змісту, модернізацію інформаційно-освітнього середовища, цифровізацію, відкритість, професійну мобільність, поширення інновацій, компетентнісний підхід тощо. Серед психологічних пріоритетів на перший план висувається розвиток суб'єктності, самоефективності, відповідальності, автономності, саморегуляції, професійної честі й гідності, свободи вибору особистості. Описуючи сучасні тенденції розвитку освітнього простору, О. В. Марченко наголошує на важливості вільного вибору шляхів розвитку кожним суб'єктом діяльності та ефективності ціннісно-варіативної моделі освітнього вибору, що «дає можливість задовольнити найрізноманітніші освітні потреби, перейти від особистісно-відчуженої до ціннісно- і особистісно орієнтованої освіти» [149, с. 321–322].

Із психологічного погляду розширення потенціалу свободи вибору студентів є одним із вихідних і ключових моментів успішної професіоналізації. «Саме там, де є можливість вибору з декількох варіантів реалізації освітнього шляху, можна стверджувати, що існує освітній простір» [143, с. 46]. Там, де є змога власного вибору, починається свобода — одна із найвагоміших європейських цінностей і атрибутивних характеристик суб'єктності людини. «Сутність внутрішньої свободи особи у її готовності до розвиненої суб'єктної активності; свобода ж, у найзагальнішому розумінні, — це сукупність умов (чи то зовнішніх, чи — коли йдеться про особистісну свободу — внутрішніх), які сприяють (зокрема, через усунення перешкод) гармонійному розвитку і проявленню різноманітних суб'єктних здатностей особи» [12, с. 89].

У вивченні й аналізі індивідуально-психологічних складників особистісної свободи, як зазначає Г. О. Балл, варто виходити з двох характеристик особистості — ціннісно-мотиваційної та інструментальної. Перша охоплює потреби, цілі, цінності, що визначають спрямованість особистості, а друга пов'язана із засобами реалізації цієї спрямованості (функціональні можливості, характерологічні якості, компетентності, уміння саморегуляції діяльності, стратегії і стиль поведінки) [Там само]. Особистісна свобода є важливим підґрунтям професіоналізації, оскільки пов'язана зі стратегічними особистісними виборами, які, з одного боку, визначають професійний і життєвий шлях студентів, а з іншого — забезпечують можливостями додання ситуативних труднощів, що виникають на обраному шляху.

Чинники професіоналізації студентів. Університетський простір є насамперед культурно-освітнім простором взаємодії нормативних соціальних цінностей, що пов'язані з віковим розвитком студентів, та особистісних цінностей, які у них формуються в процесі розвитку здібностей і саморегуляції у навчально-професійній діяльності. Освітній простір — це «цін-

нісна інтегративна одиниця соціуму та світового освітнього простору, нормативно або стихійно структурована та яка має свою систему координат, що визначають можливості для саморозвитку особистості на різних етапах її становлення» [208, с. 218–219].

У студентському віці провідною є навчально-професійна діяльність. Те, які чинники — зовнішні чи внутрішні — будуть її визначати, залежить від цінності цієї діяльності для студентів, що, своєю чергою, впливатиме на успішність процесів професіоналізації (рис. 1).



Рис. 1. Ціннісно-мотиваційні чинники професіоналізації студентів

Не підлягає сумніву, що зовнішні чинники (соціальні цінності, норми, очікування, вимоги) у тій чи іншій формі є значимими в мотивації навчально-професійної діяльності студентів, у всякому разі саме так це сприймається багатьма із них. Строки виконання діяльності, оцінки, ситуації змагання, рейтинги, матеріальні винагороди, прагнення уникнути покарання і т. ін. є важливими ситуаційними детермінантами, які актуалізують зовнішню мотивацію. Однак при недостатньо ціннісному ставленні до майбутньої професійної діяльності та переважанні зовнішньої мотивації процеси професіоналізації відбуватимуться неефективно, оскільки вони фактично одразу припиняться, коли зникнуть зовнішні підкріплення.

Ціннісно-мотиваційні процеси, які розгортаються у складних формах діяльності, завжди потребують особистісного регулювання. Однією з таких є навчально-професійна ді-

яльність студентів, дослідження якої вимагає зосередження уваги на внутрішніх чинниках. Із-поміж них визначальними є особистісні цінності, які завжди пов'язані зі способами задоволення базових потреб людини і є стійкими внутрішніми утвореннями, що лежать в основі спрямованості особистості. «Позитивні зміни у змісті професійної спрямованості студентів виявляються у зміцненні мотивів, пов'язаних із майбутньою професією (прагнення добре виконувати свої ділові обов'язки, демонструвати себе обізнаним і вмілим фахівцем); у зростанні рівня домагань стосовно успішного розв'язання складних навчальних завдань і самореалізації у професійній діяльності; у посиленні почуття відповідальності тощо» [277, с. 254].

Внутрішня мотивація базується на спонуканнях, які містяться в самому суб'єкті діяльності. Цей тип мотивації безпосередньо пов'язаний з суб'єктною активністю і суб'єктивною цінністю для людини процесу діяльності — задоволення від включення в діяльність і її розгортання, усвідомлення її корисності й важливості, відповідальності за свій вибір і прагнення досягнути бажаного результату.

Отримані І. І. Баранаускіне, Л. С. Сердюк та А. Б. Коваленко [303] результати дослідження засвідчили важливість усвідомлення студентами життєвих цілей та перспектив, особистісної автономії і здатності самостійно визначати й регулювати власне життя у забезпеченні самодетермінації навчально-професійної діяльності.

На основі емпіричних досліджень В. О. Климчук виокремив три рівні розвитку внутрішньої мотивації: ситуативний, ситуативно-ціннісний і суб'єктно-ціннісний. З'ясовано, що «розвиток внутрішньої мотивації від ситуативного до суб'єктно-ціннісного рівня пов'язаний зі змінами у ціннісній сфері студентів: зростає кількість цінностей та кількість факторів ціннісної сфери, з'являється розмежування факторів на моральні та діяльнісні, знижується конфліктність між цінностями,

з'являються групи цінностей самодетермінованості, компетентності та значущих міжособистісних стосунків» [97, с. 16].

Основними рушійними силами розвитку навчально-професійної діяльності, на наш погляд, є розходження між суб'єктивними уявленнями і цінностями людини та реальними життєвими ситуаціями. Напруженість, що виникає при цьому, спонукає людину до активності, яка б усунула цей дисонанс, розвитку здібностей. «...вирішальним моментом у розвитку здібностей є їх детермінованість індивідуальними цінностями. Саме індивідуальні цінності і будуть визначати якісну специфіку здібностей, від них буде залежати, що побачить і запам'ятає людина, яка думка у неї з'явиться...» [271, с. 50–51].

Розвиваючи все нові й нові здібності, суб'єкт розширює не лише діапазон власних можливостей у предметній сфері, а й діапазон соціальних стосунків, які, своєю чергою, у взаємодії з такими утвореннями свідомості, як цінності, життєві плани тощо сприяють продукуванню нових потреб і мотивів [154]. За умов ціннісного ставлення до професії, включення її до власних життєвих планів, зарахування до сфери задоволення власних особистісних потреб, переважання внутрішньої мотивації процеси професіоналізації здійснюватимуться ефективно.

Однією з ключових ланок, від якої залежить ефективність професіоналізації в довготривалій перспективі, є самоефективність. Це поняття було введено в науковий обіг А. Бандурою [13]. Воно позначає когнітивний механізм самомотивації, в основі якого лежить зіставлення двох основних її джерел: 1) передбачень майбутніх результатів діяльності на основі самоаналізу та спостережень за іншими; 2) внутрішніх стандартів діяльності та здібностей, які формуються в процесі її виконання. Самоефективність пов'язана з низкою таких когнітивних процесів, як самооцінка власного й аналіз непрямого досвіду, рефлексія результатів діяльності та емоційних підкріплень, які виникають при цьому.

Накопичені емпіричні дані дали А. Бандурі та його послідовникам (Almudever, Croity-Belz, Hajjar, Fraccaroli) підстави для висновку про те, що багаторазові досягнення особою успішних результатів ведуть до генералізації самоефективності. Впевненість у власних можливостях, здобутих у результаті досягнення успіху в низці діяльностей, стає основою для впевненості в досягненні успіху в інших, нових діяльностях.

Розвиток самоефективності пов'язаний з самооцінкою власних здібностей та постановкою життєвих цілей. Особи з високим рівнем самоефективності готові розв'язувати складні завдання, розвивати неординарні здібності, проявляти наполегливість у долатті перешкод, а також високу здатність адаптуватися до нових умов. Люди з низьким рівнем самоефективності легко відмовляються від поставлених цілей після однієї чи кількох невдач. Тих, хто має високий рівень самоефективності, невдачі не спиняють, а навпаки, підвищують їхню мотивацію, спрямовану на досягнення успіху [285].

Дані опитування вчителів без досвіду роботи засвідчили, що переконання в самоефективності пом'якшують наслідки професійних невдач і впливають на задоволеність роботою та загальне благополуччя. Самоефективність як сформована особистісна властивість дає змогу протидіяти негативним впливам й опосередковано впливати на мотивацію досягнення, постановку цілей та успішність діяльності [Там само].

З огляду на перелічені вище положення самоефективність розглядається як ціннісне утворення, що є психологічним ресурсом і внутрішнім регулятором професійного саморозвитку. Досягнення і життєві цілі аналізуються людиною в контексті її бажання та здатності бути джерелом змін в особистому й професійному житті. Самоефективність базується на ціннісному досвіді й внутрішніх стандартах діяльності, визначає спрямованість і мотивацію людини. У цьому зв'язку самоефективність є одним із вагомих чинників успішної професіоналізації.

Дослідження М. Yusuf [396], S. Bryant [310] підтверджують, що переконання студентів у власній самоефективності значно покращують рівень їхнього навчання. М. Yusuf також зазначає, що вкрай мало освітніх досліджень, в яких самоефективність вивчалася б у взаємозв'язках із мотиваційними і саморегуляційними процесами, навчальними й професійними досягненнями, тобто в контексті інтегрованої мотиваційної моделі.

D. Schunk та P. Ertmer наголошують на тому, що систематичні розвивальні впливи можуть виконуватися в контексті саморегулювання навчальної діяльності. На думку авторів, студенти можуть самостійно регулювати різні виміри навчання, зокрема мотиви та результати діяльності, ресурси й те, наскільки якісно вони використовуються. Але студенти матимуть мало можливостей для саморегуляції, якщо їм диктуватимуть, що, коли і де вони мають робити [376].

Y. Mao, R. Yang, M. Bonaiuto, J. Ma, & L. Harmat дійшли висновку про те, що шляхом встановлення відповідних навчальних цілей та оперативного зворотного зв'язку про навчальний процес можна сприяти розвитку академічної самоефективності студентів, тим самим зменшуючи тривожність і забезпечуючи зростання продуктивності, компетентності, психологічної стійкості [358].

На розвиток самоефективності студентів впливає й те, як цей показник виражений у педагогів. R. Lazarides та L. Warner [354], описуючи поняття «самоефективність вчителя», зазначають, що це віра останнього у свою власну здатність сприяти залученню до навчання учнів, навіть коли ті невмотивовані. Автори виокремили низку характеристик самоефективних педагогів: вони відкриті до нових методів навчання, ставлять перед собою складніші цілі, демонструють вищий рівень планування та організації, звертаються по допомогу та коригують свої навчальні стратегії, рідше страждають від вигорання і більше задоволені роботою та своїми учнями.

Здійснений аналіз ліг в основу ціннісно-мотиваційної моделі процесу професіоналізації (рис. 2).

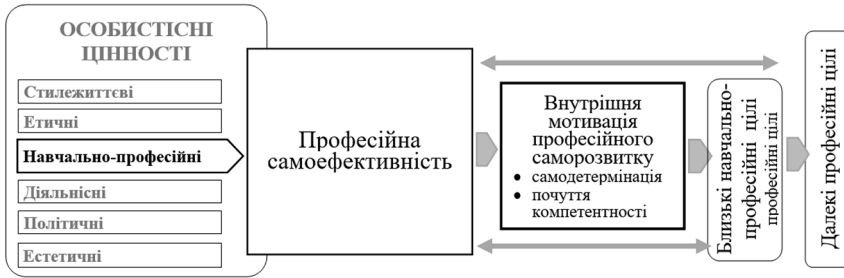


Рис. 2. Ціннісно-мотиваційна модель процесу професіоналізації

Система особистісних цінностей кожної окремої людини є індивідуальною. У ній сконцентровані результати її персонального ціннісного досвіду, який лише умовно можна поділити на цінності стилю життя, етичні, політичні, естетичні та інші особистісні цінності. На певному життєвому етапі, а саме на етапі оволодіння професією, з-поміж інших виокремлюються навчально-професійні цінності, спрямовані на професійний саморозвиток і досягнення професійних цілей.

Якщо виходити з того, що внутрішні чинники професіоналізації, ті, в основі яких лежить суб'єктна активність, є дієвішими, продуктивнішими, ніж зовнішні, то стає очевидним, що початок мотиваційного процесу слід шукати у взаємодії двох психологічних інстанцій — особистісних цінностей та цілей професійного розвитку в суб'єктивних уявленнях особистості. Таким чином, процес професіоналізації — це поступовий рух від уявлень, що є цінними для особи в професійній сфері, до професійних досягнень. Відповідно до цього руху змінюються як особистісні цінності, так і цілі.

Еволюція цінностей і цілей визначається низкою суб'єктивних чинників, таких, наприклад, як наполегливість, зусилля з розвитку професійних здібностей тощо, але всі вони зрештою зводяться до такого об'єктивного показника,

як співвідношення професійних досягнень і невдач. Досвід професійних досягнень, накопичуючись, стає основою самоефективності особистості. Оскільки професійні досягнення є цінними для особи, то й самоефективність можна розглядати як особистісно-ціннісне утворення, яке є своєрідним містком між особистісними цінностями та мотивами професійної діяльності. Від рівня самоефективності залежать і рівні професійних цілей, що ставить перед собою особистість.

Тут можна говорити про певний висхідний цикл розвитку самоефективності: її високий рівень підвищує професійні домагання особи, дає змогу ставити перед собою високі, але водночас досяжні цілі. Рефлексія процесу досягнення професійних цілей і професійних успіхів відображається в особистісному досвіді особи, підвищуючи рівень її самоефективності. Низький рівень самоефективності, навпаки, корелює з низькими професійними домаганнями, і навіть ті незначні професійні успіхи, які час від часу виникають за таких обставин, мають нижчу особистісну значимість і відповідно незначно впливають на розвиток самоефективності.

Самоефективність як особистісно-ціннісний чинник діє тільки в поєднанні з внутрішньою мотивацією. Справді, якщо мотиви й цілі професійної діяльності задаються ззовні, то особа не стає суб'єктом професійної діяльності, не проявляє ініціативу й творчість, діє виключно в межах функціональних обов'язків і посадових інструкцій. І якщо така ситуація в низці професій є допустимою, то в педагогічній поліферії настільки поліфакторне, що не вписується цілком у жодні інструкції і вимагає напруження творчих сил педагога, його ініціативи та відповідальності.

Таким чином, педагогічна діяльність вимагає внутрішньої мотивації. Самодетермінація базується на почутті компетентності, а разом вони складають основу внутрішньої мотивації. У разі педагогічної професії будь-який внутрішній мотив, спрямований на реалізацію конкретної цілі, навіть якщо ззов-

ні він виглядає як спонтанний, насправді має у своїй основі величезний досвід педагога та його впевненість у власних здібностях і правильності професійного рішення.

Внутрішню мотивацію можна розглядати як сукупність мотивів, які визначаються особистісними цінностями людини і спрямовані на досягнення професійно-значимих цілей. Оскільки професіоналізація — це процес, розтягнутий у часі, то навряд чи можна у ціннісно-мотиваційній моделі розглядати тільки далекі або ж тільки близькі професійні цілі. Очевидно, що реалістична цільова перспектива, яку окреслює для себе особа, що стала на шлях професійного розвитку, має складатися з близьких і далеких цілей. Професійне зростання здійснюється поступово, крок за кроком. Якщо ж цілі ставляться лише близькі, то вони, скоріше за все, є ситуаційними, зовнішньо детермінованими і їх досягнення далеко не завжди веде до поступу в професійному розвитку. Якщо ж особа ставить перед собою лише віддалені професійні цілі, а проміжні, близькі відсутні, то власне ціль перестає бути ціллю, вона втрачає свої сутнісні ознаки і переходить у розряд нездійснених фантазій.

Реалізація як близьких, так і віддалених професійних цілей піднімає професійну самоефективність на нові рівні, а отже, додаткові позитивні імпульси отримують і професійні домагання, і внутрішня мотивація професійної діяльності. Таким чином, професійну самоефективність можна розглядати як ключовий ціннісно-мотиваційний чинник професіоналізації.

Високий рівень самоефективності — це результат, на який має орієнтуватися підготовка сучасних педагогів. З огляду на це найважливіше завдання цього дослідження полягає в тому, щоб виявити складники і психологічні механізми самоефективності та можливості освітнього процесу з їхнього розвитку.

На етапі емпіричних досліджень важливо було довести, що самоефективність студентів є не ситуаційним, а особистіс-

но-ціннісним утворенням, яке можна розвивати в процесі навчально-професійної діяльності.

Для цього необхідно розв'язати такі завдання:

- 1) зіставити показники самоефективності з показниками смисложиттєвих орієнтацій (СЖО), зокрема з показниками таких субшкал, як цілі в житті, процес життя, результат, локус контролю — «Я», локус контролю — життя. Якщо студенти з високою самоефективністю матимуть високі показники і за субшкалами СЖО, то це свідчатиме про включення самоефективності як особистісно-ціннісного утворення в процесі осмислення і планування життя;
- 2) дослідити особливості життєвих цілей та їхній зв'язок із професійними цілями студентів залежно від рівня самоефективності;
- 3) встановити, чи включені професійні здібності у ціннісно-мотиваційні схеми професійного й особистісного саморозвитку студентів;
- 4) створити методику, яка: а) відображала б особливості самоефективності в контексті навчально-професійної діяльності й професіоналізації студентів; б) давала б змогу отримувати диференційовані показники професійної самоефективності, що могли б бути використані для здійснення та контролю розвивальних впливів.

Оскільки ми виходимо з припущення, що самоефективність як особистісно-ціннісне утворення корелюється з навчально-професійними досягненнями, то під час проведення емпіричних досліджень будемо порівнювати показники студентів, які мають і які не мають досягнень. Навчально-професійні досягнення визначалися за такими критеріями, як відмінне навчання, перемоги в олімпіадах і конкурсах, активна участь в освітніх проектах, наявність публікацій.

Із метою вивчення особливостей ціннісно-сміслової сфери студентів використовувався тест смисложиттєвих орієн-

тацій Д. О. Леонтьєва [137], що є адаптованою версією тесту «Ціль у житті» (Purpose in Life Test (PIL)) [321]. Ця методика дає змогу дослідити уявлення особи про власне життя, а саме: наявність чи відсутність цілей у майбутньому, усвідомленість життєвої перспективи, інтерес до життя, задоволення життям, особливості самоусвідомлення у взаємодії з оточенням. Пропонується 20 пар протилежних за змістом тверджень, що задають полюси оцінної шкали, між якими сім градацій віддання переваги. Досліджуваним потрібно вибрати й оцінити відповідно до заданих параметрів одне з двох тверджень у кожній парі. За результатами вираховується загальний показник осмисленості життя (ОЖ), а також окремі показники за п'ятьма субшкалами, що відображають три конкретні сенсожиттєві орієнтації (цілі в житті; процес життя, або інтерес і емоційна насиченість життя; результативність життя, або задоволеність самореалізацією) і два аспекти локусу контролю (локус контролю — «Я» (Я — господар життя); локус контролю — життя, або керованість життя).

Результати досліджень за методиками, описаними вище, представлено на *рис. 3*.

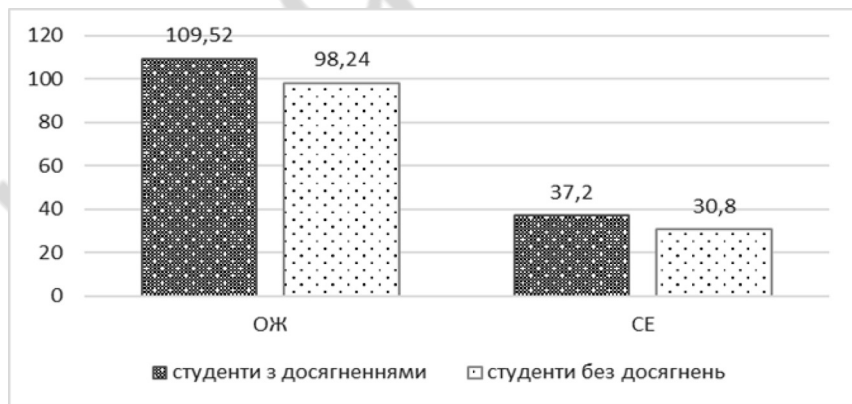


Рис. 3. Показники СЖО і СЕ студентів, які мають навчально-професійні досягнення, і студентів, які досягнень не мають

Емпіричні дані свідчать про те, що в цілому студенти, які мають навчально-професійні досягнення, порівняно зі студентами, які їх не мають, демонструють вищі показники смислоттєвих орієнтацій і самоефективності. Виявлено відмінності на рівні середніх показників осмисленості життя (109,52 — у студентів, які мають навчально-професійні досягнення, і 98,24 — у студентів, які досягнень не мають) та самоефективності (37,2 і 30,8 відповідно).

Аналіз окремих показників за субшкалами СЖО (рис. 4) засвідчив, що студенти з навчально-професійними досягненнями мають вищі показники життєвих цілей; вирізняються сприйманням життя як емоційно насиченого і наповненого сенсом; мають вищий рівень осмислення продуктивності прожитого відрізка життя; уявлення про себе як про достатньо сильну особистість; їм притаманна впевненість у можливості контролювати власне життя, приймати і реалізовувати рішення.

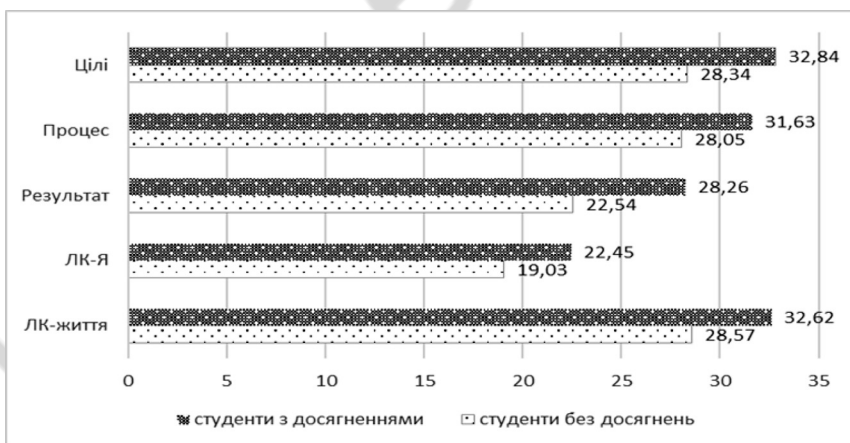


Рис. 4. Показники за субшкалами СЖО студентів, які мають навчально-професійні досягнення, і студентів, які досягнень не мають

На підставі здійсненого аналізу можна дійти попереднього висновку про те, що самоефективність, якщо її розглядати

в контексті професіоналізації, є особистісно-ціннісним утворенням, оскільки вона корелює зі смисложиттєвими орієнтаціями і навчально-професійними досягненнями. Особливе значення для розвитку професійної самоефективності мають життєві цілі, серед яких повинні бути й ті, що безпосередньо пов'язані з досягненнями у навчально-професійній діяльності. Якщо структура життєвих цілей студентів, які мають досягнення, вирізнятиметься повнотою і міститиме професійні цілі, то це означатиме, що створення умов для досягнення успіхів є одним із дієвих напрямів розвитку самоефективності.

Із метою дослідження життєвих цілей і їхнього зв'язку з професійними цілями студентів було розроблено структуроване інтерв'ю, що складалося з таких запитань: 1) Які ваші життєві цілі на 5, 10, 20 років? 2) Які здібності (уміння) ви плануєте розвивати, щоб досягнути намічених цілей? 3) Які ваші близькі цілі? Опишіть цілі на тиждень, місяць, півроку. 4) Як, на вашу думку, узгоджуються ваші близькі й далекі цілі? Чи є близькі цілі кроками до досягнення перспективної мети? Для того, щоб уникнути соціально бажаних відповідей, кожне наступне запитання ставилося після завершення відповіді на попереднє. Структуроване інтерв'ю мало на меті виявлення й зіставлення змістових та структурних характеристик цільових компонентів ціннісної сфери тих студентів, які мають навчально-професійні досягнення, і тих, які не мають.

У результаті здійсненого аналізу емпіричних даних були виявлені відмінності в наявності професійних цілей у структурі життєвих цілей студентів, у конкретності їх формулювання та зв'язку з професійною педагогічною діяльністю, в узгодженості близьких і далеких цілей, у диференційованості цільової перспективи, в усвідомленні студентами необхідності розвивати здібності для досягнення поставленої мети (табл. 1).

Таблиця 1

**Особливості життєвих цілей та їхній зв'язок
із професійними цілями студентів**

Студенти, які мають досягнення	Студенти, які не мають досягнень
<i>Наявність професійних цілей у структурі життєвих цілей</i>	
Професійні цілі складають значну частку в переліку життєвих цілей	Професійні цілі мінімально представлені в переліку життєвих цілей
<i>Конкретність формулювання цілей</i>	
Цілі конкретні та переважно професійно спрямовані	Цілі сформульовані надто загально, неконкретно
<i>Дотичність цілей до професійної педагогічної діяльності</i>	
Професійно спрямовані, реалістичні, досяжні	Здебільшого мають декларативний характер
<i>Диференційованість і наповненість цільової перспективи</i>	
Наявність близьких та далеких цілей	Переважання далеких цілей
<i>Узгодженість близьких і далеких цілей</i>	
Майже завжди узгоджені	Переважно неузгоджені
<i>Усвідомлення необхідності розвитку здібностей для досягнення цілей</i>	
Розуміння важливості здібностей і готовність до їхнього розвитку	Недостатнє усвідомлення важливості розвитку здібностей

Відкрита процедура опису життєвих цілей дала змогу виокремити одну із ключових відмінностей між студентами з досягненнями та без них. У перших життєві цілі були нерозривно пов'язані з професійними досягненнями; другі, навпаки, складаючи списки життєвих цілей (переважно матеріально-го та сімейно-побутового характеру), дуже рідко включали до них професійні цілі. Зрозуміло, що другій групі студентів притаманна певна особистісна незрілість: плануючи життя, вони не розглядають професію як спосіб здобуття життєвих благ.

Не всі, але переважна більшість із тих професійних цілей, які виокремлювали студенти з досягненнями, були пов'язані з педагогічною діяльністю. Професійні наміри студентів без досягнень, як правило, були нереалістичними і найчасті-

ше не пов'язаними із поточною навчально-професійною діяльністю. Студенти з досягненнями формулювали конкретні, реалістичні цілі професійної діяльності, студенти без досягнень — надто загальні, розмиті.

Однією з найважливіших відмінностей цих двох груп студентів виявилася різниця у диференційованості й наповненості цільової перспективи. Представники першої групи вибудовували чітку послідовність життєвих цілей, у якій професійні цілі розташовувалися узгоджено одна за одною — від поточних навчально-професійних, пов'язаних із навчанням в університеті, до цілей, пов'язаних із вищими професійними досягненнями у віддаленому майбутньому. Студенти другої групи називали переважно віддалені цілі, які фактично ніяк не узгоджувалися зі здобуттям педагогічної професії та й між собою також у тому разі, коли їх було декілька.

Отже, життєві цілі студентів, які мають навчально-професійні досягнення, пов'язані з професійними цілями і професійною діяльністю; вони узгоджуються в часовій перспективі; їх реалізація ґрунтується на персональному ціннісному досвіді результативної діяльності, що дає підстави для висновків про реалістичність і досяжність їхніх життєвих цілей.

Іншою, вкрай важливою особливістю студентів із досягненнями виявилось те, що рефлексія професійних цілей у них поєднувалася з рефлексією власних здібностей, необхідних для їх досягнення. Причому, маючи досягнення, вони, природно, мають також і ціннісний досвід розвитку власних здібностей, розуміють важливість докладання для цього зусиль. Натомість у студентів, які навчально-професійних досягнень не мають, здібності, що варто розвивати, вербалізуються у доволі абстрактних і декларативних твердженнях: «добре вчитися», «заробляти гарні оцінки», «йти в ногу з часом» тощо.

Сприймання власних здібностей як внутрішніх особистісно-цінних ресурсів для проектування життя — важлива умова професійного й особистісного саморозвитку студен-

тів. Розуміння того, що коли на певний момент часу бракує здібностей для досягнення певної професійної мети, то їх можна розвинути, якщо працювати над собою, — важливий чинник розвитку самоефективності та її професіоналізації в цілому.

У зв'язку з тим, що професіоналізація не одномоментний, а тривалий процес, розтягнутий у часі, де навчально-професійна діяльність є одним із її перших етапів, особлива увага має приділятися розвитку самоефективності. Останню варто розглядати як особистісну властивість, що формується. Самоефективність відображає ціннісний досвід успішних діяльностей і лежить в основі мотивів послідовного виконання певних етапів професійної діяльності.

Шкала загальної самоефективності [377] має доволі широкі діагностичні можливості, але якщо йдеться про особливості професійної самоефективності, то потрібен інший діагностичний інструмент, який би враховував особливості генези особистості в студентському віці та давав би змогу отримувати результати, які можна було б використовувати для розвитку самоефективності як особистісного ціннісно-мотиваційного утворення.

Розроблення методики «Профіль професійної самоефективності студентів» тривало із 2017 р. до 2020 р. Перший етап базувався на емпіричних результатах, отриманих за допомогою Шкали загальної самоефективності та дискурс-аналізу висловлювань досліджуваних. Дослідницькою процедурою було передбачено обмін думками студентів щодо розвитку самоефективності, в ході якого особистісно трансформований досвід досягнень проектувався на висловлювання. Наративи, що були сформовані при цьому, об'єднувалися, з одного боку, спільною ситуацією професіоналізації, а з іншого — наявністю чи відсутністю досвіду досягнень. У результаті були отримані тексти, що відображали суб'єктивну семантику самоефективності студентів [161; 157].

Дослідницькі матеріали були піддані дискурс-аналізу, у результаті якого виявилось п'ять основних тем дискурсу самоєфективності (цілі й мотиви, здібності, рефлексія, стійкість до невдач, саморозвиток). Кожна з тем була операціоналізована в шести твердженнях, формулювання яких були взяті з текстів, написаних студентами. Таким чином, робоча версія розробленого нами опитувальника «Профіль самоєфективності студентів» містила 30 тверджень. На другому етапі результати, отримані за цим опитувальником, були піддані факторно-семантичному аналізу. Факторний аналіз здійснювався із застосуванням методу головних компонент із використанням Varimax-ротації. Виявилось, що існують суттєві відмінності у факторних структурах розвитку самоєфективності студентів (табл. 2).

Таблиця 2

Факторні структури розвитку самоєфективності студентів

Фактори	Студенти, які мають досягнення	% дисперсії	Студенти, які не мають досягнень	% дисперсії
I	Лідерство і цілі	27,92	Освіта	53,72
II	Долання й воля	15,84	Невизначеність цілі	8,72
III	Емоційне підкріплення	9,14	Утилітарне підкріплення	6,25
IV	Здібності й упевненість	8,42	Упевненість через порівняння	5,79
V	Самоосвіта	7,45	Віртуальне підкріплення	5,05

Факторно-семантичний аналіз показав структурні та змістові відмінності суб'єктивної картини розвитку самоєфективності студентів залежно від досвіду досягнень. У структурі розвитку самоєфективності студентів із навчально-професійними досягненнями виокремилося п'ять факторів, що сукупно охоплюють 68,78 % дисперсії: лідерство і цілі (27,92 %), долання й воля (15,84 %), емоційне підкріплення (9,14 %), здібності й упевненість (8,42 %), самоосвіта (7,45 %). Таким чином, факторна структура виявилася досить диференційованою, що є

показником семантичної гнучкості й вищого ресурсного потенціалу розвитку самоефективності.

У студентів, які не мають досягнень, також виявилось п'ять факторів, серед них перший — освіта — охоплював більше половини дисперсії (53,72 %), інші — сукупно (25,81 %): невизначеність цілей (8,72 %), утилітарне підкріплення (6,25 %), упевненість через порівняння (5,79 %), віртуальне підкріплення (5,05 %). Факторна структура у цьому разі виявилась монолітною, негнучкою і неадаптивною. Її змістове наповнення відображало зовнішню мотивацію студентів, спрямованих здебільшого на виконання поточних вимог за мінімуму власної активності й ініціативи. У цьому разі йдеться про недостатню зрілість ціннісно-мотиваційної сфери, її низький потенціал у саморегуляції процесу професіоналізації.

Отже, було виявлено, що дискурс розвитку самоефективності більшою мірою притаманний студентам, які мають навчально-професійні досягнення. Їхні результати враховувалися на третьому етапі роботи з текстом опитувальника. Було внесено корективи у формулювання назв субшкал та змісту тверджень, що їх наповнюють. Із урахуванням того, що більшість змістових конструктів була пов'язана з особистим досвідом і відзначалася особливою цінністю для студентів, було сформовано додаткову субшкалу, що отримала назву «Ціннісний досвід». Оскільки твердження, що містили такі конструкти, були у кожній із п'яти субшкал, то вирішено було зробити шосту субшкалу наскрізною. Таким чином, у розроблений «Профіль професійної самоефективності студентів» (ППСС) увійшли шість субшкал: лідерство, цілі та мотиви професійної діяльності; здібності й упевненість; рефлексія й особисті стандарти; стійкість до невдач, долання і воля; самоосвіта і саморозвиток; ціннісний досвід [158].

Професіоналізація студентів в університетському освітньому просторі здійснюється в процесі особистісно орієнтованої педагогічної взаємодії та ціннісних взаємовпливів

у системах «викладач — викладач», «викладач — студент», «студент — студент». «Педагогічна взаємодія — це взаємодія ціннісних систем особистостей, якими визначається їх світосприймання, світорозуміння та напрямки саморозвитку» [153, с. 6]. Зрозуміло, що це взаємодія особистостей із індивідуально своєрідними, а тому й відмінними системами цінностей, які в освітньому процесі можуть наближатися і віддалятися, розвиватися і видозмінюватися.

Кожен окремий акт педагогічної взаємодії опосередковується гнучкою системою зв'язків між її суб'єктами та діяльністю. Коли йдеться про окремого суб'єкта взаємодії, то для вироблення мотивів діяльності він послуговується власними особистісними цінностями, а досвід реалізації того чи іншого мотиву інтегрується у ціннісну сферу особистості.

Передумови розвитку внутрішньої мотивації в освітньому процесі. Організація освітнього процесу може бути здійснена таким чином, щоб сприяти розвитку внутрішньої мотивації, зокрема таких її складників, як автономність і почуття компетентності. Психологічні дослідження свідчать про те, що стратегії педагогічної взаємодії, які спрямовані на розвиток автономності студентів, значно ефективніші, ніж ті, які ґрунтуються переважно на контролі. Автономність формується заохоченням студентів до самостійних рішень та відповідальності за них. Орієнтація педагогів на підтримку автономності веде до посилення внутрішньої мотивації студентів [360].

Розвитку почуття компетентності сприяють такі форми педагогічної взаємодії, які спрямовані на накопичення студентами ціннісного досвіду професійного зростання, тобто містять елементи рефлексії студентами їхніх професійних досягнень та розвитку професійних компетентностей. Це й інтерактивні лекційні заняття з елементами діалогічного творчого пошуку, і семінарські заняття, що вибудовуються на засадах мікрогрупової інтеракції з елементами комунікативного тренінгу та взаємного поцінування студентами навчальних досягнень

одне одного, і практичні заняття, робота на яких організовується в системі тріад «дослідник — досліджуваний — експерт-аналітик», і самостійна робота, що планується з урахуванням можливості вибору способів і / чи змісту діяльності самими студентами [153].

Розвиток внутрішньої мотивації має спиратися на суб'єкту активність студентів, критеріями якої є можливість власного вибору і відповідальність за нього. У тих випадках, коли вибору немає і пропонуються безальтернативні завдання, вони можуть виявитися заскладними, що веде до почуття неповноцінності, або ж, навпаки, занадто простими, і тоді, зрозуміло, розвитку не відбувається. Крім того, за умови зовнішнього підкріплення студенти схильні вибирати прості завдання, щоб із меншими зусиллями збільшити розмір винагороди за їх виконання. У ситуації вільного вибору, навпаки, складність вибраних студентами навчально-професійних завдань значно зростає, оскільки почуття компетентності та самодезермінації як складники внутрішньої мотивації є значно сильнішими й дієвішими стимулами.

Організація педагогічної взаємодії, що спрямована на розвиток внутрішньої мотивації в системах «викладач — студент» та «студент — студент», сприяє саморозвитку майбутніх фахівців через розвиток автономності, компетентності й особистої відповідальності за результати виконання навчально-професійної діяльності.

Напрями розвитку професійної самоефективності студентів на основі даних, отриманих за допомогою ППСС. За результатами дослідження за методикою «Профіль професійної самоефективності студентів» дослідник отримує груповий чи індивідуальний профіль, який утворюють показники шести субшкал (рис. 5). Одні з цих показників можуть бути в межах норми чи навіть перевищувати її, інші — нижчими від норми, що свідчатиме про певні кризові явища у процесі професіоналізації. Якщо йдеться про групові кризові явища,

то ресурси для підвищення самоефективності варто шукати передусім у поліпшенні організації освітнього процесу. У тому разі, коли «просідання» профілю стосуються окремих студентів, може надаватися адресна психологічна допомога, спрямована на підтримку окремих показників самоефективності.

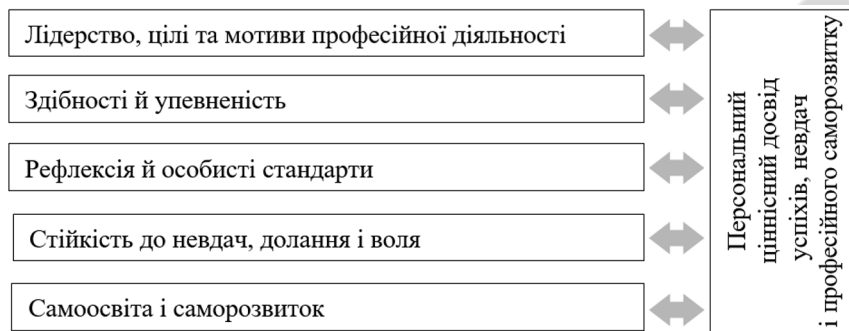


Рис. 5. Напрями розвитку професійної самоефективності студентів

Показники за шкалою «Лідерство, цілі та мотиви професійної діяльності» можна поліпшувати системними психолого-педагогічними впливами, спрямованими на розвиток суб'єктної активності студентів. Це передусім ініціативність при плануванні професійного саморозвитку. Особливо важливим є визначення і наповнення цільової професійної перспективи. Це може бути здійснено у кілька етапів:

- 1) окреслення кола професійних цілей у системі життєвих цілей;
- 2) виокремлення віддалених граничних професійних цілей;
- 3) наповнення цільової перспективи через визначення послідовності професійних цілей — від найближчих, поточних, до віддалених, граничних.

Засобами досягнення професійних цілей є професійні здібності. Студентам, які мають знижені показники за цією шкалою, важливо усвідомити, що професійні здібності, як і будь-які інші, розвиваються, якщо докласти зусиль. Важливо

проілюструвати це теоретичне положення думками видатних педагогів. Ці відомості можна почерпнути і з науково-біографічної літератури, і отримати під час зустрічей з відомими педагогами. Упевненість як основа професійних домагань з'являється не лише тоді, коли особа знає, що її здібностей достатньо для реалізації задуманого, а й тоді, коли вона усвідомлює, що окремих здібностей чи їхніх компонентів на цей час бракує, але їх можна розвинути, працюючи над собою. Кожне навчально-професійне досягнення сприяє формуванню ціннісного ставлення до професійних здібностей. Вони поступово входять у структуру особистісної ідентичності професіонала.

Рефлексія є необхідним компонентом розвитку самоефективності. Аналіз власної навчально-професійної діяльності, порівняння її процесуально-результативних показників із тими, що демонструють ровесники, дає змогу студентам скласти початкові уявлення про власний індивідуальний стиль і особисті стандарти діяльності. Останні особливо важливі для розвитку самоефективності: високі стандарти сприяють її розвитку, низькі — гальмують його (О. О. Музика, 2020).

Розвиток самоефективності передбачає вироблення толерантного ставлення до невдач як до необхідного й неминучого компонента навчально-професійної діяльності. Розвивальні впливи можуть здійснюватися як на прикладах долання невдач відомими професіоналами, так і на аналізі власних невдач студентів. Акцент має робитися на конструктивних прийомах і вольових зусиллях, які дали змогу досягнути професійних успіхів після низки невдач. Важливо також використовувати приклади прояву наполегливості й вольових зусиль, які були продемонстровані студентами й викладачами з контактного оточення.

Самоосвіта й саморозвиток — важливі показники у розвитку самоефективності. Якщо той чи інший студент демонструє елементи цілеспрямованого професійного саморозвитку, то

це свідчить про те, що його самоефективність має тенденцію до зростання. Важливо, щоб планування завдань із самоосвіти й саморозвитку та аналіз їх виконання велися цілком свідомо, регулярно й мали достатнє критеріальне наповнення.

Особистісно-ціннісною основою самоефективності є персональний ціннісний досвід. Зрозуміло, що для студентів він є результатом рефлексії навчально-професійних успіхів та невдач і впливає на антиципацію професійного майбутнього. Для розвитку професійної самоефективності важливі такі характеристики досвіду, як: насиченість навчально-професійними подіями, валентність (позитивна чи негативна), осмисленість (відрефлексованість), насиченість високопрофесійними референтними особами, зв'язок із життєвими планами та завданнями. Навчити студентів виокремлювати важливі моменти професійного досвіду — власного і чужого, і використовувати їх у плануванні професійного розвитку — одне з ключових завдань освітнього процесу, здатного забезпечити ефективну первинну професіоналізацію студентів.

1.4. Європейський досвід підготовки майбутнього педагога: спільні та відмінні тенденції

Вибір Україною європейського вектора розвитку і підписання Угоди про асоціацію з Європейським Союзом вимагає адаптації та імплементації основних елементів соціально-економічного життя нашої країни до європейських стандартів. Особливе місце в цьому контексті займає розвиток освіти, зокрема її дошкільної та початкової ланок, оскільки освіта визнана одним із основних інструментів соціально-економічного розвитку, а вчитель — носієм суспільних змін.

Реформування освіти в Україні, зокрема педагогічної, є не лише необхідністю в процесі інтеграції в європейський освітній простір, а вимогою часу, адже швидкі зміни в розвитку суспільства, що пов'язані із розвитком інформаційних технологій, науки, техніки та культури, зумовлюють необхідність формування новітніх підходів до підготовки педагогів та навчання учнів.

Одним із напрямів реформування системи освіти в Україні є впровадження Концепції «Нова українська школа», яка в цілому сприймається позитивно як в науково-педагогічному середовищі, так і серед батьків та дітей. Однак реалізація зазначених в концепції цілей вимагає дослідження досвіду освітніх систем провідних європейських країн не лише в галузі навчання і розвитку особистості учня як кінцевої мети сучасної школи, але й у сфері підготовки учителя, здатного виконати генеральний задум концепції — перетворити українську школу на важіль соціальної рівності та згуртованості, економічного розвитку і конкурентоспроможності України.

З огляду на вищезазначене актуальності набуває вивчення та порівняння підходів до професійної підготовки вчителів початкової школи в Європейському Союзі. Досвід шкільної освіти у країнах ЄС вивчали О. Локшина, О. Матвієнко; системи освіти — С. Сисоєва, А. Василюк та А. Сбруєва; системи педагогічної підготовки — Л. Пуховська, Т. Кристопчук, Ю. Закаулова, Н. Кошарна; моделі педагогічної підготовки вчителів початкової школи — О. Котенко, Т. Головатенко; тенденції професійної підготовки — Т. Кристопчук, Н. Лазаренко, Є. Нелін, Н. Воевутко та ін.

Проте питання вивчення тенденцій професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи науковцями залишилися малодослідженими. Тому метою нашого дослідження є визначення тенденцій підготовки майбутніх вчителів у Європейському Союзі.

З точки зору методології компаративного дослідження аналіз тенденцій в освіті відбувається з використанням конструктора

тивістського підходу. Сутність останнього полягає в переході від опису стану освіти до прогнозу розвитку та інтерпретації явищ освіти. На думку С. Цюри, метою досліджень компаративного конструктивістського дослідження є виокремлення тенденцій та закономірностей освіти, виділення регіональних особливостей їхнього прояву [281, с. 67].

На досягнення цієї мети ми визначили сутність поняття «тенденції» та проаналізували основні тенденції професійної підготовки майбутніх вчителів, класифікованих за просторовим принципом, а також спільних та відмінних рис їхньої реалізації в окремих країнах.

Аналіз змісту поняття «тенденція», класифікації тенденцій, вивчення основних тенденцій в освіті здійснювали Н. Терентьева, О. Локшина, А. Сбруева, О. Огієнко, Л. Пуховська, Н. Лавриченко, Г. Поберезська, П. Кряжев, А. Василюк та ін.

Дослідники розглядають поняття «тенденції» як одне з ключових у компаративних дослідженнях [139, с. 5–14]; як відображення закономірностей того чи іншого явища [133, с. 17–23]; як вияв спрямованості руху та якісних змін, що відбуваються під час цього руху. Н. Терентьева визначає тенденції як «спрямований розвиток будь-якого явища або процесу» [264, с. 21]. З огляду на це нам імпонує думка О. Локшиної про те, що тенденції виконують прогностичну функцію та дають змогу визначити подальший розвиток системи освіти. Дослідниця класифікує тенденції в освіті на загальні та рівневі. Перші є спільними для всіх країн Європейського Союзу, а другі виявляються лише на певному рівні освіти. Рівневий підхід у своїх дослідженнях було також обґрунтовано А. Сбруєвою (глобальні та регіональні тенденції) [244, с. 16] та Н. Терентьевою [264, с. 123–125].

Звернімось до рівневого підходу аналізу тенденцій, оскільки це дасть змогу розглянути тенденції професійної підготовки педагога, що виявляються на глобальному рівні (спільні тенденції), і тенденції регіонального рівня (спільні й відмінні тенденції).

Дослідниця систем педагогічної освіти країн Європейського Союзу Т. Кристопчук виділяє окремі кластери країн за ознакою спільності підходів до управління освітою, спільності структур освіти та тенденцій на їхніх теренах [124, с. 86]. У нашому дослідженні пропонуємо розглянути групу країн Західної Європи, яким притаманні найвищі показники економічного зростання, соціального забезпечення та рівня освіти.

До кластеру країн Західної Європи належать країни Бенілюкс (Бельгія, Нідерланди, Люксембург), країни Скандинавії (Данія, Швеція, Фінляндія), Австрія, Німеччина, Франція, Об'єднане Королівство Великої Британії та Північної Ірландії, Ірландія. На рівні держав Європейського Союзу формування освітньої політики відбувається Європейською комісією, Європейським парламентом, Радою Європейського Союзу та постійно діючою Конференцією міністрів освіти Європейського простору вищої освіти.

Аналіз рамкової стратегії «Освіта та підготовка 2020», звіту «Про модернізацію освіти в ЄС» (2017/2224(INI)) [333], Римської конференції міністрів освіти [373] дають змогу виділити такі тенденції освіти на теренах Європи.

Тенденція 1. Запровадження відбору претендентів, мотивованих стати педагогами.

Питання відбору мотивованих педагогів на теренах Європейського Союзу постає досить гостро. Це зумовлено недостатньою кількістю педагогів (зокрема, у Валлонії, Австрії, Данії, Німеччині, Люксембурзі, Нідерландах та Швеції) [379, с. 51]. Шляхи вирішення цієї проблеми умовно можемо розділити на 2 блоки: відбір абітурієнтів на педагогічні спеціальності у ЗВО та відбір мотивованих випускників ЗВО на етапі допуску до посади вчителя.

Відбір абітурієнтів на педагогічні спеціальності у ЗВО передбачає проведення вхідного тестування, співбесіди або написання мотиваційних листів на етапі відбору на педагогічні спеціальності.

Наприклад, обов'язкове вхідне тестування запроваджено для всіх вступників на спеціальності «Початкова освіта» та «Дошкільна освіта» у Фландрії. Тестування проводиться Радою вищих шкіл Фландрії. Запропоноване тестування відбувається в електронному вигляді та дає змогу надалі індивідуалізувати процес професійної підготовки у ЗВО. Запропоноване тестування передбачає перевірку знання нідерландської мови (45 хв), перевірку сформованості освітніх навичок (study skills) та визначення мотивації абітурієнта (15 хв), перевірку знання французької мови (75 хв) і математики (45 хв) [50, с. 245].

Своєю чергою, в Об'єднаному Королівстві основні вимоги до абітурієнтів можна розділити за такими групами:

1) підвищення вимог до освітніх результатів майбутніх вчителів (позначки не нижче «С» у сертифікаті про загальну середню освіту (GCSE) з математики та англійської мови для охочих викладати в середній школі; а для тих, хто хоче стати вчителем початкової школи, — ще й з наукових дисциплін). Кандидатам на вступ на післядипломний рівень підготовки (PGCE) необхідно мати диплом про вищу освіту з балами не нижче 2 класу за національною шкалою (Your steps to teacher training) [395];

2) проходження практики до вступу на учительські спеціальності в британські навчальні заклади. Абітурієнти мають право самостійно вибирати місце практики. Однак, якщо цього не вдалося зробити, вони можуть скористатися послугами спеціальної програми шкільної практики (School Experience Programme). Таким чином, пройшовши практику перед вступом до ЗВО, абітурієнт зможе впевнитися в правильному виборі професії;

3) свідомий вибір типу програми підготовки учителів і навчального закладу. Департамент освіти Великобританії забезпечує повну відкритість даних щодо чисельності студентів у тому чи іншому навчальному закладі, а також про типи програм підготовки, що дає змогу потенційним абітурієнтам детально оцінити можливості навчального закладу перед поданням документів на вступ;

4) оцінювання комунікативних навичок і вмій міжособистісної взаємодії кандидатів у ході співбесіди. Зміст і форма співбесіди з абітурієнтом залежить від навчального закладу, однак здебільшого включає перевірку документів абітурієнтів; участь кандидатів у груповій роботі або дискусії (щодо обговорення питань у галузі освіти); коротку презентацію, тема якої може бути повідомлена за день до співбесіди; індивідуальне інтерв'ю з екзаменатором або комісією; а також письмове завдання, яке може бути пов'язане з тематикою обраної спеціальності кандидата.

Багато закладів освіти організовує співбесіду у два етапи: перший — в університеті або офісі, а другий — співбесіда з успішними претендентами в школі. У школі абітурієнта можуть попросити провести 20-хвилинний урок або проявити себе в груповій роботі з розробки рішення будь-якої проблеми в галузі освіти або викладання, а також пройти співбесіду із завучем школи [379].

У цілому, аналізуючи досвід Фландрії (Бельгія) та Великобританії у сфері вимог щодо прийняття абітурієнтів на навчання на педагогічні спеціальності, відмітимо досить високий рівень таких вимог.

Проте відбір на педагогічні спеціальності є не тільки в освітніх системах, де спостерігається нестача педагогічних кадрів, а й у межах освітніх систем, де посада вчителя є високооплачуваною. Наприклад, статус вчителя у Фінляндії є дуже високим, тому конкурс на педагогічний факультет у фінських університетах приблизно десять чоловік на одне місце. Вступні іспити проходять з надзвичайною селективною системою відбору в три етапи (матрикуляційний іспит, університетські оціночні тести, співбесіда і тестування на місці майбутньої роботи). Складні державні вимоги є гарантією того, що критерій якості педагогічної освіти залишається високим. Високі вимоги до абітурієнтів на педагогічні спеціальності у Фінляндії вкотре доводять їх важливість для забезпечення підготовки висококваліфікованих педагогів у країні [113, с. 32–36].

Однак зауважимо, що, на наш погляд, такі вимоги до абітурієнтів, які бажають стати вчителем, є виправданими, адже дають змогу обрати підготовлених людей з точки зору результатів навчання на попередньому рівні освіти, а за допомогою тестування, співбесіди або написання мотиваційного листа визначити рівень готовності майбутнього педагога до опанування освітньої програми та роботи педагогом.

Порівнюючи вимоги з національною системою оцінювання випускників шкіл в Україні, відмітимо, що оцінка «С» у Великобританії прирівнюється до 7–9 балів за 12-бальною системою оцінювання, 74–81 за 100-бальною шкалою та 150–170 балів за 200-бальною шкалою. Тобто абітурієнти, у яких середній конкурсний бал за результатами ЗНО складає менше 150 балів, не змогли б вступити на навчання на педагогічні спеціальності ні в заклади вищої освіти, ні в коледжі України.

Така ситуація, на наш погляд, є визначальною не лише в частині мотивації українських абітурієнтів до навчання, але й щодо забезпечення якості всіх рівнів освіти — від учня до студента. Без відповідної мотивації, якість підготовки вчителів досить складно забезпечити, навіть за умови побудови високоефективної системи освіти. Попри це досвід Великобританії щодо організації процесу підготовки вчителів початкової школи необхідно вивчити та розглянути можливості його імплементації до вітчизняних реалій.

Вивчення даних Британської організації з питань вступу до британських університетів та коледжів (UCAS) дають змогу виокремити, що саме приваблює у професії педагога. Власне, це кінцеві навички майбутнього педагога, які будуть сформовані у процесі навчання: комунікації, креативності, міжособистісної взаємодії, лідерства, математичної і письмової грамотності. Майбутні педагоги оволодівають знаннями про сучасні освітні технології, менеджмент, навколишній світ [348, с. 164].

Отже, тенденцію до відбору мотивованих претендентів на педагогічні спеціальності можемо подати у вигляді схеми, яка відображає вияв цієї тенденції (табл. 1).

Таблиця 1

**Тенденція запровадження відбору претендентів,
мотивованих стати педагогами**

Тенденція 1. Запровадження відбору претендентів, мотивованих стати педагогами		
Підвищення вимог до оцінок на попередньому рівні освіти	Запровадження відбору при вступі до ЗВО	Запровадження відбору при допуску до професії

Зауважимо, що в країнах, де є відбір на етапі вступу до ЗВО, доступ до робочого місця є дещо спрощеним. Проте у країнах, де професія педагога має високий соціальний статус, запроваджено багаторівневу процедуру відбору перед укладанням договору на посаду вчителя.

Тенденція 2. Урізноманітнення шляхів здобуття педагогічної спеціальності.

Характерною особливістю країн Європейського Союзу є уніфікація трирівневої системи освіти (бакалаврат, магістратура, науковий рівень освіти) відповідно до Болонської декларації та вимог Європейського простору вищої освіти. Проте, незважаючи на таку рівневу уніфікацію, у Західній Європі представлені 3 моделі здобуття вищої педагогічної освіти: бінарна, унітарна та диференційна (табл. 2).

Таблиця 2

**Тенденція урізноманітнення шляхів
здобуття педагогічної спеціальності**

Тенденція 2. Урізноманітнення шляхів здобуття педагогічної спеціальності		
Бінарна система освіти • Педагогічну освіту можна здобути у межах університетського та неуніверситетського секторів освіти	Унітарна система освіти • Педагогічну освіту можна здобути в університетах, до структури яких належать коледжі	Диференційна система освіти • Педагогічну освіту можна здобути у декількох типах закладів короткого та довгого циклу

Бінарна модель, яка представлена в освітніх системах Німеччини, Норвегії, Бельгії, Данії та Нідерландів, передбачає функціонування 2 основних секторів освіти — університетського й неуніверситетського. Останній представлений вищими школами та коледжами освіти, які є альтернативою університетській академічно спрямованій освіті [351, с. 92–115].

Наприклад, щоб стати вчителем у Фландрії, можна обрати один із трьох шляхів: університетська освіта або навчання у межах неуніверситетського сектора. Останній пропонує бакалаврські програми у вищих школах Hogeschool. Як зазначають автори звіту, підготовленого ОЕСР щодо професійної підготовки у Фландрії, здобувши університетську освіту, вчитель може працювати вчителем-предметником у середній школі. Вчителів початкової школи та закладів дошкільної освіти готують у вищих школах Hogeschool, де студенти опановують професійно орієнтовані програми, а особливий акцент робиться на практико-орієнтованому навчанні [359, с. 10].

У системі університетської освіти також є бакалаврські програми, але вони мають академічне та дослідницьке спрямування. Магістерські програми пропонуються лише в університетах [351, с. 92–115].

Унітарна модель освіти, характерна для Швеції, Австрії, Фінляндії та Об'єднаного Королівства. У зазначених країнах до структури університетів входять коледжі, які забезпечують як теоретичну, так і практичну підготовку педагогів.

Наприклад, однією із визначальних особливостей системи підготовки вчителів початкової школи в Об'єднаному Королівстві є можливість вибрати кілька програм підготовки:

- 1) 3–4-річне навчання у педагогічному коледжі на бакалаврській програмі «Бакалавр педагогіки» (Bachelor of Education);
- 2) університетська однорічна програма професійної підготовки вчителів (PGCE) на базі 3-річної університетської

- бакалаврської освіти (наприклад, бакалавр природничих наук тощо);
- 3) з 2014 р. діє програма підготовки вчителів на базі школи (a school-based teacher education consortium), відповідно до якої професійна підготовка педагогів (теоретична, практична) здійснюється в школі (викладачі університетів приходять в школу і ведуть свої курси). За цією програмою працюють 60 % педагогічних програм країни. У 2016 р. відбувся повний перехід професійної підготовки педагогів початкової школи на таку форму;
 - 4) прискорена програма підготовки (fast-track graduate entry), що функціонує як альтернативна, надаючи можливість випускникам університету, які мають бажання працювати вчителями, пройти практичну підготовку в школі й отримати кваліфікацію вчителя [1, с. 14–15].

Третьою моделлю, представленою на теренах Західної Європи, є диференційна модель, яка охоплює кілька типів закладів. Наприклад, це можуть бути програми довгого та короткого циклів, що запропоновані університетами або прирівняними до них закладами освіти, а також інститутами або секціями підготовки вчителів.

Серед європейських країн диференційна модель вищої освіти представлена у Данії та Франції. Проаналізуємо систему вищої педагогічної освіти Франції.

Відповідно до французького Кодексу законів про освіту, у Франції є 4 типи ЗВО: університети; школи та інститути поза університетами; заклади, що прирівняні до закладів вищої освіти; французькі закордонні школи; спеціалізовані заклади («grands établissements»); співтовариства університетів та шкіл.

З 2013 р. педагогічну підготовку на рівні бакалавра можна здобути в університеті. Після навчання на бакалавраті майбутні педагоги складають іспит та вибирають тип закладу, у якому вони планують працювати. Для допуску до робочого міс-

ця у Франції майбутній педагог має завершити магістерську програму. Тому після вищезгаданого іспиту підготовка педагога продовжується у школах та закладах підготовки майбутніх учителів (Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ESPE)). Ці заклади надають магістерський ступінь майбутнім вчителям, що є підставою до внесення їхніх імен до загальнонаціональної системи у їхньому освітньому регіоні (académie), через яку відбувається призначення на роботу [351, с. 92–115].

Таке урізноманітнення шляхів здобуття педагогічної професії дає змогу майбутнім вчителям вибирати заклад, який відповідає їхнім професійним запитам, а між закладами вищої освіти підвищується конкуренція у наданні якісних освітніх послуг майбутнім педагогам.

Тенденція 3. Діджиталізація професійної підготовки педагога.

Тенденція до діджиталізації системи професійної підготовки педагогів пов'язана зі стратегією Європейського Союзу щодо введення цифрових технологій в освіту. Серед векторів впровадження реформ діджиталізації визначимо такі: підготовка майбутніх педагогів до роботи з цифровими технологіями (змістовий компонент підготовки) та введення цифрових технологій у підготовку майбутніх педагогів (використання цифрових технологій у професійній підготовці).

Серед країн Західної Європи значний досвід діджиталізації професійної підготовки накопичено у Німеччині. На початку 2019 р. парламент Німеччини ухвалив федеральну програму Digital Pakt Schule з бюджетом у 5 млрд євро, яка передбачає покращення технічного забезпечення закладів освіти з метою урізноманітнення форм колаборативного навчання, зокрема на базі онлайн-платформ: оснащення класів портативними комп'ютерами, інтерактивними дошками, бездротове підключення до інтернету [374].

У системі підготовки педагогів ця тенденція виявляється через впровадження змішаного навчання (blended learning)

у педагогічну підготовку, через імплементацію інституційних інструментів цифрового навчання (електронні портфоліо студентів, електронне навчальне середовище закладу освіти тощо). Розглянемо ці інструменти детальніше. Необхідність врахування розвитку науки й техніки, всесвітня пандемія COVID-19 значно пришвидшили процеси діджиталізації системи вищої освіти загалом та вищої педагогічної підготовки зокрема. Запровадження змішаного та дистанційного навчання дало змогу урізноманітнити пропозицію курсів для здобувачів освіти. Окрім цього, заклади вищої освіти створили електронні середовища, які об'єднують онлайн-курси та інструменти для студентів і викладачів. Крім того, з метою напрацювання особистого портфоліо як інструмента взаємозв'язку між студентом та стейкхолдером запроваджено е-портфоліо студентів.

Проте, на думку німецьких науковців, стратегічним напрямом діджиталізації системи освіти є підготовка педагога до введення цифрової освіти та цифрових мультимедійних технологій і розвитку цифрової компетентності у школярів [374]. З огляду на це у Німеччині запропоновано та впроваджено Рамку цифрової компетентності вчителя [370], яка орієнтована на вчителів і викладачів усіх рівнів освіти від дитячого садка до вищої та післядипломної освіти, загальної та професійної, навчання осіб з особливими потребами й у неформальних навчальних контекстах. Основними кластерами цієї Рамки компетентності є: «включеність» педагога в освітній процес із використанням цифрових технологій, власне цифрові ресурси (уміння їх вибирати, змінювати й технічно з ними працювати), застосування технологій в освітньому процесі, оцінювання ефективності використання цифрових ресурсів, індивідуалізація застосування цифрових технологій, фасилітація учнів грамотно використовувати цифрові ресурси [Там само].

Аналіз підходів до діджиталізації, запропонованих в Німеччині, дає змогу дійти висновку про те, що запорукою

успішної реалізації реформ є підготовка педагога за допомогою використання цифрових технологій. В українському освітньому просторі вже накопичено певний досвід впровадження окремих технологій цифрової освіти (blended learning, BYOD, цифрова гейміфікація тощо), проте на державному рівні відсутня загальна рамка цифрової компетентності педагога [350].

Отже, вивчення європейського досвіду діджиталізації та функціонування цифрової рамки компетенцій є важливим у контексті подальшого розвитку системи професійної підготовки педагогів в Україні на засадах діджиталізації (рис. 1).

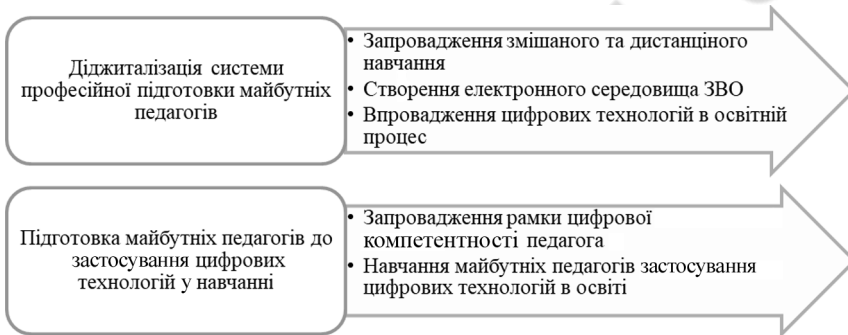


Рис. 1. Тенденція до діджиталізації професійної підготовки педагога

Тенденція 4. Посилення практичної підготовки майбутніх педагогів.

Окрім впровадження діджиталізації у систему професійної підготовки педагогів на загальноєвропейському рівні, наскрізною ниткою проходить питання готовності педагогів до роботи у закладах освіти. Таким чином, актуальним є практико-орієнтоване навчання педагогів. Аналіз змісту професійної підготовки майбутніх педагогів у Західній Європі дає змогу дійти висновку про практичну педагогічну спрямованість підготовки педагога. На теренах Західної Європи запропоновано послідовну та паралельну моделі практичної підготовки. Сутність першої полягає у формуванні практичних компетентностей після завершення формального навчання (наприклад,

у Франції, Німеччині). Паралельна модель практичної підготовки передбачає взаємопов'язану теоретичну та практичну підготовку майбутніх педагогів (Люксембург, Бельгія тощо).

Наприклад, у змісті підготовки педагога у Швеції виокремлено практико-орієнтовану спрямованість. Шведський термін «педагогічна підготовка» (*швед. praktisk-pedagogisk utbildning*) визначається як складна динамічна система, зміст і форми якої спрямовані на інтеграцію педагогічних, психологічних, предметних знань, розвиток професійних умінь і навичок, формування національної свідомості, гуманістичного ставлення до навколишнього світу в майбутнього педагога [116].

Практично-педагогічна підготовка є наскрізною й пронизує собою кожен курс навчання та має свої особливості.

Зміст практично-педагогічної підготовки вчителя розглядає його діяльність у таких аспектах:

- директивні документи;
- система оцінювання;
- навчання;
- лідерство;
- потреби учнів;
- організація навчально-виховного процесу.

Зміст і завдання педагогічної підготовки вчителів на кожному з курсів навчання визначаються вимогами навчальної програми та є загальними для майбутніх вчителів усіх спеціальностей. Перший етап підготовки майбутніх учителів обсягом 5 кредит-годин має на меті навчити студентів свідомо розуміти завдання викладача і тих вимог, які сучасна школа ставить перед ними. Другий етап обсягом 15 кредит-годин спрямовується на формування в студентів умінь застосовувати здобуті теоретико-педагогічні знання на практиці, вироблення навичок продуктивної педагогічної діяльності та розвиток якостей, що сприяють успішному професійному росту майбутніх учителів. Третій етап підготовки обсягом 20 кредит-годин як кінцева мета має розширення й поглиблення знань майбутніх

учителів, удосконалення практичних умінь та навичок, закладання міцних основ професійної майстерності.

Порівнювальний аналіз змісту й форм практичної підготовки вчителів у Лундському, Упсальському, Кристіанстадському університетах, Незалежному університеті Мальме дав змогу сформулювати її провідну ідею: педагогічна практика має забезпечувати зворотний зв'язок, у межах якого вчителі партнерських шкіл (школи баз практик) не лише створюють умови для адаптації студентів та формування їхніх професійних умінь і навичок, але й забезпечують широкий спектр видів діяльності майбутніх педагогів (від виготовлення наочності та проведення консультацій з учнями до надання соціальної підтримки батькам і сім'ям) [115].

На педагогічну практику покладаються ключові завдання у підготовці педагогів. Реалізувати ці завдання, на думку шведських вчених, має допомогти сама громадськість, яка повинна бути зацікавлена в якісній підготовці майбутніх учителів. У зв'язку із зазначеною вимогою та її настійним лобюванням шведськими науковцями з ходом та результатами педагогічних практик обізнані не лише викладачі університетів й директори шкіл, але й представники муніципалітетів як громадських органів, що забезпечують необхідні матеріальні умови й створюють стійку матеріальну мотивацію для педагогічних колективів шкіл в організації педагогічної практики студентів у їхніх навчальних закладах [118, с. 66–69].

Аналіз сутності й особливостей організації практичної підготовки вчителів у шведських закладах вищої освіти засвідчив наявність її своєї концепції, що реалізується через такі положення.

- Партнерські школи, в яких майбутні педагоги проходять практику, не повинні виконувати роль тренувального майданчика для випробовування яскравих теоретичних ідей, що виникли під час теоретичної педагогічної підготовки. Вони мають розглядатися як база досліджень

сутності й змісту, форм та методів практичної діяльності вчителя в усіх соціально-культурних зв'язках, база поглиблення й розширення теоретичних знань, удосконалення професійних умінь та навичок.

- Організація педагогічної практики має базуватися на фундаментальних ідеях покоління досвідчених педагогів, які вже створили класичні моделі підготовки майбутніх учителів. Накопичений національний досвід і традиції у системі підготовки учителів є дорогим внеском у практичну педагогічну освіту. Тому слід турбуватися про збереження традиційного підходу в організації практичної діяльності майбутніх вчителів, що реалізується через першочергове формування й розвиток вмінь застосовувати усталені, традиційні методи та засоби навчання і виховання, а вже потім на підставі їх достатньої сформованості навчати студентів новітніх педагогічних технологій.
- Майбутні педагоги мають бути підготовлені до розв'язання педагогічних ситуацій в умовах професійної діяльності в різних освітніх закладах за різних умов організації навчально-виховного процесу. Тому у шведських університетах відсутня практика використання традиційних баз практики або зразкових шкіл. Вищі заклади освіти співпрацюють з різними школами, окрім того, студенти, що вже проходять практику в певній школі, мають право відвідувати інші школи, інші навчальні заклади. Метою такого підходу є забезпечення широких можливостей випускникам для їх подальшого працевлаштування в закладах освіти.

Оскільки кожна школа, що приймає студентів на практику, несе відповідальність за їхню практичну підготовку, навчальний заклад не можна розглядати як відокремлений від університету підрозділ. У шведській науково-педагогічній літературі відсутнє поняття «база практики», яке широко вживається у вітчизняних джерелах. Школи, де майбутні педагоги прохо-

дять практику, називають «партнерськими школами», коло обов'язків педагогічного колективу яких значно відрізняється від тих, що виконують вітчизняні бази практик (загальноосвітні навчально-виховні заклади). У шведському професійно-педагогічному дискурсі відсутнє поняття «проходити практику». Це пояснюється тим, що студенти-практиканти не мають спеціально призначених керівників, а співпрацюють разом з існуючими командами вчителів у шведських партнерських школах [118].

У Люксембурзі професійна підготовка поділена на 2 етапи. На першому майбутні педагоги опановують теоретично спрямовані дисципліни й працюють над формуванням практичних навичок через роботу в предметних педагогічних майстернях та на базах практики. На другому етапі професійної підготовки відбувається розробка педагогічних проєктів на базі Університету (у предметних педагогічних майстернях) [300, с. 8]. У роботі та реалізації розроблених проєктів участь беруть студенти, викладачі Університету, учні та вчителі закладу освіти. Завершення кожного проєкту супроводжується творчою роботою майбутніх педагогів із використанням цифрових технологій (зйомка фільму, оформлення та публікація матеріалів проєкту, підготовка рекомендацій щодо впровадження проєкту для широкого загалу зацікавлених осіб тощо). Завдяки роботі у педагогічних майстернях Університет реалізує дослідницьке та практико-орієнтоване навчання, індивідуалізує процес професійної підготовки.

В Об'єднаному Королівстві програми підготовки майбутніх педагогів, які реалізуються коледжами та університетами через 3–4-річне навчання, містять великий обсяг практичної підготовки, яка складає 50 % навчального часу студентів — від 18 до 25 тижнів протягом усіх курсів навчання.

Педагогічна практика на першому році навчання передбачає ознайомлення зі школою, педагогічним колективом, класом і кожним його учнем, відвідування уроків вчителя-

наставника. Результатом такої практики є складання психолого-педагогічної характеристики вчителя та учнів класу. На другому курсі навчання студент проходить стажувальну практику, протягом якої проводить декілька випробувальних уроків під керівництвом досвідченого викладача в школі (ментора) і керівника практики із закладу вищої освіти (тьютора). Тьютори і ментори зацікавлені у допомозі молодим вчителям, адже мають стимул стати провідними практиками й отримати практично вдвічі більшу заробітну платню. Безумовно, з точки зору системи освіти Об'єднаного Королівства матеріальний компонент не є основним у діяльності менторів, однак важливим для їхньої мотивації. Ментори і тьютори несуть відповідальність за рівень знань студентів та практикантів, а також за рівень підготовки майбутніх педагогів. Високий рівень підготовки майбутніх педагогів під керівництвом того чи іншого ментора свідчить про фаховість та престиж ментора, що є також мотиваційним елементом його діяльності.

На третьому курсі студент проходить виробничу практику, яка сприяє його повній інтеграції в професію вчителя, адже він повноцінно проводить заняття з учнями, бере активну участь в житті класу і школи, відвідує батьківські збори тощо. На третьому або четвертому курсі, залежно від виду програми підготовки вчителя, студенти підбивають підсумки про свою роботу в щоденнику, де акцентується увага на недоліках та узагальнюються висновки отримані студентами за результатами всіх етапів практики [172].

Британська система підготовки педагогів через свою ключову практичну спрямованість, на наш погляд, є досить гнучкою, адже дає змогу навчитися швидко адаптуватися майбутньому педагогу до стрімких змін у розвитку суспільства.

Проте, відповідно до послідовної моделі практичної підготовки, яка запропонована у Німеччині та Франції, перед отриманням диплома вчителя обов'язковим є етап практичної педагогічної підготовки.

Наприклад, першим етапом підготовки в Німеччині є опанування професійно спрямованих курсів у ЗВО на етапі бакалаврату та магістратури. Протягом усього навчання студенти проходять практику. Проте після навчання на магістратурі всі випускники зобов'язані пройти референдаріат — етап практичної підготовки тривалістю 12 місяців. Під час проходження референдаріату за практикантом закріплюється наставник від ЗВО та бази практики, регулярно організуються семінари й заходи методичного спрямування. Мета таких заходів — формування професійної компетенції. Для цього обговорюються й аналізуються теорії і стратегії навчання, форми взаємодії та комунікації, методичні концепції. На семінарах з предметів, що проводять учителі-наставники, які мають досвід викладання, формуються перш за все знання і вміння, що стосуються планування, організації та аналізу викладання двох вибраних студентом ще під час навчання в університеті предметів (дидактика предмета, специфічні для предмета директиви й навчальні плани, методи і форми роботи, засоби інформації у викладанні та вивченні предмета, контроль результатів навчання і оцінка успішності). Керівники базового семінару та семінарів з предметів регулярно відвідують заняття практиканта з метою консультування та надання підтримки у викладанні. За кожного семінару має відбутися як мінімум п'ять відвідувань занять. До кожного відвідування практиканти готують короткий опис основних дидактичних моментів, цілей і ходу уроку.

Тобто в процесі другої фази підготовки вчителів у Німеччині реалізується концепція менторства, згідно з якою для кожного молодого педагога виділяється вчитель-наставник. Останній виконує координаційні та консультаційні функції під час проходження стажування молодими педагогами в Німеччині. Вчитель-наставник виступає у ролі посередника між вчителями-предметниками, керівниками семінарів та практикантами. Після закінчення половини терміну навчання вони разом з ке-

рівниками семінарів інформують практиканта про індивідуальні успіхи і позначають перспективи подальшої підготовки. Крім того, координатори навчання беруть участь у заключному іспиті. На основі відгуків вчителів-предметників, повідомлень координаторів навчання, власних відвідувань уроків керівники шкіл складають остаточний відгук про роботу практиканта в школі з виставленням оцінки. Критеріями вважаються:

- навчальна робота;
- здатність до критичного аналізу навчальної та виховної роботи;
- сприяння розвитку особистості учнів і їх самовизначення;
- здатність до співпраці з колегами і батьками.

Після проходження референдаріату студенти складають державний іспит та можуть отримати сертифікат вчителя, який дає їм змогу працювати з дітьми [351, с. 104].

Однак варто зазначити, що після успішного складання державного іспиту стажисту не гарантується автоматичне прийняття на роботу як викладача. Призначення на постійну посаду відбувається за допомогою процедури подачі заяви на місце бажаної роботи. Залежно від регіону заяви повинні бути спрямовані безпосередньо до Міністерства освіти і культурних відносин або в шкільні адміністрації, відповідальні за прийняття на роботу нових співробітників. Рішення про взяття на роботу ухвалюється централізовано на основі вакансій і відповідно до критеріїв: придатність, кваліфікація і запис про досягнення. У певних регіонах деякі вакансії рекламуються, і тоді шкільні представники беруть участь у доборі кандидатів. У такому разі останніх можуть надсилати безпосередньо до школи на співбесіди, проте призначення на посаду робить не школа, а Міністерство освіти і культурних відносин або шкільні адміністрації, які направили в міністерство своє рішення. Вчителі, яких не взяли на постійну роботу, можуть подати за-

яву на тимчасову роботу (заміщати вчителів, що пішли в декретну відпустку або хворих). Відібрані кандидати зазвичай призначаються на роботу як державні службовці на випробувальний термін. Останній для нового вчителя триває 2,5 або 3 роки, і залежно від обставин може бути продовжений або скорочений (продовжений максимум до 5 років). Протягом цього періоду робота вчителя контролюється, оцінюється виконання усіх покладених на нього обов'язків [143].

Аналізуючи досвід Німеччини у сфері підготовки майбутніх педагогів, варто відмітити високі вимоги до навчання і достатньо складну систему підготовки. Однак, на наш погляд, така система є ефективною, оскільки дає змогу сформувати готовність педагога до виконання професійних обов'язків. Наявність стажування та державних екзаменів допомагають кандидату на посаду вчителя повною мірою зрозуміти правильність вибору професії, опанувати методику викладання шкільних предметів, особливості підготовки шкільних занять, їхнє методичне наповнення, організацію шкільної освіти.

Своєю чергою, тривалий випробувальний термін після здачі державного екзамену вимагає від молодого вчителя постійного вдосконалення, що в цілому позитивно позначається на якості шкільної освіти і рівні кваліфікації шкільних вчителів.

У Франції запропоновано дещо інший підхід до організації етапу практичної підготовки. Протягом навчання на бакалавраті здійснюється лише теоретична підготовка. Вступивши до магістратури, майбутні вчителі проходять практичну підготовку та працюють над магістерським дослідженням. На другому році навчання у магістратурі вони працюють за сумісництвом у школі та виконують обов'язки вчителя [351, с. 104].

Аналізуючи сучасний європейський досвід у питанні практичної підготовки педагога, варто звернути увагу на соціально-педагогічні виміри, які простежуються у провідних європейських країнах і зумовлюють вектор діяльності педагога. Соціальний вимір регулює відповідальність вчителя у сто-

сунках із суспільством (виховання дітей та турбота про них). Педагогічний вимір визначає дидактичну діяльність педагога, в межах якої реалізуються цілі виховання. Організація практичної підготовки майбутніх учителів визначає її важливість як значущий фактор формування фахівця для всіх освітніх рівнів. Важливим маркером є необхідність розвитку якостей, які слід використовувати у практичному навчанні майбутніх учителів. Студентів навчають розвивати такі педагогічні якості, як гнучкість, рефлексивність, педагогічне професійне спілкування, здатність приймати альтернативні рішення; крім того, студентам допомагають формувати такі риси особистості, як комунікабельність, креативність, мобільність, самостійність, відповідальність за свою поведінку, особистий вибір для прийняття професійних рішень як викладачів [349, с. 151].

Таким чином, у країнах Західної Європи практична підготовка відбувається або за послідовною, або за паралельною моделями, які мають свої переваги та недоліки (табл. 3). Проте кожна з них зумовлена історичними та економічними передумовами. Наприклад, у країнах, де є нестача педагогів, поширеною практикою є впровадження послідовної моделі практичної підготовки або підготовки на базі практики. Паралельна модель дає змогу вже з перших днів навчання у ЗВО забезпечити професіоналізацію майбутніх педагогів.

Таблиця 3

Тенденція до посилення практичної підготовки майбутніх педагогів

Тенденція 4. Посилення практичної підготовки майбутніх педагогів

Паралельна модель практичної підготовки

- модель, сутність якої полягає у постійній педагогічній практиці майбутніх педагогів протягом навчання у ЗВО

Послідовна модель практичної підготовки

- модель, сутність якої полягає у наявності окремого періоду практичної підготовки майбутніх педагогів після завершення опанування блоку теоретичних дисциплін

Аналіз особливостей реалізації практико-орієнтованого навчання у Швеції, Люксембурзі, Об'єднаному Королівстві, Німеччині та Франції дає змогу дійти висновку про те, що реалізація цієї тенденції тісно пов'язана із орієнтацією системи підготовки вчителів на запити ринку праці. Окрім цього, власне реалізація практико-орієнтованого навчання відбувається у співпраці із закладами дошкільної та початкової освіти, які є безпосередньо стейкхолдерами. У системі такої підготовки провідне місце займає тьюторство та менторство як форми роботи із практикантами.

Тенденція 5. Впровадження інтегрованого навчання в освітні програми.

Серед завдань реформування педагогічної освіти, визначеної на загальноєвропейському рівні, є впровадження інтегрованого навчання у систему освіти (табл. 4). Це пов'язано з тим, що у закладах дошкільної та початкової освіти відбувається навчання дітей за інтегрованим принципом — вивчення природничих дисциплін, мов та літератури, мистецтв тощо.

Таблиця 4

Тенденції до впровадження інтегрованого навчання в освітні програми

<i>Тенденція 5. Впровадження інтегрованого навчання в освітні програми</i>	
Інтеграція на рівні суміжних дисциплін	Інтеграція через програмові результати навчання та логіко-структурну схему

Аналіз змісту програм практично-педагогічної підготовки вчителів Незалежного університету Мальме, Кристіанстадського та Лундського університетів дав підстави для висновку про специфіку змістового компонента професійної підготовки у Швеції.

Зазначена специфіка має прояв у таких положеннях:

- окремо взяті теоретичної дисципліни «педагогіка» не існує. Педагогічні знання викладаються в контексті навчальної дисципліни «Теоретична й практична під-

готовка» («Теорія і практика викладання») в інтеграції з філософськими, антропологічними, психологічними знаннями, методикою викладання предметів спеціальності;

- складовою частиною професійної підготовки педагогічних кадрів є практика, що входить до змісту курсу «Теоретична й практична підготовка» («Теорія і практика викладання»). Оцінка за неї є складовою загальної оцінки, отриманої студентом за зазначений курс протягом кожного року навчання в університеті.

Слід зазначити, що у шведській системі підготовки вчителів навчальний матеріал розподіляється «горизонтально». Відповідно до зазначеного розподілу основні розділи педагогічної науки викладаються на кожному курсі з поправкою на вікову категорію учнів [117].

Кожен навчальний заклад, що здійснює професійно-педагогічну підготовку, формує зміст теоретичного компонента педагогічної підготовки на власний розсуд, що привело до значної кількості варіативних курсів та відмінностей у теоретико-педагогічних положеннях, обов'язкових для засвоєння майбутніми вчителями [357].

Здійснений нами аналіз дає змогу з'ясувати, що запропонована у Швеції інтеграція відбувається на рівні педагогічних дисциплін, які інтегровані за принципом поєднання теорії та практики. Слід зазначити, що вивчення природничих, суспільних і технічних наук теж відбувається інтегровано [117].

Проте, на відміну від Швеції, у Бельгії інтеграція дисциплін відбувається через логіко-структурну схему вивчення дисциплін та за блоками дисциплін, які мають на меті формування однакових результатів навчання. Наприклад, вивчаючи теоретичні дисципліни у вищій школі Erasmus, студенти опановують основи психології, дидактики початкової школи та вчать планувати контент навчальних предметів, розробляти дизайн уроків.

Практика протягом першого року має інтегрований характер і є продовженням вивчення дисциплін спеціалізації. За логіко-структурною схемою вивчення дисциплін, рідної та іноземної мов, методик їх навчання відбувається у взаємозв'язку [49, с. 148].

Комітетом з культури та освіти ЄС визначено, що інтеграція має чітко простежуватися як у змісті підготовки педагога, так і в змісті навчальних матеріалів школи та позакласних заходах. Інтеграція додасть значну цінність шкільним програмам, особистому розвитку та зростанню учнів [318].

Підбиваючи підсумки здійсненого дослідження європейського досвіду підготовки майбутніх педагогів, зокрема початкової та дошкільної освіти, зауважимо, що тенденції професійної підготовки вчителів варто розглядати у контексті загальноєвропейських процесів реформування підходів до професійної підготовки. Окрім цього, важливо зазначити, що кожна країна має свою національну специфіку реалізації загальноєвропейських тенденцій. Проте оскільки тенденції прогнозують розвиток явища, припускаємо, що у найближчій перспективі вони (відбір претендентів на педагогічні спеціальності, урізноманітнення шляхів здобуття педагогічної спеціальності, діджиталізація освіти, посилення практичної підготовки майбутніх педагогів, впровадження інтегрованого навчання в освітні програми) збережуть свій вплив на формування педагогічної підготовки на теренах Європейського Союзу.

1.5. Особистісно-професійна підготовка фахівців із дошкільної та початкової освіти: психолого-педагогічні аспекти

Дослідження заявленої проблеми зумовлено потребами людини цифрової цивілізації оволодівати знаннями і вміннями творчого їх застосування у швидко змінному світі, а також примножувати нові, корисні для особистого професійного зростання. Наукову проблему підготовки фахівців із дошкільної та початкової освіти в психолого-педагогічному контексті розглядаємо з позиції забезпечення особистісного та професійного розвитку майбутнього вчителя початкових класів, вихователя закладів дошкільної освіти. Дослідження виконано науково-педагогічними працівниками кафедри педагогіки та психології в руслі колективної наукової теми Педагогічного інституту «Нова стратегія підготовки педагогів в умовах євроінтеграції».

Різноманітні питання професійної підготовки педагогів розглядають українські та зарубіжні вчені. Встановлено, що здебільшого в сучасному науковому середовищі поняття «професійна підготовка» характеризують як «процес оволодіння» здобувачем освіти ключовими компетенціями, актуальними професійними знаннями, вміннями і способами професійної діяльності. З огляду на те, що осердям будь-якої, насамперед професійної, діяльності педагога є здатність і готовність кожного до розвитку та саморозвитку в змінних умовах освітнього простору. Ми висновуємо міркування про те, що магістральні зміни в системі дошкільної та загальної середньої освіти можуть вносити фахівці, які відповідають не лише сучасним, але й довготерміновим потребам суспільства. Ґрунтуючись на цьому, предметом наукового дискурсу є різні аспекти саморозвитку як чинника особистісно-професійного становлення педагога в процесі психолого-педагогічної підготовки.

Вивчення теоретичних джерел уможливило з'ясування різних наукових узагальнень, що висвітлюють проблемати-

ку саморозвитку студентів педагогічних спеціальностей. Так, В. Ковальчук [97], М. Князян, О. Хромченко [346] та В. Фрицюк [272] розглядають виокремлений вище феномен у ході перебігу професійної підготовки педагогів; І. Зязюн, О. Лавріненко, М. Солдатенко та ін. — у зв'язку з розвитком педагогічної майстерності вчителів [82]. Значний пласт наукових праць за результатами наукової теми опубліковано Г. Іванюк, Л. Куземко, О. Венгловською, І. Новик, Є. Антипіним [38; 39; 40; 85; 86; 343].

У контексті нашого дослідження науковий інтерес являє праця Д. Кагана «Професійне зростання педагогів із дошкільної освіти» [343]. Автор цієї розвідки проаналізував наукові дослідження своїх попередників, які розглядали питання професійного зростання вчителів початкових класів на початку їхньої професійної діяльності, узагальнив досвід та дійшов висновку про те, що на початковому етапі підготовки педагога недостатньою є увага до «модифікації» та «реконструкції» «Я-образу» в професії вчителя. Вивчення цієї праці дає підстави погодитись з авторським трактуванням висновку про неналежну дієвість лише когнітивної компоненти та вміння здобувати знання для професійного становлення вчителя. Очевидно, що автор наведеної вище праці не акцентував дослідницьку увагу на виявленні особистісно-ціннісної складової в процесі професійного навчання.

Для нашого дослідження становить інтерес науковий погляд А. Бандури щодо впливу сприйнятої самоефективності на академічний розвиток студентів. У статті «Усвідомлення самоефективності в когнітивному розвитку та функціонуванні» [302] автор приділяє увагу доведенню домінуючого переконання власної самоефективності, зумовлює усвідомлену мотивацію студентів та їхнє сходження до навчальних досягнень. Ми погоджуємось із цією думкою щодо випереджувального характеру в продуктивній діяльності педагогів зі сформованою усвідомленою самоефективністю. Такий фахівець розу-

міє власні інтереси, потреби й засоби саморозвитку та впливає на покращення освітнього середовища, творить його. Відповідно до предмета нашого дослідження науковий інтерес становить праця “Becoming a teacher: Coordinating past, present, and future selves with perspectival understandings about teaching” [355]. У зазначеній розвідці подано динаміку становлення вчителя, його професійної ідентифікації в процесі навчання та самонавчання. Значну увагу автори дослідження приділили вивченню зв'язків між окремими аспектами професійного розвитку в навчанні, що ґрунтуються на перспективі, орієнтованій на особистісну мотивацію студента.

Важливою складовою особистісно-професійної підготовки фахівців із дошкільної та початкової освіти є особистісно-професійний саморозвиток майбутніх педагогів. Останній передбачає формування особистісних та професійних якостей, здатності й готовності до розвитку та саморозвитку задля продукування нових ідей і способів діяльності на основі здобутих знань, вироблення власної траєкторії професійного зростання.

Для проведення дослідження нами було вибрано групу теоретичних та емпіричних методів. Перша (аналіз, синтез, узагальнення) уможливила вивчення стану проблеми в педагогічній теорії, з'ясування сутності базових понять дослідження, виокремлення індикаторів і рівнів особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів. Друга група методів: педагогічний експеримент, спостереження, опитування, анкетування, інтерв'ювання; методи математичної статистики з використанням коефіцієнта кореляції Пірсона за допомогою програми MS Excel, застосувавши функцію «корел». Узагальнені результати подано в підрозділі 3.2.

Для дослідження наукової проблеми особистісно-професійного розвитку фахівців у процесі психолого-педагогічної підготовки нами виокремлено індикатори: ціннісно-вмотивований, когнітивно-знанневий, самовивчення (самоспосте-

реження, самодіагностика), процесуальний, саморух, що дали змогу вивчити динаміку компонентів досліджуваного феномену — ціннісно-особистісного, пошуково-дослідницького, рефлексійного та навичок XXI ст.

На різних етапах у дослідженні було задіяно 354 студенти спеціальностей «Дошкільна освіта» й «Початкова освіта» першого (бакалаврського) освітнього рівня. Експериментальне навчання студентів педагогічних спеціальностей («Дошкільна освіта», «Початкова освіта») здійснювалося протягом трьох років — на 1–3 курсах (денної та заочної форм навчання).

Вивчення рівнів сформованості ціннісно-особистісного, пошуково-дослідницького, рефлексійного компонентів та навичок XXI ст. відбувалося відповідно до обґрунтованих індикаторів і презентовано далі по тексту.

Ціннісно-вмотивований індикатор характеризується ціннісними орієнтаціями й особистісними сенсами пізнання себе, вибором діагностичних інструментів самопізнання та пошуком шляхів для визначення траєкторії саморозвитку особистісного й кар'єрного зростання.

Когнітивно-знанневий розкриває поінформованість майбутніх учителів про взаємозалежність і взаємовплив саморозвитку на їхнє особистісне і професійне зростання, вміння вибудовувати шлях самопоступу. Характеристикою індикатора самовивчення є оволодіння студентами діагностичним інструментарієм самопізнання й саморозвитку, набуття ними умінь і способів діяльності розробляти маршрут власного саморозвитку. До процесуального належить здатність і готовність майбутніх учителів до вибору адекватного інструментарію власного саморозвитку і професійного становлення. Саморух розглядаємо в контексті особистісного та професійного зростання як приріст особистісних якостей і професійних компетентностей майбутнього вчителя.

За результатами констатувального етапу дослідження з'ясовано сутнісну характеристику базового, середнього й ви-

сокого рівнів особистісно-професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів і вихователів закладів дошкільної освіти.

До групи здобувачів вищої освіти, які мають базовий рівень особистісно-професійного саморозвитку, зараховуємо тих, що є носіями репродуктивних цінностей, а у взаємодії з іншими людьми продукують ті цінності, які сформувалися в них під час шкільного навчання; для цієї групи студентів особистісні сенси є домінуючими над професійними. Вони відчують труднощі під час пошуку джерел інформації, її аналізу та інтерпретації, мають труднощі в обстоюванні власної думки, у комунікації надають перевагу лише тим, кого добре знають.

До групи студентів, які мають середній рівень особистісно-професійного саморозвитку, зараховуємо тих, що задля власних змін прагнуть до інновацій, виявляють готовність до адаптації в нових професійних і життєвих умовах та викликів. Вони самостійно або під супроводом консультанта здійснюють добір інструментів для розв'язання завдань щодо особистісно-професійного саморозвитку, спроби продукувати нові знання та обстоювати власну позицію, наводячи переконливі аргументи, використовують рефлексію як інструмент для аналізу динаміки саморуху.

До групи студентів з високим рівнем особистісно-професійного саморозвитку зараховуємо тих, що мають сформовану здатність і готовність до проектування власної дорожньої карти саморуху, на практиці демонструють власний стиль професійної комунікації, вміють адаптувати контент і розробляти освітній продукт (блог, сайт, посібник, методичні рекомендації, дидактичні ігри тощо). Для них характерні розвинені вміння працювати в команді й відповідати за власні дії, готовність розв'язувати дослідницько-пошукові завдання та здійснювати рефлексію професійного зростання, впроваджувати результати пошуково-дослідницької діяльності в освітній процес за-

кладів дошкільної й початкової освіти, розробляти дорожню карту саморозвитку, аналізувати динаміку саморуку.

Вивчення змісту діагностичних карт професійного розвитку студентів, заповнених у ході перебігу навчальної (психолого-педагогічної) практики, дало змогу констатувати, що вони демонструють інтерес до самопізнання й саморозвитку, однак відчують труднощі у виборі адекватного діагностичного інструментарію, дотриманні процедури самодіагностики, визначенні власної самоактуалізації, самоствердження, потреб у саморозвитку. Як засвідчили результати діагностики, для студентів першого курсу домінувальними є цінності, що пов'язані з особистісною сферою та міжособистісними контактами, натомість професійні цінності ще не набули для них пріоритетного значення.

Ціннісно-особистісний компонент розвитку майбутніх педагогів. Цей компонент ґрунтується на внутрішніх сенсах особистості щодо усвідомленого сприйняття себе в професії, ставленні до себе й інших людей і є домінантою становлення фахівця. Багатовимірність професійно-педагогічної діяльності у виразнюється психофізіологічними, дидактичними, естетичними, етичними детермінантами.

Підготовка фахівців із дошкільної та початкової освіти належить до сфери діяльності людина — людина, що характеризується особистісною і професійною складовими, а отже, й особистісно-професійним компонентом.

Результати аналізу змісту навчальних програм із педагогіки, психології та навчальних (психолого-педагогічних практик), фахових методик дали змогу встановити магістральні взаємозв'язані тенденції — інноваційні й традиційні (пристосування окремих практик минулих років до розв'язання актуальних на сьогодні завдань підготовки вчителів і вихователів).

Для виявлення в майбутніх вихователів закладів дошкільної та загальної середньої освіти актуальних цінностей застосовано комплекс методів: опитування, інтерв'ювання,

педагогічне есе, математичної статистики. Виявлення та узагальнення результатів наукового пошуку дало змогу встановити таке: 100 % респондентів (студенти 1, 2, 3 курсів денної та заочної форм навчання) важливими для себе в професійному спрямуванні визначили цінності добра й справедливості; друге місце у ранжуванні домінуючих цінностей було відведене духовним цінностям людини — 84 % респондентів; третє посіли воля, справедливість, рівність — 76,9 % опитаних; четверте місце належить сімейним цінностям — 69,2 % респондентів; матеріальні цінності є першорядними для 23,1 %; найменшу значущість для респондентів становить повага до особистості — 7,7 %. Встановлено, що студенти без практичного досвіду (також із досвідом 1–5 років) надають перевагу цінностям, що пов'язують з освітнім процесом, а не людиною. Відповідно лише 23,1 % респондентів виокремлює емпатію як цінність. За результатами комп'ютерного опитування виявлено: 38,5 % респондентів — здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня — готові до реалізації аксіологічної стратегії у своїй професійній діяльності.

Інтерпретація отриманих результатів ґрунтується в розрізі інновацій та традиціоналізму (про що йшлося вище). Непомірне скеровування до виконання вузькопрофільних завдань під час підготовки педагогів характеризується тяглістю узвичаєної знаннево-нормативної освітньої парадигми попередніх періодів. У цьому очевидною є підміна візії підготовки фахівців, що суперечить сучасним завданням підготовки молоді генерації до життєдіяльності в багатокультурному середовищі та їхнього бажання навчатися протягом життя. У руслі інноваційних тенденцій підготовки педагогів магістральною є інтеграція знань про людину та її цінності як людинотворчий фактор. Таким чином людинознавча корекція педагогічної реальності здійснюється в умовах зміни прагматичної стратегії на аксіологічну.

Пошуково-дослідницький компонент розвитку майбутніх педагогів. У професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель із початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (Наказ Міністерства освіти і науки № 2736 від 23.12.2020 р.) визначено перелік трудових функцій педагогів, реалізація яких можлива за умови сформованості в них пошуково-дослідницького компонента. Основою останнього є пошуково-дослідницькі вміння майбутніх педагогів — інтегральні, комплексні особистісні утворення, що забезпечують здатність та готовність майбутніх педагогів до аналізу власних можливостей, відбору й застосування діагностичного інструментарію для вивчення результатів діяльності, моніторингу своїх потреб, визначення стратегій, моделей, шляхів особистісно-професійного розвитку.

Проведене дослідження серед студентів першого курсу Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка спеціальності «Дошкільна освіта» й «Початкова освіта» засвідчило, що переважна більшість першокурсників (понад 70 %) має проблеми із прийняттям та усвідомленням викликів, що постають у ході перебігу фахового становлення, проектування етапів власного розвитку, застосуванням діагностичного інструментарію для вивчення особистісних якостей і професійних здатностей, інтерпретацією результатів для продукування нових знань, способів діяльності й використання їх для визначення траєкторії власного особистісно-професійного розвитку.

Отримані результати сприяли виокремленню та характеристиці складових пошуково-дослідницьких умінь майбутніх фахівців із дошкільної та початкової освіти, до яких належать: вміння визначати цілі та стратегії власного особистісно-професійного розвитку; вміння добирати діагностичний інструментарій і проводити діагностику власних потреб щодо осо-

бистісно-професійного зростання; уміння проектувати шляхи реалізації власного особистісного й професійного вивіщення; уміння здійснювати самоаналіз власного зростання для розроблення індивідуальної програми особистісно-професійного розвитку.

Схарактеризуємо сутність кожного вміння. Особистісний розвиток та вивіщення педагога в професії залежить передусім від його здатності та готовності визначати цілі й стратегії власного особистісно-професійного розвитку. Значущим у цьому сенсі є пізнання майбутніми педагогами самих себе, а саме вивчення своїх здібностей, здатностей, темпераменту, характеру, особистісних якостей, внутрішніх мотивів. У ході перебігу навчання в закладі вищої освіти майбутні вихователі дітей дошкільного віку та вчителі початкових класів повинні навчитися ставити перед собою питання: чого я хочу досягти в професії? Завдяки яким особистісним якостям я можу досягти успіху? Над чим варто працювати в подоланні бар'єрів до особистісно-професійного розвитку? Пошук відповідей на них сприяє тому, що під час вивчення навчальних дисциплін, проходження педагогічних практик, участі в проектній діяльності студенти не лише засвоюють зміст освітньої програми, а й вчать вибирати стратегії (аксіологічна, діяльнісна, дослідницька, особистісна) (Г. Іванюк) [86; 87], ставити мету, добирати засоби особистісного й професійного розвитку, що відповідають як їхнім потребам та внутрішнім мотивам, так і запитам тієї цільової аудиторії, з якою доведеться працювати майбутні фахівцям.

Нова стратегія підготовки фахівців ґрунтується на діяльнісних та дослідницьких засадах, у яких пошуково-дослідницька компонента є домінантною. Формування в майбутніх педагогів умінь добирати діагностичний інструментарій та проводити діагностику розвитку дітей дошкільного й молодшого шкільного віку, вивчати психолого-педагогічні умови, важливі для їхнього особистісного розвитку, є завданнями, що реалі-

зуються в курсі вивчення інтегрованих навчальних дисциплін «Педагогіка», «Психологія», «Людинознавство», «Педагогічне партнерство» під час проходження студентами навчальних практик. Однак не слід забувати про те, що виконання цих завдань залежить від того, наскільки в майбутніх фахівців сформовані здатності до здійснення діагностики власних потреб щодо особистісно-професійного зростання.

З цією метою у зміст названих вище навчальних дисциплін та програм-практик уведено завдання, спрямовані на формування умінь добирати інструментарій для вивчення власних потреб, можливостей щодо особистісно-професійного зростання. Так, наприклад, під час вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка» студенти виконують завдання з проведення самодіагностики щодо вивчення сформованості особистісних якостей та професійних компетентностей, які притаманні педагогові, створюють самопрезентації «Я — майбутній педагог»; у змісті навчальної дисципліни «Педагогічне партнерство» містяться завдання щодо підготовки запитань для проведення уявного інтерв'ю із представником педагогічної думки (минулого чи сучасності) з метою з'ясування змін у вимогах до особистісно-професійного розвитку педагогів, розроблення плану щодо підвищення власного рівня готовності до проектування педагогічного партнерства з учасниками освітнього процесу в умовах освітніх реформ. У процесі проходження навчальних практик укладають каталог діагностичного інструментарію та створюють діагностичну карту власного особистісно-професійного розвитку.

Важливим складником пошуково-дослідницького компонента є вміння майбутніх фахівців проектувати шляхи реалізації власного особистісного й професійного вивищення. Проектування шляхів, вибір форм, методів, способів особистісно-професійного розвитку залежить від готовності та відкритості особистості до сприйняття інновацій, гнучкості, мобільності й адаптації до нових умов, вироблення та проду-

кування нових знань, способів діяльності. Прагнення особистості до пізнання нового сприяє розробленню чіткого плану дій, установок щодо особистісного та професійного розвитку. Під час навчання студенти мають змогу обирати різні шляхи для особистісного та професійного зростання як у процесі навчальної діяльності (варіативна складова освітньої програми), так і в ході позааудиторної роботи (участь у тренінгах, майстер-класах, вебінарах, проходження навчальних онлайн-курсів на освітніх платформах «EdEra», «Освіторія», «EdCamp» тощо). Такий підхід дає змогу студентам задовольнити власні потреби щодо пошуку шляхів самореалізації та самоактуалізації, розширити форми, способи особистісно розвитку й збагачення професійного досвіду.

Уміння здійснювати самоаналіз власного зростання задля розроблення індивідуальної програми особистісно-професійного розвитку є одним із складників пошуково-дослідницької та рефлексивної компонент. Ми не вдаватимемося в детальну сутнісну характеристику цього вміння, оскільки воно ґрунтовно висвітлено в змісті рефлексивної компоненти особистісно-професійного розвитку майбутніх фахівців із дошкільної та початкової освіти.

Слід зазначити, що виокремленні вміння є значущими як для особистісного зростання майбутніх педагогів, так і для їхнього професійного розвитку. Виокремленні вміння є значущими, оскільки сформованість пошуково-дослідницьких умінь забезпечує здатність та готовність майбутніх фахівців із дошкільної і початкової освіти продукувати новий контент щодо особистісно-професійного розвитку, вибудовувати траєкторію власного зростання на ціннісних, діяльнісних, дослідницьких домінантах, проектувати освітній процес у закладах освіти, враховуючи потреби здобувачів освіти та власні прагнення в розвитку.

Визначення рівня сформованості пошуково-дослідницьких умінь у майбутніх вихователів дітей дошкільного віку та вчи-

телів початкових класів відбувалося відповідно до виокремлених рівнів і показників:

- *базовий* — характеризується умінням розуміти виклики, що стосуються особистісно-професійного розвитку, добирати засоби для власного вивіщення за допомогою сторонніх осіб чи / або послуговуватися розробленими алгоритмами дій; усвідомлювати себе частиною команди, яка працює над пошуком шляхів особистісного та професійного зростання; підтримувати ідеї інших щодо створення та вибору форми вироблення дорожньої карти особистісно-професійного розвитку;
- *середній* — визначається здатністю до аналітичної діяльності щодо оцінки власних потреб в особистісно-професійному розвитку; проектування етапів власного розвитку; здійснення вибору необхідних діагностичних інструментів та розроблення стратегій для розв'язання завдань, спрямованих на зростання в особистісному та професійному житті; інтерпретації результатів діагностики сформованості особистісних якостей та професійних компетентностей, продукування нових знань задля їх використання у власній професійній діяльності; створення і презентації власних освітніх продуктів; проектування дорожньої карти власних дослідницьких потреб;
- *високий* — полягає в умінні здобувачів вищої освіти приймати виклики та розв'язувати суперечності, що лежать в основі їхнього особистісно-професійного розвитку; демонструвати лідерські якості; розробляти моделі особистісно-професійного зростання; рефлексувати, аналізувати, визначити, порівнювати власні потреби, якості, здібності, досягнення на різних етапах становлення фахівця; володіти діагностичним інструментарієм щодо визначення власних потреб; організовувати роботу команди для розв'язання дослідницько-пошукових завдань; впроваджувати в освітній процес закладів до-

шкільної та загальної середньої освіти (початкова школа) результатів, отриманих під час різних форм особистісно-професійного розвитку.

Задля вивчення рівнів сформованості пошуково-дослідницького компонента особистісно-професійного розвитку майбутніх фахівців із дошкільної та початкової освіти нами було використано спостереження, опитувальники, діагностичні методики «Квітка моїх пошуково-дослідницьких умінь», «Вирушаємо на симпозіум», вивчення результатів виконання студентами завдань до самостійних робіт, практичних занять із навчальних дисциплін «Педагогіка», «Педагогічне партнерство», завдань до навчальних практик.

За результатами проведення констатувального етапу дослідження було з'ясовано, що 30 % студентів першого курсу мають базовий рівень пошуково-дослідницьких умінь, 40 % — середній і 30 % — високий. Слід зазначити, що результати опитування студентів та вивчення змісту завдань, які вони виконували в межах навчальних дисциплін і навчальних практик, засвідчили, що першокурсники здебільшого орієнтовані на те, що пошуково-дослідницькі вміння є важливими для професійного, а не особистісного розвитку.

Особистісно-професійний розвиток і саморозвиток майбутніх педагогів залежить від систематичного, послідовного та практично ефективного формування загальних і професійних компетентностей, визначених нормативними документами, що регулюють освітню галузь. Зміст цих компетентностей суголосний зі змістом визначених у Європейській довідковій рамці ключових компетентностей для навчання протягом життя (2018) та навичок, що їх забезпечують. Зазначимо, що зарубіжні дослідники й нині розглядають компетентності й навички як суголосні поняття, особливо це стосується цифрових і комунікативних [337, с. 74–83].

Навички XXI століття. Зосередивши науковий пошук на виокремленні актуальних для сучасних фахівців дошкільної та по-

чаткової освіти наскрізних навичок, нами було встановлено різну термінологію щодо визначення останніх, а саме: ключові навички та вміння; наскрізні, м'які навички; навички чотирьох «К» (критичне мислення, креативність, комунікація, кооперація). У зв'язку з неоднозначним підходом до їх трактування у нашому дослідженні послуговуємося узагальненою назвою — «навички XXI століття». Такий термін було прийнято для вдосконалення освіти й розвитку на Всесвітньому економічному форумі в Давосі (2016). До переліку навичок увійшли ті, що можуть знадобитися молодим людям, аби бути успішними в XXI ст. Слід зазначити, що топ навичок за останні роки дещо трансформувався.

У межах розроблення наукової теми проведено опитування серед студентів спеціальностей «Дошкільна освіта», «Початкова освіта» та педагогів-практиків (2017) щодо визначення ними необхідних навичок для сучасного педагога. З-поміж десяти запропонованих респондентами виділено три найбільш актуальні: цифрові (91 %), критичне мислення (79 %), співпраця й координація дій з іншими (73 %) [125]. Подальше дослідження сфокусовано на діагностиці й розвитку виокремлених навичок у процесі особистісно-професійної підготовки фахівців дошкільної та початкової освіти.

Цифрові навички розглядаємо як технічні навички, необхідні для використання цифрових технологій, що визначаються здатністю здійснювати процеси та застосовувати наявні знання для досягнення результатів.

У ході теоретичного аналізу [371] було виокремлено п'ять цифрових навичок, які, на нашу думку, складають основу цифрової компетентності педагога і є вкрай необхідними для особистісного й професійного розвитку, а саме:

- 1) використання цифрових пристроїв, інформаційно-комунікаційних та мультимедійних технологій. Критеріями сформованості є: вільне володіння засобами цифрових технологій та їх активне використання для розв'язання особистісних і професійних завдань;

- 2) пошук та критичне оцінювання цифрового контенту. Критеріями сформованості є: потреба в здобутті нових знань, здатність виявляти причинно-наслідкові зв'язки та формувати власне ставлення до інформації; активне використання отриманих даних в особистісно-професійному розвитку;
- 3) модифікація та створення цифрових ресурсів за допомогою відкритих і ліцензійних електронних сервісів. Критеріями сформованості є: потреба та здатність розробляти навчальний мультимедійний контент і засоби діагностики; активне використання їх в освітньому середовищі закладів дошкільної та загальної середньої освіти;
- 4) обмін інформацією, організація цифрової комунікації. Критеріями сформованості є: потреба та здатність організувати індивідуальну й колективну взаємодію зі здобувачами освіти, колегами та іншими учасниками освітнього процесу в навчальній та позанавчальній діяльності; активність у професійній співпраці й обміні досвідом в інформаційних і соціальних мережах;
- 5) навчатися й навчати. Критеріями сформованості є: потреба самостійно підвищувати власний рівень цифрових навичок; здатність розвивати в учнів інформаційну та медіаграмотність; активно вчитися й навчати учнів використовувати цифрові технології безпечно та відповідально [85].

Визначено такі рівні сформованості цифрових навичок майбутніх педагогів (в основу покладено структуру цифрової компетентності освітян (DigCompEdu)):

- *базовий* — характеризується усвідомленням необхідності застосовувати ІКТ в освітньому процесі навчальних закладів, мінімальним (базовим) рівнем володіння цифровими навичками пошуку й обробки інформації, здатністю комунікувати в соціальних мережах та користуватися готовими освітніми продуктами;

- *середній* — характеризується впевненим використанням ІКТ для налагодження співпраці з учасниками освітнього процесу; здатністю проєктувати, конструювати і вносити інновації до наявних інформаційно-комунікаційних та мультимедійних ресурсів, які використовуються під час навчання; активним застосуванням ІКТ для розв'язання основних професійних завдань та власного особистісно-професійного вивіщення;
- *високий* — визначає вільне оперування знаннями з ІКТ, активне і відповідальне використання інтернет-ресурсів, сервісів та соціальних мереж у дослідницькій, проєктній діяльності; здатність розв'язувати нестандартні, інноваційні професійні завдання теоретичного і практичного характеру з використанням ІКТ.

Розроблено методику дослідження сформованості цифрових навичок майбутніх педагогів та проведено констатувальний етап дослідження. Респондентам було запропоновано опитувальники для ранжування сформованості цифрових навичок (наскільки (від 1 до 5 балів) вони оцінюють свої цифрові навички); адаптовану анкету «Навчання цифровій компетентності в університеті (CODIEU)» [313]; здійснено спостереження за виконанням студентами індивідуальних і групових завдань, що передбачали застосування цифрових навичок (пошук, обробка та передача необхідної інформації, використання мережевих сервісів для створення власного інформаційного контенту); реалізація завдань у формі вебквестів [39; 85].

Навички критичного мислення розглядаємо як необхідну складову особистісно-професійної компетентності педагога, умовою його розвитку та саморозвитку. У наукових джерелах критичне мислення трактується як мислення вищого порядку, що ґрунтується на інформації, під час опрацювання якої відбувається оцінювання думок, гіпотез, шляхів їх доведення [268; 270; 314]. Поняття «критичне мислення» має системний (об'єднуючий) характер, що включає низку сформованих

навичок. Відповідно оцінка розвитку критичного мислення в майбутніх педагогів може бути зведена до оцінки динаміки розвитку виокремлених нами навичок, а саме:

- проявляти допитливість і застосовувати дослідницькі методи для пошуку й обґрунтування достовірності інформації (ставити перед собою питання і здійснювати планомірний пошук відповідей);
- сприймати ситуацію глобально, знаходити причини її виникнення й альтернативи вирішення;
- генерувати, обстоювати чи змінювати власні судження на основі фактів та аргументів;
- коректно застосовувати отримані результати для вирішення проблем, приймати зважені рішення.

Критичне мислення як системний процес включає п'ять взаємопов'язаних етапів, які враховувалися в ході розроблення методики дослідження рівнів сформованості критичного мислення студентів спеціальностей «Дошкільна освіта» й «Початкова освіта» (рис. 1).

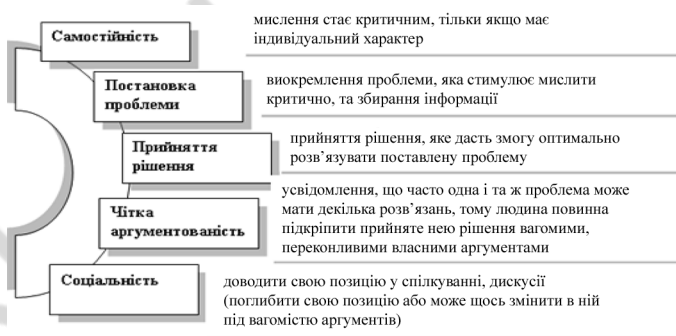


Рис. 1. Характеристика етапів критичного мислення

Отже, визначено такі рівні сформованості навичок критичного мислення в майбутніх педагогів:

- *базовий* — характеризується посереднім уявленням про сутність критичного мислення, з низьким рівнем сформованості мислительних операцій; невмінням ба-

- чити помилки та невідповідності; сприйняттям інформації «на віру» з авторитетних джерел; висловленням власної точки зору, лише упевнившись у її правоті; бажанням працювати за зразком або заданим наперед алгоритмом; низький показник здатностей до вирішення проблемних ситуацій;
- *середній* — характеризується чітким уявленням про сутність критичного мислення та сформованістю аналітичних умінь; здатністю помічати помилки й невідповідності, але відсутнім бажанням пошуку альтернатив; прийняттям думок інших, якщо вони підкріплюються загальноприйнятими нормами та пошуком аргументів для підтвердження власних міркувань; здатністю до формулювання проблеми й постановки цілей, але за зовнішнього контролю та підтримки;
 - *високий* — характеризується усвідомленим розумінням сутності критичного мислення та механізмів його здійснення; здатністю об'єктивно оцінювати ситуацію, аргументувати власну позицію; умінням знаходити невідповідності, бачити чужі та власні помилки; приймати логічно доведену точку зору інших, навіть якщо вона суперечить власній і загальноприйнятим нормам.

Для вивчення рівнів сформованості навичок критичного мислення застосовано такий комплекс методів: спостереження, бесіди, анкетування, вивчення продуктів діяльності, узагальнення незалежних характеристик. Враховуючи, що навички критичного мислення найкраще проявляються в діяльності, виконано вправи на розв'язання проблем, знаходження суперечностей, оцінку ситуації і вибір раціональних способів діяльності («шість капелюхів», «дерево припущень», «кошик ідей», «плакат думок», обговорення суперечливих питань тощо).

Якісна професійна підготовка надає студенту потужний поштовх у майбутньому кар'єрному зростанні, вдалість яко-

го визначається здатністю до співпраці з усіма учасниками освітнього процесу ЗДО і ЗЗСО. Подальший науковий пошук зосереджено на обґрунтуванні **навичок співпраці** як однієї зі складових особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця з дошкільної та початкової освіти.

Сформованість навичок співпраці в майбутніх педагогів є оцінкою динаміки розвитку виокремлених нами навичок, а саме:

- поважати права та інтереси кожного суб'єкта взаємодії, бути впевненим у собі;
- встановлювати міжособистісні зв'язки, вибрати оптимальний стиль спілкування в різних ситуаціях;
- аналізувати та координувати власні дії з діями інших, узгоджувати власний стиль роботи зі стилями партнерів у співпраці;
- організовувати спільну діяльність, мотивувати і спонукати інших до виконання спільного завдання, конструктивно керувати конфліктами;
- налагоджувати позитивну комунікацію між учасниками освітнього процесу для власного професійного вивіщення.

Визначено такі рівні сформованості навичок співпраці в майбутніх педагогів:

- *базовий* — студент виявляє інтерес до спільної діяльності, однак не проявляє активності та ініціативи; розуміє необхідність враховувати індивідуальні особливості учасників співпраці, однак має труднощі в керуванні власними емоціями та ставленнями; недостатньою мірою усвідомлює важливість позитивної комунікації між учасниками освітнього процесу для власного професійного вивіщення;
- *середній* — студент проявляє цікавість та готовність до співпраці з усвідомленням власної приналежності до соціальної групи; з розумінням і повагою ставиться

до індивідуальних відмінностей учасників комунікації, здатен дискутувати, обстоювати свою позицію; проявляє ініціативність, толерантність, цілеспрямованість у налагодженні взаємодії; розуміє необхідності особистісного і професійного вивищення для налагодження продуктивної взаємодії;

- *високий* — студент вільно співпрацює з різними групами; визнає права та інтереси інших і здатен організувати спільну діяльність, підтримувати, мотивувати для отримання позитивного результату; бере відповідальність за свої дії та роботу групи, здатен конструктивно керувати конфліктами; налагоджувати позитивну комунікацію між учасниками освітнього процесу для власного професійного вивищення.

Вивчення рівнів сформованості навичок співпраці в майбутніх фахівців із дошкільної та початкової освіти здійснювалося в процесі спостережень як у навчальній (під час діалогів, дискусій, групової роботи на семінарських та практичних заняттях, міждисциплінарних дослідницьких проєктів), так і позанавчальній діяльності (під час тренінгів, майстер-класів, квестів, свят і театралізованих дійств, конкурсів, благодійних акцій тощо). Також було застосовано метод анкетування, використовувалися авторські опитувальники, експрес-опитувальник «Індекс толерантності» (Г. Солдатова) та опитувальник «Тест толерантності» (В. Бойко), форми для взаємооцінювання й самооцінювання групової роботи.

У 2017 р. нами було досліджено рівні сформованості навичок XXI ст. (цифрових навичок, критичного мислення та навичок співпраці) у студентів першого курсу спеціальностей «Дошкільна освіта» й «Початкова освіта» першого освітнього рівня Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка за розробленим діагностичним інструментарієм. Результати діагностики наведено в гістограмі (рис. 2).



Рис. 2. Узагальнені результати діагностики рівнів сформованості навичок XXI ст. (цифрових, критичного мислення, співпраці) у майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти

З'ясовано, що цифрові навички й навички співпраці загалом сформовані майже однаково у всіх першокурсників. Хоча в розрізі спеціальностей цифрові навички високого рівня переважають у студентів спеціальності «Початкова освіта». Рівень сформованості критичного мислення порівняно невисокий у всіх першокурсників.

Рефлексійний компонент розвитку майбутніх педагогів. Цей компонент є органічною складовою особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів, під якою розуміємо вид розумової діяльності студента, спрямований на аналіз, осмислення, переосмислення процесів, дій і результатів власної педагогічної діяльності, самопізнання. Значущими в розкритті змісту рефлексійного компонента особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів є наукові дослідження, що висвітлюють особливості професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів [148]; складові рефлексійної компетентності особистості [239]; значення рефлексійного портфолію у визначенні міжпрофесійної компетентності [326]; використання блогу рефлексії в професійному розвитку педагогів [381].

Зауважимо, що рефлексійний компонент передбачає сформовану рефлексійну компетентність, яку визначаємо як метапоняття, тобто метакомпетентність. За допомогою механізму рефлексії забезпечується своєчасне коригування й адекватний розвиток

усіх інших видів компетентностей, а отже, він є необхідним компонентом у особистісно-професійному розвитку майбутніх педагогів [128]. Під час реалізації наукової теми доведено, що рефлексійна компетентність є набутою особистісною якістю, яку можна розвивати в освітньому процесі закладу вищої освіти. Тому рефлексійну компетентність визначаємо як внутрішній ресурс майбутнього фахівця, який необхідно вдосконалювати під час фахової підготовки у ЗВО (Концепція «Нова українська школа», 2016).

Наголосимо на тому, що процес розвитку рефлексії в майбутніх педагогів — це синтез професійного та особистісного самопізнання, самовизначення й саморозвитку. До структури рефлексійного компетентна особистісно-професійного розвитку фахівців із дошкільної та початкової освіти зараховуємо: здатність до аналізу власних дій, самоаналізу власної професійної діяльності; усвідомлення й наявність перспективи особистості (уявлення свого образу «Я» й образу «Я — професіонал» у минулому, теперішньому, майбутньому); наявність аналітичних здібностей, а також таких характеристик особистості, як відповідальність, цілеспрямованість, дисциплінованість, самостійність, організованість; готовність до самопізнання, саморозвитку як особистісного, так і професійного.

Нами визначено, що рефлексійний компонент охоплює три складові особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів, а саме когнітивну, емоційну та регуляторну (рис. 3).



Рис. 3. Складові рефлексійного компонента особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів

Психолого-педагогічними умовами розвитку рефлексійного компонента в закладі вищої освіти є: діагностика й самодіагностика студентами наявного рефлексивного досвіду; взаємодія науково-педагогічних працівників і студентів, заснована на принципах діалогічності, суб'єктності, довіри, підтримки, індивідуальних можливостях кожної особистості; створення перспектив для зростання потреб і мотивацій студентів щодо розвитку рефлексійної компетентності; наявність достатнього рівня розвитку рефлексійної компетентності науково-педагогічних працівників, які здійснюють фахову підготовку майбутніх педагогів, систематичне підвищення професійної кваліфікації; збагачення особистого рефлексійного досвіду студентів шляхом використання рефлексійних завдань і вправ під час лекційних, семінарських, практичних занять, у процесі проходження педагогічних практик тощо.

До прийомів розвитку означеного компетентна в освітньому процесі закладу вищої освіти належить: систематичне застосування рефлексійних завдань і вправ; критичний аналіз студентами виконаних ними навчальних завдань; схематичне зображення відповіді на запитання; попереднє обговорення різних шляхів розв'язання завдань; створення проблемних педагогічних ситуацій та завдань, у яких протиставляються попередньо висунуті положення, що ґрунтуються на життєвому, педагогічному досвіді студентів; застосування інноваційних технологій, таких як проектна, навчання на дослідженні, іграва, демонстраційна в Центрі самопізнання та саморозвитку, а також спеціально сконструйовані рефлексійні звіти під час проходження педагогічних практик [40, с. 283].

Зазначимо, що в освітньо-професійних програмах (ОПП) підготовки фахівців із дошкільної та початкової освіти в Педагогічному інституті Київського університету імені Бориса Грінченка до програмних компетентностей належать:

- здатність до проектування, організації, оцінювання, рефлексії та коригування освітнього процесу на почат-

ковій ланці освіти (ДКС-2.3) (Освітньо-професійна програма 012.00.01 Дошкільна освіта, 2020);

- здатність здійснювати рефлексивні процеси, творчо підходити до організації освітнього процесу в початковій школі (ЗК 10) (Освітньо-професійна програма 013.00.01 Початкова освіта, 2020).

Додаткові програмні результати навчання студентів передбачають наявність у них умінь проектувати, моделювати, організовувати освітній процес у вигляді календарно-тематичного планування для певного класу / групи / теми, проектів уроків/занять, оцінювати навчальні досягнення здобувачів освіти, здійснювати рефлексивні та коригувальні дії щодо перебігу й результатів освітнього процесу (ДПР-2.3) (Освітньо-професійна програма 012.00.01 Дошкільна освіта, 2020).

З огляду на положення ОПП підготовки фахівців зауважимо, що розвиток рефлексійного компонента здійснюється наскрізно, зокрема під час навчальної діяльності студентів (у ході вивчення навчальних дисциплін, спрямованих на формування загальних («Університетські студії») та спеціальних (фахових, предметних) компетентностей (інтегровані курси «Людинознавство», «Педагогіка», «Психологія») тощо; проходження студентами навчальних практик; написання курсових, бакалаврських робіт). Не є винятком і позанавчальна діяльність (участь у педагогічній майстерні особистісно-професійного розвитку, платформі особистісного самопізнання на базі Центру самопізнання й саморозвитку, науково-практичних конференціях, семінарах), що дає змогу розширити професійний та особистісний світогляд майбутніх педагогів, удосконалити вміння здійснювати самоаналіз, самодіагностику.

Отже, під час фахової підготовки майбутні педагоги вдосконалюють такі три основні сфери рефлексійного компонента:

- 1) мислення в діяльності, що орієнтована на розв'язання конкретних професійних завдань, де необхідна постійна

рефлексія для усвідомлення й обґрунтування своїх професійних дій;

- 2) комунікації, де рефлексія є механізмом комунікації з усіма учасниками освітнього процесу;
- 3) саморозвитку, де рефлексія забезпечує індивідуальну здатність до професійного саморозвитку.

З метою визначення стану сформованості рефлексійного компонента в майбутніх фахівців із дошкільної та початкової освіти нами виокремлено такі рівні та показники:

- *базовий* — характеризується усвідомленням необхідності опанувати теорію й технологію здійснення рефлексії як складової професійної діяльності; мінімальним рівнем умінь аналізувати, осмислювати, узагальнювати думки, дії, а також власний психологічний стан, дії інших;
- *середній* — характеризується достатньою обізнаністю в теорії та технології здійснення рефлексії; використанням рефлексивних прийомів під час навчальної діяльності; вмінням здійснювати самопостереження, самопізнання, самоаналіз, самодіагностику;
- *високий* — характеризується здатністю аналізувати різного роду завдання та шукати конструктивні способи їх розв'язання; активним застосуванням у навчальній та позанавчальній діяльності рефлексивних прийомів; здатність виявляти помилки й усувати недоліки власної діяльності, а також здійснювати рефлексивні та коригувальні дії щодо перебігу й результатів освітнього процесу; проектувати дорожню карту і програму індивідуальної траєкторії особистісно-професійного зростання.

На констатувальному етапі дослідження було виявлено рівні сформованості рефлексійного компонента особистісно-професійного розвитку в студентів 1 курсу спеціальностей «Дошкільна освіта» й «Початкова освіта» (2016–2017 н. р.). Зокрема, з'ясовано, що базовий рівень має 54 % респондентів, середній — 41 %, високий — 5 % (рис. 4).

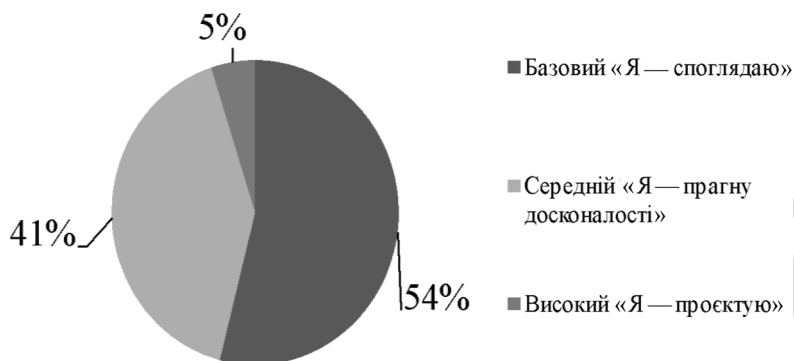


Рис. 4. Рівні сформованості рефлексійного компонента в студентів 1 курсу спеціальностей «Дошкільна освіта» й «Початкова освіта» на констатувальному етапі

Згідно з отриманими даними, можемо стверджувати, що студенти 1 курсу не мають чіткого уявлення про сутність і зміст рефлексії, лише для 5 % осіб характерний високий рівень сформованості рефлексійного компонента, а це спонукає до розвитку останнього задля підвищення рівня особистісно-професійного розвитку.

Отже, студіювання проблеми підготовки фахівців із дошкільної та початкової освіти в контексті нової освітньої стратегії зумовило необхідність дослідження процесів особистісно-професійного розвитку педагогів, здатних до самовдосконалення протягом життя. За результатами теоретичних та емпіричних пошуків виокремлено основні компоненти особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів — ціннісно-особистісний, пошуково-дослідницький, рефлексійний та навички XXI століття (цифрові, критичного мислення, співпраці).

Вивчення рівнів сформованості (базового, середнього, високого) зазначених компонентів досліджуваного феномену на констатувальному етапі (за визначеними індикаторами — ціннісно-вмотивований, когнітивно-знанневий, самовивчення, процесуальний, саморух) засвідчило необхідність розроблення системи роботи щодо особистісно-професійного

розвитку майбутніх педагогів у процесі психолого-педагогічної підготовки, що й зумовило дослідницький пошук науково-педагогічного колективу кафедри педагогіки та психології.

Таким чином, дослідження були зосереджені на виробленні нових підходів до забезпечення психолого-педагогічної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкових класів, а саме: розроблення змістово-технологічного забезпечення навчальних інтегрованих дисциплін «Педагогіка», «Психологія», «Людинознавство»; удосконалення програми навчальних (психолого-педагогічних) практик з урахуванням інтегрованого, аксіологічного та компетентнісного підходів; забезпечення функціонування майстерні особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога, реалізація низки міждисциплінарних дослідницьких проєктів, тренінгів, майстер-класів, спрямованих на розвиток здатностей студентів до самодіагностики та саморозвитку на базі Центру самопізнання і саморозвитку; обґрунтування авторської технології Selfbook, впровадження якої в освітній процес Педагогічного інституту засвідчило позитивну динаміку особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів.

ЗМІСТОВО-ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

2.1. Змістово-процесуальний інструментарій підготовки вчителя початкової школи в умовах розвитку освіти в Європі

Підготовка вчителя початкової школи в умовах розвитку освіти в Європі є складним процесом, який має характеризуватися з огляду на:

- функціонування й розвиток світового освітнього простору;
- наявність регіональних особливостей розвитку освіти в Європі;
- коригування змістово-процесуального контенту відповідно до тенденцій суспільного розвитку, нормативно-правового забезпечення, соціального запиту, змін на ринку праці тощо.

Аналізуючи функціонування й розвиток світового освітнього простору, варто наголосити на значній кількості національних освітніх систем різних типів і рівнів, які відрізняються філософськими й культурними традиціями, метою, змістом, освітнім процесом. У просторовій структурі кожної освітньої системи відтворюються особливості розвитку національної системи тієї чи іншої країни або окремо взятого регіону, а також характер глобальної й локальної взаємодії.

Функціонування й розвиток світового освітнього простору характеризується динамічністю, інтернаціональністю, неоднорідністю (виявляється в нерівномірній концентрації освітніх систем, наявності в системі освіти різних складників) та низкою тенденцій (орієнтація більшості країн світу на удосконалення масової, а не елітарної освіти; поглиблення міждержавного співробітництва в галузі освіти; істотне збільшення у світовій освіті гуманітарної складової, у тому числі й за рахунок таких дисциплін, як політологія, психологія, соціологія, культурологія, екологія, ергономіка, економіка тощо).

Послуговуючись показником «наявність взаємного зближення і взаємодії освітніх систем у світі», А. Ліферов [104] зазначає, що генераторами певних процесів виступають різні регіони, зокрема:

- регіон Західної Європи — генератор інтеграційних процесів. Забезпечення європейської єдності стало ключовою ідеєю реформ у галузі освіти Західної Європи. Зазначене знайшло реалізацію в низці європейських проєктів, які запроваджуються в освітній галузі й слугують популяризації національної літератури, культури, іноземних мов та процесу оволодіння ними;
- Азіатсько-Тихоокеанський регіон (АТР) (Китай, Японія, Республіка Корея, Тайвань, Сінгапур) — генератор процесів підвищення вимог до якості освіти та підготовки професійних кадрів. Зазначене реалізується на основі соціальної та фінансової пріоритетності освіти;
- регіон Латинської Америки — генератор процесів, спрямованих на координацію зусиль для розроблення загальних стандартів шкільної і вишівської освіти, підвищення якості підготовки спеціалістів, попередження відтоку інтелектуального потенціалу з країни.

Функціонування й розвиток світового освітнього простору виявляється, з одного боку, у співвіднесенні можливостей і кадрового потенціалу сучасного суспільства та суспільства

майбутнього з результатами процесу підготовки майбутніх спеціалістів з певним набором сформованих компетентностей, а з іншого — у формуванні особистостей, здатних діяти в умовах глобалізації, тобто вміють виявляти проблеми, виробляти способи їх вирішення, критично оцінювати отримані результати; формувати власну аргументовану позицію щодо різних процесів суспільного життя; розуміти й дотримуватися принципів функціонування відкритого толерантного суспільства; оволодівати новими професіями; співвідносити власні інтереси та інтереси різних спільнот, грамотно організовувати власну діяльність, управляти самими собою й власним життям; самостійно й ефективно діяти в умовах невизначеності та нестабільності; здійснювати навчання протягом усього життя.

За узагальненнями Н. Бордовської, С. Розума [34], відповідно до світових тенденцій сучасний випускник закладу вищої освіти має бути не лише підготовленим до діяльності у професійній сфері, володіти сучасними досягненнями науки, техніки та практики, а й бути готовим до самостійності у:

- прийнятті рішень з професійних, наукових, соціальних і життєвих проблем;
- пошуку необхідної інформації або застосуванні ефективних засобів вирішення різних проблем без порушення прав і свобод інших людей, без шкоди власному здоров'ю та особистісному розвитку;
- спільній роботі в колективі (команді) в умовах полікультурного спілкування; реалізації своїх потреб і власного інтелектуального й духовного потенціалу на суспільне благо та для користі інших.

Сучасний європейський учитель характеризується наявністю:

- європейської ідентичності, що виявляється в усвідомленні ним свого національного коріння та належності до загальноєвропейської спільноти народів, без упередженого ставлення до світу в цілому;

- європейського знання, що являє собою обізнаність учителя з особливостями освітніх систем країн Європи, світу, освітньою політикою регіонального рівня, а також включає шанобливе ставлення до національної системи освіти, історії країн регіону, розуміння впливу останньої на розвиток сучасного європейського суспільства;
- європейського мультикультуралізму, який стосується вияву поваги до своєї національної культури та культури інших народів, передбачає володіння навичками не-домінуючої поведінки з людьми інших культур;
- європейської мовної компетентності — володіння більш ніж однією європейською мовою, перебування певний час в іншомовному середовищі, спілкування іншими мовами з колегами та носіями цих мов;
- європейського професіоналізму — учитель має демонструвати сформований європейський підхід до викладання навчальних предметів і міжпредметних тем, що, своєю чергою, виявляється в трактуванні навчального матеріалу з позиції європейської перспективи; зазначеному сприяє практика спільного розроблення навчальних програм закладами вищої освіти різних країн;
- європейської громадянськості — для майбутнього вчителя початкової школи значущими є такі цінності, як демократія, свобода, повага до прав людини;
- європейських вимірів якості, відповідно до яких професійна підготовка майбутнього вчителя спрямовується на формування вмінь порівнювати формальні ознаки освітніх систем країн, регіону;
- європейською мобільністю, що передбачає навчання за кордоном, вивчення іноземних мов, ознайомлення з культурами інших народів.

В умовах функціонування й розвитку світового освітнього простору встановлено залежність ефективності навчання у закладі вищої освіти від пошукової активності, ініціативнос-

ті й самостійності студентів як суб'єктів освітнього процесу. У цілому їхня професійна підготовка орієнтована на: забезпечення високого рівня професійної компетентності, мобільності й професійної адаптації до змін у професійному середовищі; формування готовності до постійного особистісно-професійного розвитку; навчання протягом усього життя та підвищення професіоналізму в освіті дорослих.

Відповідно до напрацювань фінських учених О. Ківінена та Р. Рінне, у сучасних умовах впроваджено три моделі взаємодії закладів вищої освіти, держави та ринку праці:

- 1) американська — виявляється у децентралізації, жорсткій конкуренції, ринковому керуванні, відкритості;
- 2) західноєвропейська — передбачає державне фінансування та контроль, вступ у заклади вищої освіти за результатами вступних процедур;
- 3) скандинавська — вибудовується з огляду на державне фінансування та управління, що реалізується на основі розвинутого механізму законодавства, конкуренції, яка контролюється державою, наявності мінімальної частки приватних закладів.

Розвиток освіти в Європі унормовується низкою законодавчо-нормативних документів, які сприяють демократичним суспільним перетворенням, гуманістичній спрямованості нововведень та слугують реорганізації системи професійної підготовки майбутніх учителів. У зазначеному контексті значущою постає резолюція Копенгагенської Європейської комісії (2002) з модернізації професійної освіти у європейських країнах. Показовим є те, що цією резолюцією найголовнішою ознакою професійної підготовки вчителя було визначено сконцентрованість на модернізації процесу навчання, що, своєю чергою, передбачає [244]:

- запровадження в освітньому процесі інноваційних підходів до навчання студентів;
- урахування вимог ринку праці;

- вибудовування системи професійної освіти протягом усього життя людини.

Проблемами професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема забезпеченням високого рівня професійної підготовки педагогів, обміном досвідом щодо застосування ефективних форм і методів професійної підготовки, поширенням передового педагогічного досвіду викладачів, забезпеченням співробітництва вищих педагогічних закладів освіти у країнах Європи, займається Асоціація підготовки майбутніх учителів у Європі (Association for Teacher Education in Europe (ATEE)) [318].

Також на розвиток системи професійної підготовки учителів суттєво впливають результати роботи європейських експертів (Working Group A), зокрема визначення ними групи професійних компетентностей, якими мають оволодіти майбутні вчителі. Ідеться про групи компетентностей у таких сферах:

- громадської освіти (готовність до життя в мультикультурному суспільстві з рівними можливостями для особистісного і професійного розвитку; формування стилю життя, спрямованого на збереження навколишнього середовища; сприяння соціальній рівності в сім'ї, навчанні, суспільному житті; усвідомлення себе громадянином Європи та виконання обов'язків, які відповідають цьому статусу; готовність керувати власним кар'єрним розвитком);
- розвитку навчальних умінь, необхідних для навчання в системі неперервної освіти (володіння знаннями поза межами обсягів обов'язкової освіти; формування низки вмій (уміння організовувати самостійне навчання протягом усього життя; уміння отримувати нову інформацію; уміння комп'ютерної грамотності, комунікативні вміння), а також виявляти креативність та інноваційність; бути готовим до вирішення проблем).

Також європейськими експертами [244] вказано на значущість оволодіння майбутніми вчителями, по-перше, знаннями, які стосуються їхньої спеціалізації; по-друге, вміннями створювати нові навчальні програми; по-третє, компетентностями, які забезпечують організацію освітнього й навчального процесів з урахуванням нових умов професійної діяльності (уміння співпрацювати з учнями різного соціального, культурного й етнічного походження; організувати навчальний процес, передбачаючи його ефективність; співпрацювати з іншими учителями-професіоналами, які навчають таку саму категорію учнів; брати участь в організаційному розвитку школи, розробці нових форм оцінювання навчальних досягнень учнів; уміння співпрацювати з їхніми батьками та соціальними партнерами; уміння використовувати медіазасоби для організації освітнього процесу, здійснення професійної діяльності).

Зміст підготовки майбутніх учителів зазнає розширення з огляду на прийняття відповідних нормативно-правових документів. Приміром, рішенням загальноєвропейської конференції «Від проблем до можливостей» (Брюссель, 2013 р.), проведеної за участі представників Європейської комісії, увагу було привернуто до: вільного вибору тими, хто навчається, освітнього середовища; формування педагогічного ідеалу, що пояснюється терміном «особистість, що саморозвивається»; розвитку альтернативної освіти. Зазначене певним чином вплинуло на функціонування освітньої галузі в країнах Європейського Союзу (ЄС) й проявилось в певних змінах як в закладах початкової освіти, так і вищої освіти, які покликані забезпечити відповідну професійну підготовку майбутніх учителів.

За результатами наукової аналітики законів і положень країн ЄС О. Заболотна [73] виокремлює п'ять груп країн, які різняться неоднаковим ставленням до розвитку альтернативної початкової освіти й мають програми підго-

товки фахівців, якими передбачено / непередбачено опрацювання відповідних тем. Ученим виокремлено такі групи країн, які:

- 1) визнають можливості створення альтернативних шкіл релігійними установами, приватними особами, організаціями, спілками та урядовими структурами і підтримують ініціативи у формі альтернативних шкіл, домашнього навчання тощо (Нідерланди, Німеччина, Данія, Австралія, Бельгія, Великобританія, Естонія, Фінляндія, Франція, Чехія, Швеція, Польща);
- 2) законодавчо гарантують наявність різноманітних освітніх можливостей, але на практиці не надають альтернативним школам підтримки (Латвія, Ірландія, Іспанія, Італія);
- 3) використовують у межах традиційної освіти елементи альтернативних освітніх моделей, вважаючи їх експериментальними й інноваційними (Греція, Кіпр, Латвія, Литва, Португалія, Румунія, Словаччина);
- 4) в альтернативних закладах освіти вбачають специфічність, особливість і, як правило, неприйнятність для загальноосвітньої системи (Люксембург, Мальта, Словенія, Угорщина, Болгарія).

Оскільки функціонування альтернативних шкіл здійснюється відповідно до низки вимог (відповідність вимогам, які розроблено для державних шкіл; узгодженість з національними цілями та освітніми стандартами; чітке визначення унікальності порівняно із загальноосвітніми початковими школами; відповідність вимогам до: змісту навчання, навчально-методичного забезпечення, персоналу, приміщень і обладнання; наявність мінімально необхідної кількості учнів; дотриманням акредитаційних та інспекційних вимог) зміст підготовки майбутніх учителів розширено за рахунок додавання відповідних тем. Проте цей процес має певні особливості у кожній країні ЄС, оскільки за специфікою прове-

дення акредитації та інспектування прийнято виокремлювати такі групи країн, у яких:

- діє практика проведення акредитації й інспекції одними й тими ж установами (Естонія, Ірландія, Румунія, Словаччина, Угорщина, Кіпр, Німеччина, Швеція);
- акредитацію здійснюють відповідні міністерські підструктури, а інспектують незалежні експертні організації (Австрія, Бельгія, Великобританія, Латвія, Литва, Польща, Чехія);
- акредитацію здійснюють представники локальної освітньої адміністрації, а інспектують спеціальні організації (Нідерланди, Франція);
- акредитацію проводять державні агентства, а процедура інспектування набуває форми самооцінювання (Данія, Фінляндія) [73].

Одним із показників оцінювання рівня якості закладів альтернативної початкової освіти є рівень підготовки педагогічних кадрів і допоміжного персоналу. Адже в альтернативних початкових школах особлива увага приділяється створенню умов для комфорту й релаксації молодших школярів, спілкуванню й співпраці з ними, використанню для їхнього навчання різних засобів (зокрема, води, піску, кубиків), видів діяльності (як-от, драматизація), організаційних форм (робота в групах). Зазначене враховується у процесі підготовки педагогічних працівників початкової школи.

Підготовка майбутніх учителів початкової школи в країнах ЄС має певні відмінності, зокрема у Фінляндії інтенсивні інвестиції в систему підготовки вчителів здійснюються для досягнення високого рівня освітнього процесу, розвитку у майбутніх учителів здатності до партнерства й формування фахової відповідальності та самоуправління.

Фінські майбутні учителі мають бути готовими до самореалізації в системі самоуправління без інспекторів, уміти розвивати себе й у такий спосіб сприяти як розвитку закладу осві-

ти, в якому працюють, так і розвитку системи освіти держави. Зазначене зумовлюється тим, що у школах Фінляндії перевірки проводяться лише для того, щоб заклади освіти дізналися про якість і результативність діяльності, а також про її сильні й слабкі сторони.

Під час підготовки майбутніх учителів початкової школи у Норвегії значна увага приділяється формуванню в студентів умінь здійснювати співпрацю з батьками, організовувати освітній процес, спрямований на розвиток інтелектуальних, духовних і фізичних здібностей молодших школярів та становлення їхньої самостійності.

Підготовка майбутніх учителів початкової школи у Шотландії здійснюється з огляду на двомовність навчання в країні, оскільки у 1975 р. гельську мову було офіційно визнано поряд з англійською. На сучасному етапі розвитку Шотландії двомовне навчання майбутніх учителів має забезпечити досягнення таких функцій, як освітня (оволодіння знаннями, формування умінь та навичок, опрацювання норм ставлення до явищ життя, фактів щоденної дійсності); культурна (запобігання втраті етнокультурної ідентичності корінного населення); професійно-економічна (підтримка економіки регіону, створення нових робочих місць, розвиток туристичної галузі, торгівлі тощо), виховна (сприяння спілкуванню і взаєморозумінню між представниками різних етносів, поколінь у родинах).

Процес підготовки майбутніх учителів початкової школи у Німеччині спрямовується на формування здатності до саморозвитку, показниками сформованості якого є: адекватне сприймання дійсності, вільне від впливу догм і стереотипів; ділова спрямованість, динамічність і мобільність мислення; здатність до самопізнання і самовдосконалення; стійкі моральні норми; готовність до творчого стилю діяльності. Також майбутні учителі мають бути готовими долучитися до демократизації освіти як до фундаментальної ідеї реформування

загальної середньої освіти в цілому та початкової освіти зокрема, що передбачає зміни у системі «освіта — суспільство — особистість».

У країнах ЄС людина з певним рівнем компетентностей розглядається як:

- головний продукт освітньої системи;
- суб'єкт-носіє якості освіти (якому властиві такі параметри: індивідуальні (навченість, вихованість, поінформованість, майстерність); соціальні (соціальна зрілість, адекватність, здатність до кар'єрного зростання, співпраці в колективі (команді), готовність бути сім'янином, громадянином));
- споживач освітніх послуг (який оцінює їх з огляду на задоволення власних потреб, зокрема отримати гарний старт для самореалізації в професійній діяльності та для кар'єрного зростання).

Визначення змісту підготовки майбутніх учителів початкової школи узгоджується з моделями, з урахуванням яких організовується освітній процес.

Модель ефективної школи М. Барбера (2001) [302]. Основу моделі складає теорія ефективності, яку вчений розглядає в контексті початкової школи, оскільки вважає, що саме тут закладається фундамент для подальшої освіти. Відповідно до моделі кожна школа може стати ефективною, якщо: здійснить процеси реорганізації та модернізації; реалізує зміни не одночасно, а поступово; для кожного працюючого у закладі освіти удосконалення стане метою; буде дотримано низку умов (професійний підхід до організації навчального процесу; єдність намірів; співробітництво; спокійна атмосфера; організованість працюючого оточення; збільшення часу на навчання; академічна перевага; досягнення мети; ефективна організація навчального процесу, уміле розроблення структури уроку; визначення рівня можливості учнів; сподівання учителів й учнів в отриманні ефективних результатів у навчан-

ні; забезпечення інтелектуального виклику; контроль роботи учнів; залучення батьків до шкільного життя дітей; моніторинг успішності учнів).

Модель ефективного вчителя К. Кайріка, професора Йоркського університету (2002) [339]. Модель містить такі складники: інтерес до навчального предмета та здатність робити урок цікавим; застосування методів заохочення, стимулювання творчого пошуку учнів; викладання навчального матеріалу на доступному для учнів рівні; пошук інновацій у методиці викладання; навчання учнів розуміти, а не тільки відтворювати вивчений матеріал; застосування індивідуального підходу до кожного учня; конструктивність у критиці учнів; упевненість у собі.

Модель якісної освіти ЮНЕСКО (2006) — внутрішній рівень учня та зовнішній рівень освітньої системи визначено ключовими складниками моделі. Зовнішній рівень освітньої системи включає в себе методи навчання, зміст, навчальне середовище, менеджмент тощо.

Модель ЮНЕСКО Сантьяго (2007) містить п'ять вимірів освітньої якості: три із них характеризують систему освіти (ефективність, продуктивність, рівність), а решта — відповідність (відповідність запитам учнів, відповідність запитам їхніх сімей, відповідність запитам суспільства).

Модель якісної школи ЮНІСЕФ (2009) побудовано на основі таких характеристик якісної діяльності закладу освіти, як: рівний доступ і залученість до навчання; ефективний навчальний процес; безпечне та здорове навчальне середовище; участь усіх учасників навчального процесу в шкільному менеджменті.

Каркасна модель якісної освіти Дж. Нікеля та Б. Лоу (2010) об'єднує сім складників: ефективність, продуктивність, рівність, чутливість, відповідність, рефлексивність, стійкість.

Також у закладах вищої освіти зміст освітнього процесу включає опрацювання моделі DOTS («Decision, Opportunity, Transition, Self-awareness» — «Рішення. Можливості. Перехід.

Самоусвідомлення») Дж. Лоу, Е. Вотса, яка об'єднує чотири складники:

- opportunity — передбачає усвідомлення майбутніми учителями початкової школи можливостей, які відкриваються перед ними, а також розуміння ними меж можливостей в освіті та у світі професій;
- self-awareness — стосується самоусвідомлення; виявляється у розумінні майбутніми учителями початкової школи власних інтелектуальних сил, потреб, інтересів, прагнень та узгодженні їх з особистими цінностями;
- decision — виявляється у прийнятті рішення; ґрунтується на розумінні того, як приймати рішення щодо своїх можливостей;
- transition — реалізується як перехід, здійснення якого базується на знаннях, уміннях та навичках подолання перехідних періодів, виконанні дій, передбачених переходом на наступний етап освіти або рівень професійної діяльності.

Зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи повнено нормативно-правовим контентом, у якому конкретизуються основні суспільні пріоритети, що визначено значущими для педагогічної діяльності в цілому та процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи. Ідеться про утвердження в освіті партнерства, взаємодії, особистісно орієнтованого спілкування, індивідуального підходу до навчання кожної дитини. У центрі освітнього процесу постає дитина. Основна мета кожного вчителя — створити сприятливу атмосферу для її навчання, зацікавити й організувати навчання так, щоб кожна дитина змогла розкрити свій потенціал. Зазначені ідеї унормовано низкою документів, прийнятих у:

- 2004 р. — «Кожна дитина має значення: зміни для дітей» (“Every Child Matters: Change for Children”) [352];
- 2008 р. — «Дитяча та підліткова стратегія робочої сили 2020» [334];

- 2009 р. «Ваша дитина, ваша школа, наше майбутнє» (“Your Child, your school, our future”) [314].

Зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи розширено й за рахунок нової інтерпретації поняття «ефективність», відповідно до якого ефективність розглядається як якість:

- викладання в початковій школі;
- підготовки майбутніх учителів для якісного викладання.

Обидва складники інтерпретованої ефективності пояснюються концепцією результативного навчання, сутність якого виявляється в орієнтованості на формування і в учнів, і студентів умінь думати, знаходити неординарні рішення, проводити аналогії, аналізувати, критично оцінювати знання, творчо мислити, поповнювати свої знання самостійно за допомогою сучасних технологій навчання.

У 2004 р. значущим для реалізації процесу модернізації професійної підготовки вчителів став документ «Освіта і підготовка 2010 — Успіх Лісабонської стратегії залежить від термінових реформ» [314]. У ньому Радою Європи та Європейською комісією оприлюднено такі компетентності вчителя: перебування в постійному науковому пошуку; володіння новими методиками викладання; постійна самоосвіта; уміння вдосконалювати зміст навчального плану.

У зазначеному документі учитель постає:

- організатором сучасних змін та реформ у суспільстві, що зможуть зробити економіку ЄС однією з найефективніших у світі;
- фахівцем, який повинен відповідати вимогам суспільства Знань, брати участь у суспільних перебудовах;
- особистістю, яка стимулює бажання учнів займатися освітою протягом усього життя.

У 2005 р. на Бергенській конференції європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту (Bergen Conference of European Minister Responsible for Higher Education) [385], за-

тверджено структуру кваліфікацій для європейського простору вищої освіти (The Framework of Qualification for the European Higher Education Area) відповідно до трьох циклів навчання, по завершенні яких передбачається:

1) оволодіння початковим рівнем знань із предметної галузі; набуття вмінь долати перешкоди і вирішувати проблеми, здобуваючи у такий спосіб досвід, необхідний для подальшої роботи; розвиток навичок, необхідних для самостійного продовження навчання; уміння доступно подавати інформацію, ідеї, окреслювати проблеми та знаходити їхнє рішення;

2) демонстрація достатнього рівня знань та вмінь зі свого предмета; уміння застосовувати свої знання на практиці; володіння навчальними навичками, які дають змогу продовжити навчання самостійно; здатність експериментувати;

3) показ систематичних знань з предметної галузі; уміння проектувати дослідження з певної теми, критично аналізувати власні дії, виявлення здатності до оцінки, синтезу нових і складних ідей; співпраця з науковцями для розширення своїх знань, навичок і здобуття нової інформації.

Зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи було погоджено з вимогами до професійної педагогічної діяльності, про які йдеться в Національному стандарті кваліфікованого вчителя (2007) [369]. Зокрема, у ньому зазначено, що сучасний педагог має: розуміти, що дитина — це маленька, самостійна й унікальна людина; власним прикладом демонструвати позитивні цінності, ставлення, поведінку та культивувати їх у своїх учнях; постійно піклуватися про збагачення емоційного, духовного і фізичного стану дітей; допомагати їм орієнтуватись у навколишньому світі, працювати колективно; підвищувати свій професійний рівень, постійно вдосконалюючи себе; здійснювати критичний самоаналіз власної педагогічної діяльності, враховувати її оцінку колегами, бути вмотивованим до подальшого професійного розвитку; підтримувати приязну атмосферу в класі й бажання дітей до самовизначен-

ня; оптимально реагувати на вияв учнями внутрішніх мотивів; зважати на індивідуальні потреби, здібності та інтереси дітей; розуміти і поважати внесок колег, батьків у забезпечення добробуту дітей та покращення освітнього процесу; працювати в команді вчителів, тобто виявляти «колективний професіоналізм»; постійно перебувати у творчому пошуку й удосконалювати свій професійний рівень; виявляти творчий і критичний підхід до інновацій, застосовувати нові форми і методи для покращення навчального процесу; уміти підтримувати зворотний зв'язок з учнями; бути відкритим для допомоги дітям, підтримувати їх.

Крім того, у Національному стандарті кваліфікованого вчителя зазначено, що для отримання статусу кваліфікованого педагога майбутні спеціалісти початкової школи мають: володіти ґрунтовними знаннями з навчальних дисциплін, які вивчаються у початковій школі та становлять ядро Національного курикулуму шкільної освіти (англійська мова, математика, природознавство), знати і розуміти мету, завдання, загальні вимоги Національного навчального плану шкільної освіти; розуміти принцип поетапності в навчанні та вміти реалізовувати його у педагогічній діяльності; бути поінформованими про зміни та інновації в педагогічній теорії та практиці; ефективно застосовувати інформаційно-комунікативні технології в освітньому процесі та професійному розвитку; розуміти вплив розвитку (фізичного, інтелектуального, етнічного, соціального, культурного та емоційного) на навчальні результати учнів; нести відповідальність за навчання дітей зі спеціальними потребами, консультуватися з відповідними спеціалістами; створювати для учнів результативне навчальне середовище; знати вікові й індивідуальні особливості учнів початкових класів, можливості й резерви їхнього розвитку, специфіку оцінювання класних і домашніх, усних та письмових робіт, вміти вести систематичний облік успішності учнів, аналізувати їхні досягнення й недоліки, відповідним чином коректувати свою діяльність [369].

Процесуальний інструментарій підготовки вчителя початкової школи в умовах розвитку освіти в Європі спрямовується на формування певних умінь та навичок. У Національному курикулумі шкільної освіти [369] йдеться про вміння оцінювати навчальні успіхи учнів згідно з вимогами й показниками, визначеними у Національному курикулумі шкільної освіти; упроваджувати в освітній процес Національні стратегії мовної та числової грамотності, уміти викладати такі навчальні предмети, як інформаційні та комунікаційні технології, історія або географія, фізична культура, мистецтво і дизайн, сценічні мистецтва, релігійна освіта; уміти викладати навчальний матеріал у простій і доступній для молодших школярів формі; здійснювати планування (поурочне й річне) та організацію освітнього процесу; оцінювати діяльність учнів на різних етапах навчання; працювати з усім класом, малою групою, із окремими учнями з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей; виявляти якості лідера у дитини; цінувати допомогу колег та прагнення більше часу проводити в обговоренні з колегами нових методів і форм викладання; зацікавлювати учнів навчальним матеріалом; організувати освітній процес таким чином, щоб діти засвоювали більшу частину матеріалу на уроці, а не самотійно.

Для отримання статусу кваліфікованого вчителя майбутній педагог початкової школи має скласти екзамени, демонструючи такі професійні вміння: диференціювати викладання відповідно до рівня знань і здібностей учнів, враховуючи як обдарованих, так і дітей з низьким рівнем навченості; чітко структурувати урок з урахуванням позитивної діяльності учнів, застосовувати інтерактивні форми і методи навчання, сприяти розвитку в учнів навичок самотійної роботи; брати до уваги різноманітний досвід дітей з різних культурних та етнічних груп, допомагати їм вільно почувати себе у класі, досягати хороших результатів у навчанні; приділяти значну увагу учням, які вивчають англійську мову як другу; підтримувати

дисципліну в класі, сприяти створенню результативного навчального середовища; організувати й керувати освітнім процесом, використовуючи ефективні засоби, навчально-методичні матеріали та інші джерела; активно використовувати під час викладання засоби масової інформації і комунікації; навчати учнів ефективно застосовувати знання на уроці та в повсякденному житті, стимулювати їх до самонавчання; вести активну роботу з батьками, опікунами та іншими дорослими з метою підвищення рівня знань учнів; залучити їх до участі у шкільному житті [324].

Процесуальний інструментарій підготовки вчителя початкової школи в Німеччині було спрямовано на перегляд співвідношення теоретичної і практичної підготовки, реалізацію методів навчання, які сприяють активній пізнавальній діяльності студентів, розвитку навичок самостійної роботи.

Процесуальним контентом модернізаційних процесів у підготовці вчителів початкової освіти в Італії було передбачено додавання до університетського типу освіти (навчання за навчальними програмами, яке триває протягом трьох років, завершується отриманням ступеня *Laurea*) неуніверситетського (це програми мистецького, музичного, мовного та технічного спрямування).

В Англії підготовку учителів початкової освіти було включено до системи неперервної освіти та процесуально реалізовано в три етапи:

- 1) підготовчий (ITE) — навчання у закладі вищої педагогічної освіти протягом 2–4 років з метою професійного становлення майбутнього вчителя;
- 2) початковий (Induction) — співвідноситься з періодом адаптації і передбачає рік навчання у закладі вищої педагогічної освіти та рік стажування в школі; це період введення у професію, період адаптації до школи, педагогічного колективу та педагогічної діяльності в цілому;
- 3) основний (INSET) — це період професійного розвитку.

Процесуальність підготовки майбутніх учителів початкової школи в Англії спрямовується на досягнення високого рівня грамотності студента. Для отримання статусу кваліфікованого вчителя (QTS) молодий учитель має під керівництвом досвідченого педагога пройти однорічне стажування для адаптації й підтвердження свого статусу кваліфікованого вчителя.

У Фінляндії підготовка вчителів початкової освіти розпочинається з:

- високої конкуренції за те, щоб стати вчителем початкової школи;
- наявності нетривалого досвіду вчителювання чи роботи з дітьми до вступу в заклад вищої педагогічної освіти.

Абітурієнтів вибирають у два етапи. На початку травня учні, тобто майбутні вступники, складають письмовий іспит, однакового змісту для всіх восьми університетів Фінляндії із педагогічними програмами. Завдання екзамену ґрунтуються на низці наукових і фахових статей. Перелік останніх оголошується наприкінці березня, відкривається доступ до їхнього змісту в online-режимі. Приміром, у 2014 р. до іспиту слід було прочитати 6 статей, що охоплюють широкий спектр проблем. Це, зокрема, «Розвиток і оцінювання робочої пам'яті в дитинстві», «Рівність і справедливість розподілу й відбору в базовій освіті», «Зміна освітньої політики та позиції шкіл у Європі». Залежно від результатів у цьому іспиті абітурієнтів запрошують до наступного етапу відбору, тепер уже різного у восьми університетах Фінляндії. На екзамені першого етапу всі претенденти стоять на одній стартовій лінії — попередні здобутки не враховуються, лише оцінка за іспит.

Другий етап відбору має на меті перевірити особистісні характеристики й знання абітурієнтів, їхню відповідність вимогам учительської професії. Більшість закладів вищої педагогічної освіти просить претендентів продемонструвати

вміння виробляти ідеї, планувати, працювати з іншими людьми. Кожен проходить індивідуальну співбесіду, під час якої просять поділитися міркуваннями щодо вибору стати вчителем.

Остаточно визначаючи успішних випускників, університети можуть брати до уваги результати першого іспиту, оцінки за іспит на атестат зрілості й шкільного атестата, а також досягнення абітурієнта в мистецтві, спорті, будь-якій іншій діяльності, яку заклад вищої педагогічної освіти вважає важливою для майбутніх учителів. Фінляндія — одна з нечисленних країн ЄС, якій щорічно вдається відбирати найкращих і найумотивованіших вступників на педагогічні програми для початкової школи.

У країнах Європи серед основних форм організації навчання студентів домінує лекція, семінар, дискусія, самостійна робота, лабораторна робота, практична робота. Вибір методів викладання узгоджується з метою і завданнями освітнього процесу. Серед методів контролю результатів навчання перевага надається письмовим роботам, письмовим екзаменам та проведенню тестування.

Складники процесуального інструментарію підготовки вчителя початкової школи можуть мати різне авторство. Приміром, під час освітнього процесу широко застосовуються такі методи.

1. Метод М. Брудлі [309] (Англія), яким передбачено організацію навчання на основі трьох видів ситуацій, що пропонуються студентам для аналізу:

- 1) ситуація-оцінка (студенти мають дати оцінку прийнятим рішенням);
- 2) ситуація-проблема (студенти мають встановити причину виникнення ситуації (явища, процесу), конкретизувати власні дії щодо її розв'язання);
- 3) ситуація-вправа (студенти вправляються у вирішенні проблеми, застосовуючи метод аналогій).

2. Метод “Lab Book” Мак Мілан (Канада), яким передбачено організацію навчання на основі прогнозування та систематизації знань:

I етап — вибір теми та складання плану (студенти створюють інтелектуальну карту теми / проблеми, що розглядатиметься під час заняття);

II етап — створення макета та його складових (студенти встановлюють причину виникнення педагогічної ситуації (явища, процесу), конкретизують власні дії щодо її розв’язання та відображають їх встановленням асоціації);

III етап — моделювання лепбука (студенти вправляються у відтворенні схематичного продукту теми / проблеми).

3. Метод проведення семінарського заняття «Аналіз конкретних ситуацій» Дж. Девіса [322] (Англія) — детальне дослідження реальних та штучно створених ситуацій; здійснюється з метою розвитку аналітичного мислення студентів виявленням характерних особливостей проблеми, представленої в ситуації. Процесом детального дослідження передбачено виконання дій з вивчення, аналізу та прийняття рішень щодо ситуації, яка виникла у результаті подій, що відбулися або можуть відбутися під час навчання молодших школярів за певних обставин, у конкретній ситуації чи певний момент навчального процесу. Детальне вивчення проблеми спрямовується на визначення варіантів рішень та їх систематизацію на правильні й помилкові, вибір критеріїв оптимального рішення, налагоджування професійних контактів, приймання колективних рішень, уникнення конфліктів.

4. Метод варіативних ситуацій П. Етмера та І. Рассела [329]. Під час навчання студентів створюються різні види ситуацій (класична ситуація, «жива» ситуація, «інцидент» дії за інструкцією) відповідно до мети вивчення теми, рівня підготовки студентів, наявності ілюстративного (демонстраційного) матеріалу, технічних засобів навчання, індивідуального сти-

лю викладання тощо. Розгляд ситуацій передбачає таку послідовність дій викладача і студентів: 1) постановка мети, яку повинні досягнути майбутні вчителі; 2) формулювання цілей, відповідно до яких можна досягти результату, передбаченого метою; 3) ознайомлення зі «сценарієм» вирішення проблеми, що включає в себе зміст ситуації, елементи, які сприяють розв'язанню питання; 4) формулювання запитань дискусійного характеру; 5) висунення пропозицій щодо варіантів і аспектів вирішення проблеми, вибір для визначених умов оптимального варіанта, формулювання висновків.

5. Метод «Потік ідей» — колективний метод вирішення проблемних ситуацій (виконання завдань). Протягом 5 хв кожен студент розробляє спосіб вирішення проблеми (виконання завдання). Проговорювання кожним студентом власного доробку коротко нотується одним із студентів. Аналіз нотаток спрямовується на встановлення оптимального способу розв'язання проблемної ситуації (завдання).

6. Групові методи навчання в системі підготовки вчителів (К. Саттон) [380] — об'єднання студентів у групи:

- дискусійні — створюються для колективної роботи з розкриття досліджуваної проблеми; організовується вільна дискусія всередині групи, підсумок колективно обговорюється;
- «документні» — організовується вільна дискусія на основі письмового повідомлення, підготовленого одним або декількома студентами;
- самооцінювальні — створюються для формування вміння оцінювати роботу членів групи і свою власну; об'єднується від 3 до 5 студентів; групи працюють над ідентичними завданнями. Студенти періодично обговорюють отримані результати, які презентують у вигляді доповіді;
- групи Аберкромбі — студенти об'єднуються для формування вміння бачити проблему з різних сторін (примі-

ром, аналіз уроку, перевірку письмової роботи школяра тощо); процес вибудовується на основі відмови від стереотипів (стереотипних думок / стереотипних рішень) на основі організованих викладачем «вільних» або «асоціативних» дискусій. Роль викладача полягає в: контролі за тим, щоб студенти не випустили з уваги принципові моменти розгляду проблеми; спрямуванні дискусії в потрібному напрямі; сприянні виникненню «боротьби думок»;

- «Т»-групи (тренінг-групи) — створюються для дослідження кожним студентом власного особистого психологічного зростання. Робота в «Т»-групах спрямована на формування навичок міжособистісної взаємодії, вміння слухати, здійснювати ефективну комунікацію.

7. Метод «синдикати» Г. Колієра [317] — це метод розвитку навичок самостійного здобуття навчальних умінь, аналізу різних джерел інформації, вироблення навичок спільної роботи. Передбачається об'єднання студентів у групи від 3 до 6 осіб для спільного виконання проектного завдання (наприклад, розроблення плану уроку, складання схеми аналізу уроку, написати твору з досліджуваної проблеми). Завдання повідомляється під час лекції, робота студентів організовується в позааудиторний час. На семінарському занятті студенти проговорюють усні доповіді. Письмові повідомлення опрацьовуються ними у групах. У разі необхідності викладач здійснює консультування. Результати діяльності студентів колективно обговорюються; узагальнення міркувань слугує формулюванню висновків.

8. Метод мікрвикладання (microteaching) П. Олдхауза (США) — метод викладання на основі спрощення навчальної ситуації на початковому етапі професійної підготовки майбутніх учителів. Мікрвикладання розглядається як реальне викладання, яке проводиться в навчальних умовах. Для мікрвикладання властиве подання важливої інформації у спроще-

ному вигляді. Використовується для відпрацювання умінь і навичок, як-от: оволодіння конкретним матеріалом, демонстрації різних методів викладання. Реалізація мікрОВикладання дає змогу контролювати розвиток професійних умінь і навичок студента на основі зворотного зв'язку [298]. Процес мікрОВикладання починається з ознайомлення студентів з уміннями, які їм необхідно сформуваТИ у процесі застосування цього методу, потім розгортається сам мікроурок (до 10–15 хв) з подальшим обговоренням. Після аналізу і виявлення основних помилок студенту пропонується повторити урок з іншою групою. Часова обмеженість і короточасність дає змогу студенту опрацювати той чи інший матеріал на високому рівні. Для проведення мікроуроку використовують відеозаписи, які студенти можуть переглядати кілька разів, акцентуючи при цьому увагу на різних аспектах його проведення, також передбачено вправлення у здійсненні аналізу уроку, виокремленні помилок (організаційних, дидактичних, психологічних). Зазначене сприяє розвитку в майбутніх учителів умінь проводити уроки в початковій школі [213].

8. Метод «активного викладання» Р. Моррісон (США) [362] передбачає скорочення кількості лекцій та зменшення обсягу матеріалу пасивного викладання; збільшення кількості часу на активне викладання та колективну роботу; забезпечення можливості відкритого спілкування між студентами під час заняття; запровадження парної роботи, яка має назву «студент навчає студента»; задіяння в процесі занять усіх органів чуття (мовлення, слух, зір).

9. Метод гри Л. Кохена, Л. Марісона, Е. Гайда [316] передбачає моделювання і програвання ситуацій, які потребують рішення, що продукується групою. Під час професійної підготовки майбутніх вчителів цей метод реалізується в такій послідовності: 1) створення проблемної ситуації введенням моделюючої (ігрової) ситуації; 2) розгортання ходу гри (виконання студентами дій відповідно до ігрових правил); 3) під-

биття підсумків гри; самооцінка дій студентів; 4) обговорення ходу і результатів гри; аналіз моделюючої ситуації, її співвідношення з реальністю; підбиття навчально-пізнавальних підсумків гри.

У Франції студенти ознайомлюються з напрацюваннями досимології як окремої галузі педагогічної науки, тобто науки про контроль знань, оцінку, оцінювання успішності учнів, особливості проведення оцінювання, його форми, види оцінювання робіт учнів, фактори, які впливають на оцінку.

У країнах ЄС процесом підготовки майбутніх учителів початкової освіти до професійної діяльності передбачено ознайомлення із:

- фундаментальними шкільними реформами в Англії, які зорієнтовані на досягнення педагогічною спільнотою значно вищих, ніж раніше, цільових показників;
- запровадженням у Швеції нових видів вільних шкіл для батьків, готових вибрати для своїх дітей альтернативну освіту;
- запровадженням нових моделей моніторингу освітнього процесу в Німеччині й Нідерландах;
- освітніми реформами у Фінляндії, якими передбачено ґрунтовну підготовленість учителів, колективну відповідальність за спільне розроблення курикулуму, розвиток соціальної згуртованості та самоорганізацію громад у межах ширшого суспільства.

Також студенти вивчають зарубіжний досвід, зокрема ознайомлюються із модернізаційними процесами, що відбуваються в освіті, у таких країнах, як:

- США, які спрямовані на: досягнення значних успіхів у навчанні; розширення мережі приватної освіти; складання стандартизованих тестів з високими ставками для подальшого навчання; реалізованість проєктної діяльності; запровадження нових моделей вчительської ефективності на основі відмови від так званої тради-

ційної системи «мудрець на сцені» до «керівника під боком», який вмотивовує, консультує, скеровує;

- Китай, які слугують децентралізованому запровадженню курикулуму; зміні підходів до оцінювання; запровадженню місцевої автономії; реалізованості технологічних інновацій;
- Сінгапур, які зафіксовані в засадничих положеннях концепцій «Школи, які мислять, нація, яка навчається» та «Навчати менше і навчатися більше», у моделі вдосконалення школи на основі шкільної системи самооцінювання, результати впровадження якої оцінюються незалежною командою експертів кожні 5 років.

Також майбутні вчителі початкової школи опрацьовують матеріал, який стосується:

- сінгапурського розуміння «учителювання як професії, в якій серце значить стільки ж, якщо не більше, скільки й розум» (Пак Ті Ін); сінгапурського пояснення феномену «дбайливий учитель» як: 1) учителя, який вірить у те, що кожна дитина може навчатися, і діє відповідно до цієї віри, здатний знайти спільну мову з дитиною й вмотивувати її; знає дитину, формує її цінності й характер, допомагає зростати як особистість і розвиває все найкраще в ній; 2) управного учителя, який опановує власний предмет і здатен зацікавити учнів завдяки продуманому плануванню і вмілому виконанню. Перший аспект поняття «дбайливий учитель» — емоційний (дбайливий учитель піклується про своїх учнів, щоб вони добре зростали), другий — професійний (дбайливий учитель піклується про своє ремесло, щоб бути здатним добре навчати учнів);
- сінгапурської педагогічної практики, яка розпочинається з перших тижнів навчання зі спостереження й аналізу педагогічних ситуацій і переходить до поступового залучення студентів до самостійної практичної діяльності.

- Такий спосіб поетапної організації педагогічної практики дає змогу цілісного сприйняття специфіки майбутньої професії і практичного закріплення теоретичних знань, здобутих в університеті;
- сінгапурської безоцінної системи оцінювання для деяких модулів, запровадженої з 2014 р. Національним університетом Сінгапуру з метою приборкання одержимості оцінками. У цій системі студенти мають лише варіанти оцінювання «склав / не склав»; результати оцінювання не включаються до їхнього загального середнього балу. Нова система заохочує студентів вивчати курси, які зроблять навчання здобувачів вищої освіти більш цілісним і розвинуть якості, які зазвичай виходять за межі їхніх основних предметів;
 - сінгапурського державного фінансування та власної відповідальності, зокрема процес навчання професії вчителя не лише оплачується міністерством освіти, а й передбачає виплату майбутньому вчителю заробітної плати під час навчання. Після завершення навчання в закладі вищої освіти під час церемонії вручення дипломів кожен майбутній учитель Сінгапуру дає таку вчительську клятву «Ми, вчителі Сінгапуру, клянемося, що будемо вірні нашій місії виховання найкращого в учнях; слугуватимемо прикладом у виконанні наших обов'язків і відповідальності; спрямовуватимемо наших учнів бути хорошими й корисними громадянами Сінгапуру; продовжуватимемо навчатися та передамо любов до навчання нашим учням; завоюємо довіру, підтримку й співпрацю батьків і суспільства, щоб мати змогу досягти нашої місії». Також під час проведення Церемонії вчительського компаса новим дипломованим учителям дарують компас, що вказує на північ, та містить викарбувані на корпусі ідеали вчительської професії, що, своєю чергою, символізує постійність останньої. Навчання вчителю-

вання у Сінгапурі завершується дуже складним процесом найму випускників університету на роботу. Із майбутніми вчителями проводять співбесіду. На роботу влаштовуються лише ті, хто щиро зацікавлений у викладанні. Кандидатів обирають лише з найкращих випускників закладу вищої освіти.

Процесом підготовки учителів початкової школи передбачено опрацювання американської стратегії «тотального менеджменту якості» (Total Quality Management), яка запроваджується з метою дослідження спрямованості всіх складників діяльності закладу освіти на досягнення поставленої мети. Передбачає ідентифікування, розуміння і врахування потреб споживача, намагання задовольнити їх у рамках наявних ресурсних можливостей, організацію згуртованої роботи команди, стимулювання активності співробітників у напрямі досягнення поставленої мети. Ефективність тотального менеджменту якості в шкільному середовищі забезпечується: комунікацією, яка наскрізно пронизує шкільну організацію, характеризується як прозора, оскільки легко піддається інтерпретації; встановленням інфраструктури, яка підтримує, спрямовує, забезпечує, пояснює всім учасникам педагогічного процесу ключові рішення на основі зворотного зв'язку та дає змогу цілісно корегувати якість педагогічного процесу; усуненням перешкод (домінування status quo, поділ на ранги у видах діяльності, обмеженість у часі, відсутність згоди щодо позитивних змін, визначення грандіозних намірів та неспроможність їх реалізації).

З дотриманням принципу неперервності реалізовується в освітніх закладах Європи проведення практики, що, своєю чергою, спричинює її вибудовування як системи, складники якої реалізуються на кожному році навчання. Відповідно до англійсько досвіду організації педагогічної практики в закладах вищої освіти передбачається функціонування й розвиток партнерства в системі «школа — університет»; чітке

установлення керівництва педагогічною практикою «тьютор — практикант — ментор»; запровадження педагогічної практики з першого курсу та забезпечення її безперервності й поступовості.

Встановлено, що в країнах Європи значну увагу приділено запровадженню моніторингу й оцінці ефективності системи професійної освіти. Зазначене реалізується на базі гнучких моделей фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи, тобто на основі реалізації індивідуальної освітньої траєкторії. Це передбачає розробку та впровадження критеріїв і форм перевірки якості професійної підготовки вчителів, застосування яких спрямоване на вдосконалення освітнього процесу; забезпечення державно-громадського контролю за якістю підготовки вчителів; інформування суспільства про ефективність професійного навчання вчителів, здійсненого у тому чи іншому закладі вищої освіти; розвиток академічної мобільності, що забезпечує збагачення змісту педагогічної освіти у контексті залучення викладачів і студентів до участі в європейських програмах з метою: активізації та поглиблення вивчення зарубіжного, передусім європейського досвіду; пошуку шляхів розв'язання актуальних проблем, які стосуються поліпшення якості шкільної та педагогічної освіти.

Осмислення пріоритетів, напрямів і тенденцій розвитку освіти в країнах ЄС на основі виокремлення глобально-регіональних засад та опрацювання змістово-процесуального інструментарію підготовки вчителя початкової школи слугує окресленню можливостей використання елементів зарубіжного досвіду професійної підготовки в українському освітньому просторі та розгляду вищої освіти як системи, здатної до саморегулювання на основі взаємодії з системою неперервної освіти.

2.2. Антропологічний вимір особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів

Для майбутнього фахівця у сфері педагогічної діяльності цілісне уявлення про біологічну, психологічну та соціальну сутність людини, про людину як учасника освітнього процесу є базовим, оскільки він повинен самостійно створювати та організовувати оптимальні умови для її повноцінного розвитку. Підготовка педагогів має бути націлена на «вивчення людини у всіх проявах її природи зі спеціальним застосуванням до мистецтва виховання» [271, с. 200]. Це антропологічний погляд на освіту, що створює новий підхід до викладання у вищій школі. Він базується на антропологічному принципі, в основі якого лежить пізнання самої людини в різних її проявах (фізіологічних, психологічних, соціальних, духовних), а не окремих сторін її розвитку за допомогою тих чи інших наук. Згідно з антропологічним вченням Г. Сковороди, людина являє собою, з одного боку, окрему «частину», певну «річ» великого світу, а з іншого — сама є маленьким світом (мікрокосмом), що обіймає у своїй свідомості й сам великий світ, постійно прагне вийти за його межі [284]. Таким чином ефективність навчання студентів у закладах вищої освіти напряму залежить від глибокого розуміння ними людської природи, знання психолого-педагогічних закономірностей розвитку особистості та усвідомлення цінності підтримки природних сил як дітей, так і дорослих. Тому й підготовка майбутніх педагогів має бути спрямована на комплексне вивчення людини за допомогою викладання у вищій школі інтегрованих дисциплін.

Однією з інтегрованих дисциплін, яка забезпечує антропологічний вимір особистісно-професійного зростання майбутніх педагогів, є «Людинознавство». Воно викладається на першому курсі спеціальностей «Дошкільна освіта» та «Початкова

освіта» у Київському університеті імені Бориса Грінченка. Вивчення «Людинознавства» набуває високої соціальної значущості саме для майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкових класів закладів загальної середньої освіти, оскільки на ранніх етапах онтогенезу закладаються фундаментальні основи для розвитку людини у всій багатогранності її буття. Освоєння цієї дисципліни дає унікальну можливість у систематичному вигляді зрозуміти будову, функції та рівні організації людського організму, природу людської психології, її специфіку, а також узагальнити ці знання для формування інтегрованого погляду на індивіда як учасника освітньо-виховного процесу. Зміст, структура, методи і форми психолого-педагогічної підготовки майбутнього фахівця у системі цього курсу максимально орієнтовані на педагогічну діяльність. Матеріал дисципліни «Людинознавство» побудований з дотриманням гуманітарної парадигми щодо пізнання людини.

Інтегрований курс «Людинознавство» має на меті сформувати у студентів педагогічних спеціальностей розуміння сутності людини як системи (біологічної, психологічної та соціальної) у філогенетичному й онтогенетичному розвитку з метою формування у них здатності ефективно розв'язувати завдання щодо збереження і зміцнення здоров'я (фізичного, психічного, соціального та духовного) як власного, так і оточуючих. Основні завдання курсу: сформувати знання про будову, функції та рівні організації організму людини задля збереження її фізичного здоров'я у навчально-виховному процесі; сформувати цілісний психологічний погляд на індивіда як носія образів суб'єктивної реальності (індивідного, суб'єктного, особистісного, індивідуального та універсального) з метою забезпечення психічного здоров'я всіх учасників освітнього процесу; сформувати знання про людину як соціальну істоту, здатну до розвитку та саморозвитку, з метою вироблення власної позиції педагога щодо безпечної організації

навчально-виховного процесу в закладах освіти. Як бачимо, цей курс ефективно поєднує в собі психолого-педагогічну підготовку фахівця, при цьому надаючи також і знання з фізіологічних аспектів розвитку людини, що є невід'ємною складовою для цілісного розуміння її природи.

Зазначимо, що червоною ниткою у цьому курсі проходить завдання щодо формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх педагогів (з цілісного погляду на здоров'я людини — фізичне, психічне та соціальне). Якісна підготовка фахівця, спроможного виконати завдання щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я підростаючого покоління, є особливо актуальною у сучасних умовах входження вищої освіти України до Європейського освітнього простору. Сьогодні дослідники вказують на існування низки суперечностей між: соціальним замовленням держави щодо виховання здорового покоління та негативною динамікою в стані здоров'я дітей і молоді; потенційними можливостями компетентнісного підходу й недостатньо ефективним його застосуванням в освітній діяльності; активним упровадженням в усіх сферах життєдіяльності новітніх технологій та застарілою практикою фізичного й творчого виховання дітей та молоді в системі освіти [277]. Одним із векторів для розв'язання цих суперечностей є особистісно-професійний саморозвиток майбутніх педагогів у напрямі формування компетентності щодо збереження, зміцнення і відновлення як власного здоров'я, так і здоров'я підростаючого покоління, що й забезпечується при викладанні інтегрованого курсу «Людинознавство».

Для кращого розуміння стану сформованості здоров'язбережувальної компетентності майбутніх педагогів та оптимізації структурування курсу «Людинознавство», спрямованого на формування компетентності щодо збереження, зміцнення і відновлення як власного здоров'я, так і здоров'я підростаючого покоління, викладачами курсу було організовано й проведено емпіричне дослідження рівня сформованос-

ті всіх компонентів здоров'язбережувальної компетентності у студентів перших курсів бакалаврського рівня освіти спеціальностей «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта». На основі узагальнень отриманих результатів виокремлено найбільш ефективні шляхи й технології оптимізації особистісно-професійного саморозвитку майбутніх педагогів у напрямі формування їхньої здоров'язбережувальної компетентності.

У сучасних наукових джерелах поняття «здоров'язбережувальна компетентність» інтерпретується у рамках компетентнісного підходу до підготовки фахівців у галузі педагогічної освіти як: комплекс знань, умінь, ставлень та цінностей, спрямованих на збереження й укріплення здоров'я — свого й оточуючих [6]; інтегральна якість особистості, яка проявляється у загальній здатності та готовності до здоров'язбережувальної діяльності, що ґрунтується на інтеграції знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень особистості, спрямованих на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я — власного й оточення [7]; інтегральна динамічна риса особистості, що проявляється в здатності організувати здоровий спосіб життя й регулювати діяльність, спрямовану на збереження здоров'я, адекватно оцінювати свою поведінку, вчинки й погляди оточуючих, зберігати та реалізовувати власні здоров'язбережувальні позиції в різних, зокрема несприятливих, умовах [287]; інтегративна якість особистості майбутнього фахівця, що має складну системну організацію і виступає як сукупність, взаємодія та взаємопроникнення мотиваційного, когнітивного й діяльнісного компонентів [22]; високий рівень майстерності виконання особистістю здоров'язбережувальної діяльності, що характеризується глибоким знаннями щодо збереження та зміцнення здоров'я, можливість вільного володіння здоров'язбережувальною діяльністю та відповідними компетенціями [15]; інтегральна характеристика особистості, що дає змогу успішно відповідати на індивідуальні та соціаль-

ні потреби, діяти в конкретних умовах, виконувати поставлені завдання щодо здоров'я власного та інших людей [106] тощо.

Таким чином, здоров'язбережувальна компетентність може розглядатися як здатність людини до збереження власного фізичного, соціального та психічного здоров'я і здоров'я свого оточення. Відповідно можна виділити три основні компоненти здоров'язбережувальної компетентності особистості:

- 1) фізичний — життєві навички, що сприяють фізичному здоров'ю (раціональне харчування, рухова активність, санітарно-гігієнічний режим праці та відпочинку);
- 2) психологічний — навички, що сприяють духовному та психічному здоров'ю (самоусвідомлення та самооцінка, аналіз проблем і прийняття рішень, визначення життєвих цілей та програм, самоконтроль, мотивація успіху й тренування волі);
- 3) соціальний — навички, що сприяють соціальному здоров'ю (ефективне спілкування, співчуття, розв'язання конфліктів, поведінка в умовах тиску, погроз, дискримінації, спільна діяльність та співробітництво). (Нижче наведено методологію та результати проведених досліджень окремо по кожному з виокремлених нами компонентів здоров'язбережувальної компетентності.)

Фізичний (соматичний) компонент здоров'язбережувальної компетентності майбутніх педагогів. Метою емпіричного дослідження цього компонента було вивчення рівня знань з основ здорового способу життя, мотивів його дотримання, форм, методів і засобів збереження здоров'я. Особливу увагу приділено дослідженню рівня знань щодо впливу фізичних вправ на організм та самоконтролю рівня здоров'я студентів, мотивації здорового способу життя, причин і факторів наявності шкідливих звичок.

В опитуванні взяло участь 55 студентів спеціальностей «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта», серед яких 5 осіб

чоловічої статі й 50 — жіночої, яким на момент дослідження виповнилось 17 років. Всі особи, згідно з амбулаторними картами, не перебували на диспансерному обліку й належали до групи «практично здорових».

У ході проведеного онлайн-опитування отримано матеріали, які дають змогу оцінити знання студентів про: сутність складових здорового способу життя; сутність здоров'я та усвідомлення факторів, що впливають на нього; особливості ведення здорового способу життя студентською молоддю та позитивного впливу регулярних занять фізичною культурою на рівень здоров'я; методики самоконтролю здоров'я.

Аналіз відповідей на запитання засвідчив, що 55 (100 %) респондентів розкрили повною мірою сутність поняття «здоров'я»: на еталонне визначення «здоров'я — це стан повного фізичного, психічного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб чи фізичних вад» (ВООЗ, 1946) вказали 52 респонденти (94,5 %); загальнобіологічне — «здоров'я — це стан нічим не обмеженої реалізації генетично запрограмованих процесів саморегуляції, самовідновлення й самовідтворення, що становлять сутність життя. Це життя в повному обсязі» — 1 студент (1,8 %); загальнофізіологічне — «здоров'я — це здатність зберігати сталість внутрішнього середовища організму в мінливих умовах навколишнього світу» та «здоров'я — це стан норми» (вживають у практичній діяльності лікарі) — по 1 студенту (1,8 %).

Єдиного всеосяжного поняття «здоров'я» немає. Кожне з визначень характеризує одну його грань. Звичайно, ці тлумачення надто загальні й визначають те, до чого слід прагнути.

Сформованість знань щодо здорового способу життя визначалася концентрованим описом останнього: 1) твердження «ЗСЖ — це взаємозв'язок і позитивна взаємодія способу життя (діяльності й активності людей, пов'язаних з матеріальними і нематеріальними умовами життя та реакція на ці умови) і здоров'я населення» вибрало 14 студентів (25,5 %);

2) «ЗСЖ — це пов'язані з індивідуально-мотиваційною реалізацією людьми своїх соціальних, психологічних і фізичних можливостей, процес створення оптимальних умов функціонування індивіда й суспільства» — 18 (32,7 %); 3) «ЗСЖ — сформованість і закріплення у свідомості людини навичок активного ставлення на збереження та зміцнення свого здоров'я і реалізації потенціалу особистості» — 23 (41,8 %). Це свідчить про те, що кожен із респондентів має своє, але доволі повне уявлення про концентроване визначення здорового способу життя.

Результати рівня знань базових складових здорового способу життя розподілились так:

- раціональне харчування — 55 студентів (100 %);
- нормальний сон — 55 студентів (100 %);
- відмова від шкідливих звичок — 50 студентів (90,9 %);
- регулярні заняття фізичною культурною — 50 студентів (90,9 %);
- дотримання режиму дня — 47 студентів (85,5 %).

Результати свідчать про те, що найчастіше студенти згадували такі форми або засоби збереження і покращення здоров'я, як: раціональне харчування і нормальний сон, відмова від шкідливих звичок та регулярне заняття фізичною культурою.

При поясненні студентами, як регулярні заняття фізичною культурою впливають на рівень здоров'я, відповіді розподілились на три групи. Перша була спрямована на покращення опорно-рухового апарату, постави та розвиток м'язів — 34 (61,82 %); друга — на те, що фізичні вправи загартовують тіло і душу, а це сприяє зміцненню здоров'я, — 6 (10,9 %); третя зазначила, що при регулярних заняттях фізичною культурою покращується самопочуття, працездатність, знімається психічна напруженість, поліпшується емоційний стан — 15 (27,3 %).

Для дослідження мотивації студентів до занять з фізичної культури застосовано метод ранжування (табл. 1).

Таблиця 1

**Результати дослідження мотивації студентів
до занять з фізичної культури за методом ранжування**

№ п/п	Мотив	Ранг
1	Покращення та зміцнення здоров'я	1
2	Розвиток фізичних якостей (сили, швидкості, витривалості)	2
3	Активне проведення дозвілля	3
4	Звичка до занять фізичною культурою	4
5	Інтерес до змагань і спортивних ігор	5
6	Можливість спілкуватися з друзями	6
7	Отримати високі бали з дисципліни «Фізичне виховання»	7

Отримані дані свідчать про те, що основними мотивами, які спонукають до занять фізичною культурою, є «Покращення та зміцнення здоров'я» та «Розвиток фізичних якостей (сили, швидкості, витривалості) і активне проведення дозвілля». Відведення на першого місце мотиву «Покращення та зміцнення здоров'я» вказує на те, що 50 (90,9 %) студентів пов'язує заняття фізичною культурою з рівнем здоров'я. Такі мотиви, як «Розвиток фізичних якостей (сили, швидкості, витривалості)» — 47 (85,5 %), «Активне проведення дозвілля» — 41 (74,5 %) серед студентів є найбільш значущими для занять з фізичної культури. Зарахування мотиву «Отримати високі бали з дисципліни «Фізичне виховання»» на сьоме місце — вибрало лише 3 (5,45 %) респонденти — свідчить про те, що високі бали не є домінуючим мотивом до занять фізичною культурою.

При дослідженні рівня знань з володіння прийомами самоконтролю стану організму студенти Педагогічного інституту показали високі знання об'єктивних та суб'єктивних показників стану здоров'я організму. До об'єктивних належать показники, які можна виміряти й відобразити кількісно: антропометричні (зріст, маса тіла, окружність грудної клітки); функціональні (частота пульсу, артеріальний тиск, глибина і частота дихання, силові показники груп м'язів). Суб'єктивні

показники: самопочуття, настрої, бажання чи небажання займатися фізичною культурою, відчуття втоми, порушення сну й апетиту. Майже всі респонденти — 50 студентів (90,9 %) — продемонстрували володіння методиками оцінки функціонального стану серцево-судинної системи: функціональні проби (ортостатична проба Мартіна, проба з фізичним навантаженням, диференційована проба за Н. А. Шалковським); визначення тренуваності за станом серцево-судинної системи із застосуванням формули Старра.

Таким чином, опитані студенти в цілому мають досить високі рівні розвитку фізичного компонента здоров'язберезувальної компетентності. Вони демонструють чіткі знання визначення «здоров'я людини», можуть назвати основні складові здорового способу життя; усвідомлюють фактори, що впливають на фізичне здоров'я, і навіть володіють деякими методиками самоконтролю здоров'я на досить високому рівні. Разом з тим дослідження показало необхідність підвищення відповідного рівня знань і мотивів студентів щодо формування здорового способу життя та базових потреб студентів, які впливають на покращення, зміцнення і збереження фізичного здоров'я. Досягти цієї мети можливо лише завдяки всебічному гігієнічному вихованню, яке значною мірою зумовлює становлення і розвиток моральних вимог та ціннісних орієнтацій особистості.

Психологічний компонент здоров'язберезувальної компетентності майбутніх педагогів. Емпіричне дослідження цього компонента ґрунтувалося на узагальненні теоретичних досліджень щодо розуміння його сутності. Було визначено, що психологічний компонент здоров'язберезувальної компетентності є інтегральною характеристикою, що включає в себе: глибокі знання людини про сутність і показники поняття «психічне здоров'я»; міцну мотивацію та безумовне прийняття самої думки про те, що про психічне здоров'я надзвичайно важливо дбати; практичні вміння та навички, що дають змогу щоден-

но дбати про своє психічне здоров'я; здатність до самоаналізу та критичного ставлення до рівня сформованості таких вмінь і навичок у себе. Крім того, якщо ми говоримо про людину, яка планує реалізувати себе у професії педагога, то тут важливо мати ще й розуміння того, як всі ці знання, вміння та навички передати підростаючому поколінню. Відповідно до цього були виокремлені критерії та показники сформованості психологічного компонента здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх педагогів:

- 1) *когнітивний*. Показники: глибокі та стабільні знання майбутніх педагогів з питань розуміння сутності поняття «психічне здоров'я» та його основних показників; обізнаність щодо шляхів, способів зміцнення власного психічного здоров'я та стосовно діяльності, спрямованої на створення умов для збереження психічного здоров'я вихованців у майбутній професійній діяльності;
- 2) *мотиваційно-ціннісний*. Показники: безумовне прийняття цінності психічного здоров'я для повноцінного життя; визначення місця психічного здоров'я у системі власних життєвих цінностей; міцна мотивація та бажання зберігати й зміцнювати психічне здоров'я як у власній життєдіяльності, так і професійній діяльності;
- 3) *діяльнісний*. Показники: достатній рівень стабільності власного психічного здоров'я; практичні вміння та навички, що дають змогу щоденно дбати про своє психічне здоров'я, організація способу життя загалом, спрямованого на зміцнення та збереження психічного здоров'я; практичні вміння та навички організації сприятливих умов для збереження й зміцнення психічного здоров'я у підростаючого покоління у майбутній педагогічній діяльності;
- 4) *рефлексивний*. Показники: здатність до самоаналізу й критичного ставлення до рівня сформованості знань, умінь і навичок збереження та зміцнення власно-

го психічного здоров'я, здоров'я учасників педагогічного процесу в майбутній професійній діяльності; вміння виявляти та критично оцінювати особистісні якості, необхідні для здійснення діяльності зі збереження та зміцнення психічного здоров'я як власного, так й оточуючих (організованість, виваженість, відповідальність, емпатійність, активність тощо).

У дослідженні психологічного компонента здоров'я-збережувальної компетентності студентів взяло участь 94 студенти першого курсу спеціальностей «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта». Ступінь прояву показників когнітивного критерію сформованості цього компонента здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх педагогів був вивчений у студентів шляхом їх опитування (використання власного розробленого онлайн-опитувальника), а також проведення вільних асоціативних експериментів (добір вільних асоціацій до поняття «психічне здоров'я»). Для дослідження показників мотиваційно-ціннісного критерію ми використали такий діагностичний інструментарій, як опитування у формі ранжування системи власних цінностей (як одне із запитань онлайн-опитувальника). Ступінь прояву показників діяльнісного критерію визначали за допомогою адаптованого варіанта стандартизованого опитувальника стабільності психічного здоров'я К. Кіза. Показники рефлексивного критерію вивчали за допомогою аналізу відповідей студентів на відповідні запитання у онлайн-опитувальнику. Зазначимо, що ступінь прояву показників кожного з виокремлених нами критеріїв вивчення психологічного компонента здоров'язбережувальної компетентності студентів відображав рівень його загальної сформованості у кожного окремого студента — високий, середній або низький (Мельник, 2020).

Результати, отримані у ході дослідження психологічного компонента здоров'язбережувальної компетентності студентів, наведені в *табл. 2*.

Таблиця 2

**Рівні сформованості психологічного компонента
здоров'язбережувальної компетентності майбутніх педагогів
за когнітивним, мотиваційно-ціннісним, діяльним
та рефлексивним критеріями**

Критерії сформованості психологічного компонента здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх педагогів	Рівні сформованості психологічного компонента здоров'язбережувальної компетентності відповідно до кожного критерію (у %)		
	<i>Високий</i>	<i>Середній</i>	<i>Низький</i>
Когнітивний	10,7 %	51 %	38,3 %
Мотиваційно-ціннісний	26,6 %	43,6 %	29,8 %
Діяльний	56,4 %	29,8 %	13,8 %
Рефлексивний	12,8 %	56,4 %	30,8 %

Таким чином, найвищі рівні сформованості психологічного компонента здоров'язбережувальної компетентності студенти першого курсу показали за діяльним та мотиваційно-ціннісним критеріями. Тобто вони цінують психічне здоров'я і мають достатньо стабільне власне психічне здоров'я. Однак результати також засвідчили й те, що за когнітивним та рефлексивним критеріями психологічний компонент здоров'язбережувальної компетентності студентів-першокурсників сформований значно гірше. Тобто досить невелика кількість студентів дійсно має глибокі знання про те, що таке психічне здоров'я, може здійснити самоаналіз знань, умінь і навичок збереження та зміцнення власного психічного здоров'я, здоров'я учасників педагогічного процесу в майбутній професійній діяльності. Ці результати вказують на необхідність посилити увагу при наповненні контенту дисциплін психологічного циклу саме щодо цих аспектів.

Соціальний компонент здоров'язбережувальної компетентності майбутніх педагогів. Дослідження цього компонента ґрунтується на розумінні сутності загального поняття «соціальне здоров'я». Зважаючи на достатню невизначеність

щодо останнього в науковому полі, за основу розуміння беремо тлумачення, запропоноване Г. Апанасенко, згідно з яким соціальне здоров'я — це функціонування особистості як повноправного члена суспільства, її безконфліктна взаємодія з навколишнім світом, доброзичливі взаємини в колективі, сім'ї, суспільстві [8]. Зауважимо також, що в колі науковців, зокрема зарубіжних, існує різнотлумачення основної дефініції «соціальне здоров'я» (social health), яке деякі дослідники замінюють поняттям «соціальне благополуччя» (social wellness). Ми дотримуємось логіки розмежування цих термінів, яку обґрунтував Дж. Грінберг [339]. Тож «соціальне здоров'я» розглядаємо як явище, що включає в себе такі складові: моральні якості, емпатію, самоконтроль, адекватну самооцінку, гуманістичний світогляд, відчуття громадського обов'язку, національну самосвідомість, почуття відповідальності [42]; «соціальне благополуччя» визначаємо як взаємозв'язок між зазначеними компонентами соціального здоров'я, причому рівень соціального благополуччя залежить від рівня збалансованості останніх.

Емпіричне дослідження соціального компонента здоров'я-збережувальної компетентності полягало у виявленні розуміння власного «Я-соціального» студентами першого курсу спеціальностей «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта». Мета — вивчити усвідомлення студентами-першокурсниками власного соціального статусу/ів; розуміння ними структури соціального здоров'я (використання характеристик, що належать до його компонентів). Дослідження було проведено в межах освітнього процесу в ході реалізації завдань практичного заняття з курсу «Людинознавство: Педагогічна антропологія», під час якого студенти першого курсу, узагальнюючи знання, здобуті ними в процесі вивчення модуля, сформуvalи комплекс характеристик особистості та розподілили їх за трьома сферами. В результаті виконаних завдань студентами були створені власні профілі «Я-біологічного»,

«Я-психічного» та «Я-соціального», які включали основні компоненти кожної з підсистем. Для аналізу отриманих даних було визначено найпоширеніші характеристики соціального образу студентів (застосовані в профілі «Я-соціального»), за допомогою методу ранжування виявлено їх співвідношення.

У ході дослідження було виявлено такі характеристики соціального образу: студент/ка, громадянин/ка, особистість, українець/ка, патріот/ка. В абсолютних показниках вибору ці характеристики представлені в *табл. 3*. Для узагальнення результатів нашого дослідження використовувалися виключно ті характеристики, які мали повторюваність у відповідях студентів (кількість виборів більше одного).

Таблиця 3

Результати вивчення характеристик соціального образу студентів

Характеристика	Кількість виборів	Відсоток
Студент / ка	50	100 %
Громадянин / ка	30	60 %
Особистість	8	16 %
Українець / ка	5	10 %
Патріот / ка	3	6 %

За результатами аналізу отриманих даних ми з'ясували, що для студентів першого курсу спеціальностей «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта» характерним є відображення власного соціального образу в контексті найближчих соціальних категорій. Аналізуючи власний соціальний образ, студенти використовують категорії зовнішнього вираження, спираючись на досвід соціальних контактів і взаємодій. Результати здійсненого ранжування (*рис. 1*) довели, що вибрані студентами характеристики «Я-соціального» збігаються із загальноприйнятими соціальними ролями, що свідчить про відсутність глибокого розуміння ними сутності соціального образу людини, а отже, і сутності соціального здоров'я.

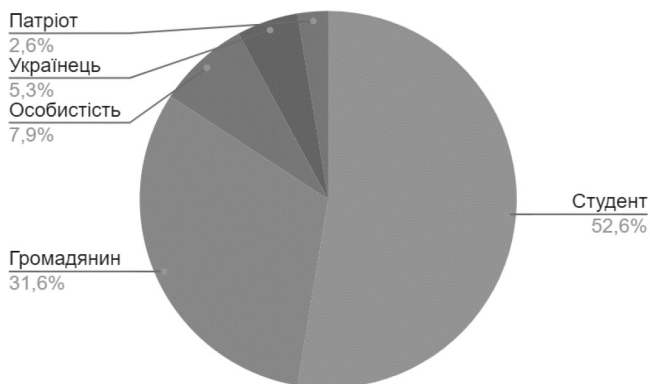


Рис. 1. Результати ранжування студентами характеристик профілю «Я-соціальне»

Спираючись на представлене вище розуміння поняття «соціальне здоров'я», можемо стверджувати лише про часткове відображення його структури у вибраних характеристиках, а саме: «особистість», «студент/ка» розкриваються в компоненті почуття відповідальності; «українець/ка» — національна самосвідомість; «громадянин/ка», «патріот/ка» — відчуття громадського обов'язку.

Водночас слід зазначити, що серед «відкинутих» характеристик (тих, які не були включені до обрахунку, адже мали не більше одного вибору) представлені поодинокі категорії внутрішнього вираження особистості. Компоненти моральних якостей, емпатії, самооцінки та світогляду розкривалися такими характеристиками, як наполегливий/а; цілеспрямований/а; комунікабельний/а; самостійний/а.

Доцільно також зазначити, що першокурсники досить часто використовували характеристики компонентів соціального здоров'я при створенні профілів «Я-біологічне» та «Я-психічне», що може свідчити про недостатній рівень сформованості розуміння структури соціального здоров'я людини, проте наявні знання про його сутність. Такі результати мають стати передумовою до подальшого вивчення безпосереднього рівня соціального здоров'я та соціального благопо-

луччя студентів першого курсу та пошуку шляхів його підтримки.

Шляхи та технології оптимізації формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх педагогів у процесі викладання інтегрованого курсу «Людинознавство». Результати проведеного емпіричного дослідження дали змогу викладачам курсу «Людинознавство» намітити два основні шляхи оптимізації формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх педагогів. Одним із них є посилення інтеграції анатомічних, психологічних та педагогічних знань у процесі підготовки останніх. Для ефективного вирішення цієї проблеми для викладачів інтегрованого курсу основним пріоритетом має бути, крім надання майбутнім педагогам глибоких анатомічних, психологічних та педагогічних знань, перш за все орієнтація на: ефективну взаємодію з усіма викладачами, що читають інтегрований курс; взаємне обговорення з іншими викладачами тем, модулів інтегрованого курсу з метою уникнення негативних моментів у навчальному процесі (протиріч, повторів і т. ін.); актуалізація практико-орієнтованості тем кожного модуля у майбутній професійній діяльності студентів. Реалізації означених вище положень сприятиме розробка єдиної цілісної програми курсу, що, своєю чергою, розкриває суть другого напряму оптимізації формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх педагогів, а саме: вдосконалення кожного модуля курсу з урахуванням його основних завдань і тих аспектів, які були визначені у процесі емпіричного дослідження як такі, що потребують коригування та посиленої уваги.

Так, метою першого модуля курсу «Людинознавство», а саме «Анатомія, фізіологія людини з основами медичних знань», є ознайомлення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкових класів закладів загальної середньої освіти з будовою тіла дитини, його органів і сис-

тем, вивчення взаємодії форми і функції у філогенетичному й онтогенетичному аспектах, взаємозумовленість структури та функції, їх залежність від зовнішніх умов існування організму як протягом усієї історії виду, так й у відносно короткий строк індивідуального розвитку.

Основні завдання модуля: ознайомлення з рівнями організації організму людини; встановлення взаємозв'язку будови органів з функціями, які вони виконують; формування поняття про взаємозалежність і єдність структури, функцій органів дитини та змін у процесі філогенезу й онтогенезу; посилення прикладного значення анатомо-фізіологічних знань, що дасть змогу майбутнім педагогам оволодіти практичними навичками роботи з особистістю, що передбачає формування здатності ефективно розв'язувати завдання щодо збереження і зміцнення як фізичного здоров'я дітей, так і власного.

Емпіричне дослідження засвідчило, що опитані студенти в цілому мають досить високі рівні розвитку фізичного компонента здоров'язбережувальної компетентності. Разом з тим є необхідність підвищення відповідного рівня знань та мотивів студентів щодо формування здорового способу життя, їхніх базових потреб, які впливають на покращення, зміцнення і збереження фізичного здоров'я. Досягти цієї мети можливо лише завдяки всебічному гігієнічному вихованню, яке значною мірою зумовлює становлення і розвиток моральних вимог та ціннісних орієнтацій особистості. Так, у модулі «Анатомія, фізіологія людини з основами медичних знань» передбачені практичні та лабораторні заняття, на яких з успіхом можна досягти розв'язання окреслених завдань. Зокрема, клінічних завдань з вироблення гігієнічних навичок, виконання ситуаційних завдань надання домедичної допомоги при нещасних випадках, невідкладних станах та раптових захворюваннях. Також корисним для студентів у цьому напрямі є ознайомлення з методиками надання домедичної допомоги немедичними фахівцями та послідовніс-

тю дій, описаних у посібнику ITLS (International Trauma Life Support).

Метою вивчення модуля «Психологічна антропологія» є формування у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкових класів закладів загальної середньої освіти цілісного психологічного погляду на реальність людського буття у всіх його вимірах, розвиток інтересу до пізнання інших і самопізнання, здатності ефективно розв'язувати завдання щодо збереження та зміцнення як психічного здоров'я дітей, так і власного.

Основні завдання модуля передбачають розвиток у студентів вільного розуміння та оперування понятійно-термінологічним апаратом дисципліни «Психологічна антропологія», а також формування знання про: основні теорії та підходи у психологічній науці, їхні уявлення щодо сутності людини; методи психологічного пізнання людини та уявлення про специфіку природничо-наукової і гуманітарної парадигми у пізнанні людини; людину як суб'єкта свідомої діяльності, психологічну структуру свідомості та діяльності людини, професійну самосвідомість, самооцінку, самовизначення й інші структури у складі людської свідомості, які забезпечують професійне зростання студентів; статево-вікові та індивідуально-типологічні (нейродинамічні) властивості людини як індивіда (її тілесного існування), зв'язок анатомії та психології, а також про вищу нервову діяльність і функціональну організацію роботи мозку людини; особливості основних психічних процесів (пізнавальних, емоційних та вольових), характеру й здібностей у структурі суб'єктності людини, особливості їхнього розвитку в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку; основні характеристики людини як особистості, індивідуальності та універсальності (її потреби, мотиви, смислові ставлення, ціннісні орієнтації); місце і роль людини в системі її взаємозв'язків і відносин з іншими людьми; для здійснення рефлексивної психодіагностики, самопізнання

рівня й особливостей власних професійно важливих якостей і властивостей, а також планування й реалізації різних видів діяльності для забезпечення безпеки діяльності власної та інших учасників освітнього процесу.

Здійснене нами емпіричне дослідження стану сформованості психологічного компонента здоров'язбережувальної компетентності у студентів першого курсу засвідчило, що найвищі рівні її сформованості визначені за діяльнісним та мотиваційно-ціннісним критеріями, у той час як за когнітивним та рефлексивним — значно гірше.

Ці результати вказують на необхідність посиленої роботи з формування глибоких знань майбутніх педагогів щодо сутності поняття «психічне здоров'я», вмінь рефлексувати власну поведінку з метою збереження та зміцнення свого психічного здоров'я і здоров'я дітей. У цьому напрямі корисним може бути наповнення контенту модуля «Психологічна антропология» конкретним матеріалом, що стосується психічного здоров'я людини. Так, наприклад, під час вивчення теми про вищу нервову діяльність можна акцентувати увагу на її функціонуванні й нейропсихологічних основах роботи нервової системи. При цьому наголосити на тому, які порушення у роботі нервової системи можуть бути і як це впливає на психічне здоров'я людини; порівняти поведінку людей з такими порушеннями та без них; навести конкретні приклади. Або ж, наприклад, якщо це тема, що стосується психічного розвитку людини в онтогенезі, то під час її вивчення слід акцентувати увагу не тільки на тому, що таке психічний розвиток взагалі та які його основні вікові закономірності, а й пояснити, яку людину можна назвати такою, що має гармонійний психічний розвиток, а яку не можна; які чинники до цього призводять; провести паралелі з власним психічним розвитком і т. ін. Дуже гарне поле щодо обізнаності студентів із поняттям «психічне здоров'я» відкривається при вивченні тем, що стосуються психічних процесів людини, особливо емоційних

та вольових. Так, при дослідженні останніх слід наголошувати на тому, які з них свідчать про стабільне психічне здоров'я людини, а які вказують на можливі проблеми; які емоції протягом життя здебільшого переживають психічно здорові люди, і навпаки; як впливають розвинені вольові процеси на психічне здоров'я і як це проявляється у кожній конкретній людині тощо. Отже, на наш погляд, за допомогою врахування означених аспектів при викладанні цих та багатьох інших тем модуля можна з успіхом підвищувати рівень розвитку психологічного компонента здоров'язбережувальної компетентності студентів за когнітивним критерієм.

Щодо розвитку вмінь студентів рефлексувати власну поведінку з метою збереження та зміцнення свого психічного здоров'я і здоров'я дітей, то доцільно буде при викладанні модуля «Психологічна антропология» постійно зіставляти вивчений матеріал з особистим досвідом студентів, а також застосовувати різноманітні психолого-педагогічні техніки. На наш погляд, цікавим і досить продуктивним є включення у навчальні заняття за темами модуля елементів тренінгу, які можуть вмещувати техніки арттерапії, психогімнастики, релаксації, аутотренінгу тощо. Так, корисним й ефективним, як довела практика нашої роботи, є проведення в кінці кожного заняття «хвилинки рефлексії» за вивченою темою. Наприклад, при опануванні теми про темпераменти людини можна за допомогою арттерапевтичних технік намалювати себе та свій темперамент, а потім обговорити, як він впливає на перебіг життя та психічне здоров'я; яким чином, приміром, виявлена імпульсивність холерика та підвищена тривожність меланхоліка може позначитися на психічному здоров'ї, як це скоригувати. Такі обговорення із застосуванням цікавих для студентів технік неодмінно запускають процеси самоаналізу та рефлексії, що підвищує рівень розвитку їхнього психологічного компонента здоров'язбережувальної компетентності за рефлексивним критерієм.

Метою вивчення модуля «Педагогічна антропологія» є систематизація та інтеграція у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкових класів закладів загальної середньої освіти теоретичних знань про людину, її освіту та розвиток; формування гуманістичного світогляду як основи особистісно-професійної і здоров'язбережувальної діяльності.

Основні завдання модуля: формування уявлення про основи сучасного людинознавства як цілісного знання про дитину; розвиток уміння використовувати знання з людинознавства для осмислення власного життєвого й педагогічного досвіду; створення умов для осмислення студентами власної педагогічної позиції на засадах гуманізму; розвиток вміння проектувати програми особистісно-професійного розвитку з урахуванням індивідуальних та психологічних особливостей; формування професійно значущих якостей студентів у процесі самостійного опрацювання навчального матеріалу; стимулювати самовиховання, самовдосконалення та самоосвіту студентів.

Результати проведеного емпіричного дослідження засвідчили, що у студентів першого курсу є труднощі в розумінні сутності соціального здоров'я, його структури. Це може певним чином утруднювати виконання ними таких освітніх завдань, як проектування програм індивідуального розвитку, врахування цілісного знання про дитину в процесі педагогічної діяльності. Шляхами оптимізації в цьому разі може бути: збільшення частки практичних занять за модулем, застосування ситуативних завдань під час вивчення окремих тем курсу, урізноманітнення способів виконання самостійних робіт студентами (наприклад, опис реальних кейсів педагогічної взаємодії). Доцільним має стати і оновлення структури модуля з виосновуванням на ідеї історико-соціального контексту розвитку людини, а саме вивчення змін, сутності формування та розвитку особистості, що виховується та виховує у струк-

турі змін соціального статусу (ролі) людини; включення тем пов'язаних із особливостями виховання в різних умовах: організованих, стихійних, сімейних, специфічних і т. ін.

Одним із компонентів мети вивчення модуля «Педагогічна антропологія» є формування гуманістичного світогляду майбутнього педагога, що виступає центральним компонентом структури соціального здоров'я людини. Посилення уваги до цього компонента має стати визначальним чинником в оптимізації вивчення навчального курсу в цілому та підвищенні рівня усвідомлення соціального здоров'я студентами зокрема. Для посилення ціннісно-світоглядної складової професійної підготовки майбутнього педагога в ході вивчення модуля «Педагогічна антропологія» доцільно також використовувати поєднання традиційно-пошукової діяльності з нетрадиційною. Наприклад, при вивченні теми «Педагогічна творчість та педагогічна майстерність педагога» можна реалізувати пошукову діяльність шляхом аналізу реалізації елементів педагогічної творчості у кіногероїв, використовуючи кінострічки, в яких головним персонажем виступає вчитель / вихователь.

Для посилення інтегративної складової в контексті усвідомлення майбутніми педагогами моделі взаємодії «людина, що виховує та виховується», варто більше уваги приділяти унікальному особистісному досвіду студентів, а саме використанню різного роду рольових завдань, ділових ігор і т. ін.

Для акцентування на реалізації такого завдання курсу, як проєктування освітньої діяльності, власної та дитини, успішно себе зарекомендувало використання різного роду карт, схем, візуалізацій. Зокрема, розробка інтелект-карти «Мій навчальний тиждень» має на меті навчити студентів здійснювати рефлексію, аналізувати успіхи та невдачі й водночас актуалізує важливість поєднання освітньої і рекреативної діяльності; створення дорожньої карти «Підготовка до атестаційного тижня» навчає планувати освітню діяльність (у тому числі

й власну), правильно розподіляти час; використання карти SWOT-аналізу допомагає у вивченні себе (та інших), плануванні траєкторії самовиховання й саморозвитку.

Запропоновані шляхи підвищення ефективності реалізації завдань курсу водночас слугуватимуть і фактором підвищення рівня усвідомлення студентами сутності та структури соціального здоров'я людини, а отже, сприятимуть формуванню їхнього соціального благополуччя.

Сучасний стан організації підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти дає підстави стверджувати щодо необхідності вдосконалення змісту навчально-виховного процесу на засадах цілісного людинознавства. Низка емпіричних і теоретичних досліджень, здійснених нами на різних вибірках студентів педагогічних спеціальностей, довела актуальність та необхідність формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх педагогів з позиції цілісного антропологічного підходу (у єдності трьох її взаємопов'язаних компонентів — фізичного, психологічного та соціального). У цьому контексті були визначені конкретні аспекти, що потребують посиленої уваги викладачів при викладанні інтегрованого курсу «Людинознавство». Встановлено, що студенти першого курсу спеціальностей «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта»: 1) у цілому мають досить високі рівні розвитку фізичного компонента здоров'язбережувальної компетентності, однак існує необхідність підвищення їхнього відповідного рівня знань і мотивів щодо формування здорового способу життя та базових потреб, які впливають на покращення, зміцнення і збереження фізичного здоров'я; 2) мають недостатньо високий рівень сформованості психологічного компонента здоров'язбережувальної компетентності за когнітивним і рефлексивним критеріями, що вказує на необхідність посиленої роботи з формування глибоких знань майбутніх педагогів щодо сутності поняття «психічне здоров'я» і вмінь рефлексувати власну поведінку з метою збереження та зміцнення

свого психічного здоров'я і здоров'я дітей; 3) мають труднощі в розумінні сутності соціального здоров'я, його структури, що може певним чином утруднювати виконання ними таких освітніх завдань, як проектування програм індивідуального розвитку, врахування цілісного знання про дитину в процесі педагогічної діяльності.

На основі таких результатів викладачами курсу визначені ефективні шляхи й технології оптимізації особистісно-професійного саморозвитку майбутніх педагогів у напрямі формування їхньої здоров'язбережувальної компетентності, що включають у себе посилення інтеграції анатомічних, психологічних та педагогічних знань у ході підготовки студентів, вдосконалення кожного модуля курсу з урахуванням його основних завдань і тих аспектів, які були визначені у процесі емпіричного дослідження як такі, що потребують коригування.

2.3. Модернізація змісту професійної підготовки педагога

Вища освіта в Україні на сучасному етапі перебуває у процесі реформування. Зміни на міжнародному рівні зумовлені насамперед процесами євроінтеграції України та синхронізації систем вищої освіти країн Європи, що відбуваються у межах Болонського процесу. У сфері професійної підготовки педагога можна виокремити тенденції розвитку, суголосні із тенденціями, що відзначаються у країнах Східної Європи. Це передусім міжнародна інтеграція шляхом приєднання країн до Болонської декларації; законодавчі зміни в освітній сфері; орієнтування на національний та міжнародний ринок праці. Євроінтеграційні процеси зумовили запровадження

двоциклової підготовки педагогічних працівників за рівнями бакалавра і магістра, спрямованість на забезпечення мобільності вітчизняних педагогів і науково-педагогічних працівників [215].

На локальному рівні суттєвий вплив на професійну підготовку педагога здійснює масштабна реформа загальної середньої освіти «Нова українська школа», яка триває в Україні з 2016 р. та ставить нові цілі перед педагогом, потребує нових підходів до його підготовки [105]. Відповідно до Концепції розвитку педагогічної освіти, ця реформа вимагає таких змін у професійній педагогічній підготовці: оволодіння студентами навичками дослідницької діяльності на майбутній посаді; набуття необхідних компетентностей та досвіду роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного й спеціального навчання; прищеплення інноваційності як способу мислення та ключового інструмента лідерства в умовах державно-громадського партнерства, сприйняття глобалізації освітніх процесів та конкурентності як обов'язкових умов розвитку системи педагогічної освіти тощо [210].

Окрім цього, на вищу освіту в країні впливають зміни політики бюджетування вищої освіти, соціальні та інші чинники, зокрема світова пандемія. Перелічені вище зовнішні процеси зумовили напрями модернізації (*фр.* *modernisation*, від *moderne* — новітній, сучасний) професійної підготовки вчителів, яка передбачає зміни відповідно до новітніх, сучасних вимог і норм, тобто системні зміни на нормативному, інституційному, науковому, управлінському та технологічному рівнях.

Проблема модернізації, трансформації педагогічної освіти завжди викликала науковий інтерес у вітчизняних учених та була предметом їхніх досліджень (В. Кремень, Т. Кристопчук, Л. Пуховська, О. Савченко, С. Сисоєва, Л. Хоружа та ін.). Якщо глобально можна виокремити міжнародний та локаль-

ний рівні модернізації вищої освіти, то на рівні країни ці зміни доцільно розглядати у логіці їх розгортання на нормативному, науковому, інституційному та технологічному.

Напрями модернізації професійної педагогічної підготовки визначені нормативними документами. Насамперед, йдеться про Концепцію розвитку педагогічної освіти (2018), у якій окреслено такі вектори реформування педагогічної освіти: 1) розроблення сучасної моделі педагогічної професії в контексті потреб суспільства, перспектив розвитку національної економіки та глобальних технологічних змін; 2) трансформація вищої та фахової передвищої освіти за педагогічними спеціальностями; 3) визначення перспективних шляхів безперервного професійного розвитку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників [210].

Розроблення сучасної моделі педагогічної професії передбачає підготовку фахівців за новими перспективними професіями: андрогог, модератор, фасилітатор, асистент учителя та ін.; створення галузевої системи кваліфікацій, розроблення вимог до забезпечення якості професійної підготовки та професійного розвитку педагогічних працівників; диверсифікацію шляхів доступу до педагогічної професії; розбудову системи професійної орієнтації до здобуття якісної освіти.

Трансформація вищої та фахової передвищої освіти за педагогічними спеціальностями включає підтримку розвитку педагогічної освіти в класичних університетах; розширення доступу до підготовки за спеціальностями з додатковими спеціалізаціями; забезпечення безперервної педагогічної практики у професійній підготовці; обов'язкову педагогічну інternатуру в супроводі педагога-наставника; ступеневу підготовку фахівців (від молодого бакалавра до бакалавра та магістра); модернізацію освітніх програм відповідно до реформи загальної середньої освіти «Нова українська школа»; оновлення академічної мобільності, оновлення матеріально-технічної бази вищої педагогічної освіти.

Визначення перспективних шляхів безперервного професійного розвитку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників має реалізовуватись шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти [210].

Для уможливлення реалізації сучасної моделі педагогічної професії, проголошеній у Концепції розвитку педагогічної освіти, розпочався процес створення галузевої системи кваліфікацій. Важливим кроком уперед стало внесення змін до Національної рамки кваліфікацій, яка ґрунтується на Європейській рамці кваліфікації та визначає опис кваліфікаційних рівнів за такою структурою: знання, уміння / навички, комунікація, відповідальність [212]. На підставі Національної рамки кваліфікацій та Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти [211] розпочався процес створення стандартів вищої освіти, які мають бути орієнтирами для розроблення освітньо-професійних програм з підготовки фахівців. Процедури їх затвердження тривали досить довго. Наприклад, проєкт Державного стандарту зі спеціальності 013 Початкова освіта для рівня «бакалавр», який певною мірою відображував сучасні тенденції щодо галузевої системи кваліфікацій, було розроблено ще в 2016 р. Оскільки на тлі прийняття низки нових нормативних документів цей стандарт утратив свою актуальність, затверджено було його лише в 2021 р., причому в іншій редакції [213]. Для магістерського рівня відповідний документ наразі не розроблено. Це призвело до того, що освітні програми в закладах вищої освіти розроблялись без належного нормативного підґрунтя.

Концепцією розвитку педагогічної освіти підкреслено важливість взаємозв'язку Стандартів вищої освіти із відповідними професійними стандартами, які мають містити опис кваліфікаційних вимог та доступу до професії. Відсутність нормативної єдності спричинила досить варіативне тлумачення професійних компетентностей вчителя початкової школи. Так, у документах, що приймалися з 2016 по 2021 роки,

перелік компетентностей учителя відрізнявся. В освітньо-професійних програмах заклади вищої освіти переважно послуговувались переліком компетентностей, визначеним у проекті Державного стандарту вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта (2016). Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», чинний у 2018–2020 рр., визначав інший перелік фахових компетентностей. У Типовій освітній програмі організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти, розробленій для підготовки вчителів до роботи в Новій українській школі, був представлений третій варіант бачення компетентностей педагога. На сьогодні загальні та фахові компетентності вчителя визначаються професійним стандартом за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (далі — Професійний стандарт) [213]. Зіставлення цього переліку компетентностей із переліком, встановленим Стандартом вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (далі — Стандарт) [214], дає змогу визначити, що вони побудовані за різними методологічними підходами та мають різне формулювання, проте їх можна порівняти. У частині загальних компетентностей обидва документи враховують перелік Проекту ЄС TUNING [225]. У Стандарті враховано загальні компетентності, визначені Професійним стандартом, і доповнено їхній перелік, зокрема, такими компетентностями, як здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт; до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; діяти на основі етичних міркувань (мотивів) [214].

Перелік фахових (предметних) компетентностей у Стандарті базується на фахових компетентностях, визначених Професійним стандартом: мовно-комунікативній, пред-

метно-методичний, інформаційно-цифровий, психологічний, емоційно-етичний, компетентності педагогічного партнерства, інклюзивний, здоров'язберезувальний, проєктувальний, прогностичний, організаційний, оцінювально-аналітичний [213].

Слід зазначити, що зроблено важливий крок стосовно узгодження переліку компетентностей вчителя початкової школи у двох документах до встановлення єдиних вимог щодо підготовки вчителя у системі вищої освіти та системі професійної діяльності.

Зміни на нормативному рівні позначились на процесі підготовки педагогів у закладах вищої освіти. На локальному рівні відбувається модернізація освітньої діяльності закладів вищої освіти шляхом розбудови освітнього процесу на засадах компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів; впровадження нових освітніх технологій, зокрема інформаційно-комунікаційних, а також розробка та створення нових навчально-методичних матеріалів (підручників, навчальних посібників, роздаткових матеріалів тощо). [215].

Тенденції модернізації професійної підготовки позначилися на освітньо-професійних програмах, які розробляли за цей період у закладах вищої освіти. Наприклад, в освітніх програмах, розроблених у Київському університеті імені Бориса Грінченка, відбулися зміни на рівні визначення загальних та фахових компетентностей здобувачів, підходів до проведення педагогічної практики, забезпечення її безперервності та обсягу, визначення навчальних дисциплін, розширення вибіркового компонента програми. Суттєво змінена пропорційна кількість лекційних, семінарських та практичних робіт у бік практичних. Це дає змогу застосовувати сучасні тренінгові технології для проведення занять, забезпечити інтерактивне навчання студентів. В освітній програмі відбулося оновлення переліку дисциплін відповідно до Концепції «Нової української школи» та нового Державного стандарту початкової освіти (2018). З'явилися такі обов'язкові дисципліни, як

«Інклюзивна освіта», «Інтегроване тематично-проектне навчання в початковій школі», методики навчання освітніх галузей відповідно до нового Державного стандарту початкової освіти. Обсяг виробничої практики становить 37,5 кредитів, що відповідає вимогам, визначеним Концепцією розвитку педагогічної освіти [95].

Водночас слід зазначити, що освітні програми професійної підготовки вчителів початкової школи потребують оновлення у зв'язку із набуттям чинності нових стандартів, а також із задекларованою в нормативних документах необхідністю підготовки педагогічних працівників у педагогічній інтернатурі за програмами, розробленими у закладах вищої освіти.

Зокрема, мають відбутися зміни в переліку загальних (ключових) та фахових компетентностей відповідно до нових стандартів. Це, своєю чергою, спричинить змістовні зміни та відобразиться на переліку навчальних дисциплін. Упровадження інтернатури потребуватиме змін у структурі професійної підготовки педагогічного працівника.

Утім, Положення про педагогічну інтернатуру станом на квітень 2021 р. не затверджено, проте оприлюднено на громадське обговорення проект документа. Згідно з ним, основними завданнями педагогічної інтернатури є такі: «створення системи професійно-педагогічної адаптації інтерна до реальних умов педагогічної діяльності, формування сприятливого мікроклімату та відчуття соціально-психологічного комфорту, встановлення доброзичливих взаємовідносин із учасниками освітнього процесу; розвиток компетентностей, педагогічної майстерності для виконання інтерном навчальної, виховної, методичної, організаційної роботи та іншої педагогічної діяльності; поліпшення культурологічної, мовної, психолого-педагогічної, комп'ютерної, методичної, практичної підготовки інтерна, формування його професійної готовності до самостійної педагогічної діяльності, формування поваги до професії і сумлінного ставлення до трудової діяльності; по-

стійне вдосконалення форм і методів підвищення кваліфікації педагогічних працівників; залучення випускників закладів вищої освіти до педагогічної діяльності та зменшення плинності кадрів» [219]. З урахуванням того, що завдання практики є практико-орієнтованими, очевидно, що програми підготовки інтернів мають розроблятися спільно із роботодавцями.

Суттєвий вплив на професійну підготовку педагогів спричинила світова пандемія та необхідність системи освіти швидко адаптуватися до зміни зовнішніх умов. У світі визначився новий освітній пріоритет — дистанційна та змішана форми навчання (blending learning). Заклади вищої освіти стикнулись з викликом щодо організації освітнього процесу в умовах нових форм навчання. З одного боку, елементи дистанційного навчання у закладах вищої освіти запроваджувались і раніше, особливо на заочній формі навчання. Наприклад, у Київському університеті імені Бориса Грінченка було розроблено платформу електронного навчання (<http://e-learning.kubg.edu.ua>) на базі системи Moodle, яка до пандемії використовувалась для змішаного навчання методом «перевернутого класу», дистанційного вивчення окремих навчальних дисциплін студентами (переважно старших курсів бакалаврату та магістратури, більше на заочній формі навчання), проведення тестування під час здійснення семестрових форм контролю. Для розвитку цифрової мобільності викладачів та студентів створено цифровий кампус (<https://digital.kubg.edu.ua/>), на якому зібрано посилання на всі електронні ресурси та сервіси, які функціонують на платформі університету.

З іншого боку, необхідність повністю перейти на дистанційне навчання, пов'язана з потребою соціального дистанціювання, стала викликом для системи вищої освіти. Чинне Положення про дистанційне навчання (затверджене наказом МОН № 466 від 25.04.2013 р. (зі змінами)) не давало конкретних відповідей на питання щодо організації освітнього процесу, здійснення контролю та оцінювання компетентностей

студентів. Частково роз'яснення було вміщено у листі МОНУ № 1/9-249 від 14.05.2020 р., яким було надано рекомендації щодо засобів комунікації, що можуть бути застосовані під час дистанційного навчання, вимог щодо здійснення контрольних заходів із застосуванням дистанційних технологій навчання, у тому числі семестрового контролю та атестації здобувачів. Свідченням курсу освітньої політики на диверсифікацію освітніх послуг є окрема рекомендація в листі МОНУ про можливість перезарахування закладами вищої освіти результатів засвоєння окремих тем, модулів, інших змістових частин дисципліни шляхом проходження онлайн-курсів на зовнішніх платформах за умови наявності сертифікату.

Системних досліджень щодо якості впровадження дистанційної освіти під час світової пандемії на національному рівні не було здійснено, проте українськими науковцями проводилися дослідження в окремих закладах освіти, за якими можна також дійти певних висновків.

Так, українські науковці Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди провели дослідження щодо труднощів та переваг дистанційного навчання в українських закладах вищої освіти. Результати дослідження, проведеного шляхом опитування на рандомній вибірці студентів українських вишів віком від 17 до 23 років та викладачів, дали змогу засвідчити такі труднощі у роботі українських закладів вищої освіти.

1. Технічні труднощі, пов'язані з нестачею обладнання, обмеженим доступом до якісного інтернету, ресурсним забезпеченням. Найбільш популярними платформами, через які здійснювалось дистанційне навчання, виявились Google-meet, Skype, Moodle, Zoom, Skype, Viber, Telegram та Messenger. Окрім цього, викладачі вдавались до використання зовнішніх систем дистанційного навчання.

2. Психологічні проблеми. Студенти відзначали відсутність живого спілкування, неможливість повторно пройти пропу-

щені практичні заняття, нарікали на збільшення обсягу завдань та, як наслідок, нестачу часу на їх виконання;

Водночас респондентами було зазначено і позитивні сторони дистанційного навчання. Зокрема, розвиток дисципліни та самоорганізації; мобільність, віддалений доступ до навчальних матеріалів, сучасні засоби навчання [306].

Результати дослідження у Бердянському державному педагогічному університеті дають змогу стверджувати, що більшість студентів денної форми навчання надає перевагу змішаній моделі навчання. Зокрема, 92 % студентів виявили бажання об'єднати традиційне навчання із елементами дистанційного. У той же час приблизно 83 % студентів вважає, що дистанційна освіта не зможе повністю задовольнити природну потребу в спілкуванні з педагогами та зі своїми одногрупниками, а приблизно 8 % студентів надає перевагу традиційним засобам навчання [284].

На підтримку педагогів, які викладають в умовах дистанційного та змішаного навчання, створено онлайн-курс «Blend_it: опануємо змішане навчання» на платформі Ed-Era. Деякі заклади вищої освіти також розпочали активну розбудову дистанційної освіти в Україні. Наприклад, у Київському університеті імені Бориса Грінченка викладачами розроблено 2601 електронний навчальний курс, з них 336 — сертифіковано. Викладачами Педагогічного інституту розроблено 226 електронних навчальних курсів, з яких 65 — сертифіковано. Науково-дослідною лабораторією з інформатизації освіти розроблено інструкції та рекомендації для викладачів щодо інструментів онлайн-навчання (Hangouts Meet, Skype, Webex, Google Classroom, Zoom, Microsoft Teams), проведено серію вебінарів «Підвищення ефективності використання ЕНК», проводяться тренінги та курси з підвищення цифрової компетентності викладачів. Це є свідченням активної роботи педагогів над створенням електронного контенту та забезпеченням якісної освіти за умов дистанційного навчання.

Аналіз сайтів інших закладів вищої освіти засвідчує, що не в усіх забезпечено дистанційне навчання на високому технологічному рівні, проте більшість ЗВО працює над розробленням платформ дистанційного навчання, займається розробкою методичного й технологічного забезпечення. Очевидним є розквіт дистанційного навчання як альтернативної форми здобуття вищої освіти у найближчому майбутньому, незалежно від розвитку ситуації з пандемією.

Важливим напрямом модернізації процесу підготовки педагогічних працівників у контексті євроінтеграційних процесів є міжнародна співпраця, розвиток академічної мобільності студентів та викладачів, їхня участь у міжнародних проєктах і конференціях. Так, у Київському університеті імені Бориса Грінченка створено Науково-дослідну лабораторію інтернаціоналізації вищої освіти, у межах якої реалізуються міжнародні проєкти, укладаються угоди про міжнародну співпрацю, розробляються програми академічної мобільності для викладачів і студентів. Зокрема, викладачі Педагогічного інституту беруть участь у проєкті «Модернізація педагогічної вищої освіти з використання інноваційних інструментів викладання» (MOPeD), мета якого полягає у впровадженні сучасних методик викладання із використанням інформаційно-комунікаційних технологій та розробці нових акредитованих дисциплін і навчальних матеріалів зі STEAM-освіти (науки, техніки, інженерії, мистецтва та математики). Завдяки цьому проєкту на базі Педагогічного інституту було створено «Інноваційний клас» із сучасним обладнанням, за допомогою якого стає можливим впровадження цифрових технологій навчання в освітній процес (принцип «перевернутого навчання» з використанням станцій ротацій), навчання студентів основ робототехніки, сторітелінгу тощо). Окрім цього, кафедра початкової освіти бере участь у міжнародних проєктах «Демократична школа» (Центр Вергеланда, Норвегія), «Навчаємось разом» (Фінляндія), «Lego: ігрові та діяльнісні

методи навчання» (Данія). Це дає змогу викладачам отримувати консультації та тренінги від міжнародних партнерів щодо розроблення робочих програм, використання сучасних методів викладання. Цей досвід варто відзначити як позитивний приклад впливу міжнародної проектної діяльності на професійну підготовку педагога на технологічному рівні.

Попри позитивні надбання, низка питань залишається невирішеною. У найближчій перспективі з метою подальшого розвитку професійної педагогічної освіти необхідно здійснити такі кроки: врахувати в освітніх програмах підготовки вимоги Державного стандарту і Професійного стандарту; активно розвивати дистанційну та змішану форми навчання студентів як альтернативні форми здобуття вищої освіти, зокрема розбудовувати онлайн-платформи дистанційного навчання, готувати викладачів до застосування технологій дистанційного та змішаного навчання, розробляти електронні навчальні курси; імплементувати інтернатуру як етап професійної підготовки фахівців в освітні програми.

Науковий інтерес до проблеми професійної підготовки вчителів у зв'язку із реформою також має певні фокуси уваги. Один із них — це інтерес учених до проблеми євроінтеграції та міжнародної співпраці у сфері професійної педагогічної підготовки: українські науковці звертаються до порівняльного аналізу підготовки бакалаврів у провідних країнах світу (Л. Козак, С. Сисоева); аналізу зарубіжного досвіду щодо оцінювання якості вищої освіти в умовах євроінтеграції (О. Воробйова, М. Дебич, В. Луговий, О. Оржель, О. Слюсаренко, Ж. Таланова, К. Трима); аналізу зарубіжного досвіду реалізації ефективного врядування в університетах (І. Драч, С. Калашнікова, О. Паламарчук, В. Рябченко, Л. Червона); аналізу зарубіжного досвіду щодо механізмів фінансової автономії закладів вищої освіти (Ю. Вітренко, І. Власова, В. Ворона, І. Жилияєв, Д. Кірієнко, В. Ковтунець, С. Мельник); досліджують можливості педагогічного моделювання освітнього середовища

в умовах євроінтеграції (С. Мартиненко); розбудови стратегії педагогічної освіти в контексті євроінтеграції (В. Зінченко, В. Брижнік, Л. Горбунова, С. Курбатов, Ю. Мелков, Т. Мієр, О. Шипко). Результатами таких розвідок є визначення тенденцій розвитку у європейській освіті, порівняння із процесами, що відбуваються в українській освіті, окреслення напрямів модернізації та трансформації освітніх процесів в Україні з урахуванням визначених тенденцій тощо.

Досліджуються психологічні аспекти трансформації та модернізації освіти (О. Брюховецька, С. Максименко, М. Слюсаренко, Л. Хоружа). Зокрема, у дослідженні Л. Хоружої виокремлені стратегії трансформації педагогічної освіти: аксіологічна, андрагогічна, акмеологічна, технологічна, які, на думку вченої, відповідають сучасним тенденціям європейської освіти [278]. Ознаки реалізації цих стратегій як векторів педагогічних досліджень можна простежити у наукових працях освітян.

Ученими розробляються моделі педагогічної освіти сучасного університету (М. Братко, С. Мартиненко, Л. Хоружа), аспекти інноваційної діяльності професійної діяльності педагогів (І. Співакова, Л. Хоружа), сучасні технології професійної підготовки педагога, зокрема інтерактивного навчання (Н. Кичук, О. Комар, Л. Красюк, О. Ліннік, О. Матвієнко, О. Мельник, В. Паскар, С. Ратовська, Л. Суценко, І. Титаренко, Л. Хоружа та ін.), проектного навчання (Г. Бреславська, Л. Козак, О. Ліннік, Т. Сілакова, З. Шацька та ін.), контекстного навчання (В. Желанова, Т. Ніконенко), дистанційного та змішаного навчання (С. Сисоєва, К. Осадча, Н. Морзе) тощо.

Важливими є напрями досліджень, пов'язані з імплементацією реформи «Нова українська школа». Серед них можна виокремити два аспекти: реформа в початковій школі та підготовка вчителів до роботи в умовах Нової української школи.

Проблеми Нової української школи порушуються в окремих наукових публікаціях. Зокрема, питання сучасно-

го підручника у Новій українській школі висвітлено у працях І. Андрусенко, Н. Бібік, О. Вашуленко, Т. Засекої, Н. Листопад, К. Пономарьової, М. Тишковець, А. Цимбалару, О. Пометун та ін. Оцінювання на засадах компетентнісного підходу розглянуто в дослідженнях Т. Полонської, О. Фідкевич, Н. Бакуліної та ін.

Показово, що інтереси науковців стосуються актуальних проблем формування ключових компетентностей та наскрізних умінь учнів початкової школи. Зокрема, досліджувалися аспекти формування в учнів початкової школи наскрізних умінь засобами навчальних досліджень (О. Онопрієнко), у проектній діяльності (Л. Бойко); у системі позакласної освіти (А. Бойко). Компетентнісно-орієнтоване навчання висвітлено у працях В. Редько, Т. Полонської. Питання ключових компетентностей досліджувалось в аспекті їх формування у підручниках (Я. Кодлюк), у фізичному вихованні школярів (Н. Москаленко, Н. Сороколіт, І. Турчик); у розрізі можливостей їх формування робототехнічними засобами STEM-освіти (М. Гладун, С. Дзюба, Н. Морзе).

Низку досліджень присвячено проблемі інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (Н. Ашиток, А. Колупаєва, Л. Наконечна, Н. Софій, Т. Гладун, О. Дорошенко, І. Садова, О. Ферт та ін.).

Слід зазначити, що попри наявний інтерес науковців до проблеми комплексних досліджень, присвячених реформі Нової української школи, не проводилось. Деякі публікації не відображують сутності реформи та хибно трактують її засадничі ідеї.

Недостатньо дослідженими вбачаються такі питання, як вплив оновленого змісту та методів навчання на формування ключових компетентностей і наскрізних умінь учнів; ефективність інтеграції змісту навчального матеріалу для формування навчальних результатів, визначених Державним стандартом початкової освіти; реалізація педагогіки партнерства вчите-

лями початкової школи; формувальне оцінювання, критеріїв та методів оцінювання компетентностей тощо. Разом із тим ці проблеми вбачаються значними для розбудови системи професійної педагогічної підготовки у закладах вищої освіти.

Дослідження у напрямі змін у сфері професійної педагогічної підготовки у зв'язку із реформою «Нова українська школа» проводились стосовно окремих аспектів її впровадження. Наприклад, вивчалися проблеми підготовки майбутніх учителів до навчання дітей в умовах інклюзивного класу (Л. Прохоренко, Н. Софій), професійної підготовки майбутніх учителів до моделювання уроку в умовах реформування початкової освіти (М. Нестеренко), формування освітніх цінностей майбутніх фахівців початкової освіти в контексті Нової української школи (А. Крамаренко), формування готовності вчителя початкових класів до роботи в умовах Нової української школи в закладах післядипломної педагогічної освіти (Н. Ларіонова), готовності роботи вчителя в умовах педагогіки партнерства (Н. Черв'якова), підготовки вчителя початкової школи до діалогічного навчання в контексті розбудови Нової української школи (Г. Іванюк), організації діалогічного навчання (К. Фомін).

Аналіз тематики дисертацій, захищених у 2020 р., свідчить про те, що окремі проблеми Нової української школи виступають об'єктами вивчення науковців, проте системних досліджень щодо професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи в Новій українській школі не проводилося. Зокрема, розглядалися питання, пов'язані з організацією взаємодії з учнями: підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів (К. Петрик), готовності до групової навчальної діяльності майбутніх учителів початкових класів (Ж. Вихрестенко), педагогічної взаємодії з гетерогенними групами учнів (Т. Тутова), тьюторської діяльності (К. Осадча).

Окремі дослідження було присвячено формуванню ключових компетентностей майбутніх учителів: проектної компе-

тентності майбутніх учителів початкової школи (Б. Павлюк), базових компетентностей майбутніх учителів початкової школи (Л. Хімчук), застосування компетентнісного підходу (О. Чубрей). Формуванню критичного мислення як одному з наскрізних умінь присвячено дослідження М. Починкової.

Важливим внеском у систему підготовки вчителя до роботи в Новій українській школі можна вважати дослідження щодо підготовки педагога до оцінювальної діяльності (О. Стрілець-Бабенко), використання електронних освітніх ресурсів у професійній діяльності (С. Бобровицька), реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя (М. Шмир), формування професійної позиції майбутнього педагога початкової школи (Д. Пріма).

Напрями, які потребують додаткових досліджень, пов'язані із формуванням ключових компетентностей та наскрізних умінь у майбутніх учителів початкової школи; їхньою підготовкою до конструювання навчальних програм та створення навчальних матеріалів, до застосування ігрових і діяльнісних методів навчання, до інтегрованого навчання, здійснення формувального оцінювання тощо.

Наукові дослідження спричинили появу нових технологій професійної педагогічної підготовки, тобто зумовили зміни на технологічному рівні, модернізацію методики роботи викладачів зі студентами. Йдеться про зміст дисциплін, форми, методи та засоби їх викладання. Дослідниками відзначено, що відбувається модернізація методів і форм навчання, поступова заміна традиційних лекцій активними методами й формами аудиторного навчання (інтерактивні лекції, майстер-класи, симулятивні методи, моделювання, методи ігрових, інтерактивних технологій та формування критичного мислення, аналіз роботи в класі за допомогою відеозаписів тощо); збільшення обсягу використання інформаційних та комунікаційних технологій у початковій школі, застосування змішаного навчання; акцент на практичному складнику підготовки вчите-

ля початкової освіти, підвищення ролі педагогічної практики, збільшення її тривалості та ускладнення педагогічних завдань [27, с. 24–25].

Частково ці зміни відображено у робочих навчальних програмах викладачів, але більше — у їхній практичній діяльності. Однією із сучасних тенденцій є технологізація процесу професійної підготовки студентів. Передумовами застосування технологічного підходу С. Беляєв називає об'єктивну необхідність систематизації способів навчання на засадах системного та діяльнісного підходів; потребу в реалізації особистісно орієнтованого навчання; можливість експертного проектування технологічного ланцюга процедур, методів, організаційних форм взаємодії учня та вчителя, що гарантують результати навчання [23].

Викладачами закладів вищої освіти застосовується технологічний підхід у викладанні та здійснюється підготовка студентів до використання цього підходу під час професійної діяльності. Наприклад, С. Беляєвим пропонується технологізація всіх процесів, які здійснюються у професійній діяльності вчителя. Для проектування майбутнім педагогам надаються завдання, що передбачають розроблення технологій різних освітніх процесів: технології, що стосуються міжсуб'єктної взаємодії учнів (формування культури міжособистісного спілкування, комунікативної компетентності); технології формування психічних процесів учнів початкової школи (пізнавальної мотивації, пізнавального інтересу, позитивного ставлення до навчання); технології виховного процесу (екологічного, морального, розумового, трудового, патріотичного, етнокультурного, полікультурного виховання); технології організації освітнього процесу (організації нестандартних уроків у початковій школі) тощо [Там само].

Особливий вплив на модернізацію підготовки педагога на технологічному рівні спричинила реформа «Нова українська школа». Слід зазначити, що цілеспрямованої роботи

на національному рівні щодо модернізації процесу підготовки вчителів початкових класів до роботи в реформованій школі не відбулося. Значну увагу було приділено підвищенню кваліфікації вчителів початкової школи в закладах післядипломної педагогічної освіти. Водночас більшість кафедр закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку вчителів початкової школи, модернізували освітній процес відповідно до ідей Нової української школи. Про це свідчать результати дослідження, проведеного у межах проекту «Навчаємось разом» (Фінляндія). Усього в анкетуванні взяло участь 46 кафедр 31 закладу вищої освіти. Охоплено всі регіони України [134].

За результатами опитування, 97,6 % респондентів зазначило, що зміни у підготовці вчителів початкової школи відбулися; 92,5 % відповіли, що на кафедрах розроблено робочі програми спецкурсів, навчальних дисциплін, модулів дисциплін з підготовки вчителів до реалізації Концепції «Нової української школи». Найбільш часто повторювані назви курсів, розроблених закладами вищої освіти: «Нова українська школа» (60 %), «Інтегроване навчання», «Інтегрований курс», «Інтеграція» (58 %), «Компетентнісний підхід», «Компетентності» (55 %), «Критичне мислення» (32 %), «Інноваційні технології» (32 %).

Серед опитаних 97,5 % респондентів відзначили, що враховують ідеї Нової української школи під час визначення тем курсових, магістерських робіт. Водночас як приклади часто наводились теми досліджень, які не стосувалися актуальних проблем реформування освіти. Наприклад, деякими кафедрами зазначалися такі формулювання тем магістерських досліджень: «Алгоритмізація освітнього процесу в школі I ступеня», «Вдосконалення зв'язків вчителя і батьків у поліпшенні виховної роботи з молодшими школярами», «Формування навички списування в учнів початкової школи у контексті змістової лінії "Взаємодіємо письмово"»; «Роль культурно-мистецької освіти у формуванні творчої особистості молодшого школяра». Ці теми можна лише умовно зарахувати до таких,

які висвітлюють проблеми навчання учнів в умовах Нової української школи. Це свідчить про недостатнє усвідомлення викладачами актуальних проблем та ідей реформи початкової школи.

Більш інтенсивні зміни відбувалися в тих закладах вищої освіти, викладачі яких долучалися до створення Державних стандартів, освітніх програм та підручників для початкової школи; окремі кафедри яких брали участь у підготовці тренерів Нової української школи. Так, в окремих закладах вищої освіти утворилися контексти здійснення реформи загальної середньої освіти. Прикладами є кафедра початкової освіти Київського університету імені Бориса Грінченка (проект «Початкова школа: освіта для життя»), кафедра теорії і методики викладання філологічних дисциплін у початковій школі Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди (забезпечення пілотного проекту НУШ у рамках співробітництва з видавництвом «Ранок»); кафедра математики і методики її навчання Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (навчальні матеріали з математики для пілотних класів НУШ) та ін.

Деякі кафедри проводили тренінги для вчителів НУШ (17 %), семінари та конференції щодо реалізації Концепції НУШ (15 %). Лише 11 % кафедр, які проходили опитування, відзначили, що є учасниками міжнародних проектів. В інших закладах освіти викладачі кафедр здебільшого самостійно вивчали специфіку впровадження реформи та модернізували освітній процес відповідно до результатів таких досліджень.

Серед кафедр, які взяли участь в анкетуванні, 57,5 % респондентів відповіли, що розробляли наукові та творчі проекти, пов'язані із реформою «Нова українська школа». Водночас приклади, які наводились більшістю опитаних, були досить віддалено пов'язані із проектною діяльністю. Встановлено, що проектна діяльність у сприйнятті деяких викладачів закладів

вищої освіти часто ототожнюється із науковою, хоча їхня мета та результати є кардинально різними.

Окремі проблеми професійної підготовки педагогів відзначаються вітчизняними дослідниками. Так, у розвідках О. Янкович засвідчено низький рівень залучення студентів, які навчаються за спеціальністю «Початкова освіта», до наукових досліджень питань інтегрованого навчання. Дослідницею названо цю проблему слабкою стороною підготовки до професійної діяльності [296, с. 327].

За результатами дослідження учасниками фінського проєкту «Навчаємось разом» визначено напрями, які потребують підтримки: фундаментальні дослідження в галузі педагогічних наук, викладання предметів, педагогічна практика [134].

Слід відзначити модернізацію методів професійної підготовки педагогів, яка більш інтенсивно стала відбуватися після запровадження реформи «Нова українська школа». Суттєвий внесок у цьому процесі належить фундації «Лего» (LEGO Foundation), якою розпочато Всеукраїнський проєкт із впровадження ігрових та діяльнісних методів навчання у процес професійної підготовки педагогів. У ньому беруть участь 14 закладів вищої освіти, у тому числі Київський університет імені Бориса Грінченка.

Застосування ігрових методів у професійній підготовці педагога виправдано через властивість гри моделювати стосунки, що існують у реальному житті. Саме ігрова ситуація дає змогу створювати комунікативні моделі. Це дозволяє застосовувати гру в роботі зі студентами з метою програвання професійних ролей, моделювання та практичного розв'язання педагогічних ситуацій тощо. Різновидами ділових ігор можна вважати імітаційні ігри, які передбачають імітацію діяльності вчителя та дітей на навчальному занятті або інші події шкільного життя; операційні ігри, спрямовані на відпрацювання виконання конкретних операцій (наприклад, техніки ведення діалогу, мозкової атаки, організації групової діяльності учнів,

відпрацювання конкретного інтерактивного методу тощо); рольові ігри, у яких відпрацьовується тактика поведінки, дій, виконання функцій та обов'язків вчителя (завуча, директора); «діловий театр» передбачає розігрування певної ситуації та поведінки людини в цій ситуації (наприклад, при відпрацюванні способів розв'язання конфліктних ситуацій під час взаємодії з учнями); ігри-стратегії, які, навпаки, не передбачають імітаційної діяльності, а полягають лише у стратегічному розв'язанні проблемних завдань (наприклад, під час аналізу педагогічних ситуацій) [138].

Ігрові методи, а також такі методи, як діалог, полілог, дискусія, мозкова атака, «акваріум», «карусель», «броунівський рух», аналіз педагогічних ситуацій, моделювання, проектування, інтерв'язія допомагають зробити процес навчання майбутніх педагогів інтерактивним. Під час такого навчання створюються оптимальні умови для продуктивної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, спрямованої на: формування нового знання; засвоєння способів навчальних дій здобувачами; розвиток комунікативних умінь; набуття первинного професійного досвіду [138].

Різновидом інтерактивного навчання є групове навчання, до якого досить часто звертаються викладачі закладів вищої освіти з огляду на те, що ця форма роботи стала провідною у початковій школі. Дослідниками (О. Пехотою, С. Ратовською) визначено основні правила навчання студентів у малій групі: визначення студента як активного суб'єкта пізнання; орієнтація його на самоосвіту, саморозвиток; опора на суб'єктивний розвиток; урахування індивідуальних психічних та психофізіологічних, комунікативних особливостей кожної особистості; навчання в контексті майбутньої професійної діяльності [223].

На окрему увагу заслуговує змішане навчання, яке набуває все більше популярності останніми роками. Воно являє собою освітню технологію, в рамках якої особа, що навчається,

здобуває знання, набуває навичок та формує компетентності й самостійно онлайн, і очно з вчителем та іншими учасниками процесу навчання. Такий підхід дає змогу контролювати час, місце, темп і шлях оволодіння навчальним матеріалом [14].

У змішаному навчанні можна виокремити кілька моделей його організації, а саме: ротаційні, зокрема «перевернутий клас»; гнучка; модель самостійного змішування та поглиблена віртуальна. Водночас слід зазначити, що цей перелік не є вичерпним, класифікація досить умовна. Універсальної моделі змішаного навчання не існує [Там само, с. 23].

Під час навчання студентів Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка змішане навчання застосовувалось і раніше, до його масового запровадження в умовах пандемії. Зокрема, викладачами успішно впроваджувався метод «перевернутого класу», який передбачає ознайомлення студентів заздалегідь із навчальним матеріалом та його подальше обговорення. Цей метод застосовувався практично у всіх навчальних дисциплінах і засвідчив певні успіхи за умови достатньої підготовки студентів. У сучасних реаліях змішане навчання набуло більше популярності й успішно використовується паралельно із дистанційним у Педагогічному інституті на матеріалі електронних курсів та ресурсів, розроблених викладачами й розміщених на онлайн-платформі університету.

Основні проблеми на технологічному рівні модернізації професійної педагогічної підготовки пов'язані із підготовкою абсолютної більшості викладачів вищої школи до реалізації у практиці підготовки педагогів новітніх технологій, інтерактивних методів, технології змішаного навчання, які досить системно описані теоретично, проте не завжди застосовуються в освітньому процесі.

Отже, з огляду на зазначене можемо дійти таких висновків. Напрями модернізації професійної підготовки вчителя зумовлені багатьма чинниками. Найбільш визначальними серед них

є процеси євроінтеграції та реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа».

Розгляд процесів модернізації на нормативному, інституційному, науковому та технологічному рівнях дав змогу визначити прогресивні зміни й напрями, що потребують особливої уваги та підсилення задля успішного здійснення реформи професійної підготовки педагогів.

Серед здобутків слід відзначити прогресивну спрямованість Концепції розвитку педагогічної освіти (2018); вагомі кроки у напрямі створення галузевої системи кваліфікацій, зокрема узгодження кваліфікаційних вимог підготовки вчителя початкової школи; оновлення освітньо-професійних програм підготовки вчителів відповідно до євроінтеграційних процесів та ключових ідей реформи «Нова українська школа»; появу низки наукових досліджень, присвячених окремим аспектам розвитку вищої педагогічної освіти в умовах євроінтеграції, векторам розвитку професійної педагогічної підготовки до реалізації реформи загальної середньої освіти; модернізацію підходів, технологій, методів і форм професійної підготовки, збільшення ваги практичної підготовки тощо.

Серед аспектів, що потребують подальшої модернізації педагогічної освіти у найближчому майбутньому, є такі: оновлення освітньо-професійних програм із урахуванням змін у Професійному стандарті вчителя та Стандартах вищої освіти, необхідністю розроблення програм підготовки вчителів в умовах інтернатури; здійснення наукових досліджень щодо ефективності реалізації реформи «Нова українська школа» та підготовки вчителів до її втілення; підготовка викладачів закладів вищої освіти до реалізації дистанційного та змішаного навчання; розроблення онлайн-курсів на платформах вищих закладів освіти та відповідних електронних ресурсів; посилення міжнародної співпраці закладів вищої освіти, розширення напрямів співпраці закладів вищої освіти із закладами загальної середньої освіти.

2.4. Технології фахової підготовки сучасного педагога

Світова глобалізація та інтернаціоналізація, розбудова Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) і Європейського дослідницького простору (ERA), інтеграція України до європейського та світового освітнього простору, інтенсифікація процесів міжнародної взаємодії у середовищі вищих закладів освіти (ЗВО) і наукових установ зумовлює обґрунтування й практичну реалізацію нової стратегії професійної підготовки вчителя початкової школи у вишах в умовах євроінтеграції.

Вивчення досвіду професійної підготовки педагогів у країнах Європейського Союзу відкриває нові можливості для вдосконалення фахової підготовки вчителя в Україні, зокрема початкової школи, в умовах її адаптації до вимог загальноєвропейського освітнього простору. Значний науковий інтерес становлять прогресивні здобутки країн Європейського Союзу, що демонструють високий рівень професійної підготовки педагогів відповідно до світових стандартів; мають багаті історичні традиції освіти, що сприяє їхній провідній ролі у галузі науки й освіти на регіональному та глобальному рівнях; накопичили значний досвід у галузі професійної підготовки педагогів у нових соціокультурних умовах [1, с. 5].

Коротко зупинимось на основних тенденціях фахової підготовки вчителя початкової школи в країнах Європейського Союзу.

Система професійної педагогічної підготовки вчителів Європи, і зокрема Франції, характеризується низкою тенденцій, до яких можна зарахувати: орієнтацію на вищу освіту як необхідну умову здобуття професії вчителя будь-якої кваліфікації; застосування системи особистісно орієнтованих технологій у підготовці педагогів, забезпечення розвитку технології пізнавальної і творчої активності, а також освітніх технологій, що стимулюють формування у вчителів педагогічного мислення; ретельний відбір кандидатів через систему тестів, ана-

ліз особистої справи кожного претендента і співбесіда з ним; вибір спрямованості навчання з урахуванням спеціальності й специфіки вибраного навчального закладу, що робить підготовку максимально практичною.

Французькі вчені наприкінці ХХ ст. дійшли висновку про те, що професійна підготовка вчителя полягає не тільки в тому, щоб готувати майбутнього фахівця до викладання дисциплін. Нові знання, які повинні здобути педагоги, звернені до розвитку вміння партнерської співпраці; інтердисциплінарності, навіть до трансдисциплінарності; уміння працювати в групі; допомоги в оволодінні методами роботи й розвитку здібностей, донесення їх учням; оволодіння методами створення демократичних ситуацій усередині школи; усвідомлення ризику: умінь визнавати, що знаєш не все, але володієш компетенціями здобування нових знань [273, с. 17].

Для освітян та науковців Австрійської республіки важливо вибудовувати модель змістового наповнення професійної підготовки вчителів у системі професійного навчання вищої школи. Серед активних методів навчання перевага надається моделюванню, рольовим та дидактичним іграм, грі-драматизації, мікровикладанню. Педагогічно цінними формами навчання є проблемне навчання; «вільна групова дискусія», коли обговорення теми чи проблеми проводять студенти, а викладач виступає в ролі слухача та ін. До прогресивних змін організації навчально-виховного процесу австрійських університетів та педагогічних коледжів належать індивідуально-групові, а саме: тьюторські заняття, тренінги, робота в малих групах, стажування за кордоном. Для магістрів переважним є метод аналізу ситуацій, трансдисциплінарна модель навчання, що передбачає дослідження певної проблеми і вимагає створення проекту її розв'язання. Для цього застосовуються такі навчальні технології, як евристична бесіда, мозковий штурм, дискусія, дослідницькі завдання. Продуктивною формою навчання студентів є спеціалізовані дослідні семінари, під час

яких готуються дослідження — реферат обсягом 20–25 сторінок [1, с. 9–11].

Вивчення системи освіти вчителя в Данії дало змогу дійти висновку про те, що впровадження інноваційного навчання у практику української педагогічної освіти з наголосом на технологіях проектного, проблемного, інтерактивного навчання та інформаційно-комунікативних технологій розширить можливості співпраці із закордонними навчальними закладами, що уможливить залучення вітчизняних педагогів до загальноєвропейських і світових дослідницьких проєктів, створить умови для мобільності майбутніх вчителів [Там само, с. 22–24].

Перспективними напрямками впровадження позитивних ідей досвіду професійної підготовки вчителів Республіки Кіпр в Україні можна визначити такі: організація роботи педагогічної інтернатури з метою професійної адаптації новопризначених учителів; організація підготовки менторів, які відповідають за процес адаптації новопризначених вчителів до умов професійної діяльності у закладі освіти; організація підготовки магістрів не за спеціальностями, а за міждисциплінарними програмами, що є більш гнучкими й налаштованими на сучасні потреби шкільної освіти; широке упровадження у професійну педагогічну підготовку дисциплін з європейським компонентом та інноваційних технологій навчання [Там само, с. 34–38].

Дослідження системи освіти Німеччини дає змогу узагальнити те, що фахова підготовка вчителя початкової школи орієнтується на посилення практичних, прикладних аспектів змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів; посилення кооперативної, проблемної, дослідної спрямованості психолого-педагогічної підготовки; орієнтування на діяльнісне освоєння змісту психологопедагогічної освіти через інтерактивні форми і методи навчання, проблемні, проектно-дослідницькі методики на основі комплексного методичного

й інформаційного забезпечення навчального процесу; заміну традиційної ролі викладача на роль наставника.

Отже, за принципом субсидіарності держави-члени Європейського Союзу відповідають за свої системи освіти та навчання, однак при цьому співпрацюють у рамках ЄС для досягнення спільних цілей. Після прийняття Лісабонської стратегії та її продовження у стратегії «Освіта та навчання 2020» (ET2020) держави-члени погодилися зосередити увагу на чотирьох стратегічних цілях: 1) реалізація навчання та мобільності протягом життя; 2) підвищення якості та ефективності навчання; 3) сприяння справедливості, соціальній згуртованості та активному громадянству; 4) підвищення творчості та активне застосування інновацій [382, с. 17].

Для загальних цілей фахової підготовки вчителів початкової школи визначено орієнтири та ретельний моніторинг прогресу навчання. Крім того, Європейська комісія організовує діяльність рівного навчання між державами-членами, зацікавленими в обміні передовою практикою та спільною розробкою національної політики й систем навчання. Ініціативи підтримуються за допомогою таких програм ЄС, як Програма навчання протягом усього життя, програма “Еразмус +” (розпочата в 2014 р.) тощо [Там само]. Також слід зазначити, що математична компетентність була визначена на рівні ЄС однією із ключових для розвитку суспільства XXI ст.

Отже, враховуючи тенденції європейського досвіду, модернізація системи освіти є невід’ємною частиною інноваційного розвитку України в цілому. Тому особливо важливо в цьому процесі приділяти увагу не тільки підвищенню якості освітніх послуг, але і вдосконаленню професійної підготовки вчителів, зокрема початкової школи, крізь призму формування фахових компетентностей на основі інноваційних технологій навчання, які ефективно стимулюють освоєння, а також надають глибокий і якісний характер цим компетентностям.

Освітня реформа є серйозним дієвим фактором підвищення інноваційно-інтелектуального потенціалу України. Її стратегічні орієнтири окреслені в Національній доктрині розвитку освіти, концепціях розвитку загальної середньої та вищої освіти, Законах України «Про інноваційну діяльність», «Про пріоритетні напрями інноваційного розвитку держави», Концепцією НУШ, Стандарт вищої освіти України зі спеціальності 013 Початкова освіта (бакалавр) та ін.

Формування фахової компетентності вчителів початкових класів передбачає ознайомлення із напрямками та тенденціями розвитку початкової природничо-математичної освіти. Системність та ґрунтовність підготовки забезпечується упровадженням новітніх досягнень педагогічної науки та сучасної природничо-математичної освіти в Україні. Процеси модернізації орієнтують на розробку продуктивних підходів до організації навчання природничо-математичних дисциплін учнів початкової школи із застосуванням технологій навчання: інтерактивної, проєктувальної, інформаційної, ігрової. Розглянемо більш детально кожну з них.

Фахова підготовка вчителя початкових класів (спеціальність 013 Початкова освіта (бакалавр)) реалізується через низку інтегрованих дисциплін, зокрема «Математична та природнича освіта: математика з методикою навчання» та «Математична та природнича освіта: природознавство з методикою навчання». Мета першої — забезпечити майбутнього вчителя початкової школи математичною підготовкою, необхідною для грамотного, творчого навчання і виховання здобувачів початкової освіти, для подальшої роботи з поглиблення і розширення математичних знань; розкрити закономірності навчання, виховання і розвитку учнів початкової школи засобами математики відповідно до Державного стандарту початкової освіти, Державних стандартів вищої освіти та потреб суспільства, розроблення на цій основі нових підходів до формування професійної компетентності майбутніх учи-

телів початкової школи. Завдання навчальної дисципліни передбачають навчити майбутнього вчителя початкової школи застосовувати сучасні засоби інформаційних і комп'ютерних технологій для розв'язання комунікативних завдань у професійній діяльності; знання, уміння і навички із циклу професійно-наукових дисциплін, що є основою побудови змісту математичної освітньої галузі Державного стандарту початкової освіти; розв'язувати стандартні та проблемні методичні завдання під час навчання учнів математики.

Навчальна технологія — це впорядкована сукупність дій і операцій, послідовність яких забезпечує цілісну систему управління навчальною діяльністю здобувачів освіти з метою набуття ними чітко визначеного результату. В українській педагогіці цей термін поширився з 1990-х років минулого століття, хоча у світовій педагогіці він відомий давно [252].

В науковій літературі часто вживаються такі поняття, як «педагогічна технологія», «технологія навчання», «освітня технологія», що є синонімами терміна *educational technology*. Проаналізувавши визначення понять «технологія навчання» та «педагогічна технологія», можна дійти висновку про те, що поступово відбувається зміна змісту від поняття технології в освіті до поняття технології освіти. Під педагогічною технологією розуміють вже не тільки застосування технічних засобів навчання у навчальному процесі, відбувається процес осмислення педагогічної технології як педагогічної системи.

Будь-яка педагогічна технологія має відповідати певним вимогам щодо якості її складових, а саме: концептуальності (будь-яка педагогічна система повинна мати філософську, психологічну, дидактичну, соціально-педагогічну основу), системності (чітка взаємодія всіх її ланок, наявні цілі та логіко-наслідкові зв'язки), керованості (можливість планування процесу навчання, проектування, модифікація, трансформування використовуваних засобів, методів навчання відповідно до цілей, запланованих як результат навчання), ефективності (має

передумовою забезпечення резерву навчального часу, оптимізацію праці викладача, тобто враховує оптимальність, зважаючи на витрати, при гарантованому високому рівні досягнень учнів в освітньому процесі), відтворюваності (здатність відтворення конкретної педагогічної технології іншими викладачами в подібних умовах).

Математика є однією зі складових STEM-освіти (Science, Technology, Engineering, Mathematics) і займає особливе місце у системі знань людства, виконуючи роль універсального та потужного методу сучасної науки. Цей предмет нелегкий, тому методика його вивчення потрібно урізноманітнювати інтерактивними технологіями навчання починаючи з початкової школи з метою мотивації учнів до вивчення, полегшити їм сприймання математичного матеріалу завдяки активним формам проведення уроку, а в кінцевому результаті покращити їхню якість знань.

У наукових дискурсах поняття «інтерактивне навчання» тлумачиться вченими неоднозначно, оскільки своїм існуванням воно завдячує розвитку ІКТ, а саме поширенню комп'ютерів, розвитку мережі «Інтернет», використанню у навчальному процесі сучасних технічних засобів навчання. Застосування інтерактивних технологій навчання відбувалося спочатку під час навчання дорослих. Дослідниця С. Сисоева зазначає, що «інтерактивне навчання є одним із сучасних напрямків активного соціально-психологічного навчання, яке найбільшою мірою відповідає психологічним особливостям і педагогічним закономірностям навчання дорослої людини» [252, с. 34]. При активному процесі навчання дорослий є суб'єктом навчальної діяльності, вступає в діалог з викладачем, бере активну участь у пізнавальному процесі, виконуючи при цьому творчі, пошукові, проблемні завдання в парі, групі.

Отже, урок математики із застосуванням інтерактивних технологій можна будувати, дотримуючись загальної структури, яку пропонують О. Пошетун та Л. Пироженко [208, с. 82].

Структура інтерактивного уроку зазвичай складається з 5 елементів: мотивація діяльності (не більше 5 % часу заняття); оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів (5 % часу); надання необхідної інформації (до 10 % часу); інтерактивна вправа (50–60 % часу на уроці та проводиться за регламентом, наведеним нижче); підбиття підсумків (рефлексія), оцінювання результатів уроку (до 20 % часу) [Там само, с. 114].

Відповідно до цієї структури тема уроку до перших двох пунктів визначається Навчальною програмою з математики для загальноосвітніх навчальних закладів 1–4 кл. Вступна частина інтерактивного уроку математики містить формулювання теми та очікуваних навчальних результатів, етапу мотивації навчальної діяльності, за необхідності — узгодження правил поведінки на інтерактивному уроці, з проведенням інструктажу щодо послідовності дій на занятті. Такими правилами роботи в групі є доброзичливість, ініціативність, активність. Кожен учасник має право на висловлення особистих поглядів, зобов'язаний поважати думки і точку зору інших членів інтерактивного заняття; висловлюватися після підняття руки, не переривати інших тощо.

Центральна частина уроку — інтерактивна вправа, яка потребує певної послідовності та регламенту: 1) інструктування — вчитель повинен за 2–3 хв розповісти про мету вправи, правила, послідовність дій і кількість часу на її виконання; 2) об'єднання за 1–2 хв в групи і / або розподіл ролей; 3) виконання завдання за 5–15 хв, причому вчитель виступає організатором, помічником, ведучим дискусії, намагаючись надати максимум можливостей для самостійної роботи і навчання співпраці одне з одним; 4) презентація результатів виконання вправи за 3–15 хв; 5) рефлексія результатів учнями: усвідомлення отриманих результатів, що досягається шляхом їх спеціального колективного обговорення або за допомогою інших прийомів, — 5–15 хв [208, с. 93].

Оскільки навчання із застосуванням інтерактивних технологій базується на суб'єктному досвіді кожного учня і сукупному досвіді учнівської групи загалом, то на першому етапі роботи під час інструктажу правильним буде з'ясувати позиції учнів щодо заявленої теми та проблеми, висловлення ними свого ставлення до ситуації, яка склалася, ідей та думок.

Рефлексія є природним невід'ємним і найважливішим компонентом інтерактивного навчання, важливим етапом уроку, підбиття підсумків уроку, зіставлення очікуваних результатів із здобутими.

Рефлексія (від. *лат.* reflexio — навернення) — процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. Рефлексія дає змогу учневі звернутися до себе, відновити у свідомості послідовність виконаних дій, зміст роботи з акцентуванням на почуттях, емоційному фоні, який він / вона відчував / ла сам / сама та інші учасники освітнього процесу (висловіть свої почуття; опишіть, що ви відчували? Чому? тощо). Наступним важливим моментом рефлексії є оцінювання своєї діяльності на уроці, власних досягнень (які знання отримав / ла? Яких цілей вдалося досягти? Як зможу використовувати знання в майбутньому? Чи зміг / змогла правильно оцінити свою роботу, роботу однокласників, роботу групи? Які аргументи були найбільш переконливими? тощо). Також можна запропонувати учням оцінити враження та підсумки уроку математики за допомогою таблиці «Плюс, мінус, цікаво» професора Кембриджського університету Едварда де Боно: «+» — все, що сподобалося на уроці; «-» — все, що здалося марним, нудним і не цікавим; «цікаво» — що привернуло, змусило задуматися і викликало нові запитання. Слід зазначити, що рефлексія є супутником кожного етапу інтерактивного уроку математики. Ігнорування процесу рефлексії може звести ефективність інтерактивного уроку нанівець.

Готуючись до уроку математики в початковій школі із застосуванням інтерактивних технологій, вчитель має врахо-

увати психологічні особливості дітей молодшого віку, тему уроку і його дидактичну мету. Серед великої кількості інтерактивних технологій хочемо виділити ті, які, на нашу думку, доцільно застосовувати на уроках математики в початковій школі, а саме: «Робота в парах», «Мікрофон», «Ажурна пилка», «Коло ідей», «Мозковий штурм», «Два — чотири — всі разом», «Акваріум», «Займи позицію», «Навчаючись — вчуся», «Ток-шоу», «Розігрування сюжетної задачі».

Отже, майбутні вчителі початкової школи мають розуміти, що застосування інтерактивних технологій на уроках математики в початковій школі — це дуже важка та кропітка праця вчителя. Педагог повинен уміти організовувати таку роботу та мати всі необхідні для цього знання з методики викладання математики, ІКТ, а також з педагогічних технологій, зокрема інтерактивних.

Отже, застосування інтерактивних технологій на уроках математики в початковій школі базується на класичних принципах дидактики початкової школи — наступності й поступовості, з урахуванням мислення молодших школярів (6–10 років), вік яких охоплює два цикли початкової освіти: учнів 1–2 кл. і учнів 3–4 кл., що мають істотні вікові особливості. Якщо у першокласників домінує ігрова мотивація в навчанні, то у випускника молодшої школи вже проявляються риси підлітка, розвивається абстрактне мислення. Пропонуємо концентричне застосування інтерактивних технологій (від простих до більш складних), яке враховує вікові особливості дітей молодшого шкільного віку та сприяє покращенню розуміння предмета «Математика», що уможливорює їх комплексне поєднання на різних етапах уроків математики протягом навчання в початковій школі.

Нижче схематично зображено послідовність застосування інтерактивних технологій на уроках математики 3–4 кл. у Новій українській школі, побудовану умовно за роками навчання, з описанням цілей і дидактичної мети навчання (рис. 1).



Рис. 1 Концентричне застосування інтерактивних технологій на уроках математики в НУШ

Застосування більш складних технологій у 3–4 кл. не виключає використання як одного з елементів більш простої

технології з 1–2 кл. Учитель, що працює за такою послідовністю з 1 до 4 класу, зможе забезпечити формування в здобувачів початкової освіти ключових навчальних компетенцій, з-поміж яких: уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами.

Отже, всі етапи інтерактивного уроку мають строгу послідовність, при цьому вони взаємопов'язані, доповнюють одне одного, що в кінцевому підсумку забезпечує успішне завершення уроку та стійку зацікавленість учнів предметом «Математика», що веде до підвищення якості знань останніх.

Загальновідомо, що «математика як наука поєднує абстрактні та загальні знання, які використовуються у всіх галузях знань, вона є унікальним інструментом формування інтелектуального потенціалу особистості» [233, с. 42]. Основним завданням математики є створення математичних моделей реальних життєвих ситуацій. Адже вона є природничою наукою і її засобом формується цілісна картина світу в учнів початкової школи. Отже, формування фахової компетентності вчителя початкових класів здійснюється через інтегровану дисципліну «Математична та природнича освіта: природознавство з методикою навчання», мета якої полягає у забезпеченні майбутнього вчителя початкової школи природничою підготовкою, необхідною для грамотного, творчого навчання і виховання молодших школярів, подальшої роботи з поглиблення і розширення природничих знань; розкритті закономірностей навчання, виховання і розвитку молодших школярів засобами природи відповідно до Державного стандарту початкової освіти, Державних стандартів вищої освіти та потреб суспільства і розробленні на цій основі нових підходів до формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи, що реалізується через завдання: засвоєння знань

основ природничої науки; формування вміння адаптувати ці знання до особливостей сприймання учнів початкової школи; оволодіння сучасними методами і прийомами навчання природознавства в початковій школі; вироблення професійних умінь застосовувати знання з методики навчання природознавства в професійній діяльності; педагогічне проєктування навчання природознавства з формування наукової картини світу.

Застосування інтерактивних технологій з ІКТ, зокрема з мультимедійними, сприяє кращому розумінню природничо-математичного матеріалу й глибокому засвоєнню знань.

Засобами навчання математики та природознавства, як і будь-якого навчального предмета, є підручник та зошит із друкованою основою. Очевидно, що змагатися з віртуальним світом, який пропонує дитині екшн, навчальному посібнику дуже складно. Але при виборі підручників, навчальних посібників, методичного забезпечення уроків учителю слід враховувати звичку дитини до яскравої динамічної картинки, спецефектів, до високих рівнів стимуляції, які забезпечують відеоігри. А це вимагає не лише паперових навчальних посібників, тобто підручників, навчальних зошитів тощо, а й електронних додатків, які можна активувати, наприклад, за QR-кодами. Електронні додатки до уроків можуть являти собою мультимедійні презентації до уроків або окремих завдань підручника, інтерактивні завдання тощо.

Як зазначає вільна енциклопедія «Вікіпедія», дистанційне навчання — сукупність сучасних технологій, що забезпечують доставку інформації в інтерактивному режимі за допомогою використання ІКТ від тих, хто навчає (вчителів, надавачів освітніх послуг), до тих, хто навчається (учнів, здобувачів освіти). Застосовується під час підготовки як у ЗВО, так і в середніх загальноосвітніх школах. Основними принципами дистанційного навчання є інтерактивна взаємодія під час роботи, надання здобувачам освіти можливості самостійного осво-

ення досліджуваного матеріалу, а також консультаційний супровід у процесі дослідницької діяльності. Основну роль у здійсненні дистанційного навчання відіграють сучасні інформаційні технології.

Уточнимо поняття інформаційно-комунікаційних технологій. Як зазначає науковець В. Биков, ІКТ-навчання — «це комп'ютерно орієнтована складова педагогічної технології, яка відображає деяку формалізовану модель певного компонента змісту навчання і методики його подання у навчальному процесі, що представлена у цьому процесі педагогічними програмними засобами і передбачає використання комп'ютера, комп'ютерно орієнтованих засобів навчання і комп'ютерних комунікаційних мереж для розв'язування дидактичних завдань або їх фрагментів». Дослідник Р. Гуревич, визначаючи ІКТ-навчання подібно до трактування попереднього дослідника, вважає, що воно є комп'ютерною технологією [56, с. 250].

Е-середовище, інформаційне середовище — це сукупність технічних і програмних засобів зберігання, обробки й передачі інформації. Також під е-середовищем розуміють весь обсяг інформації навколо людини та обсяг її інформаційної діяльності.

Існують базові властивості е-середовища: інформація, що наповнює будь-який наданий їй простір, зберігається незмінно в такому стані довгий час; воно є варіативним, проєктивним та комунікативно спрямованим.

Нова українська школа передбачає формування у школярів ключових компетентностей, зокрема інформаційно-комунікаційної, для реалізації творчого потенціалу й соціалізації в умовах інформаційного суспільства.

До основних переваг застосування ІКТ у вивченні математики та природознавства належать: практична можливість індивідуалізації навчання; підвищення мотивації та пізнавальної активності учнів; інтенсифікація їхньої самостійної роботи; зростання обсягу виконаних на навчальному занятті завдань; розвиток уміння будувати навчальну і виховну стра-

тегію; розширення інформаційних потоків при використанні мережі «Інтернет»; оперативний контроль і корекція.

Вчитель може використовувати комп'ютер на всіх етапах організації педагогічного процесу: при поясненні (введенні) нового матеріалу, закріпленні, повторенні, контролі, корекції, підбитті підсумків. У практичній роботі застосування ІКТ дає змогу спиратися на принципи адаптивності, інтерактивності й діалогового характеру навчання; поєднання індивідуальної та групової роботи; збереження у здобувачів початкової освіти стану психологічного комфорту; оптимізації процесу вивчення математики.

При проектуванні та здійсненні навчального процесу вчитель може використовувати різні програмні продукти. Так, за допомогою мови програмування можливим є створення різноманітних проектів, однак зауважимо, що цей процес вимагає спеціальних знань, навичок і великих трудовитрат. Більш доцільним для вчителя є використання готових програмних продуктів (електронних підручників, посібників, енциклопедій, навчальних програм і т. ін.).

Широкі можливості для інтенсифікації процесу навчання математики та природознавства надає пакет Microsoft Office, який включає в себе, крім текстового редактора Word, ще систему баз даних Access, презентації PowerPoint, електронні таблиці Excel. Звичайно, система баз даних передбачає велику підготовчу роботу при проектуванні навчальних занять, але її результатом може бути ефективна система навчання та перевірки знань й умінь учнів.

Віртуальна інтерактивна дошка. Віртуальна інтерактивна дошка (онлайн-дошка, стіна, whiteboard-проект) — це мережевий соціальний ресурс, призначений для організації спільної роботи зі створення та редагування зображень і документів, спілкування в реальному часі. Це кардинально новий інструмент для навчання, завдяки якому можливе поєднання тексту, зображення, відео- й аудіоматеріалу на одному

майданчику. На сьогодні в мережі «Інтернет» створено велику кількість вебресурсів та віртуальних інтерактивних дощок. Відповідно до особливостей користування в освітньому процесі їх умовно можна розподілити на чотири групи: дошки для створення інтерактивних плакатів, шкільних газет (Wikiwall; Gloster тощо); дошки для малювання (Drawonthe.net; Flockdraw; Sribblar; CoSketch тощо); дошки для зберігання нотаток (Srumblr; Conceptboard тощо); дошки для організації сумісної роботи із різноманітним контентом із можливістю спільного його редагування (Educreations; Lino it; Padlet; Rizzoma; Popplet тощо).

Окрім зазначених сервісів, в арсеналі сучасного вчителя початкової школи є й інші різноманітні е-ресурси (табл. 1).

Таблиця 1

Класифікація е-ресурсів

Види класифікації		Рекомендований ресурс
Суто інформаційні	Довідники формул	Mathcad (http://mathcad.com.ua/); Mathemstica (https://www.wolfram.com/mathematica/index.html/); Maple (https://www.maplesoft.com/); Matlab; HohliBuilder (http://charts.hohli.com/); Creately (http://creately.com/)
	Засоби для створення інфографіки	Infogr (http://infogr.am/); GoogleCharts (https://developers.google.com/chart/)
	Редактори карт знань	FreeMind; FreeMindMap—Freeware (http://www.edrawsoft.com/freemind.php); XMind(http://www.xmind.net/); Realtimeboard (https://realtimeboard.com); Mapul (https://www.mapul.com/); Bubbl (https://bubbl.us/)
Інформаційно-навчальні	Презентація даних	Офісний редактор (MicrosoftPowerPoint), онлайн-редактори Prezi (http://prezi.com ; Thinkfree (http://www.thinkfree.com/main.jsp)); Futureschool (https://www.futureschool.com/); Study (https://study.com/); Formula (http://formula.co.ua/uk/games)
	Платформи для створення навчальних проєктів	Learning Apps (https://learningapps.org/); ThingLink (https://www.thinglink.com/); Kahoot! (https://kahoot.it/).

Художньо-ілюстративні та ігрові		Мультимедійна теорія для сучасних школярів (https://www.youtube.com/channel/UCAu_hCCOp_LvqYluOe8wolg); Pustunchik (https://pustunchik.ua/ua/online-school/math); Smarttech(http://smarttech.ru/notebook_family.html); Desmos (https://www.desmos.com/?ref=edshelf); Topmarks (https://www.topmarks.co.uk/mathsgames/7-11-years/ordering-and-sequencing-numbers); Futureschool (https://www.futureschool.com/elearning-videos/)
Платформи для дистанційного навчання		Vchy (https://vchy.com.ua/matematika); Google Classroom (https://classroom.google.com/h); ClassDojo (https://www.classdojo.com/); Padlet (https://uk.padlet.com/); ThingLink (https://www.thinglink.com/); Moodle (https://moodle.org/?lang=uk); Edmodo (https://new.edmodo.com/); Мій клас (https://miyklas.com.ua/)

Останнім часом в Україні популярною стала міжнародна онлайн-платформа для учнів початкової школи «Вчи.юа» — система адаптивної інтерактивної освіти, яка значно підсилює класичну шкільну освіту. Ця онлайн-платформа сприяє вивченню математики в інтерактивній формі та містить понад 1000 завдань з усіх тем математики початкової школи, що розроблені професійними методистами та відповідають навчальним програмам. Початковий курс математики складається із взаємопов'язаних інтерактивних завдань, що дають змогу будувати індивідуальну освітню траєкторію для кожного учня. Основним кредо Вчи.юа є особистий підхід до кожної дитини, оскільки навчальна платформа відстежує її успіхи. Тому здобувач початкової освіти отримує індивідуальні завдання, які сприяють поліпшенню саме його знань.

Нижче наведемо приклад практичного застосування інтернет-порталу «Вчи.юа», завдяки якому вчитель працює на уроках математики дистанційно, а учні в інтерактивній формі ви-

конують завдання з предмета. Розкриємо сутність завдань на типовій освітній програмі, розробленій під керівництвом О. Савченко [240].

Предметна математична компетентність являє собою виявлення в учнів 1–2 кл. Нової української школи простих математичних залежностей у навколишньому світі; моделювання процесів та ситуацій із застосуванням математичних відношень і вимірювань; усвідомлення ролі математичних знань та вмінь в особистому й суспільному житті людини.

За програмою О. Савченко, освітня галузь «Математика» складається з таких змістових ліній: «Числа, дії з числами. Величини», «Геометричні фігури», «Вирази, рівності, нерівності», «Робота з даними», «Математичні задачі і дослідження» [Там само].

Навчальна платформа «Вчи.юа» для першокласників пропонує такі розділи із завданнями: «Числа та лічба», «Додавання і віднімання», «Геометрія». Після вибору розділу, наприклад «Числа та лічба», вибирається певний блок завдань («Числа та лічба до 10», «Числа та лічба від 11 до 20», «Круглі числа до 100», «Числа та лічба до 100»). Кожен блок має кілька завдань та обов'язковий підсумковий тест для перевірки знань, умінь і навичок учнів.

Завдання платформи «Вчи.юа» доцільно застосовувати як в ході очного навчання для самостійної підготовки, так і дистанційного опрацювання завдань під час карантину, бо вчитель має власний кабінет з учнями й може контролювати усі їхні дії та оцінювати.

Програма-тренажер з математики «Мудра Сова» зі звуковим супроводом використовується для розвитку навичок усного рахунку на етапі закріплення і контролю знань. Це програмне забезпечення дає змогу розв'язувати одночасно кілька завдань: оптимізувати навчальну діяльність, забезпечити емоційність і цікавість до нового навчального матеріалу, урізноманітнити його подачу. Вчителю початкових класів на кож-

ному уроці доводиться звертатися до організації усних вправ. Така форма завдань передбачає виконання великої кількості записів на дошці. Тож набагато зручніше, коли вони вже є і задалегідь підготовлені в комп'ютері за допомогою вищезгаданого програмного забезпечення. У першому класі переважає ігрова діяльність, тому цей тренажер дає змогу зробити урок цікавим. Усе це створює сприятливий фон для досягнення учнями ситуації успіху, що, своєю чергою, позитивно впливає на навчальну діяльність та якість навчання, оскільки більшість дітей відмінно засвоїть таблицю додавання і віднімання.

LearningApps на уроках «Я досліджую світ». LearningApps — це конструктор для розробки та використання інтерактивних завдань; є онлайн-сервісом Web 2.0, який можна використовувати при роботі з інтерактивною дошкою або кожен учень може користуватися ним індивідуально. Зараз сайт вже містить велику базу готових завдань для роботи, однак не варто забувати про зміну освітньої програми. Слід зазначити, що цей сервіс є дуже простим у користуванні. За незначний час, навіть якщо навички застосування ІКТ не на високому рівні, можна створити яскраві та цікаві завдання, які можна використовувати регулярно, вносити зміни до них [229].

Предмет «Я досліджую світ» НУШ інтегрує в собі природничу, громадянську, історичну, соціальну та здоров'язберезувальні галузі початкової освіти. Метою предмета є ознайомлення учнів з інтелектуальними порушеннями з навколишнім світом у процесі засвоєння різних видів соціального досвіду, що охоплює систему інтегрованих знань про природу і суспільство, ціннісні орієнтації в різних сферах життєдіяльності та соціальної практики, способи дослідницької поведінки, які характеризують здатність учнів розв'язувати практичні завдання [58].

Ефективній реалізації мети інтегрованого курсу «Я досліджую світ» сприяє інструмент ІКТ, що забезпечує: організацію зворотного зв'язку в процесі навчання; інтенсифікує навчан-

ня за рахунок мультимедійних навчальних систем подання навчального матеріалу; унаочнює освітній процес; активізує пошук інформації із різноманітних джерел; індивідуалізацію та диференціацію навчання; організацію колективної та групової роботи; здійснення контролю навчальних досягнень; створення сприятливої атмосфери для спілкування. Вчителі-практики, застосовуючи ІКТ на уроці, мають змогу ефективно демонструвати об'єкти природи, карти, схеми, документальні фільми, мультфільми про природу й природні явища; добирати текстовий навчальний матеріал; організовувати дидактичні ігри; розробляти дидактичні матеріали (картки із завданнями, схеми, таблиці); використовувати освітні програмні засоби із мультимедійною підтримкою тощо [132].

На основі оновленого Державного стандарту початкової школи розроблено сучасні інтегровані інтерактивні підручники, в яких вже є посилання на інтернет-джерела за допомогою QR-кодів. Окрім цього, існує велика кількість допоміжних інтернет-ресурсів, які сприяють якісній організації освітнього процесу на уроці та залученню учнів до активної діяльності із застосуванням гаджетів.

Розглянемо ключові особливості цього сервісу: 1) наявність української мови інтерфейсу; багато відомих сервісів (Education.com, Kahoot.it, Quizalize.com, Nearpod.com, Mentimeter.com, Plickers.com тощо), які мають потужні бази для використання на уроці, ще не перекладені українською мовою або їхній переклад неякісний; 2) велика кількість вже існуючих вправ, які можна використати під час навчання; 3) понад 30 галузей знань з різними рівнями підготовки — від дошкільної до післядипломної освіти; 4) потужна база для розроблення власних вправ, які відповідають потребам уроку; можливість створювати облікові записи для своїх учнів, у яких зберігатиметься вся інформація про роботу на цьому ресурсі; 5) використання LearningApps не обмежується на конкретному етапі уроку (наприклад, перевірка засвоєних знань); цей

сервіс можна застосовувати на всіх етапах, залежно від вибраної вправи.

Учителю надається потужна база для створення власних вправ, які відповідали б потребам уроку. Курс «Я досліджую світ» є інтегрованим, отже на одному уроці буде використуватися інформація з різних галузей знань для реалізації змістових ліній. Представлені інструменти можна поділити на дві групи. До першої належать вправи, створені та призначені для одного учня 1–2 кл. До другої — складніші у розробці, однак вони дають змогу комбінувати у собі інші вправи й одночасно залучати до гри кілька учасників (для учнів 3–4 кл.).

Розглянемо більш детально вправи, які належать до першої групи.

«Знайди пару». Зміст вправи полягає в об'єднанні в пару двох об'єктів, пов'язаних між собою, а саме: тексту, зображень, аудіо- та відеофайлів, які можна комбінувати між собою. Наприклад, текст — текст, текст — зображення, текст — аудіофайл, текст — відеофайл. Для ускладнення завдання вчитель може додати зайві елементи. Прикладом такої вправи є завдання дібрати пару (картинки із зображенням органа чуття та його назвою) (<https://learningapps.org/6275675>) (рис. 2).



Рис. 2. Приклад вправи «Знайди пару»

«Класифікація». Для успішного виконання завдання учням потрібно зарахувати отримані дані до відповідної групи. Максимально учитель може створити 8 груп, кожна з яких включає по 10 елементів. Класифікувати можна інформацію, подану у вигляді тексту, зображення, озвученого тексту, аудіофайлу та відеофайлу. Прикладом такої вправи є завдання класифікувати об'єкти живої та неживої природи (<https://learningapps.org/5813746>) (рис. 3).



Рис. 3. Приклад вправи «Класифікація»

«Числова пряма». У цій вправі потрібно встановити певний об'єкт на числовій прямій. Мінімальне та максимальне значення вказує вчитель при розробленні завдання. Максимальна кількість об'єктів в одній грі 20. Це може бути текст, озвучений текст, зображення, аудіофайл, відеофайл. Прикладом такої вправи є завдання розмістити послідовність проходження їжі в організмі людини (<https://learningapps.org/6415268>) (рис. 4).

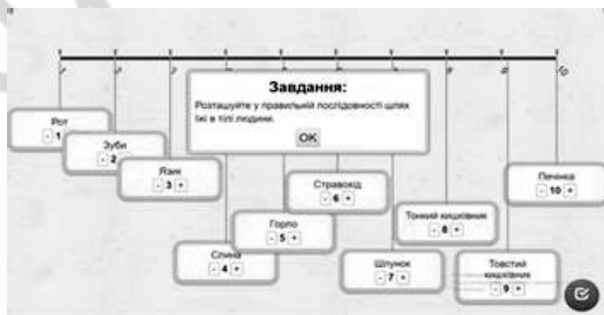


Рис. 4. Приклад вправи «Числова пряма»

«Просте упорядкування». Для виконання цієї вправи учням необхідно розмістити об'єкти у певній послідовності. Учитель може додати до 20 об'єктів різних форматів (текст, зображення, озвучений текст, аудіофайл, відеофайл), встановити порядок чисел, а також вибрати спосіб відображення елементів (вільно, вертикально, горизонтально). Прикладом такої вправи є завдання розмістити зображення денного раціону їжі першокласника (<https://learningapps.org/6415396>).

«Вільна текстова відповідь». У цій вправі вчитель може подати до 20 об'єктів, представлених у вигляді тексту, зображення, озвученого тексту, аудіофайлу або відеофайлу, і дає завдання, яке учням потрібно виконати й записати. Під час налаштування вправи вчитель може вказати, чи враховується регістр у відповіді, чи має відповідь точно збігатися із відповіддю, зазначеною учителем; також можна вказати, чи достатньо, аби відповідь містила певний текст. Прикладом такої вправи є завдання підписати агрегатні стани води (<https://learningapps.org/6415452>).

«Фрагмент зображення». Учитель, спираючись на тему уроку, вибирає певне зображення, яке буде фоном. Далі йде встановлення маркерів (доступно більше 20 позначень на фоновому зображенні) та елементів, які можуть виступати у вигляді тексту, зображення, озвученого зображення, аудіофайлу або відеофайлу. Прикладом такої вправи є завдання вказати елементи, позначені на малюнку (<https://learningapps.org/6415512>).

«Вікторина (1 відповідь)». Для успішного виконання вікторини учням потрібно дати правильні відповіді на всі запитання. До кожного запитання може бути запропоновано до 8 відповідей, серед яких тільки одна правильна. В одній вікторині може бути до 20 запитань. Запитання та відповіді можуть бути представлені у вигляді тексту, зображення, озвученого тексту, аудіофайлом, відеофайлом. За бажанням учитель може вибрати випадковий порядок запитань у завданні та можливість переходу до наступного запитання без правильної відпо-

віді. Прикладом такої вправи є вікторини «Про години і час» (<https://learningapps.org/6415612>).

«Заповнити пропуски». Під час розроблення цієї вправи перше, що слід зробити вчителю, це вибрати тип завдання, а саме: учні мають вибрати відповідь зі списку чи вписувати, якщо вписувати, то чи потрібно враховувати реєстр. Залежно від типу завдання (вибір зі списку, введення тексту) слід вказати відповідні підказки. Для вибору: введіть або правильне рішення, або перелічіть можливі варіанти. Перший зазначений елемент відповідає правильному рішенню, всі решта — помилкові. Елементів для вибору може бути більше 30. Прикладом такої вправи є завдання «Як поводитися у школі» (<https://learningapps.org/6415682>).

Кожній грі вчитель може дати назву (відповідно до теми), подати короткий опис завдання, також можна додавати підказки для учнів, що не вимагатиме від учителя пояснення, як виконувати вправу. Доступний зворотний зв'язок — текст, який з'явиться після правильного виконання завдання. Після завершення вправ усі результати зберігаються у профілі учнів. Учитель може побачити статистику результатів їхньої роботи, які у разі потреби можна вивести у таблицю.

Отже, застосування сервісу “LearningApps” в інтегрованому курсі «Я досліджую світ» сприяє реалізації особистісно орієнтованого підходу, поетапному засвоєнню знань, умінь та навичок; активізації пізнавальної діяльності учнів на уроці; швидкому оцінюванню їхньої роботи; поліпшенню просторової уяви, пам'яті, логічного мислення; розширенню світогляду учнів.

Технологія із використанням конструктора LEGO.

На сьогодні у початковій школі, яка реалізує концепцію НУШ, вчитель має використовувати конструктор LEGO в навчальній діяльності на різних уроках в початковій школі. Він є незамінним матеріалом для розвивальних занять з учнями початкової школи. Це набір для створення різних цікавих навчальних

ігор, які учні початкової школи можуть використовувати у навчальній діяльності, а також на перервах для гри. Для наборів LEGO характерні висока якість, естетичність, міцність, безпека. Конструювання з LEGO сприяє втіленню в життя дитячих задумів, дає змогу будувати і фантазувати, захоплено працювати і бачити кінцевий результат. Ігрова технологія з конструктором LEGO допомагає розвивати у дітей творче мислення, мовлення, сенсорне сприйняття, дрібну моторику рук. Формує вміння розв'язувати проблемні завдання; ставити мету; міркувати про виконання подальшої роботи та планувати; вміння співпрацювати (робота в парі, групі); цілісну систему уявлень про навколишній світ, збагачує життєвий досвід дитини.

Оскільки використання конструкторів LEGO на уроках в початковій школі має певну дидактичну мету, воно має бути методично обґрунтованим, тому застосування ігрової технології з LEGO в роботі з учнями початкової школи вимагає від вчителів відповідних знань, умінь та навичок. В Україні офіційним початком впровадження в освітній процес цих технологій вважається 2009 р., коли було схвалено програму курсу інформатики за вибором «Основи робототехніки» для вивчення у 5–8 кл. [227]. У системі дошкільної освіти діє програма «Сприяння освіті», започаткована Меморандумом про взаєморозуміння між Міністерством освіти і науки України та благодійним фондом “The LEGO Foundation” (Королівство Данія). Цей фонд повністю забезпечив дошкільні навчальні заклади наборами, завдяки яким впроваджується ігрова технологія з конструктором LEGO. Як бачимо, початкова ланка освіти залишилася поза зоною охоплення цією сучасною інтерактивною технологією. Тільки на початку 2017 р. було прийнято рішення про впровадження програми ігрових технологій з використанням конструкторів LEGO в початковій школі.

LEGO (лат. lego — збирати, конструювати) — тип дитячого конструктора, що з'явився в 50-х роках минулого століття. Він являє собою яскравий, барвистий, поліфункціональний

матеріал, що надає величезні можливості для пошукової та експериментально-дослідницької діяльності дошкільника. Елементи конструктора мають різні розміри, різноманітні за формою. На відміну від попередніх будівельних наборів, LEGO запропонував деталі, які скріплювалися між собою. У результаті отримані споруди були міцними й стійкими, що швидко оцінили маленькі будівельники з різних країн світу. Варіантів скріплення LEGO-елементів між собою досить багато, що надає практично необмежені можливості для створення різних типів будівель й ігрових ситуацій. Конструктор LEGO — це цікавий розвивальний матеріал, який стимулює дитячу фантазію, уяву, сприяє формуванню моторних навичок. Також цеглинки LEGO мають кілька термінів (рис. 5) [295].

Словник LEGO® термінів



Рис. 5. Словник LEGO-термінів

У фаховій підготовці майбутнього вчителя початкової школи ігрова технологія використання конструктора LEGO актуальна тим, що, базуючись на інтегрованих принципах, об'єднує у собі елементи гри й експериментування. Ігри LEGO тут виступають засобом дослідження і орієнтації учня початкової школи в реальному світі, просторі й часі.

Перспективність застосування ігрової технології використання конструктора LEGO зумовлюється її високими освіт-

німи можливостями, а саме: багатофункціональністю, технічними та естетичними характеристиками, використанням у різних ігрових і навчальних зонах [295].

Інтегрування різних шкільних предметів у навчальному курсі LEGO відкриває нові можливості для реалізації нових освітніх концепцій, оволодіння новими навичками, сприяє розширенню кола інтересів [275].

Програму “LEGO Education” впевнено можна зарахувати до STEM-освіти, яку часто називають «навчанням навпаки». Рух від теорії до практики у STEM зазвичай зворотний: спочатку гра, придумування та майстрування пристроїв і механізмів, а вже потім, у процесі цієї діяльності, опанування теорії і нових знань.

Будь-який конструктор LEGO має дуже важливі для розвитку дитини можливості. Вчена Н. Лавкіна визначає такі переваги LEGO-конструкторів: широкі технічні характеристики; багатофункціональність; естетичний зовнішній вигляд; можливість при конструюванні поєднувати ігрову й освітню діяльність.

Використання LEGO-конструкторів на уроках чи у позаурочній діяльності дає змогу сформувати в учнів цілісну картину світу, ознайомити їх з еволюційними тенденціями сучасної науки в різних сферах. Заняття з LEGO-конструювання передбачають діяльність учнів з визначення цілей, планування, проектування, аналізу й коректування результату. Кожне заняття має бути спрямоване на одержання кінцевого продукту інтелектуальної діяльності дитини і припускає командну роботу з реалізації проекту.

За допомогою ігрової технології з використанням конструктора LEGO ефективно реалізуються такі педагогічні завдання, як розвиток дрібної моторики, мови, мислення, уваги, уяви, пізнавального інтересу.

Вчені Т. Лусс, Л. Парамонова, О. Фешина, доводять, що конструювання з LEGO Education виходить далеко за межі розу-

міння поняття «конструювання» у традиційному сенсі цього слова. Воно допомагає комплексно інтегрувати форми роботи з конструктором LEGO в освітній процес та розв'язувати низку завдань, а саме:

- збагачення емоційного та чуттєвого досвіду дитини, формування сенсорної культури (розрізнення форм, кольорів, розмірів тощо), сприяння розвитку основних психічних процесів (сприймання, пам'ять, увага, мислення, мовлення), пізнавальних здібностей (допитливість, винахідливість, раціональність);
- формування цілісної системи уявлень дитини про світ людей, предметів, природи і культури; вдосконалення вміння використовувати здобуті знання для подальшого збагачення власного досвіду, їх творчого застосування в процесі гри та створення з деталей LEGO конкретних образів;
- розширення активного словника, розвиток зв'язного мовлення, комунікативних навичок, культури поведінки й налагодження доброзичливих взаємин з дорослими та однолітками;
- фізичний розвиток учня, оптимізація його рухової діяльності, формування фізичних якостей (вправність, швидкість, витривалість), удосконалення дрібної моторики;
- розвиток творчої уяви, вміння мислити креативно, експериментувати, розмірковувати, висловлювати й обґрунтовувати власні судження; вміння планувати свою діяльність та творчо втілювати власні задуми у грі, отримувати насолоду від самого процесу створення;
- формування оптимістичного світосприймання, розвиток базових якостей особистості (самостійності, спостережливості, наполегливості, ініціативності, самосвідомості тощо);
- розвиток основ логічного мислення, здатності до сприймання, порівняння, аналізу, узагальнення інформації,

- вміння добирати необхідні для реалізації ігрового задуму засоби, бачити переваги та недоліки власної конструкції чи ідеї, удосконалювати її за потреби;
- заохочення до роботи в колективі, формування ціннісного ставлення до створених руками інших людей об'єктів;
 - сприяння особистісному зростанню кожної дитини як успішного громадянина, творця майбутнього.

Використання цієї технології спрямоване на розвиток важливих соціальних умінь і навичок, а саме: здатність співпрацювати в команді, співпереживати за результат товариша, команди; вміння вчитися у своїх однолітків, прислухаючись до їхніх ідей і позицій; вміння розпізнавати ролі й обов'язки; вміння вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення; вміння генерувати ідеї і здатність їх логічно обґрунтовувати [93].

Використання конструкторів дає змогу поглянути на предмети початкової школи по-новому. За допомогою LEGO розв'язуються завдання освітньої діяльності за такими напрямками: навчання правильного й швидкого орієнтування в просторі; розвиток дрібної моторики рук, стимулювання в майбутньому загального мовленнєвого розвитку і розумових здібностей; здобуття й розширення математичних знань про лічбу, форми, пропорції, симетрії; розширення уявлень про навколишній світ, архітектуру, транспорт, ландшафт; розвиток уваги, здатності зосередитися, пам'яті, мислення; навчання уяви, творчого мислення; оволодіння умінням подумки розділити предмет на складові частини й зібрати з частин ціле; навчання спілкування одне з одним, повага до своєї та чужої праці.

Добре організована робота з конструктором LEGO має також великий виховний потенціал: допомагає виробляти певні якості особистості — посидючість, терпіння, взаємоповагу, охайність. Робота з LEGO дає змогу учням початкової школи у формі пізнавальної гри дізнатися багато про важливі ідеї і розвинути необхідні в подальшому житті навички.

Отже, використання LEGO на заняттях в початковій школі своїм змістом, формою організації та результативністю сприяє формуванню вміння аналізувати, порівнювати, зіставляти, виділяючи характерні особливості героїв, подій і т. ін., що впливає на розвиток уваги, спостережливості, пам'яті, просторових уявлень, уяви. Завдяки використанню цього конструктора діти стають активними учасниками заняття, усвідомленими стають їхні знання, більш надійними навички [119].

У процесі використання конструкторів LEGO у дітей можна розвинути такі якості, як здатність до цілепокладання; планування; прогнозування; дії контролю; дії корекції; до оцінки та самооцінки; вольової саморегуляції.

Використання LEGO сприяє досягненню основних цілей навчання: дослідження, моделювання та конструювання рішень; залучення учнів до вивчення предметів за допомогою практико-орієнтованого підходу; розвиток базових навичок програмування і алгоритмічного мислення; розвиток навичок спільної роботи, комунікативних та презентаційних компетенцій, вміння аргументовано представити свою точку зору; розвиток критичного мислення, навичок пошуку рішень поставлених завдань; використання наукового підходу при вивченні природних явищ і законів [Там само].

Ігри-вправи з конструктором LEGO мають певні особливості. Вправи спрямовані одночасно на розвиток кількох умінь — можна почати з розвитку математичних, а ось завершити розвитком мовленнєвих; будь-яку вправу можна адаптувати відповідно до віку, умінь і потреб конкретного учня (наприклад, змінивши кількість цеглинок або час, відведений на виконання завдання).

Гру-вправу ми можемо придумати самостійно, вибравши тему уроку, до якого треба підготуватись. Ось кілька моментів, на які варто звернути увагу при розробці нових вправ [292]:

- завжди думайте про мету завдання і вміння, які діти розвиватимуть, виконуючи вправу;

- пам'ятайте про приміщення і простір, в якому працюєте;
- розпишіть завдання покроково, щоб легко орієнтуватися у вправі;
- переконайтеся, що завдання можна спростити або ускладнити відповідно до рівня розвитку дітей;
- подумайте, яким чином вправа може бути використана у програмі навчання вашої школи / центру курсів;
- можливо, вправу можна використати для пояснення складних понять з певного предмета;
- не робіть вправи складними.

Пропонуємо розглянути шаблон вправи, яким ви можете користуватись, готуючись до уроку (рис. 6).

Шаблон для вправи

Назва вправи:

Тривалість:

Кількість дітей:

Основні завдання:

-
-
-
-
-

Поради та хитрощі:

-
-

Фото або малюнок до вправи:

Рис. 6. Шаблон вправи

За рахунок активної, захоплюючої діяльності освітні рішення LEGO Education для початкової школи формують навички, необхідні для успішного розвитку протягом усього життя. Практико-орієнтовані рішення пробуджують у дітей природне тяжіння до досліджень і відкриттів. Завдяки використанню наборів LEGO Education учні ефективніше засвоюють мови, математику, із захопленням вивчають літературу, навколишній світ.

Таким чином, технологія LEGO Education може органічно поєднати усі без винятку освітні галузі та навчальні предмети, сприяючи формуванню ключових компетентностей.

Вебквест-технології. За одним із визначень вільної енциклопедії «Вікіпедія», квест (*англ.* quest) — це пригодницька комп'ютерна гра (*англ.* adventure game), що являє собою інтерактивну історію головного героя, який є керованим гравцем. Такий жанр надзвичайно популярний у комп'ютерних іграх.

Основними елементами гри в жанрі квесту є власне розповідь і дослідження світу, а ключову роль в ігровому процесі відіграє розв'язання головоломок та завдань, які вимагають від гравця саме розумових зусиль. Такі ж елементи, як бій, економічне планування та завдання, що потребують від гравця швидкості реакції і швидких дій у відповідь (характерні для інших жанрів комп'ютерних ігор), у квестах зведені до мінімуму або зовсім відсутні. Ігри, які об'єднують в собі характерні ознаки квестів і жанру *action*, виділяють в окремий жанр — *action-adventure*.

За іншим тлумаченням, квест — це аматорське спортивно-інтелектуальне змагання, основою якого є послідовне виконання заздалегідь підготовлених завдань окремими гравцями або командами. Отже, квест можна розуміти як гру-пригоду, яка побудована за певним сюжетом із заздалегідь підготовленими завданнями, що звершується досягненням ігрової мети [235].

Навчальний квест — це розумово-динамічна гра, яка полягає у проходженні командою певних етапів (маршруту) з виконанням спеціальних завдань на кожному з них, що відповідають конкретній навчальній меті.

У табл. 2 подані види квестів, які використовуються в сучасній педагогіці.

Таблиця 2

Види, характеристика та критерії успішних квестів

№ п/п	Види квестів	Характеристика квесту	Критерії успішного квесту
1	Лінійний	Гравці рухаються за певним лінійним маршрутом, поступово виконуючи всі завдання	<ul style="list-style-type: none"> — Безпечність для учасників; — оригінальність; — логічність; — цілісність; — відповідність запланованому сюжету; — створення атмосфери цілковитої зануреності у гру
2	Коловий	Маршрут побудований по колу; може брати участь декілька команд, які стартують з різних позицій і приходять до фінішу, пройшовши всі етапи	
3	Штурмовий	Гравці або команди отримують завдання та підказки для його виконання, але маршрут і спосіб виконання вибирають самостійно	

Квест-технологія об'єднує ідеї проектного методу, проблемного та ігрового навчання, взаємодії в команді й використання ІКТ; поєднує цілеспрямований пошук при виконанні головного проблемного і серії допоміжних завдань з пригодами або грою за певним сюжетом.

Вебквест (*англ.* webquest) — це формат уроку, орієнтований на запити, в якому більшість або вся інформація, з якою працюють учні, надходить з Інтернету. Модель була розроблена Берні Доджем (Bernie Dodge) з Університету штату Сан-Дієго в лютому 1995 р. З того часу десятки тисяч вчителів усього світу сприймали вебквести як спосіб використання мережі «Інтернет» з навчальною метою, залучаючи своїх учнів до тих видів мислення, яких вимагає ХХІ ст. Модель поширилася по всьому світу, а саме з особливим ентузіазмом у Бразилії, Іспанії, Китаї, Австралії та Нідерландах [65; 66].

Вебквест — це сайт в Інтернеті, з яким працюють учні, виконуючи те чи те навчальне завдання [94].

З огляду на зазначене вище сформулюємо визначення поняття «вебквест» і схарактеризуємо компоненти його структури. Вебквест — це технологія, яка об'єднує інтерактивне навчання та ІКТ, спонукає здобувачів освіти ефективно використовувати інформацію, яку вони знаходять у глобальній мережі, занурюючи останніх у процес навчання, розвиває їхнє критичне мислення. Студенти збирають, упорядковують здобуту з Інтернету інформацію, скеровуючи свою діяльність на виконання відповідного завдання. Викладач має змогу поділити здобувачів освіти на групи, застосовуючи різноманітні інтерактивні технології навчання.

Вебквест містить такі основні елементи, подані на ментальній карті (рис. 7).



Рис. 7. Основні елементи, які містить вебквест

Для організації вебквестів рекомендуємо використовувати сервіс Padlet. Padlet (<https://uk.padlet.com/>) — це інтерактивна онлайн-дошка для оформлення всіх необхідних матеріалів із заданої теми в одному місці. Це багатofункційний ефектив-

ний інструмент для організації колективної роботи, зокрема вебквесту. Інтерактивна дошка дає змогу педагогам одночасно проводити, відстежувати, аналізувати вебквест, а учням допомагає виконувати запропоновані завдання.

Padlet створити досить легко: спочатку педагог реєструється на сервісі “Padlet.com”, а потім розробляє свою інтерактивну дошку (яка іноді називається стіна Padlet), дає їй назву, встановлює фон, розміщує необхідні елементи.

На інтерактивній дошці Padlet можуть розміщуватися замітки, тексти, різні зображення, фотографії, відеофайли (у тому числі з вебкамери будь-якого мобільного чи комп'ютерного пристрою) і посилання на зовнішні ресурси. Можливі переміщення елементів, збільшення або зменшення їхніх розмірів, внесення записів на дошку, налаштування фонових зображень і організація спільної діяльності з іншими користувачами. У міру готовності дошки нею можна поділитися в соціальних мережах, вбудувати в сайт, експортувати в різних форматах, роздрукувати і навіть створити QR-код.

Пропонуємо розглянути розробку вебквесту, присвячену біографії та творчості Т. Г. Шевченка, для учнів 2–3 кл. (рис. 8) <https://www.thinglink.com/scene/1428435640281726977>



Рис. 8. Вебквест на платформі “ThingLink”

Мета: у цікавій ігровій формі пригадати, що учні знають про життєвий та творчий шлях Т. Г. Шевченка; продемонструвати, як уміють співати, логічно мислити, проявляти кмітливість, творчість, уважність та спостережливість, дружно працювати у команді.

За кожен пройдений станцію учні отримують частину відомого вислову Т. Г. Шевченка. Після завершення квесту вони мають об'єднати словосполучення у речення та прочитати його. (Вислів: «Ну що б, здавалося, слова... Слова та голос — більш нічого. А серце б'ється — ожива, Як їх почує!»)

Станція 1. «Математична». Спочатку діти переглядають відео про Т. Г. Шевченка.

https://drive.google.com/file/d/1sgZn3BYUYgTwt-SfH6qhdRFH9vRri2_Z/view?usp=sharing

Далі переходять за наступним посиланням і виконують завдання: потрібно вставити правильні числа на місці пропусків (рис. 9).

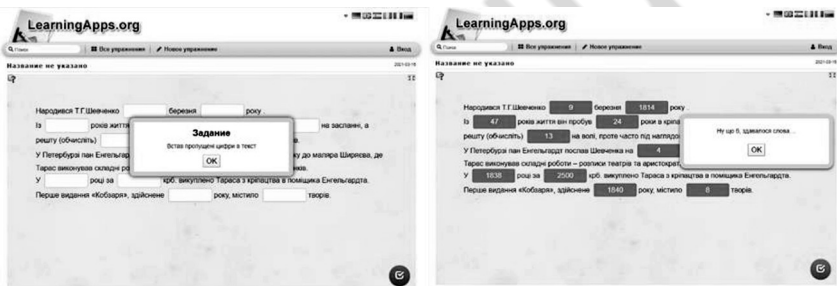


Рис. 9. Завдання станції розроблено на платформі «LearningApps.org»

Після правильного виконання завдання учні отримують першу частину вислову: «Ну що б, здавалося, слова...»

Станція 2. «Музична». Потрібно послухати та проспівати вірш Т. Г. Шевченка «Думка» (рис. 10)

https://www.youtube.com/watch?v=O2lV6kY3_Tw&list=PLbk6sIPrT5MFk4sp__1lEjyAxOe4



Рис. 10. Завдання станції розміщено на YouTube

Станція 3. «Родинна». Потрібно прочитати текст «Гілки Шевченкового роду» й установити родинні стосунки: ким доводились названі особи Тарасу Шевченку (рис. 11). Після правильного виконання учні знову отримують чергову частинку вислову: «А серце б'ється — ожива».

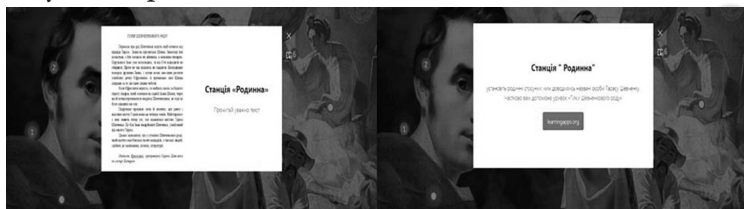


Рис. 11. Завдання станції розміщено в текстовому вигляді на самій платформі квесту

Станція 4. «Художня». Далі учні переходять за наступним посиланням і виконують чергове завдання (рис. 12).

<https://learningapps.org/display?v=pewufgi8521>

І після правильного його виконання отримують останню частину вислову: «Як їх почує!»



Рис. 12. Завдання станції (поєднай картинку з назвою) розміщено на платформі LearningApps.org

На «Фініші» учні зачитують складений вислів (рис. 13).



Рис. 13. Завершення виконання завдань

Однак проведення вебквесту в дистанційній формі має також і низку недоліків, а саме: відсутність можливості регламентації діяльності здобувачів освіти за комп'ютером; необхідність достатнього рівня підготовки студентів / учнів роботи з комп'ютером; виникнення технічних негараздів; низький рівень безпеки інтернет-простору; створення вебквесту є досить трудомістким і непростим завданням. Проте, незважаючи на недоліки, створення і проведення дистанційного вебквесту є цікавим і творчим процесом, який захоплює обидві сторони учасників. Вебквест є потужною навчальною технологією, яка формує як теоретичні, так і практичні компетенції майбутнього вчителя початкової школи.

Отже, враховуючи досвід країн Європейського Союзу, можемо констатувати, що сьогодні підготовка вчителя полягає не тільки в тому, щоб готувати майбутнього фахівця до викладання дисциплін. Нові знання, які здобувають педагоги, спрямовані на розвиток уміння партнерської співпраці; мультидисциплінарності; уміння працювати в групі; допомогу в оволодінні методами роботи, розвиток здібностей і донесення їх учням початкової школи; уміння визнавати, що знаєш не все, але володієш компетенціями здобування нових знань; тьюторства — як однієї з провідних форм організації навчання; різноманітності організаційних форм і методів професійної підготовки. Активне впровадження інноваційного навчання у практику фахової освіти з наголосом на технологіях проектного, проблемного, інтерактивного навчання та інформаційно-комунікаційних технологій розширить організаційно-педагогічний рівень (посилення кооперативної, проблемної, дослідної спрямованості психолого-педагогічної підготовки); орієнтування на діяльнісне освоєння змісту психолого-педагогічної освіти через інтерактивні форми і методи навчання, проблемні, проектно-дослідницькі методиками на основі комплексного методичного й інформаційного забезпечення навчального процесу; замінить традиційну роль викладача на роль наставника.

Наше дослідження не вирішує усіх проблем фахової підготовки вчителя початкових класів. Розроблені методики можуть слугувати підґрунтям для продовження досліджень, спрямованих на розв'язання багатогранних аспектів проблеми фахової підготовки вчителя початкових класів, у тому числі створення умов для мобільності майбутніх вчителів, розширення співпраці із закордонними навчальними закладами, що уможливить залучення українських педагогів до загальноєвропейських і світових дослідницьких проєктів.

2.5. Цифрові технології професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи

Характерною особливістю сучасного суспільства є великий обсяг інформації, який постійно зростає. Тож перед людиною постає проблема орієнтування у цьому інформаційному вирі. Тому підготовка сучасного вчителя повинна відповідати вимогам часу, а саме: враховувати переорієнтацію парадигми сучасної освіти зі знанневої в компетентнісну [155, с. 49]. 23 грудня 2020 р. затверджено професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» [220]. Стандарт втілює сучасний підхід до визначення списку та опису загальних і професійних компетентностей вчителя, у переліку яких інформаційно-цифрова компетентність займає третю позицію. Тому проблема використання цифрових технологій та їх інтеграція в освітній процес закладів освіти є достатньо актуальною в сучасній педагогічній науці. За допомогою цифрових технологій посилюється мотивація студентів

до навчання за рахунок використання електронних підручників, інтерактивних інформаційних технологій, які об'єднують текст, графіку, звук, відео, доповнену реальність. Гармонійне поєднання традиційних інструментів навчання з використанням цифрових технологій у вигляді презентацій, комп'ютерних ігор та інтерактивних вправ дає змогу значно підвищити мотивацію студентів та їх заохочення до навчання і тим самим скоротити час на навчання, а також пробудити інтерес до застосування нових технологій та цифрових інструментів.

Проблемам вивчення ролі цифрових технологій в освітньому процесі та їхньому впливу на поліпшення освітнього середовища присвячені дослідження Н. Морзе, В. Бикова, А. Гуржія, В. Лапінського, Л. Назаренко, О. Спіріна, А. Baylor, J. McKenzie, D. Ritchie та ін. Формуванням інформаційно-цифрової компетентності у майбутніх учителів займаються Л. Гриневич, С. Калашнікова, І. Коберник, В. Ковтунець, О. Овчарук, С. Паламар та ін.

Тлумачення поняття компетентностей в галузі інформатики, комп'ютерної техніки та інформаційно-комунікаційних технологій у науковій літературі має кілька підходів: інформаційна компетентність (Н. Баловсяк, М. Дзугоева, І. Єрмаков, О. Зайцева, Н. Насирова, С. Трішина, А. Хуторської та ін.), інформаційно-комунікативна, комп'ютерна (Беспалов П.), інформаційно-технологічна (Тихонова Т., Лункова Г.), ІКТ-компетентність (В. Акуленко, С. Раков), інформаційно-комунікаційна компетентність (А. Гуржій, Н. Морзе, О. Овчарук, С. Паламар), інформатична компетентність (М. Головань, М. Жалдак, Ю. Рамський та ін.) тощо.

Л. Коваль, Н. Гузій, Л. Хомич, С. Ратовська, Л. Хоружа здійснили аналіз проблеми модернізації професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів та запропонували способи її вирішення. В. Беспалько, Н. Манько, Л. Гребенкіна, В. Монахова та ін. досліджують теоретичний аспект проблеми технологізації педагогічних процесів.

Питанням підвищення якості освіти шляхом її технологізації присвячено дослідження В. Беспалька, М. Кларіна, Л. Мітіної, М. Морева, В. Гузеева, Г. Селевка, О. Сластьоніна та ін.

М. Радишевська, А. Дяченко, Ю. Овод, Л. Тишакова, О. Харченко та ін. досліджують проблему формування технологічної компетентності як складової професійної компетентності майбутніх вчителів середньої ланки освіти.

Результати перелічених досліджень свідчать про те, що цифрові технології впливають на вдосконалення методів навчання та оцінювання, а їх використання має позитивний вплив на знання та навички здобувачів освіти.

На думку Н. Морзе в основі цифрових трансформацій лежать цифрові тренди: ефективність, конкурентоздатність та створення нових цінностей.

За результатами дослідження Українського інституту майбутнього (Ukrainian Institute For The Future) визначені світові ключові цифрові тренди 2021 р. Станом на сьогодні триває їх активне впровадження: технологій імплантів, штучного інтелекту, робототехніки, криптовалют, 3-D друку, розподілених обчислень; автомобілів, керованих штучним інтелектом; нових технологій в енергетиці.

Динаміка використання означених цифрових трендів впливає на всі галузі розвитку суспільства та освітню систему зокрема. Тому реформування української освіти має враховувати ці тренди, а заклади освіти впроваджувати перелічені технології у освітній процес підготовки майбутнього вчителя початкової школи. У Київському університеті імені Бориса Грінченка освітній процес здійснюється із урахуванням сучасних цифрових трендів: розробляються освітні професійні, наукові програми із використанням сучасних цифрових технологій, удосконалюється інформаційно-технологічне наповнення дисциплін тощо.

Приклади застосування технології доповненої та віртуальної реальності на уроках читання у початковій школі

представлено в дослідженні Л. Неживої та С. Паламар [365]. Використання віртуальних екскурсій для формування дослідницьких умінь молодших школярів на уроках «Я досліджую світ» (ЯДС) [36]. Застосування сучасного інтернет-сервісу “Icograms 3D Map Designer” в початковій школі для формування дослідницької поведінки учнів на уроках ЯДС. [218]. Використання основ 3D-моделювання під час навчання дітей молодшого віку як засобу розвитку просторової уяви [228].

Переваги цифрової освіти мають місце, якщо студент (майбутній вчитель) умотивований, знає, чого хоче від освіти, здатний до самоорганізації та самоосвіти, об’єктивно оцінює себе, диференціює ресурси та інформацію (ця компетентність повинна бути сформована в школі, а в подальшому підтримуватиметься у ЗВО). В такому разі цифрова освіта (цифрова складова освітнього процесу) формує чи розвиває у майбутнього вчителя вміння і навички цифрової комунікації, роботи в цифровому освітньому середовищі, з цифровими пристроями та освітніми ресурсами, здатність до постійної самоосвіти та професійного саморозвитку, дає змогу здобути освіту відповідно до його інтересів і потреб завдяки індивідуальній освітній траєкторії та можливості вільного вибору варіативних навчальних дисциплін. Завдяки зазначеному вище персональний цифровий профіль компетенцій педагога дасть змогу використовувати свої знання не тільки для самоосвіти, підготовки до уроків та їх проведення, а й допоможе організувати аналогічну діяльність учнів з формуванням у них умінь і навичок, необхідних для життя в цифровому середовищі.

Вважаємо, що оптимальним є поєднання цифрових технологій, якими активно цікавиться молодь із традиційними підходами до навчання. Така практика не є новою та має назву «змішане навчання». У вітчизняній і зарубіжній науковій та освітній літературі активно обговорюється змішане навчання, що поєднує традиційне очне та онлайн- і офлайн-навчання [361]. При змішаному навчанні засвоєння теоретичного ма-

теріалу може здійснюватися самостійно, в аудиторії або поза нею, формування практичних умінь — в аудиторії, але переважно самостійно — в індивідуальній та груповій формах (залежно від дисципліни), з використанням активних форм і технологій навчання. У цьому разі викладач виступає у ролі тьютора, що спрямовує та консулює, організовує навчальні ситуації.

Для реалізації змішаного навчання, крім ІКТ, включаючи телекомунікаційні технології, мобільного навчання, технологій активного та інтерактивного навчання, можна використовувати технологію «перевернутого класу» (заняття) [55]. Типове «перевернуте» заняття передбачає, що учні отримують домашнє завдання, а саме: перегляд відеолекцій і читання навчальних матеріалів за тематикою лекцій, робота в інтерактивному віртуальному середовищі тощо. На практичних заняттях вони відпрацьовують прикладні завдання: застосовують теорію для розв'язання завдань і проблем, виконують лабораторні роботи, пояснюють демонстрації; обговорюють розробки уроків. «Перевернуті» заняття можуть бути дискусійними, демонстраційними, віртуальними, з переважанням індивідуальної або групової роботи і навіть фальшивими (коли домашня робота виконується в аудиторії під супроводом консультантів) [398]. У всіх випадках заняття базуються на самостійній роботі студентів і передбачають істотне збільшення обсягу роботи викладача для підготовки та проведення таких занять. Технологія проведення «перевернутого» заняття розроблена в загальному контексті, але не конкретизована щодо окремих дисциплін.

Відповідно до нової стратегії професійної підготовки педагога в умовах євроінтеграції та Концепції «Нової української школи» (НУШ) у своїй роботі дотримуємося стандарту DigComp 2.1 (рамка цифрової компетентності), що визначає основні компоненти цифрової компетентності [384].

Опис цифрової компетентності педагогічного працівника розроблено авторами [175] відповідно до Концепції роз-

виту педагогічної освіти, Європейських рамкових документів про цифрову компетентність — DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use, Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu).

DigComp 2.1 — це подальший розвиток Цифрової системи компетентностей для громадян, що створена на основі довідкової концептуальної моделі, опублікованої в DigComp 2.0, у якій представлено 8 рівнів знань та приклади використання, що застосовуються у галузі навчання та зайнятості.

Рамка цифрової компетентності DigComp 2.1 включає п'ять напрямів: інформація та цифрова грамотність, комунікація і взаємодія, створення цифрового контенту, безпека, вирішення проблем. Версія цифрової компетентності DigComp 2.1 має своє продовження у наступній, вдосконаленій та розширеній версії, що розроблена й представлена у 2022 р., — DigComp 2.2.

За вказаним вище описом цифрова компетентність педагогічного працівника має забезпечувати розвиток широкого спектра усіх її складових: від медіаграмотності до опрацювання та критичного оцінювання інформаційних даних, безпеки та співпраці в мережі «Інтернет» до знань про різноманітні цифрові технології та пристрої, вміння використовувати відкриті ресурси та технології для професійного розвитку, формування в учнів умінь ефективно користуватися цифровими технологіями та сервісами у навчальних і життєвих ситуаціях для розв'язування різних проблем і завдань, застосовувати інноваційні технології для оцінювання результатів їхньої навчальної діяльності, розуміння поняття кодування, елементів штучного інтелекту, віртуальної та доповненої реальності, вирішення професійних проблем за допомогою застосування цифрових технологій. Педагогічні працівники мають розуміти, як цифрові технології можуть підтримувати комунікацію, співпрацю, творчість та інноваційність, усвідомлю-

вати їхні функціональні особливості, обмеження, наслідки та ризики використання; загальні принципи, механізми та логіку, що лежать в основі створення цифрових сервісів, які постійно розвиваються, а також знати основи функціонування та використання різних цифрових пристроїв, комп'ютерних програм і мереж. Педагогічні працівники мають критично оцінювати достовірність, надійність інформаційних джерел, вплив відомостей та даних на свідомість і розвиток особистості, на прийняття рішень, усвідомлювати юридичні та етичні аспекти, пов'язані із застосуванням цифрових технологій. Цифрові компетентності включають в себе вміння використовувати, фільтрувати, оцінювати, створювати, проектувати та поширювати цифрові освітні ресурси [175].

Педагогічні працівники повинні вміти захищати вміст, дані та цифрові ідентичності, а також визнавати та ефективно працювати з цифровими засобами й технологіями. Робота з цифровими технологіями та цифровим контентом вимагає рефлексивного, критичного і водночас допитливого, відкритого та перспективного ставлення до їхнього розвитку, а також етичного, безпечного та відповідального підходу до використання цифрових ресурсів [Там само].

Цифрова компетентність педагогічного працівника — це складне динамічне цілісне інтегративне утворення особистості, яке є її багаторівневою професійно-особистісною характеристикою у сфері цифрових технологій і досвіду їхнього використання, що зумовлене, з одного боку, потребами та вимогами цифрового суспільства, а з іншого — появою цифрового освітнього простору, який змінює освітню взаємодію всіх її учасників, характеризується широким залученням мережі «Інтернет», цифрових систем зберігання та первинної систематизації даних, а також автоматизованих цифрових аналітичних систем, що дає змогу ефективніше здійснювати професійну діяльність та водночас вимагає постійного професійного саморозвитку [Там само, с. 50].

В Описі цифрової компетентності педагогічного працівника останню схарактеризовано за 5 напрямками:

- 1) вчитель у цифровому суспільстві;
- 2) професійний розвиток;
- 3) використання цифрових ресурсів;
- 4) навчання та оцінювання учнів;
- 5) формування цифрових компетентностей учнів [175].

У нашому дослідженні ми зупинимося на 3-му напрямі з Опису цифрової компетентності педагогічного працівника — «Використання цифрових ресурсів», а також розглянемо готовність студентів до використання цифрових інструментів під час майбутньої освітньої діяльності. Дотримуючись принципу наступності, на основі отриманих даних дослідження спрогнозуємо подальшу діяльність майбутнього учителя щодо формування цифрової компетентності учнів.

Використання цифрових технологій у освітньому процесі ЗВО є необхідною умовою сучасного навчання. Людина — це «цифрова особистість», яка вже живе в цифровому середовищі, для якої гаджети, планшети, смартфони, сайти, IP-протоколи, вебсервіси, інтерфейси тощо є простими й зрозумілими речами щоденного користування, для якої основним джерелом інформації, розваг у полі професійної діяльності здебільшого є мережа «Інтернет». Сучасних здобувачів вищої освіти називаємо «мережевими студентами», які приходять до ЗВО, готовими до використання перелічених цифрових технологій та ефективної освіти. ЗВО також має бути мережевим — взаємодіяти з іншими закладами у всьому світі, професійним співтовариством, зі школами в єдиному цифровому освітньому просторі.

Ідеальний абітурієнт для ЗВО — це той, який володіє навичками роботи на комп'ютері, використовує мережеві ресурси — освітні сайти, пошукові системи, вбудовані сервіси, телекомунікаційні технології, здатний представляти інформацію

та розміщувати її в різних видах в електронному освітньому середовищі навчального закладу, використовувати в навчанні різні гаджети. Якщо таких навичок у нього немає, то доведеться їх набувати під час навчання у ЗВО під керівництвом викладача.

Проте оволодіння переліченими технологіями — це лише основа. Цифровий ЗВО має надати абітурієнту можливість самому формувати освітню траєкторію, час, темп і порядок її проходження, використовувати при цьому оптимальні види діяльності, свободу вибору освітнього контенту (силабус ЗВО, включно із засобами контролю та самодіагностики тощо), забезпечити вільний доступ до мережі «Інтернет», користування гаджетами й тьюторський супровід.

Суттєве значення має якість наданого освітнього контенту — інформаційного змісту (лекції, мультимедійний супровід, електронні підручники та посібники), методичного змісту (завдання до практичних занять і самостійних робіт, рекомендації, зразки розв'язання задач, уроків, планів і програм, позаурочних заходів тощо) для діагностичного контролю (тестові програми, проекти, кейси, ситуаційні завдання, контрольні роботи тощо). Він містить суб'єктивну сторону та залежить від професіоналізму, досвіду, відповідальності викладача.

Наступний, вже відзначений вище важливий аспект — здатність студента до самоорганізації та відповідальність за результати свого навчання. Він суб'єктивний, але є об'єктивним фактором, який впливає на результати навчання.

Повинна зберігатися системність у підготовці педагога, він має отримати базову систему професійних знань і на їхній основі — компетенцій, яка в подальшому доповнюватиметься в процесі самоосвіти та підвищення кваліфікації.

Досліджуючи «Використання цифрових ресурсів майбутніми учителями початкової школи», що входить до Опису цифрової компетентності педагогічного праців-

ника, нами було проведене анкетування здобувачів освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка з метою з'ясування пріоритетності у використанні мобільних додатків як під час навчання, так і відпочинку. В анкетуванні взяли участь 93 респонденти (студенти 3-х курсів). Мета опитування — виявити стан використання цифрових інструментів студентами напряму 013 Початкова освіта. Дані нашого дослідження представлені у вигляді діаграми на *рис. 1*.

Як видно з діаграми, більшість із опитаних користується браузером 92,5 % та є клієнтами миттєвих повідомлень (Viber, Telegram та ін.) — 91,4 %.

87,1 % опитаних часто послуговується офісними програмами, словниками та перекладачами.

80 % респондентів надали перевагу використанню соціальних мереж.

78,5 % студентів користується органайзером та календарем для ефективного планування своєї діяльності.

65,6 % опитаних використовують хмарні сервіси, а 58,1 % грають в ігри.

Якими програмами та сервісами Ви користуєтеся в мобільних пристроях?
93 відповіді

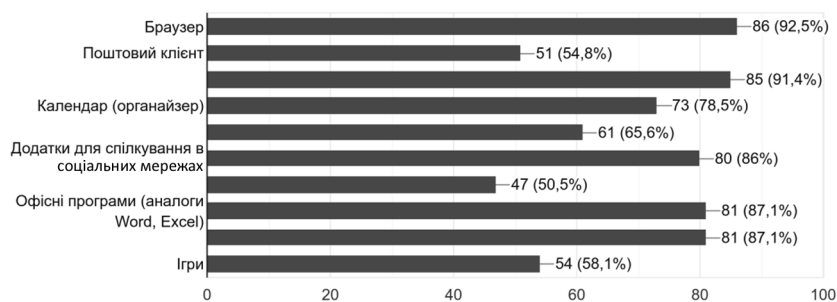


Рис. 1. Стан використання цифрових інструментів студентами

Слід зазначити, що лише 50,5 % опитаних користується програмами для читання електронних книг.

Дослідження засвідчило перехід спілкування учасників освітнього процесу у віртуальний простір, а особливо в умовах пандемії коронавірусної хвороби (COVID-19), спричиненої SARS-CoV-2.

У ході майбутньої професійної діяльності студенти мають навчитися здійснювати добір оптимальних цифрових інструментів. Така умова задовольнятиме Опис цифрової компетентності педагогічного працівника за напрямом 3 «Використання та аналіз цифрових ресурсів».

Під час добору цифрових ресурсів студент навчається: виконувати пошук цифрових ресурсів для навчання учнів; вибирати цифрові ресурси для самонавчання; оцінювати достовірність даних і надійність цифрових джерел, ресурсів; доброчесності при використанні цифрових ресурсів; враховувати особливості використання цифрових ресурсів; оцінювати ефективність цифрових ресурсів.

Таблиця 1

**Найпоширеніші цифрові освітні інструменти,
що використовують студенти**

Призначення цифрових інструментів	Онлайн-додатки
Інфографіка	ThingLink.com; Canva.com; Venngage; Easel.ly; Piktochart.com; Visual.ly; Infogr.am
Використання у %	

Призначення цифрових інструментів	Онлайн-додатки																
Презентації	Prezi; Google Презентації; Impress; Power Point																
Використання у %																	
<p>Detailed description: A pie chart showing the usage of various presentation tools. The largest slice is for 'Power point' at 89.7%. Other tools include Prezi, Google презентації, Impress, and Canva, which represent smaller percentages.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Tool</th> <th>Usage (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Power point</td> <td>89.7%</td> </tr> <tr> <td>Prezi</td> <td>(Small percentage)</td> </tr> <tr> <td>Google презентації</td> <td>(Small percentage)</td> </tr> <tr> <td>Impress</td> <td>(Small percentage)</td> </tr> <tr> <td>Canva</td> <td>(Small percentage)</td> </tr> </tbody> </table>		Tool	Usage (%)	Power point	89.7%	Prezi	(Small percentage)	Google презентації	(Small percentage)	Impress	(Small percentage)	Canva	(Small percentage)				
Tool	Usage (%)																
Power point	89.7%																
Prezi	(Small percentage)																
Google презентації	(Small percentage)																
Impress	(Small percentage)																
Canva	(Small percentage)																
Призначення цифрових інструментів	Онлайн-додатки																
Інтелект-карти (Mind Maps)	MindMeister; Bubbl.us; Mind24.com; Flinga																
Використання у %																	
<p>Detailed description: A horizontal bar chart showing the usage of various mind mapping tools. MindMeister is the most used at 22 (75.9%), followed by Bubbl.us at 16 (55.2%). Other tools include Mind 42 (5, 17.2%), Flinga (0, 0%), Canva (-2, 6.9%), Mindomo (-2, 6.9%), and Канва (-1, 3.4%).</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Tool</th> <th>Usage (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>MindMeister</td> <td>22 (75.9%)</td> </tr> <tr> <td>Bubbl.us</td> <td>16 (55.2%)</td> </tr> <tr> <td>Mind 42</td> <td>5 (17.2%)</td> </tr> <tr> <td>Flinga</td> <td>0 (0%)</td> </tr> <tr> <td>Canva</td> <td>-2 (6.9%)</td> </tr> <tr> <td>Mindomo</td> <td>-2 (6.9%)</td> </tr> <tr> <td>Канва</td> <td>-1 (3.4%)</td> </tr> </tbody> </table>		Tool	Usage (%)	MindMeister	22 (75.9%)	Bubbl.us	16 (55.2%)	Mind 42	5 (17.2%)	Flinga	0 (0%)	Canva	-2 (6.9%)	Mindomo	-2 (6.9%)	Канва	-1 (3.4%)
Tool	Usage (%)																
MindMeister	22 (75.9%)																
Bubbl.us	16 (55.2%)																
Mind 42	5 (17.2%)																
Flinga	0 (0%)																
Canva	-2 (6.9%)																
Mindomo	-2 (6.9%)																
Канва	-1 (3.4%)																
Призначення цифрових інструментів	Онлайн-додатки																
Віртуальні дошки	Padlet.com; Trello.com; Twiddla.com; Flinga; Whiteboard.org																
Використання у %																	
<p>Detailed description: A pie chart showing the usage of various virtual whiteboard tools. padlet.com is the most used at 93.1%. Other tools include trello.com, twiddla.com, whiteboard.org, Flinga, and На уроках з дітьми ніяку, which represent smaller percentages.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Tool</th> <th>Usage (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>padlet.com</td> <td>93.1%</td> </tr> <tr> <td>trello.com</td> <td>(Small percentage)</td> </tr> <tr> <td>twiddla.com</td> <td>(Small percentage)</td> </tr> <tr> <td>whiteboard.org</td> <td>(Small percentage)</td> </tr> <tr> <td>Flinga</td> <td>(Small percentage)</td> </tr> <tr> <td>На уроках з дітьми ніяку</td> <td>(Small percentage)</td> </tr> </tbody> </table>		Tool	Usage (%)	padlet.com	93.1%	trello.com	(Small percentage)	twiddla.com	(Small percentage)	whiteboard.org	(Small percentage)	Flinga	(Small percentage)	На уроках з дітьми ніяку	(Small percentage)		
Tool	Usage (%)																
padlet.com	93.1%																
trello.com	(Small percentage)																
twiddla.com	(Small percentage)																
whiteboard.org	(Small percentage)																
Flinga	(Small percentage)																
На уроках з дітьми ніяку	(Small percentage)																

Призначення цифрових інструментів	Онлайн-додатки												
Інтерактивні завдання та онлайн-тести	LearningApps.org; Kahoot; Socrative.com; Mentimeter.com; Quizlet.com; Quizizz.com												
Використання у %													
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th>Інструмент</th> <th>Використання у %</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>learningapps.org</td> <td>23 (79,3%)</td> </tr> <tr> <td>Kahoot</td> <td>26 (89,7%)</td> </tr> <tr> <td>quizlet.com</td> <td>10 (34,5%)</td> </tr> <tr> <td>Socrative.com</td> <td>0 (0%)</td> </tr> <tr> <td>Google форми</td> <td>14 (48,3%)</td> </tr> </tbody> </table>		Інструмент	Використання у %	learningapps.org	23 (79,3%)	Kahoot	26 (89,7%)	quizlet.com	10 (34,5%)	Socrative.com	0 (0%)	Google форми	14 (48,3%)
Інструмент	Використання у %												
learningapps.org	23 (79,3%)												
Kahoot	26 (89,7%)												
quizlet.com	10 (34,5%)												
Socrative.com	0 (0%)												
Google форми	14 (48,3%)												

Наступним етапом стало виокремлення найпоширеніших цифрових освітніх інструментів, що використовуються викладачами ЗВО під час опанування студентами теоретичними та практичними знаннями. Також до цього переліку ввійшли цифрові інструменти, запропоновані вчителями закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО).

Відповідно до призначення цифрових інструментів вибірка містить п'ять груп програм та додатків для створення інфографіки, презентації, інтелект-карт, віртуальних дошок, інтерактивних завдань та онлайн-тестів.

Як свідчать дані *табл. 1*, респонденти у початковій школі використовують переважно платформу “Canva” для створення інфографіки та вважають її найактуальнішою для учнів молодшого шкільного віку.

Під інфографікою розуміємо наочний спосіб представлення інформації у графічній формі. Інфографіка допомагає структурувати великі обсяги інформації, а також більш наочно показує співвідношення предметів за різними параметрами.

Canva — платформа графічного дизайну, яка дає змогу користувачам створювати графіки, презентації, афіші та інший ві-

зуальний контент для соціальних мереж. Доступна як вебверсія, так і мобільна. Сервіс пропонує великий банк зображень, шрифтів, шаблонів та ілюстрацій. Платформа заснована Мелані Перкінс, Кліффом Обрехтом та Камероном Адамсом 1 січня 2012 р. в Сіднеї, Австралія. Графічний редактор дає доступ до вбудованої бібліотеки шаблонів, фотографій, ілюстрацій і шрифтів. Canva є безкоштовною платформою, але додатково має і платні функції. Вона проста в налаштуванні й не вимагає багатьох годин для ознайомлення — з нею можуть працювати учні будь-якого віку. Присутній швидкий пошук, всі функції розділені на блоки, які спрощують пошук необхідного.

До переваг “Canva” належать:

- простота використання;
- наявність безкоштовних шаблонів сторінок, зображень і т. ін.;
- система не дозволяє зберігати зображення, якщо ви не завершили роботу або допустили серйозну помилку;
- можливість збереження своїх робіт у форматах jpg і pdf (перший підходить для публікації зображень онлайн, а другий можна використовувати для виготовлення друкованої продукції);
- зручний інтерфейс, привабливий дизайн;
- можливість створити власний обліковий запис та зберігати свої розробки;
- великий вибір різноманітних шаблонів;
- можливість працювати без підписки (безкоштовно);
- можливість завантажувати готовий матеріал у потрібному форматі;
- наявність «швидкого пошуку» сайтом;
- під час роботи над власними розробками є змога завантажити додаткові матеріали;
- наявність гарячих клавіш для швидкого редагування зображень, тексту тощо;
- актуальні розробки інших користувачів;

- вкладка «Допомога» для запитань та пропозицій.
- Крім переваг, сервіс “Canva” має низку недоліків:
- обмежена кількість стандартних шаблонів;
 - відсутня можливість зміни розміру зображення під час роботи;
 - відсутня можливість використовувати графічні елементи з різних шаблонів.

Пропонуємо приклад інструкції для створення інфографіки для здобувачів освіти, яку ми розробили, враховуючи досвід її використання в освітньому процесі Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.

1. Сформулювати тему інфографіки та її призначення. Це можуть бути цікаві факти, статистика, порівняння, пояснення поняття, схема роботи, структура предмета. За призначенням інфографіка може створюватися для того, щоб запам'ятати, зрозуміти, здивувати, змусити що-небудь зробити тощо. Слід пам'ятати, що інфографіка має бути зрозумілою для користувача.

2. Придумати, як наявну інформацію зобразити графічно. Для цього можна скористатися готовими роботами. Створити якомога більше варіантів представлення інформації із нестандартними підходами.

3. Здійснити добір усіх даних, які потрібно відобразити в інфографіці. Під час такого добору потрібно враховувати, що числова інформація не зможе утримувати увагу слухачів тривалий час, тому її слід доповнити цікавими фактами відповідної тематики.

4. Розробити сценарій та намалювати чорновий варіант майбутньої інфографіки.

5. Перевірити створену інфографіку на малій фокус-групі. Потрібно з'ясувати, чи є зрозумілою представлена інформація, які виникають запитання під час її перегляду, чи потрібне доповнення, пояснення наявного вмісту. Удосконалити інфографіку відповідно до побажань опитаних.



Рис. 2. Інфографіка, створена студентами у програмі “Canva”

Для створення презентацій студенти використовують переважно Power Point від Microsoft. Слід зазначити, що Google Презентації набирають популярності серед частини опитаних.

Щодо використання додатків для створення інтелект-карт, перевагу надали MindMeister 75,9 % опитаних. Bubbl.us використовують 55,2 % студента. Хоча MindMeister є відносно безкоштовним, проте дає змогу створити лише три інтелект-карти.

MindMeister — онлайн-інструмент для створення інтелект-карт, що дає змогу розробляти та ділитися ідеями візуально. Заснована Майклом Холлауфом і Тіллом Фолмером в 2006 р., компанія “Meister” має міжнародну команду з 70 ентузіастів та технікою, яка працює в офісах Мюнхена, Відня та Сіетла. Перший інструмент компанії — MindMeister, був запущений у 2007 р. та є провідним світовим рішенням для відображення думок. За допомогою понад 15 млн людей у всьому світі в MindMeister було створено бльше 30 млн карт, із 1,5 + мільярдами ідей, згенерованих у всьому світі.

Особливості MindMeister:

- сервіс створення асоціативних карт для складних проєктів;
- перетворює креативні ідеї в продуктивні;

- дає змогу командно працювати, влаштовувати мозковий штурм онлайн, планувати проекти, створювати стратегії і презентації;
- дає змогу експортувати карти у файли з розширенням png;
- уже більше 10 млн користувачів використовують редактор інтелект-карт для мозкового штурму, створення заміток, планування проектів та безлічі інших творчих завдань;
- MindMeister є вебдодатком, що не потребує завантаження, встановлення та подальшого оновлення;
- є кросплатформенним додатком, можливість доступу до інтелект-карт прямо у веббраузері.

Недоліки MindMeister: максимальна кількість створених карт — 3, свої зображення додати неможливо (тільки з бібліотеки або через пошук Google), обмежена кількість малюнків, що завантажуються з мережі «Інтернет».

На *рис. 3* представлено роботу студентів під час вивчення дисципліни «Інформатична та технологічна освіта».

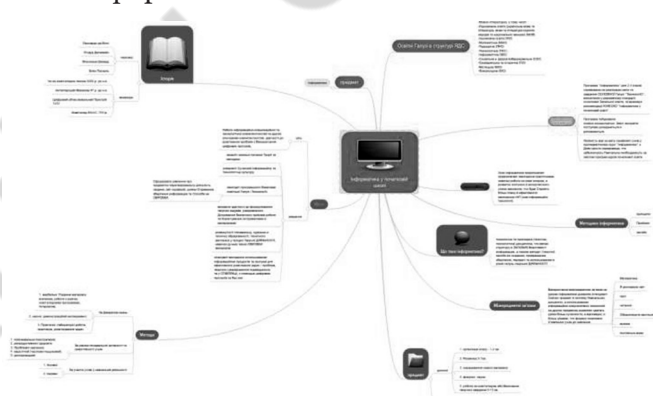


Рис. 3. Карта, створена студентами у програмі “MindMeister”

Bubbl.us — це безкоштовний вебдодаток для складання інтелектуальних карт в онлайн-режимі. Додаток дає змогу створювати прості mind maps і експортувати їх як зображення. Функціонал програми, порівняно з простими схожими серві-

й викладання, з невеликими інтерактивними, мультимедійними модулями навчання (наприклад, багаторазовий вибір, відповідні вправи, заповнення пробілів). Модулі навчання можуть бути інтегровані безпосередньо в навчальний контент (наприклад, у вікі, блог, платформу для навчання), але й також можуть бути створені чи змінені в мережі «Інтернет» самими користувачами. Кожна програма надається через QR-код. LearningApps був створений у 2009–2012 рр. у рамках науково-дослідного проекту Університету освіти вчителів Берна (Майкл Хільшер, Вернер Хартманн) у співпраці з Університетом Йоганнеса Гутенберга Майнц (Франц Ротлауф) та Університетом прикладних наук Зіттау / Герліц (Крістіан Вагенкнехт). LearningApps є додатком Web 2.0 для підтримки освітнього процесу в навчальних закладах різних типів. Конструктор призначений для розробки, зберігання інтерактивних завдань з різних предметів, за допомогою яких учні можуть перевірити і закріпити свої знання в ігровій формі, що сприяє формуванню їхнього пізнавального інтересу. Сервіс надає можливість отримати вебпосилання для того, щоб інтерактивні завдання були розміщені на освітній платформі, на сайті або в блозі викладачів і учнів.

Інструмент для створення авторських завдань пропонує понад 20 шаблонів для навчальних модулів, низку інструментів для спільної роботи та середовище для розробників для створення навчальних ігор.

Типи завдань шаблонів можна розділити на шість груп:

- завдання відбору (багаторазовий вибір, заповнення пробілів, виділення в тексті, хто буде мільйонером?);
- завдання за призначенням (призначати пари, призначати на картинках, призначати на карті, призначати групи тощо);
- завдання послідовності (послідовність чи порядок, ряд чисел);
- вправи у письмовій формі (заповнити бланк, вікторина, кросворд, вішалка, заповнити таблицю);

- завдання для кількох гравців (замовити виклик; вгадати, що, де?; вікторина для кількох гравців);
- інструменти (матриця додатків, аудіо / відео з накладанням, чат, спільне написання, календар, карта розуму, зошит, дошка).

За допомогою інструмента для створення авторських завдань можна гейміфікувати та розробити ігри для користувачів мережі «Інтернет». Має режими «Перегляд вправ» та «Створення вправ» (у вигляді відшукування пар, які зникають, додавання зайвих елементів). При створенні вправи можна додавати текст, зображення, звук, відео. Крім можливості створення авторських вправ, сервіс має готові вправи, які можна застосувати у своїй діяльності.

Отже, згідно з результатами опитування, з п'яти груп платформ та додатків, представлених на вибір, найбільш ефективними, на думку студентів, є: для створення інфографіки — Canva, презентацій — Power Point, інтелект-карт — MindMeister, віртуальних дошок — Padlet, інтерактивних завдань — LearningApps (рис. 7), онлайн-тестів — Kahoot.

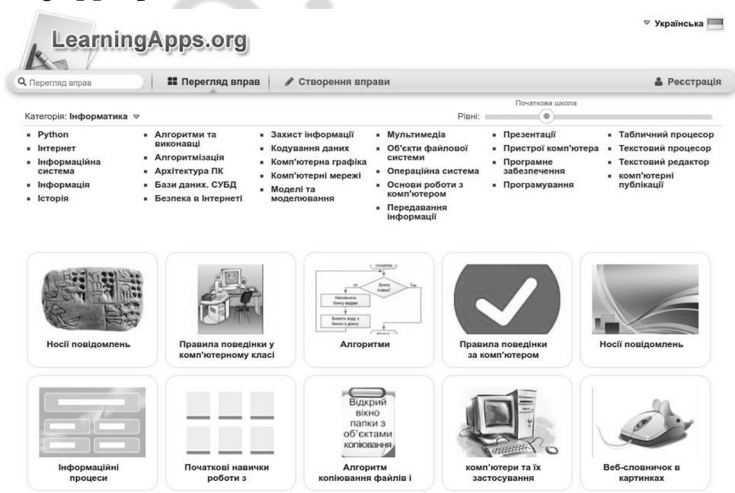


Рис. 7. Приклад створених вправ для учнів початкової школи за допомогою онлайн-сервісу «LearningApps»

Проведене дослідження засвідчує розуміння студентами важливості використання цифрових інструментів під час освітнього процесу. Для здійснення ефективного процесу навчання вони вибирають умовно безкоштовні та зручні у використанні платформи (програми), уміють виконувати пошук та добір цифрових ресурсів з урахуванням особливостей використання останніх.

У подальшій діяльності вбачаємо важливість конкретизації методики застосування технології «перевернутого класу» під час вивчення дисциплін методичного напрямку; у ході практичного заняття та педагогічних практик у ЗЗСО з метою підвищення рівня сформованості інформаційно-цифрової компетентності студентів використовувати цифрові технології для формувального оцінювання програм і додатків.

Дослідження повністю не вирішує проблему навчання майбутніх учителів використовувати цифрові інструменти та формування у них інформаційно-цифрової компетентності. Подальші перспективи розвідок вбачаємо у застосуванні інструмента для вимірювання рівня інформаційно-цифрової компетентності в Описі цифрової компетентності педагогічного працівника.

2.6. Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів на заняттях з дитячої літератури з методикою навчання

Сучасний глобалізований світ вимагає використання інформаційно-комунікаційних технологій, що нині стало важливою тенденцією в навчальному процесі. Молоде покоління зростає в умовах стрімкого розвитку інформаційного про-

стору. Молодь надає перевагу використанню соціальних мереж для спілкування, іноді випереджаючи старше покоління у застосуванні інформаційних програм і гаджетів. Відповідно до умов інформатизації суспільства модернізується й освіта. Сучасний розвиток інформаційних технологій дає змогу використовувати вебблоги, геосервіси, пошукові системи, карти знань тощо. Студенти щодня займаються серфінгом в Інтернеті в пошуках інформації та спілкування. У закладах вищої освіти набуло популярності електронне навчання, що дає змогу студентам самостійно опановувати чітко структурований і достатньо візуалізований навчальний матеріал, індивідуально планувати виконання завдань, розкриває творчий потенціал учнів, сприяє визнанню їхнього інтелектуального розвитку й таким чином активізує вдосконалення навчального процесу.

Сучасний випускник, який закінчив заклад вищої освіти, стає конкурентоспроможним на ринку праці тільки за умови освіченості, мобільності, володіння новими інформаційними засобами, готовності діяти в програмованому середовищі. Щодня зростає потреба активних користувачів Інтернету, комп'ютер стає універсальним інструментом, інструктором. Безперечно, використовуючи ІКТ, необхідно підвищити комп'ютерну грамотність, медіаграмотність, медіакультуру майбутніх учителів початкових класів.

У професійному стандарті за професією «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» з-поміж професійних компетентностей визначено інформаційно-цифрову як «здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею у професійній діяльності; здатність ефективно використовувати наявні та створювати (за потреби) нові електронні (цифрові) освітні ресурси; використовувати цифрові технології в освітньому процесі». З метою формування інформаційно-цифрової компетентності студентів у сучасному освітньому

процесі активізовано застосування різних інформаційно-цифрових технологій. Це, зокрема, смарттехнології (інтерактивні смартдошки, Smart TV, смартфони тощо), хмарні технології, Web Syndication, Second Life, геосервіси, технології Web 3.0 (мобільні технології). Набули популярності хмарні технології, що використовуються для обробки даних, у яких комп'ютерні ресурси надаються інтернет-користувачеві як онлайн-сервіс, пропонують масштабовану інфраструктуру й не залежать безпосередньо від комп'ютера. Використання Google-додатків дає змогу ознайомити студентів з можливостями колаборації, виявом аналітико-синтетичної діяльності та моделювання, надихає на творчість, реалізацію планів, збільшує мобільність спілкування. Web Syndication надає перспективу в поширюванні аудіо і відеоконтентів на будь-яких сайтах, передбачає партнерські зв'язки. Second Life відомий як тривимірний віртуальний світ, що має елементи соціальних мереж. У ньому можна вмикати інтернет-трансляцію радіостанцій, слухати музику, переглядати фільми й відео, грати в ігри, брати участь у житті онлайн-спільнот. Геосервіси (Google Earth) розвивають світогляд, оскільки вони дають змогу користувачам будувати віртуальні карти та подорожувати по всьому світу. Щодо Web 3.0, то ця концепція розвитку інтернет-технологій пропонує зміст вищої якості та дає змогу використовувати її як очно, так і дистанційно. Цей неповний перелік сучасних інформаційно-комунікаційних технологій не становить сталої системи, проте кожна з них може бути використана за необхідності розв'язання освітніх завдань завдяки партнерській взаємодії викладача та студента.

Розглянемо можливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій в літературній освіті майбутніх учителів початкових класів. Важливе значення для вивчення літератури має розуміння текстів художнього твору, вміння здійснювати аналітичну та синтетичну діяльність всередині нього, структурувати власне висловлювання. Завдання літера-

турно-методичної підготовки студентів Педагогічного інституту здійснюються на напрямками: засвоєння основних етапів розвитку дитячої літератури й наукової специфіки літературного процесу, теорії та історії методики навчання літературного читання у початковій школі; формування уміння сприймати літературний твір для дітей як мистецтво слова; розвиток естетичного смаку, інтересу до художнього слова як духовної спадщини народу; розвиток образного мислення, комунікативних і творчих здібностей студентів; формування уміння моделювати літературний розвиток учнів початкової школи тощо.

Ці завдання реалізуються у змішаному навчанні (очному / дистанційному, традиційному / інноваційному), проєктах, створенні вебсайтів, що спрямовані на дослідження й інтерпретацію мистецтва слова, дають змогу продемонструвати методичні аспекти літературного читання в початковій школі. Такі професійні риси, як здатність працювати в команді, планувати, прогнозувати ефекти, проєктувати, імітувати, досягати результатів, співвідносити власну діяльність стають більш значущими, ніж набір знань, які здобуває студент з предмета. Відповідно до викликів реформи «Нова українська школа» майбутньому вчителю початкових класів необхідно навчитися не тільки орієнтуватися в інформаційному (літературному, літературно-критичному й літературознавчому) просторі, здійснювати пошук і аналіз сучасної літератури для дітей в окремих виданнях, збірках, хрестоматіях, дитячій періодиці, використовуючи е-ресурси (вебсайти, портали), а й набути у процесі професійної підготовки креативних умінь моделювати та організовувати навчальні заняття літературного читання із застосуванням сучасних освітніх технологій навчання в умовах інтегрованого тематично-проєктного навчання. У контексті мовно-літературної галузі це означає планувати й проводити мовні експерименти з художнім твором, що передбачають формулювання й перевірку дитячих гіпо-

тез; розробляти й організовувати гру-драматизацію; проводити дискусії; моделювати різноманітні інтерактивні вправи і завдання, як-от: загадки, шаради, метаграми; перетворення текстової інформації в графічну; заповнення «карти» прочитаного; хмара слів для розвитку мовлення тощо.

У сучасному інформаційному світі значно зросли можливості пізнання. Зокрема, з'явилося багато цікавих літературних сайтів, як-от «ЛітАкцент», «Буквоїд», «Друг читача» тощо, які сприяють глибшому розумінню літератури, культивують критичні й інтерпретаційні думки, надають процесу навчання літератури інтерактивності. Це відкриті можливості зворотного зв'язку, знайомства з новими авторами, книгами, ідеями, порадами та здобуття нових знань. Таким чином розширений інформаційний простір мотивує до саморозвитку та самодосконалення, стимулює пізнання.

Для фахової підготовки майбутніх вчителів важливі вміння синтезувати інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та взаємозв'язки, бачити спільне й різне в ідеях та концепціях, доходити висновків. Текст / медіатекст став інструментом для створення своєрідного інформаційного колажу. Його розташування відбувається за принципом лайфстрім (lifestream) — постійного потоку інформації у вигляді щоденника, що дає змогу генерувати об'єкти в певній послідовності, об'єднувати їх у групи (сторінки), структурувати за змістом. Система сучасного вебсайту дає змогу довантажувати сторінки без їх оновлення, а технологія тегів — переглядати з будь-якого пристрою, що має доступ до інтернету. Оновлення інформації привертає увагу, викликає бажання творити та мотивує діяльність. Базою для Web 3.0, як і раніше, є найкращі сервіси Web 2.0. Пошукова система Google дає змогу студентам працювати з Google Toolbar — панеллю інструментів для браузерів, Google Chrome — сучасним веббраузером та його додатками: хмарними зберігачами Google-диск та WebFile; веб-дизайном, сайтами, спрямованими на полегшення роботи

в Інтернеті, створення й редагування аудіо й відео, швидку розсилку листів, обробку фотографій, побудову графіків. Зокрема, використання Timetoast дає змогу сконструювати інтерактивну графіку; Vlix, GoAnimate, Stupeflix, YouTube Video Editor, WeVideo, Magisto та Xtranormal — створити відео й інтегрувати його на YouTube; Xtranormal — випустити власний мультфільм.

Враховуючи мету літературно-методичного навчання майбутніх вчителів початкових класів, було створено електронний навчальний курс із завданнями, які потребують використання засобів ІКТ. У навчальному процесі застосовувалися Smart-технології, хмарні технології, геосервіси та технології Web 3.0. Вони орієнтовані на розвиток критичного мислення, створення інформаційного продукту, готовність працювати з пошуком в Інтернеті. У процесі літературної освіти майбутніх учителів початкових класів довели ефективність: буктрейлери, сторітелінги, QR-квести, кластери, артскрайбінги, спільні презентації та документи, відеопоезії, комікси, відеоролики, інтелектуальні ігри, ментальні мапи, хмари слів, інтерактивні дошки тощо.

Наприклад, студентам було запропоновано створити відеоролик огляду сучасної дитячої літератури. Студенти систематизували медіатексти самопрезентацій сучасних українських письменників, які пишуть для дітей, відповідно до стилів, жанрів, індивідуальної творчості літераторів, а також встановили взаємозв'язки. Колажі будь-якого формату не вимагають спеціальних знань програмування. Водночас вони сприяли розширенню світогляду, впливали на інтелектуальний розвиток майбутніх вчителів, оскільки інформативне поле надзвичайно широке. Безумовно, якість креолізованих текстів залежить від того, хто наповнює контентом персональний веб, від його інформаційної та літературної компетентності.

Аналіз та інтерпретація художніх творів із використанням засобів ІКТ, інтернет-джерел здійснюється з урахуванням осо-

бливостей їхньої жанрової та родової специфіки. Майбутні вчителі розглядають змістові й формальні риси поетики художніх творів: жанр, тематика, проблематика, мова, пафос, образи тощо. Розмежування літературних жанрів відбувається за естетичними критеріями, обсягом та формою. Ці ознаки впливають на структуру організації художнього тексту. Для епічного твору характерним є розподіл дії в часі та просторі, динаміка, тому його вивчення передбачає знайомство з випадком або історією життя героя / героїв. Виникає потреба в з'ясуванні причиново-наслідкових зв'язків, розв'язанні морально-естетичної проблеми, аналізі художньої реальності, зображеної автором. У такому разі створення мікрофільму за допомогою програми "Kizoa" стане найбільш доцільним, оскільки студенти зможуть продемонструвати місце подій, вчинки літературних героїв і їхні рухи (міміку, жести), акцентувати увагу на зовнішності та поглядах. Також доречно створити текстову вебциклопедію сучасного письменства, у якій студенти розміщують інтернет-посилання на твори літературів, відеофрагменти зустрічей із читачами тощо.

Реєстрація на YouTube, приєднання до групи, створення власного літературно-інформаційного продукту (буктрейлер), який стає промоцією до твору, завантаження та обговорення його на сайті в режимі онлайн, сприяють розвитку предметно-методичної та інформаційно-цифрової компетентностей майбутніх вчителів, активізуючи взаємодію учасників навчального процесу, розкриваючи світогляд, формуючи нестандартний спосіб мислення студентів. Буктрейлери, створені вчителями й учнями, набувають все більшої популярності в YouTube як феномен масової культури, рекламний продукт. Література та інші види мистецтва є провідними елементами духовної культури. І з позиції потреб особистості в діалозі з художніми текстами та їхніми авторами буктрейлер відображає основний зміст для заповнення форми за певними правилами реклами та маркетингу. Важливо навчити майбутніх вчителів створю-

вати для молодших школярів буктрейлери, які можуть стати промоушеном, що спонукає до читання учнів, а також захищає від перенасичення інформацією, оскільки сприяє можливості вибрати книжку за власним смаком і вподобаннями.

Упорядковані медіаресурси дають змогу майбутнім вчителям концентрувати увагу молодших школярів, навчити їх легко здобувати потрібну літературну інформацію, орієнтуватися в ній. Отже, буктрейлери є навігатором у пошуку й пізнанні мистецтва, оскільки в них здебільшого представлено назву книжки, письменника, головних героїв, а також складові сюжету. Продукуючи нову комунікативну модель з літератури, студенти опрацьовують художні твори, виявляють те, що їх найбільше вразило, втілюють у образах-символах своє розуміння мистецького слова. За власним бажанням читачі досліджують проблеми, які порушує письменник у творі, малюють ілюстрації, відбирають заготівки відеофайлів, додають власний коментар та інсценізовану відеозйомку уривків твору. Звична для молоді форма сприймання й подання інформації наближає до книжки, становить культурну й репрезентативну функцію. У ході такої роботи основними методами є: робота з гіпертекстом й відеоредакторами, віртуальні вправи та екскурсії.

Використання інтернет-ресурсів, хмарних технологій дає змогу створити збалансоване середовище, підвищити рівень інформаційної грамотності студентів, їхньої медійної вихованості, долучитися до національної та світової культури. Завдяки мас-медіа створюється потужний імпульс до саморозвитку читачів, опрацювання й використання знань з літератури, виникає нова форма організації й побудови тексту, діє мережева толерантність у ставленні до творчого доробку. Медіакультура уможлиблює перехід від письмової форми художніх творів до цифрової, дає змогу візуалізувати й озвучити прочитане й осмислене.

Під час вивчення гумористичних творів з дитячої літератури студентам пропонувалося відобразити іронію та жартівли-

ві моменти у коміксах (ресурс Plovefreesoftware). Використання програми “RoowToon” уможливило подання спільних і відмінних рис образів персонажів в артскрайбінгу, а за допомогою програм “Paint” і “Adobe Fotoshop” створити асоціативне полотно образів-символів і розмістити їх у колажі. Морально-етичні проблеми, порушені у творах для дітей, знайшли своє відображення у студентських висловлюваннях, які були розміщені на сторінках їхніх власних блогів або на форумі електронного курсу й стали меседжами, зверненими до читачів. Майбутні вчителі початкових класів вчилися відображати структуру художніх творів для дітей за допомогою інфографіки (Piktochart) й розробляли ігри за прочитаними художніми творами українських письменників, застосовуючи QR-quest, а характеристику героїв у поєднанні з ілюстративним матеріалом розміщувати на інтерактивних онлайн-дошках (Padlet, Thinglink).

Проектування під час вивчення дитячої літератури є особливим типом студентської інтелектуальної діяльності, яка передбачає активізацію пізнавальної активності, ініціативності, розвиток навичок мислення високого рівня (аналізу та синтезу), а також виявлення креативності, формування прагнення до самоосвіти та співпраці у процесі дослідження різних літературних, літературознавчих, мистецтвознавчих, культурологічних та інших джерел, самостійного пошуку їх в Інтернеті. Реалізуючи проєкт з літератури, студенти вчать усвідомлено планувати свої дослідження, виражено і раціонально використовувати найновіші літературознавчі, мистецтвознавчі, культурологічні джерела та Інтернет з метою саморозвитку, аналізувати й порівнювати мистецькі явища, обстоювати власні погляди.

Результатом реалізації проєкту стане створення власного літературного чи літературознавчого продукту з можливістю його практичного застосування. Це може бути підготовлений і продемонстрований відеофільм (RoowToon), літератур-

на карта (Mind Maps), мультимедійна презентація (Prezi) або учнівська публікація (Publisher) у вигляді літературної газети, буклету, журналу, збірки, що за умови якісного виготовлення доповнюватимуть фонд шкільної бібліотеки. Створення студентами власного літературного продукту й розміщення його в електронному журналі чи газеті (Microsoft Office Publisher — настільна видавнича система, розрахована на випуск різноманітних публікацій) уможлиблює розуміння законів мистецтва, оволодіння теорією літератури, використання засобів літератури, створення настрою.

Проведення аналізу художнього твору в єдності форми й змісту завдяки використанню алгоритмів і схем, засобів ІКТ поглиблює інтелектуальну діяльність, сприяє формуванню літературної й інформаційно-цифрової компетентностей, посилює емоції від читання. Потужне враження на студентів справило вивчення поезій зі збірок для дітей поетів-шістдесятників І. Світличного «Побреженьки для Яремки», «Як гусак говорив так-так-так», М. Вінграновського «У Неквапи білі лапи», І. Калинця «Книжка для Дзвінки», Ліни Костенко «Бузиновий цар». Метафоричність та пафос поетичних творів було передано школярами у відеопоезіях. Крім літературної компетентності, що передбачала шліфування вміння виразно й усвідомлено читати вірші, виокремлювати їхні основні мотиви, стала можливою передача образності, почуття, урахування настрою, ритму поезій завдяки засобам ІКТ. Інформаційна грамотність і культура стали в пригоді в ході створення відеопоезій, редагування (сервіс «YouTube Video Editor») й розміщення медійних текстів на YouTube. Кількість переглядів свідчила про зацікавленість реципієнтів такою медіапродукцією, довела її інформаційну й естетичну значущість.

Створення ментальних карт (ресурси «MindMeister», «Mindomo») покращило сприймання текстів творів, моральних цінностей і чеснот, які пропагує той чи інший письменник. Також ментальні карти були використані для запам'ятовування

теоретико-літературної інформації, структурування теоретичного матеріалу і створення схем за стилями. Учні уточнювали та схематично відображали за допомогою електронних ресурсів риси поетики стилю, зокрема жанри, мотиви, теми, пафос творів, особливості художнього мовлення. Робота з MindMeister сприяла візуалізації складних теоретичних абстракцій і кращому їх запам'ятовуванню.

Перевіряли засвоєння знань учні за допомогою відеозапитань (Zaption), розроблених студентами. Наскрізними вміннями виявилися робота з інформацією, здійснення аналітико-синтетичної діяльності, вияв креативних здібностей, критичне мислення, здійснення планування, рефлексія. Наприклад, студентам пропонувалося на основі текстів літературних казок Б. Грінченка створити відеозапитання для онлайн-вікторини в групі на знання текстів художніх творів письменника.

Студенти виконують завдання різного рівня складності в Google Classroom, починаючи з найпростішого використання ресурсів Google документи, форми, таблиці, презентації й умінь працювати з електронним каталогом бібліотек. Майбутні вчителі початкових класів успішно долучаються до створення медіатекстів, розміщування власних медіапродуктів у YouTube, з цікавістю беруть участь у створенні вебквестів на літературні теми. За результатами квестів доречно запропонувати учням створити звітні презентації за допомогою програм (Prezi, Emaze). Готуючись до професійної діяльності, майбутні вчителі долучаються до розробки інтелектуальних ігр (програма "LearningApps"), онлайн-опитування, що дає змогу перевірити знання молодших школярів з літературного читання й зацікавити предметом, формувати інформаційну компетентність і пізнавальну активність.

Специфіка художньої літератури, її образність, органічна інтегрованість у мультимедійний простір також наштовхують на думку щодо необхідності часткового оживлення художньої картини за допомогою технології доповненої реальності.

ті у процесі читання. Розвиваючи в учнів початкової школи навички навчання протягом життя, важливо сформувати інтерес до книжок, навчити відчувати прекрасне, що закладено в художньому слові. Глибина сприйняття твору залежить не тільки від розвитку критичного мислення та естетичного чуття, пов'язаного з відчуттям краси, розумінням цінностей, що акумулюються в художньому образі, а й від емоційного інтелекту. Тому розвиткові діалогової взаємодії з творами мистецтва значною мірою сприятиме застосування технології доповненої реальності, що викликає своєю візуалізацією перодовсім емоційний резонанс і сприяє активізації творчої уяви.

Технології доповненої реальності (Augmented Reality (AR)) забезпечують внесення в реальне середовище тримірному поля сприйняття людиною віртуальної інформації, що може засвоюватися як елементи реального життя. За допомогою доповненої реальності проектується цифрова інформація (зображення, відео, текст, графіка) поза екранами пристроїв та об'єднуються віртуальні об'єкти з реальним середовищем.

Якісний контент доповненої та віртуальної реальності нівелює межі між штучно створеним світом і дійсністю. За допомогою гаджетів, немовби крізь вікно, школяр спостерігає дивовижний образ світу (наукового, технічного, художнього тощо), досліджує, пізнає його закони, вчиться змінювати його на краще. Тому застосування цих технологій викликає максимальну експресію в учнів, а щонайважливіше дозволяє їм активно взаємодіяти з різними об'єктами вивчення у тримірному просторі. Таким чином технології доповненої та віртуальної реальності дають учням змогу в розважальній формі гри якісніше вивчати предмети, набутти корисного досвіду, до якого зазвичай обмежений доступ. На сайті «Освіторія» відзначено найважливіші переваги цих імерсивних технологій: наочність, що дає змогу без перешкод детально розглянути будь-який процес чи об'єкт; зосередженість, що допомагає не відволікатися на зовнішні подразники і сфокусувати увагу на матеріа-

лі уроку; максимальне залучення учнів у навчальний процес; результативність усвідомлення й запам'ятовування важливої навчальної інформації тощо.

Нові технології віртуальної (VR) і доповненої реальності (AR) швидко набули популярності у світі. Нині візуалізований контент різної тематики використовується за допомогою сучасних електронних пристроїв у різноманітних сферах, як-от: наука, виробничі процеси, технології, маркетинг, дизайн, розваги, медицина, освіта тощо. Додатки VR і AR вже активно застосовують як засоби навчання в школах Америки та Європи. Зарубіжні й вітчизняні школярі початкових класів мають змогу за допомогою AR-додатків зі смартфонами в руках досліджувати сонячну систему, молекулу води, рослинний і тваринний світи, вирушити у подорож, оживити сторінки абетки, візуалізувати художні образи й світ літературного твору тощо. Екстраполюючи світовий досвід активізації доповненої реальності в шкільній практиці, учені-методисти й учителі-практики в Україні розробляють власні додатки AR й обґрунтовують методичні моделі їх впровадження в освіті.

Сучасний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій дає змогу максимально модернізувати навчальний процес в початковій школі відповідно до викликів часу й вимог зреформованої освіти. Не виключенням стала й мовно-літературна галузь початкової освіти. Зокрема, у школах України на партах першокласників з'явилася «Жива абетка», візуалізацію якої забезпечує додаток "FastAR Kids" у смартфонах або планшетах (iOS, Android, iPhone). Інтерактивне видання містить ігрову платформу зі спеціальними мітками на сторінках, що активізують доповнену реальність у 3D-форматі за сюжетами віршів з дивовижними історіями та анімаційними персонажами. Деякі вчителі у практиці навчання грамоти першокласників застосовують альтернативне видання «Кобзарева абетка» (Київ, 2019). Ця інтерактивна книжка містить твори Тараса Шевченка на кожен букву алфавіту, ілюстрації до яких

оживають, рухаються й розмовляють за допомогою того ж додатка “FastAR Kids”. Однак методика навчання за такими книжками залишається не розробленою, тому застосування доповненої реальності на уроках навчання грамоти в першому класі не системне, а швидше ситуативне.

Отже, доповнена реальність все активніше застосовується в початковій освіті, розроблені спеціальні навчальні додатки з природничої галузі, створені підручники з AR для учнів початкової школи до курсу «Я досліджую світ». Серед великої кількості інструментів технології доповненої реальності в освітньому процесі початкової школи застосовують AR-додатки на зразок “Animals 4D” в інтегрованому курсі «Я досліджую світ». Прищепити дітям цікавість, ознайомити з чарівним світом тварин, комах, жуків, динозаврів покликані енциклопедії українського виробника з доповненою реальністю iEXPLORE, які переносять тваринний світ зі сторінок книжки в реальність.

Освітня наукова думка поступово збагачується новими ідеями у застосуванні технології доповненої реальності в шкільній практиці. Її впровадження в освітній процес початкової школи розглядали вітчизняні вчені. Зокрема, схарактеризовано технологію доповненої реальності в підручниках нового покоління (Н. Гончарова, В. Секерін, А. Горохова, А. Щербаков, Є. Юркевич); застосування AR в процесі вивчення природничих дисциплін (Л. Мідак, Л. Кравець, І. Куришин) та астрономічної концепції (Л. Мідак, Л. Кравець, І. Куришин). Перспективи застосування доповненої реальності в мовно-літературній галузі початкової школи було окреслено в публікації Л. Неживої, С. Паламар.

Нині багато українських шкіл забезпечені інтерактивним виданням «Жива абетка» (Київ, 2018) з додатком “FastAR Kids” для смартфонів і планшетів (iOS, Android, iPhone). Тому майбутні вчителі початкової школи на заняттях з дитячої літератури здобувають знання про абетки й художні книжки з AR-

додатками та ознайомлюються з методичними рекомендаціями щодо їх застосування в мовно-літературній галузі освіти молодших школярів. Сторінки абетки з AR-додатком можна оживити вже з перших уроків навчання грамоти (рис. 1). Працюючи з інтерактивною книжкою, першокласники мають змогу послухати вірші, казки, корисну інформацію. За мультимедійним додатком доречно ставити учням завдання: спостерігати за героями історій, вчитися взаємодіяти з ними, досліджувати їхню зовнішність та емоційний стан, звернути увагу на довкілля, усно описувати побачене й почуте тощо. Більш складний, але не менш цікавий формат інтерактивного видання «Кобзарева абетка» (Київ, 2019) з додатком “FastAR Kids”. На особливих уроках навчання грамоти ця абетка може використовуватися як альтернативна. Учні пропонується в цікавій невимушеній формі ознайомитися з творами класика української літератури Тараса Шевченка засобом «оживлення» якісних ілюстрацій до цих творів.



Рис. 1. Українські інтерактивні абетки з доповненою реальністю

Важливо, що така абетка ефективно допомагає першокласникам з різним рівнем готовності навчитися читати й розуміти слова і речення, дає змогу не тільки актуалізувати знання про букви українського алфавіту й відповідні звуки, але й почути виразне читання поетичних рядків Кобзаря у супроводі доповненої реальності. Майбутнім вчителям пропонується звернути увагу учнів на милозвучність рідної мови, красу укра-

їнських краєвидів, активізованих додатком AR, акцентувати духовні цінності поезій Кобзаря. Таким чином за допомогою доповненої реальності реалізуються завдання основних змістових ліній навчання за чинною шкільною програмою 1 класу Нової української школи, а саме: «Взаємодіємо усно» (учні виконують дії щодо активізації доповненої реальності відповідно до прослуханої інструкції; відповідають на запитання за змістом прослуханого і побаченого (хто? що? де? коли? як?); розповідають, про що мовиться в тексті, активізованому за допомогою доповненої реальності; діляться своїми почуттями та емоціями від почутого і побаченого тощо); «Досліджуємо медіа» (молодші школярі, працюючи з медіапродукцією, вчать-ся сприймати зміст і форму простих медіапродуктів, з-поміж яких не тільки звичні малюнки, комікси, мультфільми, а й доповнена реальність, беруть участь в її обговоренні; розповідають про свої враження від прослуханих / переглянутих медіапродуктів); «Досліджуємо мовні явища» (учні досліджують мовні звуки, їхню правильну вимову за допомогою активізації додатків доповненої реальності абеток, засвоюють відповідність звуків і букв; спостерігають за лексичним значенням слів). Таким чином з'явився ще один ефективний засіб навчання грамоти молодших школярів — доповнена реальність, що сприяє не тільки успішному вивченню українського алфавіту, а й невимушеному знайомству з класичними взірцями літератури та відображених у ній духовних цінностей, забезпечує розвиток мовлення, творчої уяви, критичного мислення, емоційного інтелекту учнів початкової школи.

Майбутнім учителям корисно знати, що у початковій школі доречно проводити інтерактивні уроки читання, використовуючи художні книжки з доповненою реальністю для дітей, зокрема серію книжок «Читай і грай» українського видавництва «Art Nation Publishing», яка з'явилася на книжковому ринку. Це, зокрема, казкові повісті Льюїса Керрола «Аліса в Країні див» (2017) та «Аліса у Задзеркаллі» (2018), Ернеста

Теодора Амадея Гофмана «Лускунчик і Мишачий король» (2018), казки Ганса Крістіана Андерсена «Дикі лебеді» (2019) та «Снігова королева» (2019), Шарля Перро «Спляча красуня» (2019) та «Кіт у чоботях» (2020). Висока якість кожної книжки цієї серії підтверджена злагодженою роботою талановитих перекладачів, художників, аніматорів. Наприклад, казки «Аліса в Країні див», «Аліса у Задзеркаллі», «Лускунчик і Мишачий король», «Снігова королева» ілюструвала відома українська художниця Є. Гапчинська, інші — О. Драчковська, М. Кошулінська, І. Кравець. За допомогою безкоштовного додатка “WowBox” AR на ілюстрованих сторінках зі спеціальною позначкою сюжети художніх творів оживають, реальні образи поєднуються з віртуальними. Wow-анімації в доповненій реальності стають інтерактивними: уважно стежачи за підказками, читачі активно взаємодіють з персонажами; роблять фото або знімають відео з улюбленими героями й можуть поділитися контентом з хештегом #wowbox, залучаючи друзів у чарівний казковий світ; слухають казку, вибравши в меню позначку «Аудіокнига». Видавництва супроводжують видання з доповненою реальністю інтерактивними браслетами, розмальовками, стікерами, які активізують діяльність читачів у віртуальному художньому світі.

Майбутнім вчителям потрібно пояснити, що такий підхід є виправданим, оскільки виховувати інтерес молодших школярів до літературного читання в сучасних умовах інформатизації суспільства стає все важче. З дошкільного віку діти звикають до різноманітних гаджетів, які поступово перетворюються в один із провідних способів пізнання світу. Водночас не можна ігнорувати у формуванні особистісного образу світу безперечних переваг художньої літератури. Мистецтво слова є одним із найважливіших носіїв культури, що відкриває світ нових знань, має потужний виховний потенціал, розвиває пам'ять, критичне мислення й емоційний інтелект, сприяє усвідомленню національної ідентичності та соціалізації осо-

бистості, викликає незабутні враження, дарує естетичну насолоду. Тому необхідно привернути увагу молодших школярів до художньої літератури, сформувати читацькі інтереси, продемонструвати унікальність літературного читання. Цієї мети можна досягти проведенням цікавих інтерактивних уроків літературного читання. Емоційне сприйняття літературних творів посилюється не тільки Wow-ефектом доповненої реальності, а й залученням читача до взаємодії з персонажами, що сприяє глибшому засвоєнню системи цінностей, акумульованих у художніх текстах, що відображено на *рис. 2*.



Рис.2. Приклад демонстрації доповненої реальності за казковою повістю Гофмана «Лускунчик і Мишачий король»

На заняттях з дитячої літератури студентам продемонстровано ефективність застосування доповненої реальності (WowBox AR) у процесі вивчення казкової повісті Льюїса Керрола «Аліса в Країні див» (2017), а також додатка “The Pumpkin’s Year” під час творчого читання маленької повісті для дітей «Гарбузовий рік» (Видавництво Старого Лева, 2015) української письменниці К. Бабкіної. Було проведено урок з позакласного читання, де активізували доповнену реальність WowBox AR в інтерактивному видан-

ні казки Е. Гофмана «Лускунчик і Мишачий король» (2018). Використання інтерактивних сторінок цього видання й додаткових браслетів сприяли активізації діяльності читачів у віртуальному художньому світі й тим самим реалізації завдань змістових ліній програми Нової української школи. Зокрема, у межах лінії «Театралізуємо» було продемонстровано зможу виявляти власну (актор) експресію та спостерігати чужу (глядач), одягаючи браслети й виконуючи ролі героїв казки. Таким чином молодші школярі можуть бути залучені до сценічної творчості, в умовах якої набуватимуть досвіду виступу, спробують імпровізувати. Спостереження художньої експресії через доповнену реальність, робота з інтерактивними розмальовками й стікерами, вираження за допомогою акторської гри відповідних емоцій забезпечує розвиток у дитини емоційного інтелекту, творчого мислення, ініціативності, самосвідомості, самоконтролю, уміння долати бар'єри, пов'язані з невизначеністю та ризиками, ефективно співпрацювати з іншими, розуміти іншого.

Важливо також ознайомити студентів з інтерактивними іграми. З метою розвитку мовлення учнів початкової школи в ігровій діяльності доцільно застосовувати інтерактивну гру «Звірокуб», що складається з м'яких іграшок (мавпа, слон, папуга, панда) зі спеціальним кубом. Просканувавши куб за допомогою мобільного додатка «Звірокуб Vagus» на платформах «Play Маркет» та «App Store», є можливість «оживити» вибрану з набору іграшку (рис. 3). У процесі гри з віртуальною твариною, яка «живе» всередині, учні можуть увійти в реальність свого вихованця й спостерігати дивовижу дикої природи, а ще вивчати 3D-середовище проживання екзотичних тварин за допомогою ARKit або ARCore. Кожна група учнів може скласти опис тварини або оповідання про тварину з інтерактивної гри, розповідь про догляд за твариною в активній взаємодії з нею, міркування про збереження природного середовища й екзотичних тварин, що перебувають під загрозою

зникнення. Таким чином доречно реалізувати завдання інтегрованого навчання, у процесі якого вивчення довкілля екзотичних тварин сприятиме розвитку умінь і навичок зв'язно висловлювати думки, складати опис, розповідь, міркування.



Рис. 3. Інтерактивна гра «Звіркуб»

На заняттях з дитячої літератури з методикою навчання студентам пропонується практично реалізувати авторську модель (Нежива Л., Паламар С.) застосування доповненої реальності на уроках читання в початковій школі. Ця модель складається з таких етапів: залучення; взаємодія; читання; дослідження; творча робота; оцінювання.

Залучення «цифрового покоління» до читацької діяльності, формування в учнів початкових класів потреби пізнавати світ через художню літературу. Використання технології доповненої реальності в процесі читання творів передовсім візуалізує художній світ і забезпечує Wow-ефект від оживлення ілюстрацій до художнього твору.

Взаємодія. Наступним кроком є спостереження за літературними героями через анімацію. AR-технології дають змогу створювати ігрові завдання, під час виконання яких активізується обмін враженнями за допомогою мобільних пристроїв. Інтерактивні додатки розроблені таким чином, що читачі мають змогу взаємодіяти з героями. Наприклад, за сюжетом казки Е.-Т.-А. Гофмана «Лускунчик і Мишачий король» доречно запропонувати школярам звільнити Лускунчика від мишей,

допомогти персонажам знайти сховані у віртуальній кімнаті предмети, увімкнути музику для танцю головних героїв тощо. У доповненій реальності повісті К. Бабкіної «Гарбузовий рік» читачі можуть натисканням на предмет змусити його рухатися або відтворювати звуки. Таким чином, зокрема, школярі наочно спостерігають персоніфікацію художніх образів на кшталт Велосипедика, Гарбуза, Грака, сприймають їх різними органами чуття. Так, доповнена реальність до літературних видань сприяє розвитку творчої уяви учнів і формуванню їхнього образного мислення.

Для організації усної взаємодії між учнями в групі ставимо завдання розфарбувати героїв художнього твору із додатків до казок з доповненою реальністю, навести на малюнки смартфон або планшет із встановленими заздалегідь додатками доповненої реальності й активувати зображення. Такі спостереження дають учням можливість розповісти в групі про літературного героя, охарактеризувати його, створити текст-опис.

Слухання, читання та аудіювання. Більшість книжок з доповненою реальністю має аудіосупровід. Після прослуховування уривку твору учням пропонується перейти за QR-кодом для проходження тесту на перевірку розуміння змісту. Залучення молодших школярів у художній світ через доповнену реальність й взаємодія з героєм є мотивацією до читання казкової повісті з метою дізнатися про розв'язку твору. Школярі отримують завдання відтворити сюжет, схематично зобразити послідовність подій, прочитавши різні частини твору й переказавши їх у групі.

Дослідження. За додатками доповненої реальності молодші школярі мають можливість зануритися у віртуальний світ художнього твору, дослідити його в деталях. Такий підхід дає змогу учням зримо уявити зображену письменником реальність, наблизитися до розуміння образів, глибше пізнати ціннісні акценти, перебуваючи у віртуальній площині художньо-

го світу. Цей етап передбачає аналіз художнього твору, зокрема пояснення учнями змісту прочитаного, побаченого й почутого за допомогою доповненої реальності.

Творчість. На цьому етапі слід поставити запитання для роздумів або фантазій. Він передбачає висловлювання учнів власного ставлення до прочитаного, наприклад чого навчає художній твір. Школярі вчаться міркувати, складають прості тексти про свої думки, враження, спостереження. Також на основі художнього твору учням пропонується фантазувати: змінювати кінець твору або вигадувати нову історію з героєм художнього твору.

Доречно на цьому етапі проводити ігри й театралізацію. У такому разі потрібно запропонувати учням вибрати інтерактивний браслет з будь-яким героєм твору й у парі побудувати діалог або групою розіграти частину твору.

Оцінювання. Результати читацької діяльності молодших школярів на уроці з використанням доповненої реальності проаналізовані за такими критеріями: мотиваційний, емоційний, діяльнісний, ціннісний.

Майбутнім вчителям початкової школи пропонується ознайомитися з критеріями формувального оцінювання результатів читацької діяльності молодших школярів.

У процесі методичної роботи з книжками з доповненою реальністю студенти усвідомлюють, що візуалізація художнього образу на уроках читання й письма в початковій школі засобами доповненої реальності сприяє ефективності навчання в різних напрямках, зокрема:

- створює WOW-ефект, дивує, чим поглиблює емоційний резонанс від читання художнього твору;
- стає потужною мотивацією до читацької діяльності;
- компенсує недостатність розвитку творчої уяви молодших школярів;
- забезпечує сприйняття художнього образу різними органами чуття;

- активізує інтерес учнів до читання художньої літератури;
- демонструє школярам користь гаджетів для навчання й особистого розвитку.

Також майбутнім учителям початкової школи пропонуються творчі завдання, як-от створення додатків доповненої реальності до літературних тем, зокрема літературної казки. Зважаючи на те, що провідною в початковій школі є ігрова діяльність, додаток-AR за казкою створено як гру-подорож у літературний твір. У розробці додатку передбачено виконання таких завдань:

- аналіз твору. Схарактеризувати місце і час подій, персонажів (мотиви поведінки, причини переживань та емоцій, стосунки між персонажами);
- інтерпретація твору. Здійснити драматизацію, творчий переказ, продовження тексту; оцінити переживання та емоції персонажів;
- емоційний вплив творів на читача. Описати настрій, почуття персонажів твору та власні емоції, викликані прочитанням казки; порівняти ці емоції із почуттями, зумовленими подіями з власного життя; схарактеризувати улюбленого персонажа, обґрунтувати свою симпатію, причини співпереживання персонажеві.

Доповнену реальність для супроводу творчого читання казок студенти створюють за допомогою програми “Unity” та плагіну “Vuforia”.

Отже, технологія доповненої реальності відповідає сучасним суспільним і освітнім викликам, сприяє успішній реалізації завдань літературної освіти Нової української школи, дає змогу молодшим школярам повною мірою зануритися в простір художнього твору й активізує їхнє образне й критичне мислення, розвиває творчу уяву, емоційний інтелект. Зважаючи на специфіку мовно-літературної галузі початкової освіти, визначено різні напрями застосування майбутні-

ми вчителями доповненої реальності на уроках літературного читання, а саме: візуалізація, спостереження й дослідження художнього образу, демонстрація його експресії; візуалізація, спостереження й дослідження художнього світу літературного твору; організація взаємодії читача з літературним героєм; організація ігрової діяльності на уроках навчання грамоти й літературного читання (вивчення твору за допомогою гри, розробленої засобами доповненої реальності); організація театралізації за допомогою інтерактивних браслетів та стікерів з AR-додатками.

2.7. Технологічні аспекти іншомовної підготовки сучасного педагога в умовах парадигмальних змін

Питання іншомовної підготовки сучасного педагога в умовах парадигмальних змін набуває особливого значення, оскільки вектор мовної політики Європи зумовлює роботу зі студентами у педагогічних закладах вищої освіти України, зокрема у частині іншомовної підготовки сучасного педагога.

Вивчення нормативно-правової бази, яка представлена Радою Європи, засвідчує, що у країнах Європи завжди приділяли особливу увагу питанню мовної освіти. Варто звернутися до історичних фактів, зокрема Європейської культурної конвенції № 018 від 19 грудні 1954 р. (далі — Конвенція). Метою цього документа визначено стратегію довгострокового плану розвитку взаємовідносин між народами Європи, а саме взаємного визнання їхнього культурного розмаїття, захисту європейської культури, заохочення національного внеску до загальної культурної спадщини Європи [331].

Відповідно до ст. 2 Конвенції, діяльність Ради Європи у сфері мовної політики передбачала регулювання вектора

потреб і пріоритетів держав-членів Ради Європи, як-от: дії, спрямовані на сприяння вивченню мови, забезпечення і зміцнення мовних прав. У цьому контексті захист і заохочення до міжкультурної комунікації є одними з пріоритетних цілей Європейської хартії регіональних мов або мов меншин, відкритої для ратифікації державами-членами з 1992 р. [320].

Зміни у підходах Ради Європи до мовної політики, особливо після значного збільшення числа держав-членів з 1990-х років, визначають загальноєвропейську стратегію іншомовної підготовки педагога і передбачають:

- врахування попиту на загальноєвропейські інструменти іншомовного навчання, викладання та оцінювання, що дає змогу порівнювати системи освіти з точки зору викладання іноземних мов і сертифікації мов;
- включення підходу, орієнтованого на викладання іноземної мови, у більш широкий освітній проєкт, який базується на мовному та культурному різноманітті як цілях і засобах навчання;
- визнання важливості врахування іншомовного блоку дисциплін у системі обов'язкової освіти;
- впровадження сучасних технологій навчання в освітній процес.

Оскільки мовна політика прямо впливає на стан іншомовної підготовки педагога і визначає її організаційні умови та зміст, варто звернутися у цьому питанні до прикладу Великої Британії, зокрема Англії. У 2000 р. Фондом Наффілд було представлено доповідь «Мови: наступні покоління». Наступного, 2001 р., організовано Національну групу провідних фахівців з питань мов (Languages National Steering Group), результатом роботи якої став документ Департаменту освіти та навичок «Мови для всіх: мови для життя: стратегія для Англії» (далі — Стратегія) [352]. Зокрема, нею визначено, що мова — навичка протягом усього життя — використовується у щоденному спілкуванні та професійній діяльності, відкриває перспективи міжкультурної кому-

нікації, впливає на розвиток культур, виховує повагу до інших мов, спонукає до пізнання інших мов. Стратегією передбачено розв'язання надважливого завдання — покращити систему іншомовної підготовки вчителів, що, своєю чергою, вплине на якісне забезпечення раннього навчання іноземної мови дітей. Особливий акцент у Стратегії зроблено на підготовці вчителя до навчання іноземної мови дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Підкреслено, що у кожної дитини має бути можливість вивчати іноземну мову та розвивати інтерес до культури інших народів. Цей факт слід враховувати при підготовці майбутнього педагога. Виокремлено нагальну потребу в компетентному вчителі іноземної мови, який забезпечить дитину / учня / студента високим рівнем знань. Зокрема, у віці 11 років рівень володіння іноземною мовою молодших школярів має відповідати градації A1, відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (рис. 1) [319].

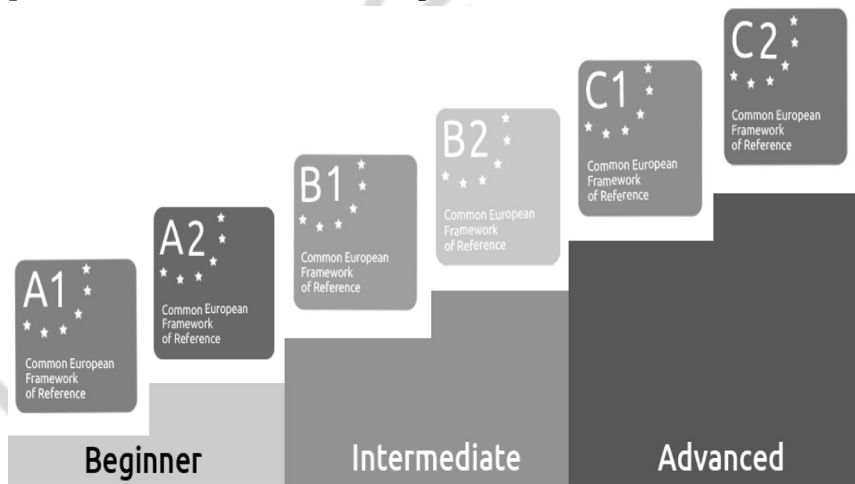


Рис. 1. Рівні володіння мовою згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти

Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти чітко визначено поняття комунікативної мовної компетентності, яка складається із таких компонентів: лінгвістичного,

соціолінгвістичного та прагматичного. Кожен із них визначає відповідні знання, вміння та навички.

Так, лінгвістичні компетенції включають лексичні, фонологічні, синтаксичні знання мови як системи, незалежно від соціолінгвістичної цінності її варіацій та прагматичних функцій реалізації. Соціолінгвістичні — проявляються через соціокультурні умови використання мови. Зважаючи на сенситивність до соціальних конвенцій (правила ввічливості, норми, що регулюють відносини між поколіннями, статями, класами та соціальними групами; лінгвістична кодифікація певних фундаментальних ритуалів у функціонуванні спільноти), іншомовна соціолінгвістична складова жорстко впливає на всі мовні комунікації між представниками різних культур, хоча учасники можуть часто не підозрювати про цей вплив. Прагматичні компетенції забезпечують функціональне використання лінгвістичних ресурсів (створення мовних функцій, мовленнєвих актів), сценаріїв або сценаріїв взаємодії. Це також стосується оволодіння дискурсом, згуртованості та зв'язності, виявлення типів і форм тексту тощо [319].

Слід зазначити, що під час іншомовної підготовки майбутнього педагога необхідно враховувати мотиваційний компонент вивчення студентами іноземної мови за критерієм їхнього позитивного ставлення до формування іншомовної комунікативної компетентності та системи внутрішніх мотивів (інтересів, цінностей, переконань) [392]. Значну роль у мотивації студентів до вивчення іноземної мови відіграє саме особистість педагога [367].

Отже, враховуючи рекомендації Ради Європи з питань мовної освіти та підготовки фахівців іноземної мови, а також позитивний досвід європейських країн у розробці стратегій іншомовної підготовки педагога (СІПП) [348], спираючись на різні підходи у дослідженні СІПП, беручи до уваги Національну стратегію розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. й оновлені освітньо-професійні програми

підготовки педагога в Педагогічному інституті Київського університету ім. Бориса Грінченка (КУБГ), а саме: 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта (спеціалізація «Іноземна мова»), нами запропоновано таке визначення СІПП.

Стратегія іншомовної підготовки педагога — послідовний, стійкий план підготовки фахівця до навчання іноземних мов дітей дошкільного та учнів молодшого шкільного віку, який супроводжується системним моніторингом мотивації студентів педагогічних спеціальностей до вивчення іноземної мови; формуванням лінгвістичної, дискурсивної, стратегічної, соціокультурної, методичної компетенцій здобувачів освіти; розвитком технологічних умінь майбутніх педагогів використовувати та створювати власні інноваційні дидактичні продукти; розвитком умінь критичного й аналітичного мислення, кінцевим результатом якого є формування іншомовної професійної компетентності педагога дошкільної та початкової освіти, здатного здійснювати професійну діяльність в умовах парадигмальних змін.

Запропоноване визначення є результатом наукового дослідження кафедри іноземних мов і методик їх навчання (КІММН) «Стратегія іншомовної підготовки педагога в умовах євроінтеграції», яке здійснювалося у межах загальної наукової теми Педагогічного інституту протягом 2016–2021 рр.

У процесі проведення дослідження було з'ясовано, що серед важливих напрямів стратегії іншомовної підготовки сучасного педагога є технологізація освітнього процесу. Оскільки цей методичний напрям набуває своєї значущості як у провідних країнах Європи, так і в Україні, варто більш детально висвітлити питання технологічних аспектів іншомовної підготовки вчителя ХХІ ст. Цілеспрямоване і коректне застосування новітніх освітніх технологій під час навчання іноземної мови впливає на мотивацію студентів педагогічних спеціальностей до опанування останньої, уможливорює реалізацію принци-

пу інтеграції у процесі іншомовної підготовки педагога, сприяє формуванню іншомовної комунікативної компетентності [397].

На сучасному етапі розвитку педагогічної освіти спостерігається тенденція до появи нових лексичних одиниць, які потребують коректного вживання у професійному дискурсі. Звернімося до з'ясування змісту терміна «технологія» (technology) та його похідного «технологізація» (technologization).

Оксфордський тлумачний словник (2021) пропонує кілька варіантів значень «технологія»: 1) застосування наукових знань для практичних цілей, особливо у промисловості; 2) механізми та обладнання, розроблені на основі використання наукових знань; 3) галузь знань, що стосується техніки або прикладних наук; 4) наука про майстерність [366].

За визначенням І. М. Коваль (2011), технологія навчання — це системна організація навчання, структурними елементами якої є цілі навчання, що є системотвірним фактором; методи, форми і засоби навчання, етапність засвоєння навчального матеріалу, що дають змогу гарантовано досягти мети навчання [98].

Щодо педагогічної технології, то кожна конкретна педагогічна технологія відтворює модель навчально-виховного й управлінського процесів у навчальному закладі, об'єднує в собі їхній зміст, форми й засоби. За визначенням І. М. Дичківської (2004, с. 345), «педагогічна технологія — своєрідна конкретизація методики, проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці» [62].

Розглядаючи термін «технологізація» у контексті освітнього процесу, виокремлюємо таке визначення, запропоноване міжнародною академічною видавничою компанією “IGI Global”, що спеціалізується на популяризації наукових досліджень: «Процес інтеграції технології у навчально-виховний процес з метою ефективного навчання учнів / студентів» [341].

За визначенням С. Сисоевої, головна ідея технологізації освітнього процесу полягає у перетворенні педагогічного процесу в освітньому закладі на цілеспрямований процес діяльності всіх його суб'єктів. Теоретичне і практичне значення освітньої технології полягає у тому, що вона є системоутворювальним чинником освітнього процесу й освітньої діяльності, забезпечує їхню цілісність, особистісну й соціально-економічну значущість. Об'єктами технологізації в освітній діяльності є: цілі, зміст, організаційні форми сприйняття, переробки і представлення інформації, взаємодії суб'єктів освітньої діяльності, процедури їхньої особистісно-професійної поведінки, самоуправління і творчого розвитку [251].

В умовах запровадження нової стратегії іншомовної підготовки майбутнього педагога потрібно застосовувати такі підходи до освітньої діяльності, які відповідають потребам сьогодення і слідуєть сучасній тенденції технологізації освіти. Враховуючи педагогічні дослідження явища технологізації в освіті, розглядаємо технологізацію в іншомовній підготовці педагога як чітко організований процес навчання іноземної мови майбутніх педагогів, який пов'язаний із мотиваційним, когнітивним і рефлексивним компонентами у структурі моделі іншомовної підготовки майбутнього педагога й спрямований на якісний, стабільний у системі результат.

Загалом технологія складається з таких компонентів: загальна організація процесу навчання, діяльність студента і викладача, діагностика навчального процесу, мета використання технології та проектування очікуваного результату.

Ще одним базовим терміном у контексті технологічних аспектів іншомовної підготовки сучасного педагога, що потребує уточнення, є «інноваційні технології навчання іноземних мов у початковій школі». Це поняття є інтегрованим і містить два самостійних терміни, що зумовлює аналіз останніх, а саме «інноваційна технологія навчання» та «технологія навчання»

іноземних мов», структурними одиницями яких є «інновація» і «технологія» [111; 236, с. 54].

Конкретизуючи термін «інноваційні технології навчання іноземних мов у початковій школі», зазначимо, що це сукупність нових методик, організаційних форм, методів, прийомів, засобів навчання, спрямованих на формування іншомовної комунікативної компетентності молодших школярів, яка забезпечує пізнавальну активність суб'єктів освітнього процесу [236].

Крім того, до сучасних технологій навчання іноземної мови можуть зараховуватися як традиційні, так й інноваційні, оскільки під час появи нових методів можуть існувати й ті, якими вже користуються не одне століття. З огляду на зазначене наголошується, що час виникнення певної технології набуває ще більшого значення, оскільки йдеться вже не про диференціацію сучасних та інноваційних технологій навчання, а про визначення традиційних й інноваційних серед групи сучасних [Там само, с. 58].

Відповідно до викладеного вище, співвідношення понять «традиційні технології навчання іноземних мов», «інноваційні технології навчання іноземних мов» та «сучасні технології навчання іноземних мов» можна подати у вигляді схеми, запропонованої Ю. Руднік (рис. 1) [Там само].



Рис. 2. Співвідношення понять «технології навчання іноземних мов»

До групи інноваційних технологій (у межах традиційних та інноваційних) належать інтерактивні, цифрові тощо. Стрілки між технологіями навчання, відображають їх можли-

вий перехід з однієї категорії в іншу та потенційну інтеграцію. Наприклад, ігрові набувають інноваційності при їх комбінуванні з групою цифрових технологій навчання ІМ [236, с. 124–131].

У методиці навчання іноземних мов розроблено значну кількість інноваційних технологій, які запроваджено у навчальний процес. Результати дослідження теоретичних та практичних аспектів застосування сучасних технологій у змісті іншомовної підготовки педагога дають змогу дійти висновку про те, що найпоширенішими серед них є: інформаційно-комунікаційні, технології проблемного навчання (brainstorming technology, discussion technology), ігрові, інтерактивні [397]. Окрім цього, застосування сучасних інноваційних технологій у системі професійної підготовки майбутніх вчителів підвищує рівень оволодіння цими технологіями та їх подальше використання на практиці [350].

З метою методично коректного вибору технологій викладачу слід враховувати організаційні форми роботи зі студентами (практичні заняття / семінари / лекції). Так, уточнюючи поняття інноваційних технологій, звернімось до класифікації О. Пометун та Л. Пироженко, які поділяють технології за формами організації навчальної діяльності на чотири групи: 1) інтерактивні технології кооперативного навчання (робота в парах, ротатійні трійки, робота в малих групах); 2) інтерактивні технології колективно-групового навчання (обговорення проблеми в загальному колі, аналіз ситуації (case-метод), мозковий штурм); 3) технології ситуативного моделювання (ситуативне моделювання ситуацій, ділові ігри); 4) технології опрацювання дискусійних питань (метод ПРЕС (PRES), дискусія, дебати) [208].

Сьогодні ІТНІМ включають такі форми, методи, прийоми, які розроблені й використовуються в межах, що стали традиційними, наприклад технології проблемно-розвивального навчання, ігрові технології, технології проектної діяльності, до-

слідницькі методи навчання тощо. У цьому разі можна говорити про ретровведення, або традиційність, у межах інноваційності. З огляду на зазначене Ю. Руднік подає класифікацію технологій навчання ІМ з максимально деталізованим їх переліком (рис. 3) [236, с. 61].

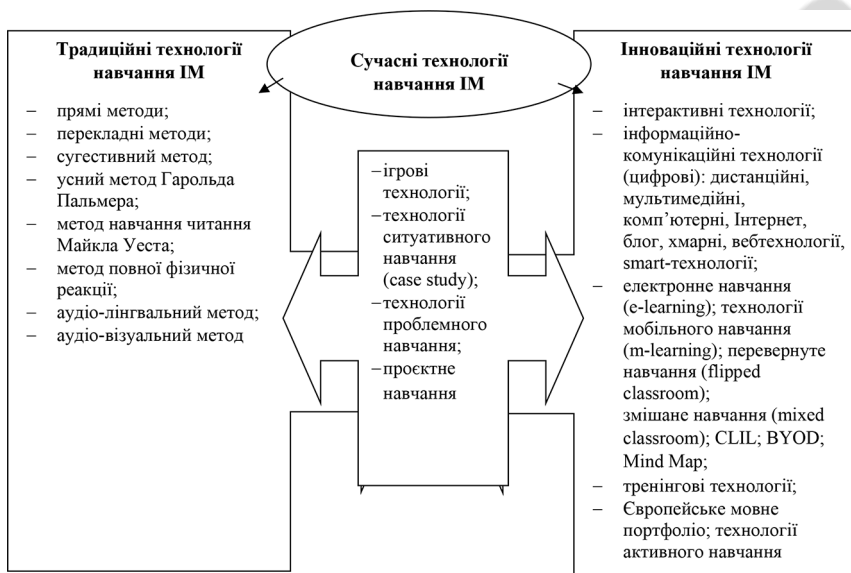


Рис. 3. Класифікація технологій навчання іноземних мов

Наприклад, кафедрою іноземних мов і методик їх навчання Педагогічного інституту КУБГ запроваджено системне використання таких технологій, як Blended learning (технологія змішаного навчання), Flipped Classroom (технологія «перевернутого класу / навчання»), Distance learning (технологія дистанційного навчання), Mobile learning (технологій мобільного навчання), Technology 1 + 1 (1 Pupil — 1 Computer) (технологія 1 + 1 (1 учень — 1 комп'ютер)), Case Study (технологія кейс-стаді), Technology of Critical Thinking Development (TCTD) (технологія розвитку критичного мислення), CLIL (Content and Language Integrated Learning) Technology (технологія предметно-мовного інтегрованого навчання іноземної мови (ПМІН)).

Слід зазначити, що використання окремих технологій потребує супроводу певними засобами, наприклад медіа. Медіа — це предмети, обладнання і матеріали, які передають певну інформацію через слова, зображення і звуки, а також дають змогу виконувати певні дії інтелектуального й мануального характеру. Термін «нові медіа» (*new media*) застосовують щодо інтерактивних електронних видань і нових форм комунікації виробників контенту зі споживачами, що відрізняє їх від традиційних медіа (телебачення, радіо, газети і журнали) [80, с. 70].

Зупинимось на окремих технологіях, які апробувались кафедрою ІММН на етапі експериментального дослідження.

Технологія “*Flipped Classroom*” (технологія «перевернутого класу / навчання»). У 2007 р. американські науковці Аарон Самс та Джон Бергман запропонували нову модель організації навчання — «перевернутий клас». При цьому «перевернуте навчання» вони розглядають як педагогічний підхід, який створює умови для персоніфікованого освітнього простору та перетворює груповий простір навчання в динамічне, інтерактивне освітнє середовище. При «перевернутому навчанні» студенти отримують завдання для опрацювання змісту дисципліни самостійно в позааудиторний час, а на практичному занятті взаємодіють з однокласниками та викладачем, виконуючи завдання, які безпосередньо пов’язані з матеріалом, що вони опрацювали напередодні [307].

Основні F — L — I — P-правила технології перевернутого навчання [323] беззаперечно підтверджують необхідність застосування нових медіазасобів як складових цієї технології.

Правило 1. F — гнучке навчання (*flexible learning*). Нові медіа розкривають можливості для гнучкого вибору ресурсів навчання, планування занять, створення середовища для гнучкого навчання студентів відповідно до їхнього власного графіку роботи над матеріалом. Для демонстрації та пояснення мовних явищ ІМ, процесів, подій тощо викладачі мають

зможу застосовувати вже створені аутентичні відеоплатформи “YouTube”, “Vimeo”, “Teacher Tube”, “Ted-Ed” тощо. Також вони можуть запропонувати власні медіапродукти (тьюторіали, відеолекції тощо), створені за допомогою комп’ютерних програм (Camtasia, Screen-o-Matic, Office Mix), мобільного додатку “DU Recorder”, інтерактивних відео (Edpuzzle, PlayPosit, H5P, Ted-Ed) [199, с. 227].

Правило 2. L — культура навчання (learning culture). Оскільки при перевернутому навчанні студенти виконують завдання вдома, то аудиторний час викладачі використовують для більш глибокого занурення в аспекти теми, пошук рішень для змодельованих ситуацій, практичного вживання лексичних одиниць та граматичних структур, здійснення мінідосліджень або створення власних продуктів тощо. Через такі види діяльності студенти активно залучені у процес навчання. Заощадження часу на вправління іншомовних компетенцій підтверджує хронометраж розподілу часу на практичному занятті ІМ. При традиційному навчанні, відповідно до структури заняття ІМ, педагог планує орієнтовно 5 хв на розминку (warm-up), 20 хв — повторення матеріалу попереднього заняття; 30–45 хв — подання нового матеріалу, 20–35 хв — самостійна робота студентів під керівництвом викладача. При перевернутому навчанні розминка триває 5 хв, етап запитання — відповідь за змістом опрацьованого матеріалу вдома — 10 хв, самостійна робота студентів під керівництвом викладача — 75 хв [307, с. 15]. Роль педагога при такому навчанні змінюється з ретранслятора знань на фасилітатора. Завдяки такій трансформації процес навчання стає повністю студентоцентричним [199, с. 228].

Правило 3. I — сплановане навчання (intentional learning). Викладач повинен ретельно продумувати, який матеріал потрібно опрацювати студентам самостійно. Він / Вона максимально застосовує методи студентоцентрованого, активного навчання відповідно до віку та професійних інтересів сту-

дентів. «Перевернуті» заняття можуть дати студентам більше часу для створення власного контенту, щоб продемонструвати своє розуміння різних тем. Вони можуть вести блоги або працювати у спільнотах освітніх соціальних мереж (Edmodo, Google+, Schoology, Class Flow), створювати відео- та аудіоподкасти тощо [199, с. 228].

Правило 4. Р — професійний вчитель (professional educator). Роль педагога у процесі перевернутого навчання надзвичайно відповідальна, хоча і не так помітна для учнів. Крім професійного планування, викладач має уміти організовувати зворотний зв'язок зі студентами. Оцінний зворотний зв'язок попереджає помилки учнів та готує їх до коректного виконання майбутніх завдань. Медіазасоби пропонують варіативність форм зворотного зв'язку — аудіокоментар, відеокоментар, письмовий коментар, розміщені у спільному віртуальному класі.

З огляду на зазначене можемо дійти висновку про те, що медіазасоби є важливою компонентою технології перевернутого навчання і позитивно впливають на змістово-методичне забезпечення іншомовної підготовки майбутнього педагога, сприяють формуванню професійних та універсальних навичок особистості [Там само, с. 229].

У процесі застосування технології “Flipped Classroom” варто враховувати, що визначення форми навчання є пріоритетним аспектом означеної технології [307].

Поєднання індивідуальних форм організації навчання студентів з роботою в мікро- та макрогрупах має позитивний результат. Наприклад, реалізація практичної мети заняття — формування граматичних навичок під час вивчення теми «Темпоральність в англійській мові» (дисципліна «Інтегрований практичний курс англійської мови») здійснюється за такими формами:

- синхронні очні форми (лекції, семінари практичні заняття);

- синхронні дистанційні форми (віртуальні класи, вебінари, коучинги, обмін миттєвими повідомленнями у мобільних додатках телефону тощо);
- асинхронні форми навчання (навчання з використанням електронної системи підтримки, оцінювання знань (тестування, опитування), робота з електронними документами та вебсторінками, відео- й аудіозаписами, спілкування через електронну пошту, Skype / Zoom / Hangouts Meets, у навчальних інтернет-спільнотах, дискусійних онлайн-форумах тощо).

Загалом застосування технології “Flipped Classroom” дає змогу ефективно опанувати складний іншомовний матеріал, спрямований на розвиток навичок критичного аналізу інформації, планування індивідуальної навчальної траєкторії студента та формування міжкультурної комунікативної компетентності. Означена технологія системно застосовується у змісті дисциплін іншомовного першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти: «Сучасні технології навчання іноземної мови», «Професійне спілкування іноземною мовою», «Лінгвокраїнознавство», «Інтегрований практичний курс англійської мови» тощо. Важливо зазначити, що зворотний зв'язок між викладачем і студентами та між самими студентами відбувається або в аудиторії, або в режимі онлайн, що сприяє формуванню навичок іноземної комунікативної компетентності.

Технологія “Blended learning” (комбіноване, або змішане навчання). За своєю суттю ця технологія поєднує у навчальному процесі традиційні та дистанційні технології навчання з метою оптимізації освітніх результатів, підвищує мотивацію на етапі професійної підготовки фахівця та урахування індивідуальної траєкторії засвоєння знань студентом [282].

Аналіз наукової літератури виявив мозаїчність підходів до тлумачення поняття «комбіноване навчання» [112]. Це може бути «метод, що синтезує аудиторні заняття (face-to-

face classrooms), електронне (e-learning) та самостійне навчання (self-study learning)» [390]; «процес навчання, відповідно до якого відбувається інтеграція традиційної моделі отримання знань з інноваційними технологіями навчання (електронне, дистанційне, мобільне)» [224]; поєднання формальних засобів навчання (лекції, семінари, практикуми, лабораторні заняття) з неформальними (e-mail-, skype-, conference-, mobile-зв'язок); метод, що вміщує в собі режими дистанційного та аудиторного навчання, за умови оптимального співвідношення переваг кожного з цих режимів тощо. Попри різноманітність наукових поглядів, дослідники однак визначають ефективність упровадження змішаного навчання в освітній процес, адже воно сприяє ефективності використання навчального часу, адаптації навчального процесу до індивідуальних потреб студента; диверсифікує джерела здобуття знань; підвищує продуктивність опанування навчальних дисциплін, є гнучким інструментом для діагностики, моніторингу навчальних досягнень студентів, отримання зворотного зв'язку [112, с. 45].

Оскільки особливого значення набув пошук нових технологій оптимізації навчального процесу, орієнтир на інтеграцію різних форм навчання, перегляд змісту фахових дисциплін із позицій їхнього прикладного значення, спрямованість на індивідуальну траєкторію опанування матеріалу студентом, то, на наш погляд, однією з таких, що допомагає оптимально розподілити час на вивчення дисциплін та мінімізувати втрати професійно значущого для студента контенту, пов'язані з перерозподілом аудиторних годин, є технологія комбінованого навчання (*blended learning*), яку активно впроваджують у КУБГ [Там само, с. 46].

Означена технологія ефективно застосовується як у методичному блоці дисципліни «Іноземна мова з методикою навчання», дисциплінах «Сучасні технології навчання іноземної мови у початковій школі», «Сучасні технології навчання іноземної мови дітей дошкільного віку», так і у філологічному, зо-

крема у змісті дисциплін «Інтегрований практичний курс англійської мови», «Професійне спілкування іноземною мовою». Зважаючи на виклики та загрози часу (пандемія коронавірусу), означена технологія є ефективною у форматі онлайн-навчання, яке здійснюється у зручному для студента місці — вдома, на роботі або в аудиторії. Як традиційне, так і онлайн-навчання координує викладач, за яким закріплена дисципліна.

Технологія “Case Study” (технологія кейс-стаді). Ця технологія належить до числа однієї з найбільш результативних серед вище представлених. Вона є ефективною під час іншомовної підготовки педагога, зокрема у частині формування іншомовної мовленнєвої компетенції [253, с. 161–162].

Cambridge Dictionary пропонує такі визначення Case Study: 1) детальний звіт, що містить інформацію про дослідження конкретного об’єкта (людини / групи людей); 2) детальне вивчення певного процесу чи ситуації протягом певного періоду; 3) зразок того, що може бути використано як приклад для представлення загальних принципів конкретного явища або процесу; 4) аналіз конкретних ситуацій / приклади з практики; 5) дослідження / результат дослідження конкретного об’єкта [311].

Сутність технології кейс-стаді полягає в самостійній іншомовній діяльності студентів у штучно створеному середовищі, що забезпечує інтеграцію застосування теоретичної підготовки студентів на практичному рівні, необхідному для здійснення іншомовної комунікації.

У процесі іншомовної підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» та «Дошкільна освіта» технологія кейс-стаді системно використовується у змісті таких дисциплін першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: «Практика усного і писемного мовлення», «Лінгвокраїнознавство», «Методика навчання іноземної мови дітей дошкільного віку»; та другого (магістерського) рівня вищої освіти: «Професійне спілкування іноземною мовою». Робочими програмами означених на-

вчальних дисциплін пропонується осмислити ситуації, які передбачають необхідність розв'язання того чи іншого питання. У процесі вирішення поставленої проблеми студенти актуалізують необхідний для цього комплекс засвоєних знань.

Особливо важливим є застосування технології кейс-стаді на першому курсі бакалаврату, оскільки рівень підготовки першокурсників є різний — від низького до високого. Інтереси, стиль мислення і поведінки впливають на рівень мотивації до вивчення іноземної мови, тому штучно змодельовані проблемні ситуації спонукають до вивчення іноземної мови шляхом розв'язання конкретних завдань — ситуацій (рішення кейсів).

Технологічна особливість технології кейс-стаді — організація колективного навчання, найважливішими складовими якої є робота в групі (або підгрупах) і взаємний обмін інформацією; формування різних варіантів розв'язання завдань, обмін інформацією. Основна навчальна функція — сформувані навички комунікації у різних ситуаціях як побутового, так і професійного характеру. Студенти вчать розв'язувати завдання засобом іноземної мови, розвиваючи при цьому критичне мислення.

Кейс активізує студентів, розвиває аналітичні та комунікативні здібності, спонукає до розвитку критичного мислення. Кейси включають в себе певну проблемну ситуацію (кейс), яку пропонується розв'язати у ході заняття і дійти певних висновків. Переваги цієї технології полягають у закріпленні знань, здобутих на попередніх практичних заняттях, відбувається системне вправління в іншомовному лексичному та граматичному матеріалі.

Case Study належить до одного з найбільш ефективних активних методів навчання. До його переваг можна зарахувати: застосування принципів проблемного навчання — набуття навичок вирішення реальних проблем, можливість роботи групи на єдиному проблемному полі, при цьому процес вивчення, по суті, імітує механізм прийняття рішення в житті, він більше відповідає життєвій ситуації, ніж заучування тер-

мінів з подальшим переказом, оскільки вимагає не тільки знання і розуміння понять, а й вміння оперувати ними, вибудовуючи логічні схеми вирішення проблеми, аргументувати свою думку; набуття навичок роботи в команді (Team Job Skills); вироблення навичок найпростіших узагальнень; отримання навичок презентації; набуття навичок пресконференції, вміння формулювати питання, аргументувати відповідь [253].

Класифікація кейсів може здійснюватися за різними ознаками. Одним із широко застосовуваних підходів до структуривання кейсів є їхня складність. При цьому розрізняють:

- ілюстративні навчальні ситуації-кейси, мета яких на певному практичному прикладі навчити студентів алгоритму прийняття правильного рішення в певній ситуації;
- навчальні ситуації-кейси з формуванням проблеми, в яких описується ситуація в конкретний період часу, виявляються і чітко сформульовані проблеми; мета такого кейса — діагностування ситуації і самостійне прийняття рішення із зазначеної проблеми;
- навчальні ситуації-кейси без формування проблеми, в яких описується більш складна, ніж у попередньому варіанті ситуація, де проблема чітко не виявлена, а представлена в статистичних даних, оцінках громадської думки тощо. Мета такого кейса — самостійно виявити проблему, вказати альтернативні шляхи її вирішення з аналізом ресурсів, які є в наявності;
- прикладні вправи, в яких описується конкретна ситуація, що склалася, пропонується знайти шляхи виходу з неї; мета такого кейса — пошук шляхів вирішення проблеми тощо.

Зважаючи на специфіку підготовки майбутнього вчителя до раннього навчання іноземної мови дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, слід зазначити, що сучасне цифрове / мережеве покоління володіє вмінням використовувати гаджети та цифровий контент з віртуального середовища

для розваг вже у віці 2–3 років, саме тому сучасним педагогам з раннього навчання іноземних мов необхідно розглядати можливості використання цифрових та мультимедійних ресурсів як засобів, що дають змогу підвищити ефективність та вмотивованість навчання, зокрема й для розвитку іншомовних граматичних навичок і вмінь.

У Педагогічному інституті КУБГ в межах навчальних дисциплін «Іноземна мова з методикою навчання», «Іншомовна освіта з методикою навчання» викладачі кафедри іноземних мов використовують цифрові та мультимедійні технології не тільки з метою формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх педагогів, а й з методичною, демонструючи майбутнім педагогам сучасні засоби навчання іноземних мов, які надалі вони зможуть застосовувати у своїй професійній діяльності на уроках іноземної мови, «тому що наші бакалаври — майбутні педагоги — будуть розуміти мету їхнього застосування та вміти працювати з подібними цифровими засобами навчання» [257, с. 203–215].

Впровадження цифрових технологій у процес іншомовної підготовки педагога зумовлено рекомендаціями Ради Європи щодо застосування Рамки цифрової компетентності вчителя [393] щодо **використання цифрового контенту на заняттях з іноземної мови**. У зв'язку з цим викладачі КІММН поставили за мету сформувані у студентів спеціальностей 012 Дошкільна освіта та 013 Початкова освіта готовність застосовувати цифрові технології у вивченні іноземної мови та подальшій роботі на заняттях / уроках з іноземної мови у закладах дошкільної та початкової освіти [260]. Зазначимо, що впровадження цифрових інструментів у процес навчання іноземної мови може розв'язати низку важливих для освітнього процесу питань, як-от:

- скоротити часовий розрив між ознайомленням із новими іншомовними явищами і контролем результатів;
- підвищити диференційованість навчання іноземної мови з урахуванням індивідуальних особливостей студентів:

- налагодити процес цілеспрямованого навчання студентів прийомів самостійної роботи.

Встановлено, що перевагами використання мультимедійних та цифрових технологій у процесі навчання іноземних мов є: надання значного обсягу автентичної інформації; вплив на всі канали сприйняття за рахунок застосування мультимедійних технологій (текст, графіка, звук, мультиплікація, відео); адаптивність; нелінійність надання інформації; висока включеність у навчальний процес [257; 259].

Оскільки сучасний педагог з раннього навчання іноземних мов має не тільки володіти іноземною мовою на високому рівні, а й використовувати інноваційні технології у своїй подальшій педагогічній роботі, впровадження цифрових технологій та інструментів на всіх рівнях освіти дасть змогу досягти високого рівня як іншомовної, так і методичної компетентності майбутніх педагогів. Адже процес діджиталізації у навчанні ІМ вимагає методично підготовлених спеціалістів — без цього інновації неможливі. Саме з цієї причини застосування цифрових технологій та інструментів на заняттях з ІМ є засобом і метою одночасно: у процесі здобуття вищої педагогічної освіти наші студенти оволодівають іноземною мовою засобом цифрових технологій та вчать впроваджувати їх у навчання ІМ у початковій школі та ЗДО. Наша мета — формування вищого, а в ідеалі — експертного рівня цифрової компетентності, що дасть змогу після закінчення університету:

- розв'язувати складні методичні завдання, які виникають щодня під час навчання ІМ;
- знаходити, оцінювати та застосовувати існуючий цифровий контент у навчанні ІМ у початковій школі та ЗДО України;
- створювати у глобальному просторі власний цифровий контент для навчання ІМ та формувати освітнє цифрове середовище для своїх учнів;

- вступати в колаборацію та не уникати інтеграції з колегами з усього світу для запровадження нового в професійну практику навчання ІМ, що сприятиме підвищенню як власної професійності, так і своїх колег;
- пропонувати нові ідеї застосування цифрових технологій під час навчання ІМ, що сприятиме всебічному розвитку учнів та покращить процес навчання за допомогою нових технологій [393].

Діджиталізація освітнього процесу дала змогу студентам педагогічних спеціальностей підвищити мотивацію до вивчення іноземної мови та вплинула на рівень формування іншомовної комунікативної компетентності через спілкування з однолітками у мережі «Інтернет» на освітніх платформах у межах вивчення іноземної мови [259].

Формування лексичної компетенції за допомогою словникових онлайн-тренажерів та онлайн-ігор (на зіставлення, концентрацію, аудіювання, хрестики-нулики тощо) сприяють активному запам'ятовуванню та автоматизації вживання лексичних одиниць, що у подальшому приведе до подолання студентами мовного бар'єру та одночасно підвищить їхню мотивацію до оволодіння іноземною мовою у спосіб, що відповідає потребам й особливостям покоління Z [260].

Застосування цифрових інструментів у процесі вивчення іншомовної граматичної компетенції довело свою ефективність. Комунікативно спрямовані цифрові та мультимедійні завдання з граматики іноземної мови (англійської / німецької) підтримують зацікавленість та мотивацію студентів в опануванні складних граматичних явищ.

Доцільною є робота з цифровими ресурсами як на аудиторних заняттях, так і під час виконання самостійної роботи. Цифровий контент є не тільки сучасним і цікавим для студентів, а й формує дискурсивну, стратегічну та методичну компетенції [258].

Слід зазначити, що в умовах карантину, спричиненого COVID-19, викладачі КІММН були готові продовжувати на-

вчальний процес, оскільки в системі вже застосовували *технологію дистанційного навчання*. Кафедрою було розроблено електронні навчальні курси для дисциплін спеціальностей 013 Початкова освіта, 012 Дошкільна освіта першого (бакалаврського) та другого (магістерського) освітніх рівнів денної і заочної форм навчання.

Серед технологій підготовки вчителів до роботи у мультилінгвальному середовищі провідне місце займає технологія транслінгвізму й технологія предметно-мовної інтеграції навчання іноземної мови (Content and Language Integrated Learning (CLIL)).

На окрему увагу заслуговує *технологія транслінгвізму*. Так, у освітній політиці Європейського Союзу наскрізною тенденцією є впровадження політики мультилінгвізму. Останній розуміється у площині здатності особи спілкуватися декількома мовами, а також як співіснування різних мовних спільнот на одній території [51, с. 229]. З 2002 р. на теренах Європейського Союзу обов'язковим стало вивчення, крім рідної, двох іноземних мов з раннього віку. Україна також долучилася до цього процесу та запровадила обов'язкове вивчення іноземної мови з 1 кл. Це актуалізує важливість підготовки майбутніх педагогів до роботи у мультилінгвальному середовищі.

Суть технології транслінгвізму полягає у використанні однієї іноземної мови з метою формування рецептивних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання та читання) й іншої мови для розвитку продуктивних видів мовленнєвої діяльності (говоріння та письма). Концептуальною основою технології транслінгвізму є студентоцентрованість організації освітнього процесу та його формування на мультилінгвальній основі. Зasadничими принципами організації освітнього процесу з використанням технології транслінгвізму є принципи: рефлексивної орієнтації освітнього процесу, зв'язку навчання з життям, свідомості та активності.

Р. Цокалідіу вирізняє чотири рівні використання технології транслінгвізму. На рівні А транслінгвізм не є провідною частиною освітнього процесу, за якого вживаються лише елементи другої мови (окремі звуки або слова). Рівень В передбачає деякі знання другої мови та виявляється у підміні окремих слів схожими словами першої мови. Рівень С є рівнем, що характеризується використанням двох мов як окремих систем. При цьому важливе знання двох мов для повного розуміння повідомлення. Рівень D характеризується використанням двох мов для передачі інформації на глибокому рівні, де мови між собою, умовно кажучи, «переплітаються» [389].

Використання технології транслінгвізму в навчанні молодших школярів передбачає сформованість готовності вчителя початкової школи до її застосування. Серед основних способів навчання майбутніх педагогів цієї технології є, власне, використання останньої в процесі професійної підготовки вчителів та подальше вивчення її особливостей на заняттях, спрямованих на формування методичних вмінь майбутніх вчителів.

У підготовці майбутніх педагогів початкової школи впровадження технології транслінгвізму в освітній процес має свою специфіку. Науковцями схарактеризовано 7 прийомів, які називаються *codemashing*: студентам дозволяють відповідати другою мовою, але перекладати потім свою відповідь на першу мову; студенти можуть відповідати мовою, яку вони виберуть, без подальшого перекладу; усний переклад без урахування контексту; написання письмового повідомлення на запропонованій мові; ведення особистих журналів, які відображають мовний репертуар студента, та написання особистих есе на мові, яку вибирає студент [48]. Оскільки формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх вчителів відбувається відповідно до комунікативного підходу, технологію транслінгвізму ми застосовуємо на початку вивчення дисциплін іншомовного блоку в групах студентів, які вивчали мову, відмінну від англійської, на попередньому рівні освіти.

На підготовчому етапі роботи за цією технологією важливим є підготовка роздаткового, наочного матеріалу та опор для студентів, які є цільовою аудиторією.

На діяльнісному етапі відбувається взаємодія викладача та студентів у межах технології транслінгвізму. Тим, хто не володіє англійською мовою на рівні B 1 або вивчав іншу мову, запропоновано протягом адаптаційного періоду відповідати на запитання із подальшим перекладом на англійську мову. Проте, враховуючи комунікативне спрямування освітнього процесу, важливим є виправлення помилок студентів через надання правильного мовленнєвого зразка.

На заключному етапі застосування технології студентам було запропоновано здійснити самоаналіз та формувальне оцінювання власних успіхів. Таким чином формувалася подальша стратегія індивідуалізації освітнього процесу для цих студентів.

Впровадження технології транслінгвізму — це робота над формуванням методичної компетентності студентів із застосуванням цієї технології. Майбутні вчителі англійської / німецької мови у 2018–2019 н. р. опанували дисципліну «Методика навчання іноземної мови» разом.

На підготовчому етапі роботи за цією технологією було проведено опитування студентів з метою виявлення їхнього попереднього мовного досвіду. За результатами було з'ясовано, що група має досвід вивчення як німецької, так і англійської мови, тому є передумови для впровадження технології транслінгвізму. Викладач готував запитання до обговорення, які були представлені двома мовами, роздаткові матеріали та відеосупровід.

На діяльнісному етапі студентам пропонувалися ресурси, роздаткові матеріали та перегляд вебінарів двома мовами. Подальше обговорення відбувалося німецькою або англійською мовою. Відповідно до завдань дисципліни, групи проводили тренувальні уроки іноземної мови, спрямовані на ви-

вчення іншомовного лексичного та граматичного матеріалу англійською мовою як для студентів, які володіють англійською, так і для тих, хто знає німецьку.

На заключному етапі роботи було здійснено рефлексію досвіду студентів, а особлива увага приділялася тому, що їм вдалося виконати, з чим виникали складнощі, обмірковуванню шляхів впровадження технології транслінгвізму в мультилінгвальний освітній процес закладів початкової освіти.

Дж. Дуарте узагальнила емпіричні дослідження, які передбачали організацію освітнього процесу в межах технології транслінгвізму, та виокремила такі переваги її застосування: краще засвоєння предметної складової, знаходження балансу між мовами на занятті, підвищення рівня впевненості та мотивації учасників освітнього процесу, вищий рівень когнітивної активності порівняно з монолінгвальними уроками [327].

Проте, на нашу думку, застосування технології транслінгвізму значною мірою залежить від того контингенту, з яким працює викладач, та мовного досвіду студентів. Окрім цього, вивчаючи англійську мову як другу іноземну, перевагу надаємо технологіям, які передбачають комунікативну активність студентів на заняттях. Зокрема, це технологія предметно-мовної інтеграції, сутність якої полягає у впровадженні підходів до «мовного занурення» (*immersion pedagogy*), та педагогіки навчання другої іноземної мови (*second language pedagogy*), що передбачає вивчення немовних предметів через іноземну мову.

Технологія ПМІН забезпечує інтеграцію дисципліни «Професійне спілкування іноземною мовою» для студентів спеціальностей 013 Початкова освіта та 012 Дошкільна освіта другого (магістерського) рівня з дисциплінами педагогічно-методичного блоку [346]. Слід зазначити, що CLIL досить успішно застосовується у зарубіжних країнах (Велика Британія, Фінляндія, Швеція). Під час її використання важливо зосереджуватися на змісті навчального іншомовного ма-

теріалу. Інтегровані практичні заняття з іноземної мови підвищують мотивацію студентів до оволодіння останньою, оскільки іноземна мова виступає засобом вивчення дисциплін із блоку педагогічних спеціальностей («Початкова освіта» та «Дошкільна освіта») компетентності [397].

Технологія ПМІН має два способи реалізації — «жорстке» та «м'яке занурення». Перше відбувається, коли всі предмети освітньої програми вивчаються іноземною мовою. «М'яке» — через вивчення окремих дисциплін іноземною мовою.

На підготовчому етапі здійснюється вибір теми заняття та суміжної дисципліни, з якою відбуватиметься інтеграція. Наприклад, дисципліна «Професійне спілкування іноземною мовою» повністю інтегрована із методикою навчання, педагогікою та віковою психологією. Вивчаючи цю дисципліну за технологією ПМІН, студенти опановують професійний дискурс іноземною мовою та підвищують рівень володіння професійною лексикою майбутнього вчителя іноземної мови.

На діяльнісному етапі роботи за технологією відбувається взаємодія викладача та студентів. Основна зміна, яка стається у структурі заняття за технологією ПМІН, є обов'язковість етапу вивчення лексичних одиниць професійного дискурсу на початку заняття. У межах технології предметно-мовної інтеграції відбувається також застосування цифрових, інтерактивних та медіатехнологій з метою підвищення ефективності освітнього процесу.

На завершальному етапі роботи за технологією здійснюється рефлексія діяльності та оцінювання діяльності студентів [114].

Про результативність розробленої та впровадженої стратегії іншомовної підготовки майбутнього педагога, зокрема у частині технологічного напрямку, свідчить представлена динаміка успішності студентів спеціальностей 013 Початкова освіта та 012 Дошкільна освіта першого (бакалаврського) освітнього рівня (н. р. вступу — 2017) (рис. 4).

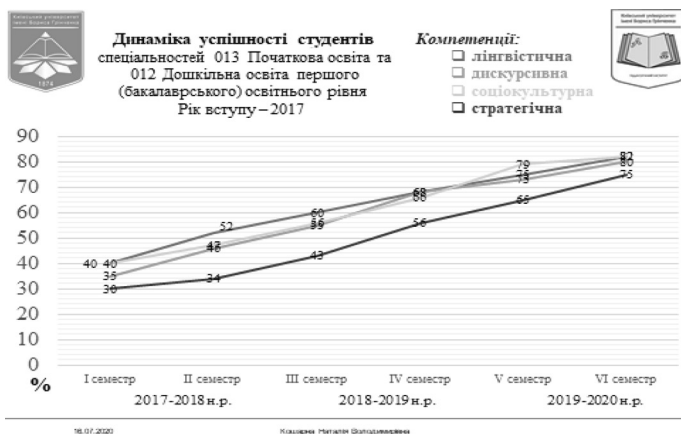


Рис. 4. Динаміка успішності студентів спеціальностей 013 Початкова освіта й 012 Дошкільна освіта першого (бакалаврського) освітнього рівня

Отже, за умови системної технологізації іншомовної підготовки майбутнього педагога спостерігається ефективність у формуванні навичок іншомовної комунікативної компетентності. Застосування кожної окремої технології у всій сукупності ефективно впливає на розв'язання завдань у процесі іншомовної підготовки майбутнього педагога, а саме: здійснюється підтримка позитивної мотивації студентів педагогічних спеціальностей до вивчення іноземної мови; формуються компетенції: лінгвістична, дискурсивна, стратегічна, соціокультурна, методична; розвиваються технологічні уміння майбутніх педагогів використовувати та створювати власні інноваційні дидактичні продукти; формується уміння критичного аналізу.

2.8. Особливості нової освітньо-професійної програми зі спеціальності 012 Дошкільна освіта

Імперативом сьогодення в Україні є підвищення якості освіти в контексті цивілізаційних змін та модернізації освіти. Сучасний етап розвитку людської цивілізації, що визначається як перехід до суспільства знань (від *англ.* knowledge society), характеризується якісно новими вимогами до розвитку освіти [242; 243]. Зміна парадигми освіти залежить від стратегічних завдань, суспільно-економічних та духовно-ціннісних перетворень, урахування пріоритетів суспільно-економічного, культурологічного та духовного відродження і полягає у визнанні освіти як провідного фактору розвитку особистості. Базисною основою успішної реалізації освітніх нововведень має стати якісна підготовка педагогічних кадрів [28].

Натепер відбувається творче переосмислення цілей і змісту педагогічної освіти, педагогічного інструментарію, організації творчої навчально-пізнавальної діяльності студентів, видів контролю, навчальних результатів тощо. Актуалізація проблеми підвищення якості підготовки майбутніх фахівців пов'язана зі світовим розвитком освіти, зміною освітніх парадигм, сучасних педагогічних та інформаційних технологій, вимогами суспільства й реальними умовами життя. Мета вищої освіти включає підготовку студентів до життя як активних громадян демократичного суспільства, для майбутньої кар'єри, а також забезпечення можливостей для особистісного розвитку; побудову і вдосконалення широкої та сучасної бази знань, стимулювання дослідницької діяльності й використання інновацій (витяг з Комюніке Конференції Міністрів країн Європи, відповідальних за сферу вищої освіти (м. Лондон, 16–19 травня, 2007) [293].

Закономірно, що система освіти як соціальна система відображає запити, потреби та вимоги суспільства. І так само закономірно, що у сучасному суспільстві сформувався запит

на новий тип педагога для дітей дошкільного віку. Такий педагог має володіти системою знань, фахових умінь і навичок, що забезпечать йому можливість створювати оптимальні умови для здоров'язбереження та цілісного розвитку дитини, підготовки її до життя і навчання у школі, самоідентифікації та саморозвитку. Також він має бути готовим до постійного оперативного, гнучкого й конструктивного розв'язання професійних завдань у постійно змінюваних умовах соціуму. Комунікативні уміння і soft skills дошкільного педагога мають бути розвинені на такому рівні, щоб забезпечити конструктивну взаємодію не лише з дітьми дошкільного віку, а й з членами родин вихованців, педагогами закладу освіти, соціальними інститутами, що пов'язані з фаховою діяльністю закладу дошкільної освіти.

Сучасний вихователь має знати особливості сучасних дітей дошкільного віку та закономірності їхнього фізичного, психічного й соціального розвитку, знати вимоги до рівня освіти дітей дошкільного віку, визначені Базовим компонентом дошкільної освіти (Державним стандартом дошкільної освіти в Україні), орієнтуватися у поліпрограмному просторі, бути готовим до інноваційної діяльності в галузі дошкільної освіти, а також самоосвіти та самореалізації. Оскільки через галузь освіти проходить кожна людина на різних етапах життєдіяльності, починаючи з дошкільного віку, саме цим зумовлюється виключно важлива роль педагога в суспільному житті [28].

Виходячи з аналізу концептуальних досліджень сучасного наукового дискурсу В. Андрущенка, І. Беха, Г. Беленької, В. Бондаря, О. Дубасенюк, І. Зязюна, К. Левківського, В. Лугового, В. Лутая, О. Овчарук, В. Огнев'юка, А. Сбруєвої, С. Сисоєвої, Д. Чернілевського та ін., основним завданням вищої освіти є підготовка фахівців нового рівня якості. На нашу думку, для усвідомлення та розуміння проблеми якості освіти цінними є визначення В. Кременем особливостей освіти, що

забезпечує розвиток особистості, здатної на відповіді, адекватні викликам часу:

- традиційна освіта, що намагається навчити людину на все життя, за зростанням динамізму розвитку людства має поступитися освіті, що формує фундаментальну особистісну компетентність — здатність навчатися протягом життя, адже його умови змінюються радикально і дуже швидко;
- давати сучасну світоглядну підготовку, формувати у майбутніх фахівців громадянську позицію, почуття національної єдності, патріотизм;
- якісна освіта — людиноцентрована освіта, яка враховує сутнісні індивідуальні характеристики, розкриває та розвиває задатки й обдарування кожної дитини і, на цій основі, забезпечує максимальну реалізацію її потенціалу, формує професійно компетентну й кваліфікаційно конкурентну особистість;
- якісна освіта якомога раніше має формувати самостійність і самодостатність людини, здатність діяти автономно й відповідально, ефективно поповнювати та творчо застосовувати набуті компетентності;
- якісна освіта має виховувати інноваційну особистість;
- якісна освіта має бути прогностичною;
- якісна освіта — потенційно спроможна на відповіді, адекватні цивілізаційним викликам [121].

Суголосно із попереднім твердженням звучить думка В. Лугового про те, що, відповідно до сучасних тенденцій цивілізаційного розвитку, на вищу освіту покладається головна відповідальність за забезпечення вищих кваліфікацій персоналу, громадян, що потрібно як для працевлаштування, так і для саморозвитку, подальшого навчання, успішного особистісного й суспільного життя [142]. За твердженням І. Зязюна, педагогічний навчальний заклад повинен сформувати у свого випускника здатність бути суб'єктом п'яти видів діяль-

ності: предметної, педагогічної, інноваційної, колективного самоуправління і саморозвитку [81]. Цілком погоджуємося із думкою К. Левківського про те, що спільна продуктивна діяльність викладача і студента може забезпечити максимальне задоволення індивідуальних інтересів суб'єктів освітнього процесу, сприяти розвитку мотиваційно-сислової сфери діяльності особи, створити умови для вдосконалення кожного з індивідів [135]. У дослідженнях А. Сбруєвої підкреслюється той факт, що в європейському просторі педагогічної освіти пріоритетний вплив на формування нових професійних компетентностей учителя мають соціальні зміни та зростаючий рівень професіоналізації діяльності вчителя, що передбачає дослідницький характер професійної діяльності, готовність до розв'язання професійних проблем; відповідальне ставлення до свого професійного розвитку як до неперервного процесу [242].

В. Андрущенко наголошує, що розвиток університетів можливий за умови утвердження відкритості до інновацій та міжнародної співпраці на усіх щаблях університетського життя. Водночас вчений застерігає, що надмірна захопленість інноваціями, яку привносить учасник академічного обміну, може призвести до втрати як духовних надбань української освітньої традиції, так і взагалі до втрати на усіх щаблях розуміння того, що будь-яке «нове» онтологічно укорінене у вже відомому, відкритому людством, та дає змогу стверджувати, що суперечності інноваційного розвитку освіти мають знаходити своє розв'язання з використанням потенціалу філософії як теорії, так і методології її розвитку [4].

Аналіз наукових досліджень В. Лугового переконливо свідчить про утвердження в теорії і практиці освіти особистісно орієнтованої парадигми на основі компетентнісного підходу. Утвердження компетентнісного підходу, парадигмального вдосконалення в освітній науці проявляється в посиленні здатності: теоретично та емпірично описувати, пояснюва-

ти й передбачати результати освіти; науково-методологічно забезпечувати вимірювану якість освіти; створювати науково обґрунтовані засади для розроблення методів і технологій ідентифікації, стандартизації, досягнення, оцінювання результатів освіти [141].

Значущість компетентнісного підходу як освітньої стратегії виокремлюється у висловлюваннях І. Беґа. На думку вченого, видається недоцільним ототожнювати навчальні здібності (знання й уміння) з відповідними компетентностями. Ці навчальні здобутки необхідно трансформувати у ті чи інші життєві компетентності. Тому за цією процедурою повинна лежати складна науково-методична робота педагога. Її якість багато в чому залежить від концептуального оформлення терміна *компетентність* як досвідченості суб'єкта у певній життєвій сфері. Змістовий наголос на досвідченості, а не на обізнаності, поінформованості суб'єкта у певній галузі (як це переважно тлумачиться) має бути взятий на концептуальне «озброєння» [17].

Основоположною позицією для нас є твердження О. Богінч про те, що новим виміром у системі фахової підготовки є рух від поняття «кваліфікація» до поняття «компетентність», який насамперед повинен бути реалізованим у фаховій підготовці майбутніх вихователів [29]. Г. Бельєнка зазначає, що компетентнісна стратегія сучасної освіти сприяє поступовій переорієнтації домінуючої освітньої парадигми з переважною трансляцією знань і формуванням навичок на створення умов для розвитку здатності випускника до адаптації та стійкої життєдіяльності в умовах сучасного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно й комунікативно насиченого простору [21].

Особистість вихователя нової формації, якого готують у закладі вищої освіти, розглядається як динамічне утворення, базисом якого є ціннісно-мотиваційна сфера, що слугує доказовістю необхідності формування у майбутніх виховате-

лів системи ціннісних орієнтацій. Саме система ціннісних орієнтацій як одне із центральних особистісних утворень втілює в собі змістовне ставлення до навколишньої дійсності, визначає мотивацію поведінки і суттєво впливає на сферу професійної діяльності [30].

Одним зі шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження [47].

Ґрунтуючись на розумінні динамічних змін у підходах щодо реалізації якості фахової підготовки майбутніх вихователів, виникла необхідність вивчення основних чинників, що актуалізують важливість розроблення нової Освітньо-професійної програми зі спеціальності 012 Дошкільна освіта для студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Тому головною метою цієї статті є визначення й характеристика особливостей нової Освітньо-професійної програми зі спеціальності 012 Дошкільна освіта, розробленої науковцями Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Ґрінченка.

Орієнтація сучасної вищої освіти на формування професійно-творчої особистості, фахівця інноваційного типу, який здатний реалізувати освітні стандарти, впроваджувати нові освітні технології, слугувала основою ефективної організації цілісної професійної підготовки в умовах закладів вищої освіти, оновлення змісту фахової підготовки педагогів, знаходження доцільних засобів, методів і форм його реалізації [30].

У процесі розроблення Освітньо-професійної програми зі спеціальності 012 Дошкільна освіта для студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти нами були враховані чинники, що мали пріоритетний вплив на цей процес.

1. Початок нового етапу європейської освітньої політики. Приєднання України до Болонського процесу зумовило необхідність ретельного дослідження перспектив розвитку євро-

пейського співробітництва у галузі педагогічної освіти та пошуку корисних для нас форм участі в ньому [243]. Відповідно до проєкту «Тюнінг», студентоцентровані програми потребували зміни парадигми, а отже — зміни способу мислення викладача, відповідальних за розроблення та реалізацію освітніх програм [225]. Досить чітка характеристика сучасної ситуації наукових пошуків в абрисі основних понять і категорій компетентнісного підходу відображена у дослідженнях В. Лугового, О. Слюсаренко, Ж. Таланової. Науковці дійшли висновку про те, що для запровадження результатної парадигми важливо чітко усвідомлювати, що є процес, а що — результат. Осмислення понять *освіта, навчання, навченість, результат освіти, навчальний результат, компетентності, кваліфікація* в контексті реалій розвитку і викликів сучасного соціуму, дало змогу дійти висновку про те, що навчальні результати доцільно тлумачити як певні конкретизовані диференціальні компетентності меншого порядку, які можна чітко планувати, формувати та вимірювати (оцінювати), і на підставі яких можна вважати опанованими загальні й предметні компетентності, адже ширші (порівняно з вужчими навчальними результатами) компетентності без попередньої їхньої «результатної» декомпозиції (конкретизації) часто безпосередньо або важко вимірювані, або взагалі є невимірюваними [141].

2. *Зміни в соціально-економічному та культурному розвитку держави і суспільства та модернізація сучасної системи освіти України.* До сучасних тенденцій розвитку вищої освіти належать: фундаментальне реформування вітчизняної системи вищої освіти; радикальні перетворення в системі вищої освіти (гуманізація та демократизація системи освіти; безперервність, ступеневість освіти; стандартизація; орієнтація на змінний характер потреб суспільства); побудова освітнього середовища на сучасних технологіях та інтерактивних формах взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу; професійно-практичне спрямування системи підготовки в умовах ЗВО; запро-

вадження модульних навчальних програм як організаційних рамок навчання та викладання [29]. Пріоритетні напрями модернізації сучасної системи освіти визначено у Законі України «Про освіту», який набув чинності у 2017 р.

Не можемо не відзначити вагомість одного із ключових критеріїв якості освіти — сучасність і надсучасність інформації, що викладається та вивчається і веде до формування компетентностей (кваліфікацій), визначених В. Луговим, О. Слюсаренко, Ж. Талановою. Ознака «сучасна» та «надсучасна» інтерпретується як актуальність інформації відповідно для сьогодення і майбутнього. Минувший час вироблення інформації не означає її несучасності. Пролонгованою у сучасність та майбутнє може бути фундаментальна інформація. Щодо надсучасної інформації, то вона важлива для кожного без виключення закладу вищої освіти, особливо університетів-лідерів, де має домінувати. Це впливає із сутності місії університетів, ключовими словами якої в порядку значимості є «освіта, дослідження, творчість / інновації». Надсучасна інформація для вищої освіти здобувається у процесі досліджень, творчості / інновацій, які дають змогу прогнозувати і передбачати, проектувати й продукувати ще неіснуюче, але вірогідне майбутнє. Споживання цієї інформації формує фахівців-лідерів, агентів не простого виконання (функціонування або, ще гірше, змін-руйнування), а саме творення нового (розвитку), успішного руху вперед. Таким чином вища освіта за своїм місійним освітньо-дослідницько-творчим / інноваційним статусом саме той складник освіти, що оперує майбутнім, орієнтується на нього [140].

Модернізація освіти не може відбуватися осторонь дошкільної ланки системи освіти, оскільки саме вона є базисом, на якому вибудовується вся система. В умовах модернізації дошкільної освіти відзначаємо її орієнтацію на цілісний загальний розвиток дитини у контексті гуманістичної парадигми; спрямованість наукових пошуків на формування жит-

тевої компетентності дитини, визнання її як суб'єкта власної активності; забезпечення умов для особистісно значимих видів діяльності дитини, в яких реалізуються її фізичний, психологічний та соціальний потенціал. У контексті особистісно орієнтованого виховання як нової освітньої філософії виховна позиція полягає у розумінні дитини, визнанні та сприйнятті її особливостей [18].

3. *Визначення змісту дошкільної освіти альтернативними програмами та Базовим компонентом як Державним стандартом дошкільної освіти України.* Базовий компонент / стандарт дошкільної освіти спрямовує увагу педагогів на основні лінії розвитку особистості в дошкільний період дитинства: фізичне, психічне та морально-духовне здоров'я; формування особистісних цінностей як своєрідного внутрішнього стрижня; ціннісної етичної орієнтації формування практичних життєвих навичок; емоційної сприйнятливості та сприяння розвитку індивідуальності дитини (БКДО, 2021) [11]. Уперше в БКДО були визначені базові якості особистості: активність, самостійність і відповідальність, креативність, ініціативність, свобода поведінки й безпечність, самосвідомість, самоставлення, самооцінка, що мають бути сформовані в дитини на кінець дошкільного періоду. Реалізація вимог БКДО здійснюється через низку альтернативних програм розвитку дітей в закладі дошкільної освіти, затверджених МОН України. Вихователі мають право вибирати програму, за якою будуть працювати з дітьми, поєднувати розділи різних програм або ж створювати свою власну, що відповідає потребам конкретної групи дітей. Тож майбутні вихователі мають бути обізнані зі змістом і особливостями усіх існуючих в освітньому просторі дошкільля програм, а також принципами створення власних, авторських.

4. *Пошук ефективних шляхів реалізації діяльнісного компонента фахової підготовки бакалаврів дошкільної освіти.* Зміна парадигми освіти вимагає і передбачає зміну характеру

й спрямованості освітнього процесу, його змісту, методів, засобів, організаційних форм. Сучасні заклади вищої освіти поступово переходять на технологічний етап розвитку. У зв'язку з цим пріоритетності набувають сучасні педагогічні технології, пов'язані з інформаційними. Пріоритетною стає організація пізнавальної діяльності студентів, що охоплює репродуктивну, пошукову й дослідницьку, переростаючи у творчу навчально-пізнавальну діяльність. Тобто формування у студентів системи загально-педагогічних знань, фахових умінь і навичок спрямовується на розвиток інтегрованого уміння постійно здобувати нові знання та гнучко використовувати їх для вирішення життєво важливих і професійних проблем. Сміслову основу навчальної діяльності становить мотивація навчання. Цей аспект досліджувався О. Богініч, яка визначила фактори, що впливають на мотивацію якісного оволодіння студентами основами професійного досвіду. Зовнішні фактори: світовий рівень освіти; стратегічні цілі системи вітчизняної освіти; вимоги суспільства та реальні умови життя; особистість викладача; зміст навчання, його професійна спрямованість; обсяг змісту, його оптимальність, науковість, достовірність; та внутрішні: рівень власних домагань, інтересів; самосвідомість, відповідальність за якість оволодіння професійним досвідом; рівень розвитку психічних процесів; особистісні досягнення і надбання [30].

Реалізація в освітньому процесі вищого закладу освіти змісту діяльнісного компонента фахової підготовки передбачає особистісну зацікавленість студента у власному професійному становленні. Запровадження в освітній процес закладу вищої освіти особистісно орієнтованого підходу, партнерська взаємодія учасників освітнього процесу, забезпечення реалізації особистісного потенціалу кожного студента, використання сучасних педагогічних та інформаційних технологій — це пріоритети, що набули значимості основних базових засад організації освітнього процесу (рис. 1). Це свідчить про те, що

оптимально організований освітній процес забезпечує діяльнісний компонент фахової підготовки майбутніх вихователів за умови, якщо в його основі лежить розвиток кожної особистості.

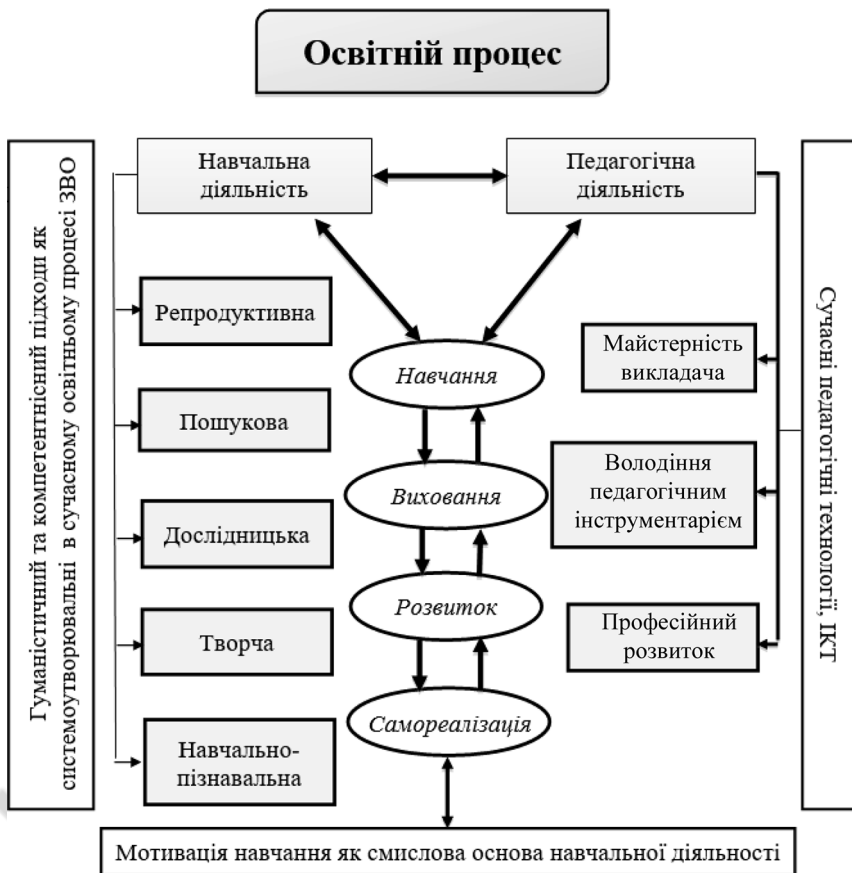


Рис. 1. Сутність оптимально організованого освітнього процесу у ЗВО

Отже, у рамках гуманістичного та компетентнісного підходів до організації освітнього процесу, реалій сучасного життя, утвердження законодавчо-правової основи, наукових пошуків та праксеологічних підходів до реалізації фахової підготовки майбутніх вихователів створення нової Освітньо-професійної

програми зі спеціальності 012 Дошкільна освіта набуло стратегічної спрямованості.

Зміст Освітньо-професійної програми зі спеціальності 012 Дошкільна освіта для студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти було розроблено відповідно до стандарту вищої освіти за спеціальністю 012.00.01 «Дошкільна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Мета Освітньо-професійної програми — підготувати компетентного педагога, здатного до гуманної взаємодії з дітьми дошкільного віку, спрямованої на формування життєвої компетентності та емоційно-ціннісного ставлення до себе, інших і світу; спроможного забезпечити психологічний комфорт дитини в освітньому просторі закладу дошкільної освіти. Метою цієї підготовки є засвоєння студентами основ професійної діяльності в галузі виховання, навчання і розвитку дітей дошкільного віку, оволодіння системою знань у галузі теорії і методики дошкільної освіти, фаховими вміннями та навичками організації і педагогічного супроводу різних самоцінних видів діяльності дітей.

Фахова підготовка майбутніх бакалаврів дошкільної освіти здійснюється на компетентнісній основі та засадах дослідження, забезпечуючи поступову трансформацію пізнавальної діяльності у професійно спрямовану. Ця підготовка передбачає міждисциплінарну інтеграцію наукової, освітньої та інноваційної діяльності на основі компетентнісного підходу. В основі предметного змісту педагогічної діяльності лежать цілі, зміст навчальних дисциплін та педагогічний інструментарій, що набуває технологічного спрямування. Акцентування на компетентностях та очікуваних результатах освітнього процесу, що посилює його студентоцентровану спрямованість.

Особливістю Освітньо-професійної програми є те, що нею передбачено організацію навчальної діяльності студентів бакалавріату з урахуванням ідеї інтеграції, що зумовлює органічне поєднання змісту кожної освітньої галузі зі зміс-

том програми та забезпечує цілісне сприйняття інформаційного й діяльнісного компонентів фахової підготовки. У процесі розроблення програми було враховано, що оволодіння студентами дисциплін професійного циклу має бути узгоджено із вивченням дисциплін «Університетські студії», «Філософські студії», «Людинознавство: інтегрований курс», «Педагогіка», «Психологія». Це сприятиме формуванню у них мотиваційної готовності та інтересу до професійної діяльності, світоглядному переосмисленню пріоритетності дошкільної освіти, отриманню системи глибоких знань про анатомо-фізіологічні, морфофункціональні та психологічні особливості дітей дошкільного віку, знань про особливості їхнього розвитку. Фахова компетентність майбутніх вихователів передбачає їхню готовність до реалізації у власній діяльності сучасної концепції дошкільної освіти — спрямованості освітнього процесу на зміцнення фізичного та психічного (емоційного й інтелектуального) здоров'я дитини, емоційне благополуччя, забезпечення спілкування, оптимальних умов для комфортної, безпечної, активної, цікавої, насиченої життєдіяльності, що стимулює розвиток та реалізацію власного потенціалу кожної дитини.

Під час розроблення курсу «Здоров'язбережувальні технології в дошкільній освіті» було враховано, що питання про гігієнічні фактори та сили природи, які входять до змісту засобів фізичного виховання дітей дошкільного віку, морфофункціональне забезпечення рухової активності дітей, характер впливу чинників довкілля на здоров'я та ін. вивчаються у курсі «Людинознавство: інтегрований курс». Ця навчальна дисципліна має змінити ставлення сучасної системи дошкільної освіти до самої дитини, що передбачає створення умов для оптимально активної життєдіяльності з високим рівнем здоров'я. При розробленні робочої навчальної програми дисципліни «Дитяча література та розвиток мовлення дітей дошкільного віку» було враховано, що студенти вивчали курс

«Українські студії», а також основи педагогіки і психології дітей дошкільного віку. Розроблення курсів «Артосвіта дітей дошкільного віку», «Мистецьке рукоділля» зумовлює актуалізацію у процесі їх викладання міжпредметних зв'язків з дисциплінами «Філософські студії», «Психологія», «Основи природничо-математичних наук з методикою», «Людинознавство: інтегрований курс». Навчальний матеріал курсу спирається на основні положення психології про основи формування у дітей дошкільного віку естетичного ставлення до предметів та явищ довкілля і творів мистецтва, музичного виховання дітей, а також необхідність системного розвитку базових якостей особистості. Майбутній вихователь за результатами опанування курсу має бути підготовлений до максимального використання наявних у нього можливостей, щоб сформува-ти у дітей адекватне ставлення до себе, уміння повністю розкрити свої здібності. Під час розроблення курсу «Практикум з ігрової діяльності» було враховано, що опанування цієї навчальної дисципліни має бути узгоджено із вивченням педагогіки та психології, курсів «Людинознавство: інтегрований курс» та «Здоров'язбережувальні технології в дошкільній освіті». Студенти мають використати міждисциплінарні знання про самоцінні види діяльності дітей, основні закономірності розвитку особистості дитини та психічних процесів — самосвідомості, волі, емоцій — і базових якостей особистості дитини, уміти обґрунтовувати психологічну структуру ігрової діяльності. Навчальний матеріал курсу «Конструювання та експериментування в ЗДО» був узгоджений зі змістом і завданнями курсів педагогіки та психології, практикуму з ігрової діяльності. Акцент у змісті курсу був зроблений на те, що формування і розвиток активності, креативності, ініціативності та ін. базових якостей дитини залежить від того, як вихователь буде дотримуватися дидактичних принципів педагогічного супроводу дітей — принципу свідомості, активності, розвивального навчання тощо. Наступним новаторським ін-

тегрованим курсом освітньо-професійної програми є курс «Основи природничо-математичних наук з методикою», науково-теоретичні та психологічні основи якого студенти опановують, базуючись на знаннях, здобутих у процесі вивчення дисциплін «Педагогіка», «Психологія», «Людинознавство: інтегрований курс». Суть змістового наповнення курсу полягає у підготовці педагогів до формування у дітей цілісної картини світу на основі використання інтегрованого підходу до формування системи початкових уявлень про довкілля.

Безперечно, проблема міжпредметної інтеграції складна і потребувала глибокого осмислення, деталізації, удосконалення змісту робочих навчальних програм та педагогічного інструментарію. Проте інтегрований підхід дає змогу певною мірою вдосконалювати зміст фахових знань, умінь і навичок, умінь їх адекватного й творчого застосування завдяки впровадженню широкого спектра міждисциплінарних зв'язків, урахування специфіки майбутньої професійної діяльності дошкільного педагога.

Відмітною особливістю цієї програми є те, що освітній процес ґрунтується на принципах студентоцентризму та індивідуально-особистісного підходу. Зміст навчання має бути доцільним та оптимальним, науково обґрунтованим і професійно спрямованим. Педагогічний інструментарій (методи і прийоми, засоби впливу і форми навчальної взаємодії) має бути доцільним, оптимальним, інноваційним. І так само оптимальними мають бути засоби контролю якості навчальної діяльності студентів.

Посилення професійно-практичної підготовки майбутніх вихователів передбачає трансформацію теоретичних знань у практичні дії, що зумовлено провідною ідеєю фахової підготовки і ґрунтується на цілковитій відповідності навчального досвіду майбутнього фахівця його професійній діяльності в умовах ЗДО. Дидактичний процес базується на взаємодії діяльності педагога і студента, керуванні викладачем пізнаваль-

ною діяльністю студента (доцільний вибір методів, засобів впливу та організаційних форм, оптимальна взаємодія) відповідно до цілей фахової підготовки та її змісту.

Викладання проводиться у вигляді лекцій (академічних, не-традиційних, відеолекцій, лекцій з проблемним викладом матеріалу, лекцій-пресконференцій, багатоцільових лекцій, лекцій із застосуванням техніки зворотного зв'язку тощо); різних видів семінарських і практичних занять (семінари-практикуми, круглі столи, ділові рольові ігри, конкурси, вікторини, турніри, дуелі, естафети, аукціони, педагогічна рада, конференція тощо); проведення практичних занять на базі закладу дошкільної освіти. Під час проведення лекційних та практичних занять застосовуються інтерактивні методи навчання (брейнстормінг, робота в парах (у невеликих групах), групові дискусії, аналіз реальних проблем, сесія «питання — відповідь» тощо). Навчально-пізнавальні завдання мають професійно-практичне спрямування та різні рівні складності.

Передбачено самостійну роботу на основі опрацювання теоретичних та інтернет-джерел, вивчення нормативних документів, результатів сучасних наукових досліджень і кращого педагогічного досвіду, організації методичного супроводу з боку викладача (консультації з викладачем, електронне навчання (ЕНК) за окремими освітніми компонентами); створення індивідуальних і групових проєктів, виконання завдань дослідницького характеру, підготовка курсових робіт, пов'язаних із проблематикою досліджень кафедри.

З метою ефективного формування у майбутніх вихователів мотивації до здобуття якісної фахової підготовки важливий акцент зроблено на психолого-педагогічній підтримці студента (суб'єкт-суб'єктні стосунки, поєднання доброзичливого ставлення з об'єктивною вимогливістю; оптимальна реалізація особистісного потенціалу кожного студента тощо).

Позитивний вплив на мотивацію навально-пізнавальної діяльності має об'єктивність оцінювання викладачем на-

вчальних досягнень студентів. Вхідний контроль: на початку навчального року, перед вивченням нового розділу, у процесі підготовки до практичних робіт. Поточний контроль: під час лекцій, семінарських і практичних занять, тематична перевірка (під час навчальних занять). Підсумковий контроль: семестровий іспит (з окремої навчальної дисципліни за семестр), семестровий залік (оцінювання засвоєння студентами навчального матеріалу на підставі результатів виконання ними робіт під час навчальних занять); державна атестація має міждисциплінарний характер (після завершення навчання на освітньому рівні).

Освітньо-професійною програмою 012.00.01 Дошкільна освіта враховано необхідність формування загальних і фахових компетентностей, якими має володіти вихователь дітей дошкільного віку (табл. 1).

Таблиця 1

Загальні і фахові компетентності майбутніх фахівців

Загальні компетентності (ЗК)	
Інтегральна компетентність: здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми в галузі дошкільної освіти з розвитку, навчання і виховання дітей раннього й дошкільного віку, що передбачає застосування загальних психолого-педагогічних теорій і фахових методик дошкільної освіти, характеризується комплексністю й невизначеністю умов	
КЗ-1	Здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини й громадянина в Україні
КЗ-2	Здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності й досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної галузі, її місця в загальній системі знань про природу і суспільство та в розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку й ведення здорового способу життя
КЗ-3.	Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу
КЗ-4	Здатність спілкуватися державною мовою та іноземними мовами як усно, так і письмово

КЗ-5	Здатність забезпечувати якість виконуваних робіт: планувати, складати прогнози й передбачати наслідки власної професійної та інноваційної діяльності
КЗ-6	Здатність до міжособистісної взаємодії
КЗ-7	Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями
КЗ-8	Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях
КЗ-9	Здійснення безпечної діяльності
Фахові компетентності спеціальності	
КС-1	Здатність працювати з джерелами навчальної та наукової інформації
КС-2	Здатність до розвитку в дітей раннього і дошкільного віку базових якостей особистості (довільність, самостійність, креативність, ініціативність, свобода поведінки, самосвідомість, самооцінка, самоповага)
КС-3	Здатність до розвитку допитливості, пізнавальної мотивації, пізнавальних дій у дітей раннього і дошкільного віку
КС-4	Здатність до формування в дітей раннього і дошкільного віку первинних уявлень про предметне, природне, соціальне довкілля, властивості й відношення предметів; розвитку самосвідомості («Я» дитини і його місце в довкіллі)
КС-5	Здатність до розвитку в дітей раннього і дошкільного віку мовлення як засобу спілкування та взаємодії з однолітками і дорослими
КС-6	Здатність до виховання в дітей раннього і дошкільного віку навичок свідомого дотримання суспільно визнаних морально-етичних норм і правил поведінки
КС-7	Здатність до національно-патріотичного виховання дітей раннього і дошкільного віку (любов до Батьківщини, рідної мови, рідного міста; інтерес і повага до державних символів України, національних традицій, звичаїв, свят, обрядів)
КС-8	Здатність до формування в дітей раннього і дошкільного віку навичок екологічно безпечної поведінки й діяльності в побуті, природі й довкіллі
КС-9	Здатність до розвитку перцептивних, мнемічних процесів, різних форм мислення та свідомості в дітей раннього і дошкільного віку
КС-10	Вміння складати Індивідуальну програму розвитку та необхідні для навчання дітей з особливими освітніми потребами документи, бути знайомими з універсальним дизайном в освіті та розумним пристосуванням
КС-11	Здатність до формування в дітей раннього і дошкільного віку елементарних уявлень про різні види мистецтва й засоби художньої виразності (слово, звуки, фарби тощо) та досвіду самостійної творчої діяльності

КС-12	Здатність до фізичного розвитку дітей раннього і дошкільного віку, корекції та зміцнення їхнього здоров'я засобами фізичних вправ і рухової активності
КС-13	Здатність до організації і керівництва ігровою (провідною), художньо-мовленнєвою і художньо-продуктивною (образотворча, музична, театральна) діяльністю дітей раннього і дошкільного віку
КС-14	Здатність до формування в дітей раннього і дошкільного віку навичок здорового способу життя як основи культури здоров'я (валеологічної культури) особистості
КС-15	Здатність до індивідуального і диференційованого розвитку дітей раннього й дошкільного віку з особливими освітніми потребами відповідно до їхніх можливостей
КС-16	Здатність до виховання в дітей раннього і дошкільного віку толерантного ставлення та поваги до інших, попередження і протидії булінгу
КС-17	Здатність нести відповідальність за прийняття рішень у непередбачуваних умовах праці
КС-18	Здатність знаходити, опрацьовувати потрібну освітню інформацію та застосовувати її в роботі з дітьми, батьками
КС-19	Здатність до комунікативної взаємодії з дітьми, батьками, колегами
КС-20	Здатність до самоосвіти, саморозвитку, до безперервності в освіті для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, перетворення набуття освіти в процес, який триває протягом усього життя людини

Як основний показник оволодіння освітньо-професійною програмою вважається вміння не лише відтворювати знання та досвід, але й здійснювати психолого-педагогічний супровід інших, гнучко й оперативно використовувати систему знань, фахових умінь і навичок у галузі суміжних навчальних дисциплін, трансформувати знання у практику, здійснювати рефлексію (табл. 2).

Таблиця 2

Програмні результати навчання

Програмні результати навчання	
ПРН-1	Розуміти і визначати педагогічні умови, закономірності, принципи, мету, завдання, зміст, організаційні форми, методи і засоби, що використовуються в роботі з дітьми від народження до навчання у школі; знаходити типові ознаки і специфіку освітнього процесу й розвитку дітей раннього і дошкільного віку

ПРН-2	Розуміти, описувати й аналізувати процеси розвитку, навчання та виховання дітей раннього й дошкільного віку з використанням базових психологічних і педагогічних понять та категорій
ПРН-3	Розуміти природу і знати вікові особливості дітей з різними рівнями розвитку, особливості розвитку обдарованих дітей, індивідуальні відмінності дітей з особливими освітніми потребами
ПРН-4	Розуміти і визначати особливості провідної — ігрової та інших видів діяльності дітей дошкільного віку, способи їх використання в розвитку, навчанні й вихованні дітей раннього і дошкільного віку
ПРН-5	Здійснювати взаємодію в роботі закладу дошкільної освіти, сім'ї та школи. Залучати батьків до організації освітнього процесу з дітьми раннього і дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти
ПРН-6	Встановлювати зв'язок між педагогічними впливами та досягнутими дітьми результатами
ПРН-7	Планувати освітній процес в закладах дошкільної освіти з урахуванням вікових та індивідуальних можливостей дітей раннього і дошкільного віку, дітей з особливими освітніми потребами та складати прогнози щодо його ефективності
ПРН-8	Вміти складати індивідуальні програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами та необхідні для навчання документи; бути знайомим з універсальним дизайном в освіті та розумним пристосуванням
ПРН-9	Розуміти історію та закономірності розвитку дошкільної освіти. Аналізувати педагогічні системи минулого та творчо трансформувати їхній потенціал у сучасний навчально-виховний простір закладу дошкільної освіти
ПРН-10	Бути знайомим з програмою раннього втручання, розуміти можливості опори на нього в подальшій роботі з дітьми з особливими освітніми потребами
ПРН-11	Бути знайомим з ознаками булінгу. Вміти використовувати прийоми попередження та протидії йому
ПРН-12	Будувати цілісний освітній процес з урахуванням основних закономірностей його перебігу. Оцінювати власну діяльність як суб'єкта педагогічної праці
ПРН-13	Здійснювати управління якістю освітнього процесу, керуючись психолого-педагогічними принципами його організації в системі дошкільної освіти та взаємодії з сім'єю
ПРН-14	Мати навички збереження та зміцнення психофізичного і соціального здоров'я дітей
ПРН-15	Визначати завдання і зміст різних видів діяльності дітей раннього й дошкільного віку на основі програм дошкільної освіти та знань про культурно-історичний досвід українського народу, загальнолюдські культурні та етико-естетичні цінності

ПРН-16	Проектувати педагогічні заходи із залученням фахівців суміжних галузей, батьків, громадських діячів та ін. для реалізації завдань всебічного розвитку дітей
ПРН-17	Здійснювати суб'єкт-суб'єктну взаємодію і розвивальне міжособистісне педагогічне спілкування з дітьми дошкільного, молодшого шкільного віку та особистісно і соціально зорієнтоване спілкування з батьками
ПРН-18	Володіти технологіями організації здоров'язбережувального, розвивального предметно-ігрового, природно-екологічного, пізнавального, мовленнєвого середовища в різних групах раннього і дошкільного віку
ПРН-19	Збирати та аналізувати дані про індивідуальний розвиток дитини
ПРН-20	Враховувати рівні розвитку дітей при виборі методик і технологій навчання та виховання при визначенні зони актуального розвитку дітей і створенні зони найближчого розвитку
ПРН-21	Розробляти індивідуальні програми соціалізації й адаптації дітей раннього і дошкільного віку
ПРН-22	Дотримуватись умов безпеки життєдіяльності дітей раннього і дошкільного віку

Відповідно до освітньо-професійної програми, формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності відбувається за такими напрямками.

Перший напрям — власне мотиваційна готовність до професійної діяльності. Передбачає формування мотиваційно-потребнісної сфери майбутніх педагогів — інтересу до знань, упевненості в їх доцільності та свідомого ставлення до їх застосування. Значні можливості для формування основ професійної компетентності майбутніх вихователів дають заняття з навчальних дисциплін «Університетські студії», «Філософські студії», «Українські студії», «Людинознавство: інтегрований курс», «Фізичне виховання», «Педагогіка», «Психологія».

Другий напрям. Здобуття студентами знань про особливості розвитку дітей дошкільного віку (вікові, анатомо-фізіологічні, психологічні), особливості організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, особливості психолого-педагогічного супроводу різних самоцінних видів дитячої діяльності та дітей з особливими освітніми потребами. Ці зна-

ння набуваються у процесі вивчення курсів «Людинознавство: інтегрований курс», «Педагогіка», «Психологія».

Третій напрям. Ознайомлення студентів із сучасними освітніми технологіями у галузі виховання, навчання і розвитку дітей дошкільного віку, їхньою сутністю та особливостями, розвиток здатності до інтерпретації соціально-цільових установок в освіті, різноманітних освітніх парадигм та сучасних педагогічних концепцій дошкільної освіти. Цей напрям реалізується у процесі вивчення навчальних дисциплін фахового спрямування.

Четвертий напрям. Формування індивідуального стилю професійної діяльності, що передбачає створення здоров'язбережувального, розвивального предметно-ігрового, природно-екологічного, пізнавального, мовленнєвого середовища в конкретному закладі дошкільної освіти та у віковій групі, забезпечення супроводу ігрової, рухової, художньо-мовленнєвої, художньо-продуктивної (образотворча, музична, театральна), пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку. Засвоєнню методики формування у дітей дошкільного віку уявлень про життєдіяльність власного організму, способів адекватної оздоровчої поведінки, сенсорного розвитку, естетико-етичних уявлень, розвитку емоційної сфери й мистецької рефлексії, соціального досвіду, екологічної та предметно-практичної компетентності сприяє увесь спектр питань навчальних дисциплін професійного циклу.

Таким чином, освітньо-професійна програма зі спеціальності 012 Дошкільна освіта для студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спрямована на удосконалення системи підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

2.9. Ротаційна модель педагогічної практики як стратегічний вектор професійної підготовки педагога

Система вищої педагогічної освіти України перебуває в умовах євроінтегрування, модернізації та реформування, про що засвідчує низка державних нормативних документів, зокрема: Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про вищу освіту» (2014), Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016), професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2020), Базовий компонент (стандарт) дошкільної освіти (2021) тощо.

Вимоги до підготовки майбутніх педагогів постійно підвищуються, випереджаючи стрімкий розвиток соціуму. У суспільстві формується соціально-футуристичне замовлення на фахівця з вищою освітою, здатного підготувати дитину до самореалізації в постійно змінюваних життєвих умовах і викликах. Відповідно висуваються нові вимоги до якісних характеристик вищої освіти. Окрім того, входження України до міжнародного освітнього простору актуалізує завдання, розв'язання яких під силу лише професіоналам із розвинутою діловою ініціативою, здатністю до емпатії, сформованим інноваційним мисленням, спроможних здійснювати вплив на тих, хто їх оточує, готових створювати здоровий психологічний мікроклімат, забезпечувати атмосферу довіри, толерантності, взаємоповаги тощо.

Педагогічна Конституція Європи передбачає визначення єдиної ціннісної та методологічної платформи підготовки нового педагога для об'єднаної Європи XXI ст., і в цьому контексті в ній чільне місце надається педагогічній практиці: «Основою ефективності педагогічного процесу є педагогічна практика, що проводиться на оснащених відповідним чином базах навчальних закладів» (Педагогічна Конституція Європи, 2013) [193].

З огляду на сучасні євроінтеграційні процеси вимоги до освіти в Проєкті Концепції педагогічної освіти, розробленій Національною академією педагогічних наук України, містяться чіткі й науково обґрунтовані завдання педагогічної практики. У цьому документі наголошується, що «практична підготовка здійснюється через навчальні та фахові педагогічні практики» [84, с. 17].

Згідно з Законом України «Про освіту», педагогічна освіта передбачає підготовку педагога, результатом якої є набуття компетентностей, у тому числі шляхом проходження педагогічної практики, необхідних для забезпечення процесу навчання, виховання і розвитку особистості, осіб із особливими освітніми потребами, моніторингу педагогічної діяльності та аналізу педагогічного досвіду, проведення освітніх вимірювань, застосування новітніх технологій і методів навчання, ефективних способів взаємодії всіх учасників освітнього процесу (Закон України «Про освіту», 2017) [77]. Первинною складовою системи безперервної освіти в Україні визнано дошкільну освіту та її функціонування, регламентоване законами України «Про освіту» (2017), «Про дошкільну освіту» (2001 р., зі змінами), «Про охорону дитинства» (2001). Зважаючи на той факт, що однією з умов забезпечення якісної дошкільної і початкової освіти є підготовка сучасних, кваліфікованих і творчо спрямованих педагогів, заклади вищої освіти України відпрацьовують нові підходи до підготовки фахівців, вивчаючи європейську та вдосконалюючи вітчизняну практику. Тісний зв'язок дошкільної і початкової освіти, як у країнах Євросоюзу, так і в Україні дає змогу забезпечити перспективність і наступність між цими двома ланками. У фаховій підготовці педагогів для дітей дошкільного віку й учнів початкової школи теж є багато спільного, зокрема підходи до організації і проведення у закладах вищої освіти педагогічної практики.

Родзинкою освітніх програм підготовки майбутніх педагогів у Педагогічному інституті Київського університету імені

Бориса Грінченка — вихователів дітей дошкільного віку та вчителів початкових класів — стала наскрізна педагогічна практика на останньому (четвертому) курсі навчання. Ця своєрідна педагогічна інтернатура триває весь навчальний рік. Фахові компетентності студентів-випускників шліфуються у низці освітніх закладів, практику в яких вони проходять поетапно: державні заклади дошкільної освіти — початкова школа — приватні заклади освіти — альтернативні заклади освіти — спеціалізовані заклади освіти — позашкільні заклади освіти.

Відповідно до Освітньо-професійної програми 012.00.01 Дошкільна освіта освітній процес у Педагогічному інституті здійснюється на засадах міждисциплінарної інтеграції наукової, освітньої та інноваційної діяльності на основі компетентнісного підходу. Формування фахових компетентностей неможливе без вдумливої організації педагогічної практики студентів. У ст. 30 Закону України «Про дошкільну освіту» (2001 р., зі змінами і доповненнями 2020 р.) [76] визначено, якими якостями має володіти вихователь дітей дошкільного віку. Для їх формування і розвитку необхідна різнопланова й змістовна педагогічна практика.

Відповідно до професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», суттєво змінилися вимоги до професійної підготовки і діяльності вчителя початкової школи, що передбачають сформованість у майбутніх педагогів загальних (громадянська, соціальна, культурна, лідерська, підприємницька) та професійних компетентностей (мовно-комунікативна, предметно-методична, інформаційно-цифрова, психологічна, емоційно-етична, педагогічне партнерство, інклюзивна, здоров'язбережувальна, проєктувальна, прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична, інноваційна, рефлексивна, здатність до навчання протягом життя) (професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», 2020) [220].

Здійснений аналіз наукових розвідок засвідчив, що науково-методичні аспекти організації педагогічної практики, вдосконалення її змістовного забезпечення висвітлюються у дослідженнях вітчизняних (О. Жильцов, О. Замятна, Г. Коджаспіров, Н. Казакова, С. Кара, Л. Кацова, М. Козій, Н. Кипиченко, Л. Хомич та ін.) і зарубіжних (Д. Голєбняк, К. Денек, Т. Ісаєва, А. Лоукомієс, Р. Ніємі, Г. Теуш та ін.) учених. Проте у наведених дослідженнях не розроблялася і не обґрунтовувалася ротаційна модель річної педагогічної практики протягом навчального року, не розглядалися інноваційні форми організації практичної діяльності керівників практики від закладу вищої освіти і студентів, зокрема наставницькі сесії.

У зв'язку із впровадженням у Київському університеті імені Бориса Грінченка Нової освітньої стратегії було оновлено нормативні документи щодо змістовно-методичної складової педагогічних практик, а саме: Положення про проведення практики студентів, Методичні рекомендації з розроблення програм практики здобувачів вищої освіти, Освітньо-професійну програму (ОПП) 012.00.01 Дошкільна освіта, Освітньо-професійну програму 013.00.01 Початкова освіта, програми практик спеціальностей «Дошкільна освіта» і «Початкова освіта», та збільшено кількість годин із 1250 (2015) до 1890 (2018), відведених на проходження практики.

Авторським колективом у складі директора Педагогічного інституту О. Котенко, завідувачів кафедр дошкільної освіти — Г. Беленької, початкової освіти — Г. Бондаренка та доцентів О. Половіної, Н. Вишнівської було розроблено та впроваджено інноваційну ротаційну модель виробничої практики «Педагогічна інтернатура» для студентів 4 курсу ОПП 012.00.01 Дошкільна освіта зі спеціалізацією «Початкова освіта» (рис. 1) та ОПП 013.00.01 Початкова освіта зі спеціалізацією «Дошкільна освіта» (рис. 2), яка спрямована на вдосконалення й розширення здобутих у процесі навчання фахових компетенцій.

Ротаційною ця модель є тому, що протягом навчального року відбувається низка ротацій — зміна студентами місця / закладу педагогічної практики.

Педагогічна практика виконує низку функцій:

- адаптаційну (студент ознайомлюється з різними видами закладів освіти, звикає до ритму педагогічного процесу, роботи з дітьми);
- навчальну (актуалізація, поглиблення та застосування теоретичних знань, формування педагогічних умінь і навичок);
- виховну (формування ставлення до педагогічної професії, професійно значущих якостей особистості педагога, розуміння необхідності самоосвіти та самовиховання);
- розвивальну (розвиток педагогічних здібностей студентів, педагогічного мислення, мотиваційної сфери до педагогічної діяльності);
- діагностичну (перевірка рівня особистісних та професійних якостей майбутнього вчителя, професійної придатності й підготовленості до педагогічної діяльності) [290, с. 155].

У сучасних умовах гуманізації освітнього процесу основні вимоги до організації педагогічної практики зумовлені такими принципами, як: єдність навчання, виховання і розвитку людини в освітніх процесах та соціумі; особистісно орієнтований підхід у вихованні (визнання унікальності й своєрідності особистості кожної дитини, її вищої соціальної цінності); вивчення і формування індивідуально-особистісних якостей дітей, врахування їхніх вікових особливостей; відповідність виховання природним задаткам дитини і закономірностям її розвитку; етнічна своєрідність виховання в єдності із загальнолюдськими цінностями (опора на національні цінності, принципи, звичаї, традиції, культуру); гуманізація міжособистісних відносин (шанобливе ставлення до педагогів та дітей, врахування думки інших, доброта й увага); принци-

пи співпраці (створення психологічного комфорту, ситуацій успіху, довіри, суперництва, діалогічність спілкування); гуманізація освіти і виховання (залучення особи до світової культури, наукових, філософських і релігійних картин всесвіту тощо; формування особистості, її свободи; уміння виражати й обґрунтовувати свою позицію); диференціація й індивідуалізація освітнього процесу (добір змісту, форм і методів виховання з урахуванням своєрідності вихованців, їхніх схильностей, інтересів, здібностей, особистісних і професійних якостей педагогів, батьків, умов сім'ї, соціуму; створення оптимальних умов для реалізації потенційних можливостей кожної дитини в процесі соціалізації); естетизація середовища (комфорт, краса, затишок, чистота приміщень; естетизація зовнішнього вигляду, культура взаємин і спілкування) [Там само].

Визначальним елементом педагогічної практики є її зміст, пріоритетною рисою якого виступає комплексність і зв'язок всіх складових частин програми діяльності, співпраця задіяних у ній осіб. Зміст педагогічної практики — це сукупність заходів, що послідовно здійснюються і у своєму внутрішньому логічному взаємозв'язку сприяють виробленню у студентів первинних навичок і вмінь навчально-виховної педагогічної діяльності в закладі освіти, закріпленню здобутих у процесі навчання теоретичних знань; сприяють розвитку педагогічного мислення і творчої активності.

В умовах закладу освіти педагогічна практика являє собою певну систему внутрішньо взаємопов'язаних між собою, методично забезпечених і відповідним чином організованих заходів для навчання студентів вмінню творчо використовувати в педагогічній діяльності науково-теоретичні знання й практичні навички, набуті в процесі вивчення професійно орієнтованих і фахових дисциплін, вміння застосовувати їх на практиці. В ході педагогічної практики забезпечуються умови для оволодіння студентами новітніми технологіями організації освітнього процесу на базі оснащених відповідним чином

різних типів закладів освіти; формується усвідомлене ставлення до майбутньої професійної діяльності, навички самоосвіти та самовдосконалення. У педагогічній практиці реалізуються всі компоненти педагогічної діяльності — мета, мотиви, зміст, організація, функції, результати, контроль, самоконтроль.

Педагогічна практика, зміст якої вибудовано за ротаційною моделлю, спрямована на підготовку сучасного педагога, що має високий рівень професійності й інтелекту, вміє компетентно та оригінально мислити, генералізувати існуючі й продукувати власні ідеї, знаходити способи розв'язання проблем та шляхи здійснення прогресивних перетворень, проявляти ініціативність і творчість, здатності до сприймання мінливих умов сучасного світу.

Для студентів спеціальності «Дошкільна освіта» мета такої неперервної практики полягає у підготовці до реалізації завдань Базового компонента дошкільної освіти (БКДО) і Концепції «Нової української школи» в контексті виконання професійних обов'язків у закладах дошкільної, початкової, позашкільної, інклюзивної освіти різних типів і форм власності; формуванні навичок інтегративної професійної діяльності; розвитку гнучких навичок і критичного мислення; забезпеченні умов для активізації творчого потенціалу студентів під час педагогічної діяльності. Пріоритетними завданнями виробничої практики є: набуття професійного досвіду розв'язання конкретних педагогічних завдань у роботі з дітьми дошкільного віку; формування і розвиток професійних умінь і навичок в організації освітнього процесу закладу дошкільної освіти (ЗДО), початкової школи, спеціалізованих ЗДО; формування навичок організації гурткової роботи мистецького спрямування та з іноземної мови; вироблення творчого дослідницького підходу до педагогічної діяльності; формування професійно важливих якостей особистості педагога; розвиток професійної рефлексії; формування турботливого та шанобливого ставлення до дітей, їхнього здоров'я, здій-

снення індивідуального й диференційованого супроводу дітей раннього і дошкільного віку з особливими потребами відповідно до їхніх можливостей (інклюзивна освіта).

Окреслені завдання практики орієнтовані на набуття загальних та фахових компетентностей. *Загальні компетентності* спрямовані на формування здатності до: продуктивного (абстрактного, образного дискурсивного, креативного) мислення; планування, складання прогнозів і передбачення наслідків власної професійної та інноваційної діяльності; співпраці й взаємодії у команді; приймати обґрунтовані рішення та діяти відповідно до морально-етичних і правових норм; вільного користування засобами сучасних інформаційних і комунікаційних технологій для реалізації завдань та удосконалення професійної діяльності; проєктної організації власної навчальної та професійної діяльності.

Фахові компетентності передбачають володіння майбутнім фахівцем низкою здатностей до: розвитку в дітей раннього і дошкільного віку базових якостей особистості; формування у дітей раннього і дошкільного віку первинних уявлень про довкілля; розвитку самосвідомості; розвитку в дітей раннього і дошкільного віку мовлення як засобу спілкування та взаємодії з однолітками і дорослими, навчання дітей раннього й дошкільного віку суспільно визнаних морально-етичних норм і правил поведінки; національно-патріотичного виховання дітей раннього і дошкільного віку; формування у дітей раннього і дошкільного віку навичок безпечної поведінки й діяльності в побуті, природі та довкіллі; формування у дітей раннього і дошкільного віку естетичного ставлення до довкілля, емоційного сприймання і переживання творів мистецтва; здатність до формування у дітей раннього і дошкільного віку елементарних уявлень про різні види мистецтва й засоби художньої виразності (слово, звуки, фарби тощо); організації ігрової (провідної), художньо-мовленнєвої і художньо-продуктивної (образотворча, музична, театральна) діяльності дітей раннього й дошкільно-

го віку; фізичного розвитку дітей раннього і дошкільного віку, корекції та зміцнення їхнього здоров'я; навичок здорового способу життя; індивідуального і диференційованого розвитку дітей раннього й дошкільного віку з урахуванням стану здоров'я, рівня фізичного та психічного розвитку, інтересів й уподобань, базових можливостей дитини та результативності її здобутків; будувати стосунки з дітьми на основі толерантних взаємовідносин та шляхом співробітництва вирішувати протиріччя, що виникають, через вияв дитиною власної самостійності та активності; організації співробітництва, суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу; організації процесів життєдіяльності дитини відповідно до правил охорони її життя і здоров'я; індивідуального й диференційованого розвитку дітей раннього і дошкільного віку з особливими потребами, відповідно до їхніх можливостей (інклюзивна освіта); застосування професійно профільованих лінгвістичних і літературознавчих, проектно-технологічних, природничо-наукових, мистецьких та математичних знань і практичних умінь в освітньому процесі початкової школи; розвитку учнів початкової школи як суб'єктів освітнього процесу на основі знань їхніх вікових та індивідуальних особливостей, врахування соціальних чинників розвитку; проектування, організації, оцінювання, рефлексії та коригування освітнього процесу в початковій ланці освіти; розв'язання стандартних та проблемних методичних завдань під час навчання учнів освітніх галузей / змістових ліній, визначених Державним стандартом початкової освіти; оволодіння доцільними формами вербального професійного спілкування з усіма учасниками освітнього процесу в початковій школі; формування здоров'язбережувальної компетентності дітей молодшого шкільного віку.

У результатах навчання передбачено, що випускники бакалаврату мають оволодіти вміннями: будувати цілісний освітній процес з урахуванням основних закономірностей його перебігу; здійснювати управління його якістю; володіти вміннями,

необхідними для реалізації БКДО та чинних освітніх програм; визначати завдання і зміст різних видів діяльності дітей раннього й дошкільного віку на основі програм дошкільної освіти; вживати заходів щодо збереження фізичного і психічного здоров'я дітей та власного; здійснювати суб'єкт-суб'єкту взаємодію і міжособистісне спілкування з дітьми раннього, дошкільного та молодшого шкільного віку; вміти створювати здоров'язбережувальне, розвивальне, екологічне, естетичне середовище в групах дітей раннього і дошкільного віку; аналізувати дані про індивідуальний розвиток дитини та враховувати їх в освітньому процесі ЗДО; впроваджувати в освітній процес ЗДО інноваційні та здоров'язбережувальні технології; планувати роботу з фізичного, пізнавально-мовленнєвого, соціально-особистісного, художньо-естетичного розвитку дитини з урахуванням оптимальної реалізації її особистісного потенціалу; проводити уроки в початковій школі, оцінювати ефективність застосованих форм, методів, засобів і технологій; проектувати зміст і методику проведення виховних заходів для учнів початкової школи; дотримуватись етики професійного спілкування у взаємодії з учасниками освітнього процесу; забезпечувати інтеграцію різних видів діяльності з метою здійснення цілісного впливу на дітей дошкільного та молодшого шкільного віку; володіти способами й методами збереження власного здоров'я та здоров'я дітей в освітньому процесі; відповідально ставитись до виконання посадових обов'язків вихователя дітей дошкільного віку та вчителя початкових класів.

Загальновідомо, що зміст є провідним чинником професійної підготовки майбутніх педагогів, оскільки виконує низку важливих функцій: навчальну, освітню, виховну, соціальну, стимулювальну, розвивальну, мотивувальну та ін. Зважаючи на це, програму ротаційної практики було розподілено на 12 змістових модулів, виконання завдань за якими дали змогу занурити студентів у реальні умови педагогічної діяльності в різних закладах освіти (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл змісту педагогічної практики за модулями

I семестр (18 тижнів / 27 кредитів)	II семестр (18 тижнів / 27 кредитів)
Змістовий модуль 1. Підготовчо-організаційна діяльність студента-практиканта	Змістовий модуль 8. Освітня (навчально-виховна) діяльність студентів в ЗЗСО — у початковій школі (5 тижнів)
Змістовий модуль 2. Освітня (навчально-виховна) діяльність студентів у групах дітей дошкільного віку (3 тижні)	Змістовий модуль 9. Виробнича практика в спеціалізованих ЗДО (2 тижні)
Змістовий модуль 3. Освітня (навчально-виховна) діяльність студентів в ЗЗСО — у початковій школі (4 тижні)	Змістовий модуль 10. Виробнича практика в інклюзивних групах ЗДО (2 тижні)
Змістовий модуль 4. Освітня діяльність студентів у приватних ЗДО (4 тижні)	Змістовий модуль 11. Організація і проведення гурткової роботи з іноземної мови з дітьми старшого дошкільного віку в ЗДО (4 тижні)
Змістовий модуль 5. Освітня діяльність студентів в альтернативних ЗДО (3 тижні)	Змістовий модуль 12. Педагогічна діяльність студентів у групах дітей дошкільного віку в державних ЗДО (5 тижнів)
Змістовий модуль 6. Виробнича практика у позашкільних закладах (КПДЮ 2 тижні)	Підсумкова звітна конференція за результатами проходження практики в II семестрі
Змістовий модуль 7. Виробнича практика в районних закладах позашкільної освіти (2 тижні)	
Звітна конференція з виробничої практики за I семестр	

Як видно з *табл. 1*, експериментальною програмою було передбачено розгалужену систему баз практик, організованих у державних школах-дитсадках (ШДС), державних та приватних ЗДО, альтернативних ЗДО, позашкільних закладах освіти, загальноосвітніх школах та інших закладах освіти.

Педагогічний експеримент здійснювався в умовах реального освітнього процесу в базових закладах освіти різного типу м. Києва. Загалом до експериментальної ротатійної

практики було залучено 75 осіб — бакалаврів спеціальності «Дошкільна освіта» (денна й заочна форми навчання). Як методи дослідження застосовувалося педагогічне спостереження, аналіз продуктів освітньої діяльності, анкетування студентів та стейкхолдерів, виконання студентами діагностичних завдань.

Оцінювання навчальних досягнень студента за кожним змістовим модулем відображалось у різних формах звітності. Зокрема, виконання першого змістового модуля презентувалося результатами проведеного студентами мінідослідження. Другого — п'ятого відкритими заняттями для дітей дошкільного віку й інтегрованими уроками для учнів першого класу, шостого — розробленим сценарієм свята для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, сьомого — розробкою і проведенням гурткової роботи, восьмого — відкритими уроками для учнів 2–4 кл., дев'ятого — розробкою методичного забезпечення для дітей з особливими освітніми процесами, дев'ятого — заняттями для дітей спеціалізованих закладів, десятого — заняттям в інклюзивній групі, одинадцятого — заняттями з іноземної мови (у межах роботи гуртка з іноземної мови), дванадцятого — оздоровчими і дозвіллевими заходами для дітей.

Суттєвим у розробленні програми практики було визначення форми звітної документації та підбиття підсумків. Про хід і результати виробничої (організаційної) практики студенти доповідали на педагогічній раді у закладі дошкільної освіти, а в університеті презентували результати проходження практики у формі фотозвіту й кейсфоліо, зміст якого включав напрацьовані матеріали за кожним змістовим модулем, а також рефлексивні висновки студентів про здобуті знання й уміння, відповідність результатів очікуванням.

Організація ротаційної практики має принципову відмінність від традиційної, яка «занурювала» студента у професійну діяльність всього на 2–4 тижні. Важливою умовою про-

ходження практики є звільнення студента від занять і повне занурення в освітній процес закладу освіти. Студенти поглиблювали свої уміння в різних закладах освіти, рефлексували, виконуючи завдання безпосередньо в освітній організації, і остаточно визначалися з професійним вибором. Результатом реалізації змісту програми практики стала сукупність фахових знань і умінь, а також здатність майбутнього педагога відповідально й самостійно діяти в різних життєвих і професійних ситуаціях.

Передбачаючи ситуативні виклики, зміст річної практики було доповнено альтернативними завданнями. За умови проходження студентами практики онлайн останні виконували завдання, серед яких: створення відео (презентації) для педагогів закладу освіти консультативного характеру на тему: «Проектна діяльність з дітьми старшого дошкільного віку»; створення мініпроєкту за вибраною темою для дітей дошкільного віку (на 10 днів) згідно з рекомендаціями, поданими у додатку, створення трьох форм онлайн-комунікації з учасниками освітнього процесу (відеоконференція; форум, чат; блог, електронна пошта; анкетування; організація роботи з дітьми і батьками через соціальні мережі на кшталт Viber; вебресурси для дистанційного навчання: платформу «Moodle»; «Google Classroom», сервіси: «Zoom», «Microsoft Teams», «Google Meet», «Skype», «ClassDojo», «Classtime», «LearningApps.org» тощо) та інструментарію дистанційного навчання (відео, онлайн-дошки, тести, практика й інструменти формувального оцінювання, інтерактивні сервіси миттєвого опитування, цифрова творчість учнів) відповідно до тем і завдань, що були передбачені модулями практики.

Такий підхід сприяв розвитку професійних здібностей студентів, формуванню творчого стилю діяльності під час педагогічної практики, впровадженню інноваційних технологій у галузь дошкільної та початкової освіти через поєднання логічних зв'язків змісту фахових дисциплін із поступовим

ускладненням практичних завдань. Необхідність розв'язання конкретних завдань практики в реальних або максимально наближених до них умов відповідно до поставленої мети і з урахуванням певного результату сприяли формуванню системи творчих професійних умінь дошкільного працівника та вчителя початкових класів. Включення системи компетентнісно орієнтованих завдань до кожного змістового модуля практики сприяло підвищенню якості навчання студентів випускного курсу бакалаврату, забезпечило узгодженість між їхньою теоретичною і практичною підготовкою.

Ротаційна практика повною мірою відображує сутність діяльнісного підходу до формування професіоналізму випускників. Завдання виробничої практики, що за своєю сутністю є компетентнісно орієнтованими, передбачають актуалізацію системи компетентностей майбутнього вихователя і спонукають студентів діяти творчо й самостійно як під час педагогічної практики, так і в майбутньому, на робочих місцях у закладах освіти.

Анкетування студентів за результатами педагогічної практики засвідчило, що педагогічну практику як можливість удосконалення фахових компетентностей оцінює — 96 % студентів. Результати довели, що педагогічна практика, побудована за ротаційною моделлю, нікого не розчарувала, але виявила прогалини фахової підготовки у 34 % студентів денної форми навчання і 14,8 % студентів заочної. Така різниця пояснюється тим, що працюючи за фахом студенти мають досвід педагогічної діяльності й більш впевнено почувають себе у професійній діяльності. Студенти денної форми лише починають втілювати здобуті теоретичні знання в практику і не завжди можуть врахувати реальні умови освітнього процесу та індивідуальні особливості його учасників. Труднощі під час виробничої практики, як засвідчили результати проведеного анкетування, відчули 51,7 % студентів денної форми навчання і 51,9 % студентів-заочників. У переважній більшості студентів (59,3 %) ці

складнощі були пов'язані зі спілкуванням з учасниками освітнього процесу. Тож під час наставницьких сесій ці питання були обговорені, а саме можливі моделі й змістове наповнення спілкування з дітьми та їхніми батьками, педагогами закладу освіти. Види діяльності, у яких студенти відчували труднощі, розподілились таким чином: створення відео у форматі акторського виконання — 48 % студентів ДФН і 55,6 % ЗФН; розробка мініпроєкту — 51,7 % студентів ДФН і відповідно 22,2 % ЗФН; написання алгоритму свята — 41,4 % ДФН і 29,6 % ЗФН. Студенти відзначали, що під час практики мали змогу повправлятися у застосуванні таких освітніх технологій, як ігрова, проєктна, ІКТ, навчання через казку, здоров'язбережувальна. Найбільшої підготовки, за визначенням студентів, потребувала робота в інклюзивних групах і класах, але і там вони змогли виконати всі завдання на належному рівні.

В цілому педагогічна практика сприяла підвищенню мотивації студентів до професійної діяльності й дала змогу побачити перспективи та можливості працевлаштування. Апробація програми виробничої практики довела її ефективність та засвідчила, що комплексне поєднання наукової, дослідницької, проєктної, управлінської діяльності сприяє професійному й особистісному становленню майбутнього педагога.

Щодо студентів ОПП 013.00.01 Початкова освіта, то ротаційна педагогічна практика була спрямована на забезпечення готовності майбутнього вчителя початкових класів до реалізації Концепції «Нова українська школа» і Державного стандарту початкової освіти. Нова ротаційна модель виробничої практики (51 кредит) передбачає максимальне занурення (протягом навчального року) майбутніх педагогів у реальне професійне середовище адаптаційно-ігрового та основного циклів початкової освіти у ЗЗСО різних типів і форм власності (школи-дитсадки (ШДС), навчально-виховні комплекси (НВК), спеціалізовані школи, інклюзивні класи, приватні заклади освіти); враховує формування загальних і професійних

компетентностей, якими має оволодіти майбутній педагог відповідно до професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти»; передбачає здійснення психолого-педагогічного та методичного супроводу студентів, проведення наставницьких сесій, вироблення творчого дослідницького підходу до педагогічної діяльності; створення портфоліо особистісно-професійного зростання студента; поглиблення вмінь реалізувати сучасні методики, технології навчання освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти, Базового компонента дошкільної освіти в Україні, застосування різних форм онлайн-комунікації та інструментарію дистанційного навчання; розвиток професійної рефлексії тощо.

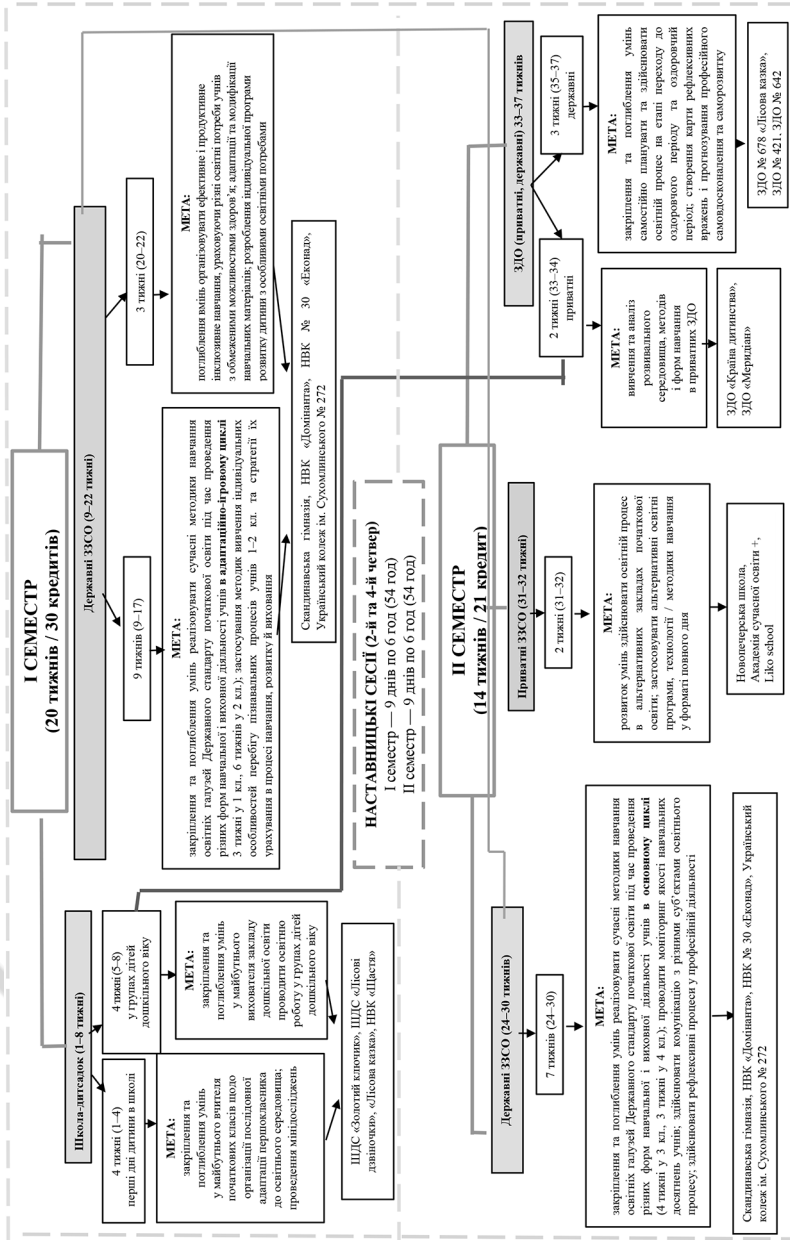


Рис. 2. Модель виробничої практики «Педагогічна інтернатура» для студентів 4 курсу ОПШ 013.00.01 Початкова освіта зі спеціалізацією «Дошкільна освіта»

Означена модель виробничої практики реалізує такі підходи, як компетентнісний, студентоцентризований, навчання на дослідницькій основі та враховує фінський досвід організації педагогічної практики, за якої студенти виробляють розуміння освітньої практики в її систематичній міждисциплінарній сутності, а також набувають уміння розробляти, проводити й презентувати власні дослідження практичних і теоретичних аспектів освіти. Окрім того, ми враховували три принципи фінської педагогічної освіти з науковою основою: 1) глибокі знання про найновіші наукові досягнення в предметах, які викладаються, та способи викладання й вивчення тих чи інших дисциплін; 2) застосування у роботі науково орієнтованих підходів, щоб сформувані аналітичне й неупереджене сприйняття своєї роботи, оцінювати розвиток освіти на основі доказів із різних нещодавніх досліджень, а також керуватись власним досвідом і критичними фаховими спостереженнями; 3) педагогічна освіта як об'єкт вивчення та дослідження [241].

Важливого значення для розроблення моделі та її структурних компонентів мав фінський педагогічний досвід щодо організації педагогічної практики, який презентували Анні Лоукомієс та Ретта Ніємі в інтенсивному курсі «Педагогіка початкової школи: фінський досвід» Міжнародного проекту «Навчаємось разом», що фінансується Міністерством закордонних справ Фінляндії і реалізується компанією “FCG International” у співпраці з Гельсинським університетом, зокрема: Педагогічна практика 1 — дидактична перспектива та Педагогічна практика 2 — загальні педагогічні знання, перспектива «бути вчителем». Тому в змісті Програми виробничої практики, яка реалізує модель, особливого значення надається фінському педагогічному досвіду щодо цілей педагогічної практики та їх імплементації, плануванню і спостереженню, проведенню уроків, зустрічам із наставником, самостійній роботі та оцінюванню.

Нами було запроваджено таку нову форму взаємодії зі студентами-практикантами, як наставницькі сесії (2-ий та 4-ий четвер; I семестр — 9 днів по 6 год, II семестр — 9 днів по 6 год), що сприяли здійсненню психолого-педагогічного супроводу майбутніх учителів початкових класів. Упровадження системи наставницьких сесій передбачало: забезпечення якості та ефективності проходження виробничої практики з урахуванням професійних потреб студента-практиканта та початкової школи закладу загальної середньої освіти; здійснення організаційного, психолого-педагогічного, методичного супроводу студента-практиканта, планування кар'єри; сприяння адаптації студента-практиканта до виконання трудових функцій на посаді вчителя початкових класів; застосування різних форм проведення наставницьких сесій (індивідуальні, групові, колективні); визначення шляхів професійного розвитку студента-практиканта і способів його педагогічної підтримки; розроблення освітніх інструментів для підвищення рівня сформованості загальних, фахових і професійних компетентностей студента-практиканта; застосування інтерактивних вправ, кейсів для обговорення реальних педагогічних ситуацій та прискорення вирішення професійних проблем, які постали перед студентом-практикантом; відкритий обмін педагогічним досвідом, знаннями, мотивація на подальший професійний розвиток майбутнього педагога; розроблення тематики наставницьких сесій відповідно до професійних потреб студентів-практикантів; формування здатності до навчання протягом життя.

Під наставницькими сесіями розуміємо форму організації практичної діяльності керівників практики від закладу вищої освіти і студентів, за якої реалізуються систематичні заходи та гнучкі змінювані освітні інструменти з метою визначення професійних потреб, аналізу виробничих проблем щодо методик і технологій навчання в початковій школі, здійснення організаційного, психолого-педагогічного, методичного супро-

воду, розроблення стратегій підвищення рівня сформованості загальних, фахових і професійних компетентностей майбутнього вчителя початкових класів на засадах студентоцентризму.

Залежно від потреб студентів-практикантів наставницькі сесії проходили із застосуванням фасилітації (планування, спільне прийняття рішень, розв'язання педагогічних ситуацій), консультування (надання методичних рекомендацій щодо проектування уроку / інтегрованих занять; застосування доцільних освітніх технологій, методів, прийомів, засобів; проведення мінідосліджень тощо) і тренінгу (моделювання планів-конспектів уроку / інтегрованого заняття, аналіз уроку тощо)

Як засвідчили власні спостереження, підготовка та проведення наставницьких сесій мають передбачати реалізацію таких взаємопов'язаних чотирьох етапів: 1) моніторинг ефективності виробничої практики; 2) планування покращення якості виробничої практики; 3) аналіз професійних проблем під час виробничої практики; 4) спільне прийняття рішень та професійна рефлексія.

I. Моніторинг ефективності виробничої практики — передбачав визначення потреб студентів, збір інформації про перебіг реалізації програми виробничої практики, виконання завдань змістових модулів, виявлення виробничих проблем тощо.

II. Планування покращення якості виробничої практики — за результатами моніторингу визначалися підходи, стратегії проведення наставницьких сесій, добиралися інтерактивні вправи для прискорення вирішення професійних проблем, розроблялася тематика наставницьких сесій.

III. Аналіз професійних проблем під час виробничої практики — проводилися дискусії, розв'язувалися педагогічні ситуації, які виникали під час практики, визначалися

шляхи вирішення проблем, проводилися тренінги, обговорювалися ефективні освітні технології, методики, прийоми навчання в початковій школі в конкретній педагогічній ситуації тощо.

IV. Спільне прийняття рішень та професійна рефлексія — передбачав прийняття студентами і керівниками практики спільних ефективних рішень щодо доцільності застосування конкретних методів, прийомів навчання і виховання; аналіз та прогнозування результатів проходження практики, визначення власних професійних потреб тощо.

Відповідно до розробленої програми *метою виробничої практики* студентів спеціальності 013 Початкова освіта зі спеціалізацією 012 Дошкільна освіта є закріплення та поглиблення теоретичних знань, формування професійних умінь і навичок самостійно розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми у процесі педагогічної діяльності в початковій школі й закладі дошкільної освіти; формування загальних і професійних компетентностей щодо реалізації концепції «Нова українська школа», Базового компонента дошкільної освіти в Україні; навчання учнів початкової школи освітніх галузей, визначених Державним стандартом початкової освіти, на рівні, що відповідає академічній та професійній кваліфікації, здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання.

Серед *завдань виробничої практики* визначено такі: закріплення, поглиблення і збагачення психолого-педагогічних і професійних знань у процесі їх застосування під час розв'язання конкретних педагогічних завдань; формування професійного інтересу до педагогічної діяльності; розвиток професійних компетентностей; вироблення творчого дослідницького підходу до педагогічної діяльності; виховання професійно важливих якостей особистості вчителя / вихователя; розвиток професійної рефлексії.

Нами визначено 8 етапів проходження виробничої практики та види діяльності студентів на кожному з них.

Етап 1 «Організаційна діяльність студентів». На цьому етапі здійснювалося ознайомлення із завданнями та програмою виробничої практики; правами та обов'язками студентів-практикантів; базою проходження практики; нормативно-правовою документацією початкової освіти, особливостями організації освітнього процесу в ШДС, НВК, ЗЗСО; проектування індивідуального плану роботи студента на час практики; вивчалися інноваційні технології, що застосовуються в освітньому процесі різних типів ЗЗСО; ознайомлення та аналіз типової освітньої програми, модельної програми предмета / інтегрованого курсу й навчально-методичних комплектів, за якими педагог здійснює освітній процес в адаптаційно-ігровому циклі початкової освіти; ознайомлення та аналіз особливостей інклюзивного навчання в початковій школі.

Етап 2 «Школа-дитсадок» (8 тижнів) передбачав реалізацію таких двох змістових модулів, як «Освітня діяльність студентів в перші дні дитини в школі (4 тижні) і «Освітня діяльність студентів у групах дітей дошкільного віку (4 тижні).

Під час виконання завдань модуля «Освітня діяльність студентів в перші дні дитини в школі» студенти поглиблювали знання щодо особливостей формування перших класів відповідно до сучасних вимог; аналізували особливості організації освітнього процесу в першому класі відповідно до вимог Концепції «Нова українська школа»; вивчали особливості змісту і методики роботи вчителя з учнями у перший тиждень навчання; аналізували освітнє середовища та організацію роботи в ньому (як впливає фізичне середовище на розвиток учнів; як спонукає вчитель здобувачів початкової освіти розвивати демократичні цінності, моделювати відповідну поведінку; як сприяє вчитель кооперативному навчанню, демонструючи власним прикладом поведінку під час спільної роботи, тощо); брали участь у формуванні спільних цінностей та створенні спільноти в кла-

сі; аналізували роботу вчителя першого класу під час занять (інтеграція змісту, формування компетентностей учнів початкової школи, діяльнісний підхід до навчання, застосування медіаосвітніх та інтерактивних технологій навчання); моделювали інтелект-карти (електронні ресурси на вибір студента) та добирали ігрові методи навчання до тематичних тижнів: «Я — школяр / школярка», «Наш клас», «Мої друзі», «Мое довкілля»; проводили та аналізували 10 інтегрованих занять у першому класі; проектували педагогічні комунікації з іншими суб'єктами освітнього процесу; впроваджували елементи дистанційного навчання у першому класі (добір засобів та інструментарію дистанційного навчання); аналізували по 1 відеоуроку з кожного тематичного тижня; проводили мінідослідження щодо адаптації першокласника.

Модуль «Освітня діяльність студентів у групах дітей дошкільного віку» сприяв аналізу діяльності ЗДО в режимі офлайн і онлайн; вивченню особливостей життєдіяльності колективу; вправлянню у взаємодії з дітьми й батьками; вивченню документації ЗДО (посадові обов'язки, планування); розвивальне предметно-ігрове середовище (у приміщенні й на ділянках); вивченню документації у групах дошкільного віку (чи на відповідних сайтах), науково-методичних збірників, статей, присвячених питанням дошкільної освіти; аналізу спільних і відмінних рис в організації життєдіяльності дітей старшого дошкільного віку і першокласника; роботі в парі з вихователем; вправлянню в застосуванні ефективних засобів, форм, методів, прийомів взаємодії з дітьми дошкільного віку під час спостереження за роботою вихователя в групі; вправлянню у проектуванні фрагментів процесів життєдіяльності з дітьми дошкільного віку в закріпленій віковій групі, складанні рефлексійної карти проходження зазначеного етапу виробничої практики.

Етап 3 «Державні ЗЗСО» (12 тижнів) реалізовував змістові модулі «Освітня діяльність студентів у державних ЗЗСО

в адаптаційно-ігровому циклі початкової освіти» (9 тижнів) і «Організація освітнього процесу в інклюзивних класах» (3 тижні).

Змістовий модуль «Освітня діяльність студентів у державних ЗЗСО в адаптаційно-ігровому циклі початкової освіти» передбачав такі види діяльності студентів: спостереження освітнього процесу в першому циклі початкової освіти; аналіз освітнього середовища другого класу; аналіз пізнавальної діяльності учня другого класу початкової школи (формувальне та підсумкове оцінювання, критерії і рівні оцінювання, самої взаємооцінювання учнів, учнівське портфоліо, портфоліо вчителя); укладання зразків учнівського портфоліо; створення портфоліо вчителя початкових класів; відвідування та аналіз 5 навчальних занять, проведених учителями перших класів, і 10 навчальних занять, проведених учителями других класів, за такими напрямками: психолого-педагогічний супровід уроку, організаційно-педагогічні умови взаємодії вчителя і учнів на уроці, доцільність застосованих форм, методів і прийомів навчання, відповідно до мети й завдань уроку; особливості організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці (інтеграція змісту, формування компетентностей молодшого школяра, діяльнісний підхід до навчання, застосування інтерактивних методів навчання); добір дидактичного матеріалу, який сприяє розвитку психічних і пізнавальних процесів (процес сприймання, зорове сприймання, пізнавальні процеси, дрібна моторика) учнів 1–2 кл., відповідно до тем, які вивчаються у період проходження практики; створення інтелект-карти тематичного місяця у другому класі (FreeMind, FreeMindMap-Freeware, The Personal Brain, XMind, Bubbl.us та інші); проектування та проведення 30 навчальних занять у першому класі; проектування та проведення 70 навчальних занять різних типів у другому класі; створення п'яти форм онлайн-комунікації та інструментарію дистанційного навчання (відео, онлайн-дошки, тести, практика й інструменти

формування оцінювання, інтерактивні сервіси миттєвого опитування, цифрова творчість учнів) відповідно до тем, які вивчаються у період проходження практики; проведення міні-досліджень щодо вивчення індивідуальних особливостей перебігу пізнавальних процесів учнів 1–2 кл.; наповнення портфоліо особистісно-професійного зростання студента.

Змістовий модуль «Організація освітнього процесу в інклюзивних класах» реалізовував такі завдання: ознайомитися та проаналізувати особливості освітнього процесу в інклюзивних класах; ознайомитися та проаналізувати особливості професійного співробітництва різних фахівців (вчителя, асистента вчителя, вчителя-логопеда, психолога, соціального педагога) у процесі забезпечення ефективної освітньої та корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (далі — ООП); проаналізувати зміст і структуру розвивального середовища класу для дітей з особливими потребами: обладнання, добір дидактичного матеріалу (демонстраційного та роздаткового), його відповідність педагогічним, психічним і гігієнічним вимогам; проаналізувати зміст і структуру інклюзивного освітнього середовища початкової школи (ресурси, наявність спеціалістів, які опікуються дітьми з ООП, матеріально-технічне забезпечення школи, обладнання, його відповідність особливим потребам учнів); вивчити та проаналізувати особливості роботи початкової школи з родинами дітей, які мають ООП; провести спостереження та проаналізувати діяльність вчителя в інклюзивному класі; проаналізувати індивідуальну програму розвитку дитини з ООП та визначити ефективний стиль навчання (візуальний, кінестетичний, полісенсорний та інші, особливо якщо один зі стилів домінує), визначити конкретні аспекти в життєдіяльності дитини, де вона потребує сторонньої допомоги під час освітнього процесу; вивчити та проаналізувати особливості формування педагогом «навчальної по-

ведінки» в учнів із ООП; вивчити та проаналізувати стратегії здійснення освітнього процесу в інклюзивному класі: «диференційована інструкція», «пряме навчання», «навчання без помилок», «взаємне навчання»; вивчити та проаналізувати специфіку математичної освіти дітей з ООП; вивчити та проаналізувати особливості оволодіння читанням дітьми з ООП; вивчити та проаналізувати особливості розвитку інтелекту дітей із ООП методами кінезіології; вивчити та проаналізувати особливості взаємодії вчителя з дітьми з поведінковими проблемами; вивчити та проаналізувати особливості адаптації на рівні матеріалів і ресурсів (матеріали різного рівня складності, друковані матеріали, відео, аудіозаписи, сценки, замальовки, прозорі накладки, адаптаційні пристрої, картки з «віконечками», адаптація матеріалу підручника тощо); вивчити та проаналізувати особливості адаптації на рівні методів навчання; схарактеризувати моделі спільного викладання в інклюзивному класі; підготувати і провести фрагмент уроку з диференційованим навчання в інклюзивному класі; підготувати і провести 3 уроки з асистентом вчителя в парі, здійснити аналіз уроку; вивчити нормативні документи та проаналізувати особливості оцінювання досягнень дітей з ООП в інклюзивному класі; дібрати наочно-дидактичне обладнання до уроку з метою корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Етап 4 «Рефлексивно-корекційна діяльність студента». На цьому етапі підбивалися підсумки проходження виробничої практики у першому півріччі; здійснювалося проміжне моніторингове дослідження виробничої практики завідувачем кафедри початкової освіти, гарантом освітньої програми та керівниками практики за означений період; обговорювалися результати моніторингу; аналізувалися професійні проблеми, які виникали у студентів-практикантів під час проходження виробничої практики; проводилися консультації;

обговорювалися проміжні звіти студентів про проходження практики у 7 семестрі.

З метою моніторингу підвищення ефективності організації та проведення виробничої практики, удосконалення змісту і завдань студентам спеціальності «Початкова освіта» було запропоновано взяти участь в анкетуванні. Так, на запитання «Для Вас виробнича практика — це...» можливість удосконалення фахових компетентностей — відповіло 77,8 % студентів; можливість подальшого працевлаштування — 44,4 %; цікаво проведений час — 33,3 %. З одержаних результатів опитування студентів можемо дійти висновку про те, що переважна більшість вважає, що виробнича практика сприяє формуванню фахових компетентностей майбутнього вчителя початкових класів.

На запитання «У результаті проходження виробничої практики Вам вдалось (можна вибрати один або кілька варіантів відповідей)» відповіді студентів розподілилися таким чином: застосувати здобуті знання у професійній діяльності — відповіло 75 % студентів; взяти участь у вирішенні професійних ситуацій — 44,4 %; взяти участь у прийнятті управлінських та організаційних рішень — 47,2 %; ознайомитися з внутрішньою документацією установи (бази практики) — 47,2 %; отримати досвід партнерської взаємодії — 72,2 %; отримати досвід дистанційного навчання — 61,1 %. Опитування засвідчило, що переважна більшість студентів під час виробничої практики мала змогу застосувати здобуті знання у професійній діяльності, отримати досвід партнерської взаємодії між учасниками освітнього процесу та дистанційного навчання. Проте менше половини студентів взяло участь у прийнятті управлінських рішень, роботі зі шкільною документацією.

Дані анкетування засвідчили, що труднощі під час виробничої практики виникли у 69,4 % студентів. У зв'язку з цим нам було цікаво з'ясувати, з чим були пов'язані труднощі у студентів. Відповіді були такі: з якістю методичного супроводу керів-

ником практики — 16,7 %; невідповідністю теоретичних знань з фахових дисциплін запитам сучасної практики — 27,8 %; недостатньою кількістю консультацій керівника практики від кафедри — 11,1 %; рівнем організації практики керівником від бази практики — 8,3 %; рівнем організації практики відділом практики Педагогічного інституту — 11,1 %; особистими якостями студента (лінощі, непунктуальність, самоорганізація, надмірне хвилювання тощо) — 19,4 %; складнощами у спілкуванні з учасниками освітнього процесу — 16,7 %; обсягом завдань та розподілом часу — 2,8 % ніяких труднощів не виникало під час практики — 33,3 %;

Водночас нам було цікаво з'ясувати, у яких видах професійної діяльності протягом виробничої практики студенти відчували певні труднощі (можна було вибирати один або кілька варіантів відповідей). Як нам вдалося з'ясувати, добір дидактичного матеріалу, що сприяє розвитку психічних і пізнавальних процесів учнів 1–2 кл., виявив труднощі у 13,9 % респондентів; складання інтелект-карт і добір ігрових методів навчання до тематичних тижнів — у 8,3 %; відвідування та аналіз уроків / інтегрованих занять — у 16,7 %; підготовка та проведення уроків / інтегрованих занять у 1–2 кл. в офлайн-форматі — у 16 %; підготовка і проведення уроків / інтегрованих занять у 1–2 кл. у дистанційному форматі — у 16,7 %; проведення мінідосліджень — у 8,3 %; формувальне та підсумкове оцінювання учнів — у 19,4 %; адаптація матеріалів і ресурсів в інклюзивному класі — у 41,7 %; підготовка і проведення фрагмента уроку з диференційованим навчанням в інклюзивному класі — у 55,6 %; підготовка і проведення уроків з асистентом вчителя в парі — у 11,1 %.

Також нам було цікаво з'ясувати, чи вплинуло проходження виробничої практики на зміну рівня вмотивованості до професії. Як засвідчило анкетування, у 36,1 % студентів підвищився рівень мотивації, а 64,9 % — залишився без змін. У зв'язку з цим перед керівниками практики було поставлено

завдання розробити комплекс заходів щодо підвищення вмотивованості студентів до професії (вдосконалення комунікативних відносин на принципах студентоцентризму «керівник практики — студент», розроблення на платформі “Moodle” електронного навчального курсу для дистанційного супроводу практики, застосування нетрадиційних форм проведення наставницьких сесій тощо).

Для нас було важливо з’ясувати, чи були результативними наставницькі сесії для студентів під час виробничої практики, що проводилися раз на два тижні. Відповіді респондентів розділилися таким чином: так, я отримував(ла) всю необхідну інформацію, відповіло — 75,6 % студентів; частково, бо за формою взаємодії студента і керівника практики наставницькі сесії були результативні, але мої власні професійні проблеми не вирішувалися, — 21,6 %; ні, професійні проблеми, з якими стикався(лася) не були вирішені, — 2,8 %. Аналіз результатів анкетування засвідчив необхідність підвищення уваги керівників практики до таких етапів наставницької сесії, як аналіз професійних проблем під час виробничої практики, спільне прийняття рішень та професійна рефлексія.

Під час проміжного моніторингу ми виявили освітні технології, якими студенти оволоділи в Педагогічному інституті та застосовували під час виробничої практики. Респонденти мали змогу вибрати одну або кілька варіантів відповідей. Так, наприклад, технологією диференційованого навчання застосовувало — 47,2 % студентів; дистанційного і змішаного навчання — 44,4 %; розвитку критичного мислення — 44,4 %; розвивального навчання — 55,6 %; інтерактивного навчання — 55,6 %; проблемного навчання — 38,9 %; ігрового навчання — 77,8 %; навчання у співробітництві — 22,2 %; віртуальної, змішаної, доповненої реальності — 13,9 %; інформаційно-комунікаційна — 38,9 %; здоров’язбережувальна — 41,7 %; «перевернуте навчання» — 5,6 %; проектне навчання — 44,4 %; персоналізоване навчання — 16,7 %; гейміфікація — 2,8 %. Як

бачимо з результатів анкетування, найвищий відсоток застосування здобула технологія ігрового навчання, найнижчий — віртуальної, змішаної, доповненої реальності, «перевернутого навчання» та гейміфікації.

Більшість студентів відповіла, що їх цілком влаштовує ротаційна модель і терміни проходження виробничої практики, — 56 %; частково влаштовує, оскільки не завжди зручно змінювати базу практики, — 32,8 %; не влаштовує, бо я взагалі не планую працювати в ЗЗСО, — 11,2 %.

Етап 5 «Державні ЗЗСО» реалізовував змістовий модуль «Освітня діяльність студентів у державних ЗЗСО в основному циклі початкової освіти» (7 тижнів). Завданнями цього етапу було визначено такі: спостереження за освітнім процесом у 3 та 4 (пілотних) класах; аналіз форм навчання учнів (навчальні заняття (уроки) різних типів, екскурсії, проекти тощо); аналіз форм організації діяльності школярів у 3–4 кл. (колективна, групова, індивідуальна); аналіз інтегрованого підходу до організації освітнього процесу, що передбачає інтеграцію змісту й видів діяльності різних освітніх галузей навколо тем та проблемних питань природничого й соціокультурного змісту; проведення ранкових зустрічей; добір дослідницьких, творчих, проблемно-пошукових методів навчання, які можна застосовувати в основному циклі початкової школи, відповідно до тем, що вивчаються у період проходження практики; укладання домашніх завдань, які мають диференційований характер і пропонуються учням із метою самовдосконалення з урахуванням результатів формувального оцінювання; розроблення моделі навчання «перевернутий клас»; розроблення дидактичних, ділових, ігор-стратегій для учнів 3–4 кл. відповідно до тем вивчення; укладання зразків учнівського портфоліо (письмові діагностичні роботи учнів, свідоцтво досягнень, яке включає результати тематичного та завершального підсумкового оцінювання), аналізу портфоліо учня; продовження укладання портфоліо вчителя початкових класів; відвіду-

вання та аналіз 10 навчальних занять, проведених учителями третіх класів, та 10 навчальних занять, проведених учителями четвертих класів; створення інтелект-карти тематичного місяця; проектування та проведення 30 навчальних занять різних типів у третьому класі; проектування та проведення 30 навчальних занять різних типів у четвертому класі; створення п'яти форм онлайн-комунікації та інструментарію дистанційного навчання (відео, онлайн-дошки, тести, практика та інструменти формульовального оцінювання, інтерактивні сервіси миттєвого опитування, цифрова творчість учнів) відповідно до тем, які вивчаються у період проходження практики.

Етап 6 «Приватні ЗЗСО» деталізував змістовий модуль «Освітня діяльність студентів у приватних ЗЗСО» (2 тижні). На цьому етапі студенти здійснювали спостереження освітнього процесу в приватних закладах початкової освіти; відвідували та аналізували 10 навчальних занять, проведених учителями початкової школи в приватних закладах початкової освіти; брали участь в організації освітнього процесу приватного ЗЗСО, який працює за альтернативними освітніми програмами з використанням сучасних технологій / методики навчання у форматі повного дня; здійснювали аналітичний опис методичної системи роботи класовода та науково-методичної проблеми, над якою працюють вчителі початкової школи у приватних ЗЗСО; брали участь у педагогічних, методичних радах, майстер-класах, тренінгах, воркшопах, методичних ярмарках / виставках, творчих звітах та інших заходах приватних ЗЗСО; створювали дві форми онлайн-комунікації та інструментарію дистанційного навчання (відео, онлайн-дошки, тести, практика та інструменти формульовального оцінювання, інтерактивні сервіси миттєвого опитування, цифрова творчість учнів) відповідно до тем, які вивчаються у період проходження практики за альтернативними освітніми програмами.

Етап 7 «Приватні, державні ЗДО» (5 тижнів) включав змістові модулі «Освітня діяльність студентів у приватних ЗДО»

(2 тижні) і «Освітня діяльність студентів у державних ЗДО» (3 тижні).

Завданнями змістового модуля «Освітня діяльність студентів у приватних ЗДО» передбачалося вивчення й аналіз компонентів освітнього розвивального середовища в приватному закладі дошкільної освіти (соціально-розвивального; предметно-розвивального; еколого-розвивального; інформаційно-розвивального) на основі аналізу сайту ЗДО й спілкування з директором, вихователем-методистом, вихователями, батьками вихованців у режимі онлайн / офлайн; співпраця зі студентами протягом консультативного дня у період наставницької сесії: обговорення результатів вивчення й аналізу компонентів освітнього розвивального середовища в приватному закладі дошкільної освіти; консультація щодо створення відеопрезентації означених результатів; вивчалися й аналізувалися складові освітнього розвивального середовища в приватному закладі дошкільної освіти (зміст, педагогічні умови, технології, форми, методи, засоби освітнього процесу тощо); створювалася відеопрезентація результатів вивчення й аналізу стану освітнього розвивального середовища в приватних закладах дошкільної освіти за принципом «полярних еталонів» — «ідеальний стан освітнього розвивального середовища», «реальний стан освітнього розвивального середовища».

Змістовий модуль «Освітня (навчально-виховна) діяльність студентів у державних ЗДО» спрямований на формування компетентностей, пов'язаних із самостійним розробленням й упровадженням (здійснення освітнього процесу індивідуально з дитиною або з підгрупою дошкільників, батьки яких можуть забезпечити спілкування в режимі онлайн) інноваційної моделі розвивального освітнього середовища в будь-якій віковій групі закладу дошкільної освіти; розробленням плану й здійсненням наукового педагогічного мінідослідження з будь-якого напрямку виховання та розвитку дітей дошкільного віку (соціально-морального, фізичного, мовленнєвого, ло-

гіко-математичного, валеологічного, естетичного тощо); розроблення та втілення педагогічного проекту для виховання й розвитку дітей будь-якої вікової групи як реалізація формульованого етапу наукового педагогічного мінідослідження; розроблення фотоколажу реклами інноваційної моделі розвивального освітнього середовища в будь-якій віковій групі ЗДО як спеціально створеного, творчого, науково-методичного «продукту» для дошкільних педагогів; створення відеопрезентації плану й результатів наукового педагогічного мінідослідження, відеоролику реклами оригінального, авторського, унікального, професійно значущого проекту з метою ефективного виховання та розвитку дітей будь-якої вікової групи для дошкільних педагогів і батьків вихованців; самоаналіз власної професійної психолого-педагогічної діяльності протягом виробничої практики (аналіз процесу та результатів педагогічної роботи, власних особистісно-професійних здобутків, недоліків тощо); визначення стратегії, прогнозування подальшого індивідуально-особистісного й професійного самовдосконалення, саморозвитку; моделювання системи (етапів, змісту, форм, засобів) індивідуального освітнього маршруту особистісного й фахового зростання, неперервного підвищення професійного рівня.

Етап 8 «Рефлексивно-корекційна діяльність студента». На цьому етапі здійснювалося підбиття підсумків проходження виробничої практики за друге півріччя на звітній конференції; вихідне моніторингове дослідження за означений період; обговорювалися результати моніторингу; презентувався студентами звіт про проходження практики у 8 семестрі; моделювалася індивідуальна траєкторія фахового зростання майбутнього педагога.

Таким чином, розроблена та впроваджена нами ротаційна модель педагогічної практики як стратегічний вектор професійної підготовки педагога в умовах євроінтеграції, наставницькі сесії як інноваційна форма організації практичної

діяльності, що проходили із застосуванням фасилітації, тренінгу тощо, та їхня поетапна підготовка і проведення (моніторинг ефективності виробничої практики, планування покращення якості виробничої практики, аналіз професійних проблем під час виробничої практики, спільне прийняття рішень та професійна рефлексія) довели свою ефективність.

Kybg.edu.ua

РОЗДІЛ 3

ІННОВАЦІЙНІ КОНЦЕПТИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІВ

3.1. Практична спрямованість професійної підготовки сучасного педагога

Трансформаційні процеси, що нині відбуваються в освітньому просторі України (оновлення державних стандартів дошкільної, початкової, загальної середньої освіти, підготовки вчителя початкових класів та впровадження принципів навчання протягом життя), зумовлюють підвищені вимоги до професійної підготовки майбутніх педагогів, здатних працювати в період змін. Це твердження підкріплюється положеннями, зазначеними в Законі України «Про вищу освіту», де одним із важливих завдань закладу вищої освіти є формування особистості, яка вміє вільно мислити та самоорганізуватися в сучасних умовах. Отже, існує необхідність трансформування змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх фахівців педагогічних спеціальностей в інноваційну модель освіти XXI ст.

З огляду на зазначене одним із напрямів реалізації нової освітньої стратегії в Педагогічному інституті Київського університету імені Бориса Грінченка є практико-орієнтована підготовка майбутніх педагогів. Практична спрямованість ре-

лізується в процесі навчальної та позанавчальної діяльності студентів, зокрема й у центрах компетентностей. Такі центри стають навчальними осередками і спрямовані на формування в майбутніх фахівців здатностей та готовності до застосування на практиці інноваційних форм, методів, технологій розвивальної діяльності, а також визначення індивідуальної траєкторії особистісного розвитку дитини. У процесі професійної підготовки такими центрами компетентностей є й бази вищих, загальноосвітніх і дошкільних навчальних закладів, музеїв, бібліотек, інших культурно-освітніх інституцій.

У Педагогічному інституті функціонує центр практичної підготовки — Центр самопізнання і саморозвитку (далі — Центр). Діяльність Центру спрямована на забезпечення умов для життєвого самовизначення, самовдосконалення й самореалізації особистості кожного студента; формування майбутнього фахівця здатного ефективно працювати та навчатися протягом життя.

Основні завдання Центру:

- психолого-педагогічна підтримка та адаптація студентів першого курсу до освітнього процесу ЗВО (проведення адаптаційних тренінгів зі студентами, індивідуальне консультування з метою швидкої адаптації до нової соціальної ролі «студента» та утвердженні у власному професійному виборі);
- формування в студентів спеціальностей «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта» анатомо-фізіологічних, психолого-педагогічних знань про людину на різних етапах її розвитку (навчання, що ґрунтується на дослідженнях, навчальні тренінги, ділові ігри в процесі лабораторних, практичних, семінарських занять із навчальних дисциплін «Людинознавство», «Психологія», «Педагогіка» тощо);
- розвиток здатностей до самопізнання й самовдосконалення особистості (позанавчальна діяльність студен-

тів: тренінги, лекторії, майстер-класи, диспути, воркшопи, офлайн та онлайн консультації (на сторінках сайту та в соціальних мережах) з проблем самопізнання й розвитку особистості);

- формування готовності до професійної самоідентифікації та розвитку, застосування знань, умінь, способів діяльності в освітньому середовищі ЗДО, ЗСО; проектування індивідуальної освітньо-професійної траєкторії (підготовка студентів до психолого-педагогічних практик, формування рефлексійної компетентності).

Функціонує інформаційний вебсайт Центру та сторінка в соціальній мережі «Фейсбук», де розміщуються оголошення про події (тренінги, майстер-класи, воркшопи, міждисциплінарні проекти), публікації з описом їх проведення, онлайн-опитування та офлайн-консультації. Також у зазначених електронних ресурсах студенти першого курсу спеціальностей «Дошкільна освіта» й «Початкова освіта» вчаться робити дописи та публікації. Цей вид діяльності формує в них вміння опрацьовувати інформацію, виділяти головне, стисло та коректно її оприлюднювати, що сприяє розвитку критичного мислення, медіакультури, дослідницьких умінь, здатності до рефлексії.

На базі Центру самопізнання і саморозвитку майбутні педагоги виконують міждисциплінарні проекти (дослідницькі, інформаційно-пошукові, творчі). Виконання яких передбачає самостійну (індивідуальну, групову) діяльність студентів, яка полягає в добровільному виборі, дослідницькому, творчому вивченні або розв'язанні значущої в теоретичному, практичному, пізнавальному плані проблеми. Водночас увага акцентується на розвитку здатності студентів ефективно діяти і приймати самостійні рішення в реальних життєвих ситуаціях та формуванні умінь моделювати й реалізовувати освітні процеси. Вибір проблематики й визначення тематики пошукової діяльності відбувається з урахуванням потреб та інтересів

студентів, запитів педагогів-практиків, батьків щодо розвитку дітей.

У нашому дослідженні розглядаємо міждисциплінарні проекти як форму організації освітнього процесу, що забезпечує інтегрування знань, умінь та практичних навичок із певних навчальних дисциплін для забезпечення цілісних, системних результатів навчання. Вони мають практичний характер у здобутті навчального й соціального досвіду, активного включення та реалізації життєвих і професійних планів особистості.

Виконання завдань міждисциплінарних проектів здійснюється в процесі практичних занять із навчальних дисциплін формування спеціальних (фахових, практичних) компетентностей та позанавчальної діяльності (тренінгів, майстер-класів, круглих столів тощо). Під час різних форм роботи особливе місце займають імітаційно-рольові ігри, навчальні тренінги, вікторини, творчі завдання. Ці методи забезпечують активізацію пізнавальних процесів, динамічність і продуктивність мислення, розвивають у студентів пам'ять, увагу, підвищують інтелектуальний розвиток особистості. Застосування рольових та імітаційних ігор у процесі професійної підготовки педагогів максимально наближає навчальний процес до реальних умов педагогічного партнерства в ЗЗСО і ЗДО та здійснює успішне формування фахових компетентностей. Рольові та імітаційні ігри компенсують розрив між теорією і практикою, забезпечують формування психологічної готовності студентів до роботи в реальних умовах.

Для моделювання тісного зв'язку теоретичного навчання з практичною діяльністю в закладах освіти застосовуються симуляційні методики на практичних, лабораторних заняттях із навчальних дисциплін і на тренінгах, проведених зі студентами в позанавчальній роботі. Так, під час вивчення студентами змістового модуля «Анатомія і фізіологія людини» дисципліни «Людинознавство» широко використовуються манекени-тренажери штучного дихання, моделі для внутрішньом'язових

ін'єкцій та подушки для діабетичних ін'єкцій, модель скелета людини, механічні тонометри, спірометр. Зазначене обладнання сприяє вивченню особливостей функціонування людського організму, спонукає до самопізнання і фізичного самовдосконалення, готує майбутніх педагогів до збереження власного здоров'я та здоров'я своїх вихованців, формує вміння надавати першу медичну допомогу [125].

На базі Центру розробляються й реалізуються міждисциплінарні проекти переважно для студентів першого та другого курсів спеціальностей «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. За період функціонування Центру (з жовтня 2017 р.) розроблено й реалізовано дев'ять міждисциплінарних дослідницьких проектів, а саме: 2017–2018 н. р. — «Портрет першокурсника», «Професіограма майбутнього педагога», «Дитина в освітньому процесі ЗЗСО, ЗДО», «Студент — Педагог: перша рефлексія»; 2018–2019 н. р. — «Пізнаю себе», «Я в очах іншого»; 2010–2020 н. р. — «Першокурсники ПІ — Ось ми які!», «Вершини долають невтомні», «Розвиток у ПІзнанні».

Метою кожного із зазначених проектів є формування в студентів педагогічних спеціальностей здатностей до самопізнання й особистісно-професійного саморозвитку, яка реалізується на діяльній основі та має практичне спрямування. Застосовуючи проекти як засіб формування особистісно-професійних компетентностей майбутніх педагогів, варто усвідомлювати важливість їхньої прилюдної презентації, під час якої студенти демонструють власні творчі знахідки, ідеї та вміння їх доносити, формулюють висновки, отримують оцінку від інших, розвивають самокритичність, самоповагу та здатність до рефлексії [40].

Здатності до самопізнання й саморозвитку, якими студенти оволодівають під час навчальних занять (практичних, лабораторних), удосконалюються в позанавчальній діяльності та в ході різних видів педагогічних практик. З цією метою на базі

Центру проводяться майстер-класи й тренінги, у перебігу яких студенти опановують майстерність самопрезентації, комунікації для налагодження взаємодії в середовищі ЗДО й ЗЗСО; удосконалюють цифрові навички: працюють у спільних документах, створюють форми для опитувань та електронні портфоліо «Особистісно-професійного зростання»; здійснюють діагностику та самодіагностику власних індивідуальних проявів, застосовуючи різноманітні діагностичні методики. Закріплені знання та вміння майбутні педагоги апробовують у закладах освіти для вивчення індивідуальних особливостей розвитку дітей дошкільного й молодшого шкільного віку.

Вплив педагогічних практик на особистісно-професійну підготовку педагога. Сучасне суспільство потребує від працівників освіти компетентності та професіоналізму, соціальної відповідальності й умотивованості, що вимагає пошуку нових конструктивних підходів до організації педагогічної практики в закладах вищої освіти. У Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) наголошується на необхідності приділяти головну увагу в особистісно-професійній підготовці здобувачів вищої освіти майбутній педагогічній діяльності — «формуванню загальних (універсальних, ключових) компетентностей та вміння безперервно вчитися впродовж життя».

Педагогічна практика є обов'язковою складовою освітнього процесу закладу вищої освіти й передбачає професійну підготовку студентів до майбутньої педагогічної діяльності та їхній особистісно-професійний розвиток. Його сутність полягає у формуванні в здобувачів вищої освіти особистісних та професійних якостей, здатності й готовності до розвитку та саморозвитку задля продукування нових ідей і способів діяльності на основі здобутих знань і вироблення власної траєкторії професійного зростання [40].

У Педагогічному інституті Київського університету імені Бориса Грінченка підготовкою змістового наповнення програм педагогічної практики студентів першого курсу спеціальнос-

ті «Дошкільна освіта» й «Початкова освіта» опікується кафедра педагогіки та психології. На наступних етапах організації педагогічної практики психолого-педагогічна компонента є складовою змісту програм. Програми педагогічної практики розроблено згідно із законодавчими та нормативними документами щодо особистісно-професійної підготовки майбутніх педагогів: Закону України «Про вищу освіту» (2014), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018), професійного стандарту «Вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2018) та Положення про проведення практики студентів Київського університету імені Бориса Грінченка (2018).

До кожної із програм професорсько-викладацьким складом кафедри педагогіки та психології розроблено методичні рекомендації, що забезпечують спрямованість студента на виконання завдань практики й уможливають його особистісно-професійне зростання. Відкритість, мобільність спілкування, можливість розміщення пошуково-дослідницьких результатів, фото- і відеоматеріалів, коректування здобувачами вищої освіти виконаних завдань практики, прозорість в оцінюванні забезпечено шляхом розроблення викладачами кафедри електронних навчальних курсів для всіх видів практик.

Завдання змісту педагогічних практик спрямовані на реалізацію основних компонентів особистісно-професійного розвитку здобувачів вищої освіти: ціннісно-особистісного, дослідницького, рефлексійного, навичок XXI ст., обґрунтованих авторською групою Г. Іванюк, Є. Антипін, О. Венгловська, Л. Куземко, І. Новик [39; 89; 128]. Зазначені компоненти реалізуються в ході різних етапів практики, а саме організаційного, дослідницького, проєктувального, рефлексійного.

Організаційним етапом передбачено розроблення індивідуальної дорожньої карти на період проходження практики, що потребує самоорганізації студента у визначенні траєкторії виконання завдань практики, добору ресурсів, необхідних для їх забезпечення. До оновлених програм пе-

дагогічних практик включено завдання з розроблення та ведення е-портфоліо «Особистісно-професійне зростання студента», що сприяє системному та комплексному розвитку всіх компонентів особистісно-професійної підготовки майбутнього педагога. Створення та ведення е-портфоліо спонукає студентів до здійснення діяльності, що передбачає добір засобів для пошуку, аналізу, узагальнення інформації з використанням комп'ютерних сервісів, електронних ресурсів бібліотек тощо. Портфоліо студенти наповнюють у перебігу різних видів практики протягом навчання в Педагогічному інституті. Завдання диференціюються відповідно до рівня підготовленості та сформованості загальних і фахових компетентностей.

Важливою складовою організаційного етапу педагогічної практики, що сприяє мотивації студентів першого курсу до особистісно-професійного зростання, є ознайомлення з різними типами закладів дошкільної та початкової освіти й особливостями здійснення психолого-педагогічного супроводу дитини в цих закладах. Матеріали вивчення та аналізу освітнього простору ЗДО й ЗЗСО є першоосновою для створення студентами другого курсу авторської моделі предметно-ігрового розвивального середовища груп раннього віку та класної кімнати для учнів 1-го класу НУШ на проєктувальному етапі педагогічної практики.

На дослідницькому етапі студенти першого курсу спеціальності «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта» вивчають фізичний, психічний розвиток дітей, їхні індивідуальні особливості, здійснюють діагностику провідної діяльності та соціальних взаємин у системі «дитина — дорослий», «дитина — однолітки», досліджують самооцінку та навчальну мотивацію. Завдання спрямовані на формування в студентів здатності до застосування пропонованих діагностичних методик, збору даних та їх констатації, що є складовими дослідницько-пошукового компонента.

Змістом психолого-педагогічної компоненти програм практики студентів другого курсу передбачено складання психологічного портрета дитини раннього віку (спеціальність «Дошкільна освіта») та першокласника (спеціальність «Початкова освіта»). Виконання завдань передбачає формування в студента здатності до добору та застосування діагностичних методик, аналізу, систематизації, узагальнення отриманих результатів.

Рефлексійний компонент особистісно-професійного розвитку знаходить відображення в ході виконання студентами завдань, включених до змісту практики: заповнення рефлексійної таблиці з результатами самоаналізу відповідно до рубрик: «Я навчився(лась)...», «Я дізнався(лась)...», «Найцікавішим було...», «Найскладнішим було...», «Найкраще мені вдалося...», «Я можу себе похвалити за...», «Я не зрозумів(ла)...»; розроблення рекомендацій щодо власного особистісно-професійного розвитку; створення особистого професійного знаку за результатами самоаналізу й усвідомлення себе в професії. За результатами рефлексії майбутні педагоги проєктують подальші етапи особистісно-професійного зростання. Слід зазначити, що заповнення рефлексивної таблиці з результатами самоаналізу відповідно до визначених рубрик включено до психолого-педагогічного компонента всіх видів практик.

Особистісно-професійному зростанню студентів спеціальності «Початкова освіта» сприяють диференційовані завдання проєктувально-дослідницького етапу. Зокрема, на другому курсі передбачено здійснення студентами психолого-педагогічного аналізу уроку в початковій школі за розробленою викладачами кафедри схемою, на третьому — дидактичного аналізу уроку з аргументованими рекомендаціями щодо його вдосконалення.

У зв'язку з епідемічною ситуацією в Україні (2020–2021) викладачами кафедри педагогіки та психології підготовлено і включено до програм педагогічної практики два ва-

ріанти рівноцінних завдань особистісно-професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Це уможливило вибір студентами завдань відповідно до формату проходження практики — безпосередньо в закладі освіти або дистанційно. Зокрема, варіантом завдання щодо складання діагностичної карти розвитку дитини для студентів, що проходять практику дистанційно, є діагностична карта особистісно-професійного розвитку студента-практиканта. Остання розроблена на основі психологічних діагностичних методик П. Іванова та Є. Колобової (MUST-ТЕСТ), Є. Нікітіна та Н. Харламенкової, Е. Берна, А. Лазукіна (в адаптації Н. Каліної), Л. Бережнкової. Складовою діагностичної карти є дослідження професійних здібностей, схильностей студента-практиканта: діагностика реалізації потреби в саморозвитку, стратегії самоствердження особистості, визначення рольових позицій у міжособистісних стосунках, діагностика самоактуалізації особистості та рівня саморозвитку й професійно-педагогічної діяльності. Виконання зазначеного завдання сприяє формуванню мотиваційної готовності до майбутньої професії, спонукає до особистісно-професійного розвитку [294].

Для студентів, які проходять практику безпосередньо в ЗДО, — складання психологічного портрета дитини раннього віку за результатами застосування дослідницьких методик; у дистанційному форматі — розроблення опитувальника в Google-формах для батьків дитини раннього віку з метою вивчення її індивідуального психічного розвитку. Як варіант аналізу реалізації принципу поступовості у взаємодії вихователя й помічника вихователя в групах дітей раннього віку в ЗДО у дистанційному форматі — розроблення конспекту побутового процесу (за вибором студента) з урахуванням зазначеного принципу; як варіант психолого-педагогічного аналізу уроку вчителя в початковій школі в дистанційному форматі — аналіз уроку переможниці та лауреатів Всеукраїнського кон-

курсу «Учитель року» в номінації «Початкова освіта» (за посиланням в інтернет-ресурсах).

Зважаючи на те, що здатність і готовність до розвитку й саморозвитку є першоосновою особистісно-професійного зростання майбутніх педагогів, вважаємо за доцільне з'ясувати рівень сформованості мотивації в здобувачів вищої освіти до самовдосконалення.

У здійсненні діагностування мотиваційної складової особистісно-професійного розвитку студентів спираємося на дослідження М. Городиської. Науковець виокремила та схарактеризувала три групи мотивів особистісно-професійного зростання: педагогічні (здобуття психолого-педагогічних знань, оволодіння технологіями, прийомами та методами педагогічної діяльності, моральне й емоційне задоволення від здійснення освітнього процесу); особистісні (успішна самореалізація, бажання пізнати себе, моніторинг особистісних якостей та їх вплив на педагогічну діяльність, розвиток компетентностей, досягнення вершин професіоналізму, покращення власного іміджу); соціальні (усвідомлення соціальної значущості педагога, підвищення свого соціального статусу, виконання суспільних запитів і професійних обов'язків, зорієнтованість на духовний та культурний розвиток дітей на основі гуманітарної парадигми) [54, с. 67–68].

Аналіз результатів опитування студентів першого курсу спеціальностей «Дошкільна освіта» й «Початкова освіта» після проходження першої навчальної (пропедевтичної) практики свідчить про те, що практика сприяла утвердженню їх у виборі професії, а завдання, пов'язані із проведенням психолого-педагогічних досліджень, діагностикою власних можливостей та рефлексією щодо їх реалізації, мотивують до особистісно-професійного розвитку.

Результати анкетування засвідчили, що особистісним мотивам (любов до дітей, наслідування батьків, педагогів) нада-

ло перевагу 50 % першокурсників спеціальності «Дошкільна освіта»; педагогічним (бажання навчитися розуміти дитину, отримати знання з педагогіки, щоби навчати та виховувати наше майбутнє) — 35 %; соціальним (можливість змінити життя держави) — 15 %. Дещо інші результати анкетування в студентів першого курсу спеціальності «Початкова освіта»: особистісним мотивам надало перевагу 45 % респондентів, педагогічним — 37 %, соціальним — 18 % (рис. 1).

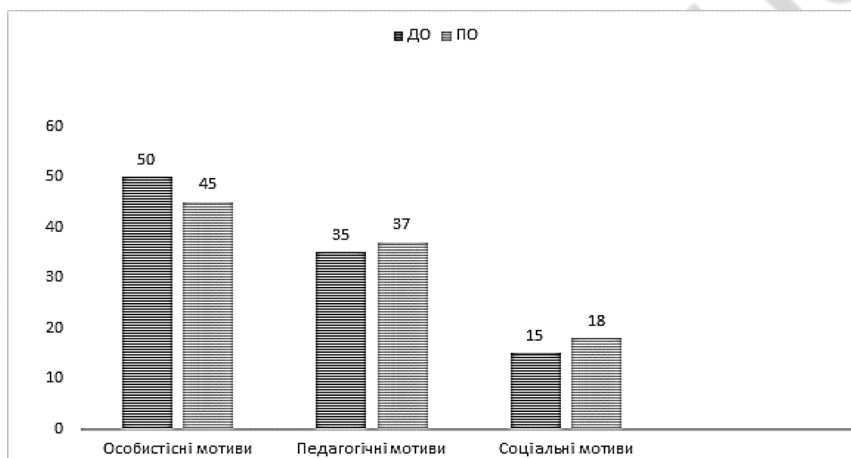


Рис. 1. Вивчення мотивів особистісно-професійного розвитку студентів I курсу спеціальності «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта»

За результатами анкетування студентів II–III курсів спеціальності «Дошкільна освіта», проведеного після різних видів педагогічної практики, з'ясовано: 1) у студентів другого курсу провідними є особистісні мотиви, що спонукають їх до особистісно-професійного розвитку, а саме: успішна самореалізація, моніторинг особистісних якостей та їх вплив на педагогічну діяльність, прагнення досягти вершин у професійній кар'єрі (39 %); педагогічні мотиви: здобуття психолого-педагогічних знань, оволодіння технологіями, прийомами та методами педагогічної діяльності, моральне й емоційне задоволення від здійснення освітнього процесу (34 %); соціальні мотиви:

усвідомлення соціальної значущості педагога, зорієнтованість на духовний та культурний розвиток вихованців на основі гуманітарної парадигми (27 %); 2) студенти третього курсу віддали перевагу педагогічним мотивам (35 %); серед особистих мотивів (33 %) домінують мотиви покращення власного іміджу; серед соціальних (32 %) — підвищення свого соціального статусу, виконання суспільних запитів і професійних обов'язків (рис. 2).

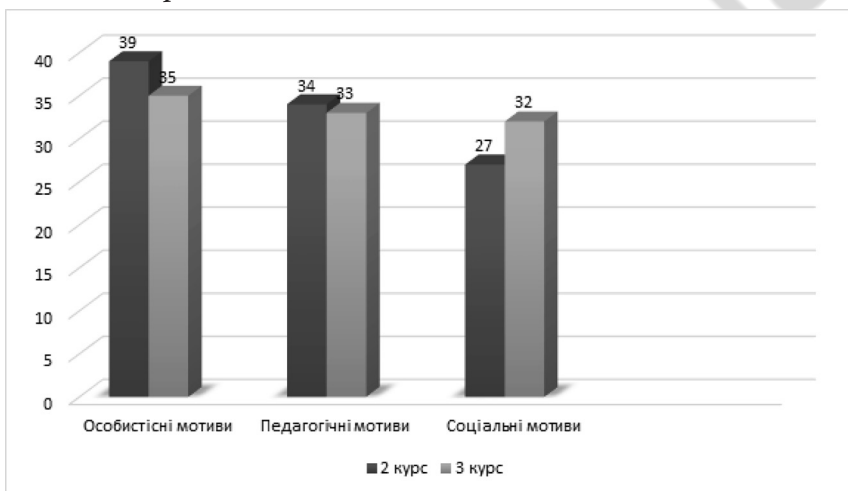


Рис. 2. Вивчення мотивів особистісно-професійного розвитку студентів II і III курсу спеціальності «Дошкільна освіта»

Результати анкетування студентів II–III курсів спеціальності «Початкова освіта», проведеного після різних видів педагогічної практики, засвідчили: 1) у студентів другого курсу провідними є педагогічні мотиви (оволодіння технологіями, прийомами та методами педагогічної діяльності) до особистісно-професійного зростання (40 %); особистісним мотивам надало перевагу 32 % респондентів; соціальними мотивами керується 28 % здобувачів вищої освіти; 2) у студентів третього курсу домінуючими залишаються педагогічні мотиви (моральне та емоційне задоволення від здійснення освітнього процесу) — 42 %; серед особистих мотивів (26 %) домінують

мотиви покращення власного іміджу; серед соціальних (32%) — виконання суспільних запитів і професійних обов'язків, підвищення свого соціального статусу (рис. 3).

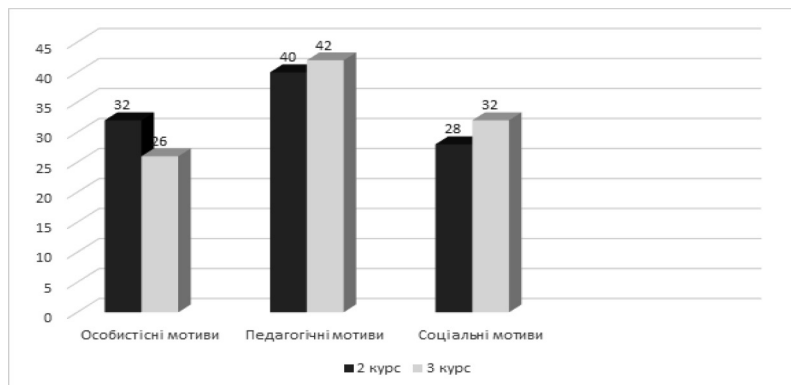


Рис. 3. Вивчення мотивів особистісно-професійного розвитку студентів II і III курсу спеціальності «Початкова освіта»

Порівняльний аналіз результатів діагностування мотивації здобувачів вищої освіти до особистісно-професійного розвитку свідчить про те, що в студентів II–III курсів спеціальності «Початкова освіта» провідними є педагогічні мотиви. Очевидно, одним із чинників, що вплинув на вибір респондентів, є реформуванням початкової освіти відповідно до Концепції «Нової української школи» (підвищення статусу вчителя початкових класів, зміни щодо матеріально-технічного оснащення освітнього середовища початкової школи, активне впровадження нових освітніх технологій); оптимальний вибір базових освітніх закладів для проведення практики.

Відрядно зазначити, що потреба студентів в особистісно-професійному зростанні є актуальною на другому курсі — 89% (спеціальність «Дошкільна освіта»), 92% (спеціальність «Початкова освіта») та підвищується на третьому курсі — 91% (спеціальність «Дошкільна освіта»), 94% (спеціальність «Початкова освіта») (рис. 4).

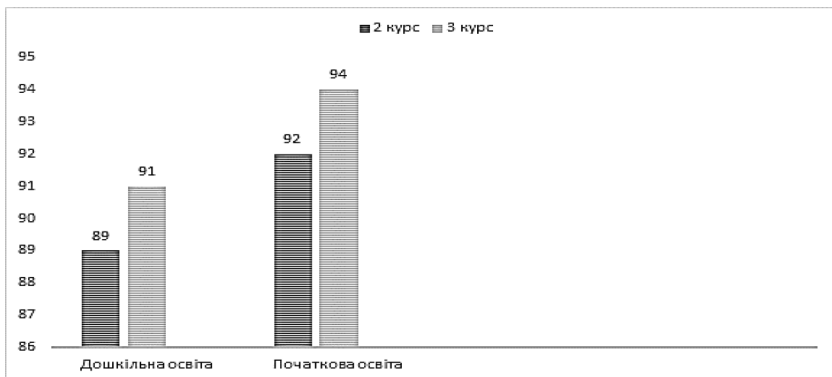


Рис. 4. Вивчення актуальності потреби щодо особистісно-професійного розвитку студентів II і III курсу спеціальності «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта»

Результати проведеного теоретичного та емпіричного дослідження є своєрідним підтвердженням ролі педагогічної практики як мотиватора особистісно-професійного зростання здобувачів вищої освіти й зумовлені дотриманням рекомендацій, розроблених професорсько-викладацьким складом кафедри педагогіки та психології.

Виокремлено умови, що сприяють реалізації основних компонентів особистісно-професійного зростання студентів спеціальностей «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта» в перебігу різних видів педагогічних практик:

- 1) створення уявлень про модель особистості успішного професіонала з обраного фаху; через самопізнання — розвиток позитивної «Я-концепції» (організація на базі Центру самопізнання та саморозвитку тренінгів, майстер-класів напередодні педагогічної практики та після її завершення);
- 2) теоретична обґрунтованість змісту різних видів практик, їх постійне оновлення відповідно до запитів суспільства й розроблення методичних рекомендацій щодо виконання студентами завдань;
- 3) включення до програм педагогічної практики завдань, що передбачають ознайомлення з особливостями здійснення психолого-педагогічного супроводу дитини в за-

- кладах дошкільної та початкової освіти; творчих завдань, що спонукають до пошукової діяльності, моделювання, проектування елементів освітнього процесу;
- 4) залучення студентів до психолого-педагогічних досліджень під час різних видів педагогічних практик;
 - 5) включення до змісту всіх видів практик завдань із формування рефлексії: відеорефлексія, заповнення рефлексивної таблиці за результатами самоаналізу та розроблення індивідуальної програми особистісно-професійного зростання;
 - 6) застосування ІКТ: ЕНК педагогічних практик, електронне портфоліо «Особистісно-професійне зростання студента»; блог як форма самоаналізу;
 - 7) вибір базових освітніх закладів, що відповідають вимогам сучасності та налагодження партнерської взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу;
 - 8) педагогічна підтримка, системність контролю та об'єктивність оцінки результатів практики.

Підготовка педагога до партнерської взаємодії в освітньому процесі закладів дошкільної та загальної середньої освіти. Сучасна дошкільна та початкова освіта зазнають системних змін у структурі й змісті освітнього процесу, що детермінує нову роль педагога — він стає фасилітатором, співтворцем індивідуальної освітньої траєкторії дитини. Насамперед, це спрямованість на демократизацію взаємовідносин педагога та дитини, що відображається в нових умовах організації освітнього процесу, а саме: створення сприятливої атмосфери співробітництва, зниження монологічного викладу матеріалу та дублювання інформації, яка може бути отримана з доступних джерел, і переходу до діалогізованого спілкування з дітьми, інтенсифікації впровадження в освітній процес сучасних технологій і методів навчання, які створюють можливості для розкриття творчої особистості, розвитку ініціативи, активізації пізнавально-навчальної діяльності дитини.

У Пораднику для вчителя щодо реалізації Концепції «Нової української школи» (2017) зазначено, що запорукою її успіху є тісна співпраця з батьками, громадами та підтримка з їхнього боку. Тому надзвичайно важливим аспектом професійної діяльності педагога є організація педагогічного партнерства з різними суб'єктами освітньої діяльності.

Саме педагогічне партнерство у двох суміжних ланках освіти — дошкільній та початковій школі — розглядається як можливість забезпечення ефективної комунікації між усіма суб'єктами освітнього процесу та водночас як визначальний елемент забезпечення якості освіти дітей дошкільного віку й молодшого шкільного віку. Тому особливої актуальності набуває формування готовності майбутніх педагогів до організації педагогічного партнерства в закладах дошкільної та початкової освіти в процесі навчання, зокрема під час вивчення педагогічних дисциплін та проходження педагогічної практики.

Слід зазначити, що у ході педагогічної практики студенти стикаються з протиріччями організації педагогічного партнерства. З одного боку, реалії суспільства й вимоги сучасної системи освіти визначають його необхідність, важливість суб'єкт-суб'єктної взаємодії між усіма учасниками освітнього партнерства, а саме адміністрацією, педагогічним колективом, батьками, представниками громадських організацій, вихованцями, учнями. Водночас у реаліях сьогодення роль педагога в організації освітнього процесу з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку залишається провідною. Насамперед це визначається віковими особливостями останніх. Крім того, спілкуючись із вчителями, вихованцями (учнями) та батьками, студенти помічають, що багато педагогів не може налагодити педагогічне партнерство з іншими учасниками освітнього процесу, спираючись на його визначальні характеристики: конструктивність у взаємодії, досягнення спільної мети за умов забезпечення рівності в правах та обов'язках сторін, розподіленого лідерства.

Таким чином, ґрунтуючись на сутнісній характеристиці педагогічного партнерства, процес підготовки студентів до його організації в закладах освіти розглядаємо як співпрацю, партнерську взаємодію всіх учасників освітнього процесу, що дає змогу майбутнім педагогам проектувати власні технології залучення батьків, громадськості до партнерської взаємодії. Цей процес неможливий без певних методів, засобів та технологій, які ми застосовуємо у ході вивчення змістового модуля «Педагогічне партнерство» інтегрованого курсу «Педагогіка» для студентів I–II курсу спеціальності «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) освітнього рівня та майбутніх вчителів початкових класів під час вивчення інтегрованого курсу «Педагогіка: Дидактика початкової школи» для студентів першого курсу (повної та скороченої програм підготовки) спеціальності «Початкова освіта» першого (бакалаврського) освітнього рівня.

На лекційних, семінарських, практичних та лабораторних заняттях із цих дисциплін нам важливо, щоби студенти не лише засвоїли процесуально-технологічні інструменти для організації пізнавальної та творчої діяльності дітей дошкільного й молодшого шкільного віку, але й усвідомили, як саме суб'єкти освітнього процесу змінюються в процесі педагогічного партнерства: дитина формується як особистість за результатами єдності та синхронізації виховних впливів; батьки починають глибше розуміти як особливості організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти та початковій школі, так і особливості розвитку власної дитини, що зумовлює більш відповідальне виховання дитини вдома, а інколи — перегляд поглядів на виховання та потреби навчальної діяльності власної дитини, змінюючи виховні або соціальні установки, які транслюють останній. Вчителі мають змогу застосовувати знання та інтереси батьків в освітньому процесі, більше дізнаватися про своїх учнів. Спілкування вихованців (учнів) з представниками громадських організацій сприятиме

підвищенню інтересів дітей до шкільного життя, соціальних процесів, які відбуваються в суспільстві, формуванню активної громадянської позиції зростаючого покоління.

Разом із тим для певної кількості студентів, які здобувають освіту за спеціальностями «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта», залишається відкритим питання: а що ж саме передбачає педагогічне партнерство насамперед у контексті взаємодії з вихованцями (учнями) в освітньому процесі закладу дошкільної освіти та початкової школи? Майбутнім педагогам важливо зрозуміти, що забезпечення якості освіти дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, створення відповідного освітнього середовища, впровадження в освітній процес сучасних технологій виховання й навчання неможливе без реалізації педагогічного партнерства між усіма учасниками освітнього процесу, що уможливить ефективну комунікацію, конструктивну взаємодію.

Задля виявлення стану готовності майбутніх вихователів та вчителів до організації педагогічного партнерства в умовах закладів дошкільної освіти й початкової школи нами був розроблений опитувальник, що містив питання, відповідаючи на які, студент виявляв своє ставлення до педагогічного партнерства з різними суб'єктами освітньої діяльності та готовність до його реалізації в умовах комплексного реформування дошкільної освіти й Нової української школи.

Так, відповідаючи на запитання щодо необхідності педагогічного партнерства з різними суб'єктами освітнього процесу (дітьми, батьками, педагогічним колективом, адміністрацією, громадськими організаціями тощо), переважна більшість майбутніх педагогів (98 %) дала ствердну відповідь. Водночас на запитання, з ким із суб'єктів освітнього процесу найлегше організувати партнерську взаємодію й чому саме (відповідь передбачала вибір кількох позицій), 68 % майбутніх вихователів та 73 % майбутніх вчителів відповіли: з дітьми, бо вони безпосередні, більш відкриті до спілкування; 26 % — з вчите-

лями як наставниками, людьми, у яких ти вчишся, яким можеш допомогти в організації виховної роботи та навчання; 17 % респондентів дали відповідь, що не складно налагодити партнерську взаємодію з батьками учнів. 11 % студентів вважають необхідною взаємодію з громадськими організаціями. Водночас 8 % студентів висловили своє занепокоєння стосовно самої сутності паритетної, суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дітьми: а чи не буде педагогічне партнерство в такому разі сприйматися дітьми як загравання з ними, потурання їм?

Також ми спиралися в ході отримання даних нашого емпіричного дослідження на бесіди зі студентами, спостереження за їхньою діяльністю на практичних та семінарських заняттях із педагогічних дисциплін, під час педагогічної практики.

Вивчення стану сформованості готовності до організації педагогічного партнерства в закладах освіти студентів другого курсу спеціальності 012 Дошкільна освіта та студентів другого й третього курсів спеціальності 013 Початкова освіта першого (бакалаврського) освітнього рівня зумовило необхідність розроблення критеріїв (світоглядний, діагностичний, змістовий, процесуальний), рівнів та їхніх показників цього процесу.

Світоглядний критерій полягає в тому, що студент усвідомлює важливість педагогічного партнерства як визначального фактору оптимізації освітнього процесу закладу дошкільної освіти та початкової школи, як можливість реалізації цінностей демократії в закладах освіти, забезпечення прав дитини та якості освіти дітей дошкільного й молодшого шкільного віку.

Діагностичний — уміння визначати стан суб'єктів освітнього процесу, прогнозувати налагодження партнерської взаємодії між ними, їх налаштованість на взаємодію, вміння аналізувати й оцінювати проблеми суб'єктів освітнього процесу у взаємодії, прогнозувати шляхи оптимальної взаємодії та їхні можливі наслідки.

Змістовий — знання про форми соціальної та педагогічної взаємодії закладу освіти з фізичними або юридичними особа-

ми, сучасні стратегії педагогіки партнерства закладів освіти із сім'єю та іншими суб'єктами освітнього процесу, принципи ефективної педагогічної взаємодії з представниками різних соціальних інститутів за умови пріоритету інтересів дитини.

Процесуальний — здатність враховувати індивідуальні особливості суб'єктів освітнього процесу під час взаємодії, їхні очікування та потреби, визначати механізми узгодження різних позицій, проектувати технології партнерської взаємодії між різними учасниками освітнього процесу закладу дошкільної освіти та початкової школи.

На основі зазначених критеріїв та показників було визначено чотири рівні сформованості готовності майбутніх педагогів до організації освітнього партнерства в закладах освіти — високий, достатній, середній, низький.

Високий рівень сформованості мають студенти, які розуміють партнерську взаємодію між суб'єктами освітнього процесу як необхідну умову його ефективності та визначального фактору забезпечення якості освіти дітей дошкільного й молодшого шкільного віку, впровадження цінностей демократії в освітній процес закладів освіти. Студентів обох спеціальностей, зарахованих до цієї групи, вирізняло вміння знаходити шляхи оптимальної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу, спираючись на їхні індивідуальні особливості, враховуючи очікування та потреби; прогнозувати наслідки такої взаємодії.

Достатній рівень сформованості готовності майбутніх педагогів до реалізації педагогічного партнерства в закладах освіти притаманний студентам, які розуміли цінність та значення такої взаємодії, її важливість як дійсно демократичного способу спілкування, можливості забезпечення прав дитини, доцільно визначали особливості партнерської взаємодії; мали здатність до планування, складання прогнозів і передбачення наслідків своїх дій; аналізу та оцінювання проблем взаємодії між учасниками освітнього процесу. Водночас вони мали труднощі з налагодженням такої взаємодії в реальному освіт-

ньому процесі закладу дошкільної освіти та початкової школи з різними його учасниками.

У студентів, що виявили *середній рівень* сформованості готовності до організації партнерської взаємодії в закладах освіти, були наявні знання про особливості педагогічного партнерства з різними учасниками освітнього процесу, вміння визначати психологічні та педагогічні механізми організації педагогічної взаємодії, водночас спостерігалася часткова неспроможність застосовувати ці знання на практиці. Студенти характеризували партнерську взаємодію лише як можливість забезпечення прав дитини в освітньому процесі та комфортного співіснування всіх його учасників, не враховуючи важливості педагогічного партнерства як цінності демократичної педагогіки та фактору забезпечення якості освіти.

Студенти із *низьким рівнем* сформованості готовності до організації партнерської взаємодії в закладах освіти важливість педагогічного партнерства визначали лише як необхідну вимогу сучасної освіти, задекларовану у відповідних документах; володіючи достатніми знаннями про технології організації педагогічного партнерства з різними учасниками освітнього процесу в реальній педагогічній ситуації діяли ситуативно, швидше відповідаючи на пропозицію взаємодії, ніж на здатність її налагоджувати [92, с. 423–426].

Отримані дані нашого емпіричного дослідження засвідчили необхідність оптимізації підготовки майбутніх педагогів до організації освітнього партнерства в закладах дошкільної та загальної середньої освіти.

Під час проведення навчальних занять із дисципліни «Педагогічне партнерство» ми акцентуємо увагу студентів на тому, що педагогічне партнерство «вчитель — батьки — діти» неодмінно враховує різницю соціальних ролей, життєвого досвіду кожного учасника освітнього процесу, однак насамперед вимагає безумовного права на повагу до кожного, доброзичливого ставлення, взаємної вимогливості.

У процесі вивчення курсу «Дидактика початкової школи» ми акцентували увагу студентів на тому, що педагогічне партнерство не лише сприяє створенню ефективного освітнього простору закладу загальної середньої освіти, забезпечуючи єдність у вихованні й навчанні дитини, психологічно комфортних умов діяльності для кожного учасника освітнього процесу, але й виступає важливим механізмом забезпечення якості освіти молодших школярів.

Отже, спираючись на положення Концепції «Нової української школи», на практичних заняттях із дисципліни «Дидактика початкової школи» ми орієнтували студентів на застосування в освітньому процесі початкової школи методів навчання, в основі яких лежить безпосередня взаємодія між учителем та учнями, а саме: дослідницьких завдань, тематичних проектів, спрямованих на розв'язання освітніх завдань із різних соціокультурних тем (проблем), що передбачають організацію практичної, дослідницько-пошукової діяльності молодших школярів [105, с. 19]. Пропонували майбутнім педагогам визначити тематику проектів для учнів 1–2 та 3–4 кл., що передбачають засвоєння навчального змісту навколо проблемного питання та розроблення етапів роботи над ними. Під час такої діяльності студенти навчаються орієнтуватися на можливості майбутнього учня, самостійно добирати зміст навчального матеріалу, вид і форму виконання завдань.

У ході проведення занять із педагогічних дисциплін ми переконалися, що значні потенційні можливості в контексті формування готовності майбутніх педагогів до організації педагогічного партнерства в закладах дошкільної та загальної середньої освіти має *технологія ситуативного моделювання*. На нашу думку, саме вона допоможе майбутнім педагогам на емпатійних та синергетичних засадах не лише накопичити позитивний досвід вирішення проблем, знаходження компромісу, але і проектувати нові траєкторії взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, а саме: залучення педагогіч-

но пасивних сімей до взаємодії за допомогою педагогічно активних; налагодження зв'язку з громадськими організаціями тощо. У процесі такої діяльності студент здійснює спроби розв'язати найпоширеніші проблеми, пов'язані з організацією педагогічного партнерства в закладах дошкільної та загальної середньої освіти в межах навчальної аудиторії.

Сучасна освітня модель передбачає орієнтацію викладача на діалоговий підхід та широке застосування численних *діалогових технологій*. Останні сприяють становленню відносин нового типу в партнерській взаємодії «викладач — студент», «студент — студент» з акцентом на суб'єкту взаємодію співробітництва, партнерства в діалозі. Сутність діалогового навчання полягає в організації освітнього процесу таким чином, що практично всі студенти виявляються залученими до процесу пізнання, де можуть обмінюватися думками, ідеями в умовах емоційного комфорту та творчої атмосфери.

Досить ефективними для формування готовності в майбутніх педагогів до педагогічного партнерства є *особистісно орієнтовані* технології. Це, зокрема, підвищення соціально-психологічної компетентності (семінари, семінари-практикуми з проблем майбутнього професійного розвитку, профілактики та подолання психологічних бар'єрів під час перебування на практиці, проектування альтернативного сценарію професійного життя); удосконалення способів діяльності та супровід професійної кар'єри (створення умов для професійного зростання, інноваційна діяльність, індивідуальна карта професійного розвитку); особистісно орієнтована діагностика (визначення психологічних бар'єрів професійного розвитку); оптимізація психологічного клімату та міжособистісної взаємодії (оволодіння прийомами емоційної саморегуляції, корпоративна культура, спільні заходи).

Таким чином, ефективне застосування відповідних технологій у процесі викладання педагогічних дисциплін сприяє активізації особистісного потенціалу майбутніх педагогів, їх-

ній самореалізації та саморегуляції внутрішнього резерву самовдосконалення, здатності перебудовуватися й адекватно реагувати на нові виклики і вимоги, досягненню значущих результатів у майбутній професійній діяльності.

Також слід наголосити на важливості застосування під час аудиторних занять зі студентами спеціальностей «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта» *комунікативних технологій*. Адже одним із основних умінь у ході реалізації партнерської взаємодії є вміння спілкуватися з дітьми та дорослими — батьками, педагогами, представниками громадських організацій — та отримувати задоволення від цієї діяльності. Отже, комунікативні технології допомагають структурувати, планувати й реалізовувати освітній процес. Вони є різноманітними та стимулюють студентів до активної участі в освітньому процесі, здійсненні інтелектуальної взаємодії з викладачем. Під час занять ми застосовуємо сім варіантів комунікативних технологій: «короткі інтерпретації», «оціночні», «креативні», «рольові стереотипи», «секретні моделі», «сторітелінги», «ініціативні». Сучасна аудиторія студентів є важливим чинником вибору комунікативних технологій, оскільки це вимагає різних способів використання останніх. Адже вони розвивають креативні, аналітичні, командоутворювальні та оціночні навички студентів, які сприяють забезпеченню комунікації зі зворотним зв'язком, успішному навчанню та лідерству в майбутній професійній діяльності [52, с. 37–40].

Враховуючи все це, найважливішим завданням змістового модуля «Педагогічне партнерство» є оволодіння студентами навичками практичної діяльності в умовах сучасного закладу дошкільної освіти. Майбутні педагоги розв'язують на заняттях конкретні педагогічні завдання та ситуації, моделюють необхідні умови для реалізації партнерської взаємодії, використовують педагогічні технології в партнерській взаємодії з батьками, педагогами, різними соціальними інститутами.

Після лекційних, семінарських занять ми проводимо практичні заняття, основною метою яких є з'ясувати рівень оволодіння студентами практичними вміннями визначати принципи та стратегію педагогічного партнерства, взаємодію закладу дошкільної освіти з різними соціальними інститутами, особливості використання моделей виховного процесу для батьків, застосовувати технології педагогічного партнерства на практиці в закладі дошкільної освіти та особливості поведінки дорослих і дітей дошкільного віку. Саме зі студентами спеціальності 012 «Дошкільна освіта» ми розв'язуємо та обговорюємо педагогічні завдання та ситуації, проектуємо різні варіанти спілкування сім'ї з вихователем. Цінними здобутками є залучення до педагогічного партнерства всіх учасників освітнього процесу, а саме дітей, батьків, вихователів.

Грунтуючись на результатах проведеного дослідження, можемо трактувати сутність поняття «готовність майбутніх педагогів до організації педагогічного партнерства в закладах освіти» як інтегральне утворення, що включає вміння здійснювати комунікацію з учасниками освітнього процесу, налаштованість на взаємодію; конструювання моделі оптимальної поведінки в різних ситуаціях; здатність консолідувати зусилля як суб'єктів освітньої діяльності, так і різних соціальних інститутів задля ефективного, комфортного перебування дитини в закладі освіти.

Дослідження окремих аспектів практичної спрямованості професійної підготовки педагогів, яке здійснювалося науково-педагогічними працівниками кафедри педагогіки та психології в руслі колективної наукової теми Педагогічного інституту «Нова стратегія підготовки педагогів в умовах євроінтеграції», засвідчило надзвичайну актуальність порушеної проблеми у зв'язку з реформуванням освітньої галузі та сучасними суспільними запитами. Досвід упровадження діяльнісного підходу в освітній процес ЗВО уможливив обґрунтування ключових напрямів та розроблення дієвих тех-

нологій для особистісно-професійного розвитку майбутніх вихователів ЗДО та вчителів початкових класів.

Вагомим внеском для удосконалення змістово-технологічного забезпечення психолого-педагогічної підготовки фахівців із дошкільної та початкової освіти є розроблені й апробовані навчально-методичні матеріали: програми навчальних (психолого-педагогічних) практик для студентів першого курсу та психолого-педагогічні компоненти до навчальних практик на другому та третьому курсах, методичні рекомендації до них; ресурси ЕНК наскрізних навчальних практик «Особистісно-професійного становлення» для студентів четвертого курсу; змістові модулі навчальних дисциплін «Педагогіка: Педагогічне партнерство» та «Дидактика початкової школи»; міждисциплінарні проекти, тренінги, майстер-класи, які реалізуються в Центрі самопізнання й саморозвитку Педагогічного інституту Київського університету ім. Бориса Грінченка.

3.2. Технологія особистісно-професійного розвитку “Selfbook”

Науковий пошук дієвих шляхів особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів у ході професійної підготовки (зокрема, результати проведеного теоретичного й емпіричного дослідження на констатувальному етапі (див. підрозділ 1.4)) зумовив необхідність розроблення й апробації змістово-технологічного забезпечення вказаного процесу в руслі особистісно-професійної стратегії підготовки педагогів (див. підрозділ 1.1). Увагу зосереджено на технологічному забезпеченні формування здатностей до саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти як самотвірного чинника

розвитку цінностей і мотивів, способів діяльності, виразних особистісними сенсами. З урахуванням наукових підходів до висновування педагогічних технологій (за Г. Селевком) у результаті дослідження у руслі виконання кафедрою педагогіки та психології наукової теми Педагогічного інституту «Нова стратегія підготовки педагогів в умовах євроінтеграції» авторами Г. Іванюк, О. Венгловською, Л. Куземко, І. Новик розроблено технологію особистісно-професійного саморозвитку «Selfbook».

Характеристика технології особистісно-професійного розвитку «Selfbook».

Філософська основа — гуманістична, особистісно орієнтована.

Методологічні підходи: антропоцентричний, аксіологічний, компетентнісний, системний, діяльнісний, синергетичний.

Орієнтація на особистісні сфери і структури: ціннісно-мотиваційну особистісно-професійну, пошуково-дослідницьку, формування навичок XXI ст., рефлексійну.

Домінуючі методи: розвитку та саморозвитку, особистісно-проективні, дослідницькі.

Організаційні форми: індивідуальні, групові; аудиторні й позааудиторні (дистанційне навчання, змішане навчання).

Домінуючі засоби: Selfbook-технологія, платформа особистісно-професійного розвитку, педагогічна майстерня особистісно-професійного розвитку, щоденник «Selfbook особистісно-професійного зростання майбутнього педагога», ІКТ, освітнє середовище.

Цілі: технологія особистісно-професійного розвитку «Selfbook» спрямована на формування в майбутніх педагогів усвідомленої мотивації до самопізнання, визначення траєкторії саморуку для особистісно вмотивованого професійного зростання, що ґрунтується на провідних культурних, соціально-громадянських цінностях і актуальних для часу професійних стандартах.

Технологія “Selfbook” — це організаційно-дидактичний інструментарій, який уможливорює реалізацію цілей особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів на всіх етапах освітнього процесу.

Ми поділяємо міркування С. Гончаренка про важливість «об’єктивних поетапних вимірювань і підсумкової оцінки досягнення результатів» щодо реалізації освітніх цілей у результаті впровадження в освітній процес тих чи інших технологій [53, с. 350].

Дієвим засобом авторської технології є структурований Selfbook особистісно-професійного зростання майбутнього педагога, що визначаємо як індивідуальний щоденник (книгу, блокнот або планер) студента, у якому здійснюється фіксація власних здобутків в особистісно-професійному поступі, визначається траєкторія самопізнання, саморозвитку й самовдосконалення, а також відстежується динаміка освітніх результатів [171, с. 210].

Selfbook-щоденник рекомендовано для студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти педагогічних спеціальностей, що зумовлено потребами цієї категорії здобувачів вищої освіти щодо оволодіння дієвими інструментами особистісного й професійного вдосконалення, згідно з розробленими компонентами. В індивідуальних щоденниках студенти кожного навчального року фіксують цілі особистісно-професійного вивіщення, а також зміни у власних досягненнях, що підтверджують їхній поступ.

Основним логотипом Selfbook-щоденника є бджола, яка докладає максимум зусиль, щоби побудувати бджолиний стільник. Так само компоненти особистісно-професійного розвитку педагога є взаємопов’язаними складовими, що доповнюють одне одного та є запорукою успішної майбутньої професійної діяльності.

Робота з Selfbook-щоденником здійснюється поступово, поетапно, підтримуючи інтерес до інформації, що міститься

в ньому, щоб уникнути інформаційного перевантаження студентів.

На першому етапі роботи із Selfbook-щоденником відбувається «знайомство» студента із «самим собою» (стадія самопізнання). Так, у розділі «Мій профіль» майбутній педагог створює власну візитівку (зазначає своє ПІБ, дату народження, контакти (телефон, e-mail, URL-посилання на e-портфоліо), розміщує власне фото й описовий портрет-резюме). Наступні кроки — пізнання свого внутрішнього світу: «Найкращі риси мого характеру», «Я хотів би в собі змінити...», «Для цього мені необхідно...», «Для мене прикладом у житті є...», «Хочу змінити в житті...», «Я товаришую в студентській групі з...», яке здійснюється в процесі самодіагностики. З метою вивчення мотивації студентів щодо вибору професії пропонуємо їм визначити чинники, що вплинули на їхній вибір і спонукали до вступу на педагогічну спеціальність. Такі питання дають змогу виявити лідерів й аутсайдерів у студентській групі задля створення відповідного середовища, що сприяє самопізнанню й саморозвитку.

Подальші етапи роботи зі щоденником спрямовані на вивчення, формування і фіксацію (покомпонентно) результатів особистісно-професійного розвитку педагогів: ціннісно-мотиваційного, пошуково-дослідницького, навичок ХХІ ст. і рефлексійного.

Реалізацію визначеної мети забезпечує *дорожня карта* — це особиста стратегія вдосконалення власних потенціалів майбутнього педагога, поділена на сегменти відповідно до періоду навчання в закладі вищої освіти.

Крім того, щоденник Selfbook містить практичні завдання, вправи, ігри, що мотивують студентів до їхнього подальшого саморозвитку. Так, на I–II курсі студентам запропоновано виконувати завдання, спрямовані на самодіагностику, вивчення особистісних якостей і пізнання себе; III–IV курсі — професійного спрямування. Наприкінці кожного навчального року сту-

денти фіксують власні результати компонентного особистісно-професійного розвитку. Підсумком роботи зі щоденником є створення SELFIE-колажу особистісно-професійного зростання, де студенти розміщують світлини, що відображають найбільш значущі особистісні та професійні досягнення [171].

Як уже зазначалося, запропонований щоденник є засобом реалізації технології особистісно-професійного розвитку “Selfbook”, яким послуговуються студенти в сув’язі з аудиторною роботою (вивчення навчальних дисциплін), під час підготовки до проходження навчальних (психолого-педагогічних) практик і в позааудиторній діяльності (педагогічна майстерня особистісно-професійного розвитку).

Педагогічна майстерня особистісно-професійного розвитку (керівники: Г. Іванюк, О. Венгловська, Л. Куземко, І. Новик) — це навчально-розвивальний осередок, у якому змодельовано педагогічні умови, максимально наближені до тих, що наявні в закладах дошкільної і загальної середньої освіти, де відбувається особистісне та професійне становлення вчителів початкових класів і вихователів закладів дошкільної освіти. Педагогічна майстерня діє на базі Центру самопізнання й саморозвитку Педагогічного інституту. Для її функціонування розроблено Програму та технологічне забезпечення. Під технологічним забезпеченням розуміємо комплекс психолого-педагогічних умов, організаційних форм, особистісно-проективних технологій (технологія особистісно-професійного розвитку “Selfbook”, педагогічні портфоліо, кейси, проекти, ділові (імітаційні) ігри, карти професійного саморозвитку), засобів (щоденник «Selfbook особистісно-професійного зростання майбутнього педагога», платформа особистісно-професійного розвитку, ІКТ, середовище), що спрямовані на формування здатності та готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти й учителів початкових класів до розвитку / саморозвитку. Магістральними формами роботи в Педагогічній майстерні є: тренінги, воркшопи, навчаль-

но-демонстраційні студії, офлайн / онлайн консультації, диспути, ділові ігри, міждисциплінарні проекти тощо.

Мета Програми — оволодіння студентами спеціальностей «Дошкільна освіта» й «Початкова освіта» технологіями особистісно-професійного розвитку, умінням здійснювати самодіагностику та пошук шляхів власного вивищення, проектувати дорожню карту щодо розвитку ціннісно-особистісного, пошуково-дослідницького, рефлексійного компонентів і навичок ХХІ ст. як складових власного особистісно-професійного розвитку.

Робота в Педагогічній майстерні особистісно-професійного розвитку триває в період із жовтня по травень і реалізується в перебігу трьох змістових модулів: «Пропедевтичного», «Діагностичного», «Проективного».

Мета «Пропедевтичного» модуля полягає у формуванні мотивації студентів до самопізнання й саморозвитку, розуміння сутності виокремлених компонентів особистісно-професійного розвитку, потреби в саморусі. Реалізація мети й завдань цього змістового модуля відбувалась у таких формах роботи, як: проблемні лекції («Ціннісний концепт підготовки фахівців із дошкільної та початкової освіти», «Особистісно-професійні цінності у формуванні педагога майбутнього», «Корпоративні цінності академічної групи»), круглі столи («Цінності та тренди освіти майбутнього»), дискусії з питань досягнень і труднощів, які виникали в студентів під час практик, бесіди, за результатами перегляду мотивуючих художніх та документальних фільмів.

«Діагностичний» модуль спрямований на формування в майбутніх педагогів умінь визначати рівні сформованості в них компонентів особистісно-професійного розвитку. З цією метою студенти оволодівали уміннями добирати необхідний діагностичний інструментарій, здійснювати самодіагностику, інтерпретувати результати діагностики, складати карти особистісно-професійного розвитку.

Зміст завдань цього модуля реалізувався під час таких форм роботи, як: проекти («Пізнаю себе», «Я в очах іншо-

го»), тренінги («Перша сходинка до професіоналізму»), індивідуальні консультації («Значення рефлексії в діяльності педагога», «Вивчаю, досліджую, проєктую»), ігри («Квітка моїх пошуково-дослідницьких умінь», «Каскад послідовностей», «Кошик ідей»), майстер-класи («Пізнаю себе: колір у моєму житті», «Мотиви та можливості професійного вибору», «Моя перша психолого-педагогічна практика»).

У перебігу занять студенти набувають умінь працювати в команді, співпрацювати одне з одним, домовлятися, застосовуючи інформаційні ресурси, здійснювати пошук інструментів для проведення самодіагностики, висувати гіпотези, вибирати стратегії, пропонувати ідеї для розв'язання завдань, що стосуються особистісного і професійного розвитку, здійснювати рефлексію власних досягнень.

Метою «Проективного» модуля є формування в студентів здатності та готовності до: проведення самопрезентації, розроблення і ведення е-портфолію особистісно-професійного розвитку, проєктування дорожньої карти особистісно-професійного розвитку, вибудовування асоціативної мапи з формування компонентів особистісно-професійного розвитку.

Ефективними формами роботи були такі: проєктна діяльність («Дитина в освітньому процесі закладу дошкільної освіти та початкової школи», «Студент-педагог: перша рефлексія»), робота в малих групах («Сервіси Google для студента»), тренінги, коучинг («Формула успіху», «Моя професія — вчитель»), інтерв'ювання педагогів, які досягли професійного успіху, розв'язання проблемних ситуацій («Етапи становлення професіонала», «Подолання викликів на шляху до особистісного і професійного становлення»), ділові, рольові, рефлексійні ігри, вебквести («Педагог-діагност»), підготовка дописів для соціальних мереж щодо самопрезентації «Я — майбутній педагог», написання професійних есе («Мої кроки до професійного успіху»).

Варто зауважити, дієвість Педагогічної майстерні особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів засвід-

чує результати, які студенти демонструють під час педагогічних практик, практичних, семінарських, лабораторних занять із навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Ще одним продуктивним засобом для реалізації технології “Selfbook” є блог самопізнання та саморозвитку, який було розроблено на однойменній платформі для налагодження зворотного зв’язку зі здобувачами вищої освіти. У ньому міститься кейс цифрових інструментів (тести) для самодіагностики, вивчення власних потреб і цілей щодо професійного зростання, засвоєння способів саморегуляції.

Формувальне дослідження з упровадження технології особистісно-професійного розвитку “Selfbook” здійснено у чотири етапи, відповідно до сформованої готовності студентів до особистісного та професійного поступу, зумовленого власними сенсами, що спрямовані на вдосконалення компонентів особистісно-професійного розвитку майбутніх фахівців із дошкільної та початкової освіти (див. підрозділ 1.4): ціннісно-особистісного, пошуково-дослідницького, навичок XXI ст. та рефлексійного. Результати, отримані на кожному етапі, сприяли цілісному формуванню компонентів особистісно-професійного розвитку студентів.

Реалізація технології “Selfbook” у формуванні ціннісно-особистісного компонента особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога. На першому етапі формувального експерименту викладачі з дисциплін «Педагогіка», «Психологія» та «Людинознавство» під час навчання акцентували увагу студентів на стимулах (мотивація та потреба в саморусі; визначення стратегій, цілей, шляхів, засобів досягнення мети; підтримка на шляху до вивищення; супровід особистісно-професійного розвитку), надавали консультації та підтримку щодо використання і реалізації кожного стимулу для досягнення результату.

На другому етапі формувального експерименту студенти намагалися самостійно реалізовувати стимули за допомо-

гою послідовних питань: як досягти мети щодо власного розвитку? Що я для цього зроблю? Цей крок пройдено, що далі? Отримані результати фіксували в діагностичних картах, індивідуальних протоколах показників ціннісно-особистісного, пошуково-дослідницького, рефлексійного компонентів і навичок XXI ст. На цьому етапі студенти проводили діагностику сформованості наведених вище компонентів, що впливають на їхній особистісно-професійний розвиток.

На третьому етапі емпіричного пошуку викладачі спостерігали за самостійною діяльністю студентів у навчанні, під час проходження практик, здійснювали психолого-педагогічний супровід і надавали їм консультативну підтримку в Центрі самопізнання та саморозвитку.

На четвертому етапі дослідження студенти самі ініціювали теми міждисциплінарних проєктів: «Портрет першокурсника», «Пізнаю себе», «Я в очах іншого», «Вершини долають невтомні», «Розвиток у ПЗнанні», блогів, розробляли особисті дорожні карти та програми професійного саморозвитку.

Для виявлення ціннісної складової в змісті викладання дисциплін «Людинознавство», «Психологія», «Педагогіка» ми застосували комплекс методів: опитування, інтерв'ювання, анкетування, педагогічне есе, математичної статистики. Емпіричне дослідження засвідчило факт домінування перманентних цінностей і прийняття студентами тих, що пов'язані з освітнім процесом, а не з людиною та її особистим професійним розвитком.

Для дослідження наукової проблеми особистісно-професійного розвитку фахівців у процесі психолого-педагогічної підготовки нами виокремлено такі індикатори: ціннісно-вмотивований, когнітивно-знанневий, самовивчення (самоспостереження, самодіагностика), процесуальний, саморух, що дали змогу вивчити динаміку компонентів досліджуваного феномена, а саме ціннісно-особистісного, пошуково-дослідницького, рефлексійного та навичок XXI ст.

Для формування ціннісно-особистісного компонента у зв'язку з особистісно-професійним розвитком майбутніх педагогів студентам запропоновано діагностичну карту визначення сформованості ціннісно-особистісних пріоритетів (табл. 1).

Таблиця 1

Визначення сформованості ціннісно-особистісних пріоритетів
(визначай свій рівень сформованості
ціннісно-особистісних пріоритетів щороку)

Рівень	Показники
 <p>Носій репродуктивних цінностей</p>	<ul style="list-style-type: none"> • В особистісно-професійному розвитку пріоритетними для мене є такі цінності: <ul style="list-style-type: none"> — духовні (освіта, мистецтво, наука); — соціальні (справедливість, воля, рівність); — матеріальні (різні види матеріальних благ), сімейні (цінності сім'ї, родини, турбота про дітей); — особистісно-професійні (доброта, любов, правда, справедливість, гідність, свобода, чесність, відповідальність, здатність до самопізнання й саморозвитку, здоров'язбереження); • у взаємодії з іншими продукую ті цінності, які притаманні мені; • можу прийняти цінності інших людей, якщо вони суголосні моїм мотивам, інтересам та потребам
 <p>Фахівець- виконавець</p>	<ul style="list-style-type: none"> — у професійній діяльності орієнтуюсь на нові стратегії здобуття освіти; — проектую професійну діяльність з урахуванням компетентнісного підходу; — відкритий(а) до інновацій; — легко адаптуюся до нових вимог; — в організації освітнього процесу реалізую антропологічний підхід
 <p>Гуманіст- професіонал</p>	<p>Готовність до професійного саморозвитку:</p> <ul style="list-style-type: none"> — виробляю траєкторію власного успіху; — добираю відповідний інструментарій для особистісно-професійного зростання; — перебуваю в пошуці нових форм особистісного і професійного вивіщення; — продукую нові моделі особистісно-професійного розвитку; — здійснюю рефлексію особистісно-професійного зростання

Результати сформованості власних ціннісно-особистісних пріоритетів студенти мали змогу фіксувати та порівнювати самостійно в кінці кожного навчального року, уточнюючи результати в щоденнику «Selfbook особистісно-професійного зростання майбутнього педагога».

Задля системного й послідовного формування системи особистісних і професійних цінностей майбутніх фахівців із дошкільної та початкової освіти оновлено зміст інтегрованої навчальної дисципліни «Педагогіка». До змістового модуля «Освіта людини як система і процес» введено низку тем, що спрямовані на формування усвідомлення і прийняття майбутніми педагогами освіти як цінності на різних рівнях — загальнолюдському, суспільному та особистісному; з'ясування сутності понять «освітні ідеали людини» та «цивілізаційні виклики»; вплив провідних цінностей освіти людини (особистісні, сімейні, етно- й соціокультурні, суспільні) на її розвиток / саморозвиток. Розумінню феномену освіти для особистісного і професійного розвитку й саморозвитку майбутніх фахівців сприяли як лекційні, так і практичні заняття, самостійне виконання студентами завдань, пошукових проєктів.

Так, наприклад, практичне заняття «Ціннісний вимір педагогіки в добу змін» спрямоване на формування в здобувачів вищої освіти способів діяльності щодо наведення та обґрунтування доказової бази про те, чому в закладах дошкільної та загальної середньої освіти (початкова школа) освітній процес необхідно організовувати на ціннісних домінантах. Під час обговорення студенти також вивчають особистісні якості та професійні цінності. Для виконання пропонованого завдання вони використовують інструменти, що містяться в щоденнику «Selfbook особистісно-професійного зростання майбутнього педагога», проводять самодіагностику системи особистісних та професійних цінностей. Результати вивчення подають у формі звіту «Мої цінності: здобутки та реф-

лексія». Отримані результати слугували основою для розроблення майбутніми вихователями та вчителями початкових класів дорожньої карти з формування системи власних ціннісних орієнтацій, що було одним із завдань їхньої самостійної роботи.

Результати виконаної роботи обговорюються зі студентами під час майстер-класів «Педагогічна практика: здобутки та виклики», у ході яких учасники долучаються до обговорення власних здобутків та питань, що потребують поглибленого вивчення. Пропонована форма роботи сприяє розвитку ціннісно-особистісного компонента особистісно-професійного зростання майбутніх педагогів, оскільки у взаємодії із суб'єктами освітнього процесу студенти вчаться орієнтуватися у професійній діяльності на нові стратегії здобуття освіти, проектувати власну професійну діяльність з урахуванням ціннісних орієнтирів і реалізувати антропологічний підхід, виявляють готовність до пошуку нових форм особистісного й професійного вивіщення.

Реалізація технології “Selfbook” у формуванні пошуково-дослідницького компонента особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога. Система роботи щодо використання технології “Selfbook” для формування пошуково-дослідницького компонента особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога ґрунтувалась на результатах, отриманих у перебігу констатувального етапу дослідження та описаних у підрозділі 1.4. На формувальному етапі педагогічного дослідження було оновлено змістово-технологічне забезпечення навчальних дисциплін та навчальних (психолого-педагогічних) практик. До робочих програм навчальних дисциплін та програм практик було введено завдання, спрямовані на формування названого компонента в майбутніх фахівців із застосуванням Selfbook та фіксацією студентами власних досягнень у щоденнику «Selfbook особистісно-професійного зростання майбутнього педагога». Окрім того, робо-

та щодо впровадження цієї технології задля формування пошуково-дослідницького компонента здійснювалася й у ході позааудиторної роботи, зокрема під час роботи Історико-педагогічних студій, що функціонують на кафедрі педагогіки та психології і Педагогічної майстерні особистісно-професійного розвитку, що діє на базі Центру самопізнання й саморозвитку Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.

Варто зауважити, що розроблена технологія застосовувалася для формування пошуково-дослідницького компонента, що містить два аспекти — особистісний і професійний розвиток. Передбачалося, що в особистісному сенсі означений компонент має сприяти формуванню здатності та готовності майбутніх педагогів до: вивчення себе, відбору діагностичного інструментарію для проведення самодіагностики, узагальнення результатів діагностики, проєктування шляхів вивчення (підрозділ 1.4). У професійному розвитку пошуково-дослідницький компонент спрямований на формування умінь майбутніх вихователів та вчителів організувати освітній процес у закладах дошкільної та загальної середньої освіти на дослідницькій основі, працювати з різними групами джерел, розробляти освітні продукти, впроваджувати результати дослідницького пошуку в роботу з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку.

З метою самодіагностики формування пошуково-дослідницького компонента на різних етапах навчання студентам запропоновано діагностичну карту, у якій вказано рівні та показники визначення його сформованості. Діагностична карта вміщена в щоденнику «Selfbook особистісно-професійного зростання майбутнього педагога» та відображена в *табл. 2*.

Таблиця 2

Визначення сформованості пошуково-дослідницького компонента
(визначай свій рівень сформованості
пошуково-дослідницького компонента щороку)

Рівень	Показники
 Новачок	<ul style="list-style-type: none"> — приймаю питання наукового пошуку, однак маю проблеми у його розв'язанні; — добираю засоби для пошуку інформації за допомогою сторонніх осіб; — працюю з різними групами джерел час від часу; — послуговуюсь розробленими алгоритмами пошуку; — є частиною команди, яка працює над розв'язанням пошуково-дослідницького завдання; — підтримую ідеї інших щодо створення та вибору форми вироблення дорожньої карти особистісно-професійного розвитку чи / або створення та вибору форми презентації кінцевого продукту; — маю потребу в підтримці з боку сторонніх осіб щодо визначення стратегій, цілей, засобів особистісного і професійного розвитку
 Винахідник	<ul style="list-style-type: none"> — маю здатність до аналітичної діяльності щодо оцінки власних потреб в особистісно-професійному розвитку; — проєктую етапи виконання дослідження чи / або власного розвитку; — здійснюю добір необхідних засобів для розв'язання дослідницького завдання; — розробляю стратегію для ефективного розв'язання дослідницького завдання; — інтерпретую результати емпіричних досліджень; — продукую нові знання для їх застосування у власній професійній діяльності; — створюю і презентую власні освітні продукти; — проєктую дорожню карту власних дослідницьких потреб
 Інноватор	<ul style="list-style-type: none"> — приймаю виклики, що лежать в основі виконання дослідницького завдання; — маю лідерські якості для організації і проведення пошукової діяльності; — розробляю модель пошукової діяльності; — узагальнюю результати пошукової діяльності у вигляді звіту, моделей, схем, графіків; — володію діагностичним інструментарієм; — організовую роботу команди для набуття дослідницько-пошукових знань; — здійснюю рефлексію особистісно-професійного зростання під час пошукової діяльності; — впроваджую результати пошуково-дослідницької діяльності в освітній процес закладів дошкільної та загальної середньої освіти (початкова школа)

Розвитку пошуково-дослідницького компонента як складової особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів сприяло оновлення змісту інтегрованої навчальної дисципліни «Педагогіка». До робочої навчальної програми останньої було введено такі теми практичних і лабораторних занять: «Актуальні проблеми освіти людини в педагогічній думці ХХ століття», «Застосування методів наукового дослідження в освітньому процесі закладів дошкільної освіти / початкової школи», «Особистісно-професійне зростання майбутнього вихователя / вчителя початкових класів». Варто зауважити, що студенти виконували завдання колективно, у малих групах, індивідуально, послуговувалися діагностичним інструментарієм для самопізнання та фіксували рівень власних здобутків у щоденнику «Selfbook особистісно-професійного зростання майбутнього педагога».

Окрім того, тематика самостійних та модульних контрольних робіт зорієнтована на вправлення студентів у застосуванні пошуково-дослідницьких умінь під час виконання ними дослідницьких завдань, що передбачено технологією «Selfbook». Так, наприклад, завдання лабораторної роботи з теми «Особистісно-професійне зростання майбутнього вихователя / вчителя початкових класів» спрямоване на підготовку студентами самопрезентації «Я — майбутній педагог». Після самопрезентації проводиться обговорення: чи сприяла робота над створенням самопрезентації особистісному та професійному зростанню? До яких засобів вдавалися студенти для розв'язання питань, що виникали в перебігу роботи? Які особистісні якості сприяли його виконанню? Яким чином планують реалізувати дорожню карту щодо власного і професійного зростання?

Під час виконання модульної контрольної роботи студентам пропонувалося скласти ментальну карту з теми «Історико-педагогічна ретроспектива розвитку педагогіки як науки». Для того щоб виконати це завдання, їм потрібно було само-

стійно дібрати та проаналізувати джерела, виокремити ті позиції, що найбільш виразно відображають особливості розвитку педагогіки як науки на різних історико-педагогічних етапах, спроектувати результати пошуку у формі ментальної карти й зобразити її, застосовуючи електронні сервіси. Такий підхід сприяв тому, що студенти свідомо підходять до виконання завдань, пізнають і враховують свої сильні та слабкі сторони, вчаться приймати й долати виклики, розуміти дослідницькі завдання, співпрацювати, пропонувати ідеї та захищати їх, презентувати результати власних пошуків тощо.

Досвід, здобутий на практичних та лабораторних заняттях, студенти демонструють у різних формах роботи, що проводиться в Педагогічній майстерні особистісно-професійного розвитку. Оскільки змістове наповнення Програми Педагогічної майстерні передбачає інтегрований та міжпредметний підхід, вона зорієнтована на розвиток особистісних сфер і структур, що сприяє системному та комплексному розв'язанню питання щодо формування пошуково-дослідницького компонента особистісно-професійного розвитку майбутніх вихователів та вчителів початкових класів.

Технологія особистісно-професійного розвитку "Selfbook" застосовувалася й у позааудиторній роботі зі студентами, зокрема в роботі Історико-педагогічних студій, оскільки для виконання дослідницьких завдань студентам необхідно було з'ясувати рівень розвитку своїх пошуково-дослідницьких умінь, працювати з джерелами, взаємодіяти із командою, інтерпретувати здобуту інформацію тощо. З цією метою вони вивчали актуальні проблеми, що нині характерні для дошкільної та початкової освіти, проводили дослідження на базі закладів дошкільної та загальної середньої освіти, розробляли освітні продукти (сайти, блоги, методичні посібники), яких потребували практики. Це сприяло розвитку їхніх пошуково-дослідницьких умінь, критичного мислення, умінь аналізувати, узагальнювати, встановлювати причинно-на-

слідкові зв'язки, планувати діяльність. Показники розвитку пошуково-дослідницького компонента студенти систематично фіксували у власних щоденниках особистісно-професійного зростання й мали змогу самостійно відстежувати динаміку сформованості рівнів і показників за цим компонентом.

Виконуючи завдання в межах Історико-педагогічних студій, студенти працювали з каталогами бібліотек, фондами архівів, вивчали досвід прогресивних педагогів, вчилися адаптувати кращі зразки роботи останніх в сучасну освітню практику, а це, своєю чергою, сприяло вдосконаленню пошуково-дослідницького компонента особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів.

Практичну значущість мають результати дослідницького пошуку й фактологічний матеріал, зібраний студентами в перебігу роботи в студії та репрезентований у формі бакалаврських та магістерських проєктів: «Путівник за ідеями Софії Русової: формування базових якостей дітей дошкільного віку» (М. Ткач), інформаційні ресурси «Поспішаймо робити добро» (А. Колчіна), «В ігри граємо — мовлення розвиваємо» (К. Симоненко), хрестоматія «Образ вихователя в історико-педагогічній ретроспективі ХХ століття» (В. Карпович), посібники для учнів початкової школи «Підприємлива школа» (В. Шмига), «Вчимося відповідальності з мишенятком Пиптиком» (О. Чайка).

Слід зазначити, що результати контрольного етапу дослідження засвідчили позитивну динаміку в розвитку пошуково-дослідницького компонента як складової особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів. Приріст показників відбувся на середньому та вищому рівнях, натомість знизилися показники на базовому рівні сформованості пошуково-дослідницького компонента. Отримані дані засвідчили дієвість впровадження технології "Selfbook" та засобів її реалізації — щоденника «Selfbook особистісно-професійного зростання майбутнього педагога», однойменної платформи, різнома-

нітних форм роботи для розвитку пошуково-дослідницького компонента як складової особистісно-професійного розвитку майбутніх фахівців із дошкільної та початкової освіти.

Реалізація технології “Selfbook” у формуванні навичок XXI століття як компонента особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога. Змістово-методичне забезпечення реалізації технології “Selfbook” для формування навичок XXI ст. (цифрових, критичного мислення, співпраці) у процесі особистісно-професійного розвитку майбутніх фахівців із дошкільної та початкової освіти розроблено на основі наукових розвідок теоретичних і практичних надбань українських та зарубіжних вчених, багаторічного досвіду професійної підготовки педагогів на базі Київського університету імені Бориса Грінченка. Перевірка його ефективності здійснювалася відповідно до розробленого діагностичного інструментарію (див. підрозділ 1.4), з опорою на емпіричні результати констатувального й контрольного етапів дослідження.

З метою підвищення рівня навичок XXI ст. майбутніх педагогів, зокрема цифрових, у Педагогічному інституті Київського університету імені Бориса Грінченка розроблено дисципліну за вибором «Проектування мультимедійного середовища ЗЗСО та ЗДО» для студентів III курсу спеціальностей 012 Дошкільна освіта та 013 Початкова освіта. Метою її вивчення є розвиток таких навичок: використання цифрових пристроїв, інформаційно-комунікаційних та мультимедійних технологій; пошуку й критичного оцінювання цифрового контенту; модифікації та створення цифрових ресурсів (дидактичні ігри і вправи, мультфільми, вебквести, сайти, блоги, буктрейлери тощо); обміну інформацією та організації цифрової комунікації (використання телекомунікаційних і соціальних мереж, електронних сервісів дистанційного навчання); навчатися й навчати інших (дотримання безпечних санітарно-гігієнічних, психолого-педагогічних умов застосування інформаційних та мультимедійних технологій в освітньому процесі

навчального закладу; створення мультимедійного освітнього середовища ЗДО та ЗЗСО тощо) [85].

Розвитку й саморозвитку *цифрових навичок* майбутніх педагогів сприяла технологія змішаного (гібридного) навчання й, зокрема, дистанційна освіта. Позитивний бік такого навчання полягає в поєднанні самостійної роботи студента за комп'ютером і безпосереднього спілкування з вчителем. У результаті вибудовується індивідуальна освітня траєкторія особистісно-професійного саморозвитку, яка забезпечує високу результативність професійної підготовки.

Досвід роботи зі студентами першого курсу виявив, що близько у 65% опитаних респондентів недостатньо сформовані вміння працювати із найпоширенішими інформаційними ресурсами, такими як Google-документи, форми, таблиці, презентації, блоги тощо. Тому цифрові навички починаємо формувати з перших днів студентського життя майбутніх педагогів. Під час адаптаційних тренінгів, які проводяться на базі Центру самопізнання й саморозвитку в педагогічній майстерні особистісно-професійного розвитку, ознайомлюємо студентів першого курсу зі структурою і функціональними можливостями електронного порталу Університету, його електронним середовищем (інституційний репозиторій, платформа е-навчання, електронний репозиторій, корпоративні поштові скриньки тощо).

Подальша професійна підготовка в інституті спрямована не лише на розвиток у майбутніх педагогів цифрових навичок, а й забезпечення здатностей впроваджувати цифрові технології в освітній процес ЗЗСО та ЗДО. Адже сучасний педагог повинен не лише досконало володіти ІКТ, а й навчати інших їх використовувати. Цьому сприяють пошуково-дослідницькі завдання з навчальних дисциплін, що передбачають самостійний пошук зручних інструментів для обробки інформації. Наприклад, студенти з навчальної дисципліни «Педагогіка» створюють дидактичні ігри і вправи для дітей

в електронних сервісах; розробляють діагностичний інструментарій: тести, опитувальники в Googl-формах; організують онлайн-заняття; ведуть щоденники навчальних практик у блогах; створюють вебквести, відеоесе, відеореклами спеціальності тощо. Навчання, засноване на діяльнісному підході, є найбільш дієвим у формуванні навичок. Таке припущення доводять реалії сьогодення, пов'язані з пандемією, які пришвидшили освоєння онлайн-сервісів педагогами і студентами, хоча їх вивчення не було самоціллю, а супутньою необхідністю [126].

Ефективною формою організації самостійної роботи, яка сприяла розвитку та самодіагностиці цифрових навичок студентів, виявилася технологія вебквесту. Яка дає змогу вдосконалити навички пошуку інформації в мережі «Інтернет»; розвиває критичне мислення як здатність до аналізу, узагальнення та оцінювання інформації; заохочує студентів до самостійності у розв'язанні завдань, розвиває дослідницькі здібності; формує здатність до налагодження комунікації і взаємодії з іншими [39].



Перспективними формами реалізації технології “Selfbook” у формуванні цифрових навичок студентів виявилися тренінги й майстер-класи, модеровані викладачами кафедри педагогіки та психології в майстерні особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога на базі Центру самопізнання й саморозвитку. Вибір змісту зазначених позанавчальних форм роботи обґрунтовано низкою педагогічних умов. Зокрема, враховано рівень володіння цифровими навичками та ступінь їх сформованості в студентів, що забезпечило успішність подальшого розвитку цих умінь. Під час такої спеціально організованої позанавчальної роботи студенти виконували низку завдань: створення сайтів і блогів; обробка відео, зображень і фотографій; оприлюднення повідомлень у соціальних мережах; створення мультимедійних презентацій із використанням різних сервісів; створення мультимедійних посібників та інтерак-

тивного контенту на онлайн-платформах (хмари тегів, опитування, спільні документи, QR-коди, онлайн-кросворди, пазли та вебквести для дітей) тощо.

Для самодіагностики студентами рівнів сформованості цифрових навичок, що спонукає їх до вивіщення особистісно-професійного рівня, на сторінках щоденника «Selfbook особистісно-професійного зростання майбутнього педагога» вміщено розроблені карти самооцінювання цифрових навичок (табл. 3).

Таблиця 3

Визначення рівня сформованості цифрових навичок

Рівень	Показники
 Початківець (базовий)	<ul style="list-style-type: none"> — базові навички (простий пошук інформації в мережі; відсутність умінь використання стандартних комп'ютерних сервісів для роботи з різною інформацією); — прості вміння застосовувати цифрові технології для комунікації з іншими (вільне володіння поштовими серверами); — утримання від зміни цифрових ресурсів (відсутність умінь базового використання стандартних комп'ютерних програм для роботи з різною інформацією)
 Експериментатор (середній)	<ul style="list-style-type: none"> — пошук необхідних ресурсів із різних джерел, порівняння й оцінювання за простими критеріями; — зміна ресурсів та створення власних за допомогою різних комп'ютерних програм і сервісів загального призначення; — спільне використання цифрових ресурсів та сервісів (спільні документи, онлайн-зустрічі, чати тощо)
 Експерт (високий)	<ul style="list-style-type: none"> — здатність швидко орієнтуватися в пошукових системах та знаходити необхідні ресурси, їх аналіз і оцінювання за складними критеріями (у т. ч. безпечність); — адаптація цифрових ресурсів до конкретного навчального контенту та створення власних за допомогою доступних сервісів і соцмереж (сайти, блоги, ігри, вправи, тести, відеоуроки тощо); — навчання інших цифрових навичок

З метою формування *критичного мислення* в майбутніх педагогів створюємо навчальні ситуації, які спонукають сту-

дентів до дискусій, аргументування та доведення власних суджень, формулювання гіпотез, пошуку компромісів. Реалізація технології “Selfbook” передбачає приділення особливої уваги на розвиток у студентів базових навичок критичного мислення: спостережливості, схильності до інтерпретації, аналізу, виведення висновків, здатності оцінювати власні ідеї, судження та висловлювання.




Як приклад наводимо проблемні питання дискусії з навчальної дисципліни «Педагогіка: Педагогічне партнерство». Прокоментуйте твердження «Школа навчає, а батьки — виховують». Яке твердження відповідає дійсності щодо застосування технологій в індивідуальному розвитку дітей: а) технологізація освітнього процесу негативно впливає на індивідуальний розвиток дитини, оскільки не завжди враховує особливості індивідуального розвитку кожного вихованця; б) технологізація освітнього процесу позитивно впливає на індивідуальний розвиток дитини, оскільки залежить від особистісних якостей суб'єктів освітнього процесу. Важливими критеріями для оцінювання цього завдання є: усвідомлення діалектичного зв'язку між твердженнями; наявність власних висновків; наявність аргументів і контраргументів; наявність зв'язку між аргументами та висновками; чи уникає студент тверджень, що не підкріплені жодними доказами; чи є спроба спростувати протилежну думку.

Розвиток критичного мислення відбувається в процесі виконання вправ, які застосовували під час різних форм навчальної та позанавчальної діяльності, що спонукають студентів до висловлення різних точок зору на проблему і передбачають розгляд ситуації з різних позицій; пошуку нетрадиційних рішень; розв'язання завдань, які змушують аналізувати інформацію, порівнювати її з власними переконаннями. Досить вдалим є такі вправи: «шість капелюхів», «дерево припущень», «кошик ідей», «плакат думок», обговорення суперечливих питань тощо [126].

Для саморозвитку навичок критичного мислення студентам пропонуємо розроблені таблиці для самооцінювання рівня їхньої сформованості, які вміщено в щоденнику «Selfbook особистісно-професійного зростання майбутнього педагога» (табл. 4).

Таблиця 4

Визначення рівня сформованості навичок критичного мислення

Рівень	Показники
 «Я — бачу» (базовий)	<ul style="list-style-type: none"> — помічаю, що інформація має помилки та невідповідності, але я не в змозі їх осмислити, пояснити; — сприймаю «на віру» інформацію з авторитетних для мене джерел, якщо вона логічно обґрунтована; — висловлюю власну думку, коли цілком упевнився у її правоті
 «Я — сумніваюсь» (середній)	<ul style="list-style-type: none"> — якщо знаходжу в отриманій інформації допущені невідповідності й помилки, то піддаю сумніву, але не намагаюся розкрити джерело їх виникнення; — аналізую отриману інформацію й порівнюю з власними переконаннями; — приймаю думки інших, якщо вони підкріплюються загальноприйнятим нормам; шукаю аргументи для підтвердження власних міркувань
 «Я — міркую» (високий)	<ul style="list-style-type: none"> — не тільки виявляю допущені неточності та помилки в отриманій інформації, але й розкриваю причини їх виникнення і шляхи усунення; — завжди аналізую й піддаю сумніву отриману інформацію, порівнюю з різними джерелами та думками; шукаю аргументи, які підтверджують або спростовують судження; — умію визнавати власні помилки в судженнях, приймаю логічно доведену точку зору інших, навіть якщо вона суперечить моїй і загальноприйнятим нормам

Формуванню навичок співпраці, комунікації та взаємодії у процесі реалізації технології особистісно-професійного розвитку «Selfbook» сприяє організація різних типологій комунікацій між студентами під час практичних занять («ланцюг», «кільце», «зірка», «дерево», «мережа») з навчальних дисциплін, формування спеціальних (фахових, предметних) компетентностей. У результаті спостереження виявлено, що «кільце», яке часто застосовують викладачі на семінарських

і практичних заняттях, є недостатньо продуктивною організацією комунікації в групі. На відміну від «зірки», де є явний лідер, який керує збором, аналізом і узагальненням інформації. Схема «мережа» є найбільш вдалою організацією взаємодії між студентами, оскільки передбачає виконання завдань і внесення ідей кожним учасником, у результаті чого відбувається коригування й удосконалення навичок співпраці (Куземко, 2020). В організації групової діяльності робимо акцент не на індивідуальному завершенні роботи, а на динаміці розвитку партнерської взаємодії учасників освітнього процесу під час її виконання.




З'ясовано, що навчання на основі дебатів і дискусій, побудованих як цілеспрямований обмін ідеями, формує здатність студентів до пошуку причинно-наслідкових зв'язків, до аргументації тверджень, прийняття комплексних рішень. Навички співпраці, які є вагомими для налагодження педагогічної взаємодії в майбутній професійній діяльності студентів, формуються в різноманітних дидактичних, рольових та ділових іграх на практичних заняттях та під час позанавчальної діяльності (майстер-класи, тренінги в майстерні особистісно-професійного розвитку). Вони дають змогу моделювати поведінку суб'єктів освітнього процесу за певних заданих обставин. Наприклад, під час вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка: Педагогічне партнерство» застосовуємо рольові ігри на кшталт «Засідання методичної ради», «Літній дитячий табір», «Аукціон прав» тощо. Досить дієвими формами роботи для формування навичок співпраці виявилися міждисциплінарні проекти «Першокурсники ПІ — ось ми які!», «Я в очах іншого», «Розвиток у ПІзнанні» тощо. Виконання завдань таких проектів передбачає взаємодію не лише між студентами академічної групи, а всього Педагогічного інституту. Це, зокрема, проведення інтерв'ювання студентами другого курсу першокурсників; взаємне опитування; дослідження студентами п'ятих курсів

рівнів сформованості толерантності, педагогічного партнерства студентів молодших курсів тощо.

З метою відстеження сформованості навичок співпраці на заняттях студентам пропонуємо карти самодіагностики та самооцінювання, а динаміку поступу здобувачі вищої освіти фіксують у щоденнику «Selfbook особистісно-професійного зростання майбутнього педагога» (табл. 5).

Таблиця 5

Визначення рівня сформованості навичок співпраці

Рівень	Показники
 Одинак (базовий)	<ul style="list-style-type: none"> — Ефективно співпрацюю лише із добре знайомими людьми; — добровільно виконую свою частину спільного завдання; — завжди маю власну думку, але не обстоюю її і не змінюю, навіть під впливом обґрунтованих аргументів
 Мотиватор (середній)	<ul style="list-style-type: none"> — Умію знаходити контакт із різними людьми; — спонукую інших до виконання спільного завдання, завжди працюю на спільний результат, навіть іноді виконую завдання групи самостійно; — часто наводжу аргументи, обстоюю власні переконання, іноді «під тиском» вагомих аргументів змінюю власну точку зору
 Лідер (високий)	<ul style="list-style-type: none"> — Вільно співпрацюю з різними групами, почувуюся комфортно; — організовую спільну діяльність, розподіляю обов'язки відповідно до «сильних» сторін кожного, завжди беру відповідальність за групу; — вмію переконувати, підтримувати, мотивувати до обговорення ідей, компромісів, навчаю дискутувати

Розроблені підказки (див. табл. 3–5) дають змогу кожному студенту окреслити власні кроки для самовдосконалення, порівняти та проаналізувати досягнення протягом чотирьох років навчання в університеті (відмітки про рівень розвитку студенти фіксують в індивідуальному щоденнику в таблицях у кінці кожного навчального року) (табл. 6).

Таблиця 6

Мій рівень розвитку навичок XXI ст.
(визнач, на якому рівні твої навички XXI ст.)

	ПОЧАТКІВЕЦЬ	ЕКСПЕРИМЕНТАТОР	ЕКСПЕРТ
Цифрові навички			
Критичне мислення	«Я — БАЧУ» 	«Я — СУМНІВАЮСЬ» 	«Я — МІРКУЮ» 
Навички співпраці	ОДИНАК 	МОТИВАТОР 	ЛІДЕР 

Вважаємо, що до основних переваг розробленого й застосованого на формувальному етапі дослідження програмно-технологічного забезпечення технології особистісно-професійного розвитку “Selfbook” у формуванні навичок XXI ст. в майбутніх педагогів, належать:

- 1) інтелектуальний розвиток, який здійснюється на основі аналізу, інтерпретації, синтезу і критичного мислення; взаємонавчання та дискусій; самооцінювання, взаємооцінювання, самодіагностики; розвитку медіаграмотності;
- 2) соціалізація та розвиток здатності до професійного спілкування, якому сприяють взаємодія та командна робота; спільна пошуково-дослідницька діяльність; використання соціальних мереж та ІКТ;
- 3) формування професійних компетентностей, які розвиваються в процесі опрацювання та критичного оцінювання навчальної інформації; самостійного й колективного пошуку розв’язання навчальних завдань

із застосуванням сучасних інформаційних та педагогічних технологій;

- 4) мотивація для особистісного і професійного саморозвитку, яка формується в процесі самооцінювання й розроблення дорожніх карт самовдосконалення.

Дієвість програмно-технологічного забезпечення описаного процесу засвідчує результати емпіричного дослідження на констатувальному етапі (рис. 3).

Реалізація технології “Selfbook” у формуванні рефлексійного компонента особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога. Експериментальна діяльність щодо формування рефлексійного компонента особистісно-професійного розвитку в майбутніх педагогів у освітньому процесі ЗВО здійснювалась у перибігу вивчення навчальних дисциплін «Університетські студії», «Людинознавство», «Педагогіка», «Психологія», а також під час проходження студентами навчальних практик, написання курсових, бакалаврських робіт. Зокрема, систематично застосовувалися рефлексійні завдання і вправи («Формула вибору професії», «Час», «Дерево успіху», «Мішень потенціалу», «Самооцінка особистісно-професійних досягнень» та ін.); здійснювався критичний аналіз студентами виконаних ними навчальних завдань; розв’язання проблемних педагогічних ситуацій.

Змістове наповнення програм і методичних рекомендацій психолого-педагогічних практик для студентів I–II курсів спеціальностей 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта містять завдання та вправи, спрямовані на розвиток рефлексійної компетентності. Як приклад подаємо результати виконаних студентами рефлексійних вправ, що мали місце під час проходження педагогічних практик.

Зокрема, суть вправи «Кожному своє місце» полягає в тому, що на аркуші паперу зображено валізу, кошик і книжку. Під «валізою» студенти зазначали те, чого вони навчилися на педагогічній практиці, заберуть із собою й будуть активно використовувати в подальшій професійній діяльності.

Під «кошиком» — те, що виявилось марним на практиці, непотрібним. Під «книжкою» — те, що виявилось цікавим, але поки вони не готові до використання, те, над чим ще потрібно подумати, доопрацювати, дізнатися тощо (табл. 7).

Таблиця 7

Результати виконаної студентами I курсу вправи «Кожному своє місце»

		
<i>Студентам вдалося</i>	<i>У свою майбутню професійну кар'єру студенти не хочуть брати</i>	<i>На думку студентів, те, над чим ще потрібно подумати, доопрацювати, дізнатися</i>
<ul style="list-style-type: none"> — Закріпити на практиці теоретичні знання, здобуті в процесі навчання (Катерина О, студентка спеціальності 012 Дошкільна освіта); — з'єднати теоретичну частину (те, що вивчали в університеті) з практичною (те, що відбувалося на практиці) (Дар'я Ш., студентка спеціальності 013 Початкова освіта); — спокійно реагувати на порушення дисципліни учнями в класі (Яна Л., студентка спеціальності 013 Початкова освіта); — привернути увагу дітей (Юлія Ш., студентка спеціальності 012 Дошкільна освіта); — зацікавити дітей (Анна З., студентка спеціальності 012 Дошкільна освіта) та ін. 	<ul style="list-style-type: none"> — Страх перед дітьми та вчителем (Марія К., студентка спеціальності 013 Початкова освіта); — невпевненість у своїх силах та не володіння власними емоціями (Аліна Л., студентка спеціальності 012 Дошкільна освіта); — хвилювання (Марина В., студентка спеціальності 012 Дошкільна освіта); — страх сказати щось зайве (Аліна Т., студентка спеціальності 013 Початкова освіта) 	<ul style="list-style-type: none"> — Як здійснювати інтеграцію предметів (Анна П., студентка спеціальності 013 Початкова освіта); — удосконалити педагогічні здібності (Тетяна М., студентка спеціальності 012 Дошкільна освіта); — розвинути терпіння і витримку, свої навички в спілкуванні з дітьми та їхніми батьками (Валерія О., студентка спеціальності 012 Дошкільна освіта); — поглибити знання з педагогіки та психології (Марія В., студентка спеціальності 012 Дошкільна освіта); — навчитися творчо ставитися до професії та завжди всебічно вдосконалюватися, щоб у майбутньому стати найкращим вчителем для своїх учнів (Інна К., студентка спеціальності 013 Початкова освіта)

Завдання вправ «Професійний герб» полягало в тому, щоб студенти окреслили контури професійного герба, який потрібно наповнити внутрішнім змістом, зокрема, зобразити: досягнення або подію, яка відбулася на практиці і є знаменною; речі або предмети, за допомогою яких мають змогу вдосконалити свої знання, уміння й навички; подія, яка запам'яталася як найнеприємніша під час педагогічної практики; особисті якості, які допомагають у педагогічній діяльності.

На *рис. 1* наведено професійні герби студентів першого курсу спеціальностей 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта першого (бакалаврського) освітнього рівня Київського університету імені Бориса Грінченка.

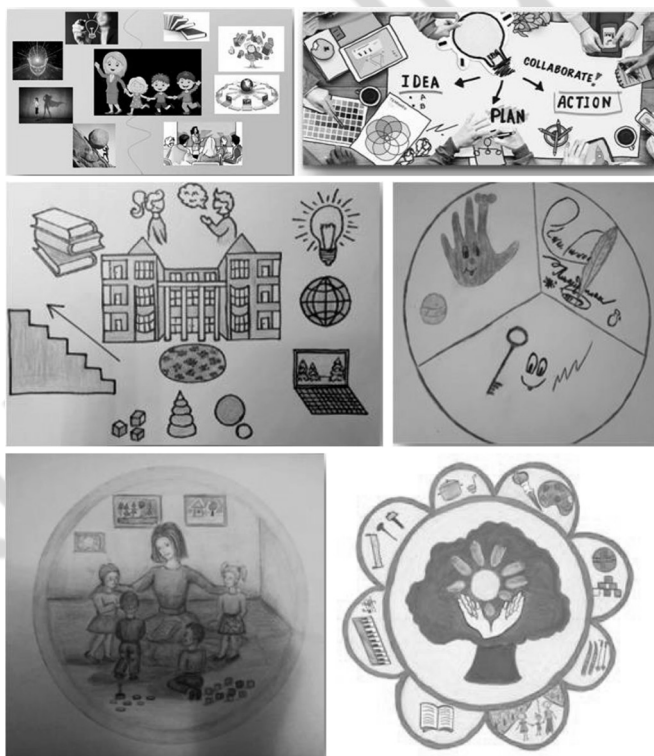


Рис 1. Зразки професійних гербів студентів I курсу спеціальностей 012 Дошкільна освіта й 013 Початкова освіта

Окрім того, під час проходження навчальних практик студенти створювали й наповнювали власне е-портфоліо особистісно-професійного зростання, у якому містяться конспекти уроків, занять, добірки ігор, вправ для роботи з дітьми, результати самодіагностики. Е-портфоліо створюється на першому курсі й систематично наповнюється протягом усього навчання в закладі вищої освіти.

Розвиток рефлексійного компонента відбувався також і під час позанавчальної діяльності, а саме на базі Центру самопізнання й саморозвитку Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, де функціонує Педагогічна майстерня особистісно-професійного розвитку та платформа особистісного самопізнання. У процесі діяльності Педагогічної майстерні студенти долучилися до різноманітних майстер-класів («Спілкування: я та інші», «Колір у моєму житті», «Перший раз у перший клас», «Перша практика: тривоги й очікування»), семінарів («Права дітей: дослідження, досвід, рефлексія», «Професійне SELFIE», «Технологія “Selfbook”»), тренінгів («Самопізнання: таємниці мого внутрішнього “Я”»), міждисциплінарних проєктів («Я в очах іншого», «Пізнаю себе») тощо.

Студенти мали змогу поступово, поетапно заповнювати щоденник «Selfbook особистісно-професійного зростання майбутнього педагога», де для визначення ними власних рівнів сформованості рефлексійного компонента подано відповідні рівні та показники (табл. 8).

Таблиця 8

**Рівні та показники визначення сформованості
рефлексійного компонента в майбутніх педагогів**

Рівень	Показники
 «Я — споглядаю»	<ul style="list-style-type: none"> — Маю стійке бажання опанувати теорію й технологію здійснення рефлексії; — здійснюю спроби аналізувати, осмислювати, узагальнювати думки, дії, власний психологічний стан, а також дії інших людей
 «Я — прагну досконалості»	<ul style="list-style-type: none"> — Знаю про те, що таке рефлексія і як її здійснювати; — використовую рефлексивні прийоми на всіх етапах освітньо-професійної діяльності; — вмію здійснювати самостереження, самопізнання, самоаналіз, самодіагностику; — знаю способи та технології здійснення рефлексії власної діяльності; — знаю сучасні вимоги до особистісного і професійного розвитку педагога; — критично ставлюсь до своєї навчально-професійної діяльності, володію вміннями здійснювати адекватну самооцінку рівня особистісно-професійного розвитку, результативності своєї діяльності; — маю навички самоконтролю, саморозвитку та самовдосконалення; — розумію іншого, здатний(а) поставити себе на його / її місце (здійснення емпатичного розуміння іншого)
 «Я — проєктую»	<ul style="list-style-type: none"> — Вирішую різного роду завдання, здатний(а) аналізувати різні способи їх розв'язання; — здійснюю рефлексію власного зростання під час освітньої діяльності; — перебудовую власну педагогічну діяльність у разі появи несподіваних перешкод; — проєктую дорожню карту власного особистісно-професійного зростання; — проєктую й упроваджую в практику завдання для рефлексії настрою та емоційного стану, рефлексії діяльності, рефлексії змісту навчального матеріалу; — розробляю програму індивідуальної траєкторії особистісного розвитку

Для фіксації отриманих результатів та відстеження динаміки розвитку рефлексійного компонента протягом навчання

в закладі вищої освіти на кожному курсі студенти робили відмітки в спеціальному бланку (табл. 9).

Таблиця 9

Мій рівень рефлексійних умінь

(визнач, на якому рівні твої рефлексійні вміння)

		
«Я — СПОГЛЯДАЮ»	«Я — ПРАГНУ ДОСКОНАЛОСТІ»	«Я — ПРОЄКТУЮ»

На контрольному етапі було з'ясовано рівні сформованості рефлексійного компонента в студентів четвертого курсу спеціальностей «Дошкільна освіта» й «Початкова освіта» (2020–2021 н. р.). Зокрема, базовий рівень мають — 40 % респондентів, середній — 45 %, високий — 15 %. Динаміка сформованості рефлексійного компонента особистісно-професійного розвитку на контрольному етапі в студентів четвертого курсу засвідчує позитивні зміни.

Доцільно зазначити, що після формувального етапу в студентів спостерігалось бажання оволодівати необхідними рефлексійними знаннями та вміннями, застосовувати рефлексію в професійній діяльності, що засвідчує ефективність психолого-педагогічних умов розвитку рефлексивної компетентності в закладі вищої освіти, що були описані у підрозділі 1.5.

Перевірка ефективності технології особистісно-професійного розвитку “Selfbook”. Для перевірки ефективності розробленої технології “Selfbook” особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів (фахівців із дошкільної та початкової освіти) на контрольному етапі дослідження проведено зріз і виявлено покомпонентну динаміку їхнього поступу (експериментальна та контрольна групи) за рівнями.

Для визначення ступеня лінійної залежності між парами змінних (отриманих результатів дослідження на констату-

вальному та контрольному етапах) застосовуємо метод математичної статистики — коефіцієнт кореляції Пірсона, що визначається за формулою (1):

$$R_{x,y} = \frac{M[XY] - M[X]M[Y]}{\sqrt{(M[X^2] - (M[X])^2)}\sqrt{(M[Y^2] - (M[Y])^2)}} \quad (1)$$

Для розрахунку значень коефіцієнта кореляції Пірсона використовувались експериментальні дані (результати вивчення сформованості базового, високого, середнього рівнів (див. підрозділ 1.4)) компонентів розвитку в особистісно-професійному становленні майбутніх педагогів в експериментальній групі до й після експерименту (констатувальний етап (дані x), контрольний етап (дані y)) (табл. 10).

Таблиця 10

Емпіричні дані для розрахунку коефіцієнта кореляції Пірсона
(констатувальний, контрольний етапи)

x	y	ln(y)	x ²	y ²	x*y	y(x)	(y-ycp) ²	(y-y(x)) ²	(x-xcp) ²	y-y(x):y
25	15	2,7	625,0	7,3	67,7	24,8	336,1	96,2	69,4	0,7
40	45	3,8	1600,0	14,5	152,3	37,3	136,1	59,4	44,4	0,2
35	40	3,7	1225,0	13,6	129,1	32,6	44,4	55,4	2,8	0,2
30	20	3,0	900,0	9,0	89,9	28,4	177,8	70,9	11,1	0,4
40	45	3,8	1600,0	14,5	152,3	37,3	136,1	59,4	44,4	0,2
30	35	3,6	900,0	12,6	106,7	28,4	2,8	43,3	11,1	0,2
54	40	3,7	2916,0	13,6	199,2	54,6	44,4	212,0	427,1	0,4
41	45	3,8	1681,0	14,5	156,1	38,3	136,1	44,6	58,8	0,1
5	15	2,7	25,0	7,3	13,5	14,4	336,1	0,4	802,8	0,0
36	28	3,3	1296,0	11,1	120,0	33,5	28,4	29,7	7,1	0,2
37	40	3,7	1369,0	13,6	136,5	34,4	44,4	31,7	13,4	0,1
27	32	3,5	729,0	12,0	93,6	26,2	1,8	33,7	40,1	0,2
400	400	41,3	14866,0	143,7	1416,7	390,1	1424,7	736,7	1532,7	2,9
33,3	33,3	3,4	1238,8	12,0	118,1	32,5	118,7	61,4	127,7	0,2

Висуваємо гіпотези: якщо $R_{x,y}$ лежить ближче до 1, то лінійна взаємозалежність між змінними характеризує наявність сильного зв'язку; якщо $R_{x,y}$ ближче до 0, то зв'язок слабкий або взагалі відсутній. Розрахунок коефіцієнта кореляції Пірсона здійснювали за допомогою програми "MS Excel" (застосувавши функцію «КОРРЕЛ»). У результаті автоматичного обчислення знаходимо значення $R_{x,y} = 0,76$, яке визначає статистичну

залежність двох рядів даних, яку можемо унаочнити за допомогою математичної функції (рис. 2).

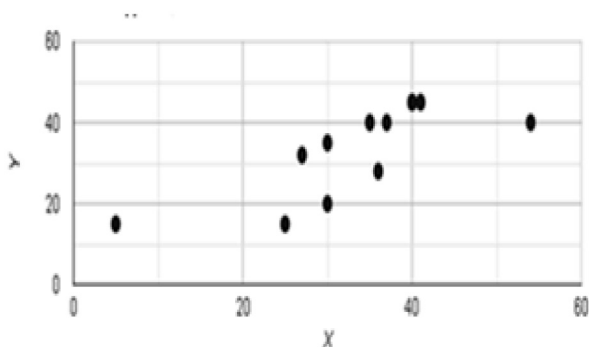


Рис. 2. Поле кореляції лінійної залежності між парами змінних (отримані результати) дослідження на констатувальному та контрольному етапах)

Результати дослідження з проблеми особистісно-професійного розвитку майбутнього педагогів вказують на позитивну кореляцію між застосуванням особистісно-проективних технологій та особистісно-професійним розвитком (рис. 3).

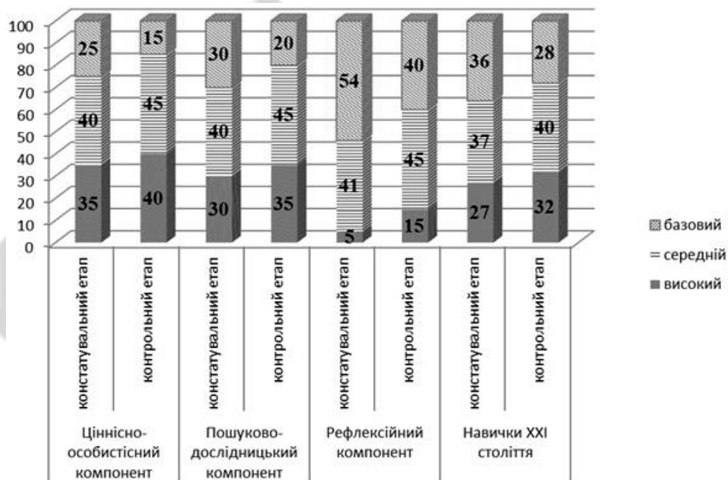


Рис. 3. Динаміка формувального впливу на розвиток компонентів особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів в експериментальній групі до й після експерименту (у %)

Результати проведеного дослідження засвідчили позитивне зростання кількісних і якісних показників сформованості компонентів, а саме ціннісно-особистісного, пошуково-дослідницького, рефлексійного, навичок XXI ст., у майбутніх педагогів. Зауважимо найважливіші здобутки, виявлені за результатами емпіричного дослідження: суттєве зростання показників високого рівня всіх компонентів особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів, зростання показників, що належать до середнього рівня; зниження показників, які зараховано покомпонентно до базового рівня.

Результати дослідження, отримані в межах виконання наукової теми Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, засвідчили позитивний вплив авторської технології особистісно-професійного розвитку “Selfbook” на сформованість показників ціннісно-особистісного, пошуково-дослідницького, рефлексійного, навичок XXI ст., що є компонентами особистісно-професійного розвитку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкових класів.

До суттєвих переваг у реалізації технології “Selfbook” зараховуємо її гуманістичну, антропоцентричну, особистісну спрямованість; усвідомлення майбутніми педагогами цінності самопізнання й самозростання у їхньому становленні; домінування особистісно орієнтованих форм та проєктивних технологій у вибудовуванні траєкторії власного особистісно-професійного розвитку; широкий спектр використання педагогічного інструментарію в роботі зі студентами під час аудиторних занять, підготовки до проходження навчальних практик, у позанавчальній діяльності.

Зіставні результати констатувального та контрольного етапів експерименту засвідчили дієвість авторської технології, дібраного особистісно-проєктивного інструментарію, засобів, організаційних форм у формуванні виокремлених компонентів особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів, оскільки відбулося зростання показників високого та середньо-

го рівнів за всіма чотирма компонентами (ціннісно-особистісний, пошуково-дослідницький, рефлексійний, навички XXI ст.).

Покомпонентне зниження показників базового і зростання високого рівня дає підстави для висновку щодо ефективності авторської технології “Selfbook” особистісно-професійного розвитку педагогів. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів. Запропонована технологія може бути предметом наукових пошуків для різних категорій педагогів, зокрема в контексті підвищення їхньої кваліфікації у руслі нового професійного стандарту вчителя початкових класів (2020).

3.3. Іншомовна підготовка педагога як чинник підвищення конкурентоспроможності сучасного педагога

Якість вищої освіти значною мірою впливає на соціально-економічне зростання та підвищення конкурентоспроможності нашої держави, адже «підготовка добре освічених працівників, які здатні виконувати складні завдання й адаптуватися до постійно змінюваного середовища і зростаючих потреб виробничої системи, це не данина “моді”, це єдиний шлях прогресу» [174, с. 41]. Тому формування педагогів нової форми, готових конкурувати на ринку праці, «забезпечувати кількісну реалізацію завдань обов’язкового навчання та підносити на значно вищих рівень освіченість і культуру її громадян» [109, с. 300], визнано пріоритетним напрямом діяльності закладів вищої освіти. У площині педагогічної діяльності поняття «конкурентоспроможність» характеризується сукупністю ціннісних орієнтацій, особистісно й професійно значущих якостей, базових знань, умінь і навичок та проектується на всі сфери життєдіяльності, зокрема професійно-педагогічну, і забезпечує майбутньому педагогу переваги в конкурентних від-

носинах у сфері професійної діяльності з метою творчої само-реалізації в освітньому процесі закладу освіти [16, с. 209].

В умовах євроінтеграції володіння іноземною мовою безперечно надає більше можливостей для самореалізації та професійного зростання фахівцю будь-якої діяльності. А от для педагога дошкільної та початкової ланок освіти досконало іноземна мова — це засіб для розширення професійних компетенцій, адже «сучасний педагог повинен досконало володіти іноземною мовою, методикою її навчання, генерувати нові ідеї, активно впроваджувати світовий та вітчизняний досвід у галузі викладання іноземних мов, постійно оновлювати форми і методи роботи на уроках з урахуванням індивідуальних навчальних особливостей вихованців» [112, с. 45].

Зазначені вимоги актуалізують питання розгляду іншомовної підготовки у змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та вихователів закладу дошкільної освіти (далі — педагоги) як чинника конкурентоспроможності сучасного педагога в умовах євроінтеграції.

Аспекти іншомовної підготовки на сучасному етапі набувають все більшої актуальності у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців. Вивчаючи питання іншомовної підготовки майбутніх педагогів, викладачі кафедри іноземних мов і методик їх навчання Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка у свої роботах актуалізують таке: важливість імплементації зарубіжного досвіду в зміст іншомовної підготовки майбутніх педагогів [351; 349; 260]; застосування інноваційних технологій у процесі іншомовної підготовки майбутніх педагогів [350; 383]; формування у майбутніх фахівців компетенції у навчанні молодших школярів вживати іноземну мову в повсякденному житті [108]; підготовку майбутніх педагогів до застосування інноваційного методичного інструментарію на уроках іноземних мов [236, с. 37]; застосування цифрових технологій для формування іншомовних компетенцій майбутніх фахівців під час організації аудиторної та позааудиторної форм

роботи [256, с. 147]; розробки медіадидактичного супроводу з метою підвищення якості іншомовної підготовки та розвитку медіаграмотності майбутніх фахівців [187; 200]; підсилення мотивації майбутніх педагогів до вивчення іноземної мови через залучення їх до участі у вебінарах, онлайн-конференціях, тренінгах [266, с. 46]; формування лідерських якостей як ключових у професійній діяльності сучасного педагога засобом іноземної мови [347]; розвиток умінь майбутніх педагогів критично мислити шляхом залучення всіх учасників освітнього процесу до творчої співпраці [346, с. 20]; засвоєння майбутніми фахівцями знань певних професійних лексичних одиниць та розвиток умінь їх вживати у відповідних професійних ситуаціях [253, с. 161] тощо. Отже, очевидно, що іншомовна підготовка майбутніх педагогів має оновлений характер, оскільки визначені вище аспекти потребували перегляду змісту, форм, методів та засобів цієї підготовки, які б сприяли підвищенню її якості.

Зазначене демонструє напрями реалізації стратегії іншомовної підготовки майбутніх педагогів в умовах євроінтеграції викладачами кафедри іноземних мов і методик їх навчання, а саме: професіоналізація, розширення іншомовного середовища, діджиталізація та технологізація. Варто звернути увагу на розуміння поняття «стратегія», яку науковець Л. Хоружа [278, с. 9] розглядає як загальний, пролонгований спосіб досягнення складної мети за рахунок ефективного використання наявних ресурсів, врахування нових суспільних викликів та завдань. У межах педагогічної підготовки дослідники Г. Бондаренко та Н. Кириченко [33, с. 74] визначають «нову стратегію підготовки майбутнього фахівця» як комплекс якісно нових цілей, завдань, змісту, форм, методів, педагогічних технологій та інноваційних засобів підготовки, що ґрунтуються на дослідницькому, практико-орієнтованому та компетентнісному підходах і сприяють успішному виконанню професійних функцій.

Кафедрою іноземних мов і методик їх навчання, зокрема О. Котенко й Н. Кошарною, визначено стратегію іншомовної

підготовки педагога як послідовний, стійкий план підготовки фахівця до навчання іноземних мов дітей дошкільного та учнів молодшого шкільного віку, який супроводжується системним моніторингом мотивації студентів педагогічних спеціальностей до вивчення іноземної мови; формуванням лінгвістичної, дискурсивної, стратегічної, соціокультурної, методичної компетенцій здобувачів освіти; розвитком технологічних умінь майбутніх педагогів використовувати й створювати власні інноваційні дидактичні продукти; розвитком умінь критичного й аналітичного мислення, кінцевим результатом якого є формування іншомовної професійної компетентності педагога дошкільної та початкової освіти, здатного здійснювати професійну діяльність в умовах парадигмальних змін.

Отже, спираючись на думку науковців кафедри іноземних мов і методик їх навчання Університету Грінченка, *іншомовна підготовка майбутнього педагога — це динамічний, суб'єкт-суб'єктний процес формування професійно значущих компетенцій здобувачів освіти через активні способи пізнавальної діяльності, що впливає на ефективне формування іншомовної професійної компетентності.*

Вважаємо, що маємо говорити саме про іншомовну професійну компетентність, оскільки як динамічне поєднання лінгвістичної, дискурсивної, соціокультурної, стратегічної та методичної компетенцій вона відображена у результатах освітньо-професійних програм спеціальностей 013 Початкова освіта та 012 Дошкільна освіта й окремих робочих програмах навчальних дисциплін, які забезпечують іншомовну підготовку майбутніх фахівців і можуть бути виміряні й оцінені на різних етапах іншомовної підготовки.

Розглянемо більш детально кожну компетенцію у змісті іншомовної професійної компетентності майбутніх педагогів.

Лінгвістична компетенція складається з лексичних, фонетичних, фонологічних та синтаксичних знань іноземної мови, на ґрунті яких формуються мовленнєві навички й уміння, що

проявляються в чотирьох видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, письмо, говоріння).

Під *дискурсивною компетенцією* вбачаємо здатність майбутніх педагогів створювати зв'язні відрізки мовлення з урахуванням граматичних, лексичних і синтаксичних правил, комунікативної ситуації та екстралінгвістичних чинників, які є невід'ємними складниками процесу комунікації; логічно організовувати висловлювання в цілісні тексти та представляти їх відповідно до стилю мовлення [32, с. 159]. Дискурсивна компетенція майбутніх педагогів означає здатність застосовувати певну стратегію з метою конструювання та інтерпретації письмових й усних текстів професійного спрямування.

Стратегічна компетенція — здатність майбутніх фахівців визначати мету власної пізнавальної, освітньої діяльності, планувати її для досягнення мети; реалізовувати сплановані дії, розроблені стратегії та оцінювати результат власної діяльності [154]. У вивченні іноземної мови загальні та комунікативні стратегії дають змогу студентам успішно виконати комунікативні завдання, адже забезпечують зв'язок між різними природними чи набутими компетенціями особистості. При цьому майбутні педагоги самостійно відбирають, врівноважують, активізують та координують відповідні компоненти тих компетенцій, які необхідні для планування завдання і його виконання, управління / оцінювання і (якщо є потреба) корекції з метою ефективного досягнення їхніх комунікативних цілей [74, с. 234].

Соціокультурна компетенція характеризує знання з національно-культурної специфіки мовленнєвої поведінки носіїв мови, яка вивчається; уміння користуватися елементами соціокультурного контексту, необхідними для породження і сприйняття мовлення з точки зору носіїв мови; здатність брати до уваги культуру країни, мова якої вивчається, під час виконання комунікативного завдання [246, с. 102].

Методична компетенція майбутнього педагога є сукупністю його методичних знань, навичок, вмінь та індивідуальних, суб'єктивних

й особистісних якостей, яка функціонує як здатність проектувати, адаптувати, організовувати, вмотивувати, досліджувати й контролювати процес навчання іноземної мови [25, с. 110].

Отже, розгляд складових компетенцій дав змогу дійти висновку про те, що формування іншомовної професійної компетентності майбутніх педагогів — мета іншомовної підготовки. В результаті вбачаємо іншомовну професійну компетентність як інтегративну якість особистості, яка є сукупністю позитивної мотивації, лінгвістичної, дискурсивної, соціокультурної, стратегічної та методичної компетенцій, здатності до створення власних інноваційних дидактичних продуктів і рефлексії для ефективної організації освітнього процесу та забезпечення якості навчання іноземних мов.

У питанні підвищення конкурентоспроможності сучасного педагога засобом іншомовної підготовки звертаємось до головного курсу сучасної освіти в Україні, скерованого на формування навичок XXI ст.: знання основних предметів (глобальна обізнаність, фінансова, економічна та підприємницька грамотність, громадянська грамотність, життєзбережувальна грамотність, екологічна грамотність); навчальні та інноваційні навички (критичне мислення і розв'язання проблем, навички співпраці й комунікативні навички, творчість та інноваційність); уміння працювати з інформацією, медіа та комп'ютерні навички (інформаційна грамотність, медіаграмотність, ІКТ-грамотність), життєві й кар'єрні навички (гнучкість і пристосовуваність, ініціатива та самоспрямованість, соціальні навички й навички, пов'язані зі співіснуванням різних культур, продуктивність та вміння з'ясовувати й враховувати кількісні показники, лідерство та відповідальність) (The Partnership for 21st Century Skills, 2009) [386].

Наукові дослідження викладачів кафедри доводять, що у процесі цілеспрямованої іншомовної підготовки майбутніх педагогів відбувається комплексне формування навичок XXI ст. наскрізно всіх складових компетенцій шляхом використання інноваційних технологій та засобів, що також свідчить про її міждисциплінарний характер.

Організація освітнього процесу Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка здійснюється на засадах особистісно орієнтованого, компетентнісного, середовищного підходів, спрямованих на реалізацію студентоцентрованого навчання (Положення про організацію освітнього процесу Київського університету імені Бориса Грінченка, 2017) [207, с. 25]. Важливо також зважати на особливість організації іншомовної підготовки майбутніх педагогів. Освітня діяльність, що ґрунтується на створенні умов, за яких формується потреба у мовленнєвих діях студентів для розв'язання уявних та реальних професійно орієнтованих завдань із використанням інноваційних технологій і засобів, враховує комунікативний підхід. Крім того, особливого значення потребує технологічний підхід, оскільки забезпечує чітке інструментальне керування процесом іншомовної підготовки майбутніх педагогів з метою досягнення його мети та реалізації визначених завдань.

Характеристика сутності іншомовної підготовки майбутніх педагогів потребує визначення дидактичних принципів, які закладають основу її змістово-методичного забезпечення. Оскільки іншомовна підготовка майбутніх педагогів має міждисциплінарний характер, виокремлено систему загальнодидактичних, лінгводидактичних, інноваційних, медіаосвітніх принципів. Дотримання сукупності останніх впливає на ефективність іншомовної підготовки майбутніх педагогів. Так, дидактичними принципами іншомовної підготовки визначено: науковість, системність та послідовність, доступність, зв'язок навчання із життям, свідомість й активність, наочність, міцність, індивідуальний підхід, емоційність навчання, єдність теоретичної та практичної підготовки студентів; інноваційність освітнього середовища, тобто його орієнтація на інноваційний розвиток; безперервність освіти, що передбачає постійне оволодіння новими технологіями навчання та рефлексивності, що полягає в самоаналізі ефективності власної професійної діяльності; принципи перманентного оновлення змісту; оріє-

ентація на розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та продуктивної мотивації.

Продовжуючи дослідження питання змісту іншомовної підготовки майбутніх педагогів у Педагогічному інституті Київського університету імені Бориса Грінченка та інших закладах вищої освіти, розглянемо перелік компонентів освітньо-професійних програм ЗВО, які закладено у навчальні плани та робочі програми навчальних дисциплін. Проаналізуємо навчальні плани та робочі навчальні програми дисциплін, скеровані на формування іншомовної професійної компетентності.

Перелік компонентів освітньо-професійних програм ЗВО містить обов'язковий та вибірковий блоки, що забезпечують зміст іншомовної підготовки, визначає загальну кількість кредитів Європейської кредитної трансферної системи (ЄКТС) на весь період професійної підготовки майбутніх педагогів на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти та кількість кредитів, розподілених на кожну навчальну дисципліну, курсові роботи, практику, атестацію. Спираючись на думку науковця Л. Хоружої, здійснимо зіставлення кількості годин на кожен структурний блок переліку компонент, оскільки така дія є загальним підходом до аналізу змісту іншомовної підготовки [277, с. 183].

Відповідно до кількісних показників Київського університету імені Бориса Грінченка, загальна кількість годин підготовки обов'язкової компоненти навчального плану за 2017 р. становить 180 кредитів ЄКТС (5 400 год), розподілених між навчальними дисциплінами, на формування загальних компетентностей — 20 кредитів ЄКТС (600 год); спеціальних (фахових, предметних) — 94 кредити ЄКТС (2820 год); практику — 58,5 кредита ЄКТС (1755 год); атестацію — 7,5 кредита ЄКТС (225 год). Вибіркова компонента складає 60 кредитів ЄКТС (1800 год).

Курс нової стратегії підготовки фахівців Київського університету імені Бориса Грінченка відображено у нових освітніх програмах та навчальних планах. Тож можемо провести паралель між навчальними планами 2017 та 2018 років (табл. 1). Так, відповідно

до навчального плану за 2018 р. навчальні дисципліни спрямовані на формування загальних компетентностей — 18 кредитів ЄКТС (540 год); спеціальних (фахових, предметних) — 96 кредитів ЄКТС (2880 год); практику — 63 кредити ЄКТС (1890 год); атестацію — 3 кредити ЄКТС (90 год), що загалом становить 5 400 год. На опанування дисциплін вибіркового блоку відведено 60 кредитів ЄКТС (1800 год), з них — 45 кредитів ЄКТС (1350 год) розподілено на оволодіння студентами навчальних дисциплін спеціалізації «Іноземна мова» або «Дошкільна освіта».

Таблиця 1

Порівняльна таблиця обсягу іншомовної підготовки майбутніх педагогів (на прикладі спеціальності 013 Початкова освіта) (в годинах)

Складові іншомовної підготовки майбутніх педагогів	2017	2018
Обов'язковий блок	5400	5400
Формування загальних компетентностей	600	540
Формування спеціальних (фахових, предметних) компетентностей	2820	2880
Практика	1755	1890
Атестація	225	90
Вибірковий блок	1800	1800
Спеціалізація «Дошкільна освіта»	240	180
Спеціалізація «Іноземна мова» (навчальні дисципліни)	-	1350
Практика зі спеціалізації	-	405
Атестація	21	45
<i>Всього за навчальним планом</i>	7200	7200

Таким чином, порівняльна таблиця засвідчує тенденцію щодо збільшення кількості годин на практику (з 1755 год до 1890 год), формування спеціальних (фахових, предметних) компетентностей (на 60 год) та зменшення годин на формування загальних компетентностей і проходження атестації. Ці зміни у годинах демонструють застосування нової стратегії професійної підготовки майбутнього учителя Київського університету імені Бориса Грінченка, яка передбачає підвищення якості професійної підготовки шляхом впровадження прак-

тико-орієнтованого навчання, що дасть змогу студентам здобути практичний досвід оволодіння майбутньою професією.

Зміст іншомовної підготовки, метою якого є формування іншомовної професійної компетентності, умовно можна поділити на два блоки — методичний та лінгвістичний. Останні охоплює дисципліни, зміст яких спрямований на засвоєння знань про закономірності функціонування мови у суспільному просторі, її провідних функцій, особливостей породження іншомовного мовлення, взаємозв'язку між мовними й ментальними особливостями носіїв тієї чи іншої іноземної мови. Методичний блок спрямований на ознайомлення студентів з теоретичними основами методики [112, с. 45–46]. Стратегією іншомовної підготовки майбутніх педагогів актуалізовано питання впровадження інноваційних технологій та засобів з метою підвищення її якості.

І якщо формування іншомовної професійної компетентності майбутніх педагогів відповідно до навчального плану за 2017 р. відбувалось у межах дисципліни «Іноземна мова з методикою навчання» (480 год) та за рахунок курсів із каталогу вибіркових дисциплін, а саме «Сучасна англійська / німецька мова з практикумом» (240 год), «Англійська мова / Німецька мова за професійним спрямуванням» (120 год), «Практикум з іншомовної міжкультурної комунікації» (90 год), то навчальний план за 2018 р. свідчить про те, що обсяг обов'язкового та вибіркового компонентів збільшує можливості для опанування студентами іншомовної професійної компетентності. Адже відповідно до навчального плану за 2018 р. формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців відбувається у межах обов'язкової дисципліни «Іноземна мова з методикою навчання» (360 год) та вибіркового «Практика усного і писемного мовлення» (420 год), «Лінгвокраїнознавство» (300 год), «Інтегрований практичний курс іноземної мови» (270 год), «Сучасні технології навчання в початковій школі» (360 год) для спеціалізації «Іноземна мова» та «Сучасна англійська мова з практикумом» (180 год) — для спеціалізації «Дошкільна освіта». Загальна кількість — 45 кредитів ЄКТС (1350 год).

Очевидно, що відведена кількість годин на іншомовну підготовку майбутніх фахівців зростає на 11 кредитів ЄКТС (330 год). Таким чином, закладом вищої освіти створюються всі умови для формування здатності майбутніх фахівців здійснювати іншомовну комунікацію в усній та письмовій формах для реалізації особистісних та професійних потреб, як зазначено у освітньо-професійній програмі.

Напрями стратегії іншомовної підготовки майбутніх педагогів (професіоналізація, розширення освітнього середовища, технологізація, діджиталізація) наскрізно відображено у її змістово-методичному забезпеченні (табл. 2). Під змістово-методичним забезпеченням іншомовної підготовки майбутніх педагогів розуміємо сукупність змісту, провідних форм, активних методів та інноваційних засобів цієї підготовки, які разом регулюють формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців [200, с. 140; 236, с. 147].

Таблиця 2

Змістово-методичне забезпечення іншомовної професійної підготовки майбутнього педагога

Змістове	Методичне
<ol style="list-style-type: none"> 1. Оновлення нормативної бази. 2. Адаптація контенту навчальних дисциплін до фаху студентів. 3. Розробка і впровадження практико-орієнтованих, дослідницьких завдань на основі сучасних педагогічних технологій. 4. Впровадження міждисциплінарного змісту. 5. Розширення можливостей позааудиторної роботи 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Розширення іншомовного комунікативного середовища: <ul style="list-style-type: none"> — використання різних ресурсів для формування іншомовної професійної компетентності студентів; — урізноманітнення технологій навчання; — розширення способів навчання іноземних мов. 2. Створення інтерактивного середовища для підтримки мотивації майбутніх фахівців. 3. Розробка електронних навчальних курсів дисциплін лінгвістичного та методичного блоків. 4. Створення авторських продуктів з метою методичної підтримки
<p>↓ ↓</p> <p>Формування іншомовної професійної компетентності майбутнього педагога</p>	

Розкриємо кожен із аспектів змістово-методичного забезпечення іншомовної підготовки майбутніх педагогів. Навчання майбутніх педагогів іноземних мов має свої специфічні особливості, оскільки контент навчальних дисциплін адаптовано до фаху студентів. Майбутніх педагогів з перших занять орієнтують на подальшу професійну діяльність, що передбачає взаємодію з профілюючими кафедрами, й ознайомлюють зі спеціальною термінологією в межах спеціальності [107, с. 313].

Розв'язання практико-орієнтованих завдань та комунікативних ситуацій засобом іноземної мови забезпечує спрямованість іншомовної підготовки на професійні інтереси майбутніх педагогів. Джерело ефективності їхньої професіоналізації становить теорія і методика навчання іноземної мови, основу якої складають фундаментальні соціолінгвістичні, культурологічні, методичні знання, що зумовлюють цілісне сприйняття навчального процесу та слугують функціональним засобом професійного спілкування на уроках іноземної мови [110, с. 10].

Наведемо приклад одного змістового модуля «Child socialization / Соціалізація дитини» навчальної дисципліни «Практика усного та писемного мовлення». Робочою програмою на опанування його змісту визначено 23 год, з них 14 год — практичні заняття, 7 год — самостійна робота, 2 год — модульний контроль. Тематика модуля — Generation theory / Теорія поколінь; Social Milestones / Етапи соціалізації дитини; Homeschooling and Socialization / Навчання вдома та соціалізація; Socialization of Children with Special needs / Соціалізація дітей з особливими потребами. Під час практичних занять на обговорення винесено питання щодо особливостей розвитку дітей різних поколінь, когнітивного та соціального розвитку дитини на кожному етапі формування особистості; розвитку соціальних навичок; переваг та недоліків навчання вдома; соціалізації дітей з особливими потребами тощо. На самостійне опрацювання винесено розроблення

та проведення анкетування «Соціометрія» під час виробничої практики, аналіз результатів (Робоча програма навчальної дисципліни, 2020) [209].

Продовжуючи вивчати питання міждисциплінарних зв'язків у процесі іншомовної підготовки майбутніх педагогів, слід наголосити на потребі інтеграції іншомовної підготовки майбутніх педагогів та медіаосвіти, що забезпечує реалізацію мети іншомовної підготовки (формування іншомовної професійної компетентності) і мети медіаосвіти (розвиток медіаграмотності), унаслідок чого простежується оновлення змісту навчальних дисциплін, урізноманітнення технологій навчання іноземної мови, розширення форм, способів і прийомів навчання іноземної мови. Зазначене має своє відображення у медіадидактичному супроводі іншомовної підготовки майбутніх фахівців. Останній вирізняється комплексністю, адже доповнення змісту дисциплін «Іноземна мова з методикою навчання», «Практика усного і писемного мовлення», «Сучасна англійська мова з практикумом» темами й питаннями, які пов'язані з розумінням, критичним аналізом та оцінюванням медіа різного типу, автоматично потребує використання медіазасобів та способів роботи з ними.

Наведемо кілька прикладів авторських розробок. У межах теми «Nutrition traditions of pupils from different countries / Традиції харчування школярів різних країн» змістового модуля «Food and nutrition standards / Стандарти харчових продуктів та харчування» пропонуємо розгляд медіа як ретрансляторів різноманітних харчових смаків, традицій та приборчиків здорового харчування (дисципліна «Іноземна мова з методикою навчання»). Студенти залучаються до здійснення дослідження шляхом виконання завдань вебквесту, створеного у цифровому ресурсі Zunal.com (<http://zunal.com/webquest.php?w=394160>). Така форма роботи спонукає до активного навчання, оскільки під час проходження вебквесту майбутнім фахівцям потрібно генерувати ідеї, виконувати завдання, приймати рішення, іно-

ді здійснювати мінідослідження. Навчання на власних ідеях уможливорює швидке запам'ятовування матеріалу, удосконалення іншомовних навичок та навичок використання медіазасобів.

Сприятливою для ознайомлення зі світом медіа та критичним ставлення до нього стала тематика змістового модуля «In the world of arts (painting, photography, music) / У світі мистецтв (живопис, фотографія, музика)» (дисципліна «Іноземна мова з методикою навчання»). Майбутні фахівці опановують процес детального опису картини та фото із застосуванням методу «5 основних питань про медіа», інакше кажучи, дотримуються аналізу медіаповідомлення. Крім того, студенти навчаються вибирати фото у мережі «Інтернет» і створювати власні за допомогою методу «ТАРЕ», який передбачає вибір теми (Topic), відповідність фото аудиторії (Audience), обґрунтування мети вибору фото (Purpose), наведення прикладів (Example). Запропонований метод спонукає до аргументації власного вибору засобом іноземної мови [198, с. 116–117].

Запровадження спецкурсу «Інноваційні технології навчання іноземних мов у початковій школі» для студентів спеціальності 013 Початкова освіта стало апробацією уведення педагогічних інновацій у процес іншомовної підготовки майбутніх педагогів. Він мав на меті формування ґрунтовних, цілісних та системних теоретичних знань, практичних умінь і навичок організації уроків іноземної мови із застосуванням інноваційних технологій навчання іноземної мови.

У результаті вивчення спецкурсу «Інноваційні технології навчання іноземних мов у початковій школі» студенти набули умінь методично правильно застосовувати інноваційні технології навчання іноземних мов; здійснювати контроль навчальної успішності учнів відповідно до застосованих інноваційних технологій навчання іноземних мов, аналіз та самоаналіз уроку іноземної мови, проведеного із застосуванням інноваційних технологій навчання іноземних мов; працювати з рекомендованими літературними джерелами та самостійно

здійснювати пошук інформації щодо інноваційних технологій навчання іноземних мов молодших школярів, їх впровадження. На опанування вищезазначеної дисципліни було відведено 2 кредити. Тривалість навчання за програмою спецкурсу становила 72 академічні години, з яких на аудиторну роботу було відведено 28 год, самостійну — 40 год, модульні контрольні роботи — 4 год [236, с. 172–173].

Змістове наповнення та методичні рекомендації спецкурсу «Інноваційні технології навчання іноземних мов у початковій школі» стали підґрунтям у розробці нових програм навчальних дисциплін «Сучасні технології навчання іноземної мови в початковій школі» та «Сучасні технології навчання іноземної мови дітей дошкільного віку». Ці дисципліни визначено у вибіркового блоці освітньо-професійних програм 012 «Дошкільна освіта» та 013 «Початкова освіта» для спеціалізації «Іноземна мова».

Наприклад, дисципліна «Сучасні технології навчання іноземної мови в початковій школі» розрахована на 3 семестри (12 кредитів). Загальний обсяг кредитів — 12 (360 год), з них аудиторні — 168 год (лекції — 24 год, семінарські — 8 год, практичні — 136 год); модульний контроль — 24 год, самостійна робота — 164 год. Семестровий контроль — залік. Мета навчальної дисципліни — удосконалити методичну компетенцію майбутніх фахівців шляхом їх ознайомлення із теоретичними й практичними засадами застосування сучасних технологій та інноваційних засобів навчання іноземних мов у початковій школі.

У результаті оволодіння дисципліною «Сучасні технології навчання іноземних мов у початковій школі» студенти опановують базові категорії педагогічної інноватики; ієрархію сучасних технологій та інноваційних засобів навчання іноземних мов у початковій школі; вимоги до застосування сучасних технологій та інноваційних засобів навчання іноземних мов; специфіку застосування сучасних технологій та інноваційних засобів навчання іноземних мов у початковій школі відповід-

но до психолого-фізіологічних особливостей розвитку дітей молодшого шкільного віку; особливості організації процесу навчання іноземних мов із застосуванням сучасних технологій та інноваційних засобів навчання іноземних мов; специфіку оцінювання навчальної успішності учнів початкових класів на уроках іноземної мови при застосуванні сучасних технологій та інноваційних засобів навчання.

Студенти навчаються оперувати базовими поняттями з педагогічної інноватики; методично доцільно застосовувати сучасні технології та інноваційні засоби навчання іноземних мов в освітньому процесі; добирати й оцінювати сучасні технології та інноваційні засоби навчання іноземних мов відповідно до цілей і завдань, формування іншомовної комунікативної компетентності молодших школярів з урахуванням вікових та психолого-фізіологічних особливостей молодших школярів; створювати власні дидактичні продукти (інструменти) для здійснення освітнього процесу з іноземних мов у початковій школі; здійснювати різні види контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів; планувати та організовувати освітній процес з іноземних мов у початковій школі з урахуванням психолого-фізіологічних особливостей розвитку молодших школярів, дотримуючись загальнодидактичних та методичних принципів, форм, активних методів і прийомів навчання, санітарно-гігієнічних вимог іноземних мов у процесі застосування сучасних технологій та інноваційних засобів навчання; критично оцінювати та аналізувати результати власної педагогічної діяльності, знаходити шляхи й способи її удосконалення; працювати з рекомендованими літературними джерелами та самостійно здійснювати пошук інформації щодо інноваційних технологій навчання іноземних мов молодших школярів, їх впровадження; створювати сприятливий психологічний клімат на уроці іноземної мови, який дає змогу учням початкових класів розкривати свої індивідуальні можливості.

Змістом навчальної дисципліни «Сучасні технології навчання іноземної мови в початковій школі» визначено опанування змістових модулів: «Організаційно-педагогічні умови застосування сучасних технологій навчання іноземних мов у початковій школі»; «Media-based learning у навчанні іноземної мови у початковій школі»; «Підхід “Task Based Learning” у навчанні іноземної мови молодших школярів»; «Технологія “Project Based Learning” у навчанні іноземної мови молодших школярів»; «Технології проблемного навчання на уроках іноземної мови у початковій школі»; «Інтерактивні технології у навчанні іноземної мови у початковій школі»; «Технології змішаного навчання іноземної мови у початковій школі (flipped learning, blended learning та distance learning)»; «Цифрові технології у навчанні іноземної мови у початковій школі»; «Інтегроване навчання на уроках іноземної мови у початковій школі» (Робоча програма навчальної дисципліни, 2020). Опанування змісту навчальної дисципліни занурює майбутніх педагогів у процес технологізації навчання іноземних мов, дає змогу здобути знання та практичні вміння впровадження новацій у процес навчання іноземних мов. Як результат, це допомагає майбутнім фахівцям значно упевненіше відчувати себе у здійсненні професійної діяльності.

Започаткування та проведення науково-методичного гуртка «Медіашкола майбутнього вчителя» розширило можливості позааудиторної роботи у процесі іншомовної підготовки майбутніх педагогів. Метою гуртка стало вдосконалення методичної компетенції майбутніх учителів початкової школи засобом застосування медіазасобів у навчанні молодших школярів іноземних мов. Пріоритетними завданнями цієї форми роботи було вмотивувати студентів до використання медіазасобів у процесі навчання іноземних мов молодших школярів; ознайомити зі специфікою застосування медіазасобів на уроках іноземних мов у початковій школі; сформувати практичні навички використання медіазасобів на уроках іноземних мов

у початковій школі; навчити добирати медіазасоби відповідно до мети уроку, умов навчання, мовленнєвої готовності учнів.

Гурток був розрахований на студентів третіх-четвертих курсів спеціальності «Початкова освіта», оскільки вони вже мають базовий практичний досвід викладання в початковій школі, а також опановують методичний блок дисципліни «Іноземна мова з методикою навчання». Проведення гурткових занять відбувалось один раз на місяць, що загалом становило 18 годин. Теми, які було винесено на обговорення та опрацювання під час занять науково-методичного гуртка «Медіашкола майбутнього вчителя»: Інтеграція медіаосвіти в освітній процес. Медіатекст. Види медіатекстів. Етапи роботи з медіатекстами на уроках іноземних мов. Алгоритм аналізу медіатексту (2 год); «Особливості ефективного застосування вчителем медіазасобів на уроках іноземних мов» (2 год); «Критерії вибору медіазасобів з дидактичною метою» (2 год); «Медіазасоби для формування мовних навичок учнів початкової школи» (2 год); «Розвиток рецептивних видів мовлення (аудіювання та читання) на уроках іноземних мов у початковій школі засобом медіа» (2 год); «Медіазасоби для розвитку продуктивних видів мовлення (говоріння та письмо) на уроках іноземних мов» (2 год); «Дидактичні можливості смартфонів у навчанні іноземних мов. Використання мобільних додатків у вивченні іноземних мов» (2 год); «Інтерактивні медіазасоби навчання іноземних мов» (2 год); «Ресурси управління класом» (2 год). Для максимальної ефективною результативності занять навчально-методичного гуртка нами була вибрана така форма роботи, як навчальний тренінг, що передбачала інтерактивну взаємодію учасників [200, с. 174–175]. З уведенням в 2018 р. в дію нових освітньо-професійних програм зміст науково-методичного гуртка «Медіашкола майбутнього вчителя» знайшов своє відображення у змістовому модулі «Media-based learning у навчанні іноземної мови у початковій школі» навчальних дисциплін «Сучасні технології на-

вчання іноземних мов в початковій школі» та «Сучасні технології навчання іноземних мов дітей дошкільного віку».

З метою удосконалення іншомовних компетенцій майбутніх фахівців була проведена системна робота наукових студентських гуртків «Сучасний англomовний дискурс», “Second Language Acquisition”, “English speaking club”. У межах визначеної тематики гуртків майбутні педагоги мали нагоду для вільного іншомовного спілкування. Застосування різноманітних інноваційних технологій спонукало студентів до виконання творчого розв’язання завдань, залучаючи майбутніх педагогів до діалогу культур.

Проведення щорічного студентського конкурсу перекладу творів Бориса Грінченка «Inspired by B. Grinchenko’s Creativity / Натхненний творчістю Б. Грінченка» стало традицією в Педагогічному інституті, яка популяризує ідеї митця в освітньому просторі, досліджує нові аспекти впливу його творчості та розкриває перекладацькі здібності студентів. У межах традиційного заходу для останніх зазвичай проводять майстер-класи з перекладу з англійської мови на українську та навпаки.

У процесі іншомовної підготовки майбутнім педагогам пропонується продемонструвати свої дослідження у площині наукових розвідок. Вони долучаються до активної участі у щорічній студентській конференції «Іншомовна освіта очима студентів». Для власних досліджень майбутні фахівці вибирають питання, які потребують детального розгляду в контексті організації інноваційного навчання іноземних мов у початковій школі та закладі дошкільної освіти. Результатом цих пошуків були виступи студентів на конференції та публікація статей у електронному виданні Педагогічного інституту та Інституту психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка «Вісник психології і педагогіки», на вебсайті студентського науково-методичного заходу.

Форми організації освітнього процесу посідають значне місце під час іншомовної підготовки майбутніх педагогів.

Відповідно до нормативного документа «Положення про організацію освітнього процесу в Київському університеті імені Бориса Грінченка» [207, с. 27–28], навчання здійснюється за такими формами, як навчальні заняття (лекційні, практичні, семінарські, лабораторні, консультації), самостійна робота, практична підготовка та контрольні заходи. У ході іншомовної підготовки переважають такі форми організації освітнього процесу, які сприяють активному навчанню студентів та занурюють їх у процеси усвідомлення, рефлексії, генерування нових ідей, а саме інтерактивні лекції, навчальні екскурсії, навчальні ігри (квести, вебквести, квест-кімнати) тощо. Для підсилення мотивації майбутніх педагогів до вивчення іноземної мови їх залучають до участі в міжнародних бінарних онлайн-лекціях, міжнародних бінарних онлайн-заняттях, вебінарах, онлайн-конференціях, гостьових лекціях, тренінгах, майстер-класах, виїзних практичних заняттях тощо.

Експериментальні дослідження викладачів кафедри іноземних мов і методик їх навчання засвідчують, що застосування інтерактивних та інноваційних технологій у змісті навчальних дисциплін іншомовного блоку, зокрема «Іншомовна освіта: іноземна мова з методикою навчання», «Практика усного та писемного мовлення», «Лінгвокраїнознавство», вмотивовує майбутніх педагогів до використання таких технологій у своїй майбутній професійній діяльності, суттєво впливає на формування їхньої готовності до застосування останніх у навчанні іноземних мов, розвиває навички здійснювати правильний вибір технологій для практичного призначення у навчанні іноземної мови. Застосування інтерактивних та інноваційних технологій у процесі іншомовної підготовки майбутніх педагогів забезпечувало удосконалення їхніх іншомовних компетенцій через активні способи діяльності.

Наприклад, цифровий ресурс “Quizlet” зазвичай використовують як засіб для відпрацювання лексичних одиниць, який можна застосовувати на регулярній основі й удома. Викладачі

пропонують студентам моделювання різних ситуацій із застосуванням Quizlet під час практичних занять, адже використання мобільних пристроїв під час заняття з навчальною метою демонструє студентам зразок сучасного уроку іноземної мови.

Зразок перший: викладач пропонує студентам у ході заняття протягом визначеного (наприклад, 10 хв) періоду часу індивідуально (або колективно) опрацювати нову лексику в Quizlet; далі вибрати у цифровому ресурсі режим “Test” і перевірити свої знання.

Зразок другий: Quizlet використовується як засіб для обговорення запитань з теми, залучаючи студентів до інтерактивної технології «1–2–4». Протягом 5 хв вони опрацювають запитання індивідуально, прогнозуючи власні відповіді. Потім викладач пропонує студентам обговорити запитання в парах протягом 3 хв. Далі об'єднує їх у групи для подальшої роботи.

Залучення студентів до участі в інтерактивній технології “Inner and Outer Circle” є ще одним зразком роботи з Quizlet. Для організації цієї діяльності їх об'єднують у дві групи, з яких формують два кола (внутрішнє та зовнішнє). Студенти внутрішнього кола стають обличчям до тих, хто розташований у зовнішньому. Викладач пропонує студентам в парах обговорити набір запитань у Quizlet. Через 2 хв можна спостерігати, як кола рухаються за годинниковою стрілкою; відбувається зміна партнера-комунікатора, при цьому предмет обговорення залишається той же, а репродукція думок / ідей — різною. Отже, метою інтерактивної технології “Inner and Outer Circle” є обмін думками на зазначену проблематику. Ця діяльність спрямована на розвиток мовлення завдяки використанню інтерактивних технологій [350, с. 270].

У процесі іншомовної підготовки майбутніх педагогів активно використовувалися медіазасоби. Дидактична цінність їх полягає в тому, що завдяки своїм особливим характеристикам (мультимедійність, інтерактивність, автентичність, кому-

нікативність, продуктивність, мобільність, конвергентність) вони розширюють іншомовне комунікативне середовище; забезпечують інтеграцію різних видів іншомовної діяльності; урізноманітнюють способи організації роботи під час навчання іноземної мови, оскільки є елементами різних інноваційних технологій. До того ж медіазасоби забезпечують формування нових медіанавичок майбутніх фахівців, необхідних для співіснування у медійному просторі. Вони комбінують дослідницькі, технічні навички та навички критичного аналізу інформації, що дає змогу бути вільним користувачем медіазасобів [196].

Так, у процесі іншомовної підготовки з метою реалізації цілей навчальних занять систематично використовувались цифрові зображення, інфографіка, колажі, комікси, імодзі, часові лінії, скріншоти, ментальні карти, електронні газети, хмари тегів, графічні зображення взаємозамінного формату (GIF), онлайн-генератори QR-кодів, кластери, подкасти, фільми професійного спрямування, інтерактивне відео, кліпи, тьюторіали, онлайн-словники, сайти, блоги, соціальні мережі, мобільні додатки тощо. Результатом використання медіазасобів став розширений спектр способів навчання іноземної мови (фотографування, колажування, сторітелінг, обговорення, коментування, пошук та аналіз інформації тощо), які сприяли формуванню іншомовної професійної компетентності майбутніх педагогів через активну участь останніх у генеруванні ідей, розв'язуванні завдань, прийнятті рішень, здійсненні мікродосліджень тощо [198, с. 122]. Оскільки одним із пріоритетних завдань підготовки студентів педагогічних спеціальностей є навчити їх застосовувати цифрові технології для власної самоосвіти та майбутньої професійної педагогічної діяльності на уроках іноземної мови в дошкільному закладі чи початковій школі, то ці технології активно імплементувались у процес вивчення та навчання англійської і німецької мов. У змісті інтегрованої навчальної дисциплі-

ни «Іноземна мова (німецька) з методикою навчання» значну увагу було приділено використанню: лексичних онлайн-симуляторів (Lingohut.com; Quizlet.com; Goethe.de, Babadum.com); інтерактивних ігор для засвоєння та вдосконалення лексичного й граматичного матеріалу (Goethe.de, Spiele; Datsprachenlabor.de; Grammatikdeutsch.de; Planet-schule.de; Ralf-kinas.de); ресурсів готових матеріалів для розробки мовних та мовленнєвих навичок, запропонованих колегами з різних країн (Derdiedaf.com; Lernox.de; Mittelschulvorbereitung.de; Deutschalsfremdsprache.de; Deutschlernerblog.de, Vs-material.wegerer.at); навчальних аудіо та відео для розвитку навичок аудіювання (Deutsch-to-go.de; Goethe.de, Spiele; Fsi-languagecourses.net); інструкцій з читання (Goethe.de, Interactive bookbook; Ralf-kinas.de; Suz.digitaleschulebayern.de); інструкцій з письма (Mittelschulvorbereitung.de; Suz.digitaleschulebayern.de; Orthografietrainer.net); ресурсів контролю рівня сформованості іноземних компетенцій (Goethe.de, практика безбар'єрна); ресурсів для розвитку фонетичних навичок (Deutscheaussprache.com; Youtube.com); ресурсів для самостійного вивчення іноземних мов (Loesen.com; Duolingo, вивчення німецької мови); ресурсів для співпраці (Quizlet.com; Duolingo для шкіл) [378, с. 116]. Застосування цифрових технологій створює умови для мобільного навчання студентів, що дає змогу вибудовувати власну траєкторію навчального процесу.

Застосування цифрових технологій та медіазасобів потребує від студентів не лише уміння здійснювати дії мануального характеру для виконання практичних завдань, а й критично сприймати інформацію. Розвинені вміння критичного мислення визначають особистість, яка здатна аналізувати, оцінювати інформацію; критично ставитись до життєвих та професійних ситуації; знаходити оптимально обґрунтовані рішення проблем; здійснювати аналіз та самоаналіз професійної діяльності. Зокрема технології розвитку критичного мислення роз-

ширюють спектр способів та прийомів для формування іншомовної професійної компетентності майбутніх педагогів.

Процес розвитку критичного мислення особистості має три фази: актуалізацію, усвідомлення та рефлексію. До кожної з них зараховують певні прийоми та технології. Наприклад, на фазі актуалізації популярні «Гронування» (Асоціативний куш), «Кубування», «Мозкова атака», «Запитання — відповідь», «Вільне письмо», «Запис ідей», «Передбачення» (за ключовими словами, зображеннями, аудіозвуками, прислів'ями, початку тексту тощо), «Мислення в парах» — обговорення, дискусія в групі; усвідомлення змісту — «Понятійна таблиця», «Взаємне навчання», «Гронування», «Джигсоу» (Мозаїка), «Система позначок», «Багатомірне опитування», «Порушена послідовність», «Складання звіту за різними джерелами», «Кероване читання», «Читання за ключовими фразами», «Метод “прес”» тощо; міркування (рефлексія) — «Сенкан», «Кубування», «Гронування», «Вільне письмо», «Діаграма Вена», «Дискусійна сітка», «Речення з відкритим кінцем», «Шкала цінностей», «Запитання — відповідь», «Дискусія в парах (групах)» тощо [201, с. 87].

Наприклад, науковці кафедри іноземних мов і методик їх навчання спонукають студентів старших курсів здійснювати рефлексію засобом іноземної мови щодо власної навчальної діяльності (опанування певного модуля або окремої теми) за допомогою технології «SWOT-аналіз». Ця технологія допомагає студентам як майбутнім педагогам поміркувати засобом іноземної мови над такими позиціями: що саме є їхніми сильними та слабкими сторонами в професії; які можливості для них відкриваються в професійній діяльності; які загрози їхньої діяльності можна передбачити. Таким чином розвиваються уміння критичного мислення для оцінки себе. SWOT-аналіз навчає майбутніх педагогів прогнозувати / зменшувати або уникати невдач, усвідомлювати труднощі та проблеми, які слід розв'язати [346, с. 20].

Для підтримки мотивації майбутніх педагогів до вивчення іноземних мов та створення умов для змішаного (дистанційного, перевернутого) і мобільного навчання викладачами іноземних мов організовано інтерактивне навчальне середовище як сукупність умов і засобів, що сприяють формуванню іншомовної професійної компетентності студентів через їхню взаємодію з викладачем, одне з одним, комп'ютерним програмовим забезпеченням або ресурсним забезпеченням інтернету [197, с. 139].

Для організації інтерактивного навчального середовища популярності набули платформи керування класом (Edmodo, Schoology, Dojo, Google Classroom), соціальні мережі (Facebook, LinkedIn, Google+), системи обміну повідомленнями (Viber, Discord, WhatsApp, Telegram) та їхні мобільні додатки. У процесі іншомовної підготовки зазначені засоби здійснюють навчальну, виховну та розвивальну функції.

Започаткування інтерактивного навчального середовища за допомогою закритих навчальних спільнот або навчальних класів має багато переваг у навчанні іноземних мов, а саме:

- 1) відбувається тісна взаємодія викладача та студентів, яка вибудовується на довірі та взаємоповазі. Студенти навчаються толерантному ставленню до думок інших. Вважаємо, що неформальна форма спілкування з викладачем та одногрупниками більше спонукає до навчальних дій;
- 2) викладач має змогу вибудовувати освітню діяльність студентів (розміщує завдання для формування різних видів іншомовної діяльності; тести; журнал оцінювання навчальних досягнень студентів тощо), спонукаючи їх до самостійної роботи, керування власним часом тощо;
- 3) за допомогою цих медіазасобів створюються умови для мобільності навчання майбутніх фахівців. Студенти мають змогу навчатися за власним темпом, будь-де і будь-коли;

- 4) робота у навчальних спільнотах або класах сприяє розвитку технологічних умінь.

Наприклад, студенти навчаються здійснювати реєстрацію в іншомовних ресурсах, розміщувати пости, завантажувати медіа різного типу тощо. І, нарешті, ці засоби сприяють формуванню іншомовної комунікативної компетентності студентів, а також розвитку вмінь іншомовної комунікації у мережі «Інтернет». Майбутні фахівці отримують досвід у наданні порад, рекомендацій, похвали, пропозицій, підтримки засобами іноземної мови. Робота з інтерактивними медіазасобами потребує від викладача використання комбінації інших різноманітних засобів, які він додає до спільноти перед, під час або після заняття, таких як цифрові зображення, експрес-опитування, хмари тегів, графічні зображення взаємозамінного формату (GIF), плакати, кластери, аудіозаписи, фільми професійного спрямування, тьюторіали, аудіокнижки, онлайн-словники тощо. Робота з такими засобами може відбуватися синхронно або асинхронно, але очевидною є необхідність постійного доступу до мережі «Інтернет», що забезпечує технічну підтримку роботи з інтерактивними засобами [197, с. 140–141].

Розроблені методичні рекомендації та зміст електронних навчальних курсів дисциплін лінгвістичного й методичного блоків на основі системи MOODLE об'єднують весь змістовий контент іншомовної підготовки майбутніх педагогів, забезпечують умови для ефективного дистанційного та змішаного навчання. Однією із переваг роботи в електронних навчальних курсах є те, що студенти вправляються у виконанні комп'ютерних тестів для самоконтролю, що готує їх до успішного складання семестрових та підсумкових кваліфікаційних екзаменів.

Акцент зроблено на різних типах тестових завдань відкритого та закритого типу. Наприклад, запитання з множинним вибором, завдання з короткою відповіддю, есе, запитання-перетягування тощо. Впровадження комп'ютерних тестів забез-

печує неупереджене оцінювання студентів викладачем у межах зазначеної теми [350, с. 270].

Іншомовна підготовка майбутніх педагогів має супроводжуватись постійним аналізом та моніторингом, що дає змогу простежити за динамікою її якості, що відображається на результатах навчальних досягнень студентів. Для об'єктивного оцінювання визначено комплекс вимог до рівня знань, умінь та навичок здобувачів вищої освіти, які відображено в критеріях оцінювання до кожного виду діяльності, форми роботи й навчальної дисципліни загалом.

З метою методичної допомоги та підтримки позитивного ставлення майбутніх педагогів до інноваційних технологій і засобів, внутрішньої мотивації до застосування останніх створено цифровий медіацентр педагога «Роби з нами, роби, як ми, роби краще нас!» (автор Л. В. Петрик) та вебсайт «Інноваційні технології навчання іноземних мов у початковій школі» (автор Ю. В. Руднік).

Вебсайт «Інноваційні технології навчання іноземних мов у початковій школі» (<https://sites.google.com/kmpu.edu.ua/flilt>) містить структуровану інформацію та поєднує теоретичний блок методичних рекомендацій щодо застосування інноваційних технологій навчання іноземних мов у початковій школі із дібраними відеоприкладми практичної реалізації 180 означених технологій навчання ІМ. Сайт складається з таких сторінок: «Домашня сторінка», «Про сайт», «Корисні матеріали», «Корисні посилання», «Зворотний зв'язок». Перші дві категорії є традиційними у структурі сайту будь-якого типу, містять інформацію про його автора, мету створення ресурсу й забезпечують загальне враження про сайт. Сторінка «Корисні матеріали» включає теоретичний та методичний блоки. Перший містить теоретичний матеріал, а саме лекційний з курсу «Інноваційні технології навчання іноземних мов у початковій школі», посилання на розроблену робочу навчальну програму дисципліни. Методичний блок включає: «Інтерактивні

технології навчання», «Кейс-технології (case-study) та технології проблемного навчання», «Європейське мовне портфоліо (European Language Portfolio)», «Інформаційно-комунікаційні технології», «Проектна технологія навчання», «Перевернуте (flipped learning), змішане (blended learning), мобільне (mobile learning) навчання», «Контекстно-мовне інтегроване навчання (CLIL)». Кожна сторінка містить інформацію про конкретні технології, готові шаблони, які можна використовувати на уроках іноземних мов, різноманітні відео, що відображають досвід зарубіжних колег щодо застосування інноваційних технологій навчання іноземних мов. На сторінці «Корисні посилання», крім рекомендованих джерел, розміщено посилання на ресурси, які можуть бути застосовані сьогодні у процесі формування іншомовних навичок молодших школярів. Сторінка «Зворотний зв'язок» передбачає можливості для розширення, підвищення інформативності та оновлення методичних матеріалів запропонованого ресурсу відповідно до потреб і проблем вчителів початкової школи, які, заповнивши анкету в Google-формі, можуть залишити власні побажання щодо вдосконалення та функціонування сайту [236, с. 180].

Цифровий медіацентр педагога «Роби з нами, роби, як ми, роби краще нас!» має інтегровану структуру. Змістові підструктури: теоретичний контент для більш детального ознайомлення з матеріалом щодо застосування медіазасобів у навчанні іноземних мов (факт-файл про медіазасоби; інформація про особливості застосування медіазасобів для навчання молодших школярів іноземних мов; підходи до вибору медіазасобів для навчання іноземних мов; адаптована розробка для оцінювання медіазасобів «б смартфонів»; алгоритм дій вчителя для вибору медіазасобів для уроку іноземної мови; добірка медіазасобів для навчання іноземної мови, згрупована за принципом практичного та цільового призначення; методичний супровід науково-методичного гуртка «Медіашкола майбутнього вчителя»; матеріали тренінгів та майстер-кла-

сів); відеоканал з добіркою власних відеоінструкцій щодо використання різноманітних засобів з метою формування умінь проектування власної траєкторії опанування іноземної мови та орієнтування у медіапросторі; блог “Share and share it alike” з методичними нотатками (публікації фрагментів занять з дисциплін «Іноземна мова з методикою навчання», «Практика усного та писемного мовлення», «Сучасна англійська мова з практикумом», які містять інструкції з використання медіазасобів різного типу з метою формування іншомовних компетенцій студентів, що можуть бути реалізовані як зразок та адаптовані для використання на уроках іноземних мов у початковій школі); про автора (містить посилання на профіль автора в Google-академії, зворотний зв'язок, публікації студентів, присвячені дослідженню питань використання медіазасобів у навчанні іноземних мов) [200, с. 167].

Продовжуючи перелік аспектів змістово-методичного забезпечення іншомовної підготовки майбутніх педагогів, хочемо наголосити на зацікавленості майбутніх вчителів початкової школі у виборі тематики, пов'язаної із передовим європейським досвідом, інноваційними технологіями та засобами навчання іноземних мов, написанням курсових робіт. Така індивідуально пошукова робота сприяє формуванню умінь студентів працювати з інформацією, а саме правильно вибирати, аналізувати, оцінювати, синтезувати та застосовувати у кінцевому продукті. Для досягнення ефективного результату дослідної роботи проводяться консультації студентів, під час яких викладачі спрямовують останніх у наукових пошуках.

Огляд процесу іншомовної підготовки майбутніх педагогів засвідчив комплексне впровадження нових форм роботи із застосуванням інноваційних технологій навчання іноземних мов. Разом з традиційними методами навчання активно використовуються інноваційні, що потребує імплементації різних засобів. Узагальнену таблицю методичного забезпечення іншомовної підготовки майбутніх педагогів подано у *табл. 3*.

Таблиця 3

**Узагальнена таблиця методичного забезпечення
іншомовної підготовки майбутніх педагогів**

<p>Форми роботи</p> <ul style="list-style-type: none"> — лекції (міжнародні скайп-лекції, інтерактивні лекції); — практичні заняття (виїзні заняття, бінарні заняття, бінарні міжнародні онлайн-заняття); — самостійна дослідна та пошукова робота; — навчальні тренінги; — майстер-класи; — гостьові лекції; — методичні вебінари 	<p>Методи</p> <ul style="list-style-type: none"> — традиційні (пояснення, бесіда, практичні вправи тощо); — інноваційні (квест, метод кейсів, колажування, фільмування, подкастинг, скрінкастинг, фотографування, аудіозапис, дослідження, зворотний зв'язок, дискусія, обговорення, сторітелінг, мовне портфоліо, методичне портфоліо, застосування мобільних додатків тощо)
Методичне забезпечення	
<p>Засоби</p> <ul style="list-style-type: none"> — оновлені робочі програми навчальних дисциплін; — методичний супровід розроблених авторських електронних навчальних курсів; — авторські засоби (цифровий медіацентр педагога «Роби з нами, роби як ми, роби краще нас!», вебсайт «Інноваційні технології навчання в початковій школі») <p>Цифрові та медіазасоби</p> <ul style="list-style-type: none"> — предмети (посібники, газети, журнали тощо); — обладнання (комп'ютери, планшети, смартфони, інтернет); — матеріали (вебсайти, освітні платформи, блоги, відеоплатформи, електронні статті, відео, аудіо, інтерактивне відео, цифрові зображення, емодзі, комікси, інфографіка, мультимедійні презентації, часові лінії, аудіокнижки, інтерактивні кросворди, хмари слів, кластери, QR-коди, цифрові генератори, соціальні мережі, мобільні додатки, онлайн-тренажери тощо); — спільноти інтерактивного середовища (Google+, Schology, Viber, Telegram) тощо 	<p>Технології</p> <ul style="list-style-type: none"> — інтерактивні; — розвитку критичного мислення; — проєктні; — проблемного навчання; — змішаного навчання («перевернутого», дистанційного); — ігрові; — мобільного навчання; — цифрові; — медіатехнології; — інтегрованого навчання; — практико-орієнтованого навчання; — навчання, заснованого на дослідженнях; — формувального оцінювання

Зазначений виклад результатів дослідження питання іншомовної підготовки майбутнього педагога дає змогу систематизувати пріоритетні напрями цього процесу, а саме: професіоналізація; розширення освітнього середовища; діджиталізація та технологізація.

Отже, для реалізації стратегії іншомовної підготовки майбутніх педагогів визначено поняття «іншомовна підготовка майбутнього педагога» як динамічний, суб'єкт-суб'єктний процес формування професійно значущих компетенцій здобувачів освіти через активні способи пізнавальної діяльності, що впливає на ефективне формування іншомовної професійної компетентності. Остання, як результат іншомовної підготовки, розглянута як інтегративна якість особистості, що є сукупністю позитивної мотивації, лінгвістичної, дискурсивної, соціокультурної, стратегічної та методичної компетенцій, здатності до створення власних інноваційних дидактичних продуктів і рефлексії для ефективної організації освітнього процесу, забезпечення якості навчання іноземних мов.

Для реалізації мети іншомовної підготовки майбутніх педагогів оновлено нормативну базу, адаптовано контент навчальних дисциплін до фаху студентів; розроблено і впроваджено практико-орієнтовні, дослідницькі завдання на основі сучасних педагогічних технологій; впроваджено міждисциплінарний зміст навчальних дисциплін; розширено можливості позааудиторної роботи; оновлено іншомовне комунікативне середовище (використано різні традиційні та цифрові ресурси для формування іншомовної професійної компетентності студентів; урізноманітнено технології навчання; розширено способи навчання іноземних мов), створено інтерактивне навчальне середовище для підтримки мотивації майбутніх фахівців; розроблено електронні навчальні курси дисциплін лінгвістичного та методичного блоків, авторські продукти з метою методичної підтримки майбутніх педагогів.

Впровадження оновленого змістово-методичного забезпечення іншомовної підготовки майбутніх педагогів сприяє підвищенню рівня іншомовної професійної компетентності, яка забезпечує досягнення успіху в освітній та професійній діяльності.

3.4. Технологія мистецької рефлексії і образотворення: вектор нової стратегії підготовки майбутніх вихователів

Нова парадигма підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах євроінтеграції полягає у пошуку інструментів реалізації особистісно орієнтованої моделі освітньої взаємодії студентів і викладачів. Очевидно, що серед арсеналу освітніх технологій перевага надається тим, які працюють на формування фахових компетентностей, вивіщення рівня загальної культури, що віддзеркалюється у картині світу учасників освітнього процесу [21]. Серед компетентностей, передбачених освітньою програмою підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня освіти, а саме інтегральної, загальних та спеціальних (фахових), визначальну роль відіграють ті, які забезпечують комплексний вплив на розвиток особистісного потенціалу. У спектрі фахових компетентностей виокремлюємо мистецьку, як таку, що дає змогу майбутнім вихователям методично грамотно використовувати мистецтво як універсальний засіб в освіті дітей дошкільного віку. У наукових розвідках Е. Белкіної, О. Дронової, І. Газіної, К. Демчик, Т. Житнік, Н. Зубаревої, О. Іваненко, В. Котляра, Е. Нікітіної, Г. Підкурғанної, Р. Савченко, О. Семенова, Л. Сірченко, Г. Сухорукової, Р. Чумічової, Л. Шульги пріоритетного значення надається цілеспрямованому педагогічному впливу щодо використання мистецтва у розвитку дітей дошкільного віку. Визначення теоретико-методологічних засад професійної компетентності майбутніх вихователів розкрито у працях Л. Артемової, І. Беха, Г. Беленької, А. Богуш, В. Бутенко, Н. Гавриш, І. Дичківської, С. Довбні, Д. Дроздової, Л. Загородньої, Л. Козак, Ю. Косенко, К. Крутій, В. Кузнецової, В. Ляпунової, Н. Лисенко, І. Луценко, І. Мордоус, Т. Поніманської, О. Семенова, Г. Цветкової та ін. Серед них особливо зна-

чимими для нашого дослідження є наукові джерела, у яких висвітлено питання формування професійної рефлексії (І. Бех, С. Білоконний, Н. Гавриш, Г. Дегтяр, І. Кондратець, М. Марусинець, К. Павелків та ін.) та стратегій педагогічного супроводу художньо-продуктивної діяльності дітей дошкільного віку (Н. Голота, Н. Кривошея, О. Половіна, Р. Савченко, Н. Сиротич, Т. Танько, О. Федій, М. Шуть та ін.).

Окреслюючи завдання майбутнього педагога, яке полягає у формуванні у вихованців ціннісно-осмислених поглядів, що є обов'язковою умовою для їхнього духовного зростання, послуговуємось дослідженнями І. Бека [19].

Для реалізації завдань фахової підготовки слід трансформувати традиційні патерни у здійсненні компетентнісних підходів та визнання ролі рефлексії у викладанні мистецьких дисциплін, кореляції понять мистецтва й рефлексії, позаяк і мистецтву, і рефлексії властиве чутливе пізнання й розкриття внутрішнього світу особистості (Ч. Цзінцзін, І. Парфентьева, Г. Падалка).

У дослідженні протягом чотирьох років взяло участь 507 студентів денної форми навчання першого (бакалаврського) рівня освіти, які опанували основи навчальної дисципліни «Методика ознайомлення дітей з мистецтвом» спеціальностей 013 Початкова освіта (спеціалізація «Дошкільна освіта») та 012 Дошкільна освіта, — усього 42 академічні групи.

У ході наукової роботи тривав дослідницько-аналітичний пошук у контексті розкриття теми та понятійного апарату. Результатом означеного пошуку стало визначення важливих векторів підготовки студентів спеціальностей 012 Дошкільна освіта та 013 Початкова освіта зі спеціалізацією 012 Дошкільна освіта: 1) мистецька компетентність майбутніх педагогів; 2) формування художньо-продуктивної компетентності дітей дошкільного віку.

Аналіз наукових джерел і багаторічний викладацький досвід дає змогу трактувати мистецьку компетентність майбут-

ніх вихователів як ставлення до мистецтва, що є стрижневим засобом саморозвитку особистості та формування ціннісних орієнтацій; інтерес та бажання сприймати твори мистецтва; готовність до творчого самовираження й здатність до саморозгортання у сферах різних видів мистецтва; збагачення художньо-творчим досвідом мистецької діяльності. Формування означеного феномену ефективніше відбувається в ході рефлексійної взаємодії всіх учасників освітнього процесу закладу вищої освіти, зокрема у площині студент — мистецтво — викладач. Очевидно, що мистецька компетентність є складником фахової компетентності студентів і формується під час реалізації змісту навчальних дисциплін естетичного циклу «Методика ознайомлення дітей з мистецтвом» (за новою освітньою програмою «Артосвіта дітей дошкільного віку»). Сформована мистецька компетентність майбутніх вихователів проявляється в процесі когнітивної, практичної та рефлексійної діяльності під час освітньої взаємодії з дітьми дошкільного віку на матеріалі образотворчого, музичного, театрального мистецтва.

Дослідницький експеримент дав змогу визначити такі критерії та показники готовності майбутніх педагогів до формування художньо-продуктивної компетентності дітей дошкільного віку:

- 1) *мотиваційний*. Показники: наявність потреби та позитивних стимулів до професійного становлення; здатність до цілевизначення; орієнтація на творчу активність і самореалізацію;
- 2) *емоційний*. Показники: емоційне налаштування на творчий процес; здатність до «входу й виходу» в певних ситуаціях; емоційний відгук на твори мистецтва;
- 3) *інтелектуальний*. Показники: наявність знань про вплив мистецтва на розвиток дитячої особистості та форми організації мистецької освіти; швидкість й оперативність мислення; легкість асоціацій і творчої уяви;

4) *діяльнісний*. Показники: володіння технічним і методичним інструментарієм; самостійність та винахідливість пошуків і спроб оптимального розв'язання творчих завдань; орієнтування в нових умовах [61].

За результатами дослідження окреслено й схарактеризовано рівні готовності майбутніх педагогів до формування художньо-продуктивної компетентності дітей дошкільного віку — достатній, латентний та ювенільний. Зрозуміло, що свідченням результатів якісної роботи з формування художньо-продуктивної компетентності дітей дошкільного віку є моніторинг досягнень вихованців.

У контексті психологічних особливостей розвитку дошкільників вести мову про високий рівень означеної компетентності не доводиться, тож послуговуємося поняттям «достатній рівень», який окреслюємо як переконливий, обґрунтований, належний. *Достатній рівень* характеризується наявністю в студентів потужних і позитивних мотивів до фахового становлення; вираженими потребами в самозростанні, самовдосконаленні, самовираженні, навчанні й творчості; щирим інтересом до обраної професії; умінням визначати цілі та бажання, готовністю й цілеспрямованістю в досягненні конкретних результатів; розвитком творчого мислення, уяви й фантазії.

Латентний рівень розглядаємо як прихований, такий, що не виявляється відкрито, але потенційний. Він притаманний студентам, які певною мірою зацікавлені обраною професією, але мають ситуаційні стимули до професійного становлення й вивіщення; хочуть досягнути певних результатів у навчанні й самовираженні, але заважає стійке прагнення до соціального престижу й домінування внутрішніх мотивів, мінливість у потребах до навчання, самовдосконалення, творчості, системного фахового зростання, психологічні бар'єри тощо. Наявні прояви невпевненості, тривожності, страху, репродукування; знижена спроможність ставити цілі й вірити у влас-

ний потенціал у досягненні дієвих результатів; творче мислення проявляється, але без яскравого вираження.

Ювенільний рівень характерний для особистостей, що мають перспективи до вивищення, але поки що перебувають у стадії визрівання, «дорепродуктивності», не досягли зрілості. Наявні слабо виражені потреби в навчанні, самопроявленні та вдосконаленні; відсутність прагнення до соціального престижу й бажання здійснювати освітню діяльність, досягати конкретних результатів, бути активними, творчими і цілеспрямованими; примітивність інтелектуального й творчого мислення, низькі показники фахових компетентностей і відповідних навиків [204].

Реалізація технології підготовки майбутніх вихователів до формування художньо-продуктивної компетентності дітей дошкільного віку на основі рефлексійного підходу була спрямована на розв'язання таких завдань:

- 1) формування загальної, педагогічної, естетичної культури та мистецької рефлексії у студентів;
- 2) визначення ефективного інструментарію для здійснення професійного психолого-педагогічного супроводу мистецької освіти дитини дошкільного віку;
- 3) удосконалення студентських умінь здійснювати особистісно орієнтований підхід до планування й організації мистецької діяльності дітей із урахуванням їхніх здібностей та творчого потенціалу, забезпечуючи відповідне розвивальне естетичне середовище;
- 4) готовність майбутніх вихователів до мистецько-педагогічного спілкування з усіма учасників освітнього процесу (педагоги, батьки, вихованці) у контексті втілення системи роботи з формування художньо-продуктивної компетентності в дітей дошкільного віку.

Підготовка майбутніх вихователів до формування художньо-продуктивної компетентності дітей дошкільного віку на засадах рефлексійного підходу здійснювалася у форматі ви-

кладання навчальної дисципліни «Методика ознайомлення дітей з мистецтвом» та передбачала аналітико-методичний, пошуково-експериментальний, узагальнювально-перспективний етапи дослідження (рис. 1).



Рис. 1. Логіка етапів дослідження

Відповідно до визначених критеріїв і показників та з метою дослідження рівнів готовності майбутніх вихователів до формування художньо-продуктивної компетентності дітей дошкільного віку на констатувальному етапі було застосовано комплекс діагностичних опитувальників.

З метою виявлення мотивації студентів до мистецької діяльності було використано рефлексійні вправи «Мій дитячий досвід від спілкування з мистецтвом», «Що і чим я любив / любила малювати в дитинстві?», «Які перешкоди існували в дитинстві для творчих занять?» тощо. Результати обстеження засвідчили: 68 % респондентів отримали негативний досвід від спілкування з мистецтвом у дитинстві, позаяк мала місце критика дорослими їхніх малюнків, виконання пісень або танців; 16 % дістали певні психотравми від мистецьких занять у закладі дошкільної освіти та уроків з образотворчого чи му-

зичного мистецтва в початковій школі, які призвели до відмови від мистецьких занять; натомість 18 % мали приємні дитячі спогади про власну мистецьку діяльність.

На констатувальному етапі дослідження важливим показником було визначення рівня мотивації студентів до вивчення навчальної дисципліни «Методика ознайомлення дітей з мистецтвом». Ефективною формою взаємодії зі студентами на початковому етапі дослідження стали екскурсії мистецького спрямування та артпрогулянки. Досвід засвідчив: систематичне переобтяження навчальною і пізнавальною інформацією є інструментом демотивації майбутніх вихователів. Натомість дозоване подання цікавих фактів про життя і творчість митців, історії про створення артоб'єктів, відкриття мистецького потенціалу столиці викликають у майбутніх вихователів щирий інтерес і бажання занурюватися в мистецький світ.

З метою визначення теоретичного рівня мистецької обізнаності й фахових знань було запропоновано тематичний опитувальник. Аналіз відповідей майбутніх педагогів засвідчив, що за ранжуванням сфер студентських захоплень мистецтво займає передостаннє місце, поступаючись соціальним мережам, освіті, природі, рукоділлю, літературі й спорту. Низка запитань дослідницького опитувальника стосувалася поняття «творчий потенціал дитини», позаяк важливо було визначити рівень усвідомлення майбутніми вихователями особливостей розвитку творчості дітей дошкільного віку.

Згідно з результатами опитування, 82 % студентів переконані, що естетичний смак у дітей формують батьки й педагоги; 35 % респондентів вважають, що, крім дорослих, на формування естетичної культури малюків впливає природний простір, мистецькі заклади, перегляд мультфільмів. 84 % студенти визначають, що діти народжуються з творчим потенціалом, а 14 % припускають, що це набута якість.

Цікавими для аналізу є відповіді студентів щодо взаємозв'язку творчості дитини й оточення. На думку 63 %

респондентів, розвиток творчості малюка гальмує негативне ставлення або критика з боку дорослих, відсутність підтримки й заохочення; 35 % переконані, що на формування творчого потенціалу дитини значно впливає соціум, інтернет, комп'ютерні ігри, телебачення, гаджети. Варто відзначити наявність поверхових, нечітких, розмитих уявлень у майбутніх вихователів про основні завдання мистецької освіти дітей дошкільного віку.

На підставі проведеної діагностики було визначено пріоритетні освітні завдання професійної підготовки в контексті мистецьких дисциплін:

- 1) підвищити мотивацію студентів до майбутньої професійної діяльності за допомогою використання мистецтва як ефективного засобу впливу на емоційну сферу особистості;
- 2) вивіщення ролі й впливу викладача та його творчого потенціалу.

Результати констатувального етапу виявили необхідність пошуку ефективних методів і прийомів мотивації до мистецької діяльності безпосередньо самих майбутніх вихователів; формування їхньої готовності та бажання оволодіти певним методичним інструментарієм безпосереднього чи опосередкованого педагогічного супроводу, що дав би змогу уникати неприємних почуттів дітей дошкільного віку під час художньо-продуктивної діяльності

З метою забезпечення успішної підготовки студентів до формування художньо-продуктивної компетентності дітей дошкільного віку освітню взаємодію з майбутніми вихователями на формувальному етапі ми побудували на основі технології образотворення, що пройшла апробацію у низці закладів дошкільної освіти й довела свою життєздатність і актуальність (автор О. Половіна.). Навчання в контексті технології образотворення та досвід проходження практики дав змогу студентам, апелюючи до певних ситуацій в організації освітнього

процесу в ЗДО, визначити: 1) вихованці часто втрачають свою унікальність, стаючи жертвами упереджених або стереотипних дій з боку дорослих; 2) залишається незмінним у мистецькій діяльності зразок (малюнок, виріб вихователя) та вимога прямого копіювання дій вихователя.

Формувальний етап експерименту передбачав відповідне навчання студентів на кількох щаблях:

- 1) використання рефлексійних ігор, вправ, медитативних технік, що спрямовані на самопізнання, пробудження образного мислення, емоційного відгуку на мистецькі твори (відвідування музеїв, виставок, театрів тощо);
- 2) застосування тренажерів, що передбачали реалізацію системи роботи з об'єктами образотворення; ситуаційні кейси образної поведінки студентів на основі власного досвіду та аналізу досвіду діяльності вітчизняних і європейських освітніх закладів з розв'язання завдань мистецької освіти; самовираження під час діяльності у творчому просторі;
- 3) застосування методу креативної структурованої імпровізації (МКСІ), адаптованого до особливостей підготовки майбутніх вихователів: система процесів під назвою «територія творення» — вибір студентами власних інструментів створення образу, прийоми образної взаємодії, креативна імпровізація на тему персонажу, креативна структурована імпровізація як засіб прояву сюжету (живописні перформанси, інсталяції, рольові й пластичні етюди тощо); створення композиції, структури, сюжету (підготовка театральних постановок, виконання акторських етюдів, гра в оркестрі тощо); презентація дійства;
- 4) створення й апробація студентами елементів власних артоб'єктів: авторські артігри та арттехніки, мистецькі проекти в закладах дошкільної освіти під час педагогічної практики [205].

Принциповим аспектом у застосуванні технології образотворення в навчальних мистецьких дисциплінах є заміна готових конспектів занять і сценаріїв на алгоритми різних освітніх форм взаємодії з дітьми. Полілоги зі студентами, відповідні інтерактивні ігри та вправи засвідчили безапеляційний факт: наявність конспекту позбавляє вихователя здатності бути мобільним, творчим, гнучким, відчувати запити та потреби дитини. Під час аудиторних занять було застосовано різні методи й прийоми з метою формування в студентів свідомої позиції щодо осучаснення освітніх форм взаємодії з дітьми:

- рольові етюди на семінарі з теми «Сучасний формат проведення свят і розваг у закладі дошкільної освіти», які дали змогу майбутнім вихователям відчути себе на місці різних учасників освітнього процесу (дітей, педагогів і батьків) і озвучувати різні ставлення до певної проблеми;
- метод педагогічних кейсів: розв'язуючи професійні ситуації, студенти переконувались, що залежність від конспекту або сценарію породжує атмосферу штучності й формальності, позбавляє живих і щирих емоцій, партнерської єдності з дітьми;
- метод “mind map” (інтелектуальні карти), або кластерів, який став ефективною альтернативою традиційному конспекту. Студенти створювали спочатку в групах загальні алгоритми артспілкувань з дітьми, а потім — індивідуально алгоритми проведення різних активностей дітей у мистецькій діяльності;
- прийом «педагогіки провокації», скажімо, на практичному занятті, присвяченому особливостям аматорського мистецтва: група студентів мала виконати роль «дітей-провокаторів», дії яких не вписувалися в загальну поведінку решти вихованців під час організованої розваги тощо.

Ще одним із ефективних підходів у формуванні відповідних компетентностей майбутніх вихователів у мистецьких дисциплінах став рефлексійний. Зі студентами використовувалися різноманітні види рефлексій: особистісна й професійна; індивідуальна й кооперативна; ретроспективна, ситуаційна й перспективна [103]. Застосування рефлексійного підходу здійснювалося в контексті «особистість — компетентність — soft skills (гнучкі навички)»; результати було зафіксовано у форматі проведеного експерименту, що передбачав індивідуальні співбесіди, спостереження та серію опитувань майбутніх вихователів.

Очевидно, що успішне розв'язання означеної освітньої триади корелюється із формуванням у студентів рефлексійної культури, яка, своєю чергою, забезпечує: самосприйняття особистістю власних цінностей, упереджень і установок; адекватний самоаналіз емоцій, вчинків, стратегій та самоцінювання; осмислення стосунків з іншими людьми; здатність використовувати набутий досвід у нових умовах; усвідомлення змін особистісної траєкторії професійного зростання тощо [57].

Реалізація завдань навчальної дисципліни «Методика ознайомлення з мистецтвом» передбачала використання й мистецької рефлексії як засобу усвідомлення майбутніми вихователями впливу твору мистецтва на власний емоційний стан; зіставлення образного та контентного наповнення мистецького твору з результатами самосприйняття й самоаналізу [178].

Дослідницький пошук дав нам змогу визначитися із авторським ставленням та сформулювати власне трактування феномену мистецької рефлексії майбутнього вихователя як інтегративного утворення, що забезпечує емоційну готовність, здатність і прагнення здійснювати рефлексію на основі мистецького пізнання й ціннісних орієнтирів; ураховує фахову специфіку творчої діяльності з метою особистісного й професійного саморозкриття, самовираження та самовдосконалення [Там само]. Мистецьку рефлексію майбутніх вихователів

як особистісну властивість було реалізовано у різних видах діяльності: 1) аналіз об'єктів мистецтва (перегляд фільмів і вистав, слухання музичних творів, розглядання репродукції картин — фіксування емоційних вражень у щоденнику мистецьких вражень); 2) особисте життя студентів й усвідомлення ролі мистецтва в ньому (здійснення ретроспективної рефлексії: спогади дошкільного дитинства, родинного досвіду); 3) механізм образотворення (ситуаційна й перспективна рефлексія: аналіз та оцінювання власних вражень, емоцій під час процесу, почуттів від отриманих результатів); 4) використання мистецтва у самопізнанні (артпрактики, проєктивні методики); 5) уміння застосовувати мистецькі види діяльності як потенційний інструмент для пізнання й самовираження дитиною власного «Я» [205].

Результати проведеного експерименту дали змогу окреслити низку об'єктивних і суб'єктивних труднощів у студентів у процесі оволодіння відповідними компетентностями:

- 1) поверхові й нечіткі поняття про мистецтво (зокрема, вітчизняне), мистецьку освіту, мистецьку педагогічну компетентність та її вплив на дітей;
- 2) невміння чітко визначати, оцінювати й аналізувати враження й емоції від споглядання за мистецькими об'єктами;
- 3) неготовність до здійснення самооцінки, самоаналізу, саморегуляції; відсутність мотивації до мистецької рефлексії;
- 4) загальмованість рефлексійних процесів у самосвідомості; інертність, байдужість, інфантильність, невпевненість і пасивність;
- 5) відсутність у студентів різнобічного уявлення про себе як педагога; наявність завищеної або заниженої самооцінки;
- 6) низький рівень розвитку базових професійних якостей і сформованості «м'яких навичок», насамперед таких,

як критичне мислення, гнучкість, розв'язання проблем і викликів;

- 7) стереотипні уявлення стосовно мистецької діяльності з дітьми [Там само].

На подолання означених перешкод було спрямовано корекційний етап дослідження. Варто відзначити, що бінарне проведення пар, спільні наукові пошуки двох викладачів, системна реалізація рефлексійного підходу зумовили злиття наукових тем («Підготовка майбутніх вихователів до формування художньо-продуктивної компетентності дітей дошкільного віку» та «Педагогічна рефлексія як засіб підготовки майбутніх вихователів», результатом чого стала авторська синкретична технологія МРІО (мистецька рефлексія і образотворення). Технологія МРІО дала змогу розв'язати комплекс актуальних завдань з урахуванням індивідуальних особистісних особливостей майбутніх вихователів:

- генерування готовності та розвиток певних умінь щодо здійснення мистецької рефлексії в особистісному житті та професійній діяльності;
- формування емоційно-ціннісного ставлення до себе, інших людей й оточення; наявність емпатійних навиків;
- активне включення до процесів самовдосконалення, самопізнання, адекватного самооцінювання;
- спроможність до розв'язання проблемних ситуацій в особистісній і професійній сферах діяльності;
- реалізація індивідуальних програм особистісного та фахового саморозгортання;
- усвідомлення ролі мистецтва як важливого засобу у формуванні загальної, педагогічної мистецької та рефлексійної культури.

Апробація застосування технології МРІО в контексті підготовки майбутніх педагогів до формування художньо-продуктивної компетентності дітей дошкільного віку відбувалася згідно з визначеними етапами.

1. *Аналітико-методичний*: конкретизація змісту науково-методичного забезпечення технології.
2. *Пошуково-експериментальний*: апробація технології — оволодіння студентами майстерністю педагогічної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу (вихованці, педагоги, батьки) на основі рефлексійного підходу; створення власного професійного інструментарію ознайомлення дітей дошкільного віку з видами мистецтва та включення їх у різні види художньо-продуктивної діяльності;
3. *Узагальнювально-перспективний*: визначення ефективності апробованої технології та формування панорамних дорожніх карт для кожного студента / студентки.

Аналітико-методичним етапом передбачалось активізацію методів, прийомів і форм взаємодії зі студентами, що було використано на формувальному етапі дослідження, та апробацію методичного інструментарію на пошуково-експериментальному етапі дослідження.

Технологія МРІО спрямовувалася на розвиток у студентів готовності до критичного мислення; прояву аналітичних здібностей, уміння адаптуватися до особливостей певного розвивального середовища та освітніх технологій. Зокрема, робота над темою «Використання мистецьких ретронувацій та інновацій» передбачала підготовку студентських відеопрезентацій про освітні технології: «Виховання талантів» Сініті Сузукі (Shinichi Suzuki), «Музейна педагогіка» Карла Фрізена, технологія розвитку творчості «Emilia Reggio» Лоріса Малагуцці (Loris Malaguzzi) тощо. Ознайомлення з відповідними сучасними технологіями продовжувалося й під час інших семінарських занять:

- «Образотворча діяльність дітей дошкільного віку»: технології Людмили Шульги «Барвіста радість»; «Інтрига мистецтва живопису або як розмовляти з дітьми про мистецтво» Франсуази Барб-Галль. Студенти діли-

лися інформацією про досвід чеських освітніх закладів у реалізації технології вільного малювання; системи японської роботи з кольором «Ірорітай».

- «Музичне образотворення»: вивчалися технології Карла Орфа «Шульверк» (Німеччина), Еміля Жака-Далькроза «Музично-ритмічне виховання» (Швейцарія), Золтана Кодая «Національний музичний розвиток» (Угорщина), Марі-Луїзи Аучер «Пологовий будинок, що співає» (Франція) тощо.

Реалізація завдань мистецьких дисциплін передбачала застосування різних форм взаємодії зі студентами. Зокрема, панельні дискусії з теми «Ранній розвиток дитини: когнітивне насилля чи стимулювання творчої активності?»); дебати «Краса врятує світ?»; сократівські діалоги «Порядок? Зразок? Творчість? Свобода вибору?»; рольові ігри «Шість капелюхів мислення», «Шість пар взуття способу дії» за Едвардом де-Бонно; workshop «Створення кейсу аніматора»; інтерактивні гри («Карусель», «Рольовий театр», «Мистецькі перформанси», «Живописні римейки», «Мистецькі буктрейлери»), ділові ігри та «педагогічні реклами» моделювання студентами музичних пауз і привітань, музично-ритмічних вправ та руханок.

Застосування рефлексійного підходу дало змогу глибоко висвітлити актуальні питання в контексті мистецького образотворення, як-от: особливості створення альбомів для розвитку творчих здібностей сучасних дошкільників; емоційний настрій дітей під час художньо-продуктивної діяльності; використання альтернативних технік малювання з дітьми дошкільного віку; індивідуальна та колективна мистецько-творча діяльність; музично-ритмічна діяльність дітей дошкільного віку; метод креативної структурованої імпровізації Олега Драча та можливість його застосування у взаємодії з дітьми дошкільного віку; створення інклюзивного естетичного середовища в закладі дошкільної освіти тощо.

Самостійна робота студентів передбачала комплексний підхід до її виконання та оптимізувалася лише одним завданням — розробити, апробувати та презентувати артпроект для дітей дошкільного віку. У такий спосіб закріплювалися відповідні уміння й навички; проявлялися сформовані фахові компетентності.

На узагальнювально-перспективному етапі здійснювався контрольний зріз рівнів готовності майбутніх педагогів до формування художньо-продуктивної компетентності дітей дошкільного віку.

Відзначимо особливості проведення експерименту, зокрема наявність двох експериментальних груп. До складу першої (ЕГ1) увійшло 49 осіб — студенти четвертого курсу спеціальності 012 Дошкільна освіта. Означеною групою було пройдено три етапи (початковий, основний і заключний) опанування програми навчальної дисципліни «Методика ознайомлення дітей з мистецтвом» (2020), до якої вносилися зміни та корекція відповідно до результатів апробації технології. Учасники другої експериментальної групи (ЕГ2): 47 осіб — студенти третього курсу спеціальності 012 Дошкільна освіта, перебували на початковому етапі вивчення навчальної дисципліни «Артосвіта дітей дошкільного віку» (2020–2021 н. р.).

Для визначення у майбутніх вихователів рівнів готовності до формування художньо-продуктивної компетентності дітей дошкільного віку комплексно застосовувалися методи педагогічної діагностики: бесіда, анкетування, інтерв'ювання, діагностичні творчі завдання.

Результати відповідей майбутніх вихователів дали змогу констатувати: достатній рівень притаманний 68 % студентів ЕГ1 та 28 % студентів ЕГ2; латентний рівень — 16 % студентів ЕГ1 та 47 % студентів ЕГ2; на ювенільному рівні перебуває 16 % студентів ЕГ1 та 25 % студентів ЕГ2.

Спостереження за майбутніми вихователями протягом експерименту дали змогу об'єднати їх у дві умовні групи. Першій (приблизно 67 %) притаманний високий рівень інтересу до вивчення

мистецьких дисциплін: студенти охоче вступають у діалог чи полілог; з готовністю відгукуються на запити та ініціативи; підтримують ідеї проведення «виїзних пар» до театрів, музеїв, галерей, мистецьких екскурсій тощо; охоче реалізують творчий потенціал. Друга група студентів (33 %) відрізняється низьким рівнем активності й педагогічної саморефлексії, пасивністю на заняттях, небажанням пізнавати себе й розвивати уміння, навички та творчі здібності, відсутністю інтересу до відвідування мистецьких заходів і формування своєї мистецької культури.

Очевидно, що студенти першої й другої груп відрізняються одне від одного не за рівнем інтелекту, а радше за інтенсивністю і рівнем мотивації до навчальної діяльності. Для студентів першої групи характерна потужна внутрішня мотивація: орієнтир на здобуття міцних професійних знань і практичних умінь; засвоєння відповідних професійних навичок на високому рівні. Натомість мотиви студентів другої групи переважно ситуаційні, зовнішні: для них важливо уникнути негативного оцінювання збоку оточення, бути «на гарному рахунку» тощо.

Маємо підстави стверджувати: використання мистецтва як інструмента професійної підготовки майбутніх вихователів спроможне спонукати студентів до навчання за рахунок імерсії — занурення в темп і зміст мистецької й освітньої діяльності; стимулювати до активності та емоційної реакції на події; забезпечити увімкнення рефлексійного та чуттєвого резервів, трансформування демотивації у мотивацію.

Узагальнювальний діагностичний зріз продемонстрував, що обґрунтована, розроблена й апробована технологія МРІО ефективна у форматах навчальних дисциплін «Методика ознайомлення дітей з мистецтвом» та «Артосвіта дітей дошкільного віку». Відзначаємо валідність і системність апробації технології, а також її актуальність для забезпечення якості діяльності закладів дошкільної освіти, позаяк:

- з 2016 по 2019 рр. упроваджувався рефлексійний підхід в освітньому процесі;

- протягом 2019–2020 рр. відбулася синкрезія освітніх новацій: технологія образотворення та рефлексійного підходу;
- технологія МРІО корегувалася відповідно до запитів і викликів сучасної практики дошкільної освіти: апробація відбувалася під час тренінгів та педагогічних майстерок авторів технології для педагогів закладів дошкільної освіти та студентів;
- контент технології змінювався відповідно до даних проміжних досліджень, здійснюючи вплив на рівні мотивації майбутніх вихователів до формування мистецької компетентності;
- технологія ґрунтувалася на мистецькій рефлексії як дієвому інструменті розвитку мотивації до самопізнання та творчого потенціалу майбутніх вихователів;
- технологія МРІО спрямовувалася на навчання без зразка, використання альтернативних технік образотворення, сприяла самовираженню студентів за допомогою мистецьких видів діяльності.

Основні результати перебігу корекційного етапу експерименту свідчать про:

- 1) домінування достатнього рівня готовності майбутніх педагогів до формування художньо-продуктивної компетентності дітей дошкільного віку в контексті навчання за технологією МРІО, що підтверджує доцільність і ефективність її використання;
- 2) якісний показник технології МРІО ґрунтується на:
 - інтеграції міждисциплінарних зв'язків, які передбачають усвідомлення студентами особливостей психічного та психологічного розвитку дітей дошкільного віку, розуміння механізмів розвитку їхніх образотворчих, акторських і музичних задатків;
 - активізації мистецької діяльності в процесі образотворення (“free pointing” — вільне малювання; пластичне й конструктивне образотворення; пластич-

- ні та інтонаційні етюди, вокальні, інструментальні, пластично-ритмічні імпровізації, ігри-інсценізації тощо);
- 3) конструктивну роль мистецької рефлексії, яка розвинула вміння й навички майбутніх вихователів до самопізнання та саморозгортання, аналізу, інтерпретації, творчої переробки інформації; спостережливості; гнучкості, мобільності й здатності до критичного мислення; усвідомлень щодо особистісного й професійного саморозвитку; оцінювання процесу, результатів і отриманих емоцій в освітній діяльності; осмислення індивідуальної фахової траєкторії та перспектив розвитку;
 - 4) необхідність подальших пошуків ефективних інструментів педагогічного та мистецького впливу на формування готовності майбутніх педагогів до формування художньо-продуктивної компетентності дітей дошкільного віку.

Підготовка майбутніх вихователів до формування художньо-продуктивної компетентності дітей дошкільного віку передбачає арсенал засобів, серед яких варто виділити мистецьку рефлексію (рефлексійні вправи, які мотивують студентів до самопізнання й визначення власних емоцій; розвивають вміння аналізувати та оцінювати свої почуття, процес і результати художньо-практичної діяльності); безпосереднє знайомство з артоб'єктами, яке відбувалося під час мистецьких екскурсій, артпрогулянок, відвідувань театру тощо; мистецьке есе як письмову форму фіксації мистецьких рефлексій; буктрейлер, сторітелінг тощо.

Очевидно, що позитивні зрушення у підготовці майбутніх педагогів до формування художньої-продуктивної компетентності дітей дошкільного віку відбулися завдяки застосуванню нових підходів і використанню авторської технології МРІО у викладанні фахових методик мистецького спрямування. Стратегія підготовки майбутніх вихователів до імпле-

ментації засадних ідей чинного Стандарту дошкільної освіти відбувається за рахунок практичного переконання у дієвості апробованої технології. Активність студентів, їхня включеність в інтерактивний формат педагогічного й артспілкування; проектна діяльність і сформована рефлексійна культура; емпатійна здатність відчувати себе на місці дитини у різних видах і формах мистецької діяльності — потужні механізми, що забезпечують зміни у фаховій підготовці майбутніх вихователів.

ВИСНОВКИ

Глобалізаційні виклики у світі закономірно приводять до пошуків нових стратегій в освіті. Освіта в Україні не може залишатись осторонь від європейських та світових тенденцій. Зазначену наукову проблему проаналізовано в руслі світових (європейських) практик, що становлять інтерес для вироблення антропоцентричних, аксіологічних, технологічних концептів нової стратегії підготовки фахівців із педагогічної освіти. Педагогічна наука та практика є носіями корисних напрацювань багатьох поколінь, що нині реалізуються в різних моделях освіти та підготовки фахівців.

Зміни на міжнародному рівні зумовлені насамперед процесами євроінтеграції України та синхронізації систем вищої освіти країн Європи, що відбуваються в межах Болонського процесу. У сфері професійної підготовки педагога можна виокремити тенденції розвитку, суголосні із тенденціями, що відзначаються у країнах Східної Європи.

Суттєвий вплив на професійну підготовку педагога здійснює масштабна реформа загальної середньої освіти «Нова українська школа», яка триває в Україні з 2016 р. та ставить нові цілі перед педагогом, диктує нові підходи до його підготовки. Відповідно до Концепції розвитку педагогічної освіти, ця реформа вимагає таких змін у професійній педагогічній підготовці: оволодіння студентами навичками дослідницької діяльності на майбутній посаді; набуття необхідних компетентностей та досвіду роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного й спеціального навчання;

прищеплення інноваційності як способу мислення та ключового інструмента лідерства в умовах державно-громадського партнерства, сприйняття глобалізації освітніх процесів та конкурентності як обов'язкових умов розвитку системи педагогічної освіти.

У монографії актуалізовано пріоритети підготовки педагогів в умовах євроінтеграції, що ґрунтується на таких цінностях, як відкритість, партнерство, соціально-значуща діяльність, європейська спільність, корисна діяльність у громаді (спадщина минулого, сьогодення, творення майбутнього). Систематизовано першорядні концепти поліпарадигмальної стратегії у глобальному та українському вимірах. Здійснено компаративний аналіз тенденцій професійної підготовки педагога в Україні та країнах ЄС, визначено спільні тенденції професійної підготовки педагогів в Україні й країнах ЄС. З'ясовано, що зміст педагогічної освіти в країнах ЄС постає як категорія динамічна, що включає стандартизацію, гнучкість її реалізації на рівні закладів вищої освіти з урахуванням принципу автономності освітніх установ, посилення ціннісного виміру.

Дослідники проаналізували можливості освітнього середовища закладу вищої освіти, педагогічних дисциплін та педагогічної практики в контексті формування педагогічного партнерства майбутніх педагогів.

Визначено, що на формування готовності майбутніх педагогів до організації педагогічного партнерства впливають: інформатизація освітнього середовища; інтерактивна навчальна взаємодія, що ґрунтується на узгодженості суб'єктної діяльності всіх учасників освітнього процесу; реалізація педагогічного діалогу як провідної форми навчального спілкування, що характеризується відкритістю й активністю суб'єктів; створення психологічно комфортної атмосфери, довіри; розвиток пізнавальної активності за допомогою ситуацій успіху; підтримка лідерства учасників освітнього процесу.

Проаналізовано змістовий і процесуальний напрями професійної підготовки педагога в Україні та ЄС з метою розроблення процесуальної моделі й оптимізації змісту цієї підготовки з урахуванням сучасних освітніх інновацій у галузі вищої педагогічної освіти.

kybg.edu.ua

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів : аналітичні матеріали / Н. М. Авшенюк, Л. М. Дяченко, К. В. Котун, М. М. Марусинець, О. І. Огієнко, О. В. Сулима, Н. О. Постригач. — Київ : Центр, 2017. — 83 с.
2. Адлер А. Наука жить. — Киев : Port-Royal, 1997. — 288 с.
3. Андрущенко В. Педагогічна освіта і наука в інформаційному суспільстві / В. Андрущенко // Вища освіта України. — 2007. — № 5 — С. 4.
4. Андрущенко В. Академічна мобільність в українському просторі вищої освіти: реалії, виклики та перспективи розвитку / В. Андрущенко // Вища освіта України. — 2016. — № 2. — С. 5–11.
5. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики / заг. ред. В. Андрущенко. — Київ : К.І.С., 2003. — 296 с.
6. Андрущенко Т. К. Формування здоров'язбережувальної компетентності як соціально-педагогічна проблема / Т. К. Андрущенко // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. — 2012. — № 7. — С. 123–127.
7. Антонова О.Є. Підготовка вчителя до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів : монографія / О. Є. Антонова, Н. М. Поліщук. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. — 248 с.
8. Апанасенко Г. Л. Медицинская валеология (избранные лекции) / Г. Л. Апанасенко, Л. А. Попова. — Киев : Здоров'я, 1998. — 248 с.
9. Артамонова Е. И. Философско-педагогические основы развития духовной культуры учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 — «Общая педагогика» / Е. И. Артамонова ; Московский городской педагогический университет. — Москва, 2000. — 42 с.
10. Артемчук Г. І. Вища школа України: реальність і тенденції розвитку : монографія / Г. І. Артемчук, В. В. Попович, Г. Г. Січкаренко. — Київ : Ленвіт, 2004. — 176 с.
11. Базовий компонент дошкільної освіти України. Нова редакція та поради для організації освітнього процесу. — 2021. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <https://ezavdnz.mcfr.ua/book?bid=37876> (дата звернення: 11.11.2021).

12. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). — Вид. 2-ге, доп. — Житомир : Рута ; Волинь, 2008. — 232 с.
13. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986. 617 p.
14. Барна О. В. Технологія змішаного навчання в курсі методики навчання інформатики / О. В. Барна // Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету : електрон. наук. фахове вид. — 2016. — № 2. — С. 84–92. — DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2016.2.8492>.
15. Башавець Н. А. Здоров'язбережувальна компетентність майбутнього фахівця як основа його культури / Н. А. Башавець // Наука і освіта. — 2013. — № 1/2. — С. 120–121.
16. Безбородько С. М. Формування конкурентоспроможності майбутніх педагогів у процесі професійної діяльності : дис. ... канд. пед. наук / Безбородько С. М. — Старобільськ, 2016. — 272 с.
17. Бех І. Д. Компетентнісний підхід як освітня стратегія / І. Д. Бех // Компетентнісний вимір особистісного зростання учнівської молоді: теорія, практика, досвід : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 10–11 квітня 2012 р. / ред. кол.: Н. А. Побірченко, В. В. Пашков, В. Я. Ястребова та ін. — Запоріжжя : Акцент Інвест-Трейд, 2012. — 252 с.
18. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці / І. Д. Бех // Виховання і культура. — 2009. — № 1/2 (17/18). — С. 5.
19. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. — Київ — Чернівці : Букрек, 2018. — 320 с.
20. Бехтерев А. Н. Использование системы дистанционного обучения “MOODLE” при обучении профессиональному иностранному языку / А. Н. Бехтерев // Открытое образование. — 2013. — № 4. — С. 91–97.
21. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія / Г. В. Беленька. — Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. — 320 с.
22. Белікова Н. О. Термінологія напряму підготовки «Здоров'я людини» : навч. посіб. / Н. О. Белікова, Л. П. Сущенко. — Київ : Козарі, 2009.
23. Беляєв С. Б. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів до розроблення та використання педагогічних технологій [Електронний ресурс] : дис. ... д-ра пед. наук / Беляєв С. Б. — Київ, 2020. — Режим доступу : <https://science.uira.edu>.

- ua/wp-content/uploads/2020/06/dis_Belyaev.pdf. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
24. Нова українська школа: poradnik для вчителя / За заг. ред. Н. М. Бібік. — Київ : Літера ЛТД, 2018. — 160 с.
 25. Бігич О. Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи [Електронний ресурс] : монографія / О. Б. Бігич. — Київ : Вид. центр КНЛУ, 2004. — 279 с. — Режим доступу : <https://cutt.ly/fRE5Lf7>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
 26. Біла книга національної освіти України / за ред. В. Г. Кременя ; Акад. пед. наук України. — Київ, 2009. — 156 с.
 27. Біницька К. М. Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи [Електронний ресурс] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Біницька К. М. — Київ, 2018. — Режим доступу : http://tnpu.edu.ua/naukova-robota/documents-download/d-58-053-01/Aref_Binnytska.pdf. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
 28. Богініч О. Л. Зміна методологічних орієнтирів сучасної системи освіти / О. Л. Богініч // Педагогічні науки : зб. наук. пр. Бердянського державного педагогічного університету. — Бердянськ, 2005. — № 1. — С. 3–7.
 29. Богініч О. Л. Історичний досвід Фребелівського Педагогічного інституту як витоки професійно-практичного спрямування фахової підготовки майбутнього вихователя ДНЗ / О. Л. Богініч // Теорія і практика дошкільної освіти в Україні : монографія / З. Борисова, Г. Беленька, О. Богініч, Н. Голота та ін. — Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. — С. 159–171.
 30. Богініч О. Л. Основні механізми формування мотивації у майбутніх вихователів до фізкультурно-оздоровчої роботи з дошкільниками / О. Л. Богініч // Зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. — 2009. — Вип. 2. — С. 38–47.
 31. Богініч О. Л. Шляхи вдосконалення системи підготовки фахівців дошкільної освіти [Електронний ресурс] / О. Л. Богініч. — Режим доступу : <https://cutt.ly/SRE53CG>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
 32. Боднар С. В. Проблема формування іншомовної дискурсивної компетентності майбутніх економістів [Електронний ресурс] / С. В. Боднар // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. — 2016. — № 1. — С. 158–164. — Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduer_2016_1_28. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.

33. Бондаренко Г. Л. Нова стратегія підготовки менеджера систем якості в початковій освіті / Г. Л. Бондаренко, Н. С. Кипиченко // Освітологічний дискурс. — 2019. — № 1/2. — С. 72–82. — DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2019.1-2.7282>.
34. Бордовская Н. В. Психология и педагогика / Н. В. Бордовская, С. И. Розум. — Санкт-Петербург : Питер, 2013.
35. Васьківська Г. О. Формування ціннісно-сміслових орієнтацій учнів старшої школи засобами змісту сучасного підручника / Г. О. Васьківська, С. В. Косянчук // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. Київ : Педагогічна думка, 2011. — Вип. 11. — С. 107–120.
36. Теоретичний аспект проблеми формування дослідницьких умінь молодших школярів засобом віртуальної екскурсії / О. М. Ващенко, С. П. Паламар, Л. В. Романенко, К. А. Романенко // Молодь і ринок. — 2020. — № 1 (180). — С. 51–55.
37. Вельгач А. В. 3d-модельовання, як один з методів розвитку просторового мислення учнів початкової школи [Електронний ресурс] / А. В. Вельгач, В. Ю. Габрусев // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи : матеріали IV Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (м. Тернопіль, 7–8 листопада, 2019). — Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2019. — С. 34–36. — Режим доступу : <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/14430>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
38. Венгловська О. А. Особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця засобами пошукової діяльності / О. А. Венгловська // Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи : матеріали Міжнародної науково-практичної онлайн Інтернет-конференції, 6 квітня 2017 року / Польсько-українська науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Яна Амоса Коменського. — Умань : Жовтний О. О., 2017. — Ч. 1. — С. 77–79.
39. Венгловська О. А. Використання інтернет-ресурсів в особистісно-професійному розвитку майбутніх педагогів / О. А. Венгловська, Л. В. Куземко, І. М. Новик // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. — 2019. — № 4 (88). — С. 3–17.
40. Венгловська О. А. Особистісно-професійний розвиток студентів педагогічних спеціальностей у центрах компетентностей / О. А. Венгловська, Л. В. Куземко, І. М. Новик // Молодий вчений. — 2017. — № 11. — С. 281–284.
41. Відкрита освіта: Колективний розвиток освіти через відкриті технології, відкритий контент і відкрите знання / за ред.: Тору Пійосі,

- М. С. Віджая Кумара ; пер. з англ.: А. Іщенко, О. Насика. — Київ : Наука, 2009. — 256 с.
42. Вінтюк Ю. В. Формування соціального здоров'я підлітків і молоді в умовах кризового соціуму [Електронний ресурс] / Ю. В. Вінтюк // Здоровий спосіб життя : зб. наук. ст. — Львів, 2009. — Вип. 39. — С. 11–16. — Режим доступу : <http://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/19123>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
43. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давидова. — Москва : Педагогика-Пресс, 1996. — 536 с.
44. Галецька І. І. Самоефективність у структурі соціально-психологічної адаптації / І. І. Галецька // Вісник Львівського університету. — 2003. — № 5. — С. 433–442.
45. Гегель Г. Наука права / Г. Гегель. — Москва : Мысль, 1990. — С. 83.
46. Горський В. С. Філософія в українській культурі: (методологія та історія) / В. С. Горський // Філософські нариси. — Київ : Центр практичної філософії, 2001. — 236 с.
47. Глузман О. В. Базові компетентності: сутність та значення у життєвому успіху особистості / О. В. Глузман // Педагогіка і психологія / Академія педагогічних наук України. — 2009. — № 2. — С. 3–14.
48. Головатенко Т. Досвід впровадження технології транслінгвізму в систему професійної підготовки майбутніх вчителів у Європейському Союзі / Т. Головатенко // Сучасні тенденції іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців немовних спеціальностей в полікультурному світі : матеріали VI щорічної Міжнародної науково-практичної конференції, 5 червня 2020 р. / За заг. ред.: Ю. О. Волошина, Н. В. Гончаренко-Закревської, Н. М. Васишиної. — Київ : ФМВ, НАУ, 2020. — 561 с. — С. 478–484.
49. Головатенко Т. Мультилінгвальна освіта майбутнього вчителя початкової школи в Бельгії / Т. Головатенко // Педагогічний процес: теорія і практика. Серія: Педагогіка. — 2017. — № 4 (59). — С. 146–151.
50. Головатенко Т. Особливості змісту професійної підготовки вчителя початкової школи до роботи в мультилінгвальному середовищі в Україні та Фландрії (Бельгія) / Т. Головатенко // Освітологічний дискурс. — 2019. — № 1/2 (24/25). — С. 242–258. — DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2019.1-2.241258>.
51. Головатенко Т. Поняття «мультилінгвальна освіта»: європейський і освітологічний дискурс / Т. Головатенко // Освітній простір України. — 2019. — № 15. — С. 227–234.
52. Голота Н. М. Особливості формування в майбутніх педагогів готовності до організації педагогічного партнерства в процесі викладання

- педагогічних дисциплін / Н. М. Голота, А. В. Карнаухова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Серія: Педагогічні науки. — 2020. — № 2 (63). — С. 35–41. — DOI: <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2020.2.5>.
53. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — Вид. друге, доповнене й виправлене. — Рівне : Волинські обереги, 2011.
 54. Городиська О. М. Формування в студентів потреби в професійному самовдосконаленні [Електронний ресурс] / О. М. Городиська // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Серія: Філологія. Педагогіка. — 2016. — № 8. — С. 65–69. — Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/vntufil_2016_8_15. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
 55. Глушак О. М. Дослідження сформованості інформаційної культури майбутніх бакалаврів з філології / О. М. Глушак // Освітологічний дискурс. — 2016. — № 3(15). — С. 130–140.
 56. Гуревич Р. Цифрові технології в закладах вищої освіти: виклики сучасного суспільства [Електронний ресурс] / Р. Гуревич, М. Кадемія, Н. Опушко // Modern science: problems and innovations: Abstracts of the 5th International scientific and practical. — Стокгольм, 2020. С. 246–252. — Режим доступу : <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2020/07/MODERN-SCIENCE-PROBLEMS-AND-INNOVATIONS-26-28.07.20.pdf#page=246>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
 57. Дегтяр Г. О. Формування рефлексивної культури студентів педагогічних університетів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Дегтяр Г. О. — Харків, 2006. — 35 с.
 58. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти [Електронний ресурс] : постанова Кабінету Міністрів України № 87 від 21.02.2018 // Кабінет Міністрів України. — Режим доступу : <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
 59. Вища педагогічна освіта України в контексті світових глобалізаційних процесів: порівняльний аналіз : монографія / Т. М. Десятов, І. Т. Лещенко; за ред. А. І. Кузьмінського. — Київ : Арт Економі, 2014. — 152 с.
 60. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія / Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. — Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. — 193 с.

61. Дитина — педагог: сучасний погляд // Психолого-педагогічні та соціальні аспекти сучасної та початкової освіти : монографія / За заг. ред. В. В. Докучаєвої. — Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. — 492 с.
62. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. — Київ : Академвидав, 2004. — С. 345.
63. Дишлева С. В. Методика і технологія: Інформаційно-комунікаційні технології та їх роль в освітньому процесі [Електронний ресурс] / С. В. Дишлева // Освіта.ua. — Режим доступу : <http://osvita.ua/school/technol/6804/>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
64. Додаток до наказу «Положення про проведення практики студентів Київського університету імені Бориса Грінченка» № 828 від 21.12.2018 [Електронний ресурс]. — Режим доступу : https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vdd/documenty/rozdil_10/nakaz_828_21.12.2018.pdf. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
65. Додж Б. WebQuest: Концепція класу [Електронний ресурс] / Б. Додж. — Режим доступу : <https://www.thirteen.org/edonline/concept2class/webquests/index.html>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
66. Додж Б. Що таке WebQuest ? [Електронний ресурс] / Б. Додж // WebQuest. — Режим доступу : <https://webquest.org/>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
67. Енциклопедія освіти / за ред. В. Г. Кременя. — Київ : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
68. Європейська конвенція з прав людини та основоположних свобод людини [Електронний ресурс] : набрання чинності від 11.09.1997 р. // База даних «Законодавство України» / ВР України. — Режим доступу : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_004. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
69. Європейська соціальна хартія [Електронний ресурс] // База даних «Законодавство України» / ВР України. — Режим доступу : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_062. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
70. Європейська Хартія регіональних мов або мов меншин [Електронний ресурс] : набуття чинності від 01.01.2006 // База даних «Законодавство України» / ВР України. — Режим доступу : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_014. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
71. Мультимедійні системи як засоби інтерактивного навчання : посіб. / М. І. Жалдак, М. І. Шут, Н. П. Дементієвська, О. П. Пінчук, О. М. Соколюк, П. К. Соколов, Ю. О. Жук. — Київ : Пед. думка, 2012. — С. 112.

72. Організація навчальної діяльності у комп'ютерно-орієнтованому навчальному середовищі : посіб. / Ю. О. Жук, О. М. Соколюк, Н. П. Дементієвська, О. П. Пінчук. — Київ : Пед. думка, 2012. — С. 128.
73. Заболотна О. А. Соціально-політичні чинники трансформації шкільної альтернативної освіти в країнах ЄС / О. А. Заболотна // Розвиток освітніх систем у глобальному вимірі : тенденції і прогнози: матеріали Міжнародної наукової конференції (26–27 травня 2011 р.). — Умань : Жовтий О. О., 2011. — Ч. I. — С. 25–27.
74. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. — Київ : Ленвіт, 2003. — 273 с.
75. Про вищу освіту [Електронний ресурс] : Закон України № 1556-VII : станом на 26.02.2021 // База даних «Законодавство України» / ВР України. — Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
76. Про дошкільну освіту [Електронний ресурс] : Закон України № 2628-III : станом на 01.01.2021 // База даних «Законодавство України» / ВР України. — Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
77. Про освіту [Електронний ресурс] : Закон України № 2145-VIII : станом на 01.01.2021 // База даних «Законодавство України» / ВР України. — Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
78. Про освіту [Електронний ресурс] : Закон України № 2145-VIII : станом на 02.10.2021 // База даних «Законодавство України» / ВР України. — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
79. Про повну загальну середню освіту [Електронний ресурс] : Закон України № 463-IX : станом на 01.08.2020 // База даних «Законодавство України» / ВР України. — Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
80. Зражевська Н. І. Нові медіа і нові форми комунікації в медіа культурі / Н. І. Зражевська // Актуальні питання масової комунікації. — 2013. — Вип. 14. — С. 70–75.
81. Зязюн І. А. Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти / І. А. Зязюн // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки, 2011. — Т. 1. — Вип. 33. — С. 22–27.

82. Розвиток і саморозвиток педагогічної майстерності майбутніх учителів : монографія / І. А. Зязюн, О. А. Лаврінченко, М. М. Солдатенко, О. М. Семенов, С. Б. Пономаревський, Т. В. Іванова, О. М. Боровік, О. А. Грищенко, О. В. Тринус, О. С. Падалка ; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. — Київ, 2015.
83. Зязюн І. Філософія педагогічної антропології / І. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія. — 2008. — № 10.
84. Избаш С. С. Проектная деятельность как фактор профессиональной адаптации студентов педагогического университета / С. С. Избаш // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць. — Київ; Запоріжжя, 2003.
85. Іванюк Г. І. Тренінг «Проектування мультимедійного середовища закладів загальної середньої та дошкільної освіти» як засіб формування цифрових навичок майбутніх педагогів / Г. І. Іванюк, Л. В. Куземко, І. М. Новик // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2020. — № 79 (5). — С. 73–89.
86. Іванюк Г. Нова стратегія професійно-педагогічної освіти: Європейський вимір / Г. Іванюк // Педагогічний процес: теорія та практика. — 2017. — № 4 (59). — С. 21–26.
87. Іванюк Г. І. Аксиологічний концепт нової освітньої стратегії підготовки педагогів / Г. І. Іванюк // Освітологічний дискурс: електронне наукове фахове видання. — 2018. — № 3–4. — С. 68–82.
88. Іванюк Г. Особистісно-професійний розвиток майбутніх педагогів у процесі навчальних практик / Г. Іванюк, О. Венгловська, Є. Антипін // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. — 2020. — № 2. — С. 25–34.
89. Іванюк Г. Особистісно-професійний розвиток майбутніх педагогів у процесі навчальних практик / Г. Іванюк, О. Венгловська, Є. Антипін // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. — 2020. — № 2. — С. 25–34.
90. Ільченко О. В. Використання web-квестів у навчально-виховному процесі. Методика та технологія [Електронний ресурс] / О. В. Ільченко // Освіта.ua. — Режим доступу : https://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/30113/. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
91. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения / И. Кант. — Санкт-Петербург : Наука, 1999. — 471 с.
92. Карнаухова А. В. Сутність, структура та зміст підготовки до формування професійної компетентності майбутніх вихователів (на матеріа-

- лі змістового модулю «Педагогічне партнерство») / А. В. Карнаухова // Молодий вчений. — 2020. — № 2 (78). — С. 422–426.
93. Катющева Ю. Використання ЛЕГО-технологій в навчально-пізнавальній діяльності учнів початкової школи / Ю. Катющева // Пріоритетні напрями європейського наукового простору: пошук студента. — 2020. — С. 56–57.
94. Квест [Електронний ресурс] // Вікіпедія: вільна енциклопедія. — Режим доступу : <https://bit.ly/3CCtRVB>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
95. Освітньо-професійна програма 013.00.01 «Початкова освіта» (скорочена програма підготовки першого (бакалаврського) рівня) [Електронний ресурс] / Київський університет імені Бориса Грінченка. — Режим доступу : https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/pi/OPP_PO_bac_m_s_2.pdf. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
96. Кіан М. Ігрове навчання та навички 21 століття: огляд останніх досліджень / М. Кіан, К. Р. Кларк // Комп'ютери в поведінці людини. — 2016. — № 63. — С. 50–58. — DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.023>.
97. Климчук В. О. Внутрішня мотивація учбової діяльності молоді: теорія, методика, програма розвитку : монографія / В. О. Климчук, В. В. Горбунова. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. — 111 с. — С. 16.
98. Коваль І. М. Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах / І. М. Коваль // Методика професійної підготовки вчителя іноземної мови. — Київ, 2011. — С. 86–92.
99. Ковальчук В. А. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця : монографія / В. А. Ковальчук. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011.
100. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія / О. М. Кокун. — Київ : Інформ.-аналіт. агенство, 2012.
101. Коменський Я.-А. Законы хорошо организованной школы / Я.-А. Коменський // Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Под ред. А. Й. Пискунова. — Москва : Педагогика, 1982. — Т. 2. — С. 133–163.
102. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. — Київ : К.І.С., 2004. — 112 с.
103. Кондратець І. В. Розвиток рефлексійної культури педагогів дошкільних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. В. Кондратець — Слов'янськ, 2017. — 374 с.

104. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір // Освіта. — 2015. — № 2. — С. 2–3.
105. Концепція «Нова українська школа» (2016) [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. — Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/tag/novaukrainska-shkola>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
106. Костюченко Т. М. Пропагування здорового способу життя як педагогічна умова формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів / Т. М. Костюченко // Педагогічні науки : зб. наук. пр. — Херсон : Гельветика, 2016. — № 71 (2). — С. 98–101.
107. Котенко О. В. Мотиваційне забезпечення іншомовної діяльності майбутніх учителів початкової школи [Електронний ресурс] / О. В. Котенко // Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання. — 2014. — Вип. 31, т. IV (12). — С. 309–317. — Режим доступу : <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3895/>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
108. Котенко О. В. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: сучасний стан та освітні перспективи [Електронний ресурс] / О. В. Котенко // Імідж сучасного педагога. — 2013. — № 4 (133). — С. 15–18. — Режим доступу : <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2513/>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
109. Котенко О. В. Реалізація нової освітньої стратегії підготовки вчителя початкової школи: українські реалії, світовий досвід. Відкрита освіта: інноваційні технології та менеджмент [Електронний ресурс] : монографія / О. В. Котенко ; Інститут обдарованої дитини НАПН України. — Київ, 2018. — С. 300–312. — Режим доступу : <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/24612/>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
110. Котенко О. В. Сучасні тенденції розвитку системи іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи в Україні [Електронний ресурс] / О. В. Котенко // European Review of Social Sciences. — 2015. — Vol. 2 (2). — С. 5–20. — Режим доступу : <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/10143/>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
111. Котенко О. В. Формування фахових компетентностей педагога у змісті спецкурсу «Інноваційні технології навчання іноземних мов у початковій школі» / О. В. Котенко, Ю. В. Руднік // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. — 2016. — Вип. 26. — С. 71–76.
112. Котенко О. В. Сутність комбінованого навчання у змісті іншомовної методичної підготовки вчителів початкової школи [Електронний

- ресурс] / О. В. Котенко // Вища школа. — 2016. — № 149 (11/12). — С. 43–54. — Режим доступу : <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/18721/>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
113. Котенко О. В. Структура змісту професійної підготовки вчителів початкової школи у Фінляндській Республіці: традиції та інновації / О. В. Котенко, Ю. В. Руднік // Молодий вчений. — 2017. — № 50.2 (10.2). — С. 32–36.
114. Кошарна Н. В. Організація навчальних тренінгів з формування комунікативних навичок іншомовного професійного спілкування майбутніх педагогів / Н. В. Кошарна // Theoretical and scientific bases of development of scientific thought : мат-ли V Міжнароджної конференції — Рим (Італія), 2021. — С. 345–347.
115. Кошарна Н. В. Педагогічна підготовка у системі вищої освіти Швеції : дис. ... канд. пед. наук / Кошарна Н. В. — Київ, 2012. — 230 с.
116. Кошарна Н. Змістовий компонент педагогічної підготовки вчителів у Швеції / Н. В. Кошарна // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. — 2017. — Темат. вип.: Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору Болонського процесу. — Вип. 21, кн. 3. — Т. IV (78). — С. 66–75.
117. Кошарна Н. Тенденції реформування системи педагогічної освіти Швеції на рубежі ХХ–ХХІ століть / Н. Кошарна // Освітологічний дискурс. — 2019. — № 1/2 (24/25). — С. 215–228.
118. Кошарна Н. Досвід професійної підготовки вчителів у Швеції / Н. Кошарна // Молодий вчений. — 2018. — № 62 (10). — С. 66–69.
119. Кошелев О. Л. Компетентнісний потенціал lego education у початковій школі [Електронний ресурс] / О. Л. Кошелев, С. М. Грицай // Молодий вчений. — 2017. — № 9. — Режим доступу : <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/9.2/2.pdf>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
120. Кошарна Н. Організація Нуфлекс навчання іноземної мови: спеціальності 013 «Початкова освіта» та 012 «Дошкільна освіта» [Електронний ресурс] / Н. Кошарна, Л. Петрик // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. — 2022. — № 3. — С. 24–32. — Режим доступу : <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2022.3.3>.
121. Кремень В. Г. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. — 2014. — № 4. — С. 5–12.
122. Кремень В. Г. Інформаційні системи. Біла книга національної освіти України / В. Г. Кремень. — Київ : НАПН України, 2010.
123. Кремень В. Г. Освіта і наука України — шлях модернізації / В. Г. Кремень. — Київ : Грамота, 2002.

124. Кристопчук Т. Є. Педагогічна освіта в країнах Європейського Союзу : [монографія] / Т. Є. Кристопчук, за ред. С. О. Сисоевої. — Рівне : Волинські обереги, 2013. — 483 с.
125. Куземко Л. В. Технології розвитку в педагогів здатностей до самопізнання й самовдосконалення / Л. В. Куземко, О. Д. Мойсак // Педагогічний процес: теорія та практика. — 2018. — № 1/2. — С. 38–44.
126. Куземко Л. В. Навички XXI століття в контексті забезпечення якості професійної підготовки педагога / Л. В. Куземко // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. — 2020. — № 34 (2). — С. 28–33.
127. Куземко Л. В. Проблема формування в майбутніх педагогів критичного мислення і здатності вирішувати проблеми / Л. В. Куземко // Молодий вчений. — 2017. — № 3 (43). — С. 417–421.
128. Куземко Л. В. Сучасні аспекти особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів / Л. В. Куземко, І. М. Новик // Pedagogical and psychological sciences: development prospects in countries of Europe at the beginning of the third millennium : collective monograph. — Izdevnieciba “Baltija Publishing”, 2018. — P. 241–258.
129. Кулімова Ю. Г. Використання веб-технологій у процесі психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи / Ю. Г. Кулімова // Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету : електрон. наукове фахове вид. — 2020. — № 8. — С. 34–41. — DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.8.5>.
130. Кулішов В. С. Застосування квест-технології у професійно-теоретичній підготовці учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти : навч.-метод. посіб. / В. С. Кулішов. — Біла Церква : БІНПО УМО НАПН України, 2018. — С. 86.
131. Куркан Н. В. Эффективность смешанного обучения при обучении иностранному языку в условиях современного образования [Электронный ресурс] / Н. В. Куркан // Молодой ученый. — 2015. — № 5 (85). — Режим доступа : [http://portal.tpu.ru:7777/departments/kafedra/iyaiik/scientific_work/Tab4/Tab/20\(5\).pdf](http://portal.tpu.ru:7777/departments/kafedra/iyaiik/scientific_work/Tab4/Tab/20(5).pdf). — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
132. Лавкіна Н. Ю. Програма додаткової освіти дітей «ЛЕГО-спектр». Психологія навчальної мотивації школярів / Н. Ю. Лавкіна // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. — 2006. — С. 3–4.
133. Лавриченко Н. Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень / Н. Лавриченко // Шлях освіти. — 2006. — № 2. — С. 17–23.
134. Лаурен Т. Підтримка розробки базових програм педагогічної освіти в Україні на основі фінського досвіду в галузі педагогічної освіти

- віти [Електронний ресурс] / Т. Лаурен / Міністерство освіти і науки України. — Режим доступу : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Serpneva%20conferentcia/2019/Prezentacii/lauren-pidtrimka-rozrobki-bazovikh-program.pdf>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
135. Левківський К. М. Особистісно-орієнтований підхід освітнього процесу — пріоритетна модель сучасної парадигми вищої освіти / К. М. Левківський, Л. М. Івлева // *Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / Ін-т інновац. технологій і змісту освіти МОН України*. — Київ, 2016. — Вип. 89. — С. 8–11.
136. Лісовий В. Цінність // *Філософський енциклопедичний словник / В. Лісовий, В. Шинкарук (гол. редкол.) та ін.* — Київ : Ін-т філософії ім. Григорія Сковороди НАН України; Абрис, 2002. — С. 707. — 742 с.
137. Климчук В. *Методи математичної статистики у психології : метод. посіб.* / В. Климчук, О. Музика. — Житомир, 2003. — 74 с.
138. Ліннік О. О. Система підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи [Електронний ресурс] : дис. ... д-ра пед. наук / Ліннік О. О. — Луганськ, 2016. — Режим доступу : http://luguniv.edu.ua/wp-content/uploads/2016/06/linnik_dis.pdf. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
139. Локшина О. Тенденція як категорія порівняльної педагогіки / О. Локшина // *Порівняльно-педагогічні студії*. — 2011. — № 2 (8). — С. 5–14.
140. Луговий В. Сучасність і надсучасність — критерій якості вищої освіти / В. Луговий, О. Слюсаренко, Ж. Таланова // *Університети і лідерство : міжнар. наук. журнал*. — 2019. — № 1 (7). — DOI: <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2019-7-1-3-25>.
141. Луговий В. Становлення системи основних понять і категорій компетентнісного підходу в умовах парадигмальних змін в освіті / В. Луговий, О. Слюсаренко, Ж. Таланова // *Педагогіка і психологія*. — 2014. — № 2. — С. 14–22.
142. Луговий В. Якість вищої освіти і кваліфікація нації / В. Луговий, Ж. Таланова // *Геополітика України: історія і сучасність : зб. наук. праць*. — 2010. — Вип. 3. — С. 218–234.
143. Лучкіна Т. Роль інтернатури в професійному становленні вчителя у Німеччині / Т. Лучкіна, Є. Грачова // *Актуальні проблеми гуманітарних наук*. — 2010. — Вип. 2. — С. 16–22.
144. Люріна Т. І. Психолого-педагогічні та соціально-педагогічні фактори моральної самоактуалізації студентів / Т. І. Люріна // *Вісник Житомирського державного університету*. — 2008. — Вип. 42. — С. 36–41. — С. 37.

145. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. [Електронний ресурс] / С. Д. Максименко, В. О. Соловієнко. — Київ : МАУП, 2000. — 256 с. — Режим доступу : http://www.medcoledg.ucoz.ru/Likspr/psiholog/maksimenko_s.d-zagalna_psikhologija.pdf. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
146. Максименко С. Д. Діяльнісна самореалізація особистості в освітньому просторі : монографія / С. Д. Максименко. — Київ : Слово, 2017.
147. Маркус Н. В. Особливості застосування інформаційних технологій як засобу гуманізації навчання молодших школярів / Н. В. Маркус. — Рівне : Держ. гуманіт. ун-т, 2002. — С. 173.
148. Марусинець М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування : монографія / М. Марусинець. — Умань, 2012. — 419 с.
149. Марченко О. В. Методологічні стратегії дослідження освітнього простору : монографія / О. В. Марченко. — Дніпропетровськ : Інновація, 2012. — 349 с.
150. Маслоу А. Мотивация и личность [Електронний ресурс] / А. Маслоу ; пер. А. Татлыбаевой, термінол. правка В. Данченко. — Режим доступу : http://www.koob.ru/maslow/motivation_and_personality. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
151. Математика. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 1–4 класи [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. — Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-rochatkovoyi-shkoli>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
152. Махмутов М. И. Теория и практика проблемного обучения / М. И. Махмутов. — Казань : Татарское книж. изд-во, 1972. — 551 с.
153. Мельник І. С. Проблема вивчення психологічного складника здоров'язбережувальної компетентності майбутніх педагогів: системний підхід / І. С. Мельник // Освітологічний дискурс. — 2020. — № 3. — С. 221–239.
154. Мисечко О. Є. Поняття стратегічної компетенції у змісті сучасної професійної підготовки вчителя іноземної мови у ВНЗ [Електронний ресурс] / О. Є. Мисечко // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. — 2004. — № 19. — С. 174–178. — Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/586/> (дата звернення 15.04.2021). — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
155. Морзе Н. В. Компетентнісні завдання як засіб формування інформаційної компетентності в умовах неперервної освіти [Електронний ресурс] / Н. В. Морзе, О. Г. Кузьмінська, В. П. Вембер, О. В. Барна //

- Інформаційні технології в освіті : зб. наук. пр. — 2010. — № 4. — С. 48–62. — Режим доступу : http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/901/1/N_Morze_O_Kuzminska_V_Vember_O_Barna_ITO_4.pdf. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
156. Музика О. Л. Особистісно-ціннісна взаємодія як чинник розвитку педагогічної обдарованості / О. Л. Музика // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. — 2017. — Вип. 6. — С. 6–19.
157. Музика О. О. Референтні стосунки як ресурс духовного розвитку студентів / О. О. Музика // Освітологічний дискурс. — 2016. — № 3 (15). — С. 63–73. — DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2016.3.6373>.
158. Музика О. О. Самоефективність як чинник професіоналізації студентів / О. О. Музика // Освітологічний дискурс. — 2018. — № 3/4 (22/23). — С. 83–94. — DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2018.3-4.6849721>.
159. Музика О. О. Ціннісно-мотиваційні аспекти педагогічної взаємодії викладача і студентів / О. О. Музика // Освітологічний дискурс. — 2017. — Вип. 3/4 (18/19). — С. 163–172. — DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2017.3-4.16372>.
160. Музика О. О. Аксиогенез і розвиток самоефективності студентів із ознаками обдарованості / О. О. Музика // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. — 2019. — № 6 (16). — С. 193–204.
161. Музика О. О. Психологічна методика «Профіль професійної самоефективності студентів (ППСС)» : авторське свідоцтво № 100028 / О. О. Музика. — Київ : Мінекономіки, 2020.
162. Музика О. О. Розвиток самоефективності студентів у процесі адаптаційного тренінгу / О. О. Музика // Освітологічний дискурс. — 2020. — № 2 (29). — С. 132–142. — DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2020.2.11>.
163. Наукова продукція Національної академії педагогічних наук України, рекомендована до впровадження (2019 р.) [Електронний ресурс] : анотований перелік. — Київ, 2020. — Режим доступу : <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/publications/3>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
164. Невмержицька О. В. Розвиток аксіологічних ідей у вітчизняному освітньому просторі XIX — першої третини XX століття : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Невмержицька О. В. — Дрогобич, 2013. — 44 с.
165. Невмержицька О. М. Цінність як поняття: теоретичні основи [Електронний ресурс] / О. М. Невмержицька // Грані. — 2015. — № 7. — С. 114–117. — Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Grani_2015_7_22.

166. Нечай Г. М. Впровадження освітнього сервісу Web 2.0. в навчальний процес сучасної школи на прикладі використання learning apps.org на уроках географії / Г. М. Нечай. — Кам'янець-Подільський, 2015. — С. 36.
167. Ничкало Н. Педевтологічні пошуки в педагогічній науці / Н. Ничкало // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. — 2011. — № 1 (33). — С. 16–21.
168. Новик І. М. Педагогічна практика як осередок формування рефлексійної компетентності майбутніх педагогів / І. М. Новик // Інноваційна педагогіка. — 2019. — № 2 (9). — С. 81–84.
169. Новик І. М. Рефлексивний компонент готовності майбутніх учителів початкової школи до діагностичного супроводу розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів / І. М. Новик // Актуальні проблеми особистісно-професійного розвитку студента в сучасному світі. — Київ — Алмати, 2017. — С. 45–48.
170. Новик І. М. Теоретичні основи формування рефлексійної компетентності в майбутніх педагогів / І. М. Новик // Педагогіка і психологія: сучасні методика та інновації, досвід практичного застосування. — 2017. — С. 8–10.
171. Новик І. М. «SELF-BOOK» особистісно-професійного зростання майбутнього педагога / І. М. Новик // Освітологічний дискурс : електронне наукове фахове видання. — 2020. — № 3 (30). — С. 206–220.
172. Огієнко О. Професійна підготовка вчителів загальноосвітніх шкіл у Великій Британії, Канаді та США: спільне та відмінне / О. Огієнко // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. — 2011. — № 3 (2). — С. 105–115.
173. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В. О. Огнев'юк. — Київ : Знання України, 2003. — 450 с.
174. Огнев'юк В. Освіта та конкурентоспроможність суспільства / В. Огнев'юк // Освітологія. — 2016. — № 5. — С. 37–44. — DOI: 10.28925/2226-3012.2016.5.3744.
175. Опис цифрової компетентності педагогічного працівника (проект) [Електронний ресурс] / Н. В. Морзе, О. В. Базелюк, І. П. Воротнікова, Н. П. Дементієвська та ін. // Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. — 2019. — С. 1–53. — Режим доступу : <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/263>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
176. Освітньо-професійна програма 012.00.01 Дошкільна освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, 2020 [Електронний

- ресурс]. — Режим доступу : https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/pi/OPP_bak_DO_012.00.01.pdf. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
177. Освітньо-професійна програма 013.00.01 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, 2020 [Електронний ресурс]. — Режим доступу : https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/pi/OPP_zminu_bak_PO.pdf. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
178. Падалка Г. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. Падалка. — Київ : Освіта Україна, 2008. — 274 с.
179. Паламар С. П. Проблема формування духовно-моральних цінностей студентів в умовах освітнього середовища / С. П. Паламар // Освітологічний дискурс. — 2017. — № 3/4 (18/19). — С. 221–234.
180. Паламар С. П. Формування літературної компетентності в учнів основної школи засобами інформаційно-комунікаційних технологій / С. П. Паламар // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. — 2017. — № 2 (22). — С. 277–282.
181. Паламар С. П. Особливості роботи над епітетами як виразниками образності мовлення на уроках читання в початковій школі / С. П. Паламар // Педагогічна теорія і практика : зб. наук. пр. — 2017. — № 16. — С. 408–426.
182. Паламар С. П. Вплив ціннісних орієнтацій на формування особистості сучасної молоді / С. П. Паламар // Молодий вчений. — 2017. — № 11. — С. 404–407.
183. Паламар С. П. Формування моральних цінностей в молодших школярів / С. П. Паламар, Л. В. Булана // Молодий вчений. — 2018. — № 9 (61). — С. 419–422.
184. Паламар С. П. Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти / С. П. Паламар // Освітологічний дискурс : електронне наукове фахове видання. — 2018. — № 1/2. — С. 267–278.
185. Паламар С. П. Аналіз наукового тезаурусу компетентнісного підходу як стратегічного орієнтиру сучасної середньої освіти в Україні / С. П. Паламар // Гуманізація навчально-виховного процесу. — 2018. — № 4 (90). — С. 86–104.
186. Паламар С. П. Компетентнісний підхід до викладання літератури з використанням хмарних технологій / С. П. Паламар // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. — 2018. — Вип. 3 (137). — С. 102–109.

187. Паламар С. П. Ціннісні орієнтації майбутніх вчителів як передумова інтеграції до Європейського освітнього простору / С. П. Паламар // Освітологічний дискурс : електронне наукове фахове видання. — 2018. — № 3/4. — С. 129–138.
188. Паламар С. П. Проблема формування літературної компетентності старшокласників у процесі аналізу художнього твору з використанням інноваційних засобів навчання / С. П. Паламар, Л. А. Назаренко // Освітологічний дискурс : електронне наукове фахове видання. — 2019. — № 3/4. — С. 73–91.
189. Паламар С. П. Формування лідерських якостей майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці / С. П. Паламар, Н. М. Голота, М. А. Машовець // *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. — 2019. — С. 216–220.
190. Паламар С. П. Інноваційні технології в літературній освіті майбутніх учителів початкової школи / С. П. Паламар, Л. Л. Нежива // Освітологічний дискурс : електронне наукове фахове видання. — 2020. — № 31 (4). — С. 129–142.
191. Паламар С. П. Методична модель застосування доповненої реальності на уроках читання в початковій школі / С. П. Паламар, Л. Л. Нежива // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. — 2020. — № 34 (2). — С. 6–13.
192. Нежива Л. Л. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до застосування доповненої реальності на уроках навчання грамоти й літературного читання / Л. Л. Нежива, С. П. Паламар // Освітологічний дискурс : електронне наукове фахове видання. — 2021. — № 31 (4). — С. 129–142.
193. Педагогічна Конституція Європи. Преамбула // Вища освіта України. — 2013. — № 3. — С. 111–116.
194. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. — Київ : Вища школа, 1997. — 349 с.
195. Песталоцци Й. Г. Взгляды, опыты и средства, содействующие успеху природосообразного метода воспитания / Й. Г. Песталоцци // Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / под ред.: В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. — Москва : Педагогика, 1981. — Т. 2. — С. 94–163.
196. Петрик Л. В. Застосування медіазасобів у змісті навчальної дисципліни «Іншомовна освіта: іноземна мова з методикою навчання» / Л. В. Петрик // Освітологічний дискурс. — 2021. — № 2 (33). — С. 161–184.

197. Петрик Л. В. Інтерактивне навчальне середовище процесу іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи / Л. В. Петрик // Інноваційна педагогіка. — 2020. — № 25 (2). — С. 138–142. — DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.27>.
198. Петрик Л. В. Медіадидактичний супровід іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи / Л. В. Петрик // Освітологічний дискурс. — 2021. — № 1 (32). — С. 112–128. — DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.1.8>.
199. Петрик Л. В. Медіазасоби як складові «перевернутого навчання» іноземної мови у педагогічному ЗВО / Л. В. Петрик // Викладання іноземних мов в Україні та за її межами: кращі практики та виклики : зб. Міжнародної наукової конференції, 21–22 березня 2019 р. — Івано-Франківськ : НАІР, 2019. — С. 226–229.
200. Петрик Л. В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до застосування медіазасобів на уроках іноземних мов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Петрик Л. В. — Київ, 2020. — 295 с.
201. Петрик Л. В. Розвиток критичного мислення майбутніх учителів початкової школи засобами медіа [Електронний ресурс] / Л. В. Петрик // Педагогічний процес: теорія і практика. — 2017. — № 4 (59). — С. 84–90. — Режим доступу : <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/23197/>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
202. Політична пропозиція «Нова українська школа» затверджена. За матеріалами Міністерства освіти і науки України // Управління освітою. — 2017. — С. 13–19.
203. Поліщук Л. П. Професійна підготовка вчителів початкової школи Англії в умовах Євроінтеграції : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Поліщук Л. П. — Житомир, 2011. — 214 с.
204. Половіна О. А. Артосвіта дітей дошкільного віку: технологія образотворення у дії / О. А. Половіна // Мистецтво та освіта : науково-методичний журнал. — 2020. — № 3 (97). — С. 34–40.
205. Половіна О. А. Нові підходи до формування художньо-практичної компетентності майбутніх вихователів [Електронний ресурс] / О. А. Половіна, І. В. Кондратець // Народна освіта. — 2019. — № 2 (38). — Режим доступу : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5789. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
206. Половіна О. А. Педагогічні технології підготовки майбутніх вихователів до формування художньо-продуктивної компетентності дітей дошкільного віку / О. А. Половіна, І. В. Кондратець // Освіта XXI століття: реалії, виклики, тенденції розвитку : монографія / за наук. ред. проф. Ганни Цветкової. — Hameln Germany : Inter GING, 2020. — С. 384–444.

207. Положення про організацію освітнього процесу Київського університету імені Бориса Грінченка [Електронний ресурс] : наказ № 817 від 15.12.2017. — Режим доступу : <https://bit.ly/2YZfetr>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
208. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. — Київ : А.С.К., 2004. — С. 192.
209. Практика усного та писемного мовлення : робоча програма навчальної дисципліни для студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» першого (бакалаврського) освітнього рівня [Електронний ресурс] / Київський університет імені Бориса Грінченка. — 2019. — Режим доступу : <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/32098/>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 15.04.2021.
210. Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти [Електронний ресурс] : наказ Міністерства освіти й науки України № 776/2018. — Режим доступу : <http://oiporr.ed-sp.net/?q=node/26448>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 15.04.2021.
211. Про затвердження методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти» [Електронний ресурс] : наказ Міністерства освіти і науки України № 600/2017. — Режим доступу : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/rekomendatsii-1648.pdf>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 15.04.2021.
212. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій [Електронний ресурс] : постанова Кабінету Міністрів України № 1341 від 23.22.2011 // База даних «Законодавство України» / ВР України. — Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 15.04.2021.
213. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» [Електронний ресурс] : наказ Мінекономіки № 2736/2020. — Режим доступу : <https://nus.org.ua/news/zatverdylly-try-profesijni-standart-vchytelya-dokument/>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 15.04.2021.
214. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти [Електронний ресурс] : наказ Міністерства освіти і науки України № 357/2021. — Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 15.04.2021.

215. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс] : указ Президента України № 344/2013. — Режим доступу: https://ips.ligazakon.net/document/U344_13?an=9. — Назва з екрана. — Дата звернення: 15.04.2021.
216. Про основні компетенції для навчання протягом усього життя [Електронний ресурс] : рекомендації 2006/962 / ЄС Європейського парламенту та Ради Європи // База даних «Законодавство України» / ВР України. — Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975. — Назва з екрана. — Дата звернення: 15.04.2021.
217. Програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні [Електронний ресурс] / І. Д. Бех, Т. Ф. Алексеєнко, Г. О. Бал та ін. — Режим доступу : <http://www.ipv.org.ua/home/39-2010-06-08-18-03-21.html?showall=1>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
218. Продович М. Б. Утиція масовних медиа на вредносну орієнтація младих на Балкану [Електронний ресурс] / М. Б. Продович, С. Миладинович // Државност, демократизация и культура мира, Филозофски факултет, Нишу. — 2015. — С. 213–227. — Режим доступу : <https://philologicalstudies.org/dokumenti/2009/vol2/2/34.pdf>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 10.03.2023.
219. Проект Положення по педагогічну інтернатуру [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. — 2020. — Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-nakazu-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini-pro-zatverdzhennya-polozhennya-pro-pedagogichnu-internaturu>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
220. Профстандарт вчителя початкових класів, вчителя закладу загальної середньої освіти і вчителя з початкової освіти [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <https://www.me.gov.ua/Files/GetFile?lang=uk-UA&fileId=22daac6a-f0db-4de0-8d49-47aa6b2ecb99>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
221. Разуменко О. В. Освітній простір як місце розгортання педагогічних відносин / О. В. Разуменко // Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. — 2019. — № 2 (41). — С. 216–223.
222. Расел Б. Філософський словник розуму, матерії, моралі / Б. Расел ; заг. ред. і післям. А. Васильченко. — Київ : Port-Royal, 1996. — 368 с.
223. Ратовська С. В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до організації групової навчальної діяльності учнів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ратовська С. В. — 2010.

224. Рашевська Н. В. Змішане навчання як психолого-педагогічна проблема / Н. В. Рашевська // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. — Черкаси, 2010. — Вип. 191 (IV). — С. 89–96.
225. Рашкевич Ю. Методичні рекомендації для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання / Ю. Рашкевич. — Київ : Поліграф плюс, 2016. — 80 с.
226. Рогова Г. В. О профессионально-методической подготовке учителей в Великобритании / Г. В. Рогова, Л. П. Тилене // Иностранные языки в школе. — 1992. — № 3. — С. 75–78.
227. Рома О. Гра по-новому, навчання по-іншому [Електронний ресурс] : метод. посіб. / О. Рома. — The LEGO Foundation. — 2018. — Режим доступу : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/nova-ukrainska-shkola/LEGO/po-nov.pdf>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
228. Романенко Л. В. Організаційно-методичні основи застосування інтернет-сервісу icograms 3d map designer на уроках «Я досліджую світ» у 2 класі / Л. В. Романенко, Я. Васюк // Молодий вчений. — 2020. — № 11 (87). — С. 391–397.
229. Романенко Л. Застосування інтернет-сервісу LEARNINGAPPS на уроках «Я досліджую світ» / Л. Романенко, Є. Сіменик // Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації : матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. — Переяслав-Хмельницький, 2019. — № 43. — С. 384–389.
230. Романюк Л. В. Ціннісні орієнтації студентів: сутність, структура і психологічні механізми розвитку / Л. В. Романюк. — Київ-Подільський : Абетка-Нова, 2004. — 188 с.
231. Роменець В. А. Історія психології XIX — початку XX століття / В. А. Роменець. — Київ : Вища школа, 1995. — 614 с.
232. Руденко Н. М. Інтерактивні технології навчання на уроках математики у початковій школі: від планування до результату / Н. М. Руденко // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. — 2019. — № 32. — С. 22–28.
233. Руденко Н. М. Застосування інтерактивних технологій з використанням ІКТ на заняттях дисциплін математичного циклу / Н. М. Руденко, О. В. Головчанська // Інформатика та інформ. технології в навч. закл. — 2015. — № 57. — С. 41–47.
234. Руденко Н. М. Застосування е-середовища на уроках математики в початковій школі / Н. М. Руденко, Т. А. Коломієць, Д. Л. Широков // Молодий вчений. — 2020. — № 10. — С. 435–439. — DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-10-86-89>.

235. Руденко Н. М. Застосування веб-квест-технології у підготовці майбутніх учителів початкової школи / Н. М. Руденко, Д. Л. Широков // Молодий вчений. — 2020. — № 10. — С. 151–157. — DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-10-86-33>.
236. Руднік Ю. В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до застосування інноваційних технологій навчання іноземних мов : дис. ... канд пед. наук / Руднік Ю. В. — Київ, 2018. — 338 с.
237. Руднік Ю. В. Актуалізація проблеми застосування інноваційних технологій у навчанні іноземних мов / Ю. В. Руднік // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. — 2014. — Вип. 10. — С. 124–131.
238. Рибалка В. В. Психологія честі та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти : наук.-метод. посіб. / В. В. Рибалка. — Київ : ТОВ «Інформаційні системи», 2011. — 428 с.
239. Савченко О. В. Рефлексивна компетентність особистості : монографія / О. В. Савченко. — Херсон : Вишемирський В. С., 2016.
240. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для вищ. навч. закл. / О. Я. Савченко. — Київ : Грамота, 2013. — С. 504.
241. Салберг П. Фінські уроки 2.0: Чого може навчитися світ з освітніх змін у Фінляндії / П. Салберг. — Харків : Ранок, 2019.
242. Сбруєва А. А. Тенденції розвитку європейського простору педагогічної освіти в умовах побудови суспільства знань / А. А. Сбруєва // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. — 2008. — С. 38–42.
243. Сбруєва А. А. Формування європейського виміру забезпечення якості вищої освіти в контексті інтернаціоналізації освітнього простору : монографія / А. А. Сбруєва. — Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2019. — 254 с.
244. Сбруєва А. Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань : монографія / А. А. Сбруєва. — Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2008.
245. Сисоева С. О. Концептуальні засади професійної підготовки педагога до творчої діяльності / С. О. Сисоева // Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології : зб. наук. пр. / АПН України, Ком. пед. наук Польської АН [та ін.] ; за заг. ред. Н. Г. Ничкало. — Харків, 2007. — С. 150–155.
246. Семенова О. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземної мови / О. Семенова // Освітній простір України. — 2017. — № 11. — С. 100–103. — DOI: <https://doi.org/10.15330/esu.11.100-104>.

247. Серий А. В. Ціннісна сфера особистості : навч. посіб. / Серий А. В., Яницький М. С. — Кемерово, 1999. — 92 с.
248. Синиця М. О. Використання мультимедійних технологій у навчальному процесі ВНЗ як засіб формування педагогічних знань / М. О. Синиця // Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. — Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2014. — С. 418–438.
249. Сисоева С. Компетентнісно зорієнтована вища освіта : формування наукового тезаурусу / С. Сисоева // Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри : монографія. — Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. — С. 18–44.
250. Сисоева С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. / С. О. Сисоева. — Київ : ЕКМО, 2011. — С. 320.
251. Сисоева С. О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак / С. О. Сисоева // Педагогічний процес: теорія та практика. — 2006. — № 2. — С. 127–131.
252. Сисоева С. О. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : навч. посіб. / С. О. Сисоева, Т. Є. Кристопчук. — Рівне : Овід, 2012. — С. 352.
253. Ситник О. І. Формування навички іншомовного монологічного мовлення студентів: теоретичний аспект [Електронний ресурс] / О. І. Ситник // Science and society, patterns and trends of development. — 2021. — С. 161–162. — Режим доступу : <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/35692/>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 15.04.2021.
254. Січкарь А. Педагогічна практика як мотиватор професійного самовдосконалення студентів / А. Січкарь, В. Дем'яненко // Освітологічний дискурс. — 2020. — № 31 (4). — С. 214–230.
255. Сокол І. Веб-квест як інноваційний метод формування творчої особистості / І. Сокол // Освіта та розвиток обдарованої особистості. — 2013. — № 9. — С. 28–30.
256. Соломаха А. В. Застосування словникових он-лайн тренажерів для формування іншомовної лексичної компетенції майбутнього педагога / А. В. Соломаха // Освітологічний дискурс. — 2019. — № 3/4 (26/27). — С. 143–155. — DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2019.3-4.143155>.
257. Соломаха А. В. Підготовка майбутніх педагогів до діджиталізації в ранньому навчанні іноземних мов / А. В. Соломаха // Open educational e-environment of modern University. — 2021. — № 10. — С. 203–215.
258. Соломаха А. В. Цифрова компетенція педагога нової школи Австрії / А. В. Соломаха // Освітологічний дискурс. — 2018. — № 3/4. — С. 299–308.

259. Соломаха А. В. Підготовка майбутніх педагогів до застосування цифрових технологій у процесі раннього навчання іноземних мов / А. В. Соломаха, Н. В. Кошарна // *Educological discourse*. — 2020. — № 3 (30). — С. 107–122.
260. Соломаха А. В. Сучасні тенденції іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти Угорщини / А. В. Соломаха, О. В. Лобода // *Інноваційна педагогіка*. — 2020. — № 2 (24). — С. 119–125. — DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-2.24>.
261. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. — 2021. — Режим доступу : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Fakhova%20peredvyshcha%20osvita/Proyekti-standartiv/2020/12/14/013%20Pochatkova%20osvita.docx>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
262. Столяренко Л. Д. Педагогіка. 100 экзаменационных ответов: экспресс-справочник для студентов вузов [Електронний ресурс] / Л. Д. Столяренко. — Режим доступу : http://www.eusi.ru/lib/stoljarenko_pedagogika_100_ekzamenazionnyh_otvetov/index.shtml. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
263. Таргоній О. Використання інформаційних технологій на уроках у початкових класах / О. Таргоній, Т. Чабанюк // *Сучасна школа України*. — 2011. — № 2. — С. 42–44.
264. Терентьева Н. До тлумачення понять «тенденція» та «тенденційність» розвитку університетської освіти / Н. Терентьева // *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. — 2013. — № 19. — С. 18–21.
265. Терентьева Н. Тенденції розвитку університетської освіти в Україні (друга половина ХХ — початок ХХІ століття) / Н. Терентьева. — Київ : Інститут вищої освіти, 2016. — 42 с.
266. Терлецька Л. М. Педагогічні умови викладання іноземних мов студентам у середніх і вищих педагогічних навчальних закладах: минуле і сьогодення / Л. М. Терлецька // *Інноваційна педагогіка*. — 2019. — № 18. — С. 43–46. — DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-1-8>.
267. Терно С. Критичне мислення — сучасний вимір суспільствознавчої освіти / С. Терно. — Запоріжжя : Просвіта, 2009. — 106 с.
268. Туркот Т. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Т. Туркот. — Київ : Кондор, 2011. — С. 325–332.
269. Тягло О. В. Критичне мислення : навч.-метод. посіб. / О. В. Тягло. — Харків : Основа, 2008.
270. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори / К. Д. Ушинський. — Київ : Радянська школа, 1983. — Т. 1. — 488 с.

271. Франкл В. Человек в поисках смысла : сб. науч. трудов. / В. Франкл ; пер. с англ. и нем. — Москва : Прогресс, 1990. — 368 с.
272. Фрицюк В. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку [Електронний ресурс] : дис. ... д-ра пед. наук / Фрицюк В. А. — Вінниця, 2017. — Режим доступу : <https://dspace.vspu.edu.ua/handle/123456789/5166>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
273. Харченко Т. Тенденції розвитку педагогічної освіти у Франції в другій половині ХХ століття / Т. Харченко // Шлях освіти. — 2009. — № 51. — С. 15–21.
274. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. — 2-ге изд. — Санкт-Петербург : Питер ; Москва : Смысл, 2003. — 860 с.
275. Хміль Н. А. Огляд віртуальних інтерактивних дощок [Електронний ресурс] / Н. А. Хміль, І. В. Морквян // Інформаційні технології в школі. — 2016. — № 5. — Режим доступу : http://osnova.com.ua/items/item-october-2016/index_2.html. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
276. Хольченкова Н. М. Формування здоров'язбережувальної компетентності як сучасна науково-педагогічна проблема / Н. М. Хольченкова // Сучасні проблеми здоров'я та здорового способу життя у педагогічній освіті. — 2017. — № 147 (2). — С. 138–141.
277. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія / Л. Л. Хоружа. — Київ : Преса України, 2003. — 320 с.
278. Хоружа Л. Л. Сучасні стратегії трансформації змісту педагогічної освіти / Л. Л. Хоружа // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. — 2020. — № 33. — С. 8–16. — DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2020.33.1>
279. Хьелл Л. Теории личности. Основные положения, исследования и применение [Електронний ресурс] / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — Режим доступу : http://www.koob.ru/hjelle_ziegler/teorii_lichnosti. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
280. Цифрова адженда України — 2020 [Електронний ресурс] : проект. — Київ : ХайТек Офіс Україна, 2020. — 90 с. — Режим доступу : <https://ucsi.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
281. Цюра С. Методологія порівняльних педагогічних досліджень: принципи, особливості / С. Цюра // Український педагогічний журнал. — 2015. — № 4. — С. 65–72.

282. Черідниченко Г. А. Модель змішаного навчання і її використання у викладанні іноземних мов [Електронний ресурс] / Г. А. Черідниченко, Л. Ю. Шапран // MoodleMoot Ukraine 2015. Теорія і практика використання системи управління навчанням Moodle : тези доповідей : Третя міжнародна науково-практична конференція. — Київ : КНУБА, 2015. — 68 с. — Режим доступу : <http://2015.moodlemoot.in.ua/course/view.php?id=83>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
283. Чернишов В. В. Антропологічне вчення Г. Сковороди [Електронний ресурс] / В. В. Чернишов // Філософія та політологія в контексті сучасної культури. — 2013. — № 3 (6). — С. 38–42. — Режим доступу : <https://fip.dp.ua/index.php/FIP/article/view/249>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
284. Чумак В. В. Особливості взаємодії учасників освітнього процесу в закладах вищої освіти при впровадженні технологій дистанційного навчання [Електронний ресурс] / В. В. Чумак // Технології розвитку інтелекту : наукометр. електрон. журнал лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. — 2020. — Т. 4, № 1 (26). — Режим доступу : http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/480. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
285. Muzyka O. L. Psychosemantic fundamentals of professional self-efficacy of students: the state of modern scientific discourse / Muzyka O. L., Muzyka O. O., Stavytska S. O., Stavytskyi G. A. // *Interdisciplinary Studies of Complex Systems*. — 2021. — № 18. — P. 99–112. — <https://doi.org/10.31392/iscs.2021.18.099>.
286. Шаповалова Т. Г. Формування здоров'язбережувальної компетентності гуртківців у позашкільному навчальному закладі / Т. Г. Шаповалова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. — 2012. — № 2 (20). — С. 191–199.
287. Шкуренко О. В. Формування цифрової та технологічної компетентностей у майбутніх вчителів початкової школи / О. В. Шкуренко, О. П. Сакалюк // Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. — 2019. — Спецвип.: Нові педагогічні підходи в STEAM освіті. — С. 300–313. — DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s28>.
288. Ернст Г. Г. Особливості розвитку професійної рефлексії майбутнього вчителя в процесі проходження педагогічної практики [Електронний ресурс] / Г. Г. Ернст // Концепт: науково-метод. електронний журнал. — 2016. — № 4. — Режим доступу : [https:// cyberleninka.ru/](https://cyberleninka.ru/)

- article/v/osobennosti-razvitiya-professionalnoy-refleksii-budushego-uchitelya-v-protseste-prohozheniya-pedagogicheskoy-praktiki. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
289. Юваль Ной Харарі. 21 урок для XXI століття / Ной Харарі Юваль. — Київ : Синдбад, 2018. — 394 с.
290. Юринець О. О. Формування педагогічної відповідальності у студентів педколеджу : дис. ... канд. пед. наук / Юринець О. О. — Луцьк, 2010.
291. Юрченко В. І. Професіоналізація особистості студента — одне з головних завдань вищої освіти / В. І. Юрченко // Актуальні питання психологічного забезпечення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах : мат-ли міжвуз. наук.-практ. конф. (Київ, 25 травня 2012 р.). — Київ : Нац. акад. внутр. справ, 2012. — С. 253–255.
292. Юрченко О. Вісім ігор з LEGO для 1 класу на вирішення проблемних завдань [Електронний ресурс] / О. Юрченко. — Режим доступу : <https://osvitoria.media/experience/visim-igor-z-lego-dlya-1-klasu-navyirishennya-problemnyh-zavdan/>. — Назва з екрана. — Дата звернення: 11.11.2021.
293. Я — студент : навч. посіб. / В. О. Огнев'юк, О. Б. Жильцов, С. О. Караман та ін. ; за заг. ред. В. О. Огнев'юка. — 3-тє вид., зі змінами. — Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. — 248 с.
294. Психологічні особливості студентського віку. На допомогу кураторам / [уладачі: Л. М. Яворовська, Р. Ф. Камишнікова, О. Є. Поліванова, С. Г. Яновська, С. М. Куделко]. — Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2013. — Вип. 3. — 88 с.
295. Якін П. А. Конструювання з ЛЕГО в початковій школі. Початкова освіта / П. А. Якін. — Київ : ЦУЛ, 2017. — 312 с.
296. Янкович О. Реалізація ідей польського досвіду підготовки майбутніх учителів початкової освіти до інтегрованого навчання в Україні / О. Янкович // Тенденції розвитку вищої освіти в Європейському Союзі: реалії та перспективи : матеріали Всеукраїнського круглого столу з міжнародною участю. — 2017. — С. 325–330.
297. Ярошенко А. О. Ціннісний дискурс освіти / А. О. Ярошенко. — Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. — С. 91.
298. Aldhous P. Graduate training / P. Aldhous. — London, 2014. — 315 p.
299. Almudever B., Croity-Belz S., Hajjar V., Fraccaroli F. Conditions d'efficacite personnelle dans la regulation d'une perturbation professionnelle: la dynamique du systeme des activites / B. Almudever, S. Croity-Belz, V. Hajjar, F. Fraccaroli // Psychologie du Travail et des Organisations. — 2006. — Vol. 12 (3). — P. 151–166. — DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pto.2006.06.008>.

300. Bachelor en Sciences de l'Éducation. Année académique 2019–2020 [Electronic resource]. — Retrieved from: https://www.en.uni.lu/studies/flshase/bachelor_en_sciences_de_l_education/programme/cours-syllabus. — Name from the screen. — Date of application: 11.11.2021.
301. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory / A. Bandura. — Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
302. Bandura A. Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning / A. Bandura // Educational Psychologist. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory / A. Bandura. — 1993. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory / A. Bandura. — № 28 (2). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory / A. Bandura. — P. 117–148. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory / A. Bandura. — DOI: 10.1207/s15326985ep2802_3.
303. Baranauskienė I., Serdiuk L., Kovalenko A. Psychological factors of students' internal motivation / I. Baranauskienė, L. Serdiuk, A. Kovalenko // Society. Integration. Education : Proceedings of the International Scientific Conference. — 2020. — № 1. — P. 45–55. — DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2020vol1.5184>
304. Barber M. High expectations and standards for all, no matter what: creating a world class education service in England / M. Barber. — London : RoutledgeFalmer, 2011.
305. Beckers J., Dolmans D., van Merriënboer J. E-Portfolios enhancing students' self-directed learning: A systematic review of influencing factors / J. Beckers, D. Dolmans, J. van Merriënboer // Australasian Journal of Educational Technology. — 2016. — № 32 (2). — P. 32–46.
306. Berezna S., Prokopenko I. Higher Education Institutions in Ukraine during the Coronavirus, or COVID-19, Outbreak: New Challenges vs New Opportunities / S. Berezna, I. Prokopenko // Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala. — 2020. — Vol. 12. — P. 130–135.
307. Bergmann J., Sams A. Flip your classroom: reach every student in every class every / J. Bergmann, A. Sams // International Society for Technology in Education ISTE. ASCD. — 2012. — P. 15.
308. Bielawski L., Metcalf D. Blended eLearning: Integrating Knowledge, Performance Support, and Online Learning / L. Bielawski, D. Metcalf. — Amherst : HRD Press, 2002. — 350 p.
309. Broudy M. Case — studies: Why and How. Teacher college record / M. Broudy. London. 2016. — 91 p.
310. Bryant S. K. Self-Efficacy Sources and Academic Motivation [Electronic resource] / S. K. Bryant // Electronic Theses and Dissertations. — 2017. —

- Paper 3231. — Retrieved from: <https://dc.etsu.edu/etd/3231>. — Name from the screen. — Date of application: 11.11.2021.
311. Cambridge Dictionary. Case study definition [Electronic resource]. — Retrieved from: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/case-study>. — Name from the screen. — Date of application: 11.11.2021.
312. Casillas-Martín S., Cabezas-González M., Sanches-Ferreira M., Teixeira-Diogo F. L. Estudio psicométrico de un cuestionario para medir la competencia digital de estudiantes universitarios / S. Casillas-Martín, M. Cabezas-González, M. Sanches-Ferreira, F. L. Teixeira-Diogo // Education in the Knowledge Society (EKS). — 2018. — Vol. 19, no. 3. — P. 69–81. — DOI: <https://doi.org/10.14201/eks20181936981>.
313. Chance P. Thinking in the classroom: A survey of programs / P. Chance. — New York : Teachers College, Columbia University, 1986.
314. Children and Young Peoples Workforce Strategy. Report Summary. Department for Children, Schools and Families. — 2020.
315. Classifying K–12 Blended Learning / Heather Staker, Michael B. Horn. — 2012.
316. Cohen L., Manison L., Morrison K. A Guide to Teaching Practice / L. Cohen, L. Manison, K. Morrison. — N.Y. : Routledge, 1996.
317. Collier G. New Dimensions in Higher Education / G. Collier. — Unwi, 2017.
318. Committee on Culture and Education : Report “On learning EU at school” (2015/2138) [Electronic resource]. — 2016. — Retrieved from: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2016-0021_EN.html. — Name from the screen. — Date of application: 11.11.2021.
319. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment [Electronic resource]. — Strasbourg : Language Policy Unit, 2001. — 273 p. — Retrieved from: https://rm.coe.int/16802fc1bf_p.16. — Name from the screen. — Date of application: 11.11.2021.
320. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications / European Commission [Electronic resource]. — 2004. — Retrieved from: <https://eprints.oa.edu.ua/627/1/vyznachennja.pdf>. — Name from the screen. — Date of application: 23.04.2021.
321. Crumbaugh J. C., Maholick L. T. Manual of instructions for the Purpose-in-Life-Test / J. C. Crumbaugh, L. T. Maholick. — Munster : Psychometric Affiliates, 1969.
322. Davis G. Educational psychology: theory and practice / G. Davis. — N.Y. : Random House, 2018.
323. Definition of Flipped Learning [Electronic resource] // Flip learning. — Retrieved from: <https://flippedlearning.org/definition-offlipped-learning/>. — Name from the screen. — Date of application: 23.04.2021.

324. Department for Education and Skills // TeacherTrainingAgency. Qualifying to Teach: Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training. — London : DFES, 2002.
325. Caena F, Redecker C. Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators(DIGCOMPEDU) / F. Caena, C. Redecker // Eur. J. Educ. — 2019, Vol. 54. — P. 356–369. — DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
326. Domac S., Anderson L., O'Reilly M., Smith R. Assessing interprofessional competence using a prospective reflective portfolio / S. Domac, L. Anderson, M. O'Reilly, R. Smith // Journal of interprofessional care. — 2015. — № 29 (3). — P. 179–187.
327. Duarte Joana, Günther-van der Meij Mirjam. A holistic model for multilingualism in education / Joana Duarte, Mirjam Günther-van der Meij // EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages. — 2018. — № 5. — P. 24–43. — DOI: [10.21283/2376905X.9.153](https://doi.org/10.21283/2376905X.9.153).
328. Education and Training 2010: Implication for Teacher Education [Electronic resource]. — Retrieved from: [http : // www.europa.eu.int / comm./education / policies / 2010 / et_.html](http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_.html). — Name from the screen. — Date of application: 11.11.2021.
329. Ertmer P., Russel I. Using case studies to enchange instructional design education / P. Ertmer, I. Russel // Educational technology. — London, 1995. — № 35.
330. European Charter for Regional or Minority Languages [Electronic resource]. — 1992. — Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages>. — Name from the screen. — Date of application: 11.11.2021.
331. European Cultural Convention [Electronic resource]. — Paris, 1954. — Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/european-cultural-convention>. — Name from the screen. — Date of application: 11.11.2021.
332. European Journal of Teacher Education. — 2018. — Vol. 20 (3).
333. European Parliament. On modernisation of education in the EU [Electronic resource]. — 2018. — Retrieved from: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+REPORT+A8-2018-0173+0+DOC+PDF+V0//EN>. — Name from the screen. — Date of application: 11.11.2021.
334. Evans J., Harder A., Thomas J. What are effective strategies to support pupils with emotional and behavioural difficulties (EBD) in mainstream

- primary schools? Findings from a systematic review of research / J. Evans, A. Harder, J. Thomas // *Journal of Research in Special Education Needs*. — London, 2004. — № 7.
335. Hanna F., Oostdam R., Severiens S. E., Zijlstra B. J. H. Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale / F. Hanna, R. Oostdam, S. E. Severiens, B. J. H. Zijlstra // *Studies in Educational Evaluation*. — 2020. — № 64. — DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100822>.
336. Giorgdze M., Dgebuadze M. Interactive teaching methods: challenges and perspectives / M. Giorgdze, M. Dgebuadze // *Ijaedu- International E-Journal of Advances in Education*. — 2019. — P. 544–548. — DOI: <https://doi.org/10.18768/ijaedu.370419>.
337. Gisbert M., González J., Esteve F. Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión, RIITE / M. Gisbert, J. González, F. Esteve // *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*. — 2016. — P. 74–83. — DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/257631>.
338. Greenberg J. S. Health and Wellness: A Conceptual Differentiation / J. S. Greenberg // *Journal of School Health*. — 1985. — № 55. — P. 403–406. — DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.1985.tb01164.x>.
339. Development of the self-determined learning model of instruction coaching model: Implications for research and practice / M. Hagiwara, K. A. Shogren, K. L. Lane, S. K. Raley, S. A. Smith // *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*. — 2020. — № 55 (1). — P. 17–27.
340. Helleve I., Grov Almås A., Bjørkelo B. Becoming a professional digital competent teacher / I. Helleve, A. Grov Almås, B. Bjørkelo // *Professional Development in Education*. — 2020. — № 46 (2). — P. 324–336. — DOI: [10.1080/19415257.2019.1585381](https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1585381).
341. IGI Global. Technologization definition [Electronic resource]. — Retrieved from: <https://www.igi-global.com/dictionary/technologization/61143>. — Name from the screen. — Date of application: 20.04.2020.
342. Ivaniuk H., Venhlovska O., Antypin Y., Vovchok Y. Self-Development as a Factor in the Professional Growth of Future Teachers / H. Ivaniuk, O. Venhlovska, Y. Antypin, Y. Vovchok // *Journal of History Culture and Art Research*. — 2020. — № 9 (4). — P. 77–86. — DOI: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i4.2873>.
343. Kagan D. M. Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers / D. M. Kagan // *Review of Educational Research*. — 1992. — № 62 (2). — P. 129–169. — DOI: [10.3102/00346543062002129](https://doi.org/10.3102/00346543062002129).

344. Robinson Ken, Aronica Lou. *Creative schools: The Grassroots Revolution That's transforming Education* / Ken Robinson, Lou Aronica. — Penguin Books, 2015. — 320 p.
345. Kniazian M., Khromchenko O. The esp lecturers' self-development competence in higher educational context / M. Kniazian, O. Khromchenko // *The journal of teaching english for specific and academic purposes*. — 2019. — № 7. — P. 385–393.
346. Kosharna N. Students' critical thinking development within pedagogical specialties od master's educational level in the content of the discipline «Prifessional communication in a foreign language» / N. Kosharna // *Educational discourse*. — 2020. — № 2 (29). — P. 14–25. — DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2020.2.2>.
347. Kosharna N., Sytnyk O., Labunets Yu. Formation of future teachers' leadership qualities through learning a foreign language [Electronic resource] / N. Kosharna, O. Sytnyk, Yu. Labunets // *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. — 2019. — Vol. 318. — P. 293–298. — Retrieved from: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/30579/>. — Name from the screen. — Date of application: 11.11.2021.
348. Kosharna N., Zhuravlova L., Nieliepova A., Sidorova I., Lopatynska N. Professional training of primary school teachers (experience of Great Britain, Sweden) N. Kosharna, L. Zhuravlova, A. Nieliepova, I. Sidorova, N. Lopatynska // *Applied Linguistics Research Journal*. — 2020. — № 4 (9). — P. 159–173. — DOI: 10.14744/alrj.2020.82712.
349. Kosharna N. Modern European experience of practical teacher training / N. Kosharna // *Educological discourse*. — 2021. — № 1 (32). — P. 143–155. — DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.1.10>.
350. Kotenko O., Kosharna N., Holovatenko T. Pre-Service Primary School Teacher's Foreign Language Training by Means of Using Innovative Technologies [Electronic resource] / O. Kotenko, N. Kosharna, T. Holovatenko // *International Perspectives on Creativity in the Foreign Language Classrooms : monograph* / Nova Science Publishers, *International Perspectives on Creativity in the Foreign Language Classrooms*. — 2020. — P. 257–280. — Retrieved from: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/31801/1/O_Kotenko_Monography_2020_PI.pdf. — Name from the screen. — Date of application: 11.11.2021.
351. Kotenko O., Holovatenko T. Models of foreign language primary school teacher training in the EU [Electronic resource] / O. Kotenko, T. Holovatenko // *Innovative scientific researches: European development trends and regional aspect*. — 2020. — P. 92–115. — Retrieved from: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/31479/>. — Name from the screen. — Date of application: 11.11.2021.

352. Languages for All: Languages for Life : A Strategy for England [Electronic resource] / The Department for Education and Skills. — 2002. — Retrieved from: <https://www.languagescompany.com/wp-content/uploads/the-national-languages-strategy-for-england-1.pdf>. — Name from the screen. — Date of application: 11.11.2021.
353. Laurillard D. Rethinking university teaching / D. Laurillard. — London : RoutledgeFalmer, 2002.
354. Lazarides R., Warner L. M. Teacher Self-Efficacy / R. Lazarides, L. M. Warner // Oxford Research Encyclopedia of Education. — 2020. — DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.890>.
355. Lee S., Schallert D. L. Becoming a teacher: Coordinating past, present, and future selves with perspectival understandings about teaching / S. Lee, D. L. Schallert // Teaching and Teacher Education. — 2016. — № 56. — P. 72–83. — DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.004>.
356. Case Studies on the Use of Technology in TPD (Teacher Professional Development) / Limin Gu, Jianli Jiao, Xiaodong Wang, Yimin Jia, Dan Qin, J. la Lindbe // US-China Education Review. — 2012. — A 3. — P. 278–290.
357. Malmö School of Education Programmes Description. (1999) ; Vägledning till dina studier på lärarprogrammet. (2005) ; Malmö högskola: lärarutbildningen., Verksamhetsförlagd tid i Lararutbildningen: Text till Studenter. (2005) / Malmo Hogskola.
358. Mao Y., Yang R., Bonaiuto M., Ma J., Harmat L. Can Flow Alleviate Anxiety? The Roles of Academic Self-Efficacy and Self-Esteem in Building Psychological Sustainability and Resilience / Y. Mao, R. Yang, M. Bonaiuto, Ma J., L. Harmat // Sustainability. — 2020. — № 12. — P. 1–17. — DOI: <https://doi.org/10.3390/su12072987>.
359. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers : Country Note: The Flemish Community of Belgium [Electronic resource] / Phillip McKenzie, Hilary Emery, Paulo Santiago, Anne Sliwka // OECD. — 2004. — Retrieved from: <https://www.oecd.org/fr/belgique/32023762.pdf>. — Name from the screen. — Date of application: 11.11.2021.
360. Mihajlovič S. Odnos do vodenja in izbrane socialno vrednotne orientacije pri različnih kulturah v Sloveniji [Electronic resource] / S. Mihajlovič. — Retrieved from: <https://philologicalstudies.org/dokumenti/2009/vol2/2/34.pdf>. — Name from the screen. — Date of application: 11.11.2021.
361. Mijares Illiana. Blended learning: Are we getting the best from both worlds? [Electronic resource] / Illiana Mijares // Literature Review for EDST. — 2012. — P. 561. — Retrieved from: https://open.library.ubc.ca/handle/2429/44087/EDST561-LRfinal_r1.doc.docx?sequence=1. — Name from the screen. — Date of application: 11.11.2021.

362. Morrison K., Cohen L. M. A guide to teaching practice. Routledge Falmer / K. Morrison, L. M. Cohen. — New York, 2004. — 560 p.
363. Musek J. Vrednote, kultura in vzgoja. Kultura in umetnost v izobraževanju — popotnica 21 stoletja: predstavitev različnih pogledov o umetnostni in kulturni vzgoji v izobraževanju [Electronic resource] / J. Musek. — Ljubljana : Pedagoški inštitute, 2008. — P. 77–88. — Retrieved from: https://artsdocbox.com/Fine_Art/67063121-Kultura-in-umetnost-v-izobrazevanju-popotnica-21-stoletja.html. — Name from the screen. — Date of application: 11.11.2021.
364. New Vision for Education: Unlocking the potential of Technology. World Economic Forum and Boston Consulting Group [Electronic resource]. — Geneva : World Economic Forum, 2015. — Retrieved from: http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf. — Name from the screen. — Date of application: 11.11.2021.
365. Nezhyva L., Palamar S., Lytvyn O. Perspectives on the use of augmented reality within the linguistic and literary field of primary education / L. Nezhyva, S. Palamar, O. Lytvyn // CEUR Workshop Proceedings 2020 : Proceedings of the 3rd International Workshop on Augmented Reality in Education (AREdu 2020). — 2020. — Vol. 2731. — P. 297–311.
366. Oxford Dictionary. Technology definition [Electronic resource]. — 2021. — Retrieved from: <https://www.lexico.com/definition/technology>. — Name from the screen. — Date of application: 11.11.2021.
367. Palamar B. I., Vaskivska H O., Palamar S. P. Didactic aspects of cognition of human as a bio-psycho-socio-cultural personality / B. I. Palamar, H. O. Vaskivska, S. P. Palamar // Wiadomości Lekarskie. — 2017. — Vol. LXX, nr 5. — P. 959–963.
368. Paris Communiqué [Electronic resource] // EHEA. — 2018. — Retrieved from: https://ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf. — Name from the screen. — Date of application: 11.11.2021.
369. Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training. TDA. — 2007.
370. Redecker Ch. European Framework for the Digital Competence of Educators [Electronic resource] / Ch. Redecker. — Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. — Retrieved from: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>. — Name from the screen. — Date of application: 11.11.2021.
371. Griff Richards. Athabasca University. Learning Analytics: On the Way to Smart Education [Electronic resource] / Richards Griff. — 2012. — Retrieved from: http://distant.ioso.ru/seminar_2012/conf.htm. — Name from the screen. — Date of application: 11.11.2021.

372. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization In Education for the Media and the Digital Age. — Vienna : UNESCO, 1999. — P. 273–274.
373. Rome Ministerial Communiqué. European Higher Education Area [Electronic resource]. — 2020. — Retrieved from: <http://www.ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communiques>. — Name from the screen. — Date of application: 11.11.2021.
374. Rotberg S. Welche Digitalen Kompetenzen Brauchen Lehrkräfte Heute? / [Electronic resource] / S. Rotberg. — 2020. — Retrieved from: <https://www.goethe.de/ins/ua/uk/kul/mag/21609464.html>. — Name from the screen. — Date of application: 11.11.2021.
375. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions / R. M. Ryan, E. L. Deci // Contemporary Educational Psychology. — 2020. — P. 61. — DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>.
376. Schunk D. H., Ertmer P. A. Self-Regulation and Academic Learning: Self-Efficacy Enhancing Interventions / D. H. Schunk, P. A. Ertmer ; eds.: M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner // Handbook of Self-Regulation. — Academic Press, 2000. — P. 631–649.
377. Schwarzer R., Jerusalem M. Generalized Self-Efficacy scale / R. Schwarzer, M. Jerusalem ; eds.: J. Weinman, S. Wright, M. Johnston // Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs. — Windsor, UK : NFER NELSON, 1995. — P. 36–37.
378. Solomakha Angelika, Kosharna Natalia. Preparation of future teachers for using digital technologies in the process of early foreign language teaching / Angelika Solomakha, Natalia Kosharna // Educological discourse. — 2020. — № 3 (30). — P. 107–122. — DOI : <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2020.3.8>.
379. Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe [Electronic resource]. — Luxembourg : Publications Office of the European Union. — Retrieved from: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/study/2013/teachingprofession1_en.pdf. — Name from the screen. — Date of application: 11.11.2021.
380. Sutton C. R. Group Study Methods: Applying the ideas of M.L.J. Abercrombie to the Design of Courses for Teachers / C. R. Sutton // Education for Teaching. — 2011. — № 86. — P. 5–23.
381. Tajeddin Z., Aghababazadeh Y. Blog-mediated reflection for professional development: Exploring themes and criticality of L2 teachers' reflective practice / Z. Tajeddin, Y. Aghababazadeh // TESL Canada Journal. — 2018. — № 35(2). — P. 26–50.

382. Teaching teachers: primary teacher training in Europe — state of affairs and outlook [Electronic resource]. — 2014. — Retrieved from: <http://www.europarl.europa.eu/studies>. — Name from the screen. — Date of application: 11.11.2021.
383. Terletska L. Modern technologies of teaching English language of students of pedagogical specialties / L. Terletska // Pedagogy of formation of creative personality in higher and general education schools. — 2020. — P. 129–132. — DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.26>
384. The Digital Competence Framework for Citizens [Electronic resource]. — 2017. — Retrieved from: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf>. — Name from the screen. — Date of application: 15.04.2021.
385. The Framework of Qualification for the European Higher Education Area / Bologna Working Group on Qualification Framework. — Ministry of Science, Technology and Innovation London, 2005.
386. Framework for 21st Century Learning [Electronic resource] / The Partnership for 21st Century Skills. — Retrieved from: https://www.teacherrambo.com/file.php/1/21st_century_skills.pdf. — Name from the screen. — Date of application: 15.04.2021.
387. Tondeur J., Van Braak J., Sidd11iq F., Scherer R. Time for a new approach to prepare future teachers for educational technology use: Its meaning and measurement / J. Tondeur, J. Van Braak, F. Sidd11iq, R. Scherer // Computers and Education. — 2016. — № 94. — P. 134–150.
388. Traxler John. Current State of Mobile Learning [Electronic resource] / John Traxler // International Review on Research in Open and Distance Learning (IRRODL). — 2007. — № 8 (2). — Retrieved from: www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/346/875. — Name from the screen. — Date of application: 11.11.2021.
389. Tsokalidou R. Beyond language borders to translanguaging within and outside the educational context / R. Tsokalidou // Bilingualism: cultural influences, global perspectives and advantages/disadvantages. — Hauppauge, N.Y. : Nova Science Publisher's, Inc., 2016. — P. 7.
390. Valiathan P. Blended Learning Models [Electronic resource] / P. Valiathan ; American Society for Training & Development. — 2002. — Retrieved from: http://old.aste.org/LC/2002/0802_valiathan.htm. — Name from the screen. — Date of application: 11.11.2021.
391. Vaskivska H. Didactic aspects of upper secondary and university education fundamentalization / H. Vaskivska // Science and Education. — 2017. — Issue 5. — P. 46–50.

392. Vaskivska H. O., Palamar S. P., Vlasenko O. M. Health in the civic students' value system: empirical analysis / H. O. Vaskivska, S. P. Palamar, O. M. Vlasenko // *Wiadomości Lekarskie*. — 2019. — Vol. LXXII, nr 10. — P. 1947–1952.
393. Vuorikari R., Punie Y., Carretero Gomez S., Van den Brande, G. DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model / R. Vuorikari, Y. Punie, S. Carretero Gomez, G. Van den Brande. — Luxembourg Publication Office of the European Union. EUR 27948 EN., 2016. — Retrieved from: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/webdigcomp2.1.pdf>. — Name from the screen. — Date of application: 11.11.2021.
394. Your Child, your school, our future / Department for Children, Schools and Families. — London : Crown Copyright, 2009.
395. Your steps to teacher training [Electronic resource]. — Retrieved from: <https://getintoteaching.education.gov.uk/how-to-apply-for-teacher-training>. — Name from the screen. — Date of application: 11.11.2021.
396. Yusuf M. The impact of self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies on students' academic achievement / M. Yusuf // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. — 2011. — № 15. — P. 2623–2626. — DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.158>.
397. Innovative Methods in Language Disciplines During Profile Training Implementation International / H. Yuzkiv, I. Ivanenko, N. Marchenko, N. Kosharna, N. Medvid // *Journal of Higher Education*. — 2020. — № 9 (7). — P. 230–242. — DOI: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n7p230>.
398. Zhong X. L., Song S. Q., Jiao L. Z. Research on Teaching Design Based on “Flipped Classroom” Concept in Information Environment [Electronic resource] / X. L. Zhong, S. Q. Song, L. Z. Jiao // *Open Education Research*. — 2013. — № 1. — P. 190–264. Retrieved from: http://www.kdu.edu.ua/GV_jurnal/pryklad_oformlennya_lit_dzherel.pdf. — Name from the screen. — Date of application: 11.11.2021.

ГЛОСАРІЙ

Культура — сукупність штучних порядків і об'єктів, створених людьми на додаток до природних, заучених форм людської поведінки і діяльності, здобутих знань, образів самопізнання і символічних позначень навколишнього світу. Культура є «обробленим» середовищем перебування людей, організованим за допомогою специфічних людських способів (технологій) діяльності й насичена продуктами (результатами) цієї діяльності.

Мораль (від *лат.* *moralitas, moralis, mores* — традиція, народний звичай) — система поглядів, уявлень, норм та оцінок, що регулюють поведінку людей у суспільстві. Норми і принципи моралі, моральні ідеали, почуття становлять систему моралі, яка визначає життєву позицію певної соціальної спільноти чи індивіда, орієнтує у світі цінностей.

Моральне самовизначення — процес засвоєння особистістю системи духовних цінностей за допомогою культурної ідентифікації (ототожнення себе з культурою народу), адекватної самооцінки, здійснення морального вибору, усвідомленого опору негативним впливам.

Потребово-мотиваційна сфера особистості — інтегральна якість, що характеризується сукупністю соціальних настанов; ціннісних орієнтацій, інтересів, що складають основу мотивів.

Рефлексія (від *лат.* *reflexio* — звернення назад) — звернення суб'єкта на самого себе і свою свідомість; осмислення і переживання людиною як окремої дії, вчинку, так і смислу буття. Виникнення у людини здатності до рефлексії свідчить

про високий рівень її самосвідомості, готовність не тільки до пізнання самої себе, емоційної реакції, але й корекції своєї поведінки, способу життя.

Самооцінка — самостійно здобуті знання з урахуванням особистих інтересів й об'єктивних потреб загальноосвітньої школи або оцінка самого себе, своїх досягнень і недоліків; оцінка самими учнями своєї роботи, а також заняття в цілому; ставлення особи до своїх здібностей, можливостей, особистих якостей.

Світогляд — форма суспільної свідомості людини, через яку вона сприймає, осмислює й оцінює навколишню дійсність як світ свого буття й діяльності, система поглядів та уявлень про світ і саму людину, про спрямованість перебігу подій у світі, про смисл людського життя, історичну долю людства, а також система переконань, принципів, ідеалів. С. формується у результаті практичного освоєння культури людства.

Смисл — ідеальний зміст, ідея, сутність, призначення, кінцева мета (цінність) чого-небудь (сенса життя, зміст історії і т. ін.); цілісний зміст якого-небудь висловлення, який не зводиться до значень складових його частин і елементів, але який визначає це значення (напр., зміст художнього твору тощо); у логіці, у багатьох випадках у мовознавстві — те саме, що значення.

Толерантність (з *лат.* *tolerans* — терплячий) — терпимість до чужих думок і вірувань інших людей.

Ціннісні орієнтації — важливий компонент світогляду особистості або групової ідеології, що виражає переваги чи прагнення особистості або групи щодо тих чи інших узагальнених цінностей.

Цінність — абстрактний або загальний принцип щодо моделей поведінки у рамках певної культури чи суспільства, розглядається як значущий у процесі соціалізації.

Цінності інструментальні — характеризують шляхи, які вибираються для досягнення цілей життя; вони є інструментом реалізації термінальних цінностей.

Цінності термінальні — основні цінності людини, те, заради чого вона живе (комфортне життя, внутрішня гармонія, визнання, повага, надійна сім'я тощо), у чому знаходить джерело свого щастя або нещастя.

- Бінарна система освіти** — це система освіти, у межах якої функціонують університетський та неуніверситетський сектори освіти.
- Диференційна система освіти** — це система освіти, у структурі якої є заклади декількох типів та програми довгого й короткого циклів.
- Паралельна модель практики** — модель, відповідно до якої протягом всього періоду навчання студенти проходять практичну педагогічну підготовку.
- Послідовна модель практики** — модель, відповідно до якої майбутні вчителі спершу опановують блок теоретичних дисциплін, а після цього проходять етап практичної підготовки.
- Референдаріат** — етап практичної педагогічної підготовки, який майбутні вчителів проходять після опанування теоретичних дисциплін. Р. є поширеною практикою у Німеччині й німецькомовній громаді Бельгії та триває від 12 до 18 місяців.
- Тенденції в освіті** — це відображення закономірностей розвитку освіти, зовнішній вияв якісних та кількісних перетворень, що відбуваються у процесі такого розвитку.
- Унітарна система освіти** — це система освіти, в основі якої лежить функціонування університетів, до структури яких належать коледжі.
- Stakeholder(s)** (стейкхолдер(и)) — (зацікавлені сторони, зацікавлені особи) — фізичні юридичні особи, які мають легітимний інтерес у діяльності організації, тобто певною мірою залежать від неї або можуть впливати на її діяльність. Іноді в літературі трапляються назви «групи інтересів» або «групи впливу».
- UCAS** — Британська служба, яка опікується питаннями вступу до британських університетів та коледжів. Це незалежна організація, яка виконує супровідну функцію оформлення документів абітурієнтів для вступу до університетів та коледжів Великої Британії. Студенти, які планують навчатися на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти повинні подавати документи через UCAS.
- Фонд Наффілд** (Nuffield Foundation) — благодійна фундація, заснована у 1943 р. Діяльність спрямована на підтримку та розвиток

дослідницьких й інноваційних проєктів у галузі освіти та соціальної політики. Кредо: «Освіта може змінити життя людей. Ми хочемо, щоб кожна молода людина в Великобританії мала найкращі можливі результати навчання й здобула знання та навички, необхідні для процвітання в нашому суспільстві».

Європейський мовний портфель (European Language Portfolio) — збірка (широке портфоліо) виконаних робіт та напрацювань певної особи (компанії). Цей документ Ради Європи, розроблений в 1997 р., передбачає стандартизацію вимог до вивчення, викладання й оцінювання досягнень у галузі іноземних мов громадян європейських країн. Завдання мовного портфоліо — навчити учнів / студентів опановувати мови самостійно, протягом усього життя; реально оцінювати власний рівень володіння мовними навичками та застосовувати їх у тих умовах, де вони працюватимуть або продовжуватимуть навчання.

Європейська рамка знання іноземної мови — провідний документ, який визначає опис досягнень тих, хто вивчає іноземні мови у Європі, та поступово в інших країнах.

IGI Global — провідний міжнародний видавець, який сприяє і підтримує новаторські дослідження. Співпрацює з експертами-дослідниками та професіоналами провідних закладів, як-от: Массачусетський технологічний інститут (США), Гарвардський університет (США), Стенфордський університет (США), Кембриджський університет (Велика Британія), Оксфордський університет (Велика Британія) тощо.

Наукове видання

НОВА СТРАТЕГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Монографія

Науково-методичний центр видавничої діяльності
Київського університету імені Бориса Грінченка

Завідувачка НМЦ видавничої діяльності М. М. Прядко
Відповідальна за випуск А. М. Даниленко
Над виданням працювали *Л. В. Потравка, Т. В. Нестерова, Н. В. Клименко*

Підписано до друку 25.09.2023 р. Формат 60x84/16.
Ум. друк. арк. 31,39. Зам. № 3-42.

Київський університет імені Бориса Грінченка,
вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4013 від 17.03.2011 р.

Попередження! Згідно із Законом України «Про авторське право і суміжні права» жодна частина цього видання не може бути використана чи відтворена на будь-яких носіях, розміщена в мережі «Інтернет» без письмового дозволу Київського університету імені Бориса Грінченка й авторів. Порушення закону призводить до адміністративної, кримінальної відповідальності.