

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА**

Відділ змісту і технологій педагогічної освіти

**ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ
ПРАКТИКИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Аналітичні матеріали

Київ 2022

Рекомендовано до друку
вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України (протокол № 4 від 26 травня 2022 року)

Теоретичні і методичні засади організації практики у закладах вищої педагогічної освіти: аналітичні матеріали / М.П. Вовк, Ю.В. Грищенко, С.О. Соломаха, Н.О. Філіпчук; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. 2022. – 278 с.

Рецензенти:

Г.І. Сотська, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України;

О.П. Цюняк, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Укладачі:

М.П. Вовк, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України;

Ю.В. Грищенко, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України;

С.О. Соломаха, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Н.О. Філіпчук, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

В аналітичних матеріалах представлено результати наукового дослідження з проблеми змісту й організаційних засад практичної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти України. З-поміж актуальних питань, висвітлених на сторінках ґрунтового аналітичного видання, науковці відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України представили результати дослідження, що стосуються власне тенденцій розвитку педагогічної освіти в Україні, особливостей практичної підготовки вчителя у закладах вищої педагогічної освіти, сучасного стану організації практик у закладах фахової передвищої і вищої педагогічної освіти на основі основних даних опитування викладачів, керівників практик, специфіки практичної підготовки на магістерському рівні у закладах вищої педагогічної, представлення досвіду організації практик у підготовці майбутніх учителів-філологів, проблем запровадження педагогічної інтернатури в Україні тощо.

Аналітичні матеріали будуть корисні викладачам закладів фахової передвищої і вищої педагогічної освіти, керівникам педагогічної, виробничої практик, студентам, які здобувають вищу освіту на бакалаврському рівні, учителям закладів загальної освіти, які беруть участь в організації виробничої практики майбутніх учителів різного фаху, всім, хто цікавиться проблемами підвищення якості практичної підготовки майбутніх педагогів.

©М.П. Вовк, Ю.В. Грищенко, С.О. Соломаха, Н.О. Філіпчук, 2022

ЗМІСТ

Передмова	4
1.1. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні (М.П. Вовк).....	6
1.2. Особливості практичної підготовки вчителя у закладах вищої педагогічної освіти: український і зарубіжний досвід (М.П. Вовк, Ю.В. Грищенко).....	33
1.3. Сучасний стан організації практик у закладах фахової передвищої і вищої педагогічної освіти: результати опитування (М.П. Вовк, С.О. Соломаха, Ю.В. Грищенко).....	55
1.4. Досвід проведення практик у закладах вищої педагогічної освіти в Україні (Ю.В. Грищенко).....	72
1.5. Специфіка практичної підготовки майбутніх викладачів у закладах вищої педагогічної освіти (С.О. Соломаха).....	96
1.6. Музейна практика у підготовці вчителів (Н.О. Філіпчук).....	158
1.7. Практична складова професійної підготовки майбутніх учителів-філологів у закладах вищої педагогічної освіти (М.П. Вовк).....	200
1.8. Проблеми запровадження педагогічної інтернатури в Україні (М.П. Вовк).....	237
Список рекомендованих джерел	263

ПЕРЕДМОВА

У сучасному інноваційному суспільстві посилюється роль педагогічної освіти, що зумовлено актуалізацією нових вимог до підготовки вчителя, його професійної компетентності. Сучасний вчитель – це агент змін, мобільний, толерантний, комунікабельний, відповідальний, здатний до партнерської взаємодії, ціннісно зорієнтований, наділений якостями національно свідомої, полікультурно компетентної та європейски спрямованої особистості. Відповідно у сучасному динамічному суспільстві вчитель виступає рушійною силою конструктивних суспільних перетворень. Згідно з Рекомендаціями Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу «Про основні компетентності для навчання протягом усього життя» «освіта допомагає зберегти та відновити загальний культурний рівень суспільства і прищепити важливі соціальні та громадянські цінності, такі як громадянство, рівність, толерантність та повагу (2006). Саме вчитель є ретранслятором культурних цінностей, практичного досвіду, менеджером, ментором, провайдером освітніх послуг, що спрямовано на глобальну зміну суспільства на різних рівнях – державному, регіональному, особистісному.

Екстраполюючи означену ідею у соціокультурний контекст української дійсності, актуалізується потреба визначення напрямів реформаційних змін у професійній підготовці педагогічних кадрів у закладах вищої педагогічної освіти. Адже згідно з основними положеннями Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні (2018) «на континуумі навчання педагогічного працівника впродовж життя виділяють три основні етапи: відправну формальну освіту; початок професійної діяльності – педагогічну інтернатуру...; безперервний професійний розвиток». Відповідно виникає необхідність удосконалення змісту та організаційних форм саме практичної складової системи професійної підготовки вчителя, адже відповідно до Концепції Нової української школи назріла потреба у посиленні ефективності взаємодії теоретичної, дослідницької і практичної підготовки педагогічних

кадрів, що сприятиме їх озброєнню міждисциплінарними знаннями, інноваційними формами, методами, технологіями педагогічної діяльності в реальних умовах освітнього закладу. Відповідно ґрунтовного дослідження потребувала проблема удосконалення теоретичних і методичних засад організації різних видів практики у закладах вищої педагогічної освіти з урахуванням сучасних тенденцій розвитку освіти.

З урахуванням актуальності означеної проблеми науковцями відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України було укладено аналітичні матеріали «Теоретичні і методичні засади організації практики у закладах вищої педагогічної освіти». Зміст аналітичних матеріалів включає спектр важливих питань організації практичної підготовки майбутніх педагогів на різних освітніх рівнях та впровадження педагогічної інтернатури в Україні у контексті сучасних тенденцій розвитку педагогічної освіти в українському і європейському освітньому просторі. З-поміж актуальних питань, висвітлених на сторінках важливого аналітичного видання, науковці представили результати дослідження, що стосуються особливостей практичної підготовки вчителя у закладах вищої педагогічної освіти, сучасного стану організації практик за результатами опитування викладачів, керівників практик, специфіка практичної підготовки на магістерському рівні у закладах вищої педагогічної, представлення досвіду організації практик у підготовці майбутніх учителів-філологів, проблем запровадження педагогічної інтернатури в Україні. Сподіваємося, що аналітичні матеріали будуть корисні викладачам закладів фахової передвищої і вищої педагогічної освіти, керівникам педагогічної, виробничої практик, студентам, які здобувають вищу освіту на бакалаврському рівні, учителям закладів загальної освіти, які беруть участь в організації виробничої практики майбутніх учителів різного фаху, всім, хто цікавиться проблемами підвищення якості практичної підготовки майбутніх педагогів.

1.1. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У контексті сучасних змін у сфері педагогічної освіти найбільш вагомою є тенденція до євроінтеграції, що зумовлена загальними процесами входження української вищої освіти у європейський освітній простір, так і необхідність підвищення якості підготовки вчителів відповідно до Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в європейському просторі вищої освіти. Євроінтеграція вищої освіти загалом та вищої педагогічної освіти зокрема пов'язана з необхідністю модернізації і трансформаційних змін у сфері підготовки фахівців із метою наближення до критеріїв якості європейської освіти. Специфіка євроінтеграційних процесів визначена у таких документах, як: «Європейська конвенція про еквівалентність дипломів» (1953), «Європейська конвенція про еквівалентність періодів університетської освіти» (1956), «Європейська конвенція про академічне визнання університетських кваліфікацій» (1959), «Конвенція про визнання навчальних курсів, дипломів про вищу освіту і 30 вчених ступенів у державах Європейського регіону» (1979), «Європейська конвенція про загальну рівнозначність термінів університетської освіти» (1990), Сорбонська декларація «Про гармонізацію архітектури європейської системи вищої освіти» (1998), Спільна заява європейських міністрів освіти від 18-19 червня 1999 р. у м. Болонья «Зона європейської вищої освіти» тощо.

З-поміж основних інструментів забезпечення сумісності та порівнюваності національних складових у рамках європейської системи вищої освіти в межах Болонського процесу ключовими є такі документи: Всеосяжна рамка кваліфікацій для європейського простору вищої освіти (The Overarching Framework for Qualifications in the European Higher Education Area – QF-EHEA), заснована на Дублінських дескрипторах; Європейська 32 рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя (European Qualifications Framework for Lifelong Learning – EQF-LLL), ініційована Європарламентом

та Єврокомісією; Кроки щодо розроблення національних рамок кваліфікацій, ухвалені на Лондонській конференції міністрів, відповідальних за вищу освіту (2007); Рекомендації країнам із проведення процесу верифікації – критерії та процедури для підтвердження сумісності рамок освіти, Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area – ESG); Хартія європейських університетів для освіти впродовж життя тощо.

В Україні євроінтеграційний процес у вищій освіті, зокрема й педагогічній, започатковано вступом України до Болонської співдружності, що відбувся 19 травня 2005 р. на Бергенському саміті міністрів освіти 45-ти європейських країн у Норвегії. Від цієї події заклади вищої освіти, з-поміж яких і педагогічні університети, спрямовані на імплементацію критеріїв якості вищої освіти, забезпечення їх відповідності світовим стандартам, утвердження кредитно-модульної системи оцінювання результатів навчання, принципів академічної доброчесності. Значно активізувались євроінтеграційні процеси у сфері вищої педагогічної освіти України у зв'язку із затвердженням Законів України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017) та ін.

Означені євроінтеграційні актуалітети, законодавчо-нормативні механізми, якісні зміни у сфері педагогічної освіти уможливають визначення тенденцій розвитку педагогічної освіти, викликів і перспектив її подальшого поступу.

У сучасному науковому дискурсі проблеми педагогічної освіти в контексті реформаційних змін, пов'язаних з євроінтеграційними процесами, досліджують Н. Авшенюк (2015, 2017), М. Вовк (2020), Н. Лазаренко (2019), В. Луговий (2020), Л. Лук'янова (2020), О. Половенко (2018), Г. Сотська (2015) та ін. У працях дослідників висвітлено досвід підготовки сучасного вчителя в зарубіжних університетах; окреслено актуалітети реформування педагогічної освіти в Україні; означено можливі шляхи підвищення якості

педагогічної освіти з урахуванням пріоритетних якісних змін. Водночас поглибленого аналізу потребує проблема окреслення тенденцій розвитку педагогічної освіти, що уможливить проєктування подальших векторів її удосконалення на основі вітчизняного і зарубіжного досвіду.

Визначено, що *тенденцією розвитку педагогічної освіти* є узагальнений вектор розвитку педагогічної освіти, що окреслено в ретроспективі її поступу і активізовано на сучасному етапі з урахуванням особливостей підготовки вчителя в різних країнах, на рівні держави, її регіонів і змін у внутрішній системі якості навчання в умовах окремого закладу вищої педагогічної освіти.

На основі вивчення українського і зарубіжного досвіду підготовки вчителів Н. Лазаренко окреслила тенденції розвитку педагогічної освіти на трьох рівнях: на **макрорівні** (система педагогічної освіти) – глобалізація; інтернаціоналізація вищої педагогічної освіти; гуманізація; міжнародна мобільність студентів; поширення англійської мови; упровадження альтернативних джерел фінансування; підвищення доступності до вищої освіти; зростання ринкової орієнтації освіти; розподіл державного фінансування; актуалізація навчання впродовж життя; недостатність учителів через старіння кадрів; жорсткий професійний відбір; на **мезорівні** (педагогічні університети) – розширення автономії педагогічних університетів; зростання конкуренції між ЗВО; створення систем внутрішнього забезпечення якості вищої освіти; використання інформаційних технологій та інтеграція в освітній процес; поширення дистанційної освіти; зміна кадрової політики університетів; розширення освіти для всіх; поглиблення міжнародної співпраці університету; запровадження подвійних дипломів; на **мікрорівні** (суб'єкти освітнього процесу) – спільні міжнародні та національні програми; розвиток soft skills майбутніх учителів; рейтингове оцінювання науково-педагогічного персоналу; мобільність студентів і науково-педагогічних працівників ЗВО; запровадження індивідуальних стратегій навчання та професійного розвитку;

створення інклюзивного освітнього середовища; представлення університетської спільноти у глобальному просторі наукових комунікацій (Лазаренко, 2019).

Ураховуючи напрацювання українських науковців щодо виокремлення найбільш виражених тенденцій розвитку сучасної педагогічної освіти, схарактеризуємо більш цілісно з-поміж них ті тенденції, що визначають євроінтеграційну спрямованість удосконалення підготовки вчителя та дозволяють спроектувати перспективи подальшого якісного вдосконалення.

Відзначимо, що в Україні сформована мережа закладів освіти, які здійснюють підготовку фахівців педагогічного фаху на різних рівнях, насамперед на бакалаврському і магістерському (таблиця 1).

Таблиця 1

№ з/п	Заклади вищої освіти	Рівень освіти	
		Бакалавр	Магістр
		011/013/014	011/013/014
1	Національні університети	29	34
2	Національні педагогічні університети	6	6
3	Державні університети	11	9
4	Державні педагогічні університети	10	10
5	Інші університети	5	7
6	Академії (з них комунальні)	9 (2)	10 (5)
7	Інститути (з них комунальні)	6	7 (1)
8	Коледжі (з них комунальні)	49 (25)	-
Усього (з них комунальні):		85 (27)	83 (6)

Таблиця 1. Заклади фахової передвищої і вищої освіти, які здійснюють підготовку бакалаврів та магістрів за спеціальностями 013 Початкова освіта, 014 Середня освіта, 011 Освітні, педагогічні науки станом на 2020-2021 н.р. Джерело: Реєстр суб'єктів освітньої діяльності Міністерства освіти і науки України. URL: <https://registry.edbo.gov.ua/search/>; Ничкало, Н., Лук'янова, Л., Хомич, Л. (2021). Професійна підготовка вчителя: українські реалії, зарубіжний досвід : наук.-аналіт. доп. Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. В. Кремень (Ред.). Київ: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 54 с : рис. табл. URL: <http://ipood.com.ua/e-library/naukovo-analitichni-materiali/profesiyna-pidgotovka-vchitelya-ukranski-reali,-zarubijniy-dosvid/>

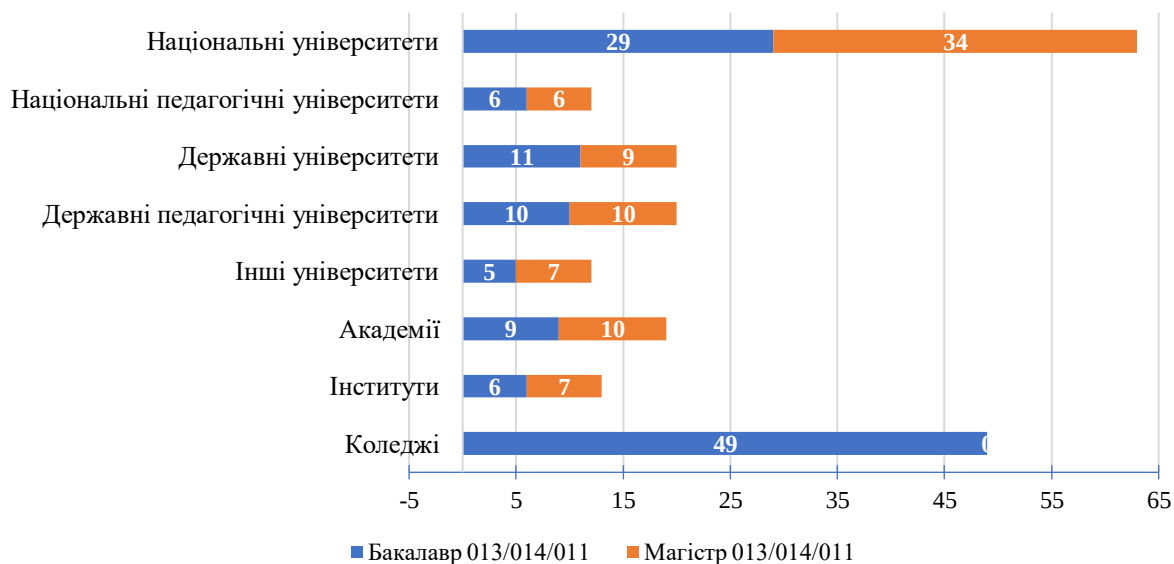


Рис. 1. Заклади фахової передвищої і вищої освіти, які здійснюють підготовку бакалаврів та магістрів за спеціальністю за спеціальностями 013 Початкова освіта, 014 Середня освіта, 011 Освітні, педагогічні науки станом на 2020-2021 н.р. Джерело: Реєстр суб'єктів освітньої діяльності Міністерства освіти і науки України. URL: <https://registry.edbo.gov.ua/search/>; Ничкало, Н., Лук'янова, Л., Хомич, Л. (2021). Професійна підготовка вчителя: українські реалії, зарубіжний досвід : наук.-аналіт. доп. Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. В. Кремень (Ред.). Київ: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 54 с.: рис. табл. URL: <http://ipood.com.ua/e-library/naukovo-analitichni-materiali/profesiyna-pidgotovka-vchitelya-ukranski-reali,-zarubijniy-dosvid/>

Важливо відзначити, що звітні дані Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2021 рік підтверджують, що серед найбільш популярних серед абітурієнтів професій є педагогічна, зокрема зі спеціальності 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями) (рис. 2).



Рис. 2. 10 найпопулярніших спеціальностей. Джерело: Квіт, С. (Ред.). (2022). Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2021 рік. Київ: Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, с. 20.

За даними Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (2020-2021 рр.) найбільш популярними серед абітурієнтів є спеціальності педагогічного фаху: 011 Освітні, педагогічні наук, 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта, 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями) (таблиця 2)

Таблиця 2

	Денна (бюджет)	Денна (контракт)	Заочна (бюджет)	Заочна (контракт)	Вечірня (бюджет)	Вечірня (контракт)	Разом
011 Освітні, педагогічні науки	455	678	92	1572	0	0	2797
012 Дошкільна освіта	4956	2239	1573	5146	0	0	13914
013 Початкова освіта	5773	1886	1423	5818	0	3	14903
014 Середня освіта (за предметними спеціальностями)	30728	12386	4048	12072	0	18	59252
015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)	2787	1631	392	1375	0	0	6185
016 Спеціальна освіта	2312	2273	372	3896	0	0	8853

Таблиця 2. Розподіл здобувачів за спеціальностями. Джерело: Квіт, С. (Ред.). (2022). Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2021 рік. Київ: Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, с. 20-21.

Таблиця 3

Галузь знань	Рішення про акредитацію	Молодший бакалавр	Рівні вищої освіти				ВСЬОГО
			Перший (бакалаврський)	Другий (магістерський)	Третій науковий / творчий)		
01 Освіта	Зразкова			3	3		
	Акредитація	6	90	72	37	205	
	Умовна	1	26	27	9	63	
	Відмова			0			
	Повторна ГЕР		6	9	6	21	
	Разом за галуззю 01	7	122	108	55	292	

Таблиця 3. Рішення Національного агентства щодо акредитації освітніх програм розрізі галузей та рівнів освіти за 2021 рік. Джерело: Квіт, С. (Ред.). (2022). Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2021 рік. Київ: Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, с. 78.

Важливо відзначити, що у сфері педагогічної освіти євроінтеграційні процеси суголосні тим, що відбуваються у сфері вищої освіти загалом. Йдеться про **тенденцію входження до європейського простору вищої освіти**, що передбачає створення спільного простору забезпечення якості вищої освіти на основі запровадження Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (2015). З-поміж основних вимог утвердження європейського простору вищої освіти – уніфікація рівнів освіти, сприяння мобільності студентів і викладачів у міжнародному вимірі, упровадження спільних принципів функціонування національних освітніх систем, використання інноваційних форм навчання шляхом створення цифрового освітнього середовища, імплементація уніфікованих критеріїв якості освіти, спільність ринку освітніх послуг, підтримка конкурентоспроможності людського капіталу тощо. Створення європейського простору вищої освіти суголосне з поняттям європеїзації вищої освіти.

Забезпечення створення європейського освітнього простору у сфері вищої педагогічної освіти передбачає підвищення якості підготовки вчителя з урахуванням стандартів і критеріїв якості освіти, закріплених у

європейських документах і ратифікованих в українському науково-освітньому контексті. Процес європеїзації в педагогічній освіті передбачає створення і реалізацію стандартів вищої педагогічної освіти, збалансованість формального і неформального навчання, утвердження політики академічної доброчесності, інтернаціоналізацію та академічну свободу суб'єктів освітнього процесу тощо.

Крім того, у контексті **утвердження компетентнісної парадигми підготовки вчителя** актуалізувалася проблема формування й розвитку відповідних професійних компетентностей, предметних результатів навчання за освітньо-професійними програмами, що реалізуються у закладах вищої педагогічної освіти на засадах автономії. Компетентнісний підхід у підготовці вчителя набув офіційного утвердження в освітній практиці у зв'язку із затвердження стандартів вищої освіти для бакалаврського і магістерського рівнів підготовки упродовж 2019 – 2021 рр. Стандарти визначають вектори формування і розвитку фахових компетентностей учителя, що потребує відповідного структурування змісту на міждисциплінарній основі, добору форм, методів і технологій навчання, створення ресурсного забезпечення – у реальному і віртуальному науково-освітньому просторі.

Дані рис. 3, 4, 5 підтверджують динаміку розроблення проєктів стандартів вищої освіти на різних освітніх рівнях, з-поміж яких – стандарти підготовки майбутніх педагогів у галузі 01 Освіта / педагогіка. Акцентуємо увагу на тому, що нині ще не розроблено стандарти підготовки майбутніх викладачів-дослідників з освітніх, педагогічних наук. Крім того, є потреба уточнення компетентностей у чинних стандартах підготовки майбутніх учителів, викладачів на бакалаврському і магістерському рівні, зокрема щодо педагогічних компетентностей.

2019: Кількість опрацьованих і погоджених проектів стандартів вищої освіти - 51

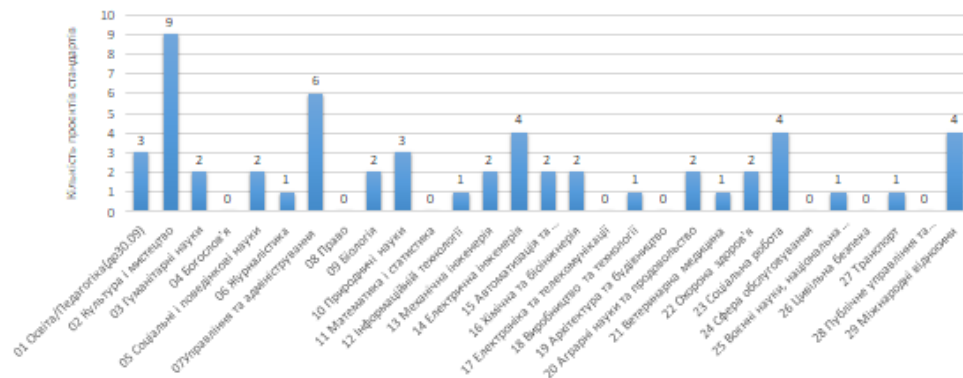


Рис. 3. Інформація про кількість опрацьованих і погоджених проектів стандартів вищої освіти у 2019 р. Джерело: Презентаційні матеріали НАЗЯВО до слухань в Комітеті Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій на тему «Рік акредитації освітніх програм за новою процедурою: підсумки, проблеми, перспективи» 11 березня 2021 р. (2021). https://kno.rada.gov.ua/documents/doc_arch/75641.html

2020: Кількість опрацьованих і погоджених проектів стандартів вищої освіти - 62

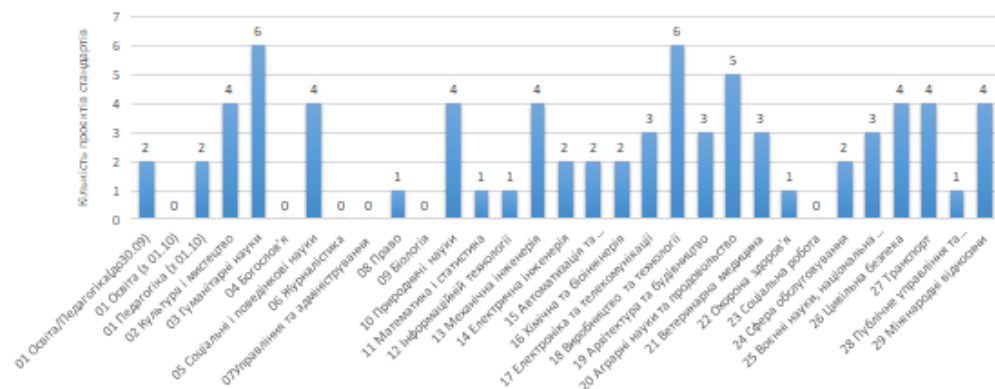


Рис. 4. Інформація про кількість опрацьованих і погоджених проектів стандартів вищої освіти у 2020 р. Джерело: Презентаційні матеріали НАЗЯВО до слухань в Комітеті Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій на тему «Рік акредитації освітніх програм за новою процедурою: підсумки, проблеми, перспективи» 11 березня 2021 р. (2021). https://kno.rada.gov.ua/documents/doc_arch/75641.html

**2021: Кількість опрацьованих і погоджених
проектів стандартів вищої освіти – 8**
(станом на 01.03.2021)

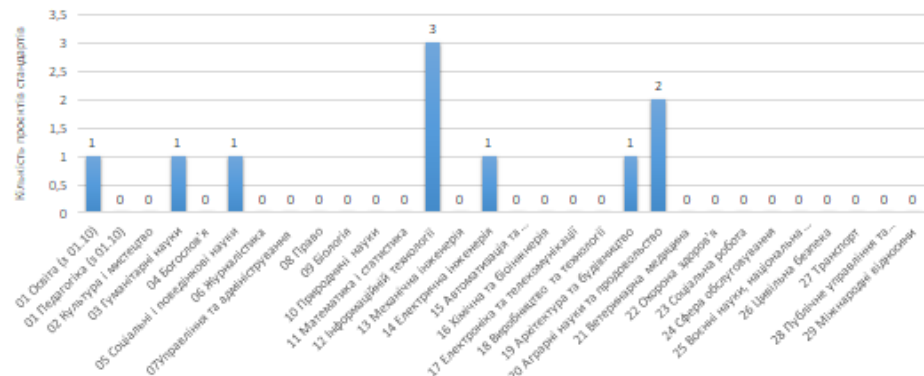


Рис. 5. Інформація про кількість опрацьованих і погоджених проектів стандартів вищої освіти у 2021 р. (станом на 01.03.2021 р.). Джерело: Презентаційні матеріали НАЗЯВО до слухань в Комітеті Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій на тему «Рік акредитації освітніх програм за новою процедурою: підсумки, проблеми, перспективи» 11 березня 2021 р. (2021).
https://kno.rada.gov.ua/documents/doc_arch/75641.html

Виклики пандемії у реалізації компетентнісного підходу у підготовці майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти пов'язані з необхідністю оновлення змісту, форм, методів, ресурсів для вивчення загальних, фахових дисциплін, для проходження різних видів практик. З метою адаптації підготовки майбутніх учителів до нових карантинних умов заклади вищої освіти змінюють форми навчання, застосовуючи дистанційний і змішаний формат. Реалізація цих гострих питань покладена на менеджерів закладів, викладачів, що, використовуючи внутрішні фінансові, організаційні ресурси, мають забезпечити якість підготовки, що спрямовано на формування відповідних компетентностей фахівця, що має бути конкурентоспроможним на ринку праці. Відповідно постала проблема ефективного запровадження і використання сучасних інформаційних технологій (програми Moodle Google, Classroom Microsoft, Teams, комунікаційні платформи Zoom, Hangouts, Skype). Серед інноваційних форм, методів і засобів організації навчання – опрацювання джерел за віртуальними

ресурсами, проведення онлайн консультування, онлайн занять бінарного типу, що передбачало якісне і водночас швидке наповнення віртуального контенту електронних бібліотек, реферативних баз даних, електронних бібліотек закладів вищої педагогічної освіти.

Взаємопов'язаною з попередньою тенденцією розвитку педагогічної освіти є *інтернаціоналізація в педагогічній освіті*, що зумовлена потребою налагодження міжнародного співробітництва, спільною діяльністю закладів педагогічної освіти і міжнародних організацій із метою обміну студентами й викладачами, надання подвійних дипломів тощо. З-поміж європейських організацій, що впливають на процеси інтернаціоналізації вищої освіти загалом, є Комітет з освіти ЄЕС, ЮНЕСКО, Міжнародне бюро освіти (Швейцарія), Міжнародний інститут педагогічних досліджень (Німеччина), Міжнародний педагогічний центр (Франція), Міжнародний інститут освіти (США), Європейська організація розвитку проблем професійної освіти – СЕДЕФОП та ін. Н. Лазаренко (2019) доводить, що «результати діяльності цих міжнародних організацій уможливили формування нового контексту розвитку систем вищої освіти в європейських країнах щодо реалізації сучасних освітніх технологій у професійній освіті, розв'язання проблем розвитку цивілізацій і аналізу культур, що впливають на формування ціннісних орієнтацій учнів і студентів» (с. 11). Науковці виокремлюють у міжнародному освітньому дискурсі два аспекти: «внутрішню» інтернаціоналізацію (*internationalization at home*) і «зовнішню» інтернаціоналізацію, або освіту за кордоном (*education abroad*), міжнародну освіту (*across borders*), транскордонну освіту (*cross-border education*) (Brandenburg, Federkeil, 2007; Knight, 2015).

Інтернаціоналізація в педагогічній освіті зокрема і вищій освіті загалом пов'язана з процесом аутсорсингу знань (*Knowledge Process Outsourcing – КРО*), тобто використання зовнішніх ресурсів, знань, досвіду, технологій в освітній практиці, акцентуванням уваги на якості освітніх послуг на основі міжнародного обміну, сприяння в підвищенні іміджу закладу вищої освіти,

створення цифрового середовища для навчання з використанням зарубіжних ресурсів, сприяння розвитку іншомовної компетентності майбутніх фахівців, залучення до міжнародних проєктів, реалізація програм отримання подвійних дипломів, підвищення якості навчання з урахуванням змістових змін у навчальних програмах; упровадження випереджувального підходу в підготовці майбутніх фахівців; зростання фінансових надходжень завдяки зарахуванню іноземних студентів на контрактну основу, активізація публікаційної діяльності в закордонних виданнях. Дослідники також пов'язують інтернаціоналізацію освіти з процесом інтеграції міжнародних або міжкультурних впливів на навчальні та дослідницькі функції закладу вищої освіти, включення міжнародного аспекту в усі компоненти управління університетом, підготовкою фахівців, що володіють необхідними компетенціями для життя й успішної професійної діяльності в полікультурному та багатомовному середовищі, реалізація програм академічної мобільності, упровадження хмарних і мобільних рішень (Лазаренко, 2019, с. 12).

Сучасною тенденцією є *модернізація в педагогічній освіті* – процес розбудови інноваційного освітнього середовища в закладі вищої педагогічної освіти, створення умов для інтерактивного навчання за допомогою різних технологій навчання, насамперед інформаційно-комунікаційних, мережевих. Модернізаційні процеси в підготовці сучасного вчителя зумовлені соціально-економічними викликами, що спродуковані на рівні світу, європейських країн, держави і пов'язані з необхідністю опрацювання, передавання, використання інформації з допомогою різних засобів. Тенденція модернізації в педагогічній освіті детермінована інформатизацією сучасного суспільства, у якому суб'єкти навчання стають і виробниками, і споживачами інформації. Відповідно актуалізується потреба формування інформаційної культури педагога, його цифрової компетентності, що передбачає готовність педагога осмислювати інформацію, розвивати інтелект, сприяти налагодженню міжнародної комунікації через посередництво інформаційно-комунікаційних

технологій. Саме тому модернізація в педагогічній освіті пов'язана із сучасними викликами інформаційного суспільства, у якому актуалізується потреба в навчанні впродовж життя, реалізація концепції освіти «на все життя», що безпосередньо стосується вчителів, які є ретрансляторами інформації в освітньому середовищі.

Можливості використання у педагогічній освіті інформаційно-комунікаційних технологій як провідного чинника модернізації в цій сфері сучасними дослідниками обґрунтовуються з урахуванням їх потенціалу для формування відповідних компетентностей, а також створення відповідних умов для якісної підготовки: адаптація до навколишнього середовища й соціальних змін, підвищення доступності освіти, використання інноваційних форм і методів навчання, створення комунікаційних стратегій навчання, утвердження «відкритої» освіти, створення «віртуальних» університетів, реалізація індивідуальної траєкторії навчання, залучення персональних цифрових комунікаторів – портативних пристроїв, які забезпечують інтеграцію функцій мобільного телефону, мережі Інтернет, відеокамери тощо. Модернізація у педагогічній освіті передбачає створення інформаційного освітнього середовища в окремому закладі вищої педагогічної освіти, що включає оснащення сучасними пристроями лабораторій, навчальних аудиторій, створення віртуальних платформ, укладання диверсифікованих електронних курсів, забезпечення системи об'єктивного оцінювання, внутрішньої системи якості навчання тощо.

Важливою тенденцією розвитку педагогічної освіти є створення можливостей для **забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії саморозвитку педагога**, що представляє шлях особистісного і професійного розвитку педагога в умовах формальної (у системі післядипломної освіти), неформальної (неінституалізовані форми професійного вдосконалення) та інформальної (самоосвіта) освіти з метою реалізації власного потенціалу, вдосконалення набутих компетентностей, спрямованості на саморозвиток і самовдосконалення впродовж життя. Згідно із Законом України «Про

освіту» (2017) індивідуальна освітня траєкторія – персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання (с. 2). Індивідуальна освітня траєкторія в закладі освіти може бути реалізована через індивідуальний навчальний план.

Сучасні дослідники доводять, що в умовах безперервної післядипломної педагогічної освіти вчитель має навчитися самостійно планувати підвищення рівня професійної компетентності відповідно до визначеної індивідуальної освітньої траєкторії з урахуванням як власних професійних потреб, можливостей, індивідуальних особливостей, так і запитів суспільства та освітньої організації, творчо опановувати знання, застосовувати їх у конкретних навчальних і життєвих ситуаціях, критично осмислювати здобуту інформацію, оволодіти вміннями й навичками саморозвитку, тобто має бути зорієнтований на досягнення стану «акме», вершини професіоналізму, основними чинниками якого є творчість, самонавчання, самовдосконалення, самопланування і самоконтроль (Половенко, Кірішко, 2018). З-поміж основних чинників, які дозволяють спроектувати індивідуальну освітню траєкторію розвитку кожного педагога, визначають *внутрішні* (спрямованість на неперервність розвитку професіоналізму, задоволення кар'єрних прагнень, матеріальних потреб, самореалізація, потреба у визнанні спільнотою, учнями) та *зовнішні* (розвиток науки, інновацій, потреби ринку праці, вимоги до працівника з боку організації, керівництва тощо).

На особливу увагу заслуговує визначення сутності *тенденції утвердження академічної доброчесності* у сфері педагогічної освіти, що виявляється передусім у реалізації положень кодексу етики педагогічного працівника як сукупності вимог до педагогічного працівника (вчителя,

викладача) на основі дотримання етичних принципів у професійній діяльності й особистому, приватному житті, що пов'язане з утвердженням принципів етичності, гуманності, відповідальності, академічної доброчесності тощо. Нині кожен заклад освіти (загальної, фахової передвищої, вищої, післядипломної), наукова установа розробляє або вдосконалює кодекс етики педагога з урахуванням змін до законодавства, сучасних тенденцій дотримання норм академічної доброчесності. Серед основних законодавчих регулятивів – Закони України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), Рекомендації з академічної доброчесності для закладів вищої освіти, розроблені в межах Проєкту сприяння академічної доброчесності в Україні тощо.

Академічна доброчесність є одним із найвагоміших критеріїв під час акредитації освітніх програм на всіх освітніх рівнях. Дані на рис. 6, 7 свідчать про вагомість цього критерію для якості підготовки майбутніх фахівців на відповідній освітній програмі. На жаль, відсоток умовних акредитацій найчастіше залежить саме від недотримання закладом вищої освіти принципів академічної доброчесності, від відсутності механізмів унеможливлення проявів академічного плагіату, наукової, освітньої неетичності, необ'єктивного оцінювання тощо. Саме тому заклади за критерієм 5 під час акредитації найчастіше отримують найнижчі оцінки, що створює підстави для акредитації освітніх програм лише на 1 рік (умовна акредитація) або для відмови в акредитації.

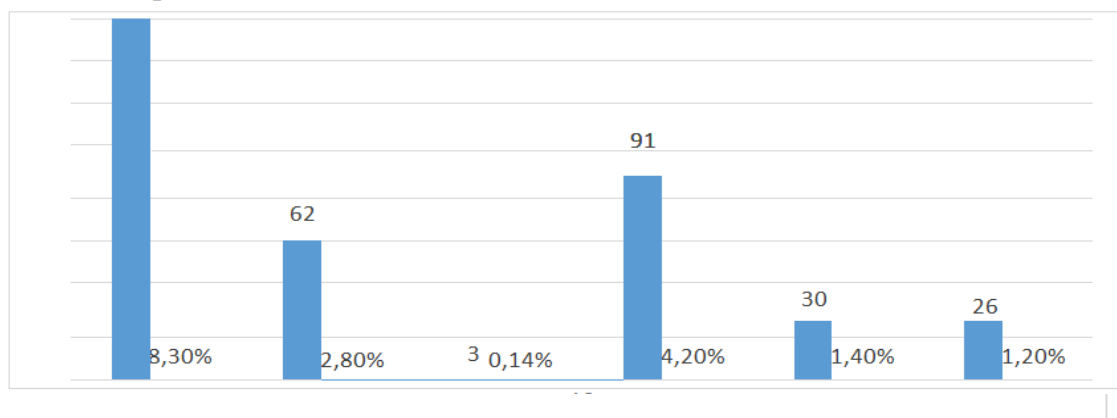


Рис. 6. Кількість оцінок А за критерієм 5 та загальна оцінка якості освітніх програм, у яких критерій 5 оцінено як взірцевий, та відсоткове значення показників до загальної кількості програм, стосовно яких було прийнято рішення про акредитацію / відмову в акредитації (дані на кінець липня 2021 року). Джерело: Квіт, С. (Ред.). (2022). Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2021 рік. Київ: Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, с. 60.

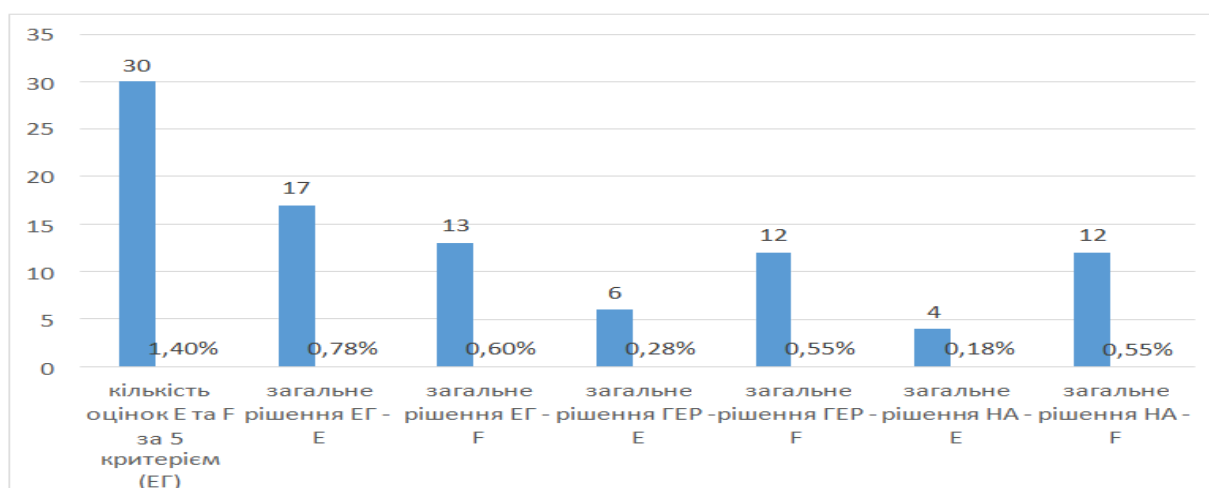


Рис. 7. Кількість оцінок Е та F за критерієм 5 та загальна оцінка якості освітніх програм, у яких критерій 5 оцінено як Е та F, та відсоткове значення показників до загальної кількості програм, стосовно яких було прийнято рішення про акредитацію / відмову в акредитації (дані на кінець липня 2021 року). Джерело: Квіт, С. (Ред.). (2022). Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2021 рік. Київ: Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, с. 20-21.

Основними етичними принципами діяльності педагогічного працівника, які зафіксовано в кодексах етики педагогічних працівників різних закладів освіти і наукових установ, визначено такі, як: спрямованість на всебічний розвиток учня з метою виховання громадянина, чесність, автономність, домінування інтересів учнів над власними, компетентність,

сумлінність, порядність, культура поведінки, вірність слову, повага до почуттів інших, гідність, доброзичливість, здатність до взаємопідтримки, взаємодопомоги, творчої співпраці, уникнення проявів негативних емоцій, повага до людської гідності, дотримання принципів гендерної рівності тощо.

Із тенденціями утвердження академічної доброчесності, інтернаціоналізації у сфері педагогічної освіти пов'язана **тенденція забезпечення академічної мобільності майбутніх учителів, викладачів, менеджерів освіти**. Означена тенденція виявляється у створенні можливостей для професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників, що передбачає використання ресурсів в умовах формального, неформального та інформального навчання в Україні та за кордоном. У Законі України «Про вищу освіту» академічна мобільність набула уніфікованого дефінітивного визначення як «можливість навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в іншому навчальному закладі на території України чи поза її межами, без відрахування чи звільнення з основного місця навчання чи роботи» (Закон України «Про вищу освіту», 2014).

Науковці відзначають, що за місцем реалізації права на академічну мобільність розрізняють: **внутрішню** (реалізується вітчизняними учасниками освітнього процесу у вищих навчальних закладах (наукових установах) – партнерах у межах України) і **міжнародну** академічну мобільність (реалізується вітчизняними учасниками освітнього процесу у вищих навчальних закладах (наукових установах) – партнерах поза межами України, а також іноземними учасниками освітнього процесу у вітчизняних вищих навчальних закладах (наукових установах)). Основними видами академічної мобільності є: ступенева мобільність – навчання у вищому навчальному закладі, відмінному від постійного місця навчання учасника освітнього процесу, з метою здобуття ступеня вищої освіти, що підтверджується документом (документами) про вищу освіту або про здобуття ступеня вищої освіти від двох або більше вищих навчальних закладів; кредитна мобільність

– навчання у вищому навчальному закладі, відмінному від постійного місця навчання учасника освітнього процесу, з метою здобуття кредитів Європейської кредитної трансфернонакопичувальної системи та/або відповідних компетентностей, результатів навчання (Корчова, 2017).

З-поміж вагомих тенденцій розвитку педагогічної освіти виокремлено **формування й удосконалення «м'яких» навичок (soft skills) педагога** – спектру професійних й особистісних якостей, що зумовлюють успішність професійного розвитку педагога, є супровідними до професійних, фахових компетентностей, важливі з урахуванням специфіки професійної діяльності, з-поміж яких – лідерські якості, здатність працювати в команді, презентаційні навички, аналітичні здібності, навички комунікації, стресостійкість, креативність та ін. Це поняття найчастіше використовується для означення супровідних до фахових компетентностей, як: соціальні навички, навички успішності, критерії професійної успішності, кар'єрного зростання. Іноді вживається синонімічний термін transferable skills (навички, які можна переносити). Сучасні дослідники визначають, що «soft skills» – соціологічний термін, який стосується емоційного інтелекту людини, перелік особистих характеристик, що пов'язані з ефективною взаємодією з іншими людьми. До них належать індивідуальні, комунікативні та управлінські навички. «М'які» навички рівною мірою необхідні як для повсякденного життя, так і для професійного розвитку (Коваль, 2015). «М'які» навички на відміну від «hard skills» («тверді навички») визначають не вузькоспеціалізовані, спеціальні вміння, а за універсальні, що відповідають за успішність, продуктивність, професійність діяльності.

Згідно з дослідженнями О. Абашкіної, науковці Інституту Макса Планка в Мюнхені (Німеччина) виокремлюють такі види «м'яких навичок», особливо важливих для фахівців у сучасному суспільстві за певними параметрами: 1. Особистісна динаміка (почуття відповідальності; прагнення до досягнень; упевненість у собі; висока мотивація). 2. Сфера міжособистісних відносин (контактність; об'єктивна самооцінка; співчуття і

співпереживання іншим людям). 3. Прагнення до успіху (самовіддача; мотивація до підтримки статусу; схильність до систематизації; ініціативність). 4. Витривалість (стійкість до критики; стійкість до невдач; позитивна емоційна установка; твердість життєвої позиції; задоволеність роботою). У Boston Consulting Group було проведено дослідження важливості soft skills для сучасних роботодавців. Виявилось, що найбільш затребувані комунікативні навички: 79% опитаних поставили їх на перше місце. Далі йдуть: активна життєва позиція – 78%, аналітичне мислення – 77%, витривалість – 75%, вміння працювати в команді – 74%, прагнення досягати поставлених цілей – 70%, здатність вирішувати конфлікти – 54%, вміння надихатися новими ідеями – 54%, креативність – 43%, надійність – 42% (Абашкина, 2010).

Для педагога, його успішної професійної діяльності важливими є сформованість таких «м'яких», гнучких навичок, як: комунікація, відповідальність, здатність працювати в команді, партнерство, уміння вирішувати конфлікти, критично мислити, самостійно вирішувати завдання, логічність, здатність управляти власним часом, креативність, сила волі, здатність протистояти стресовим ситуаціям, адаптаційні й презентаційні навички, емоційний інтелект тощо. З 2019 р. Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО) здійснюється акредитація освітніх програм у закладах вищої освіти, наукових установах на всіх рівнях (бакалаврському, магістерському, докторському). З-поміж важливих критеріїв якості підготовки майбутніх педагогів (учителів, викладачів, викладачів-дослідників) визначено «м'які» навички. Відповідно здійснюється моніторинг змісту, форм і методів навчальної, дослідницької, практичної діяльності з урахуванням спрямованості на формування гнучких навичок майбутніх учителів, педагогів, дослідників.

Вагомою тенденцією педагогічної освіти, що значно увиразнилася в умовах пандемії, є **посилення ролі неформальної та інформальної освіти**. Відповідно у сфері підготовки майбутнього вчителя, неперервного

професійного розвитку педагога-практика з'явилися можливості для отримання нового пізнавального, практичного досвіду у дистанційному і змішаному форматі (участь у вебінарах тренінгах, програмах мобільності, стажування за кордоном тощо). На основі студіювання праць учених (О. Аніщенко, Л. Лук'янової, Т. Сорочан), у контексті посилення ролі неформальної та інформальної освіти у педагогічній освіті актуалізується необхідність опертя на такі принципи, як: пріоритет самостійного навчання (самостійна діяльність тих, хто навчається, є основним видом навчальної роботи дорослих учнів і тлумачиться як самостійне здійснення організації процесу свого навчання, а не як самостійна робота як вид навчальної діяльності); індивідуалізація навчання (кожен, хто навчається, спільно з тим, хто навчає, а в деяких випадках і з іншими учнями, створює індивідуальну програму навчання, що орієнтована на конкретні освітні потреби і цілі навчання і враховує досвід, рівень підготовки, психофізіологічні, когнітивні особливості того, хто навчається); контекстність навчання (навчання спрямоване на конкретні, життєво важливі для дорослого цілі, орієнтоване на виконання ним соціальних ролей або вдосконалення особистості, будується з урахуванням професійної, соціальної, побутової діяльності того, хто навчається, його просторових, часових, професійних, побутових факторів або умов); принцип актуалізації результатів навчання (передбачає невідкладне застосування на практиці набутих дорослим учнем знань, умінь, навичок, якостей); принцип елективності навчання (передбачає надання тому, хто навчається, певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання, а також тих, хто з ним навчається); принцип розвитку освітніх потреб (оцінювання результатів навчання здійснюється шляхом виявлення реального ступеня засвоєння навчального матеріалу і визначення тих матеріалів, без засвоєння яких не можливе досягнення поставленої мети навчання); принцип усвідомленості навчання передбачає усвідомлення тим, хто навчається, і тим,

хто навчає, всіх параметрів процесу навчання і своїх дій щодо організації процесу навчання.

Окресливши важливі тенденції педагогічної освіти, доцільно схарактеризувати цінний досвід подолання викликів пандемії в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України упродовж 2020-2021 рр. Насамперед з метою забезпечення якості підготовки майбутніх викладачів-дослідників на третьому науково-освітньому рівні, формування і розвитку у них фахових компетентностей, удосконалення «м'яких» навичок (критична самооцінка, комунікація, здатність до рефлексії, здатність працювати етично, ціннісні орієнтири, креативність, волюнтаризм, командна робота) у межах освітньо-наукових програм зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, 053 Психологія було застосовано спектр інтерактивних технологій навчання, індивідуально-дослідницькі завдання, інноваційні форми і методи, а також здобувачі долучалися до неформальних заходів, організованих з ініціативи стейкхолдерів), Психологічного консультативно-тренінгового центру, Академії педагогічної майстерності, Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття», Ради молодих вчених (<http://ipood.com.ua/academic-mobility/>) та ін. Модернізаційні процеси, викликані пандемією зокрема, зумовили активізацію наповнення навчально-методичного супроводу у дистанційному форматі, оцифровування наукових, навчально-методичних праць, проектування можливостей використання потенціалу Електронної бібліотеки НАПН (<https://lib.iitta.gov.ua/>), електронної бібліотеки Інституту (<http://ipood.com.ua/e-library/>), створення репозитарію дисертаційних досліджень (<http://ipood.com.ua/e-library/repozitariy-disertacy/>), розроблення освітнього інструментарію для проходження викладацької практики (практикуму, завдань для педагогічного моделювання, симуляційні вправи тощо).

З метою інтернаціоналізації Інститут активно співпрацює з зарубіжними закладами вищої освіти та науковими осередками відповідно до

укладених угод (<http://ipood.com.ua/mijnarodne-partnerstvo/>). Викладачі, аспіранти мають можливість долучатися до міжнародних заходів, організованих з ініціативи наукових відділів, Кафедри ЮНЕСКО, циклічних заходів Інституту за участю зарубіжних партнерів (<http://ipood.com.ua/academic-mobility/>). Було започатковано практику гостьових лекцій, зокрема лекторій зарубіжних науковців з метою вивчення досвіду навчання дорослих (http://ipood.com.ua/data/Academic_mobility/Lektsii_zarub_uchenyh.pdf).

Наявний доступ до матеріалів ресурсів компанії Elsevier (наукометрична база даних Web of Science). Викладачі, наукові керівники беруть участь у проектній діяльності («Центр освіти дорослих як осередок навчання демократії в Україні» за підтримки Міністерства закордонних справ ФРН; проект МОН України та МЗС Фінляндії «Фінська підтримка реформи української школи» («Навчаємось разом»); Міжнародний освітній проект «ABC klasy polskiej» за підтримки Міністерства національної освіти Республіки Польща тощо.

З урахуванням посилення ролі неформальної та інформальної освіти у сфері педагогічної освіти Інститут упродовж 2020-2021 рр. здійснював просвітницьку, науково-консультаційну, освітню діяльність у дистанційному форматі. За цей період співробітниками Інституту проведено більше 50 вебінарів за різними тематичними напрямками з проблем педагогічної освіти і освіти дорослих для різних категорій. Для підвищення якості освітнього процесу для здобувачів ступеня доктора філософії було проведено серію формальних і неформальних навчальних онлайн-вебінарів, а саме: «Мовна культура дослідника. Культура редагування наукових текстів»; «Потенціал наукової фахової української мови: особливості написання наукових статей для наукометричних видань»; «Академічна доброчесність», «Особливості роботи антиплагіатної програми StrikePlagiarism»; «Використання Google Drive в освітньо-науковій діяльності: практичний огляд» та ін. Значна кількість вебінарів була присвячена особливостям дистанційного формату

роботи в педагогічній діяльності: «Роль учителя в умовах дистанційного навчання: проблеми, їх вирішення та досвід» (співробітники відділу змісту і технологій педагогічної освіти); «Комунікативна поведінка вчителя в умовах дистанційного навчання: вибір оптимальних стилів і моделей спілкування»; «Тайм-менеджмент та організація віддаленої роботи в умовах карантину»; «Психопрофілактика тривожних станів: практики, що підтримують внутрішні ресурси», «Проблеми дистанційної освіти в умовах пандемії. Рекомендації міжнародних організацій» та ін. (<http://ipood.com.ua/>).

Упродовж карантинного періоду роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України співробітниками різних відділів розроблено рекомендації (О. Коваленко) особам віку пізньої дорослості у форматі відеороликів, наприклад: «Як прожити завтрашній день. Рекомендації людям золотого віку на час карантину і не тільки»; «Хочу порозмовляти, або де і як спілкуватися людям золотого віку в період карантину»; «Допоможіть мені, або просити про допомогу не соромно: рекомендації для осіб золотого віку»; практичні відеопоради для батьків щодо організації повноцінної життєдіяльності дітей дошкільного віку вдома в період карантину, а також відеоролики «Віртуальний простір бібліотек» і «Музейний онлайн-простір для дітей і дорослих» (<https://www.youtube.com/channel/UCDifVK0DDEW8CMSwQzDwZjQ>). Досвід проведення вебінарів засвідчив наявність широких можливостей для професійного спілкування, виявив потенціал науково-освітньої взаємодії з закладами освіти, установами та організаціями, що дозволило частково знівелювати виклики пандемії.

Отже, в умовах сучасних реформаційних змін здійснюється вдосконалення педагогічної освіти з урахуванням українського і зарубіжного досвіду, що передбачає акредитацію освітніх програм підготовки вчителів на всіх рівнях за всіма спеціальностями; приведення освітнього процесу у відповідність до Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (2015), удосконалення системи

післядипломної педагогічної освіти, упровадження сертифікації вчителів, організація неформального навчання тощо. Основними тенденціями розвитку педагогічної освіти в Україні є: входження до європейського простору вищої освіти, інтернаціоналізація, модернізація, забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії саморозвитку педагога, утвердження академічної доброчесності, забезпечення академічної мобільності майбутніх учителів, викладачів, менеджерів освіти, формування й удосконалення «м'яких» навичок (soft skills) педагога та ін.

Викликами у процесі реформаційних змін педагогічної освіти вважаємо реалізацію політики автономності закладів вищої педагогічної освіти, забезпечення фінансової спроможності підтримки академічної мобільності майбутніх педагогів різного фаху, викладачів, менеджерів освіти, забезпечення якості підготовки вчителів в умовах пандемії, створення ресурсного контенту з метою інформального навчання майбутніх педагогів тощо. Перспективами розвитку педагогічної освіти визначено уніфікацію процесу підготовки майбутніх учительських кадрів відповідно до європейських стандартів якості; проходження акредитації освітніх програм на основі реальних критеріїв якості з урахуванням потреб ринку праці й регіонального контексту; упровадження інноваційних форм, методів, технологій навчання педагогів у партнерстві науки, бізнесу, виробництва, практики тощо.

Список використаних джерел:

1. Абашкина, О. (2010). *Soft skills: ключ к карьере*. URL: <https://www.pro-personal.ru/article/7811-soft-skills-klyuch-k-karere>
2. Авшенюк, Н. М. (2015). *Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти у другій половині XX – на початку XXI ст.* Київ: Інститут обдарованої дитини.
3. Авшенюк, Н.М., Дяченко, Л.М., Котун, К.В., Марусинець, М.М., Огієнко, О.І., Сулима, О.В. & Постригач, Н.О. (2017). *Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали*. Київ: Центр.

4. Аніщенко, О.В. *Технології навчання дорослих*. URL: [http:// lib.iitta.gov.ua](http://lib.iitta.gov.ua)
5. Вовк, М.П. (2020). Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні: виклики та перспективи. *Естетика і етика педагогічної дії: збірник наукових праць*, 22, 150-165. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Полтавський нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. URL: <http://aesthetethicpedaction.pnpu.edu.ua/index.php/2226-4051/article/view/222>
6. Закон України «Про вищу освіту». № 1556-VII (2014). URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
7. Закон України «Про освіту». (2017). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
8. Квіт, С. (Ред.). (2022). Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2021 рік. Київ: Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти.
9. Коваль, К.О. (2015). Розвиток «soft skills» у студентів – один з важливих чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*, 2. URL: <https://visnyk.vntu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/827>
10. Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні. (2018). URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
11. Корчова, Г.Л. (2017). Академічна мобільність здобувачів в умовах сучасного освітнього процесу. *Актуальні проблеми вищої педагогічної освіти. Вісник*, 144, 58-69. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=VchdpuP_2017_144_16
12. Котун, К. (2020). Інноваційні форми науково-освітньої комунікації (досвід проведення вебінарів в Інституті педагогічної освіти і

освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України для науковців, освітян, молодих дослідників, магістрантів, студентів). *Естетика і етика педагогічної дії* : зб. наук. пр. 21, с.190-193. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка.

13. Лазаренко, Н. (2019). *Професійна підготовка вчителів у педагогічних університетах України в умовах євроінтеграції*. Вінниця: Друк плюс.

14. Луговий, В. І. (2020). Проблема освітньої якості у Стратегії розвитку вищої освіти в Україні. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2(2). URL: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/74>

15. Лук'янова, Л.Б. (2010). Основоволожні принципи андрагогічної моделі навчання: оптимальні умови використання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, проблеми*: зб. наук. пр. 23, 119-124. І.А. Зязюн (Ред., голова та ін.). Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер».

16. Лук'янова, Л.Б. (2020). Про взаємодію Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України з університетами у реалізації Концепції розвитку педагогічної освіти. *Вісник НАПН України*, 2(1). URL: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/70/99>

17. Ничкало, Н., Лук'янова, Л., Хомич, Л. (2021). *Професійна підготовка вчителя: українські реалії, зарубіжний досвід: науково-аналітична доповідь*. Національна академія педагогічних наук України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. В. Кремень (Ред., голова). Київ: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка». URL: <http://ipood.com.ua/e-library/naukovo-analitichni-materiali/profesiyna-pidgotovka-vchitelya-ukranski-reali,-zarubijniy-dosvid/>

18. Половенко, О.В. & Кірішко, Л.М. (2018). *Безперервна освіта педагога за індивідуальною освітньою траєкторією*. Кропивницький: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського».

19. Презентаційні матеріали НАЗЯВО до слухань в Комітеті Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій на тему «Рікакредитації освітніх програм за новою процедурою: підсумки, проблеми, перспективи» 11 березня 2021 р. URL: https://kno.rada.gov.ua/documents/doc_arch/75641.html

20. Сорочан, Т.М., Рудіна, О.М. (2004). *Розвиток професіоналізму педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти на андрагогічних засадах*. URL: <https://scholar.google.com/scholar?cluster=10969624765774942855&hl=en&oi=scholar>

21. Сотська, Г.І. (2015). Проблеми сучасної педагогічної освіти в Україні у вимірах євроінтеграційних процесів. *Освіта для сучасності – Edukacja dla współczesności* (Т. 1, с. 444-450). Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.

22. *Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти*. (2015). URL: https://osvita.kpi.ua/files/downloads/Standart_EPVO.pdf.

23. *Стратегія Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти до 2022 р.* (2020). URL: <https://naqa.gov.ua>

24. Brandenburg, U., & Federkeil, G. (2007). How to measure internationality and internationalization of higher education institutions: Indicators and key figures. *Working paper*, 92, 6.

25. Knight, J. (2015). New rationales driving internationalization. *International Higher Education*, 34, 3-5.

1.2. ОСОБЛИВОСТІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: УКРАЇНСЬКИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Сучасний етап реформування освітньої сфери пов'язаний з актуалізацією проблем структурування змісту, добору організаційних форм навчання, спрямованих на формування спектру професійних компетентностей майбутнього вчителя, розвитку його фахових умінь, здатності до інноваційної професійної діяльності викладачі-дослідників, вчителів загальноосвітніх закладів освіти. Відповідно до Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», Концепції розвитку педагогічної освіти сучасний педагог повинен продукувати нові знання, володіти практичними вміннями з метою втілення в освітньому процесі інновацій, подолання формалізму й професійного вигорання у професійній діяльності. Українське суспільство потребує висококомпетентних, мобільних, відповідальних фахівців, наділених культурою фахової комунікації, готовністю до генерації власних наукових інновацій, їх реалізації в освітній практиці, що сприятиме економічному, соціальному розвитку держави, зокрема такої важливої її сфери, як педагогічна освіта.

Нині виникла необхідність удосконалення змісту та організаційних форм саме практичної складової системи професійної підготовки вчителя, адже відповідно до Концепції Нової української школи назріла потреба у посиленні ефективності взаємодії теоретичної, дослідницької і практичної підготовки педагогічних кадрів, що сприятиме їх озброєнню міждисциплінарними знаннями, інноваційними формами, методами, технологіями педагогічної діяльності в реальних умовах освітнього закладу (Нова українська школа, 2018). Відповідно ґрунтовного дослідження вимагає проблема удосконалення теоретичних і методичних засад організації різних видів практики у закладах вищої педагогічної освіти з урахуванням сучасних

тенденцій розвитку соціуму: утвердження фундаменталізації як принципу суспільства знань, професійної комунікації в освітньому середовищі, прагматичності навчання з метою підготовки особистості до реального життя.

Згідно з законодавчо-нормативними документами: обов'язковою складовою освітнього процесу підготовки здобувача вищої або фахової передвищої освіти до педагогічної професії є безперервна педагогічна практика; обсяг практичної підготовки має складати не менше 30 кредитів ЄКТС у межах обов'язкової частини бакалаврських програм (починаючи з першого року навчання, у різних закладах освіти і різних класах (курсах)); не менше 30 кредитів (включно з магістерським дослідженням) у межах обов'язкової частини магістерських програм (у різних закладах освіти і різних класах (курсах)). У разі реалізації освітніх програм за дуальною формою здобуття освіти обсяг практичної підготовки може бути збільшено за рахунок поєднання теоретичного навчання та практичної роботи, починаючи й другого-третього курсу бакалаврату. Практична педагогічна діяльність здобувача вищої або фахової передвищої педагогічної освіти під час навчання може бути врахована як практична підготовка. Не менше половини обсягу практичної підготовки має бути відведено для проходження виробничої практики із самостійним виконанням професійних завдань (Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні, 2018).

У сучасному науково-освітньому дискурсі проблеми структурування змісту і визначення методичних засад організації різних видів практики розглядається у контексті проблем теорії і практики педагогічної освіти. Концептуальні засади проблеми практичної складової професійної підготовки сучасного педагога обґрунтовуються у працях вітчизняних і зарубіжних учених: С. Гончаренка, І. Зязюна, Н. Кузьміної, Н. Лазаренко, В. Лугового та ін. Функції різних видів практики розкрито науковцями з позиції впливу на професійне становлення майбутнього вчителя. Значна кількість науковців та педагогів (Н. Дем'яненко, О. Семеног, С. Соломаха,

Л. Хомич, Л. Нечипоренко та ін.) наголошують на необхідності забезпечення неперервної педагогічної практики у закладах вищої педагогічної освіти. Вітчизняні науковці також звертаються до досвіду практичної підготовки майбутніх вчителів в інших країнах, а також до зарубіжної практики організації педагогічної інтернатури для вчителів-початківців (Н. Авшенюк, К. Котун, Л. Дяченко та ін.).

Попри ґрунтовні дослідження проблемам змісту і організаційним формам проведення різних видів практики у закладах вищої педагогічної освіти приділяється недостатня увага. Дискретність її теоретичного розроблення та необхідність удосконалення змісту та методики організації практик в умовах реформування педагогічної освіти в Україні зумовило обрання проблеми визначення тенденцій практичної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти з урахуванням українського і зарубіжного досвіду.

Нині назріла необхідність узагальнення досвіду організації практики у підготовці майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти України і зарубіжжя та визначення тенденцій практичної підготовки майбутніх фахівців педагогічного фаху. При цьому доцільно використовувати такі методи дослідження, як: *контент-аналіз* – з метою студіювання освітніх програм, навчальних планів, програм різних видів практик на бакалаврському, магістерському та докторському рівнях у закладах вищої педагогічної освіти України; *опитування* – задля визначення проблем підготовки майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти, окреслення сучасних тенденцій організації практик в українському та зарубіжному освітньому просторі; *системний аналіз, узагальнення* – для визначення змісту та методичних засад проведення практик на різних освітніх рівнях.

У 2020 – 2021 р. з метою обґрунтування змісту і методики проведення практики у закладах педагогічної освіти здійснено контент-аналіз освітніх програм, навчальних планів, програм різних видів практик на

бакалаврському, магістерському та докторському рівнях закладів вищої педагогічної освіти України (Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Запорізького національного університету, Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, Сумського педагогічного університету імені А.С. Макаренка, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Львівського національного університету імені Івана Франка, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини та ін.).

З'ясовано, що освітніми програмами підготовки майбутніх учителів різного фаху у закладах вищої педагогічної освіти передбачено проведення таких видів практик: зі спеціальності *«Географія. Середня освіта»* – на бакалаврському рівні – навчальна біолого-географічна практика (6 кредитів); навчальна (педагогічна) практика (3 кредити); фахова навчальна практика (3 кредити); виробнича (педагогічна) практика (12 кредитів); на магістерському рівні – виробнича практика (6 кредитів), науково-дослідна практика (9 кредитів); зі спеціальності *«Початкова освіта»* – на бакалаврському рівні – навчальна (психолого-педагогічна) практика (3 кредити); практика в літніх оздоровчих таборах (3 кредити); виробнича (педагогічна) практика в початковій школі (9 кредитів); виробнича (педагогічна) практика в закладі дошкільної освіти (6 кредитів); на магістерському рівні – виробнича (педагогічна практика) (12 кредитів); зі спеціальності *«Математика. Середня освіта»* – на бакалаврському рівні – навчальна (педагогічна) практика (6 кредитів); навчальна (предметна) практика (6 кредитів); виробнича (педагогічна) практика (12 кредитів); на магістерському рівні – виробнича практика (12 кредитів); зі спеціальності

«Українська мова та література. Середня освіта» – на бакалаврському рівні – навчальна практика (12 кредитів); виробнича практика (12 кредитів); на магістерському рівні – навчальна практика (9 кредитів); виробнича (9 кредитів); зі спеціальності «Музичне мистецтво. Середня освіта» – на бакалаврському рівні – фольклорна практика (3 кредити); педагогічна практика (пропедевтична) (3 кредити); педагогічна практика (3 кредити); педагогічна практика (виробнича) (6 кредитів); на магістерському рівні – переддипломна практика (9 кредитів); науково-дослідна практика (9 кредитів).

Аналіз освітньо-професійних програм підготовки майбутніх учителів на бакалаврському освітньому рівні уможливив візуалізувати різновиди практики у формі рисунків (рис. 8, 9, 10, 11) за окремими спеціальностями.

ФІЛОЛОГІЯ



Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини	• Навчальна практика (12) • Виробнича практика (12)
Чернігівський державний педагогічний університет	• Навчальна практика (4) • Виробнича практика (13)
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди	• Пропедевтична практика (9) • Педагогічна практика (5)
Бердянський державний університет	• Виробнича практика (18) • Навчальна практика (6)
Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського	• Педагогічна практика (10); Пропедевтична практика (2); Діалектологічна практика (1) • Фольклорна практика (1)
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького	• Виробнича практика (13,5) • Навчальна педагогічна практика (20,5)

Рис. 8. Укладено авторами на основі аналізу освітньо-професійних програм підготовки майбутніх учителів на бакалаврському освітньому рівні у відповідних закладах вищої освіти.

МАТЕМАТИКА

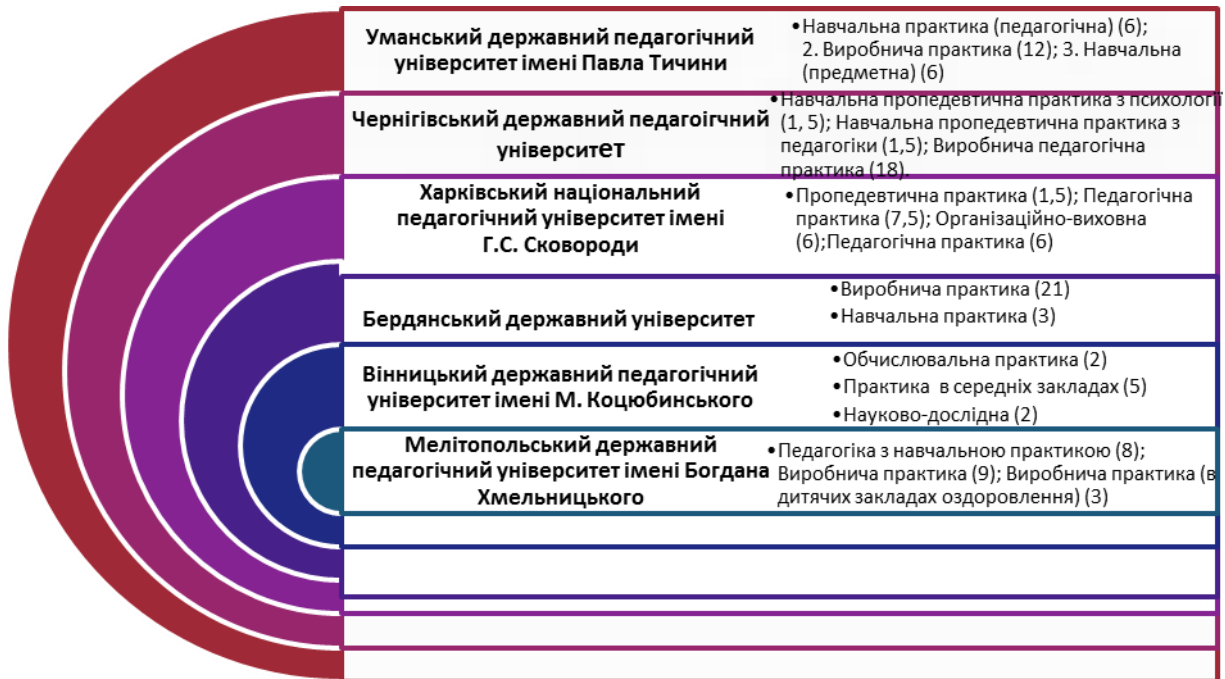


Рис. 9. Укладено авторами на основі аналізу освітньо-професійних програм підготовки майбутніх учителів на бакалаврському освітньому рівні у відповідних закладах вищої освіти.

ПОЧАТКОВА ОСВІТА



Рис. 10. Укладено авторами на основі аналізу освітньо-професійних програм підготовки майбутніх учителів на бакалаврському освітньому рівні у відповідних закладах вищої освіти.

МИСТЕЦЬКІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ

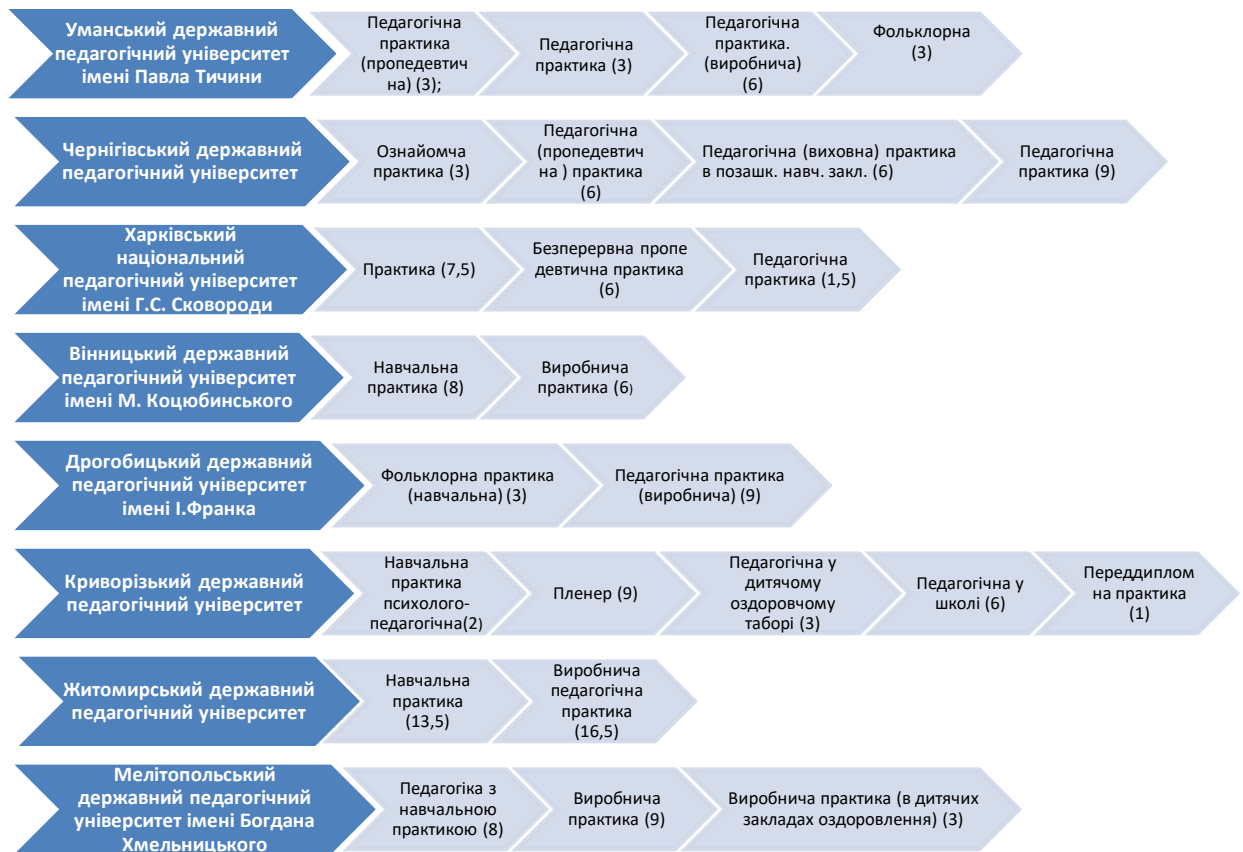


Рис. 11. Укладено авторами на основі аналізу освітньо-професійних програм підготовки майбутніх учителів на бакалаврському освітньому рівні у відповідних закладах вищої освіти.

Виявлено, що практична складова професійної підготовки майбутніх учителів на *бакалаврському рівні* спрямована на формування практичних вмінь і навичок, творчого ставлення до діяльності, професійних якостей (комунікативної компетентності, методичної культури, педагогічної майстерності тощо). **Змістом** проведення практик на цьому освітньому рівні (виробничої, педагогічної, педагогічно-психологічної, методичної та ін.) є ознайомлення студентів зі специфікою майбутнього фаху, систематизація набутих теоретичних знань, отриманих при вивченні психолого-педагогічних і фахових дисциплін, формуванні готовності студентів до організації і здійснення освітньої роботи в учнівському колективі. **Методика** проведення практик спрямована на реалізацію **завдань**: розвиток стійкого інтересу до майбутньої професії; розвиток у студентів здатності до міжособистісного спілкування, емоційної стабільності, толерантності, креативності, любові до

дітей; поглиблення, систематизація і збагачення професійних знань студентів; розвиток у студентів здатності розв'язувати різноманітні освітні та науково-методичні завдання з урахуванням вікових та індивідуально-типологічних особливостей школярів; розвиток здатності до вивчення і узагальнення позитивного педагогічного досвіду вчителя; ознайомлення з психологічними умовами організації та здійснення освітньої діяльності в закладах загальної освіти, що сприяє успішній адаптації студентів до майбутньої професійної діяльності; активізація, закріплення та систематизація знань студентів з психолого-педагогічних навчальних дисциплін; набуття ними навичок аналізу результатів своєї праці, потреби в самоосвіті; вдосконалення навичок грамотного оформлення документації.

Визначено, що **зміст** проведення практик на **магістерському рівні** спрямований на формування потреби саморозвитку і самонавчання, здобуття навичок, необхідних у майбутній професійній діяльності викладачів вищої школи; накопичення практичного педагогічного і дослідницького досвіду, розвиток педагогічної майстерності майбутніх фахівців. **Методичні засади** практичної підготовки магістрів ґрунтуються на різних формах, методах та видах організації педагогічної діяльності, зокрема це лекційні, практичні, лабораторні та індивідуальні заняття, майстер-класи, педагогічні майстерні, тренінги, спецпрактикуми, воркшоп, в ході яких майбутні викладачі опановують сучасні методи, форми і технології організації освітнього процесу з певних дисциплін фахового спрямування, закріплюють теоретичний матеріал, удосконалюють навички спілкування зі студентською аудиторією, отримують можливість проведення експериментального дослідження відповідно до теми магістерської роботи; опрацьовують прикладні алгоритми вирішення конкретних професійних завдань.

Доведено, що **зміст** практичної підготовки на **докторському рівні** (асистентська, стажерська, викладацька та інші види практик) спрямований на розвиток педагогічної комунікації, педагогічної майстерності на засадах ретрансляції інновацій в освітньому процесі, використання власних якісно

нових ідей дослідницької роботи в освітньому процесі вищої школи. **Методичні засади** проведення практики на цьому рівні передбачають формування здатності до ефективно застосовування основних психологічних і педагогічних концепцій, положень, теорій у викладацькій діяльності; здатності бути наставником молодших колег у вдосконаленні викладацької діяльності; здатності до професійного самоосвіти, самозростання, самореалізації у процесі викладацької роботи; використання прийомів вербальної та невербальної комунікації; вміння вибудовувати педагогічну взаємодію на засадах співробітництва та партнерства; оволодіння технікою налаштування на педагогічну діяльність; формування здатності до активного слухання; оволодіння прийомами та методами цілеспрямованого професійного вдосконалення, інноваційними формами, методами і технологіями навчання; розроблення й апробація експериментальної методики.

Аналіз програм різних видів практик, змісту освітніх програм підготовки майбутніх учителів на різних освітніх рівнях у закладах вищої педагогічної освіти регіонів уможливив визначити мету їх проведення: на **бакалаврському рівні** – формування фахових компетентностей: педагогічної, психологічної, соціокультурної, комунікативної, методичної тощо, педагогічної майстерності; на **магістерському рівні** – формування компетентностей, пов'язаних з необхідністю використання результатів наукової діяльності, дослідницької роботи у викладацькій діяльності, що передбачає сформованість методологічної культури, інноваційного мислення тощо; на **докторському рівні** – формування фахових компетентностей, якими має бути наділений викладач-дослідник, здатний до ретрансляції інновацій в освітній практиці.

Виявлено, що специфікою проведення практик на **бакалаврському рівні** у закладах вищої педагогічної освіти є забезпечення адаптації студентів до умов закладів освіти (початкова, середня, старша ланки освіти), можливості апробації теоретичних знань, створення умов для безперервності

і послідовності формування вмінь і навичок, професійного становлення майбутнього педагога. Особливостями організації практики на цьому рівні визначено проведення навчальної роботи (ознайомлення з особливостями колективу класу; аналіз навчальних програм, методик і технік проведення уроків та інших форм організації навчання; аналіз рівня знань, умінь і навичок учнів (класний журнал, учнівські зошити, контрольні робота та ін.); відвідування й аналіз уроків учителів; виготовлення дидактичних матеріалів; методичної роботи (аналіз роботи педагогічної ради, методичного об'єднання вчителів, методичного об'єднання класних керівників і вихователів; вивчення педагогічного досвіду; ознайомлення з наявними в кабінетах наочними посібниками, обладнанням, ІКТ, програмним забезпеченням, участь в покращенні матеріальної бази кабінетів (виготовлення необхідних наочних посібників, розробка дидактичних матеріалів, слайдів тощо); відвідування і спостереження уроків з обраного предмету в різних класах, бесіди з вчителями, завучем, класним керівником про особливості вивчення та вимоги до ведення шкільної документації; аналіз мотивів навчальної діяльності учнів (за допомогою психологічних тестів), проведення спостережень учнів та підготовка психолого-педагогічної характеристики учня, проведення спостережень класного колективу та підготовка психолого-педагогічної характеристики класного колективу тощо.

Узагальнено, що основна специфіка організації практики на **магістерському рівні** полягає у тому, що на відміну від бакалаврської педагогічної практики в ході якої студенти відпрацьовують навички педагогічної роботи із школярами у загальноосвітніх навчальних закладах, магістранти виконують всі види і функції професійної діяльності майбутніх викладачів у вищих закладах освіти. Магістерська практика є об'єднуючою ланкою між теоретичними навичками і самостійною апробацією знань, які сприяють адаптації студентів-магістрантів до педагогічної діяльності у вищій школі. Головним акцентом магістерської практики є формування у студентів-магістрів вмінь і навичок педагогічної діяльності, оволодіння різноманітними

методами і формами її здійснення, набуття досвіду викладацької роботи, опрацювання прикладних алгоритмів вирішення конкретних завдань, що виникають у педагогічній практиці. Узагальненою *метою* усіх магістерських практик різної спеціалізації є формування готовності магістрів до викладацької діяльності у середніх спеціальних та вищих навчальних закладах; формування загальних та фахових компетентностей магістрантів – майбутніх викладачів для успішного здійснення професійної діяльності та проведення наукового дослідження; підготовка фахівців, які здатні вирішувати складні завдання інноваційного та дослідницького характеру у фаховій галузі освіти; поглиблення, закріплення та вдосконалення набутих знань, умінь і навичок, оволодіння професійним досвідом, компетенціями та формування готовності магістрантів до самостійної викладацької діяльності за фахом. Магістерські програми практики передбачають ознайомлення магістрантів із новітніми досягненнями педагогіки й методики викладання фахових дисциплін в закладах вищої освіти, формування в них навичок науково-пошукової діяльності, умінь розробки та застосування у педагогічній діяльності ефективних засобів, методів, форм та технологій організації педагогічних дій майбутніх викладачів. Аналіз навчальної та методичної документації показав, що підготовка магістрів передбачає також діяльність майбутніх викладачів як науковців. У зв'язку з цим магістерська практика носить науково-дослідний характер й синтезує теоретично-наукові дослідження й пошуки практичних механізмів впливу щодо вдосконалення власної педагогічної дії.

З'ясовано, що специфіка організації практики на **докторському рівні** полягає у врахуванні основних вимог до її проведення, принципів, форм її проведення. Принципами проведення практики є неперервність, академічна мобільність, врахування індивідуальних потреб, проектування індивідуальної освітньої траєкторії, наставництво, комплексність, інтегративність змісту, зв'язок науки й освітньої практики, інноваційність, науковість, гуманістична спрямованість тощо. Вимоги до проведення викладацької практики

розробляються випусковими відділами (кафедрами), що надають зразки супровідних документів до проведення викладацької практики: угода з закладом вищої освіти, що є партнером у реалізації практичної складової підготовки майбутніх викладачів-дослідників, індивідуальних програм проходження викладацької практики, щоденника викладацької практики, звіту про проходження викладацької практики, а також методичні рекомендації для її успішного проходження і звітності. Формами проведення практики є стаціонарна, заочна, змішана, дистанційна. З-поміж узагальнених видів діяльності в межах проходження викладацької практики виокремлено такі: ознайомлення з навчальною-методичною документацією (освітніми і робочими програмами з дисциплін кафедри, методами організації контролю, методами навчання тощо); відвідування лекційних, семінарських та практичних занять провідних викладачів кафедри; розробку планів проведення і самостійне проведення лекційних, практичних, семінарських занять з дисциплін кафедри, тематика яких відповідає науковій проблемі, що розроблюється у дисертаційному дослідженні; організація наукових, науково-методичних заходів; розроблення матеріалів для здійснення експериментальної роботи в з метою впровадження результатів дисертаційного дослідження; ознайомлення з бібліотечними фондами; підготовка виступу з проблеми дослідження.

У 2020-2021 рр. нами зніційовано онлайн опитування викладачів закладів фахової передвищої і вищої освіти, методистів, керівників практик (усього взяло участь 85 осіб). 95% опитаних безпосередньо бере участь у проведенні різних видів практик на бакалаврському і магістерському рівнях вищої освіти. Викладачі відзначили, що у закладах вищої освіти у різних регіонів відповідно до освітніх програм підготовки найбільшу кількість кредитів відведено на виробничу (педагогічну) практику, що проводиться у закладах середньої освіти, та на наукову дослідну практику на магістерському рівні. Значний відсоток опитаних (73%) підтвердили, що у закладах освіти існують певні традиції проведення практики: уніфіковано

зміст проведення практик відповідно до програм; налагоджено партнерство з певними закладами середньої освіти; використовуються розроблені методичні рекомендації до їх проведення упродовж тривалого періоду; звіт а результатами проходження практик відбувається у формі конференцій тощо. З-поміж інновацій респонденти (81%) відзначили інновації, що зумовлені проходженням на сучасному етапі акредитації освітніх програм підготовки майбутніх учителів на бакалаврському і магістерському рівнях, карантинними умовами проведення практик, що передбачає дистанційну чи змішану форми їх організації. Серед основних труднощів педагоги відзначили організаційні (29%), психологічні (18%); фінансові (43%), інші (10%) – недостатність мотивації щодо забезпечення ефективності проведення практик; несистемність виконання програм практик тощо. Більшість керівників практик зауважили, що існує проблема навчально-методичного забезпечення організації різних видів практики (81%), відповідно є потреба створення електронних ресурсів щодо проведення практики у закладах вищої педагогічної освіти (77%). Крім того, виникла необхідність створення реальних або віртуальних фондів за результатами проведення практик студентами у закладах вищої педагогічної освіти, що дозволило б використовувати набутий емпіричний матеріал у процесі дослідницької роботи, укладання ресурсів для проходження практик, створювати алгоритми аналізу зібраної інформації тощо. Значний відсоток педагогів акцентували увагу на потребі змінювати зміст проведення практик у закладах вищої педагогічної освіти (67%) та форми, методи і технології їх організації (87%). Респонденти підтвердили, що навчальними планами підготовки майбутніх учителів передбачено достатня кількість кредитів на проведення практик, водночас відзначили, що найчастіше їх використання є недоцільним і характеризується певною імітаційністю, непродуктивністю. Педагоги відзначили (89%), що в умовах дистанційного навчання проведення практик є неефективним, неорганізованим і потребує значних витрат часу, ресурсів, засобів. Відповідно є потреба науково-методичного супроводу проведення

різних видів практик у співпраці з науковцями (74%), що значно сприятиме підвищенню науковості програм практик, їх інноваційності змісту, оптимізації форм і методів організації практичної підготовки. Більшість керівників практики усвідомлюють необхідність вивчення досвіду українських і зарубіжних університетів, інших закладів освіти з метою удосконалення змісту, форм і методів проведення практик в сучасних умовах (69%).

Результати опитування засвідчили, що викладачі усвідомлюють потребу здійснення якісних змін у проведенні практик, з-поміж яких: створення якісного науково-методичного забезпечення проведення практик; налагодження стійного взаємозв'язку з освітніми закладами; розроблення віртуальних ресурсів з організації практики; використання результатів практик у дослідницькій роботі, у створенні бази даних; структурування змісту практик на міждисциплінарній основі; налагодження ефективного партнерства між керівництвом закладів вищої педагогічної чи фахової передвищої освіти, закладами освіти та іншими стейкхолдерами; доцільність взаємодії з науковими установами в удосконаленні процесу проведення практик на різних рівнях; потреба гідного оплати за керівництво практикою та ін.

Досвід організації різних видів практики **у зарубіжних країнах** підтверджує, що у більшості з них реалізується дві стратегії їх проведення: по-перше, практика проводиться упродовж всіх років навчання на основі принципу поєднання теорії і практики, по-друге, практична підготовка здійснюється на останньому році навчання з метою зміцнення теоретичних знань, зосередженості на розвитку практико орієнтованих компетентностей. На переконання Н. Лазаренко, у європейському просторі вищої педагогічної освіти виокремлюється дві схеми практичної підготовки вчителя – концентрована і послідовна. Відповідно до першої схеми практика роззосереджена на всіх курсах навчання з поглибленням змісту й посиленням відповідальності щороку. У другій схемі застосовано принцип «від простого

до складного» в організації педагогічної практики та алгоритм поступового включення – від пасивного спостерігача до стажера під керівництвом учителя-наставника. У професійно-педагогічній підготовці західноєвропейських студентів значне місце посідає практика (більше 50%). Традиційно виокремлюють такі види практики, як: наглядова (ознайомлювальна); стажерська; виробнича (Лазаренко, 2019, с. 98). У зарубіжних країнах практична складова підготовки вчителів у закладах вищої освіти є вагомим аспектом фахової підготовки, що спрямована на розвиток фахових компетентностей – педагогічної, психологічної, соціокультурної, комунікативної тощо. У Франції студенти першого курсу проходять практику упродовж навчання – по два дні у школі, на наступних курсах – по два тижні під керівництвом методиста (орієнтовно 18 тижнів упродовж курсу) (Лазаренко, 2019, с. 99).

У **Великій Британії** практична складова становить 25% від загальної підготовки, як правило, майбутні учителі проходять чотири практики: ознайомлювальну педагогічну практику (1 тиждень) ще до початку вивчення теоретичних дисциплін, потім паралельно з опануванням методики викладання студенти проходять наглядкову практику, далі упродовж 7-8 тижнів – стажерську. На останньому курсі навчання – інтенсивну виробничу (4 тижні) (Лазаренко, 2019, с. 99). Аналіз компаративістських досліджень довів, що у цій країні педагогічна практика передбачає: відвідування школи з метою вивчення особливостей навчально-виховного процесу, перегляд і аналіз показових уроків, мікровикладання, самостійне проведення навчальних занять; основна увага студентів спрямована на оволодіння методами планування, організації та управління педагогічним процесом, а також на самореалізацію; забезпечує освоєння студентами передового педагогічного досвіду (Авшенюк (Ред.), Годлевська, Дяченко, Котун, Марусинець, Огієнко, Постригач & Пилинський, 2018, с. 16).

У **Німеччині**, де функціонує децентралізована система управління в освітній сфері, заклади освіти, зокрема й ті, що здійснюють підготовку

майбутніх учителів, підпорядковуються відомствам цих земель, які визначають терміни, плани, способи організації практики (Погребняк, 2013, с. 88-92). У німецьких закладах педагогічної освіти практична складова підготовки майбутніх учителів передбачає два види: ознайомлювальна (2 тижні) та самостійна педагогічна практика (4 тижні). Найчастіше ознайомлювальна практика відбувається під час канікул, у вільний час. Крім того, після закінчення навчального закладу студенти повинні упродовж року попрацювати стажистами у закладах освіти (референдеріат). Після складання іспитів за результатами опанування теорії і проходження післянавчальної практики (перший – з теорії навчання, другий – з практики навчання), що підтверджують необхідний рівень професійної компетентності, молоді вчителі починають працювати самостійно (Махия, 2009).

Л. Дяченко зауважила, що особлива увага під час проходження практики, стажування надається «рефлексії власного досвіду, що допомагає критично оцінити свої можливості й визначити перспективи подальшого професійного розвитку», що відображається «у портфоліо, що є розгорнутим описом професійної біографії майбутнього фахівця-педагога і відображає динаміку розвитку його професійних компетентностей. Обов'язковими компонентами портфоліо є такі: карта цілей, де майбутній учитель здійснює опис персональних цілей практики; протокол рефлексії індивідуального досвіду педагогічної діяльності; листок-узагальнення результатів та відгуки про роботу студента-практиканта учителя-наставника, консультанта центру шкільної практичної підготовки, викладача університету, учнів. Педагогічний супровід студента під час практики здійснює викладач університету, консультант центру шкільної практичної підготовки і досвідчений учитель-наставник (ментор). Необхідною умовою ефективності практики в школі є забезпечення взаємодії між університетом, центром шкільної практичної підготовки і школою» (Авшенюк (Ред.), Годлевська, Дяченко, Котун, Марусинець, Огієнко, Постригач & Пилинський, 2018, с. 50).

У сучасних компаративістських дослідженнях дослідники відзначають позитивний досвід організації практичної підготовки майбутніх учителів в **Канаді**, де педагогічна практика передбачає вивчення чотирьох курсів в університеті (по 3 кредити кожен) та проходження педагогічної практики в школі впродовж п'яти тижнів. Педагогічні факультети надають можливість студентам проходити педагогічну практику не лише в міських школах, а й в сільській місцевості провінцій. Під час проходження педагогічної практики адміністрація школи повинна забезпечувати безпечне робоче середовище для кожного: вчителів, учнів, допоміжного персоналу, батьків, а студенти зобов'язані дотримуватися певних правил поведінки відповідно до Кодексу професійної поведінки асоціації вчителів провінції та Кодексу поведінки студентів університету (Авшенюк (Ред.), Годлевська, Дяченко, Котун, Марусинець, Огієнко, Постригач & Пилинський, 2018, с. 31).

Цінною є освітня практика організації практичної підготовки майбутніх учителів в **США**, де основоположним принципом є навчання через викладання: навчальний матеріал засвоюється набагато ефективніше, якщо учень також навчає когось іншого. Тому майбутні вчителі оволодівають предметними знаннями через викладання навчального матеріалу. Водночас учні базової школи опановують навчальний матеріал через навчання своїх однокласників, друзів, батьків. ... Цей підхід спирається на ідеї С. К'єркегора про те, що бути вчителем в хорошому сенсі слова це значить бути учнем: процес навчання починається тоді, коли вчитель навчається у своїх учнів, ставить себе на їх місце, намагається зрозуміти як вони оволодівають знаннями (Авшенюк (Ред.), Годлевська, Дяченко, Котун, Марусинець, Огієнко, Постригач & Пилинський, 2018, с. 72-73). В американській моделі практичної підготовки майбутніх учителів реалізується ідея співтворчості: учні вчаться у вчителя; учитель навчається в учнів; учні вчаться один у одного; вчителі вчаться один у одного, відповідно функціонує так зване «співтовариство учнів» (community of learners).

К. Котун, досліджуючи специфіку педагогічної освіти **Фінляндії**, зацентрував увагу на тому, що основу практичної підготовки майбутніх учителів становить практико орієнтований підхід. Дослідник доводить, що практика здійснюється в декілька етапів, а саме: вступна практика (introductory practice) на початку навчання, основна практика (basic practice), предметна шкільна практика (field school practice), практика викладання (teaching practice). Більш конкретизовано розкривається сутність різновидів практичної підготовки. Так, на магістерському рівні – вища інструктована практика: «вчитель експериментатор, який розвиває себе для розуміння учнів» (6 ЄКТС-кредитів); інструктована практика: спеціалізоване педагогічне керівництво (10 ЄКТС-кредитів); на бакалаврському рівні – Інструктована основна практика: індивідуальна та групова практика (3 ЄКТС-кредити); інструктована основна практика: планування, реалізація та оцінювання навчальних ситуацій (3 ЄКТС-кредити); інструктована орієнтовна практика вчителя з дослідно-орієнтованим дослідженням (4 ЄКТС-кредити) (Авшенюк (Ред.), Годлевська, Дяченко, Котун, Марусинець, Огієнко, Постригач & Пилинський, 2018, с. 94-95).

Аналізуючи програми підготовки вчителів в університетах **Швеції**, Н. Кошарна дійшла висновку, що при вивченні методичних та спеціальних дисциплін, у межах яких має відбуватися формування в майбутніх учителів провідних професійних компетенцій, питання оволодіння студентами педагогічними вміннями окремо не ставиться, акцентується увага на оволодінні знаннями. Формування педагогічних умінь передбачено здійснювати лише в період педагогічної практики, яка містить у собі найбільш широкий арсенал засобів для формування педагогічних вмінь, їх систематизації та вдосконалення. Процес формування вчителя-професіонала у системі вищої освіти є проблемою комплексною, що охоплює усі етапи професійно-педагогічної підготовки. Дослідниця акцентує увагу на тому, що успішна педагогічна діяльність потребує формування, вироблення й удосконалення практичних умінь та навичок, яке здійснюється протягом

педагогічної практики. Саме фахова практика відіграє виключно важливу, навіть визначальну роль у формуванні в студентів – майбутніх учителів, умінь та навичок педагога-професіонала. Вона вчить студентів застосовувати набуті науковотеоретичні знання (зокрема з дидактики, теорії виховання та окремих методик) у безпосередній педагогічній діяльності й водночас є обов'язковою умову свідомого та глибокого засвоєння студентами самої педагогічної науки.

Таким чином, педагогічна практика на рівні з іншими формами підготовки майбутнього вчителя сприяє формуванню низки комплексу знань та вмінь, які засвідчують його готовність до педагогічної діяльності. Успіх педагогічної практики залежить від вибору базової установи, оптимальної реалізації найдосконаліших методів і прийомів роботи в конкретних умовах, методичного рівня й майстерності вчителів. Вони особистим прикладом активізують творчу самостійність студентів у виконанні завдань практики, допомагають формуванню сумлінного ставлення до роботи, відповідальності, цілеспрямованості.

Саме ці фактори багато в чому визначають професійну придатність майбутнього фахівця. Турбота про якісне проходження майбутніми вчителями педагогічної практики має спонукати заклади освіти налагоджувати партнерські стосунки між університетами й загальноосвітніми школами у справі підготовки майбутніх фахівців та їх подальшого професійного розвитку на постійній основі шляхом розробки методологічних, загальнотеоретичних та організаційно-управлінських аспектів такої співпраці. Йдеться про перетворення баз практики в партнерські школи, де студенти виконують не лише педагогічну, але й соціальну, культурну функцію, а вчителі несуть спільну з викладачами відповідальність за якісну практичну підготовку студентів. Урахування позитивного досвіду педагогічної підготовки вчителів у системі вищої освіти Швеції дозволить підвищити результативність педагогічної практики як завершальної ланки професійної готовності спеціаліста (Кошарна, 2018).

На основі зарубіжних праць, навчально-методичної документації організації практики у зарубіжних університетах було з'ясовано, що у більшості з них реалізується дві стратегії їх проведення: по-перше, практика проводиться упродовж всіх років навчання на основі принципу поєднання теорії і практики, по-друге, практична підготовка здійснюється на останньому році навчання з метою зміцнення теоретичних знань, зосередженості на розвитку практико орієнтованих компетентностей. У європейському просторі вищої педагогічної освіти виокремлюється дві моделі практичної підготовки вчителя – концентрована і послідовна. Відповідно до першої моделі практика роззосереджена на всіх курсах навчання з поглибленням змісту й посиленням відповідальності щороку. У другій моделі застосовано принцип «від простого до складного» в організації педагогічної практики та алгоритм поступового включення – від пасивного спостерігача до стажера під керівництвом учителя-наставника. У професійно-педагогічній підготовці західноєвропейських студентів значне місце посідає практика (більше 50%). Традиційно виокремлюють такі види практики, як: наглядова (ознайомлювальна); стажерська; виробнича. У зарубіжних країнах практична складова у закладах вищої освіти є вагомим аспектом фахової підготовки, що спрямована на розвиток фахових компетентностей – педагогічної, психологічної, соціокультурної, комунікативної тощо.

Отже, за результатами вивчення українського і зарубіжного досвіду організації практики у підготовці майбутніх учителів, аналізу навчальних програм різних видів практик на бакалаврському, магістерському і докторському освітньому рівнях уможливили висновок щодо сучасних викликів у практичній підготовці педагогічних кадрів у закладах вищої педагогічної освіти: збереження кращого досвіду проведення різних видів практик та упровадження інноваційних ідей її організації в зарубіжних країнах; необхідність удосконалення змісту та організаційних форм практичної складової системи професійної підготовки вчителя; посилення взаємодії теоретичної, дослідницької і практичної підготовки педагогів;

спрямованість на збагачення студентів, магістрантів міждисциплінарними знаннями, інноваційними формами, методами, технологіями педагогічної діяльності в реальних умовах освітнього закладу; пошук ефективних форм проведення практики, зокрема в умовах пандемії; упровадження дуальної форми освіти та ін.

Тенденціями практичної підготовки майбутніх педагогів є: збереження традицій проведення різних видів практик, сформованих у закладах вищої чи фахової передвищої освіти; інноваційність у використанні інтерактивних форм, методів, технологій з метою формування відповідних фахових компетентностей у межах практики; налагодження партнерської взаємодії з закладами освіти, інституціями, осередками (наприклад, музеями культурознавчого, мистецького, краєзнавчого спрямування, лінгвістичними центрами, лабораторіями, бібліотеками тощо); використання дистанційних форм організації практик, що особливо актуально в умовах пандемії (програми Moodle Google, Classroom Microsoft, Teams, комунікаційні платформи Zoom, Hangouts, Skype); прагматичність організації різних видів практик, що полягає у спрямованості на зібрання і систематизацію емпіричного матеріалу для написання кваліфікаційних робіт, на оволодіння реальним «інструментарієм» майбутньої професійної діяльності; недостатність фінансової підтримки у проведенні практик.

Список використаних джерел:

1. Грищенко, Ю.В., Соломаха, С.О., Філіпчук, Н.О. (2020). Проблеми практичної підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. *Історико-педагогічні студії*: Науковий часопис, 13-14, с. 51-53. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.
2. *Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні*. (2018). URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.

3. Кошарна, Н.В. (2018). Досвід професійної підготовки вчителів у Швеції. *Молодий вчений*, 10 (62), жовтень, 67-69. URL: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua> > irbis_nbuv > cgiirbis_64
4. Лазаренко, Н. (2019). *Професійна підготовка вчителів у педагогічних університетах України в умовах євроінтеграції: монографія*. Вінниця: ТОВ «Друк плюс».
5. Махия, Н.В. (2009). *Реформування системи педагогічної освіти Німеччини (друга половина XX – початок XXI століття)*. (Дис. канд. пед. наук). Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. Кіровоград.
6. *Нова українська школа*. (2018). Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
7. Погребняк, Н.М. (2013). Університети Європи як центри становлення і розвитку педагогічної освіти (на матеріалі Німеччини та Франції). Серія 16: Збірник наукових праць, 22 (32), с. 88-92. Київ.
8. Про основні компетенції для навчання протягом усього життя: Рекомендація № 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) 18.12.2006. (2006). URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_975
9. Семенов, О.М., Базиль, Л.О., Дятленко, Т.І. (2008). *Фахова практика вчителя-словесника: навч. посіб.* Суми. URL: <https://rctpd.sspu.edu.ua>

1.3. СУЧАСНИЙ СТАН ОРГАНІЗАЦІЇ ПРАКТИК У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ І ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: РЕЗУЛЬТАТИ ОПИТУВАННЯ

У контексті імплементації Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (2015) актуалізується проблема підвищення якості підготовки майбутніх фахівців педагогічного фаху у закладах вищої педагогічної освіти на всіх освітніх рівнях. Нині в українській освіті здійснюються трансформаційні зміни у підготовці педагогічних кадрів, що зумовлено як євроінтеграційним вектором поступу вищої освіти загалом та педагогічної зокрема, а також державною потребою у забезпеченні закладів освіти висококваліфікованими, професійно-компетентними педагогами, які здатні здійснювати відповідні якісні зміни на власне державному, регіональному та локальному рівнях. Таких педагогів мають готувати заклади вищої і фахової передвищої освіти, а тому актуалізується проблема підвищення якості саме практичної підготовки педагогів на бакалаврському, магістерському, докторському рівнях.

Основним викликом проведення різних видів практик у закладах вищої педагогічної освіти є суперечність, зумовлена наявністю задекларованих у законодавчо-нормативних документах якісних змін у педагогічній освіті (Закон України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні (2018), зокрема й у процесі організації практик, та водночас реальною практикою неефективності практичної підготовки (відсутність належного фінансування, дискретність педагогічного партнерства, недостатність ресурсів для проведення практик в умовах змішаного і дистанційного навчання тощо). Зокрема державна політика у сфері вищої освіти ґрунтується на таких принципах: сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти протягом життя; доступності вищої освіти; міжнародної інтеграції та інтеграції системи вищої освіти України у

Європейській простір вищої освіти, за умови збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи; державної підтримки підготовки фахівців з вищою освітою для пріоритетних галузей економічної діяльності, напрямів фундаментальних і прикладних наукових досліджень, науково-педагогічної, мистецької та педагогічної діяльності (Закон України, 2017); забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття особами якісної освіти та відповідає вимогам, встановленим законодавством про надання освітніх послуг (Закон України «Про вищу освіту», 2014); модернізація педагогічної освіти шляхом професійного відбору, стандартів освіти, її структури і змісту тощо (Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні, 2018). Окреслені виклики практичної підготовки майбутніх педагогів на різних рівнях потребують узагальнення з метою їх поступового вирішення і реагування з боку менеджерів освіти, гарантів освітніх програм, груп забезпечення якості підготовки педагогічних кадрів на різних освітніх рівнях.

У сучасних дослідженнях проблеми якості педагогічної освіти вивчають Н. Лазаренко (2019), В. Луговий (2020, с. 5-23), Н. Ничкало, Л. Лук'янова (Ничкало, Лук'янова, Хомич, 2021) та ін. У працях науковців звертається особлива увага на питання змісту і методичних засад організації різних видів практики, упровадження певної моделі практичної підготовки вчителя з урахуванням зарубіжного досвіду. Водночас поглибленого аналізу потребує проблема стану проведення практик на різних освітніх рівнях, що уможливить конструктивне оновлення змісту, форм, методів, технологій в сучасних реаліях.

На переконання М. Вовк, актуалізується необхідність модернізації в педагогічній освіті, зокрема розбудови інноваційного освітнього середовища в закладах вищої педагогічної освіти, створення умов для інтерактивного навчання за допомогою різних технологій навчання, насамперед інформаційно-комунікаційних, мережевих. Модернізаційні процеси в підготовці сучасного вчителя зумовлені соціально-економічними викликами,

що спродуковані на рівні світу, європейських країн, держави і пов'язані з необхідністю опрацювання, передавання, використання інформації з допомогою різних засобів (Вовк, 2020, с. 165).

Тому важливо схарактеризувати стан проведення різних видів практики у закладах вищої освіти за результатами проведеного опитування викладачів, керівників практик у 2020–2021 рр.; окреслити сучасні виклики в організації практичної підготовки майбутніх педагогів на бакалаврському, магістерському та докторському освітніх рівнях.

Педагогічна практика – це важлива складова професійної підготовки майбутніх педагогів, у процесі якої студенти мають можливість закріпити знання, здобуті в процесі навчання, проявити свої особистісні якості, удосконалити набуті уміння й навички в реальних умовах освітнього процесу. Система педагогічної практики студентів в умовах ступеневої освіти залежно від освітньої програми передбачає проходження різних видів практики: навчальної (екскурсійна, ознайомлювальна, для отримання первинних професійних умінь і навичок тощо); виробничої (технологічна, педагогічна, науково-дослідна, педагогічна, викладацька, асистентська, науково-виробнича, переддипломна тощо); магістерської (асистентська, науково-дослідна). На кожному з етапів педагогічної практики відбувається формування професійної компетентності та педагогічної майстерності майбутнього педагога (Вовк, Грищенко, Соломаха, Філіпчук, Ходаківська, 2021, с. 200).

Аналіз законодавчо-нормативних документів дав можливість з'ясувати, що обсяг безперервної педагогічної практики має складати не менше 30 кредитів ЄКТС обов'язкової частини бакалаврських програм (починаючи з першого року навчання у різних закладах освіти і на різних курсах); та не менше 30 кредитів (включно з магістерським дослідженням) у межах обов'язкової частини магістерських програм. Практична педагогічна діяльність здобувача вищої або фахової передвищої педагогічної освіти під час навчання може бути зарахована як практична підготовка (Концепція

розвитку педагогічної освіти в Україні, 2018). На думку Н. Ничкало, Л. Лук'янової, С. Хомич, «наразі у підготовці вчителя педагогічна практика здійснюється за паралельною моделлю; зміст та організація практичної підготовки передбачає одночасне опанування теоретичного матеріалу і набуття практичного досвіду, починаючи з II–III курсів бакалаврату. Таку ідею можливо зреалізувати за умови достатньої матеріально-технічної бази, належного фінансування організації тривалої практичної підготовки, що є прерогативою автономного функціонування закладу освіти (Ничкало, Лук'янова, Хомич, 2021, с. 23).

У 2020–2021 рр. науковцями відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України проведено онлайн опитування викладачів закладів фахової передвищої і вищої освіти, методистів, керівників практик (усього взяло участь 85 осіб). 95 % опитаних безпосередньо бере участь у проведенні різних видів практик на бакалаврському і магістерському рівнях вищої освіти. Викладачі відзначили, що у закладах вищої освіти різних регіонів відповідно до освітніх програм підготовки найбільшу кількість кредитів відведено на виробничу (педагогічну) практику, що проводиться у закладах середньої освіти, та на наукову-дослідну практику на магістерському рівні. Значний відсоток опитаних (73 %) підтвердили, що у закладах освіти існують певні традиції проведення практики: уніфіковано зміст проведення практик відповідно до програм; налагоджено партнерство з певними закладами середньої освіти; використовуються розроблені методичні рекомендації до їх проведення упродовж тривалого періоду; звіт за результатами проходження практик відбувається у формі конференцій тощо.

Респонденти (81 %) відзначили необхідність впровадження інновацій у практичну підготовку майбутніх учителів, що зумовлені проходженням на сучасному етапі акредитації освітніх програм підготовки майбутніх учителів на бакалаврському і магістерському рівнях, карантинними умовами проведення практик, що передбачає дистанційну чи змішану форми їх

організації. Серед основних труднощів педагоги відзначили організаційні (29 %), психологічні (18 %); фінансові (43 %), інші (10 %) – недостатність мотивації щодо забезпечення ефективності проведення практик; несистемність виконання програм практик тощо.

Більшість керівників практик, викладачів зауважили, що існує проблема навчально-методичного забезпечення організації різних видів практики (81 %), відповідно є потреба створення електронних ресурсів щодо проведення практики у закладах вищої педагогічної освіти (77 %). Крім того, виникла необхідність створення реальних або віртуальних фондів за результатами проведення практик студентами у закладах вищої педагогічної освіти, що дозволило б використовувати набутий емпіричний матеріал у процесі дослідницької роботи, укладання ресурсів для проходження практик, створювати алгоритми аналізу зібраної інформації тощо.

Викладачі акцентували увагу на потребі змінювати зміст проведення практик у закладах вищої педагогічної освіти (67 %) та форми, методи і технології їх організації (87 %). Респонденти підтвердили, що навчальними планами підготовки майбутніх учителів передбачено достатня кількість кредитів на проведення практик, водночас відзначили, що найчастіше їх використання є недоцільним і характеризується певною імітаційністю, непродуктивністю. Педагоги констатували (89 %), що в умовах дистанційного навчання проведення практик є неефективним, неорганізованим і потребує значних витрат часу, ресурсів, засобів. Відповідно є потреба науково-методичного супроводу проведення різних видів практик у співпраці з науковцями (74 %), що значно сприятиме підвищенню науковості програм практик, їх інноваційності змісту, оптимізації форм і методів організації практичної підготовки. Більшість керівників практики усвідомлюють необхідність вивчення досвіду українських і зарубіжних університетів, інших закладів освіти з метою удосконалення змісту, форм і методів проведення практик в сучасних умовах (69 %).

З метою з'ясування проблем проведення фахової практики у процесі підготовки майбутніх викладачів у закладах вищої педагогічної освіти було здійснення анкетування керівників фахових практик магістрантів у педагогічних університетах в Україні. У відповідях на запитання: «Чи є у Вашому закладі освіти певні традиції проведення практики у підготовці майбутніх учителів?» більшість викладачів підтвердила, що у процесі здобуття освітнього рівня «магістр» реалізується один із принципів навчання – єдність теорії та практики. Практика є об'єднуючою ланкою між теоретичними навичками і самостійною апробацією знань, які сприяють адаптації студентів-магістрантів до педагогічної діяльності у вищій школі. У процесі проходження практики студенти-магістранти виконують всі види і функції професійної діяльності. У кожному закладі є власні напрацювання форм, методів, технологій проведення фахової практики відповідно до основних напрямів фахової підготовки майбутнього викладача, що сприяють набуттю знань, джерелом яких є власна діяльність магістрантів, тобто емпіричних, практичних знань, що отримані з особистого досвіду в ході педагогічної практики. Інтеграція загальної і професійної освіти магістрів на базі педагогічної діяльності сприяє, на думку викладачів, значному підвищенню мотивації до отримання знань і формування відповідних фахових компетенцій.

На запитання: «Чи спостерігаються у Вашому закладі певні інновації проведення практики у підготовці майбутніх викладачів?», викладачі зазначили, що незважаючи на наявну нормативно-правову базу у кожному з закладів вищої педагогічної освіти розроблено власну освітньо-професійну програму підготовки майбутніх викладачів, в рамках якої використовуються авторські інноваційні технології проведення фахових практик магістрів.

Показовими виявилися відповіді на запитання: «Які труднощі виникають у керівників практики під час її проведення?», «Чи існує проблема навчально-методичного забезпечення організації різних видів практики?», «Чи є потреба створення електронних ресурсів щодо проведення

практики у закладах вищої педагогічної освіти?». Зокрема викладачі вважають, що для якісного виконання практичних завдань бракує технологічного стилю як фактору стабільності в отриманні об'єктивних, підтверджених практичним досвідом результатів. Елементи технологізації як системної сукупності і функціонування особистісних та інструментальних засобів, що застосовуються для реалізації педагогічних цілей, виявляються у неухильному дотриманні змісту і послідовності етапів діяльності, у певному алгоритмі впровадження нововведень, надійному та гарантованому результаті тощо. Викладачі переконані в тому, що такі якості педагогічної діяльності, як алгоритмізація та інструментальність, сприяють активнішому формуванню професійних умінь у здатності приймати самостійні педагогічні рішення, чітко визначати мету і завдання, інтенсивно подавати матеріал, здійснювати самоконтроль та самокорекцію. Серед умов, за якими може відбуватися продуктивна підготовка фахівців у сфері освіти, на думку викладачів, домінантними виступають володіння оригінальними педагогічними техніками, спроможність до педагогічної імпровізації в нестандартних ситуаціях, здатність до саморозвитку та самовизначення з урахуванням фактору мінливості освітніх обставин.

Суттєвим недоліком педагогічної роботи викладачів досі залишається проблема навчально-методичного забезпечення організації різних видів практики, зокрема студентам і викладачам бракує інструктивної літератури з організації самостійної роботи студентів щодо проведення фахової практики. Нагальна потреба виникає у розробленні сучасних технологій, форм і методів проведення фахової практики магістрантів, спрямованих на діалогічні стратегії міжособистісного спілкування учасників освітнього процесу, оволодіння студентами мобільною системою методичних знань та фахових умінь, на розвиток неповторних індивідуальних якостей педагога, професійне самовдосконалення та самоорганізацію в контекстному полі наскрізного розвитку професійних компетентностей майбутніх викладачів. Недостатнім, викладачі вважають, є застосування мультимедійних технологій та сучасних

наочних засобів навчання (електронної дошки, синтезатора, електронного підручника, навчальних комп'ютерних програм, в тому числі ігрових).

З іншого боку, викладачі переконані в тому, що технологічність дій викладачі не може повністю забезпечити живого людського спілкування, міжособистісної комунікації. Тому незмінну увагу до питань забезпечення персоналізації учасників педагогічної взаємодії привертає особистісна орієнтованість освітнього процесу як фактор практичної підготовки майбутніх викладачів. Вирішення цієї проблеми вбачається ефективним через врахування індивідуальних особливостей кожного на основі принципів природовідповідності та самореалізації.

Візуалізуємо результати опитування з урахуванням найбільш вагомих викликів у процесі організації практичної підготовки майбутніх педагогів на різних освітніх рівнях. На запитання «Які труднощі виникають у керівників практики під час її проведення?» більшість викладачів акцентували увагу на організаційних та фінансових проблемах (рис. 12).

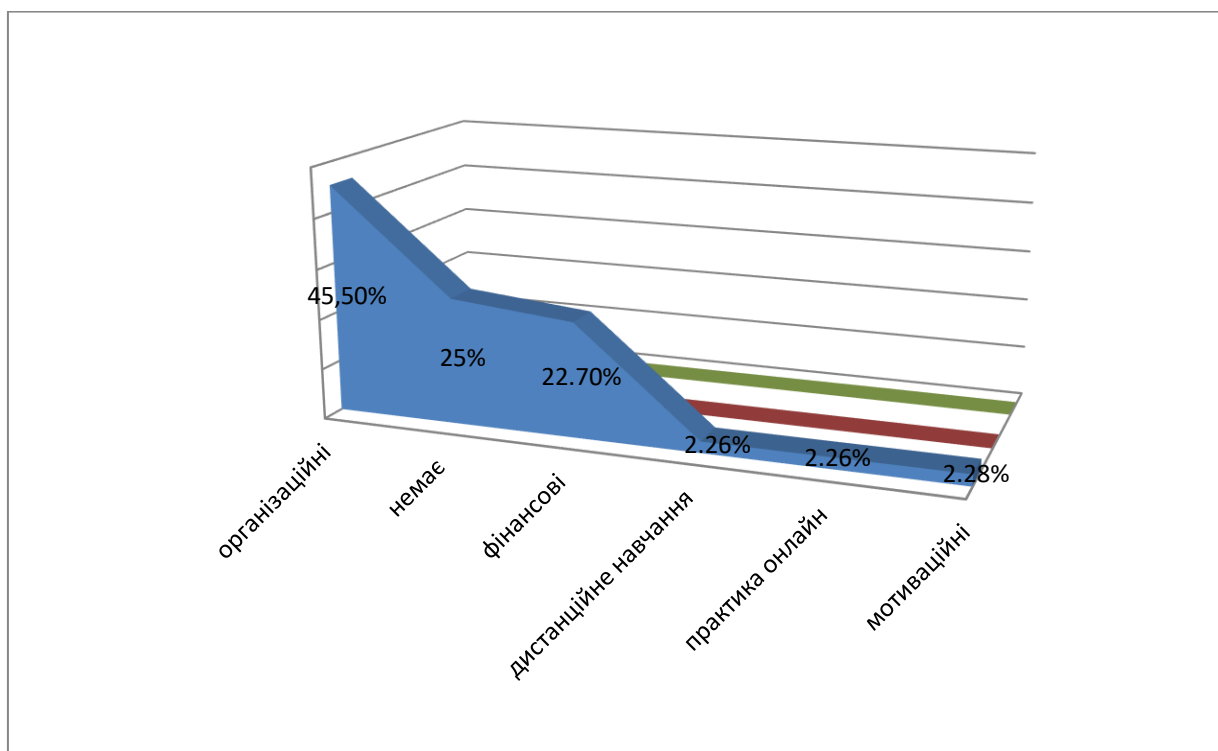


Рис. 12. Труднощі у проведенні практик у закладах вищої педагогічної освіти (%). Укладено авторами за результатами опитування.

Відповіді на запитання «Чи існує проблема навчально-методичного забезпечення організації різних видів практики?» уможливили з'ясувати, що 34,10% викладачів, керівників практик розуміють потребу оновлення навчально-методичного супроводу їх проведення, що свідчить про недостатньо їх цілісну позицію, адже в умовах змішаного і дистанційного навчання упродовж 2020–2021 рр. назріла потреба оновлення супровідних навчально-методичних праць.

У відповідях на питання «Чи є потреба створення електронних ресурсів щодо проведення практики у закладах фахової передвищої і вищої педагогічної освіти?» домінує відповідь «так» (88,6 %), що вже частково суперечить відповіді на попереднє питання (адже майже 66 % не вбачають необхідності в оновленні навчально-методичного забезпечення для практичної підготовки). Водночас потребу в розробленні електронних ресурсів можна пояснити проблемами, що виникли в умовах змішаного і дистанційного навчання (рис. 13).

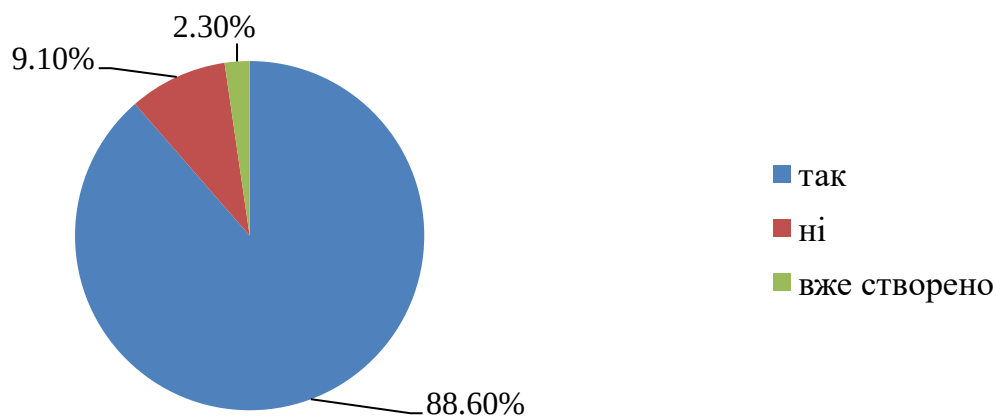


Рис. 13. Потреба створення електронних ресурсів щодо проведення практики у закладах фахової передвищої і вищої педагогічної освіти (%). Укладено авторами за результатами опитування.

Цікавими є відповіді на запитання «Чи є необхідність створення реальних або віртуальних фондів за результатами проведення практик студентами у закладах фахової передвищої і вищої педагогічної освіти?». Більшість викладачів (77 %) усвідомлюють цінність створення відповідних фондів за результатами практик, що уможливорює використання відповідних

матеріалів під час написання кваліфікаційних робіт, створення віртуальних навчальних лабораторій тощо (рис. 14).

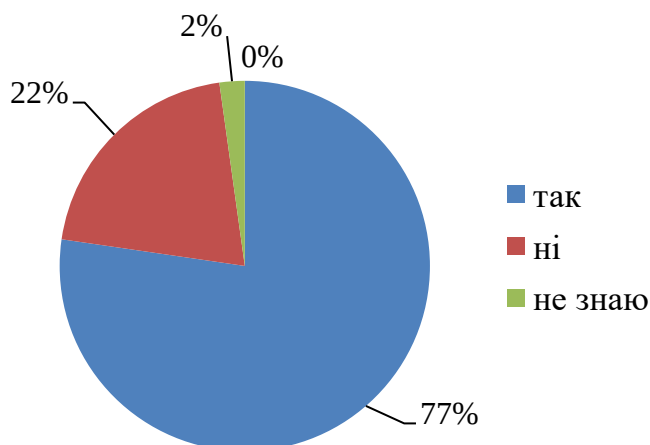


Рис. 14. Необхідність створення реальних або віртуальних фондів за результатами проведення практик студентами у закладах фахової передвищої і вищої педагогічної освіти (%). Укладено авторами за результатами опитування.

Серед відповідей респондентів на запитання «Чи потрібно змінювати зміст проведення практик у закладах фахової передвищої і вищої педагогічної освіти?» переважали ствердні відповіді (50 %), інші їх варіанти містили трактування типу «оновлювати зміст», «додавати до бази», «потрібно оновлювати періодично», «додавати елементи дистанційного навчання», «оновлювати при потребі змін в освітній програмі», «оновлювати поступово, використовуючи інтерактивні форми і методи» тощо (таких відповідей 13,56 %) (рис. 15).

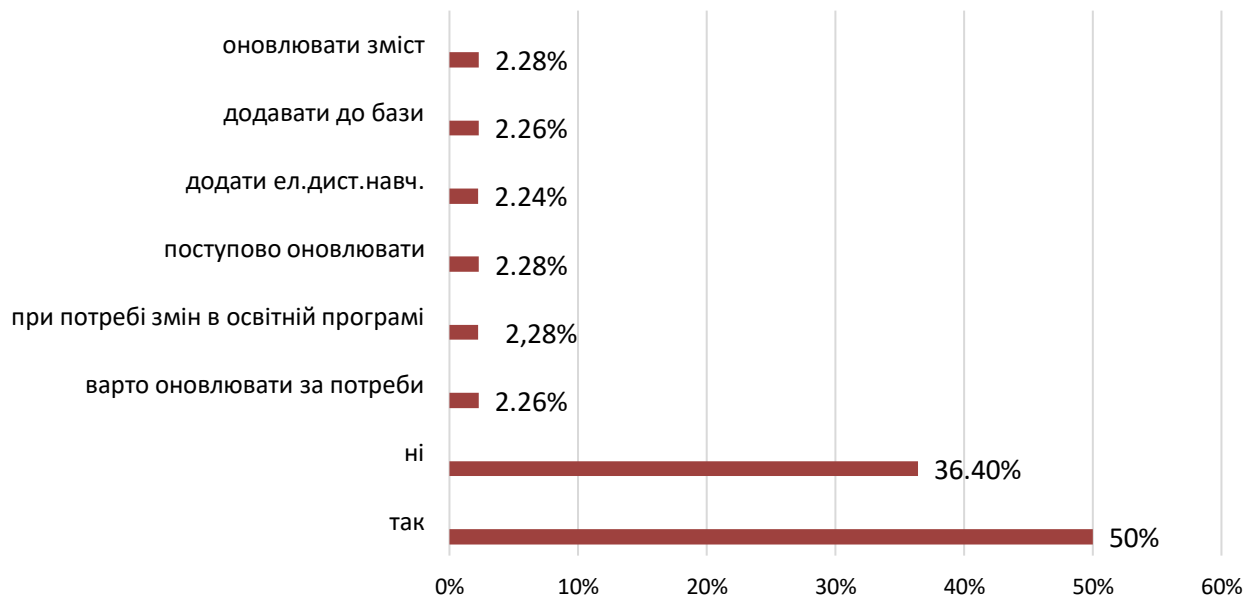


Рис. 15. Потреба оновлення змісту проведення практик у закладах фахової передвищої і вищої педагогічної освіти (%). Укладено авторами за результатами опитування.

Аналіз відповідей на запитання «Чи потрібно змінювати форми, методи і технології проведення практики у закладах фахової передвищої і вищої педагогічної освіти?» засвідчив, що 75 % викладачів, керівників практик усвідомлюють потребу оновлення форм, методів і технологій у процесі практичної підготовки, інші викладачі підкреслили необхідність оновлення відповідного інструментарію із коментарями типу «при оновленні потрібно враховувати специфіку онлайн навчання», «варто розширювати спектр методів практичної підготовки», «оновлення змісту передбачає оновлення форм і методів» (усього 11,4 %, тобто в сукупності – 86,4 % опитаних) (рис. 16).



Рис. 16. Потреба оновлення форм, методів, технологій проведення практик у закладах фахової передвищої і вищої педагогічної освіти (%). Укладено авторами за результатами опитування.

Під час опитування було важливо з'ясувати, чи вважають викладачі, керівники практик ефективним процес практичної підготовки в умовах дистанційного навчання (рис. 17). На питання «Чи ефективним є проведення практик в умовах дистанційного навчання?» 75 % реципієнтів дали негативну відповідь, що підтверджує один із вагомих викликів в організації практик у закладах вищої педагогічної освіти – необхідність оновлення змісту практик, пошук оптимальних форм і методів проходження практик в умовах дистанційного і змішаного навчання, підвищення рівня цифрової компетентності викладачів, керівників практик з метою продуктивної організації практичної підготовки тощо.

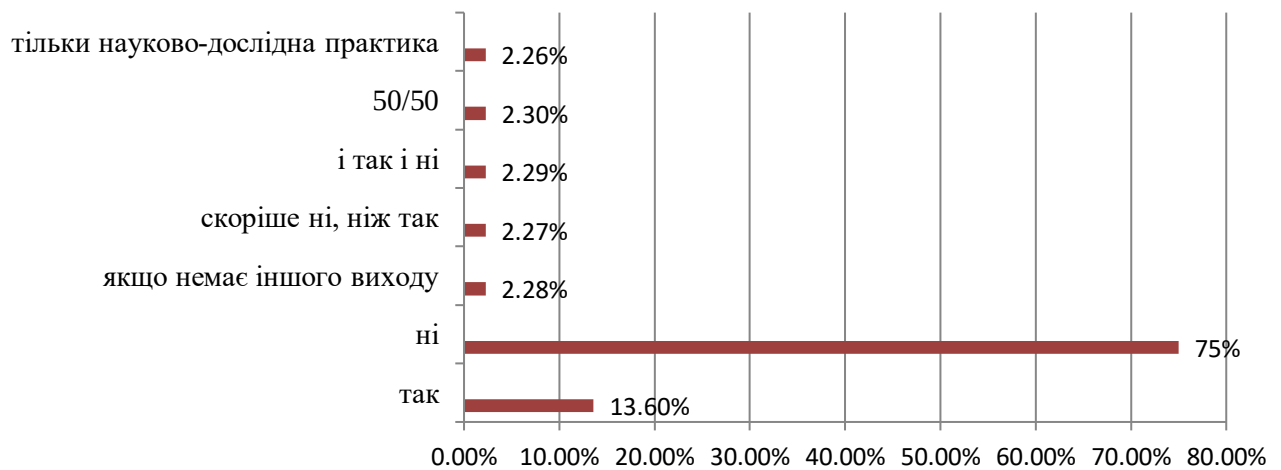


Рис. 17. Ефективність проведення практик в умовах дистанційного навчання. Укладено авторами за результатами опитування.

На питання «Чи є потреба науково-методичного супроводу проведення різних видів практики у співпраці з науковцями?» більшість респондентів (86,4 %) відповіли ствердно, 6 % опитаних також відзначили таку потребу, наголошуючи, що доцільності партнерської взаємодії, особливо з метою проведення науково-дослідної практики на магістерському освітньому рівні. На жаль, 4,6 % не вбачають перспектив у підвищенні конструктивності проведення практик шляхом взаємодії з науковцями (рис. 18).

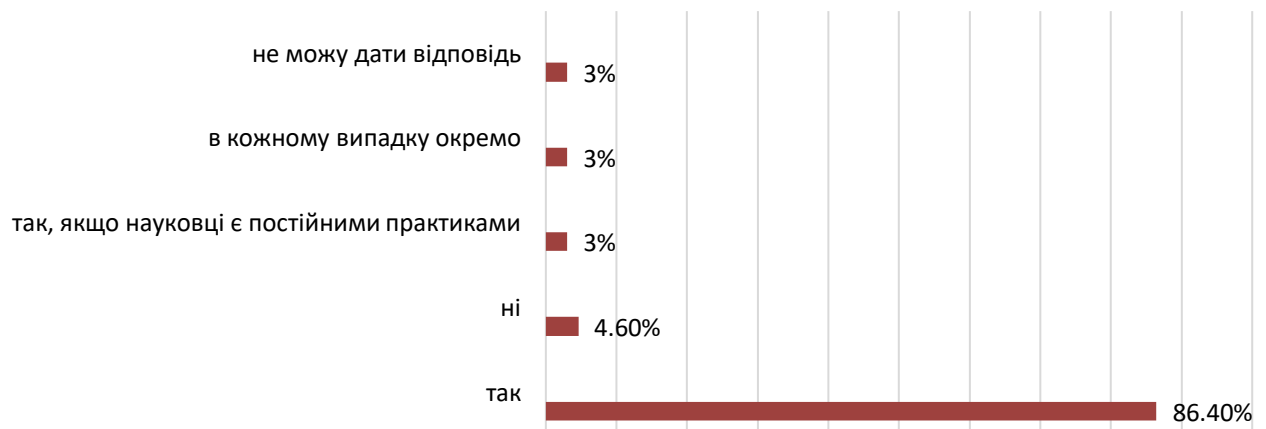


Рис. 18. Потреба науково-методичного супроводу проведення різних видів практики у співпраці з науковцями (%). Укладено авторами за результатами опитування.

Знаково, що згідно з опитуванням більшість викладачів, керівників практик переконані, що доцільно вивчати досвід українських і зарубіжних

університетів, інших закладів освіти, з метою удосконалення змісту, форм і методів проведення практик в сучасних умовах (рис. 19).

Результати відповіді на питання «На Вашу думку, чи доцільно вивчати досвід українських і зарубіжних університетів, інших закладів освіти, з метою удосконалення змісту, форм і методів проведення практик в сучасних умовах?» були однозначними: 100 % викладачів переконані у доцільності вивчення досвіду українських і зарубіжних закладів освіти.

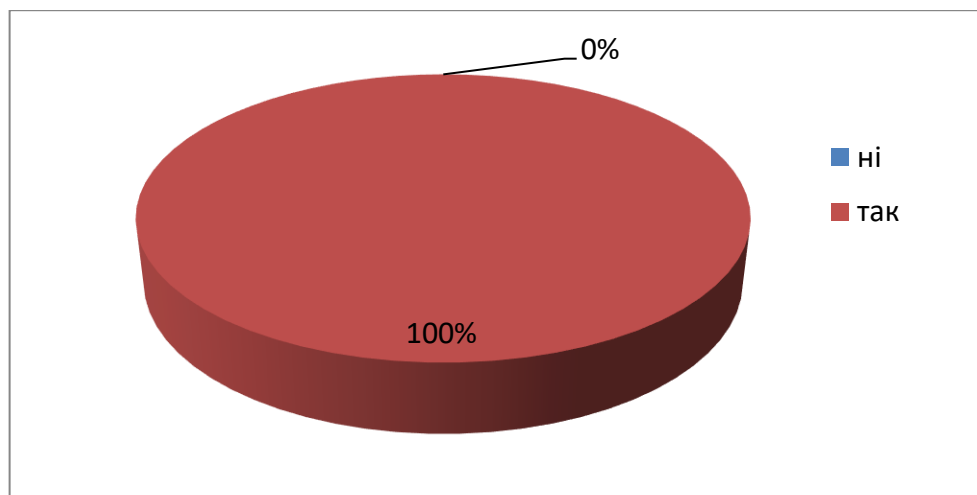


Рис. 19. Потреба вивчення зарубіжного і українського досвіду організації практики (%). Укладено авторами за результатами опитування.

Отже, за результатами опитування викладачів з метою удосконалення змісту і методичних засад проведення практик на бакалаврському рівні у закладах вищої педагогічної освіти можемо визначити такі педагогічні умови: активізація партнерства закладів вищої педагогічної освіти, наукових установ і закладів середньої освіти, що уможливить використання ресурсів у поєднанні кращих дослідницьких і освітніх практик; формування мотивації майбутнього педагога до набуття теоретичних знань та умінь, самоосвіти і самовиховання, підтримка зацікавленості, інтересу студентів до практичній діяльності шляхом використання, практико орієнтованих форм і методів навчання; створення позитивного психологічного клімату під час проходження педагогічної практики; розроблення і адаптація діагностичного інструментарію щодо вивчення психологічних особливостей учня і учнівського колективу; застосування під час практики активних методів

форм навчання (дискусій, рольових ігор, комунікативні тренінги, діалогічні методи професійної комунікації, творчі і дослідницькі завдання, практикуми тощо).

Педагогічними умовами, що забезпечують підвищення ефективності проведення практики на магістерському рівні доцільно визначити: активізація мотивації майбутніх викладачів до набуття теоретичних знань і практичних умінь фахової педагогічної діяльності у закладах вищої освіти; залучення магістрантів до вивчення кращого досвіду педагогічної діяльності викладачів педагогічних університетів України та зарубіжних країн; створення якісного методичного забезпечення процесу практичної підготовки магістрів: використання активних інноваційних форм і методів навчання та розробка і впровадження в освітній процес нових форм, методів, авторських педагогічних технологій; діагностування кожного етапу фахової (спеціалізованої) практики на основі самодіагностики суб'єктів освітнього процесу у закладах вищої педагогічної освіти.

З метою удосконалення змісту і методики проведення викладацької практики на докторському рівні доцільно реалізовувати такі педагогічні умови: створення нормативно-регулятивної бази та науково-методичного супроводу проведення викладацької практики у межах закладу вищої освіти чи наукової установи, де здійснюється підготовка майбутніх докторів філософії з урахуванням фокусу освітньо-наукової програми, регіонального і всеукраїнського контексту; використання інтерактивних форм і методів проведення практики у співпраці з науковцями, експертами, викладачами України і зарубіжжя; використання потенціалу репозитаріїв закладів освіти, віртуальних бібліотек, оцифрованих фондів тощо.

Отже, результати опитування викладачів, керівників практик засвідчили, що викладачі усвідомлюють потребу здійснення якісних змін у проведенні практик, з-поміж яких: створення якісного науково-методичного забезпечення проведення практик; налагодження стійного взаємозв'язку з освітніми закладами; розроблення віртуальних ресурсів з організації

практики; використання результатів практик у дослідницькій роботі, у створенні бази даних; структурування змісту практик на міждисциплінарній основі; налагодження ефективного партнерства між керівництвом закладів вищої педагогічної чи фахової передвищої освіти, закладами освіти та іншими стейкхолдерами; доцільність взаємодії з науковими установами в удосконаленні процесу проведення практик на різних рівнях; потреба гідного оплати за керівництво практикою та ін.

Список використаних джерел:

1. Вовк, М.П. (2020). Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні: виклики та перспективи. *Естетика і етика педагогічної дії*, 22, 150-165. DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2020.22.222016>
2. Вовк, М.П., Грищенко, Ю.В., Соломаха, С.О., Філіпчук, Н.О., Ходаківська, С.В. (2021). *Педагогічна освіта в Україні: теорія і практика: словник*. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ. URL: <https://lib.iitta.gov.ua>
3. Вовк, М.П., Соломаха, С.О., Грищенко Ю.В. (2022). Сучасні виклики в практичній підготовці майбутніх педагогів у закладах вищої педагогічної освіти. *Освітня аналітика України*, 1 (17), 40-53. URL: <https://science.iea.gov.ua/%D0%B2%D0%B8%D1%89%D0%B0-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B012022/>
4. Закон України «Про освіту». № 2145-VIII (2017). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
5. Закон України «Про вищу освіту». № 1556-VII (2014). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення 4, 01.2022).
6. Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні. (2018). URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення 26.11.2021)
7. Лазаренко, Н.І. (2019). *Професійна підготовка вчителів у педагогічних університетах України в умовах євроінтеграції: монографія*. Вінниця: ТОВ «Друк плюс».

8. Луговий, В. І. (2020). Проблема освітньої якості у Стратегії розвитку вищої освіти в Україні. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2 (2), с. 5-23. DOI: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-11-1>

9. Ничкало, Н., Лук'янова, Л., Хомич, Л. (2021). *Професійна підготовка вчителя: українські реалії, зарубіжний досвід*. Національна академія педагогічних наук України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. В. Кремень (Ред.). Київ: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка». URL: <http://ipood.com.ua/e-library/naukovo-analitichni-materiali/profesiyna-pidgotovka-vchitelya-ukranski-reali,-zarubijniy-dosvid/> (дата звернення 16.01.2022)

1.4. ДОСВІД ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИК У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

В умовах глобальних змін у всіх сферах життєдіяльності суспільства особливо актуальним є розвиток системи освіти, що має реагувати на сучасні виклики, з якими пов'язані нові вимоги до професійної підготовки майбутніх вчителів, що мають володіти сучасними освітніми технологіями, відповідними професійними компетентностями і вмінням реалізовувати їх на практиці. Практична підготовка у закладах вищої педагогічної освіти спрямована на закріплення і поглиблення теоретичних знань, здійснення міжпредметних зв'язків, поглиблення методичних знань у проведенні різноманітних форм навчально-виховної роботи з учнями, самовираження студентів, вироблення власного професійного стилю, формування фахової зрілості, здатності вести самостійну діяльність.

Організаційні засади практичної підготовки здобувачів вищої освіти у закладах вищої педагогічної освіти обґрунтовуються відповідно до Закону України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р.; Концепції «Нова українська школа»; Положення «Про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України», затвердженого наказом Міністерства освіти України від 08.04.1993 р.; Проекту Положення «Про практичну підготовку студентів вищих навчальних закладів» від 09.02.2011 р., розробленого Міністерством освіти і науки України; Рекомендацій про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України, розроблених Державною науковою установою «Інститут інноваційних технологій і змісту освіти» у 2013 р. на виконання розпорядження Кабінету Міністрів України від 07.11.2012 р.

Організація педагогічної практики студентів в умовах ступеневої освіти для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» передбачає проведення різних видів практики (навчальної, психолого-педагогічної, пропедевтичної, виробничої та ін.). Поетапна організація різних видів практик має значний вплив на формування професійної компетентності

майбутніх педагогів. Програма практик враховує сучасні тенденції розвитку освіти і виховання в Україні та включає всі види професійної діяльності майбутнього вчителя відповідно до Державного освітнього стандарту (Уйсімбаєва, 2013). Терміни і види педагогічної практики, її зміст і система організації визначаються навчальними планами факультетів й іншими документами нормативно-методичного характеру (програмами практики, матеріалами з її методичного забезпечення, документами, які визначають систему контролю, обліку її результатів, звітності та ін.) (Мирончук, 2017).

У сучасному науково-освітньому дискурсі досить широко представлені дослідження, які актуалізують проблеми організації та проведення педагогічної практики. Зокрема Ю. Вакуленко, Ф. Гоноболін, Е. Гришин, Ю. Іванова, М. Козій, Л. Куліненко, Н. Кузьміна, Н. Онищенко, Л. Спірін, Л. Хомич, В. Чепікова, І. Харламова, О. Щербаков обґрунтували значення педагогічної практики у системі формування особистості педагога. Історичний аспект становлення педагогічної практики як компонента загальнопедагогічної підготовки дослідили Н. Дем'яненко, Р. Куліш, О. Лук'янченко, В. Майборода, Л. Машкіна та ін. Зарубіжному досвіду організації педагогічної практики присвячені роботи Ю. Алферова, А. Василюк, С. Деркач, Л. Дяченко, І. Протасова, Л. Пуховської, О. Родіної та ін.

Аналіз наукових праць засвідчує, що педагогічна практика є важливою ланкою у процесі професійного і особистісного становлення майбутнього вчителя. Саме педагогічна практика дозволяє студенту перевірити і вдосконалити теоретичні знання, здобути педагогічні уміння і навички у процесі практичної діяльності, з'ясувати ступінь співвідношення особистісних якостей з професією вчителя.

У процесі педагогічної практики студенти насамперед адаптовуються до діяльності вчителя, знаходять своє місце у взаємодії учнівського і педагогічного колективу, усвідомлюють й оцінюють правильність професійного вибору, наявність у себе необхідних якостей для педагогічної

діяльності. Це початок формування професійної майстерності. Студенти оволодівають прикладними професійно-педагогічними знаннями, що сприяє успішному засвоєнню теоретичних курсів, у них формуються уміння планувати свою роботу, розподіляти доручення, добирати необхідний матеріал й втілювати його у конкретні справи, оцінювати хід і результати роботи, ставлення до неї вихованців, порівнювати свою роботу з роботою товаришів (Отрошко, Ільїна, 2010).

Завдання педагогічної практики зумовлені особливостями професійної підготовки майбутніх учителів. Провідними є:

- виховання у студентів любові до професії вчителя, прагнення до постійного професійного розвитку;
- забезпечення умов для професійної адаптації студентів, залучення їх до активної діяльності в учнівських колективах;
- закріплення і поглиблення знань студентів з психолого-педагогічних і фахових дисциплін;
- оволодіння засобами та методами застосування цих знань для розв'язання педагогічних завдань;
- ознайомлення студентів із специфікою діяльності сучасних загальноосвітніх навчальних закладів (середня загальноосвітня школа, спеціалізована школа, гімназія, ліцей, колегіум);
- формування у практикантів уміння проводити уроки з використанням сучасних технологій навчання;
- розвиток у практикантів уміння здійснювати виховну роботу, у тому числі на базі вивчення предмета зі спеціальності;
- формування у студентів творчого, дослідницького підходу до організації педагогічної діяльності, набуття ними вмінь здійснювати наукові дослідження з використанням ефективних методів і методик педагогічних досліджень, а також вмінь здійснювати самоконтроль, самоаналіз і об'єктивну самооцінку власної педагогічної діяльності та діяльності вчителів і колег-практикантів;

- оволодіння вміннями спілкуватися з вихованцями, їхніми батьками та педагогами;

- вироблення у майбутніх педагогів самостійності у підготовці та проведенні різних форм і видів навчально-виховної роботи з вихованцями та особистої відповідальності за їх якість та ефективність (Мирончук, 2017).

З метою пошуку ефективних шляхів модернізації практичної підготовки важливим є вивчення досвіду проведення практик у закладах вищої педагогічної освіти України. Дослідивши особливості організації і проведення педагогічної практики у педагогічних навчальних закладах України в 60-х роках ХХ ст., О. Ковпак зазначає, що питанню організації і проведення педагогічної практики студентів приділялася особлива увага. До основних завдань відносили: закріплення знань із фахових дисциплін, педагогіки, психології та спеціальної методики; ознайомлення та вивчення навчальної і виховної роботи школи, стану й методики викладання відповідного предмета; спостереження й аналіз уроків; вивчення змісту, форм і методів роботи класного керівника; вивчення особливостей роботи з учнівським і педагогічним колективом, роботи гуртків тощо. Спостерігалось збільшення кількості годин педагогічної практики для студентів, які навчалися на стаціонарі (Сергієнко, 1961).

Разом з тим працівники відділів народної освіти зауважували, що важливим є поліпшення якості підготовки вчителів. Відмічалось, що в університетах ситуація залишалася складною: у навчальних планах приділялося недостатньо уваги педагогічній і методичній підготовці майбутніх педагогів, мало часу відводилося для практичного зв'язку студентів зі школою тощо. Напротивагу – в педагогічних інститутах спостерігались позитивні зрушення, а саме посилення зв'язку студентів зі школою, внесення змін в організацію і проведення педагогічної практики (Бойко, 1961).

Слід зазначити, що практичній підготовці в історії розвитку професійної підготовки вчителя завжди відводилося вагоме значення. Це

засвідчує аналіз освітніх програм закладів вищої педагогічної освіти та науково-методичної літератури 80-х рр. XX ст. Зазначалося, що педагогічна практика є зв'язуючою ланкою між теоретичною підготовкою студента та його майбутньою самостійною діяльністю в школі, спрямована на підготовку студента в якості вчителя-вихователя, на оволодіння комплексом умінь і навичок, творчий підхід у виконанні навчально-виховної і організаційної діяльності. Під час педагогічної практики відбувається не лише перевірка теоретичної і практичної підготовки студента до самостійної діяльності, але і створюються можливості для збагачення творчого потенціалу майбутнього вчителя, формуються основні професійні вміння і навички. Отже, педагогічна практика створює умови для здійснення самостійних активних професійних дій і отримання першого досвіду вчителя-професіонала (Розов, 1981).

Організація педагогічної практики була спрямована на виконання ряду функцій, зокрема:

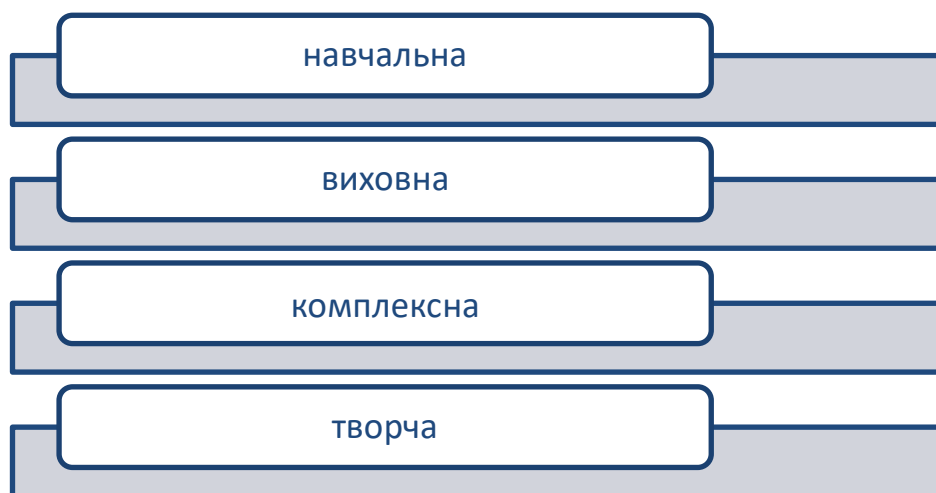


Рис. 20. Функції педагогічної практики. Укладено автором на основі аналізу освітньо-професійних програм підготовки майбутніх учителів.

Навчальна функція. Доповнення і збагачення теоретичної підготовки студентів, створення умов для закріплення і поглиблення отриманих знань, застосування теоретичних положень у процесі вирішення практичних завдань. Студенти спостерігають і аналізують різні аспекти освітнього процесу, вчать самостійно проводити уроки, позакласні і позашкільні

заняття, виховну роботу з дітьми. Ефективність навчального ефекту педагогічної практики залежить від активної взаємодії закладу вищої освіти зі школою, керівниками практики, педагогічним колективом, методистами та впровадження освітніх технологій і передового педагогічного досвіду.

Виховна функція. Перевірка готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності, самоосвіти і самовиховання, формування професійно-педагогічних якостей особистості.

Комплексна функція. Виконання всіх видів професійної діяльності: проведення уроків, факультативних занять, допомога класному керівнику, позакласна робота з учнями. Здійснення дослідницької діяльності, зокрема: проведення психолого-педагогічного аналізу уроку або іншого навчально-виховного заходу; комплексне вивчення учнівського колективу і окремого учня; спостереження і аналіз роботи студентів під час педагогічної практики.

Творча функція. Творчий підхід студентів до виконання професійних обов'язків, пошук ефективних форм і методів вирішення педагогічних завдань. Формування готовності студентів отримувати нові знання, самостійно творчо вирішувати педагогічні проблеми на основі вивчення додаткової літератури, аналізу спостережень, вивчення передового педагогічного досвіду, пошуку творчих форм навчання.

Ефективність професійної підготовки вчителя залежить від безперервності педагогічної практики, яка відбувається на всіх етапах навчання студентів.

З-поміж підходів сучасних науковців до визначення функцій педагогічної практики нам імпонує класифікація М. Воровки та А. Проценко, які окреслюють функції педагогічної практики щодо формування професійної майстерності й педагогічної компетентності:

– адаптаційну – ознайомлення студентів з різними типами закладів освіти, з організацією роботи в них; вивчення та пристосовування до освітнього середовища конкретного навчального закладу, особливостей його роботи; адаптація до умов і ритму педагогічної праці; звикання до учнів;

пізнання труднощів і можливостей самореалізації в педагогічній діяльності;

- навчальну – практична перевірка й удосконалення знань, набутих у процесі теоретичної підготовки; вироблення основних педагогічних умінь і навичок; формування педагогічної свідомості та професійних цінностей;

- виховну – формування потреби й залучення до самовиховання та самоосвіти; усвідомлення значення професійно значущих якостей педагога, їх формування; становлення інтересу до дітей, їхніх проблем; прагнення розуміти дітей різного віку, сприяти їхньому розвитку й самореалізації; вироблення почуття обов'язку, терпіння, відповідальності, витримки;

- дослідну – формування вмінь і навичок дослідницької діяльності; розвиток умінь пошуку та критичного осмислення необхідної наукової інформації, працювати з науковою літературою; оволодіння методами й сучасними технологіями роботи з науковою інформацією; розвиток умінь використовувати наявні знання для осмислення та вирішення проблем педагогічної діяльності;

- розвивальну – розвиток мотивів професійної діяльності й саморозвитку професійної майстерності; педагогічного мислення; розвиток умінь і навичок професійної діяльності студентів у реальних професійних ситуаціях; формування й розвиток педагогічних здібностей; вироблення компенсаторних умінь, коли якісь із цих здібностей сформовані недостатньо;

- проєктивну – планування власної навчально-виховної, дослідної діяльності з реалізації програми педагогічної практики; відбір змісту, методів, форм і засобів навчально-виховної та дослідної діяльності; складання планів-конспектів навчальних занять, виховних заходів тощо;

- комунікативну – організація педагогічного спілкування на основі взаєморозуміння, взаємоповаги та партнерства; створення сприятливого психологічного клімату, атмосфери творчості; орієнтування в системі внутрішньо шкільних зв'язків і стосунків;

- діагностичну – визначення, оцінювання та самооцінка рівня власної професійної майстерності та її відповідності потребам професійної

діяльності; виявлення недоліків теоретичної підготовки; вивчення вікових та індивідуальних особливостей учнівства; виявлення на цій основі напрямів навчально-виховної роботи;

– рефлексивну – самопізнання та самоаналіз процесу й результатів виконання програми педагогічної практики; свого емоційного стану в процесі здійснення професійних функцій і педагогічного спілкування з дітьми, учителями, батьками, адміністрацією; усвідомлення сильних і слабких сторін своєї особистості як майбутнього вчителя та власної педагогічної діяльності; самодіагностика рівня професійної майстерності й педагогічної компетентності для визначення напрямів самоосвітньої діяльності;

– інтегровальну – комплексне практичне застосування теоретичних знань і вмінь, набутих у процесі навчання; використання їх для вирішення конкретних завдань професійної діяльності, досягнення поставленої мети (Воровка, Проценко, 2020).

Вивчаючи історію розвитку Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, яка у 1960-х рр. функціонувала в статусі педагогічного училища, Л. Машкіна зазначає, що під час педагогічної практики студенти переймали досвід кращих учителів у різних типах шкіл: загальноосвітній і середній, двокomплектній школі-інтернаті, у школі з групою продовженого дня (Казакова, Кашук, Машкіна, 2011). Основними видами педагогічної практики на шкільному відділі була: практика з позакласної роботи; літня практика; пробні уроки і заняття; практика «Перші дні дитини в школі»; переддипломна педагогічна практика. У межах вивчення курсів психології, педагогіки і окремих методик студенти повинні були проводити спостереження за окремими видами навчально-виховної роботи в школах. Зміст практики визначався програмою, її терміни і порядок проведення – навчальними планами педучилищ та Інструкцією по використанню в педагогічних училищах Положення про виробничу практику (Машкіна, 2009).

У 1993 р. Міністерство освіти України затвердило Положення про

проведення практики студентів вищих навчальних закладів України, в якому розглядалися загальні питання організації, проведення та підбиття підсумків усіх видів практики студентів різних спеціальностей навчання. У документі зазначалося, що «метою практики є оволодіння студентами сучасними методами, формами організації та знаряддями праці в галузі їх майбутньої професії, формування у них, на базі одержаних у вищому навчальному закладі знань, професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових і виробничих умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності» Практика студентів передбачає безперервність та послідовність її проведення при одержанні потрібного, достатнього обсягу практичних знань і умінь відповідно до різних освітніх та кваліфікаційних рівнів: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр. Перелік усіх видів практик для кожної спеціальності або спеціалізації, їх форми, тривалість і терміни проведення визначаються в навчальних планах. Заключною ланкою практичної підготовки є переддипломна практика студентів, яка проводиться перед виконанням кваліфікаційної роботи або дипломного проекту. Під час цієї практики поглиблюються та закріплюються теоретичні знання з усіх дисциплін навчального плану, збирається фактичний матеріал для виконання кваліфікаційної роботи, дипломного проекту або складання державних іспитів. Зміст і послідовність практики визначається програмою, яка розробляється кафедрою або предметною (цикловою) комісією згідно з навчальним планом. На кожній ланці практики необхідно, щоб програми мали рекомендації щодо видів, форм, тестів перевірки рівня знань, умінь, навичок, яких студенти мають досягти. Ці вимоги об'єднуються в наскрізній програмі – основному навчально-методичному документі практики (*Про затвердження Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України, 1993*).

З метою удосконалення практичної підготовки та впровадження ступеневої освіти в 1990-х рр. в Хмельницькому педагогічному училищі було

визначено неперервний характер практики, наступність у змісті, формах і методах її організації, зокрема переглянуто програми педагогічної практики з урахуванням наступності та неперервності на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні; посилено науково-дослідну діяльність студентів на старших курсах; удосконалено форми і методи роботи зі студентами на педагогічній практиці; організовано методичну роботу з учителями шкіл, встановлено ділові стосунки факультету і кафедр базами практики (Машкіна, 2016).

У 2006 р. навчальний заклад був реорганізований у Хмельницьку гуманітарно-педагогічну академію, яка продовжила усталену традицію підготовки педагогічних працівників. У навчальних планах на основі стандартів вищої освіти України було визначено види практики, їх кількість, кредити і години, а також терміни проходження. Відповідно до навчальних планів щороку працівниками відділу практики складаються графіки проведення педагогічної практики, графіки консультацій, плани та розклади усіх видів практики на усіх факультетах з усіх спеціальностей. Години за керівництво практикою відображені у картці навантаження викладача. Позитивним досвідом практичної підготовки є організація і проведення інструктажів до кожного виду практики, творчі звіти та студентські науково-практичні конференції за їх підсумками (Машкіна, Казакова, 2017).

Аналіз програм різних видів практик дозволив науковцям окреслити недоліки практичної підготовки і труднощі, з якими стикаються студенти. Зокрема Н. Онищенко, аналізуючи організацію педагогічних практик у ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», окреслює такі:

- недостатність годин і кредитів на проходження педагогічної практики;
- відсутність чітко розроблених програм практик, постійні зміни у їх вимогах, цілях, завданнях;
- несформованість практичних умінь і навичок студентів до виконання

професійної діяльності;

- недостатня забезпеченість педагогічних практик навчально-методичним матеріалом;
- слабкий контроль за процесом педагогічної практики з боку методистів і вчителів;
- формальний характер підведення підсумків педагогічної практики, відсутність учителів на підсумкових конференціях;
- неузгодженість зв'язків між педагогічними закладами вищої освіти і середньої школи;
- проходження практики студентів у різних освітніх закладах (Онищенко, 2021).

На думку Л. Кравець, превалююча методична спрямованість діяльності студента, аналіз ставлення майбутніх педагогів до виконання обов'язків показує, що педагогічна практика недостатньо активізує рефлексію майбутнього педагога, не створює умов для професійної практичної підготовки в галузі фахових умінь та навичок (особливо тих, які впливають на формування педагогічної майстерності вчителя) (Кравець, 2012). Автор окреслює недоліки в організації педагогічної практики:

- недостатня готовність учителів здійснювати рефлексію;
- відсутність готовності до аналізу не лише конкретних проведених форм роботи, але й ставлення практиканта до підготовки та здійснення практичної діяльності, переживання ним успіхів і невдач;
- недостатній розвиток рефлексії у самих педагогів, необ'єктивне ставлення до відповідних проявів практикантів;
- відсутність систематичного методичного підходу щодо самовиховання педагога, його фрагментарність, формальний характер;
- недостатня забезпеченість процесу формування практичних умінь та навичок під час педагогічної практики необхідним навчально-методичним матеріалом (із використанням диференційованих, індивідуальних завдань, інноваційних технологій, комп'ютерних засобів, сучасних діагностичних

методик);

- формування потреби у студента пошуку власного педагогічного стилю, неординарності, вміння прогнозувати наслідки педагогічних учинків (Кравець, 2012).

Н. Дудник окреслює інші негативні тенденції організації педагогічної практики, зокрема:

- відсутність систематичного методичного підходу щодо самовиховання педагога, його фрагментарність, формальний характер;

- недостатня забезпеченість процесу формування практичних умінь та навичок під час педагогічної практики необхідним навчально-методичним матеріалом (із використанням диференційованих, індивідуальних завдань, інноваційних технологій, комп'ютерних засобів, сучасних діагностичних методик);

- педагогічну практику доречно будувати таким чином, щоб у студента формувалися потреби віднайти свій педагогічний стиль, діяти неординарно, прогнозувати наслідки педагогічних учинків (Дудник, 2017).

Отже, педагогічна практика повинна стати початком творчого вивчення особистості школяра на різних етапах її розвитку, що потребує вміння користуватися різними методиками психолого-педагогічного дослідження. Вчителю необхідно аналізувати результати виховання, визначати ступінь розвитку тих чи інших індивідуальних якостей учнів, оцінювати особистість з різних точок зору, у різних життєвих ситуаціях. Цілком очевидно, що творча робота вчителя передбачає і вміння вивчати стан колективу, виявляти та усувати конфлікти в ньому, об'єднувати учнів, спонукати їх до серйозної праці (Мирончук, 2017).

На нашу думку, важливим є аналіз сучасних тенденцій оновлення освітніх програм бакалаврського рівня вищої педагогічної освіти, які відбуваються у практичній підготовці вчителя. З цією метою здійснено порівняльний аналіз освітніх програм закладів вищої педагогічної освіти, зокрема проаналізовано кількість кредитів психолого-педагогічних

дисциплін та кредитів педагогічної практики (таблиці 4, 5, 6).

Таблиця 4

**Харківській національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди**

014 Середня освіта (Здоров'я людини і інклюзивна освіта/бакалаврат)		014 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини/бакалаврат)	
2017 р.		2021 р.	
Компоненти освітньої програми	Кількість кредитів	Компоненти освітньої програми	Кількість кредитів
Психолого-педагогічні дисципліни			
Педагогіка	10	Педагогіка	6
Психологія	4	Психологія	4
		Психологія особистості і діяльності	4
		Основи практичної психології	4
		Вікова та педагогічна психологія	4
		Психодіагностика та основи експериментальної психології	3,5
		Соціальна психологія та методи активного психологічного навчання	4,5
		Основи психологічної корекції	4
		Основи психологічно консультування та психопрофілактики	3
		Психологічний супровід освітнього процесу 3	3
Практична підготовка			
Навчальна практика (біологічна)	3	Навчально-польова практика з зоології та ботаніки	3
Навчальна практика (валеодіагностична)	3	Навчальна практика (здоров'язбережувальна)	3
Пропедевтична практика	1,5	Безперервна пропедевтична педагогічна практика у ЗЗСО	3

Таблиця 4 (продовження)

Організаційно-виховна педагогічна практика в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку	6	Організаційно-виховна педагогічна практика в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку	6
Виробнича практика (дефектологічна)	3		
Педагогічна практика у загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладах	7,5	Педагогічна практика у закладах загальної та спеціалізованої середньої освіти	7,5
Загальний обсяг кредитів педагогічної практики	24	Загальний обсяг кредитів педагогічної практики	22,5
014 Середня освіта (Хімія/бакалаврат)	014 Середня освіта (Хімія та біологія в закладах освіти/бакалаврат)		
2018 р.	2021 р.		
Компоненти освітньої програми	Кількість кредитів	Компоненти освітньої програми	Кількість кредитів
Психолого-педагогічні дисципліни			
Педагогіка	12	Загальна педагогіка	6
Психологія	4	Психологія	4
Практична підготовка			
Безперервна пропедевтична педагогічна практика у закладах середньої освіти	1,5	Безперервна пропедевтична педагогічна практика в закладах освіти	3
Педагогічна практика у закладах загальної та спеціалізованої середньої освіти 7	7,5	Педагогічна практика у закладах загальної та спеціалізованої середньої освіти	7,5
Організаційно-виховна педагогічна практика в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку	6	Організаційно-виховна педагогічна практика в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку	6
Педагогічна практика у закладах загальної та спеціалізованої середньої освіти	6	Навчальна, навчально-польова практика з зоології хребетних і систематики вищих рослин	3
Виробнича хіміко-технологічна практика	3	Навчальна, навчально-польова практика з зоології безхребетних і систематики нижчих рослин	3

Таблиця 4 (продовження)

Загальна кількість кредитів педагогічної практики	24	Загальна кількість кредитів педагогічної практики	22,5
014.07 Середня освіта (Географія/бакалаврат)		014 Середня освіта (Географія в закладах освіти/бакалаврат)	
2018 р.		2021 р.	
Компоненти освітньої програми	Кількість кредитів	Компоненти освітньої програми	Кількість кредитів
Психолого-педагогічні дисципліни			
Педагогіка	12	Загальна педагогіка	6
Психологія	4	Психологія	4
Практична підготовка			
Навчально-польова (географічна) практика	3	Навчальна (географічна) практика	3
Безперервна пропедевтична педагогічна практика в закладах загальної середньої освіти	3	Безперервна пропедевтична педагогічна практика у закладах середньої освіти	3
Організаційно-виховна педагогічна практика в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку	6	Організаційно-виховна педагогічна практика в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку	6
Педагогічна практика у закладах загальної та спеціалізованої середньої освіти	7,5	Педагогічна практика у закладах загальної та спеціалізованої середньої освіти	10,5
Навчально-польова (туристична) практика	3	Безперервна пропедевтична педагогічна практика у закладах середньої освіти	3
Навчально-польова (еколого-картографічна) практика	3	Навчально-польова (еколого-картографічна) практика	3
Педагогічна практика у закладах загальної та спеціалізованої середньої освіти	6		
Загальна кількість кредитів педагогічної практики	31,5	Загальна кількість кредитів педагогічної практики	28,5

Харківській національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.
Освітні програми. URL: <http://smc.hnpu.edu.ua/node/41>

**Полтавський національний педагогічний університет імені
В.Г. Короленка**

0.1.Освіта. 013. Початкова освіта/бакалаврат		0.1.Освіта. 013. Початкова освіта/бакалаврат	
2018 р.		2022 рік	
Компоненти освітньої програми	Кількість кредитів	Компоненти освітньої програми	Кількість кредитів
Психолого-педагогічні дисципліни			
Загальна та вікова психологія	6	Загальна та вікова психологія	5
Педагогічна психологія	4	Педагогічна психологія	3
Загальні основи та історія педагогіки	8	Загальна основи педагогіки	5
		Історія педагогіки (з модулем «Музейна педагогіка»)	4
Дидактика	4	Дидактика початкової освіти	4
Теорія і методика виховання	4	Теорія та методика виховання	3
Педагогічні технології НУШ у початковій освіті	6	Основи інклюзивної освіти з методикою організації роботи асистента вчителя	5
		Основи педагогічної майстерності та педагогічна творчість	3
Практична підготовка			
Навчальна практика, практика зі спеціальності	1,5	Навчальна безвідривна практика	3
		Навчальна польова практика	3
		Навчальна психолого-педагогічна практика	3
		Навчальна методична практика	7,5
Виробнича педагогічна практика (літня)	4,5	Виробнича педагогічна практика (літня)	4,5
Виробнича педагогічна практика	9	Виробнича педагогічна практика	15
Загальна кількість кредитів педагогічної практики	15	Загальна кількість кредитів педагогічної практики	36
014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво. Початкова освіта/ бакалавр)		014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво. Початкова освіта/ бакалавр)	

Таблиця 5 (продовження)

2018 р.		2021 р.	
Компоненти освітньої програми	Кількість кредитів	Компоненти освітньої програми	Кількість кредитів
Психолого-педагогічні дисципліни			
Педагогіка початкової освіти	10	Загальна педагогіка та педагогіка початкової освіти	8
Психологія	6	Психологія	6
Педагогіка	8		
Основи педагогічної майстерності	3		
Основи інклюзивної освіти	4	Основи інклюзивної освіти	3
Практична підготовка			
Навчальна практика зі спеціальності	1,5	Навчальна психолого-педагогічна практика у ЗЗСО	7,5
Виробнича педагогічна практика (літня)	4,5	Виробнича педагогічна практика (літня)	4,5
Виробнича педагогічна практика	9	Виробнича педагогічна практика	27
Загальна кількість кредитів педагогічної практики	15	Загальна кількість кредитів педагогічної практики	39
014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво/ бакалавр)		014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво/ бакалавр)	
2018 р.		2021 р.	
Компоненти освітньої програми	Кількість кредитів	Компоненти освітньої програми	Кількість кредитів
Психолого-педагогічні дисципліни			
Психологія	6	Психологія	6
Педагогіка	7		
Основи педагогічної майстерності	3		
Основи інклюзивної освіти	3	Основи інклюзивної освіти	3
Практична підготовка			
Навчальна практика зі спеціальності	1,5	Навчальна психолого-педагогічна практика у ЗЗСО	7,5
Виробнича педагогічна практика (літня)	4,5	Виробнича педагогічна практика (літня)	4,5
Виробнича педагогічна практика	9	Виробнича педагогічна практика	27
Загальна кількість кредитів педагогічної практики	15	Загальна кількість кредитів педагогічної практики	39

Таблиця 5 (продовження)

014.03 Середня освіта (Історія)		014.03 Середня освіта (Історія)	
2018 р.		2021 р.	
Компоненти освітньої програми	Кількість кредитів	Компоненти освітньої програми	Кількість кредитів
Психолого-педагогічні дисципліни			
Психологія	6	Психологія	6
Педагогіка	8	Педагогіка	6
Основи педагогічної майстерності	3	Основи педагогічної майстерності	3
Основи інклюзивної освіти	3	Основи інклюзивної освіти	3
		Методика виховної роботи	3
Практична підготовка			
Навчальна археологічна практика	3	Навчальна археологічна практика	3
Навчальна архівна та музейно-етнографічна практика	3	Навчальна етнографічна практика	1,5
		Навчальна пропедевтична практика з методики навчання історії	3
Виробнича педагогічна практика	9	Виробнича педагогічна практика (літня)	4,5
		Виробнича педагогічна практика	9
Загальна кількість кредитів педагогічної практики	15	Загальна кількість кредитів педагогічної практики	21
014.01 Середня освіта (Українська мова і література)		014.01 Середня освіта (Українська мова і література)	
2018 р.		2021 р.	
Компоненти освітньої програми	Кількість кредитів	Компоненти освітньої програми	Кількість кредитів
Психолого-педагогічні дисципліни			
Психологія	6	Психологія	5
Педагогіка	8	Педагогіка	5
Основи інклюзивної освіти	3	Основи інклюзивної освіти	3
Основи педагогічної майстерності	3	Основи педагогічної майстерності	3
Практична підготовка			
Начальна практика зі спеціальності	1,5	Навчальна практика з психології	3
		Навчальна практика з педагогіки	3

Таблиця 5 (продовження)

Виробнича педагогічна практика (літня)	4,5	Виробнича педагогічна практика (літня)	4,5
		Пропедевтична навчальна практика	4,5
Виробнича педагогічна практика	9	Виробнича педагогічна практика	4,5
Загальна кількість кредитів педагогічної практики	15	Загальна кількість кредитів педагогічної практики	19,5

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.
Освітні програми. URL: <http://pnpu.edu.ua/osvitni-programi>.

Таблиця 6

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

014.01 Середня освіта (Українська мова і література)		014.01 Середня освіта (Українська мова і література)	
2016 р.		2021 р.	
Компоненти освітньої програми	Кількість кредитів	Компоненти освітньої програми	Кількість кредитів
Психолого-педагогічні дисципліни			
Педагогіка	9	Педагогіка	9
Психологія	9	Загальна та вікова психологія	9
Сучасні освітні технології	9		
Практична підготовка			
Навчальна (фольклорна) практика	3	Фольклорна практика	3
Навчальна (діалектологічна) практика	3	Діалектологічна практика	3
Виробнича навчально-виховна педагогічна практика (в середніх класах)	9	Виробнича навчально-виховна педагогічна практика в середніх класах	9
Виробнича навчально-виховна педагогічна практика (в старших класах)	9	Виробнича навчально-виховна педагогічна практика в старших класах	9
Загальна кількість кредитів педагогічної практики	24	Загальна кількість кредитів педагогічної практики	24

Таблиця 6 (продовження)

014.04 Середня освіта (Математика)		014.04 Середня освіта (Математика)	
2016 р.		2019 р.	
Компоненти освітньої програми	Кількість кредитів	Компоненти освітньої програми	Кількість кредитів
Психолого-педагогічні дисципліни			
Загальна психологія	3	Загальна психологія	3
		Педагогіка з основами педагогічної майстерності	6
		Вікова та педагогічна психологія	3
Практична підготовка			
Виробнича практика	9	Навчальна практика	3
		Виробнича практика	9
Обчислювальна практика	3	Обчислювальна практика	3
Загальний обсяг кредитів педагогічної практики	12	Загальний обсяг кредитів педагогічної практики	15
014 Середня освіта (Географія та біологія)		014.07 Середня освіта (Географія)	
2016 р.		2022 р.	
Компоненти освітньої програми	Кількість кредитів	Компоненти освітньої програми	Кількість кредитів
Психолого-педагогічні дисципліни			
Психологія	9	Психологія	6
Педагогіка	9	Педагогіка	6
Сучасні освітні технології	3		
Практична підготовка			
Навчально-ознайомлювальна практика в закладах середньої освіти	3	Навчально-ознайомлювальна практика в закладах середньої освіти	3
Виробнича цільова педагогічна практика в школі	9	Виробнича цільова педагогічна практика в школі	9
Літня педагогічна практика	6		
Загальна кількість кредитів педагогічної практики	18	Загальна кількість кредитів педагогічної практики	12

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. Освітні програми. URL: /nmv.pnu.edu.ua/bakalavrat/.

Аналіз освітніх програм 2016-2022 рр. Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (спеціальності: 014 Середня

освіта (Здоров'я людини і інклюзивна освіта/бакалаврат); 014 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини/бакалаврат); 014 Середня освіта (Географія в закладах освіти/бакалаврат); 014 Середня освіта (Хімія/бакалаврат); 014 Середня освіта (Хімія та біологія в закладах освіти/бакалаврат)); Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (спеціальності: 0.1.Освіта. 013. Початкова освіта/бакалаврат; 0.1.Освіта. 013. Початкова освіта/бакалаврат; 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво. Початкова освіта/ бакалавр); 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво/ бакалавр); 014.03 Середня освіта (Історія); 014.01 Середня освіта (Українська мова і література)); Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (спеціальності: 014.01 Середня освіта (Українська мова і література); 014.01 Середня освіта (Українська мова і література); 014.04 Середня освіта (Математика); 014 Середня освіта (Географія та біологія); 014.07 Середня освіта (Географія) дозволив нам простежити зміни, які відбулися у практичній підготовці майбутніх вчителів закладів вищої педагогічної освіти з різних спеціальностей: зменшення кредитів психолого-педагогічних дисциплін, збільшення кредитів практичної підготовки, запровадження різних видів практики.

Н. Дудник зазначає, що зменшення обсягу аудиторних годин, зміщення акцентів навчального навантаження студентів у бік самостійної роботи, яке відбувається останнім часом, стають певними перешкодами на шляху якісного засвоєння навчальних дисциплін, зокрема психолого-педагогічних, що, безперечно, позначається й на ефективності проведення педагогічної практики. Хоча за сучасними стандартами педагогічної підготовки питома вага практик має тенденцію до зростання, все ж загалом їх кількість недостатня (Дудник, 2017).

Практична підготовка на освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр» здійснюється відповідно до спеціальності, тривалість і терміни визначаються навчальними планами закладу вищої педагогічної освіти. Тенденція до урізноманітнення видів практик (навчальна, пропедевтична, психолого-

педагогічна, організаційно-виховна, виробнича та ін.) забезпечують безперервність професійної підготовки, розширення обсягу професійних вмінь і навичок, наближення професійної підготовки майбутніх учителів до реальних умов майбутньої педагогічної діяльності.



Рис. 21. Види практик. Укладено автором на основі аналізу освітньо-професійних програм підготовки майбутніх учителів.

Отже, педагогічна практика у закладах вищої освіти є не лише важливою складовою підготовки фахівців, а й провідним чинником саморозвитку, формування індивідуально-творчих можливостей у здійсненні педагогічної діяльності, позитивного ставлення до обраної професії, підвищення рівня професійності та педагогічної майстерності майбутніх учителів. Вивчення досвіду проведення практик у закладах вищої освіти в Україні засвідчує, що практична підготовка проводилася достатньо організовано, послідовно і була зв'язуючою ланкою між теоретичною підготовкою студента та його майбутньою самостійною діяльністю в школі.

Список використаних джерел:

1. Бойко, М. (1961). Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів – важливе завдання відділів народної освіти. *Радянська школа*, 8, 73.
2. Воровка М.І., Проценко А.А. (2020). Педагогічна практика як засіб формування професійної майстерності вчителя в умовах реформування освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 69. Т. 2. Запоріжжя.

3. Дудник, Н. (2017). Роль педагогічної практики у формуванні професійних компетентностей майбутнього вчителя. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 16, 133-134.
4. Казакова, Н.В., Кащук, А.О., Машкіна, Л.А. (2011). *Вісник педагогічної практики (до 90-річчя Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії)*. Хмельницький: Вид-во «Ю.І. Горенюк».
5. Ковпак, О.С. (2019). Особливості організації і проведення практики студентів заочників педагогічних навчальних закладів України в 60-х рр. ХХ ст. *Інноваційна педагогіка*, 10. Т. 1.
6. Кравець, Л. (2012). Педагогічна практика як чинник професійного становлення майбутнього вчителя. *Педагогічні науки*, 55, 80-86. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pena_2012_55_16
7. Машкіна, Л.А. (2009). *Педагогічна практика в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії*. Вид-во ХГПА.
8. Машкіна, Л.А. (2016). Історичні аспекти практичної підготовки майбутніх педагогів у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії. *Педагогічна практика як перша ланка практичного засвоєння педагогічної професії*: матеріали міжвузівської (заочної) науково-практичної конференції (до 95-річчя Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Хмельницький: ФОП «О.М.Казаков».
9. Машкіна, Л. (2017). Організація педагогічної практики студентів у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії: історія та сучасність. *Педагогічний дискурс*, 23, 90-95. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/0peddysk_2017_23_20
10. Мирончук, Н.М. (2017). *Методичні основи організації педагогічної практики студентів закладу вищої освіти: метод. посіб.* Житомир.
11. Онищенко, Н.П. (2021). Основні шляхи модернізації практичної підготовки студентів у закладах вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 74. Т. 3.

12. Отрошко, Т.Ф., Ільїна, О.О. (2010). *Педагогічна практика як складова формування майбутнього фахівця*. URL: <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2010/7/35.pdf>
13. *Педагогічна практика: навч.-метод. посіб.* (2005). Житомир: Житомир. держ. ун-т.
14. *Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка*. Освітні програми. URL: <http://pnpu.edu.ua/osvitni-programi>
15. *Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника*. Освітні програми. URL: <http://nmv.pnu.edu.ua/bakalavrat/>
16. Про затвердження Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93#Text>
17. Розов, В.К. (Ред.). (1981). *Педагогическая практика: учебное пособие для студентов пед. ин-тов*. Москва: Просвещение.
18. Сергієнко, Д. (1961). Поліпшити педагогічну практику студентів-заочників в університеті. *Праці і матеріали Науково-методичної ради, Київський державний університет ім. Т.Г. Шевченка*, 8, 59-65.
19. Токмань, Г., Козубенко, Л., Дига, Н., & Черниш, Н. (2018). *Практика в системі бакалаврської і магістерської освіти філолога: літературознавчий аспект: навч. посіб.* Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М.
20. Уйсімбаєва, Н. (2013). Вплив педагогічної практики на формування професійної компетентності майбутнього педагога. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 121 (II), 278. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/53035621.pdf>
21. *Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди*. Освітні програми. URL: <http://smc.hnpu.edu.ua/node/41>

1.5. СПЕЦИФІКА ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Сучасна українська вища школа розвивається і змінюється під впливом загальноєвропейських освітніх реформ, котрі сприяють відкритості інновації в освіті, створенню спільних освітніх програм, покращенню підготовки майбутніх педагогів, які навчаються у закладах вищої педагогічної освіти на рівнях бакалаврів і магістрів тощо.

Освітній процес у закладі вищої освіти сьогодні є складником цілісного освітнього процесу, якому притаманні інноваційні ознаки. Це, насамперед, зміни цілей змісту навчання та його результатів шляхом створення, поширення, використання нових нестандартних форм, методів і прийомів для вирішення педагогічних задач, а також переорієнтації спільної діяльності педагога і тих, хто навчається, на діалогічний спосіб міжособистісних взаємин.

Підписання Болонської угоди зумовило впровадження в систему вищої освіти України ступеневої підготовки фахівців – від бакалавра до доктора наук, що вимагає забезпечення наступності в підготовці фахівців. Згідно із Законом України «Про вищу освіту» (ст. 5) «здобуття вищої освіти на кожному рівні вищої освіти передбачає успішне виконання особою відповідної освітньої або наукової програми, що є підставою для присудження відповідного ступеня вищої освіти: 1) молодший бакалавр; 2) бакалавр; 3) магістр; 4) доктор філософії / доктор мистецтва; 5) доктор наук. Зокрема, магістр – це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується закладом вищої освіти (науковою установою) у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою (Закон України «Про вищу освіту», 2014).

У цьому контексті особливого значення нині набуває створення якісно нової системи організації фахової підготовки в магістратурі. У професійно-педагогічній підготовці магістрів поєднується загальна психолого-педагогічна підготовка зі специфічно-фаховою на основі компетентнісного та особистісного підходів з урахуванням індивідуальних якостей тих, хто навчається, рівня знань, сформованості вмінь і навичок, інтересів і нахилів.

Професійна підготовка майбутніх викладачів в умовах магістратури опирається на загальнофундаментальні засади освітнього процесу та водночас істотно доповнює їх конкретними знаннями. Важливим фактором, що сприяє формуванню конкурентоздатної особистості є посилення практичної спрямованості підготовки фахівців відповідно потреб сучасного суспільства.

У ході вивчення наукових джерел з питання теоретико-методичних засад організації, змісту і методики проведення фахових (спеціалізованих) практик в умовах магістратури, було зокрема з'ясовано, що **магістр** (лат. *magister* — «майстер», «вчитель») – це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується закладом вищої освіти у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2014) обсяг освітньо-професійної програми підготовки магістра становить 90-120 кредитів ЄКТС, обсяг освітньо-наукової програми – 120 кредитів ЄКТС. Освітньо-наукова програма магістра обов'язково включає дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менше 30 %. Магістр – освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра здобула повну вищу освіту, спеціальні уміння та знання, достатні для виконання професійних завдань та обов'язків (робіт) інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у різних сферах діяльності.

Магістерський рівень вищої освіти передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних і практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності. Особливістю магістерської підготовки є більш глибока орієнтація на фундаментальні і професійні знання, спрямованість на розвиток навичок самостійного здійснення наукових досліджень, прийняття обґрунтованих професійних рішень та отримання знань (Закон України «Про вищу освіту», 2014).

Існує необхідність посилити вимоги до практичної фахової підготовки випускників вищої школи, враховуючи нові стандарти підготовки магістрів та особливості їхньої майбутньої професійної викладацької діяльності. Інноваційні тенденції оновлення національної вищої освіти зумовлюють необхідність суттєвих змін її змістового, структурного і процесуального складників, детермінує модернізацію традиційної системи навчання, потребує розробки та впровадження новітніх педагогічних методів і технологій, орієнтованих на творчість і новаторство, що забезпечуватимуть майбутнім викладачам високий рівень професійної й особистісної самореалізації та сприятимуть становленню індивідуального стилю педагогічної діяльності.

З метою виявлення специфіки організації фахових (спеціалізованих) практик на магістерському рівні у закладах вищої педагогічної освіти здійснено дослідження, яке проводилось за етапами: теоретичний аналіз і систематизація теоретичних джерел з проблеми дослідження; діагностика стану організації та проведення фахових (спеціалізованих) практик на магістерському рівні у закладах вищої педагогічної освіти та виявлення педагогічних умов їх організації; обґрунтування змісту технології організації та впровадження фахових (спеціалізованих) практик на магістерському рівні у закладах вищої педагогічної освіти та перевірка її ефективності.

У процесі дослідження використовувалися такі методи: загальнонаукові: аналіз, синтез, класифікація, зіставлення, порівняння та узагальнення; конкретно наукові: вивчення нормативно-правових документів щодо проведення педагогічної практики (робочих планів, програм, силабусів, методичних рекомендацій та іншого методичного забезпечення практики); анкетування, бесіди, інтерв'ювання викладачів закладів вищої педагогічної освіти (керівників педагогічної практики студентів); методи педагогічного спостереження, самооцінки, оцінки діяльності викладачів; системно-структурний метод для з'ясування взаємозв'язку та взаємодії структурних елементів педагогічної практики; обґрунтування педагогічних умов вдосконалення організації і проведення фахових практик у системі магістерської підготовки в закладах вищої педагогічної освіти тощо.

Теоретичний аналіз наукових досліджень доводить, що проблема педагогічної освіти магістрантів активно досліджується науковцями. Зокрема питання змісту і методики проведення практики у закладах педагогічної освіти у вітчизняному педагогічному дискурсі досліджували: С. Вітвицька (2003) – виявила специфіку і закономірності організації системи навчання студентів вищих педагогічних закладів освіти у магістратурі, в тому числі й в ході магістерської фахової практики; Н. Манчинська (2013) запропонувала концепцію педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів освіти; розробила структурно-компонентну модель педагогічної освіти магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю; визначила зміст, форми і методи педагогічної освіти магістрантів, зокрема і під час проходження ними педагогічної практики; С. Сисоєва (2014) в її доробку висвітлено теоретичні і методичні основи творчого розвитку майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури; запропоновано форми і методи формування власного досвіду творчої педагогічної діяльності й апробації її в умовах педагогічної практики; О. Цюняк (2016) визначила шляхи формування професійної культури майбутніх магістрів початкової освіти у вищих навчальних закладах; цілісно дослідила структуру та зміст

виробничої практики магістрів початкової освіти та удосконалила форми і методи професійної підготовки магістрантів; Т. Бодрова (2011) виявила форми і методи магістерської практики майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в контексті сучасної освітньої парадигми; А. Растригіна (2011) з'ясувала специфічні особливості змісту й організації фахового модулю асистентської практики як складової освітньо-професійної програми підготовки майбутніх магістрів-музикантів; визначила основні завдання, що сприяють формуванню професійних компетенцій в практичній музично-педагогічній діяльності в умовах магістерської практики; О. Єременко науково обґрунтувала методологічні та методичні засади, принципи, форми, методи навчання магістрів музичного мистецтва в педагогічних університетах (2011); Н. Ілініцька (2012) розкрила особливості видів діяльності магістра-музиканта в ході асистентської практики, детально описала обов'язки та необхідні дії магістрантів при проходженні асистентської практики на факультеті мистецтв вищого навчального закладу; О. Момот (2016) виявила педагогічні умови підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів до педагогічної діяльності в умовах магістратури; А. Харківська (2015) визначила теоретичні і методичні засади модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури.

Українські компаративісти вивчали досвід проведення практик в зарубіжних країнах. Зокрема Н. Манчинська (2013) дослідила проблему педагогічної освіти магістрантів у країнах Європейського Союзу, виявила стан педагогічної майбутніх викладачів вищої школи в ході педагогічної практики у США; Н. Дем'яненко (2010) виявила світові тенденції розвитку магістратури, зокрема у контексті удосконалення механізмів посилення практичної спрямованості підготовки фахівців в ході педагогічної практики магістрів; Ю. Короткова (2007) вивчала систему організації практичної підготовки вчителів початкових класів на педагогічних відділеннях початкової освіти Греції; Н. Носовець (2015) здійснив компаративне

дослідження і порівняв умови функціонування педагогічної практики майбутніх викладачів в країнах Європи і в Україні тощо.

Водночас у вітчизняній педагогіці відсутні цілісні дослідження проблеми впровадження в освітній процес підготовки магістрів інноваційних технологій розвитку професійної майстерності майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістерської фахової практики. Також відсутні цілісні дослідження проблеми впровадження у навчальний процес підготовки магістрів інноваційних технологій розвитку професійної майстерності майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістерської фахової (спеціалізованої) практики.

Педагогічна освіта магістрантів більшістю українських дослідників розглядається як багатофункціональний, відкритий, самостійний, своєрідний цикл педагогічної освіти, яка має свої функції, мету, зміст, форми та методи, функціонує шляхом реалізації складних організаційних та змістово-процесуальних зв'язків. Процес підготовки магістрів ґрунтується на теорії неперервної освіти, одним із етапів якої є ступенева педагогічна освіта. Реалізація концепції забезпечується приєднанням України до Болонського процесу. Сутність його полягає у формуванні на перспективу загальноєвропейської системи вищої освіти, що побудована на спільності фундаментальних принципів функціонування, а саме: введення двоциклового навчання, запровадження кредитної системи, встановлення стандартів транснаціональної освіти; орієнтація вищих навчальних закладів на кінцевий результат.

Знання й уміння випускників мають бути застосовані і практично використані на користь усієї Європи. Основним напрямом підготовки суб'єктів навчального процесу в умовах модульно-рейтингової та кредитно-модульної системи організації навчання є зростання ролі педагогічної та психологічної підготовки викладача, який повинен проектувати освітнє та навчальне середовище із залученням сучасних інформаційних, комп'ютерних та педагогічних технологій.

Оновлена система практичної підготовки магістрів має ґрунтуватися на нових підходах і принципах щодо формування їхнього професіоналізму і творчого розвитку. Пріоритет необхідно надавати новітнім педагогічним технологіям, орієнтованим на самовдосконалення, саморозвиток, діалогічні стратегії комунікації учасників освітнього процесу, що допоможе студентам прийняти самостійні рішення, відійти від стандартного зразка педагогічної діяльності, висловлювати незалежні судження в нових умовах, передбачати можливі ситуації у взаємодії як з колективом, так і з окремою особистістю. А також сприятиме здобуттю майбутніми викладачами компетентностей, необхідних для ефективного виконання завдань інноваційного характеру у відповідності до рівня професійної діяльності.

Важливу роль у процесі підготовки майбутніх викладачів до професійної діяльності відіграє педагогічна практика. Практика магістрантів є формою їх діяльності, що спрямована на закріплення теоретичних знань із методики викладання предметів загально-педагогічного та фахового циклів. У процесі здобуття освітнього рівня «магістр» реалізується один із принципів навчання – єдність теорії та практики. Практика є об'єднуючою ланкою між теоретичними навичками і самостійною апробацією знань, які сприяють адаптації студентів-магістрантів до педагогічної діяльності у вищій школі. У процесі проходження практики студенти-магістранти виконують всі види і функції професійної діяльності.

У ході педагогічної практики в умовах магістратури відбувається засвоєння студентами методів і форм організації праці в сфері їх майбутньої професійної діяльності викладача; формування у студентів на базі отриманих у закладі вищої освіти знань, професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних виробничих умовах; виховання потреби систематично поповнювати свої знання та творчо їх застосовувати у практичній діяльності.

У процесі формування педагогічної відповідальності майбутнього викладача педагогічна практика розв'язує такі завдання: забезпечує

фундаментальний всебічний розвиток особистості; впливає на психолого-педагогічну підготовку; сприяє виробленню умінь та навичок професійної діяльності, що дозволить одразу після закінчення вузу включитися у професійну діяльність; формує розуміння необхідності володіння навичками неперервної освіти; розвиває здібності спілкування зі студентами і колегами тощо.

Досліджуючи вплив педагогічної практики на формування професійної компетентності майбутнього педагога, більшість дослідників визначають магістерську фахову (спеціалізовану) практику як комплексний процес, в якому студенти виконують всі види діяльності, які визначаються їхньою спеціалізацією. Ефективність проведення магістерської педагогічної практики сприяє занурення магістрантів у реальні умови професійної праці викладачів, вивчення змісту і педагогічних умов їхньої діяльності в умовах закладів фахової передвищої та вищої освіти.

Метою другого (констатувального) етапу наукового дослідження було визначення стану організації та проведення фахових практик. План реалізації дослідно-експериментальної роботи передбачав послідовність, взаємопов'язаність і взаємозалежність двох етапів дослідження (діагностичного та прогностичного), на кожному з яких вирішувалися певні завдання, застосовувались відповідні методи і прийоми.

Завданнями *діагностичного етапу* були: 1) вивчення нормативно-правових документів щодо проведення педагогічної практики (робочих планів, програм, силабусів, методичних рекомендацій та іншого методичного забезпечення практики) з метою виявлення їх об'єктивних можливостей для організації та проведення фахової практики магістрантів, що відповідають сучасним вимогам щодо практичної підготовки сучасного викладача вищої школи й характеризуються створенням активного середовища наукового пошуку та педагогічної творчості; відзначаються можливістю реалізації інноваційних педагогічних технологій, в тому числі й інформаційних, що ґрунтуються на особистісно орієнтованому стилі спілкування, діалозі,

взаємодії і доброзичливій вимогливості; спрямовані на формування компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві, створення ситуацій професійно-особистісного самовизначення студентів з метою актуалізації смислових переживань та суб'єктного потенціалу загалом; 2) узагальнення досвіду практичної діяльності викладачів закладів вищої педагогічної освіти щодо забезпечення професійного розвитку майбутніх викладачів, виявлення основних труднощів в їхній роботі та з'ясування причин.

Завданнями *прогностичного етапу* були: визначення критеріїв, показників та діагностика готовності викладачів закладів вищої педагогічної освіти до організації й проведення фахових практик на магістерському рівні; виявлення сучасного стану та педагогічних умов організації й проведення фахових практик на магістерському рівні у закладах вищої педагогічної освіти. У цілому означене сприяло визначенню інформаційно-аналітичної бази, котра максимально окреслила реальний стан досліджуваної проблеми.

На діагностичному етапі констатувального експерименту, насамперед, з метою виявлення потенціалу навчально-методичного забезпечення та досвіду організації й проведення фахових магістерських практик у сучасних закладах вищої педагогічної освіти України нами було здійснено контент-аналіз робочих програм та навчальних планів: у Запорізькому національному університеті; на кафедрі образотворчого мистецтва та кафедра історії, теорії музики та виконавства Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк; на кафедрі української мови і літератури Сумського педагогічного університету імені А.С.Макаренка; на факультеті мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова; на кафедрі комп'ютерних технологій Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка; на кафедрі історії, англійської мови і літератури ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»; на психолого-педагогічному факультеті Полтавського Національного педагогічного

університету імені В.Г. Короленка; на факультеті мистецтв Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

1. Виробнича асистентська практика студентів спеціальності 053 Психологія (магістр психології, психолог, викладач психології) Запорізького національного університету: кафедра психології. Містить 180 годин/6 кредитів.

Основною метою виробничої асистентської практики є забезпечення особистісної готовності студентів-магістрів до практичної реалізації набутих у процесі навчання фундаментальних знань про теоретико-методологічні аспекти педагогічної діяльності, принципи її організації та форми проведення, а також активізація у магістрів потреби у саморозвитку і самонавчання, здобуття навичок роботи із студентами різних курсів.

Зміст виробничої асистентської практики полягає у підготовці та залученні магістрантів до самостійної виробничої діяльності – викладацької роботи у вищих навчальних закладах III – IV рівня акредитації. Під час практики магістрант знайомиться з основними напрямками діяльності викладача вищої школи: навчальною, наукового-методичною, організаційною, науково-дослідною, виховною, методикою навчальної та виховної роботи, формує уявлення про тісний зв'язок навчально-методичної та науково-дослідної роботи, навчальної та виховної роботи у професійній діяльності викладача ЗВО. Головним акцентом асистентської практики є формування у студентів-магістрів умінь і навичок педагогічної діяльності, оволодіння різноманітними методами і формами її здійснення, набуття досвіду викладацької роботи, опрацювання прикладних алгоритмів вирішення конкретних завдань, що виникають у педагогічній практиці.

Результатом проходження асистентської практики магістранти мають оволодіти такими *компетентностями*: здатністю до практичного використання отриманих у процесі навчання теоретико-методологічних знань; сформованими навичками застосування методичних принципів організації ефективної викладацької праці; здатністю до ефективного

педагогічного спілкування і взаємодії, з урахуванням психологічних особливостей студентської аудиторії; умінням застосовувати новаторський підхід до викладацької діяльності; обізнаністю щодо етичних норм і принципів педагогічної діяльності; здатністю до розробки та впровадження інноваційних технологій і методів навчання у процес педагогічної діяльності; здатністю до ефективної самоорганізації власної професійної діяльності; здатністю до активізації ресурсів професійного самовдосконалення та саморефлексії; умінням рефлексивного аналізу результатів здійсненої викладацької діяльності; умінням застосовувати новітні методичні прийоми і розробки, напрацьовані у психології; уміннями проводити психологічний аналіз і рефлексію самотійно здійснюваної педагогічної діяльності; володіння навичками планування навчальної, навчально-методичної, організаційно-методичної, науково-дослідної та виховної роботи викладача ЗВО; здатністю до організації і участі у різних педагогічних і навчально-методичних заходах: відкритих лекціях, семінарах, тренінгах, психологічних клубах, науково-методичних радах тощо; уміннями розробки навчальної та робочої програм, складанням плану-проспекту та визначення змісту лекційних і семінарських занять у межах програми навчального курсу; уміннями проведення лекційних і семінарських занять зі студентами відповідно до робочого плану і навчальної програми; знаннями форм і методів виховної роботи зі студентами.

Таким чином, реалізація програми виробничої асистентської практики для студентів-магістрантів спеціальності 053 Психологія (магістр психології, психолог, викладач психології) Запорізького національного університету орієнтована не тільки на засвоєння та закріплення необхідної для майбутньої професійної діяльності системи знань, а й відпрацювання навичок її практичної об'єктивації. Асистентська практика забезпечує можливість занурення до професії та надає досвід практичного застосування психологічних методів і знань у самотійній професійній викладацькій діяльності (Губа, Калюжна, Малина, 2017).

2. Наскрізна програма практики складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки магістра спеціальності 8.02020501 «Образотворче мистецтво» Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (кафедра образотворчого мистецтва), м. Луцьк. Освітня галузь 02 Культура і мистецтво. Спеціальність 023 Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація.

Мета асистентської практики – підготовка магістрантів до роботи викладача образотворчого мистецтва, формування їх естетичних інтересів та професійної культури.

Завдання асистентської практики: закріплення та поглиблення знань, що були набуті під час вивчення магістрантами предметів психолого-педагогічного циклу та дисциплін образотворчого мистецтва; формування у майбутніх викладачів практичних умінь та навичок, необхідних для роботи в середньо-спеціальних та вищих навчальних закладах; виховання у студентів зацікавленого ставлення до художньої роботи з іншими студентами, потреби у самовдосконаленні та творчому розвитку; залучення майбутніх викладачів до науково-дослідної діяльності; набуття практичного досвіду художньо-творчої та педагогічної діяльності.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми магістранти повинні: *знати*: основну інформацію з предметів, що вивчались студентами протягом 1-4 курсів, а саме – «Рисунок», «Живопис», «Методика викладання образотворчого мистецтва», «Історія образотворчого мистецтва» та ін. *Вміти*: застосовувати отримані знання на практиці, на достатньому рівні працювати в якості педагога. На проходження асистентської практики відводиться 180 годин/6 кредитів ECST протягом 3 тижнів.

Зміст магістерської практики полягає у вивченні навчальної дисципліни й виконанні підсумкового теоретичного або практичного магістерського дослідницького проекту з Образотворчого мистецтва. Міждисциплінарні зв'язки: Вивчення курсу «Переддипломна практика» проходить в тісному зв'язку з курсами «Малюнок», «Живопис»,

«Композиція», «Історія образотворчого мистецтва», «ДПМ». Навчання здійснюється на ґрунтовній теоретичній основі, що закладається в процесі вивчення всіх предметів теоретичного курсу, передусім таких, як педагогіка, психологія, шкільна гігієна, методика викладання образотворчого мистецтва (Лесик-Бондарук, 2016).

3. Робоча програма навчальної дисципліни «Асистентська практика (виробнича)» Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (кафедра історії, теорії мистецтва та виконавства). Спеціальності 02 «Культура і мистецтво» та 025 «Музичне мистецтво». Кількість годин 150/5 кредитів.

Метою навчальної дисципліни є формування готовності магістрів до викладацької діяльності у середніх спеціальних та вищих навчальних закладах; розвивати і закріплювати у студентів любов до педагогічної професії, стимулювати прагнення до вивчення спеціальних і педагогічних дисциплін, передового педагогічного досвіду з метою вдосконалення своїх педагогічних здібностей і підготовки до творчого вирішення завдань виховання та освіти, підготувати студентів до роботи викладачем музики, формувати їх естетичні інтереси та професійну культуру.

Основними компетенціями є: здатність студентів ОС «Магістр» до планування та організації навчально-методичної роботи викладача (у межах окремого заняття, теми, курсу); здатність до засвоєння інноваційних форм викладання музичних та музично-педагогічних дисциплін; володіння знаннями щодо сутності процесу навчання й виховання, психолого-педагогічних основ; шляхів вдосконалення майстерності викладача й способів самовдосконалення; володіння дидактичними знаннями щодо часткових методик за курсом; нових технологій навчання; методів формування навичок самостійної роботи й розвитку творчих здібностей і логічного мислення студентів; наукових основ курсу, історії й методології відповідної науки; готовність студентів до проведення організаційної та виховної роботи у вузі; володіння навичками самостійної організації праці

педагога-музиканта; володіння навичками музично-виконавської, музично-педагогічної майстерності; здатність проектувати, конструювати, організовувати й аналізувати свою педагогічну діяльність; здатність планувати навчальні заняття відповідно до навчального плану закладу й на основі його стратегії; здатність забезпечувати міждисциплінарні зв'язки курсу з іншими дисциплінами, розробляти й проводити різні за формою навчання заняття найбільш ефективні при вивченні відповідних тем і розділів програми, адаптуючи їх до різних рівнів підготовки студентів; вміння ясно, логічно викладати зміст матеріалу, опираючись на знання й досвід студентів; вміння відбирати й використовувати відповідні навчальні засоби для побудови технологій навчання; аналізувати навчальну й методичну літературу, використовувати її для побудови власного викладу програмного матеріалу; здатність організовувати навчальну діяльність студентів, управляти нею й оцінювати її результати; здатність застосовувати основні методи об'єктивної діагностики знань студентів з предмету, вносити корективи в процес навчання з урахуванням даних діагностики; володіння методикою проведення заняття із застосуванням мультимедійних засобів навчання (Робоча програма навчальної дисципліни Асистентська практика (виробнича), 2018).

4. Виробнича асистентська практика студентів-магістрантів спеціальності 014 Середня освіта (Українська мова і література). Додаткова спеціальність: 014 Середня освіта (мова і література (англійська) за освітнім рівнем «Магістр». Факультет іноземної та слов'янської філології. Кафедра української мови і літератури Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.

Основною метою практики є формування загальних та фахових компетентностей магістрантів – майбутніх викладачів української мови і літератури – для успішного здійснення професійної діяльності та проведення наукового дослідження, підготовка фахівців, які здатні компетентно вирішувати складні завдання інноваційного та дослідницького характеру в

галузі мовно-літературної освіти або у процесі навчання, що передбачає проведення наукових досліджень; сформувати у магістрантів необхідні вміння та навички викладати предмети мовознавчо-літературознавчого циклу у закладі вищої освіти на основі здобутих знань з усіх філологічних та психолого-педагогічних дисциплін.

Основне завдання асистентської практики полягає у виробленні педагогічної концепції викладання української мови і літератури у закладах вищої освіти, яка розширить межі змісту всіх дисциплін мовно-літературознавчого циклу, наповнить їх важливою сучасною інформацією, що слугуватиме успішному засвоєнню нового матеріалу.

Магістерська педагогічна практика є безпосереднім продовженням курсу «Методика викладання української мови та літератури у закладах вищої освіти».

Зміст магістерської практики базується на сучасних наукових теоріях, в основі яких – найновіші досягнення, факти, методи та технології. Методологічною основою змісту магістерської практики, її науковими засадами є праці основоположників методики навчання української мови і літератури та професійної підготовки, провідних філософів, мовознавців, літературознавців, педагогів та психологів. Магістерська програма практики передбачає ознайомлення магістрантів із новітніми досягненнями педагогіки й методики викладання української мови та літератури в закладах вищої освіти при формуванні в них навичок науково-пошукової діяльності, при розробці й підготовці експериментальної частини магістерської роботи.

Саме під час виконання завдань, передбачених магістерською практикою, спостерігається свідоме виконання магістром функцій викладача на базі систематизації й узагальнення наукових досліджень, педагогічного досвіду, спостережень та наукових експериментів. Робоча програма асистентської практики є основним робочим документом, що визначає змістовий компонент та процес організації і проходження практики. Робоча програма асистентської практики сформована на основі наскрізної програми

практики, що спрямовує роботу майбутнього науково-педагогічного працівника на підвищення власного рівня педагогічної майстерності; сприяє набуттю знань про особливості проведення діагностики педагогічних досліджень; скеровує майбутніх викладачів до визначення можливих напрямів та перспектив дослідницької роботи в галузі методики викладання української мови та літератури.

У процесі проходження виробничої практики застосовуються такі методи: проблемний, дослідницький, частково пошуковий, презентації, навчально-ігрові. Методами оцінювання є: поточний контроль, диференційований залік. У процесі проходження асистентської практики у студентів магістрантів формуються загальні компетентності: знання та розуміння специфіки професії і предметної галузі, основних концепцій, базових філологічних понять; здатність діяти на основі принципів професійної етики, дотримуватися правил академічної доброчесності, виробляти й удосконалювати власну систему професійних умінь та навичок; здатність бути критичним, аналізувати свою і студентську навчальну діяльність та синтезувати її, застосовувати загально-дидактичні та специфічні принципи на конкретному мовному й літературному матеріалі; здатність проводити педагогічні дослідження з конкретної теми, визначати та розв'язувати конкретні професійно-педагогічні проблеми, які вимагають інтеграції знань та практичних умінь із літературознавчих дисциплін, педагогіки, психології; здатність учитися, готовність до самоосвіти і самовдосконалення впродовж життя, постійного підвищення кваліфікації. У процесі проходження асистентської практики у студентів-магістрантів формуються професійні (фахові) компетентності: здатність самостійно здобувати нові знання із мовознавчих та літературознавчих дисциплін, вільне володіння науковим інструментарієм у галузі філологічної та методичної науки для використання у професійній діяльності на робочому місці викладача закладу вищої освіти; здатність виконувати різні види літературознавчого аналізу, до опанування технології роботи з фаховим

текстом, реферувати, анотувати, редагувати; здатність орієнтуватися в основних тенденціях суспільного життя, мовної і літературної освіти та визначати власну позицію, вивчати, критично осмислювати надбання історії методичної думки й упроваджувати у власну методичну систему передовий національний досвід науковців із метою свідомого вибору шляхів вирішення проблем в освітньому процесі; здатність організовувати навчально-виховний процес як педагогічну взаємодію, спрямовану на творчий розвиток студентів; здатність до ефективної та компетентної участі в різних формах навчально-педагогічної комунікації (методична рада університету чи факультету, методична комісія кафедри, виробнича нарада кафедри, методичний семінар кафедри).

У процесі проходження асистентської практики використовуються такі методи та технології: інтерактивні, організація та проведення настановчої та підсумкової конференції, проведення педагогічного експерименту, організація та проведення констатувального та формувального етапів експерименту, обробка отриманих в експерименті даних; застосовуються такі форми: конференція, самостійна робота студентів, консультації викладачів методистів, поточні консультації, «круглі столи», участь у науково-практичних конференціях та методичних семінарах, екскурсії, відвідування лекцій провідних науковців кафедри та обговорення відвіданих занять тощо. Під час проходження практики студенти-магістранти беруть участь у науково-практичних конференціях, які організовує кафедра української мови і літератури, а також разом із керівником практики працюють над колективною темою кафедри «Формування культуромовної особистості фахівця в умовах неперервної освіти», беруть участь у роботі Ресурсного центру професійного розвитку вчителя української мови і літератури, що діє на базі кафедри. У результаті проходження практики студенти готують: звітну документацію за результатами асистентської практики, проекти, презентації тощо; мультимедійну презентацію за темою заняття на паперових носіях (Захарова, 2019).

5. Наскрізна програма практичної підготовки складена відповідно до освітньо-наукової програми підготовки фахівців освітнього ступеня магістра, галузі знань 02 Культура і мистецтво, спеціальності 025 Музичне мистецтво. Факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Мета практичної підготовки – готовність студентів-магістрантів до здійснення навчально-виховної та науково-дослідної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах і закладах вищої мистецько-педагогічної освіти.

Основними завданнями практичної підготовки є: постановка і вирішення науково-дослідних завдань з теорії та практики мистецької освіти; збагачення і поглиблення теоретико-методологічних та практичних знань у процесі навчально-виховної роботи з учнями / студентами; – формування психолого-педагогічних, методичних та спеціальних фахових умінь викладання музичних дисциплін у загальноосвітньому навчальному закладі та ЗВО (відповідно до кваліфікації); – ведення наукових досліджень (здійснення пошукової роботи та апробація її результатів); – оволодіння досвідом використання на практиці інноваційних педагогічних технологій та сучасних методик навчання; – формування у магістрантів морально-етичних якостей учителя / викладача вищої школи; – розвиток потреби у самоосвіті, самовихованні, самовдосконаленні, самореалізації; формування індивідуального творчого стилю викладання предмету за кваліфікацією.

6. Виробнича фахова практика. Науково-педагогічна (асистентська)

Мета науково-педагогічної практики – підготовка студентів-магістрантів до здійснення навчально-виховної діяльності у вищих навчальних закладах мистецько-педагогічної освіти.

Завдання науково-педагогічної практики:

- збагачення і поглиблення теоретико-методологічних та практичних знань у процесі навчально-виховної роботи зі студентами; формування психолого-педагогічних, методичних та спеціальних фахових

умінь викладання музичних дисциплін у ЗВО (відповідно до кваліфікації); удосконалення системи практичних умінь та їх застосування у конкретних педагогічних ситуаціях в процесі групової та індивідуальної роботи; ведення наукових досліджень (здійснення пошукової роботи та апробація її результатів); оволодіння досвідом використання на практиці інноваційних педагогічних технологій та сучасних методик навчання; формування морально-етичних якостей викладача вищої школи, розвиток потреби у самоосвіті, самовихованні, самовдосконаленні, самореалізації; формування індивідуального творчого стилю викладання предмету за кваліфікацією.

Зміст діяльності студентів-практикантів

Зміст виробничої асистентської практики включає навчально-методичну, науково-дослідну та концертно-виховну роботу.

Навчально-методичний блок: ознайомлення з роботою кафедри (вивчення навчальних програм окремих дисциплін, планів роботи тощо); – аналіз стану методичного та матеріально-технічного забезпечення навчальних кабінетів, аудиторій; участь у засіданнях кафедри, роботі методичних та науково-практичних семінарів, у проведенні фестивалів і конкурсів; – аналіз відвіданих навчальних занять: магістрантам за кваліфікацією *«викладач диригентсько-хорових дисциплін»*, *«викладач вокалу»*, *«викладач спеціального інструменту»* необхідно здійснити аналіз 8-ми індивідуальних занять відповідно кваліфікації; магістрантам за кваліфікацією *«викладач методики музичного виховання»* та *«викладач музично-теоретичних дисциплін»* необхідно здійснити аналіз 4-х групових занять відповідно кваліфікації; підготовка лекційного матеріалу, розробка планів-конспектів індивідуальних та групових занять; – проведення занять зі студентами, в тому числі *одного контрольного*: магістрантам за кваліфікацією *«викладач диригентсько-хорових дисциплін»*, *«викладач постановки голосу»*, *«викладач спеціального інструменту»* необхідно провести 4 фрагменти індивідуальних занять (по 20-30 хв.) та 4 повних індивідуальних заняття (по 1 академ. год.); – магістрантам за кваліфікацією

«викладач методики музичного виховання» та «викладач музично-теоретичних дисциплін» необхідно провести 2 фрагменти лекційних або практичних (семінарських, лабораторних) занять (по 1 академ. год) та 2 повних заняття - 1 лекційне (2 академ. год.) та 1 практичне (2 академ. год.); здійснення самоаналізу 1 проведеного заняття (на вибір).

Науково-дослідницький блок: ознайомлення з планами наукової роботи кафедри (відповідно до кваліфікації); – допомога у підготовці студентських наукових конференцій та участь у них; – апробація результатів власного наукового дослідження у вигляді статей, рекомендацій, зразків конспектів тощо.

Концертно-виховний блок: ознайомлення з планами виховної роботи факультету мистецтв на навчальний рік; допомога наставникам академічних груп у організації та проведенні музично-виховних заходів зі студентами; – проведення власних концертних виступів та просвітницьких заходів (згідно вимог профільної кафедри).

Форми звітності магістранта про практику

Підведення підсумків практики здійснюється на підсумковій звітній конференції практикантів.

Завдання поточного контролю: перевірка здатності магістранта використовувати комплекс фахових знань і вмінь для вирішення конкретних виробничих завдань, дотримання календарного графіку проходження практики.

Завдання підсумкового контролю: перевірка результатів проходження виробничої практики, сформованості фахових компетентностей, своєчасності підготовки звітної документації, а також перевірка здатності магістранта до реалізації різних форм презентацій професійних досягнень на підсумковій конференції (Бодрова, Козинко, Полатайко, Степанова, 2017).

6. Виробнича педагогічна (асистентська) практика підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти. Галузь знань 01 Освіта / Педагогіка Спеціальність 014 Середня освіта. Освітня програма

(Історія, англійська мова і література). ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Основною метою педагогічної (асистентської) практики є професійний розвиток особистості майбутнього магістра-викладача, а також поєднання педагогічної теорії (теоретичних знань, отриманих під час навчання у педагогічному закладі вищої освіти і необхідних майбутньому педагогу для виконання своїх професійних функцій) з практичною педагогічною діяльністю, формування професійно-педагогічних компетентностей на завершальному етапі 5 другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 014.03 Середня освіта (Історія) освітньо-професійної програми «Історія, англійська мова і література».

Зміст педагогічної (асистентської) практики у закладах вищої освіти полягає у тому, щоб практиканти, у процесі виробничої педагогічної (асистентської) практики реалізували знання, уміння і навички, яких вони набули через вивчення спеціальних і педагогічних дисциплін, таких як «Педагогіка та психологія вищої школи», «Філософія сучасної освіти», «Методика навчання історії у вищій школі», «Методологічні засади історичних досліджень», «Методика навчання іноземних мов і культур у вищій школі», «Методика викладання літературознавчих дисциплін у вищій школі», «Педагогічний менеджмент».

У процесі педагогічної (асистентської) практики, крім названих завдань, у здобувачів повинен сформуватися комплекс психолого-педагогічних умінь:

1. *Конструктивні уміння:* визначати конкретні навчально-виховні завдання з урахуванням вікових психолого-фізіологічних та індивідуальних особливостей студентів і соціально-психологічних особливостей колективу; спостерігати, аналізувати і планувати освітній процес в дидактичних, психологічних аспектах; обґрунтовано вибирати ефективні форми, засоби і методи навчання та виховання, визначати рівень вихованості та розвитку здобувачів вищої освіти; здійснювати колективну й індивідуальну освітню

роботу в студентському колективі; вивчати функціональні обов'язки викладача закладу вищої освіти, куратора студентського колективу, методиста навчальної діяльності здобувачів, керівника методичного об'єднання та профільної комісії, керівника педагогічного колективу, молодого науковця; здійснювати самоаналіз, самооцінку і коригування власної діяльності; обґрунтовано відбирати, конструювати і застосовувати різні методи, прийоми і форми організації освіти адекватно поставленим завданням, виявляти причини невідповідності результатам; складати конспекти, проектувати ситуації, проводити методичний аналіз педагогічної діяльності; складати плани-конспекти основних видів занять з іноземної мови, педагогічних, літературознавчих дисциплін, історії або психології.

2. *Комунікативні вміння*: використовувати різноманітні форми і методи педагогічного спілкування зі студентами та колегами у різних життєвих ситуаціях; будувати ділові та особисті стосунки з усіма особами, що беруть участь в освітньому процесі; розвинути здатність до педагогічної рефлексії; вміти висловлювати і обґрунтовувати свою позицію; вміти мотивувати поведінку і діяльність; володіти емоціями і почуттями; вміти будувати міжособистісні стосунки, великих і малих груп.

3. *Організаторські вміння*: організувати і провести лекційні, семінарські та практичні заняття з історії, англійської мови та літературознавчих дисциплін або психології, позааудиторні заходи в академічній групі; організувати освітній процес здобувачів, сприяти їхньому згуртуванню; організувати навчальну роботу з молоддю та колективом в цілому.

4. *Дослідницькі вміння*: вивчати особистість і колективу в цілому з метою діагностики і проектування їх розвитку та виховання на основі антропологічного підходу; вивчати плани роботи викладача закладу вищої освіти, навчальні плани та освітні програми та методики їх укладання, журнали обліку академічної успішності студентів, вимоги до їх ведення; вивчати передовий педагогічний досвід: нові педагогічні системи, нові

форми освітньої роботи, сучасні технології навчання і виховання, альтернативні, варіативні та авторські програми і підручники; вивчати психологічні аспекти навчально-виховної діяльності (врахування вікових і індивідуальних особливостей студентів, особливостей пізнавальної діяльності здобувачів; мотивації навчання та участі студентів у організації студентського самоврядування та дозвілєвої діяльності, особливості спілкування в академічному колективі); збирати матеріали за темою випускної або магістерської роботи, накопичення емпіричного матеріалу; аналізувати науково-методичну і навчальну літературу з метою її використання в своїй викладацькій діяльності (ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», 2018).

7. Програма та методичні рекомендації педагогічно-виробничої та асистентської практики здобувачів вищої освіти ступеня магістр спеціальності 015 Професійна освіта (Комп'ютерні технології). Кафедра комп'ютерних технологій Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Педагогічно-виробнича практика проводиться для освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» у 2-му семестрі (1-го року навчання).

Метою педагогічно-виробничої практики магістрантів є: поглиблення і закріплення теоретичних знань та практичних навичок з спеціальних і психолого-педагогічних дисциплін, застосування їх у вирішенні конкретних завдань практики; вироблення умінь організації основних форм навчання у середньо-спеціальних та вищих навчальних закладах 1-11 рівнів акредитації, застосування сучасних технологій і методів, що сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів (студентів); оволодіння методикою розробки навчально-методичних матеріалів, призначених для використання в процесі підготовки фахівців у середньо-спеціальних і вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації; розвиток творчого, дослідницького підходу до майбутньої професійної діяльності.

У завдання практичної діяльності магістрантів-практикантів входить: ознайомлення із системою навчально-виховної роботи у середньо-спеціальних і вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації; педагогічно-виробнича практика студентів; вивчення навчально-методичної документації (навчальних планів, робочих навчальних програм дисциплін інформативного циклу тощо) навчального закладу, кафедри (циклової комісії), факультету (відділу); вивчення передового педагогічно-практичного досвіду викладачів предметників; проведення начальних занять та виховних заходів із учнями (студентами); впровадження самостійних методичних розробок теоретичних і практичних занять, що становитимуть основу експериментального педагогічного дослідження з проблематики магістерської роботи.

Асистентська практика проводиться для другого рівня вищої освіти «Магістр» у 3-му семестрі (2-го року навчання) у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації. Її загальна тривалість - 3 тижні. Магістранти проходять практику на кафедрі «Комп'ютерних технологій» інженерно-педагогічного факультету.

Метою асистентської практики здобувачів вищої освіти є формування системи науково-педагогічних умінь і навичок діяльності викладача вищого навчального закладу III-IV рівня акредитації.

Зміст практики. Під час проходження асистентської практики магістрантами передбачено такі види діяльності:

а) *навчальна* – передбачає виконання таких завдань: ознайомлення з плануванням та організацією навчальної та навчально-методичної роботи кафедри; відвідування занять провідних викладачів кафедри (за умови попередньої домовленості) та своїх однокурсників з подальшим їх аналізом; проведення семінарських, лабораторно-практичних і лекційних занять (2 заняття); розробка розгорнутого плану і підготовка тексту лекційного заняття, проведення пробної лекції; проведення консультацій для студентів

щодо самостійного засвоєння навчального предмету; проведення індивідуальних занять зі студентами;

б) *методична* – передбачає виконання таких завдань: вивчення і аналіз основних нормативних документів, що регламентують роботу кафедри, факультету; ознайомлення з робочою документацією кафедри та правилами її оформлення; ознайомлення з робочими навчальними планами і робочими програмами навчальних дисциплін спеціальності «Професійна освіта. (Комп'ютерні технології)»; підготовка навчально-методичних матеріалів до семінарських, лабораторно-практичних, лекційних занять і самостійної роботи студентів; розробка програмних продуктів, презентацій, навчального відео й окремих розділів електронних посібників;

в) *організаційно-вихована робота*: ознайомлення з планом організаційно-виховної роботи інженерно-педагогічного факультету, кафедри комп'ютерних технологій та академічної навчальної групи (на вибір); самостійне проведення 1-го виховного заходу зі студентами як куратора академічної групи;

г) *науково-дослідна робота*: ознайомлення з основними напрямками наукової діяльності кафедри; ознайомлення з методами, прийомами і обладнанням для проведення наукових досліджень; вивчення і узагальнення літературних джерел за темою випускової роботи; виконання емпіричних досліджень (спостереження, опитування, тестування, аналіз виконаних завдань, узагальнення досвіду) з теми магістерської роботи; підготовка до друку тез доповідей і виступів на методичних семінарах, симпозіумах, наукових конференціях або наукової статті (за вибором студента) (Вихрущ, Горбатюк, Тулашвілі, 2017).

8. Наскрізна програма практик підготовки здобувачів освітнього ступеня «магістр». Психолого-педагогічний факультет Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка розроблена до освітньо-професійної програми «Середня освіта (Музичне мистецтво)». Як визначають розробники програми, фахова (спеціалізована) педагогічна

практика є завершальним етапом професійної підготовки магістра, забезпечує єдність теорії і практики, бо проводиться після вивчення обов'язкових навчальних дисциплін («Педагогіка вищої школи», «Психологія вищої школи», «Інноваційні технології навчання мистецтва у закладах загальної та позашкільної освіти», «Методика викладання музичних дисциплін у вищій школі», «Основи наукових досліджень» тощо) та відбувається в умовах, максимально наближених до реальної професійної діяльності.

Особливістю педагогічних практик на психолого-педагогічному факультеті Національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка є те, що вони ґрунтуються на провідних ідеях системного, особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів до професійної підготовки магістра, на принципах демократизації, індивідуалізації. Відповідно до профілю та рівня попередньої музичної підготовки, набутого музично-педагогічного досвіду та перспектив майбутньої професійної діяльності магістрантові надається право вибору не лише бази проходження практики, а й музичних дисциплін, що він викладатиме під час проходження практики.

Мета фахових магістерських практик – підготовка магістранта до виконання професійних функцій вчителя мистецьких дисциплін у закладах загальної середньої та позашкільної освіти, викладача музичних дисциплін у вищій школі.

За видами фахова практика здобувачів освітнього ступеня «магістр» за спеціальністю 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво) поділяється на виробничу мистецько-педагогічну практику, що проходить у закладах загальної середньої освіти (спеціалізовані, гімназії, ліцеї, навчально-виховні комплекси або об'єднання тощо) та позашкільної освіти (заклади (мистецькі школи, центр, палац, будинок, клуб художньої творчості дітей, юнацтва та молоді, художньо-естетичної творчості учнівської молоді, дитячої та юнацької творчості, естетичного виховання), проводиться у II семестрі першого курсу навчання та виробничу мистецько-педагогічну практику, що проходить

у закладах вищої освіти (заклади вищої освіти II–IV рівнів акредитації: технікуми, училища, коледжі, академії, інститути, університети тощо), яка проводиться у III семестрі другого курсу.

Метою та завданнями фахової виробничої практики на I курсі є актуалізація та систематизація теоретичних знань, практичних умінь і навичок щодо організації навчально-виховного процесу в закладах загальної середньої та позашкільної освіти; підготовка магістрантів до виконання різноманітних функцій вчителя інтегрованого курсу «Мистецтво» у закладі загальної середньої освіти; формування у студентів готовності ефективно реалізувати сучасні методи, форми, засоби та інноваційні технології організації навчально-виховного процесу з учнями, роботи з батьками, взаємодії з колегами; надання студентам можливості реалізувати психодіагностичні навички як основи вивчення ефективності проведення занять; закріплення у майбутніх педагогічних працівників закладів позашкільної освіти загальних й фахових компетентностей та розвиток умінь самостійно вирішувати практичні завдання в умовах реальної професійної діяльності.

Метою та завданнями фахової педагогічної практики у вищій школі є актуалізація та систематизація у магістрантів теоретичних знань, практичних умінь і навичок організації навчального, виховного процесу та методичної роботи у закладі вищої освіти, формування загальних і фахових компетентностей; планування роботи, спрямованої на реалізацію системи теоретичних знань, які вони отримали на заняттях із навчальної дисципліни «Педагогіка вищої школи», а також формування й розвиток практичних умінь і навичок із планування та проведення профорієнтаційної роботи; забезпечення практичної підготовки магістрів у галузі психології вищої школи, яка слугуватиме основою для їх подальшої дослідницької та викладацької діяльності у ВНЗ на психодіагностичній основі; поглиблення, закріплення й конкретизація теоретичних знань магістрантів щодо організації музичної освіти та виховання студентської молоді, удосконалення набутих

загальних і фахових компетентностей, оволодіння вміннями й навичками викладання музичних дисциплін, організації навчально-виховного процесу, управління мистецькими колективами у закладах вищої освіти (Федій, Ірклієнко, Лобач, Манжелій, Яновська, 2020).

9. Метою виробничих практик підготовки здобувачів освітнього ступеня «магістр» за спеціальністю 014 Середня освіта (Хореографія) / спеціалізацією «Керівництво хореографічним колективом» у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка є формування професійно-педагогічних умінь, практичних навичок, необхідних майбутнім фахівцям для здійснення багатоаспектної хореографічно-педагогічної роботи у різних формах організації загальної та професійної мистецької освіти.

Комплексний характер професійної підготовки майбутнього магістра хореографії передбачає проходження виробничих практик, які органічно поєднують теоретичну підготовку магістрантів з їх практичною різноаспектною хореографічно-педагогічною діяльністю. Виробнича педагогічна практика дає можливість апробації студентами набутих практичних умінь і навичок з методик викладання дисциплін хореографічного циклу, а також організаційної та творчо-постановочної роботи у танцювальному колективі.

Зміст практики включає низку теоретичних і практичних завдань, що розкривають основні напрями фахової підготовки майбутнього вчителя-хореографа. Різноаспектна професійна діяльність у процесі проходження виробничих практик сприяє розширенню фахового світогляду та реалізації творчого потенціалу магістрантів. Виробнича педагогічна практика проводиться після вивчення студентами спеціальності 014 Середня освіта (Хореографія) циклу загальнопедагогічних та професійно-орієнтованих навчальних дисциплін: «Теорії і методики класичного танцю», «Теорії і методики народносценічного / сучасного бального танцю», «Мистецтва

балетмейстера», «Роботи з дитячим хореографічним колективом», «Психології вищої школи», «Педагогіки вищої школи».

За видами поділяється на виробничу педагогічну практику, що проводиться на першому курсі у II семестрі (загальноосвітні навчальні та початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади, позашкільні заклади освіти, заклади культури) та виробничу педагогічну практику у вищій школі, що проводиться на другому курсі у III семестрі (зклади вищої освіти II – IV рівнів акредитації).

Метою виробничої педагогічної практики є комплексна професійна підготовка магістрантів до інтеграції теорії з професійно-орієнтованих дисциплін із реальною практикою хореографічно-педагогічної роботи, цілеспрямованого спостереження і аналізу змісту, напрямів, особливостей, окремих форм фахової діяльності з хореографічним колективом в умовах мистецької освіти; формування готовності ефективно реалізувати сучасні методи, форми, засоби та інноваційні технології організації навчально-виховного процесу у позашкільному навчальному закладі з вихованцями, у роботі з батьками, взаємодії з колегами; формування у студентів розвиток педагогічного мислення, педагогічної спрямованості, професійної майстерності, психолого-педагогічної її складової є формування в майбутнього вчителя хореографії професійних умінь, необхідних для здійснення особистісно-розвивального підходу до вихованців.

Виробнича педагогічна практика у вищій школі складається з трьох модулів: «Методики викладання професійно-орієнтованих дисциплін», «Педагогіки вищої школи», «Психології вищої школи» і покликана забезпечити вдосконалення професійної підготовки магістранта, а саме: поглибити філософсько-методологічні знання, забезпечити збагачення змісту процесу хореографічної освіти та виховання, його національну спрямованість; систематизувати нові методичні рекомендації щодо методики хореографічної, виховної роботи та осмислити шляхи впровадження

педагогічних інновацій в процес художньо-естетичного виховання й розвитку особистості.

Метою виробничої педагогічної практики у вищій школі є: поглиблення, закріплення і конкретизація теоретичних знань магістрантів щодо організації хореографічної освіти у вищому навчальному закладі; формування професійно-педагогічних умінь, практичних навичок, необхідних майбутнім фахівцям для здійснення хореографічної роботи у різних формах організації в умовах вищого навчального закладу; комплексна професійно-практична підготовка магістранта до професійної управлінської, адміністративної, організаторської, методичної роботи у ЗВО; поглиблення, закріплення і конкретизація теоретичних знань магістрантів щодо організації хореографічної освіти у вищому навчальному закладі; формування професійно-педагогічних умінь, практичних навичок, необхідних майбутнім фахівцям для здійснення хореографічної роботи у різних формах організації в умовах вищого навчального закладу; забезпечення практичної підготовки магістрів у галузі психології вищої школи, яка слугуватиме основою для їх подальшої дослідницької та викладацької діяльності у ЗВО на психодіагностичній основі (Благова, Федій, Манжелій, Погребняк, Яновська, 2019).

10. Наскрізна програма практик підготовки здобувачів освітнього ступеня «магістр» (Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка) за спеціальністю 024 Хореографія є комплексна професійно-практична підготовка магістранта до професійної управлінської, адміністративної, організаторської, методичної, багатоаспектної хореографічної роботи у системі додаткової, мистецької, вищої мистецької освіти.

Комплексний характер професійної підготовки майбутнього магістра хореографії передбачає проходження виробничих практик, які органічно поєднують теоретичну підготовку магістрантів з їх практичною різноаспектною хореографічно-педагогічною діяльністю. Зокрема, практичне

ознайомлення з досвідом хореографічної роботи в умовах закладів культури клубного типу і закладів мистецтва є запорукою формування у майбутнього викладача-хореографа основних якостей балетмейстера, викладача хореографічних дисциплін, організатора і керівника хореографічного колективу. В умовах вищого навчального закладу відбувається практичне ознайомлення з досвідом управлінської, адміністративної, організаторської, методичної, хореографічно-педагогічної діяльності. Різномасштабна професійна діяльність у процесі проходження виробничих практик сприяє розширенню фахового світогляду та реалізації творчого потенціалу магістрантів.

За видами поділяється на виробничу педагогічну практику зі спеціальності (початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади, танцювальні школи, клуби, громадські організації мистецького спрямування), що проводиться на першому курсі у II семестрі, та виробничу педагогічну практику зі спеціальності що проводиться на другому курсі у III семестрі (заклади культури і мистецтва, громадські організації мистецького спрямування, театральні установи, танцювальні школи та клуби, ЗВО культури і мистецтва).

Виробнича практика зі спеціальності проводиться після засвоєння студентами спеціальності 024 Хореографія циклу професійно-орієнтованих навчальних дисциплін «Методика викладання класичного танцю», «Методика викладання народно-сценічного / сучасного бального танцю», «Методика викладання дуетно-сценічного танцю», «Мистецтво балетмейстера», «Методика роботи з хореографічним колективом». Метою виробничої практики зі спеціальності на першому курсі магістратури є формування професійних знань, практичних умінь та навичок, необхідних майбутнім фахівцям для здійснення хореографічної роботи у різних формах організації загальної та професійної мистецької освіти.

У ході цього етапу проходження педагогічної практики вивчаються питання: специфіки хореографічної роботи в умовах закладів культури,

мистецтва, особливості організаційно-творчої роботи хореографа (викладача хореографічних дисциплін, балетмейстера, керівника колективу, тренера-педагога, методиста з хореографічного жанру); особливостей навчально-тренувальної роботи у хореографічному колективі; методів і прийомів хореографічної роботи у хореографічному колективі; хореографії в режисурі культурно-мистецьких проєктів; роботи балетмейстера зі створення хореографічної композиції.

Виробнича практика зі спеціальності на третьому курсі магістратури є завершальним етапом професійної підготовки магістра, забезпечує єдність теорії і практики, тому що проводиться після вивчення основних науково-гуманітарних і професійно орієнтованих дисциплін («Методика викладання фахових дисциплін», «Менеджмент в хореографічній освіті», «Основи наукових досліджень» «Педагогіка вищої школи», «Психологія вищої школи», тощо), відбувається в умовах, максимально наближених до реальної професійної діяльності.

Під час другого етапу проходження педагогічної практики вивчаються питання: менеджменту у хореографічній освіті; нормативно-правового забезпечення діяльності закладу мистецької освіти; структури хореографічно-педагогічного процесу в системі мистецької освіти; методики професійної діяльності з хореографічним колективом; специфіки організаційної роботи у хореографічному колективі; навчально-тренувальної роботи у хореографічному колективі; основних етапів творчо-постановочного процесу у хореографічному колективі (Благова, 2019).

11. Метою виробничої педагогічної практики студентів у вищій школі (Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка) для спеціальності 0.14 Середня освіта (Образотворче мистецтво), освітній ступінь «магістр» є набуття навичок організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі, формування досвіду викладацької діяльності, зокрема організації навчальної художньо-творчої діяльності студентів, науково-методичної, організаційної та виховної роботи; актуалізація та

систематизація теоретичних знань, практичних умінь і навичок магістрантів щодо організації процесу навчання образотворчих дисциплін у вищих закладах освіти. Практика служить засобом перевірки готовності магістрантів до самостійної навчально-методичної, наукової та виховної роботи зі студентами.

Завданнями практики є: ознайомлення зі специфікою побудови навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах, з існуючими технологіями навчання у вищій школі, формування умінь організовувати і здійснювати навчальний процес з окремих курсів; поглиблення, закріплення й інтегрування теоретичних знань, формування умінь і навичок їх застосування у практичній діяльності, відпрацювання умінь у галузі навчально-методичної роботи викладача: підготовка та проведення різних видів аудиторних занять (лекцій, практичних, семінарів, лабораторних занять), участь у плануванні, методичному забезпеченні та проведенні залікових заходів, розробка та застосування засобів діагностики рівня знань, умінь та навичок студентів; підготовка магістрантів до аналізу навчального процесу і корекції окремих його складових на основі науково-дослідницької роботи з вивчення процесу формування особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва у вищому педагогічному навчальному закладі; відпрацювання умінь і навичок науково-дослідницької діяльності викладача вищої школи, зокрема, реалізація програми експериментальної частини магістерського дослідження, виконання завдань з психології та педагогіки вищої школи: вивчення особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, діагностики його педагогічних здібностей, дослідження професійно-значущих якостей особистості, впливу на формування цієї особистості навчального процесу у вищому навчальному закладі, а також визначення ефективності форм і методів власної викладацької діяльності; відпрацювання вмінь і практичних навичок планування виховного процесу у вищому навчальному закладі, відбору значущої тематики виховних заходів та їх безпосереднього проведення, умінь

педагогічного спілкування з урахуванням особливостей контингенту студентів (Мужикова, Федій, 2019).

У ході контент-аналізу навчально-методичного забезпечення, бесід, педагогічного спостереження за практичною діяльністю викладачів вищих навчальних закладів освіти, вивчення навчальної та методичної документації, (робочих) програм магістерських практик, було з'ясовано, що магістерська фахова педагогічна практика є практичною складовою підготовки майбутніх педагогів, що передбачена освітньо-професійними програмами, згідно зі стандартами освіти галузі 01 Освіта / педагогіка за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки відповідно до освітньо-кваліфікаційних рівнів – бакалавр та магістр.

Фахова педагогічна практика проводиться з метою формування загальних та професійних (фахових) компетентностей майбутніх педагогів, набуття програмних результатів навчання, а також проведення експериментальних досліджень, необхідних для написання кваліфікаційних магістерських робіт.

Основна специфіка магістерської фахової педагогічної практики полягає у тому, що в ході її студенти відпрацьовують не тільки навички педагогічної роботи із школярами у загальноосвітніх, позашкільних та спеціалізованих середніх навчальних закладах, а й виконують всі види і функції професійної діяльності майбутніх викладачів у закладах вищої освіти. Магістерська практика є об'єднуючою ланкою між теоретичними навичками і самостійною апробацією знань, які сприяють адаптації студентів-магістрантів до педагогічної діяльності у вищій школі.

Магістерська фахова педагогічна практика поділяється на декілька типів педагогічних практик, що також визначається спеціалізацією магістрантів, зокрема це: *виробнича практика* (або виробнича практика зі спеціальності) що проводиться на першому курсі у II семестрі (загальноосвітні навчальні та початкові спеціалізовані навчальні заклади, позашкільні заклади освіти) та виробничу педагогічну практику у вищій

школі, що проводиться на другому курсі у III семестрі (заклади вищої освіти II – IV рівнів акредитації). Магістерську фахову практику у вищій школі також називають *асистентською практикою* – студенти виконують асистентську діяльність під керівництвом досвідчених викладачів. У магістрантів таких спеціалізацій, як: психологія, соціальна та корекційна педагогіка, культурологія, мистецтво (музичне, образотворче, хореографічне), комп'ютерні технології, природничі й технологічні дисципліни) студенти проходять практику у соціальних службах; реабілітаційних центрах, територіальних центрах соціального обслуговування; центрах служб для молоді, на підприємствах, закладах культури та мистецтва, спеціалізованих мистецьких закладах освіти, музеях, бібліотеках, природно-заповідних територіях, науково-дослідних центрах тощо; *виконавська з відривом від навчання* (у магістрантів мистецьких спеціалізацій) студенти задіяні у мистецьких колективах, постановочній, концертній діяльності, мистецьких практиках; *науково-дослідна* – студенти пишуть і захищають магістерську роботу.

Предметом магістерської фахової педагогічної практики є: поглиблення навичок самостійної наукової роботи; розширення наукового світогляду студентів; дослідження проблем практики та вміння пов'язувати їх з обраним теоретичним напрямком дослідження; визначення структури та логіки майбутньої магістерської роботи. Завдання асистентської практики (або виробничої у вищій школі) полягає у залученні студентів-магістрантів до самостійної викладацької діяльності, ознайомленні з методикою проведення викладацько-педагогічної (асистентської) роботи на провідних кафедрах університету.

Аналіз навчальної та методичної документації дали змогу з'ясувати, що асистентська практика має різні форми та види, зокрема це лекційні, практичні, лабораторні та індивідуальні заняття, майстер-класи, педагогічні майстерні, спецпрактикуми, воркшоп, в ході яких майбутні викладачі опановують сучасні методи, форми і технології організації освітнього

процесу з певних дисциплін фахового спрямування, закріплюють теоретичний матеріал, удосконалюють навички спілкування зі студентською аудиторією, отримують можливість проведення експериментального дослідження відповідно до теми магістерської роботи.

Основним завданням магістерської фахової педагогічної практики є активізація у студентів-магістрантів потреби саморозвитку і самонавчання, здобуття навичок, необхідних у майбутній професійній діяльності викладачів.

Вивчення навчальних програм з фахової педагогічної практики засвідчує деяку фахову специфіку їхнього змісту, що зумовлене, насамперед, ресурсами закладів вищої освіти. Зміст навчальних програм фахової практики магістрів сформовано з урахуванням загальних та спеціальних компетентностей майбутніх фахівців. Практична підготовка майбутніх педагогів здійснюється у процесі виробничої, асистентської та науково-дослідницької практик, що характеризуються видовим різноманіттям у вітчизняних закладах вищої освіти.

Наступним важливим завданням прогностичного етапу констатувального етапу експерименту було *здійснення анкетування* з метою з'ясування проблем проведення різних видів практики у процесі підготовки майбутніх викладачів різного фаху у закладах вищої педагогічної освіти. В опитуванні брали участь 98 респондентів – викладачів вищих педагогічних навчальних закладів в Україні. Зокрема на факультеті мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, на психолого-педагогічному факультеті Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, на факультеті мистецтва Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, на кафедрі педагогіки, психології та теорії управління освітою Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області; у Сумському державному педагогічному університеті імені А.С. Макаренка.

Серед діагностичних заходів було проведено анкетування керівників фахової практики.

Для цього була розроблена анкета, яка забезпечила отримання наступної інформації.

«Чи є у Вашому закладі освіти певні традиції проведення практики у підготовці майбутніх учителів?» Більшість викладачів підтвердила, що у процесі здобуття освітнього рівня «магістр» реалізується один із принципів навчання – єдність теорії та практики. Практика є об'єднуючою ланкою між теоретичними навичками і самостійною апробацією знань, які сприяють адаптації студентів-магістрантів до педагогічної діяльності у вищій школі. У процесі проходження практики студенти-магістранти виконують всі види і функції професійної діяльності. У кожному закладі є власні напрацювання форм, методів, технологій проведення фахової практики відповідно до основних напрямів фахової підготовки майбутнього викладача, що сприяють набуттю знань, джерелом яких є власна діяльність магістрантів, тобто емпіричних, практичних знань, що отримані з особистого досвіду в ході педагогічної практики. Інтеграція загальної і професійної освіти магістрів на базі педагогічної діяльності сприяє, на думку викладачів, значному підвищенню мотивації до отримання знань і формування відповідних фахових компетенцій.

На запитання: «Чи спостерігаються у Вашому закладі певні інновації проведення практики у підготовці майбутніх викладачів?» викладачі зазначають, що в українських педагогічних університетах, незважаючи на наявну нормативно-правову базу, щоправда за відсутністю державного стандарту підготовки магістрів, у кожному з закладів вищої педагогічної освіти розроблено власну освітньо-професійну програму підготовки майбутніх викладачів у закладах освіти II-IV рівнів акредитації, в рамках якої використовуються авторські інноваційні технології проведення фахових практики магістрів.

Цікавими виявились відповіді на запитання: «Які труднощі виникають у керівників практики під час її проведення?», «Чи існує проблема навчально-методичного забезпечення організації різних видів практики?», «Чи є потреба створення електронних ресурсів щодо проведення практики у закладах вищої педагогічної освіти?»

Зокрема, викладачі вважають, що для якісного виконання практичних завдань бракує технологічного стилю як фактору стабільності в отриманні об'єктивних, підтверджених практичним досвідом результатів. Елементи технологізації як системної сукупності і функціонування особистісних та інструментальних засобів, що застосовуються для реалізації педагогічних цілей, виявляються у неухильному дотриманні змісту і послідовності етапів діяльності, у певному алгоритмі впровадження нововведень, надійному та гарантованому результаті тощо. Викладачі переконані в тому, що такі якості педагогічної діяльності як алгоритмізація та інструментальність сприяють активнішому формуванню професійних умінь у здатності приймати самостійні педагогічні рішення, чітко визначати мету і завдання, інтенсивно подавати матеріал, здійснювати самоконтроль та самокорекцію (Бодрова, 2021).

Серед умов, за якими може відбуватися продуктивна підготовка фахівців у сфері освіти, на думку викладачів, домінантними виступають володіння оригінальними педагогічними техніками, спроможність до педагогічної імпровізації в нестандартних ситуаціях, здатність до саморозвитку та самовизначення з урахуванням фактору мінливості освітніх обставин.

Сучасна освітня парадигма спрямована на особистісно орієнтоване навчання, що потребує пошуку педагогічних технологій, які передбачають використання багаторівневої моделі комунікації в освітньому процесі в якості критерію успішності професійної діяльності викладачів. Тому, вважають викладачі, важливим складником професійно-педагогічної компетентності викладача вищого педагогічного навчального закладу освіти

є комунікативна компетентність як складова загальної професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього викладача.

Як з'ясувалось, суттєвим недоліком педагогічної роботи викладачів з магістрантами і досі залишається проблема навчально-методичного забезпечення організації різних видів практики, зокрема студентам і викладачам бракує інструктивної літератури з організації самостійної роботи студентів щодо розробки та проведення фахової практики. Нагальна потреба виникає у розробці сучасних технологій, форм і методів проведення фахової практики магістрантів, спрямованих на діалогічні стратегії міжособистісного спілкування учасників освітнього процесу, оволодіння студентами мобільною системою методичних знань та фахових умінь, на розвиток неповторних індивідуальних якостей педагога, професійне самовдосконалення та самоорганізацію в контекстному полі наскрізного розвитку професійних компетентностей майбутніх викладачів.

Недостатнім, вважають викладачі, є застосування мультимедійних технологій та сучасних наочних засобів навчання (електронної дошки, синтезатора, електронного підручника, навчальних комп'ютерних програм, в тому числі ігрових).

З іншого боку, викладачі переконані в тому, що технологічність дій викладачів не може повністю замінити живого людського спілкування, міжособистісної комунікації. Тому незмінну увагу до питань забезпечення персоналізації учасників педагогічної взаємодії привертає особистісна орієнтованість освітнього процесу як фактор практичної підготовки майбутніх викладачів. Вирішення цієї проблеми вбачається ефективним через врахування індивідуальних особливостей кожного на основі принципів природовідповідності та самореалізації.

У ході педагогічного спостереження та бесід з магістрантами було важливим з'ясувати: ставлення до педагогічної діяльності, чи доводилося студентам використовувати знання й уміння отримані з дисциплін психолого-педагогічного та фахового циклів й у якому виді діяльності.

Також цікавила думка студентів та викладачів, що керують практикою, про зміст програм із психолого-педагогічних та фахових дисциплін, зміст і умови організації фахової педагогічної практики, їхні пропозиції щодо вдосконалення педагогічної практики. З'ясувалося, що ефективність формування професійно-значущих умінь багато в чому залежить від мотиваційно-ціннісного ставлення до спеціальності.

Анкетування, інтерв'ювання, педагогічне спостереження, бесіди з викладачами закладів вищої педагогічної освіти показали, що асистентську практику магістранти проходять на фахових кафедрах під керівництвом досвідчених методистів та викладачів, які допомагають студентам у проведенні аудиторних занять. Магістранти мають спостерігати за освітнім процесом вищої школи, зокрема на заняттях, які проводяться викладачами університету, розробляти поурочні плани, на підставі яких самостійно проводити власні заняття; самостійно проводити підготовку до занять (підготувати кабінет, наочні посібники, технічні засоби навчання, дидактичний матеріал; організувати студентів тощо).

Викладачі кафедр також керують організацією та проведенням студентами позааудиторних заходів: виховних, загальнокультурних, присвячених певним подіям університетського життя, життя країни й суспільства в цілому. Участь майбутніх викладачів у таких заходах під час асистентської практики дозволяє їм набути досвід керівництва позааудиторною діяльністю студентів, виявляти творчу ініціативу, креативність, нестандартність підходів до вирішення педагогічних завдань. Крім того, ініціювання комунікативного діалогу в студентському освітньому середовищі майбутніми викладачами вищої школи стимулює зростання якості фахових компетенцій і формування мобільності в розв'язанні ключових проблем сучасної освіти.

З'ясовано, що підготовка магістрів передбачає також діяльність майбутніх викладачів як науковців. У зв'язку з цим магістерська практика має науково-дослідний характер й синтезує теоретично-наукові дослідження

й пошуки практичних механізмів впливу щодо вдосконалення власної педагогічної дії. Конкретний зміст магістерської практики визначається тематикою магістерських робіт студентів, що окреслюється керівним практики або керівником дослідження індивідуально для кожного студента. Тому науково-дослідна практика є також складовою частиною освітньої програми професійної підготовки магістрів. В ході її магістри виконують індивідуальні дослідницькі психолого-педагогічні завдання протягом педпрактики та складають відповідний звіт; беруть участь у роботі методологічних семінарів, вебінарів кафедр та інших науково-практичних заходах університету, як то конференціях, круглих столах, наукових форумах, практикумах і тренінгах тощо, а також публікують свої наукові статті і тези виступів у збірниках наукових праць за результатами проведених науково-практичних заходів.

Таким чином, науково-дослідна практика магістрантів тісно пов'язана із асистентською, а результатом успішного й ефективного проходження магістерської практики студентами є представлення магістерського дослідження високого якісного рівня. Лише за умови вчасно захищеного звіту з магістерської практики та представленої у визначений термін магістерської роботи керівником практики видається наказ про допуск студентів до захисту магістерських робіт.

На прогностичному етапі експерименту було визначено критерії та показники готовності викладачів закладів вищої педагогічної освіти до організації й проведення фахових практик на магістерському рівні та здійснено діагностику рівнів її сформованості.

Було розроблено такі *основні критерії та показники* готовності викладачів закладів вищої педагогічної освіти до організації й проведення фахових практик на магістерському рівні:

Мотиваційно-цільовий, що визначає наявність спонукальних мотивів педагогічної діяльності викладачів, показниками якого визначено:

а) *професійні потреби*, що виявляються у прагненні оволодіння професійно-

педагогічними знаннями, творчими вміннями, в особистісній зацікавленості в цьому, морально-вольовій наполегливості, відповідальності; б) *самовизначеність*, що виявляються у пошуку свого «професійного – Я» і місця в житті (проявами, градаціями становлення цієї якості є функціональний інтерес, розвиваюча допитливість, показова або епізодична зацікавленість); г) *мотивацію на осмислення сутнісної фахової специфіки педагогічної діяльності* й адекватної аргументації своїх суджень, що виявляється у стійкій потребі застосовувати свої знання, творчий досвід в обраній професійній сфері; сформованість потреб й стійких домінуючих мотивів до розвитку фахових компетентностей та власного саморозвитку у педагогічній діяльності.

Технологічно-операційний критерій готовності викладачів закладів вищої педагогічної освіти до організації й проведення фахових практик на магістерському рівні визначає готовність і здатність застосовувати педагогічні технології в управлінні навчально-пізнавальною діяльністю магістрів; адекватне розуміння суті конкретної педагогічної проблеми (завдання); уміння ефективно вирішувати управлінські завдання в конкретній ситуації професійної діяльності. Показниками технологічно-операційного критерію є: а) знання сучасних інноваційних технологій та навички їх застосування викладачем у практичній фаховій діяльності; б) здатність викладача здійснювати аналіз наявних технологічних ресурсів, проектувати педагогічні дії, визначати стратегію використання освітніх технологій у навчально-виховному процесі; в) вміння перебудовувати застарілі та розробляти нові педагогічні технології.

Для визначення *праксеологічно-творчого критерію* готовності викладачів закладів вищої педагогічної освіти до організації й проведення фахових практик на магістерському рівні є те, що організація процесу засвоєння викладачами знань, набуття вмінь та навичок має поєднуватися з формуванням готовності до їх творчого застосування. За таких умов саме досвід творчої педагогічної діяльності викладача дозволяє йому самостійно

переносити у нову ситуацію раніше засвоєні знання і вміння; бачити нову функцію вже знайомого об'єкта; приймати альтернативи рішення проблеми та оригінальні засоби її вирішення тощо. Показниками праксеологічно-творчого критерію є: а) *володіння способами творчих дій*, що спрямовують педагогічні дії викладача на діалогічну стратегію спілкування з учнями; б) *креативне використання викладачем доцільних і адекватних видів занять з магістрантами методів і способів навчально-виховної діяльності*; в) *транспонування загальних психолого-педагогічних знань і умінь у площину фахової педагогічної діяльності*.

Відповідно до системи критеріїв та показників доцільно виокремити *рівні* готовності викладачів закладів вищої педагогічної освіти до організації й проведення фахових практик магістрантів: *адаптивно-професійний рівень* (низький); *концептуально-продуктивний рівень* (середній); *методологічно-творчий* (високий) *рівень*.

Здійснена на основі представленої системи критеріїв та показників рівнева характеристика готовності викладачів закладів вищої педагогічної освіти до організації й проведення фахових практик магістрантів дозволяє визначити специфіку діагностичного інструментарію експерименту:

Були використані окремі показники таких методик, як:

1. Визначення рівня самооцінки професійної педагогічної мотивації (Фетіскін, Козлов, Мануйлов, 2002) і рангу власної мотивації викладачів до організації й проведення фахових практик магістрантів (за методом ранжування) (Сисоєва, 2009).

2. Методика В. Хеннінга «Структура інтересів» (Єлисеєв, 2003).

3. Виконання тестових та практичних творчо-евристичних завдань. Оцінювання за методом експертних оцінок (рейтингу) (Сисоєва, 2009, с. 82; 86; 87).

Отримані дані засвідчили, що причинами, які впливають на зниження ефективності фахової підготовки майбутніх викладачів у вищому педагогічному закладі, у тому числі й на формування професійно-

педагогічних знань та вмінь, є: незадоволеність кількістю практичних занять і строком педагогічної практики (38 % респондентів); неправильно вибудований порядок вивчення навчальних курсів (7 % респондентів); зміст дисциплін не повно відображає специфіку майбутньої професійної діяльності (21 % респондентів); застаріле навчально-методичне забезпечення (22% респондентів); відсутність міжпредметних зв'язків між дисциплінами психолого-педагогічного та фахового циклів (12 % респондентів).

Рівневі характеристики готовності викладачів закладів вищої педагогічної освіти до організації та проведення фахових практик магістрів було діагностовано на прогностичному етапі відповідно до визначених критеріїв та показників: *мотиваційно-цільовому критерію* готовності викладачів закладів вищої педагогічної освіти до організації й проведення фахових практик на магістерському рівні, що виявляє наявність спонукальних мотивів педагогічної діяльності викладачів; *технологічно-операційному критерію*, що допомагає з'ясувати рівень готовності і здатності викладача застосовувати педагогічні технології в управлінні навчально-пізнавальною діяльністю магістрів; *праксеологічно-творчому критерію*, який дозволяє зрозуміти, що організація процесу засвоєння викладачами знань, набуття вмінь та навичок має поєднуватися з формуванням готовності до їх творчого застосування. Результати зрізів виявилися наступними: на *адаптивно-професійному рівні* (низькому) знаходиться 10 % респондентів; на *концептуально-продуктивному рівні* (середньому) – 75 % респондентів; на *методологічно-творчому* (високому) *рівні* – 15 % – респондентів.

Проведене дослідження допомогло сформувати уявлення про ставлення викладачів до педагогічної практики в цілому та рівні сформованості узагальнених професійно-педагогічних знань і вмінь.

Загальна характеристика готовності викладачів закладів вищої педагогічної освіти до організації та проведення фахових практик магістрів

Рівні	Кількість респондентів	У відсотках %
	Всього: 98 респондентів	100 %
адаптивно-професійний	10 респонд.	9,8 $\cong$ 10 %
концептуально-продуктивний	73 респонд.	71,54 $\cong$ 72 %
методологічно-творчий	15 респонд.	14,7 $\cong$ 15 %

Табл.7. Загальна характеристика готовності викладачів закладів вищої педагогічної освіти до організації та проведення фахових практик магістрантів. Укладено авторами на основі анкетування, інтерв'ювання, педагогічного спостереження, бесіди з викладачами закладів вищої педагогічної освіти.

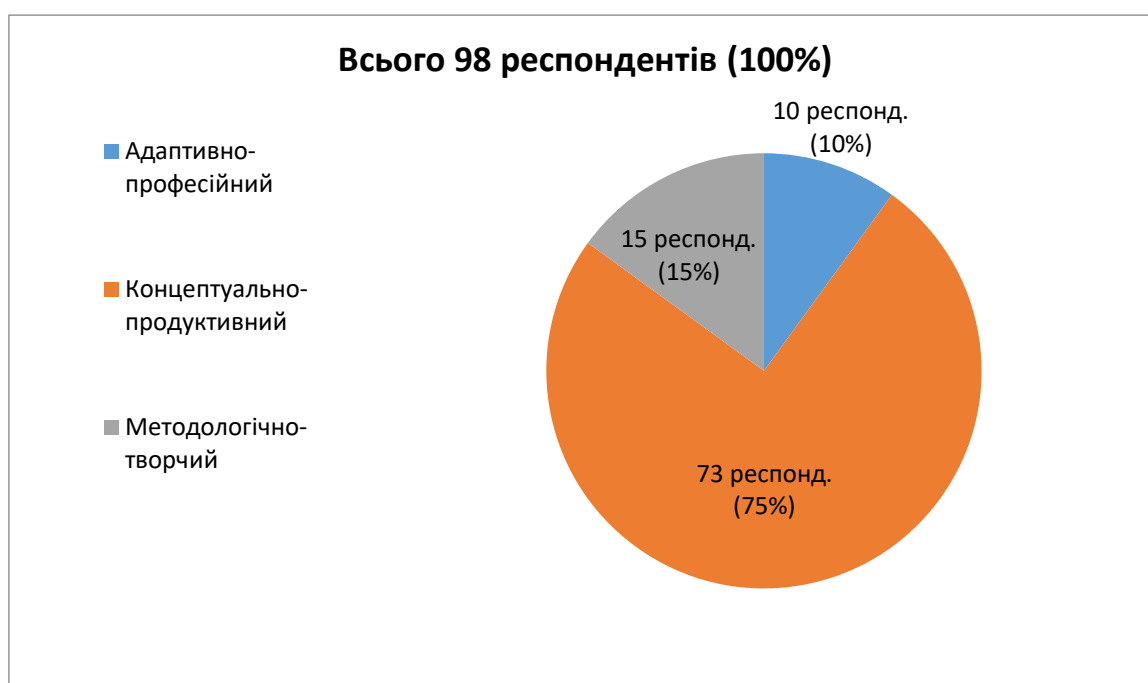


Рис. 22. Характеристика готовності викладачів закладів вищої педагогічної освіти до організації та проведення фахових практик магістрантів. Укладено авторами на основі анкетування, інтерв'ювання, педагогічного спостереження, бесіди з викладачами закладів вищої педагогічної освіти.

Узагальнення теоретичних і практичних аспектів організації фахових (спеціалізованих) практик в умовах магістратури дозволило визначити *педагогічні умови*, що забезпечують підвищення ефективності їх проведення у вищих педагогічних закладах освіти:

- активізація мотивації майбутніх викладачів до набуття теоретичних знань і практичних умінь фахової педагогічної діяльності у закладах вищої освіти, що безпосередньо залежить від усвідомлення студентами перспективних цілей навчання, розуміння теоретичної і практичної значущості засвоєних знань й накопичення об'єму і новизни інформації, створення позитивного психологічного клімату у навчальній групі, реалізації потреби у досягненні успіху тощо;
- орієнтація на положення компетентнісного, діяльнісно-творчого, аксіологічного, особистісно орієнтованого підходів до організації практичної підготовки майбутніх викладачів;
- залучення магістрантів до вивчення кращого досвіду педагогічної діяльності викладачів педагогічних університетів України та зарубіжних країн;
- забезпечення творчого застосування теоретичних знань і практичних умінь у проєктуванні, розробці та проведенні освітньо-виховних заходів у процесі проходження фахової педагогічної практики;
- орієнтування майбутніх викладачів на постійну самоосвіту, саморозвиток, професійне самовдосконалення;
- створення якісного методичного забезпечення процесу практичної підготовки магістрів: використання активних інноваційних форм і методів навчання та розробка і впровадження в освітній процес нових форм, методів, авторських педагогічних технологій формування та розвитку професійних якостей майбутніх викладачів;
- діагностування кожного етапу фахової (спеціалізованої) практики на основі самодіагностики суб'єктів освітнього процесу, використання

діагностичних процедур з метою виявлення якості підготовки майбутніх викладачів до фахової діяльності у закладах вищої педагогічної освіти.

Таким чином, з'ясовано, що ефективність формування професійно-значущих умінь багато в чому залежить від мотиваційно-ціннісного ставлення до спеціальності, динаміки інтересу до спеціальності після вивчення різних курсів психолого-педагогічного циклу й спецдисциплін фахового профілю, а також наскрізних педагогічних практик, з яких магістерська фахова практика є завершальним етапом підготовки студентів до фахової діяльності, значно впливає на формування професійної компетентності майбутніх викладачів.

Оцінка ефективності формування професійно-педагогічних умінь у магістрантів під час практики, що організовується за схарактеризованими програмами, показала, що зміст і методика організації практики не повною мірою забезпечує формування й засвоєння студентами професійно-значущих знань, умінь і навичок.

Необхідною умовою підвищення ефективності практичної підготовки магістрантів є створення якісного навчально-методичного забезпечення, оновлення його змістовного наповнення, розширення форм, методів, прийомів навчання, адекватних визначеному змісту підготовки до фахової педагогічної діяльності. Більшою мірою мають застосовуватись такі форми і методи як: проблемні лекції, проблемні семінари, тематичні дискусії, евристичні бесіди, кейс-метод, наукові розвідки, тренінги, майстер класи, педагогічні майстерні, система творчих завдань, круглі столи, методи розвитку аналітичного мислення, застосування наукового аналізу в динаміці; оволодіння практичними навичками роботи з інформацією: вичленовування, структурування, ранжування за значимістю досліджуваних проблем; методів діалогічного спілкування (фасилітованої дискусії) для взаєморозуміння, взаємодії, спільного розв'язання загальних, але значимих для кожного учасника проблем. Ці методи уможливають ефективне оволодіння магістрантами системою творчої організації педагогічної дії й дозволять їм

добирати такий інструментарій у професійній діяльності, який гарантуватиме оптимальне та ефективне розв'язання педагогічних завдань у майбутній викладацькій діяльності.

Наступним етапом дослідно-експериментальної роботи були: перевірка *педагогічних умов* забезпечення ефективності організації фахових (спеціалізованих) практик на магістерському рівні у закладах вищої педагогічної освіти; розробка та впровадження у процес магістерської підготовки майбутніх викладачів, зокрема викладачів мистецьких дисциплін, інноваційної педагогічної технології розвитку фахових компетенцій майбутніх викладачів; розробка рекомендацій щодо організації фахових практик на магістерському рівні у закладах вищої педагогічної освіти; прогнозування очікувальних результатів.

У ході дослідження з'ясовано, що основним *змістом магістерської фахової практики* є активізація у студентів-магістрантів потреби саморозвитку і самонавчання, здобуття навичок, необхідних у майбутній професійній діяльності викладачів. Послідовна об'єктивація змісту магістерської практики спрямована на накопичення практичного досвіду та розвиток педагогічної майстерності майбутніх фахівців. Саме тому в ході магістерської фахової практики студенти оволодівають різноманітними методами, формами і технологіями здійснення майбутньої педагогічної діяльності, набувають досвіду викладацької роботи, опрацьовують прикладні алгоритми вирішення конкретних професійних завдань.

Організація підготовки майбутніх викладачів у системі вищої педагогічної освіти в умовах магістратури висуває особливі вимоги до формування їхньої професійної майстерності. Метою навчання майбутніх викладачів у магістратурі є поглиблення професійних компетентностей – загальних і фахових. До загальних компетентностей відноситься світоглядна компетентність, що передбачає розвиток ціннісних орієнтацій особистості викладача на гуманістичній основі. До фахових компетентностей у контексті нашого дослідження відноситься художньо-естетична компетентність, що

виявляється у сформованості художньо-естетичних, мистецтвознавчих, культурологічних знань, здатності аналізувати, оцінювати, інтерпретувати культурні процеси та мистецькі явища, аргументувати власні художні судження і позиції, що є підґрунтям для розвитку художньо-естетичного світогляду майбутніх викладачів мистецьких дисциплін.

У процесі дослідження виявлено специфіку організації магістерської підготовки викладачів мистецьких дисциплін у системі вищої педагогічної освіти. З'ясовано, що формування професійної компетентності викладачів мистецьких дисциплін вимагає дотримання у процесі підготовки магістрів *педагогічних умов* забезпечення ефективності організації та проведення фахових (спеціалізованих) практик на магістерському рівні у закладах вищої педагогічної освіти, а також впровадження інноваційних освітніх технологій. Одним із шляхів реалізації поставлених завдань є впровадження у процес підготовки майбутніх викладачів, зокрема мистецьких дисциплін, педагогічних практикумів відповідно до конкретних потреб їхньої майбутньої практичної діяльності, у ході яких відпрацьовуються специфічні питання професійної підготовки фахівців.

Ефективною формою діяльності в рамках практикуму визначено мистецько-педагогічну майстерню як комплекс дидактично обґрунтованих форм, методів і прийомів розвитку художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін, в рамках якої педагогічна інтерпретація твору мистецтва здійснюється для того, щоб виявити його смисл – авторську концепцію художнього образу.

Завданнями діяльності мистецько-педагогічної майстерні у процесі підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін є розвиток у них художньо-естетичного світогляду, формування художньо-естетичного сприйняття та розуміння творів мистецтва; набуття викладачами досвіду художньо-естетичної інтерпретації; розкриття естетичного потенціалу мистецтва в розвитку особистості; створення педагогічних умов для вдосконалення творчих умінь і навичок педагогічного керівництва процесом

художньо-естетичного виконання, інтерпретації і творення в галузі мистецтва.

Зміст мистецько-педагогічної майстерні передбачає неперервну зміну інтерактивних форм (проблемні лекції, лекції-діалоги, лекції-візуалізації, семінари-дискусії, практичні заняття у вигляді тренінгів, майстер-класів тощо), специфічних методів (емоційної і художньої драматургії, художньо-педагогічної інтерпретації, фасилітованої дискусії, художньої проблематизації, стимулювання художнього навчання; метод цілеспрямованої активізації художньої діяльності), виконання студентами системи творчо-евристичних і художньо-інтерпретаційних завдань, розробку мистецько-педагогічних проєктів тощо.

Основним методом художнього пізнання в мистецько-педагогічній майстерні визначено художньо-педагогічну інтерпретацію творів мистецтва – інтегративний метод, що передбачає тлумачення тексту з позиції педагога, який створює умови для самовираження кожного з реципієнтів, допомагає їм долати психологічні та смислові бар'єри, а також пояснює художнє явище не тільки в естетичному контексті, а й з позицій розуміння значущості закарбованих у мистецькому творі загальнолюдських цінностей, культурних досягнень, норм моралі та їх місця в розвитку особистості.

Зазначені методи, спрямовані на активізацію мотиваційної, інтелектуальної, емоційної сфер людини, дозволяють особистості самовизначитися у світі культури та мистецтва, вдосконалити себе як суб'єкта культури та сприяють розвитку художньо-естетичного світогляду майбутніх викладачів мистецьких дисциплін.

Важливим у роботі майстерні є не тільки набуті художні знання та інтерпретаторські вміння, але й сам процес пошуку художньої істини та створення творчого продукту в самостійно змодельованому педагогічному просторі. При цьому найважливішою якістю процесу стають діалогічна стратегія спілкування, співробітництво та співтворчість.

У ході практичної діяльності майстерні в умовах магістратури відбувається постійне чергування несвідомої діяльності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін – діалогічного сприйняття твору мистецтва, та її наступного усвідомлення – художньо-педагогічної інтерпретації художнього образу, адекватної оцінки художньої цінності твору, відповідності його виконання та інтерпретації авторському задуму. Це зближує навчальний процес із процесом дійсного наукового та художнього відкриття, що створює умови для формування художньо-естетичного світогляду майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. Важливим у роботі майстерні є не тільки набуті художні знання та інтерпретаційні вміння, але й сам процес пошуку художньої істини та створення творчого продукту в самостійно змодельованому педагогічному просторі. При цьому найважливішою якістю процесу стають діалогічна стратегія спілкування, співробітництво та співтворчість.

Значущим у вивченні матеріалу практикуму «Мистецько-педагогічна майстерня» є висновок про те, що інтерпретуючи мистецький твір, або вивчаючи художнє явище людина формує власний художньо-естетичний світогляд – міфологію людської особистості: виявлення, вираження людини, його енергійно-особистісного начала або духу, що по суті і є культурою.

На основі теоретичних і практичних розвідок з питання досліджуваної проблеми було розроблено методичні рекомендації «Зміст і методичні засади організації фахових практик магістрантів у закладах вищої педагогічної освіти» (Соломаха, 2021). У змісті першого розділу методичних рекомендацій розглядаються питання, пов'язані з аналізом теоретичних і практичних аспектів підготовки майбутніх викладачів в умовах магістратури; аналізується проблема шляхів вдосконалення магістерської фахової (спеціалізованої) практики у процесі професійної діяльності викладачів українських педагогічних університетів; виявляється специфіка практичної підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, розкриваються актуальні проблеми асистентської практики магістрів в умовах сучасної

освітньої діяльності, визначається педагогічний потенціал інноваційних мистецько-педагогічних технологій, а також ефективні шляхи формування у магістрантів навичок ефективного їх використання у навчально-виховній діяльності.

У змісті другого розділу методичних рекомендацій представлено авторську методику організації мистецько-педагогічної майстерні як технології підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в умовах магістратури у закладах вищої педагогічної освіти. Інновація розробленої мистецько-педагогічної технології полягає у тому, що вона заснована на діалогічній міжособистісній стратегії спілкування і базується на особистісному підході до організації навчання, з урахуванням освітніх потреб та рівня розвитку особистості тих, хто навчається. Практикум «Мистецько-педагогічна майстерня» ґрунтується на властивій мистецькій освіті установці на діалогічність, емпатійність, відкрите ставлення до світу і людей, комплексі основних закономірностей організації педагогічної діяльності викладачів мистецьких дисциплін й відповідає змісту їхньої професійної компетенції.

Подано рекомендації викладачам вищих педагогічних закладів освіти щодо методичних умов та змісту проведення лекційних, семінарських, практичних занять фахової асистентської практики у магістрів мистецьких спеціалізацій (Соломаха, 2021).

Рекомендації щодо дотримання педагогічних умов забезпечення ефективності організації фахових (спеціалізованих) практик на магістерському рівні у закладах вищої педагогічної освіти, а також практикум «Мистецько-педагогічна майстерня» було впроваджено в освітню практику закладів вищої педагогічної освіти в Україні. Зокрема на факультеті мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова; на психолого-педагогічному факультеті Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка; на факультеті мистецтв Уманського державного

педагогічного університету імені Павла Тичини; на кафедрі педагогіки, психології та теорії управління освітою Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області; в Сумському державному педагогічному університеті імені А.С. Макаренка.

Передбачалось, що участь магістрантів у практикумі сприятиме формуванню у майбутніх викладачів здатності бачити не тільки самі художні факти, але й їхню глибинну сутність вираження у мистецьких явищах, стимулюватиме становлення художнього мислення, ефективно впливатиме на розвиток художньо-естетичного світогляду. Застосування викладачами мистецьких дисциплін сучасних інноваційних педагогічних технологій (інтерактивних практикумів, педагогічних майстер класів, тренінгів, воркшопів тощо) відкриває широкі перспективи і нові можливості в освітньому процесі, дозволяє використовувати величезний об'єм інформації для досягнення мети у практичній педагогічній діяльності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, доповнюючи знання власним ціннісним смислом.

Проаналізувавши результати вихідного зрізу, ми з'ясували, що на *адаптивно-професійному* (низькому) рівні залишилась менша кількість викладачів. Порівнюючи результати з вхідним зрізом, зазначимо, що на цьому рівні було 10% респондентів, а на кінець експерименту таких викладачів виявилось 8%, що на 2% менше. На *концептуально-продуктивному* (середньому) рівні кількість викладачів зменшилася з 75% до 70%, що на 5% менше, натомість на *методологічно-творчому* (високому) рівні, як бачимо, зростання помітне з 15% респондентів (стало до 22%). Це пояснюється дотриманням у процесі підготовки магістрів *педагогічних умов* забезпечення ефективності організації та проведення фахових (спеціалізованих) практик на магістерському рівні у закладах вищої педагогічної освіти, а також впровадження у процес підготовки викладачів мистецьких дисциплін інноваційної авторської педагогічної технології

розвитку фахових мистецько-педагогічних компетенцій майбутніх викладачів.

Зростання високого рівня готовності викладачів закладів вищої педагогічної освіти до організації та проведення фахових практик магістрантів підкреслюється свідомо, адже кожний викладач вищої школи, повинен спрямовувати всі свої зусилля на досягнення високого рівня як своїх професійних якостей, так і навичок керівництва фаховою (спеціалізованою) практикою зокрема.

Таблиця 8

Загальна характеристика готовності викладачів закладів вищої педагогічної освіти до організації та проведення фахових практик магістрів (після експерименту)

Рівні	Кількість респондентів	У відсотках %
	Всього: 98 респондентів	100 %
адаптивно-професійний	08 респонд.	7,84 $\cong$ 8 %
концептуально-продуктивний	68 респонд.	67,64 $\cong$ 70 %
методологічно-творчий	22 респонд.	21,56 $\cong$ 22 %

Табл. 8. Загальна характеристика готовності викладачів закладів вищої педагогічної освіти до організації та проведення фахових практик магістрів (після експерименту). Укладено авторами на основі анкетування, інтерв'ювання, педагогічного спостереження, бесіди з викладачами закладів вищої педагогічної освіти.

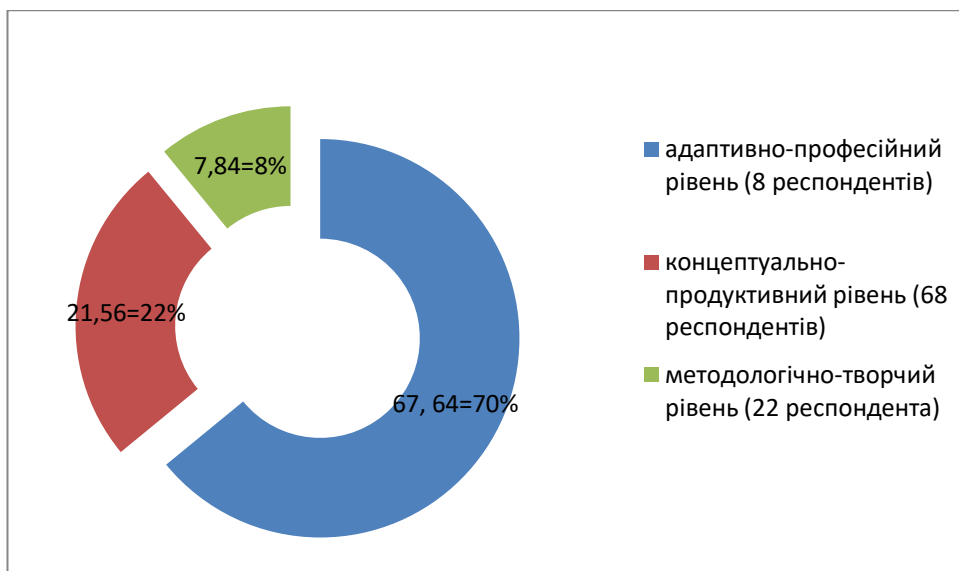


Рис. 23. Загальна характеристика готовності викладачів закладів вищої педагогічної освіти до організації та проведення фахових практик магістрів (після експерименту). Укладено авторами на основі анкетування, інтерв'ювання, педагогічного спостереження, бесіди з викладачами закладів вищої педагогічної освіти.

Результати формувального етапу засвідчили ефективність дотримання у процесі підготовки магістрів *педагогічних умов* організації та проведення фахових (спеціалізованих) практик на магістерському рівні у закладах вищої педагогічної освіти, а також впровадження інноваційних освітніх технологій, зокрема розробленої та апробованої технології підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в умовах фахової (спеціалізованої) практики у закладах вищої педагогічної освіти. Запропоновані нами педагогічні умови організації фахових практик магістрантів у закладах вищої педагогічної освіти можуть удосконалюватися, рекомендовані заходи за необхідністю можуть змінюватися, доповнюватися та удосконалюватися.

Отже, проведений аналіз психолого-педагогічних, методичних джерел з питань формування готовності викладачів закладів вищої педагогічної освіти до організації фахових практик магістрантів засвідчив комплексний характер професійної підготовки майбутніх викладачів у закладах вищої педагогічної освіти й передбачає проходження фахових практик, які органічно поєднують теоретичну підготовку з практичною різноаспектною педагогічною

діяльністю. Фахова практика магістрантів, асистентська зокрема, дає можливість апробації набутих практичних умінь і навичок з методик викладання циклу спеціалізованих дисциплін, а також організаційної та виховної роботи у педагогічному колективі.

Виявлено, що *зміст практики* включає низку теоретичних і практичних завдань, що розкривають основні напрями фахової підготовки майбутнього викладача. Різномасштабна професійна діяльність у процесі проходження фахових практик сприяє розширенню фахового світогляду та реалізації творчого потенціалу магістрантів, залученню магістрантів до науково-дослідної роботи, підвищенню її якості; допомагає в оволодінні та поглибленому вивченні дисциплін навчального плану з метою набуття практичного досвіду роботи з професійного спрямування; спонукає до оволодіння сучасними методами та навичками проведення самостійних наукових досліджень.

Визначено, що *основним завданням* магістерської фахової педагогічної практики є активізація у студентів-магістрантів потреби саморозвитку і самонавчання, здобуття навичок, необхідних у майбутній професійній діяльності викладачів. Послідовна об'єктивація змісту фахової практики магістрів спрямована на накопичення практичного досвіду та розвиток педагогічної майстерності майбутніх фахівців. Саме тому в ході фахової практики майбутні фахівці оволодівають різноманітними методами, формами і технологіями здійснення майбутньої педагогічної діяльності, набувають досвіду викладацької роботи, опрацьовують прикладні алгоритми вирішення конкретних професійних завдань.

Аналіз навчальних програм фахової педагогічної практики магістрантів засвідчує деяку професійну специфіку їхнього змісту, що зумовлене, насамперед, ресурсами закладів вищої освіти. Зміст навчальних програм фахової практики сформовано з урахуванням загальних та спеціальних компетентностей майбутніх фахівців. Практична підготовка майбутніх викладачів здійснюється у процесі виробничої, асистентської та науково-

дослідницької практик, що характеризуються видовим різноманіттям у вітчизняних закладах вищої освіти.

Здійснено теоретичне узагальнення та практичне апробування педагогічних умов організації фахових практик магістрантів. У процесі дослідження була обґрунтована, експериментально апробована та перевірена авторська мистецько-педагогічна технологія фахової підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в умовах магістратури у закладах вищої педагогічної освіти. Мистецько-педагогічна майстерня побудована на діалогічному принципі організації освітнього процесу і є комплексом дидактично обґрунтованих форм, методів і прийомів розвитку художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін, в рамках якої педагогічна інтерпретація твору мистецтва здійснюється для того, щоб виявити його смисл – авторську концепцію художнього образу.

На основі теоретичних і практичних розвідок з питання досліджуваної проблеми було розроблено методичні рекомендації «Зміст і методичні засади організації фахових практик магістрантів у закладах вищої педагогічної освіти», які є допоміжним матеріалом у формуванні професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін. У рекомендаціях розглядаються питання, пов'язані з аналізом теоретичних і практичних аспектів підготовки майбутніх викладачів в умовах магістратури.

Моніторинговий аналіз результатів вхідних і вихідних зрізів дослідження за розробленими показниками і рівнями доводить, що у викладачів на формувальному етапі виявлені більш високі показники рівня сформованості готовності викладачів закладів вищої педагогічної освіти до організації та проведення фахових практик в умовах магістратури. Це вказує на те, що визначені нами педагогічні умови, а також впровадження розробленої та апробованої технології «Мистецько-педагогічна майстерня» є дійсно ефективними засобами організації та проведення фахових практик викладачами на магістерському рівні у закладах вищої педагогічної освіти.

Дана праця не є остаточним дослідженням означеної проблеми, але є поштовхом для вивчення питань формування педагогічної майстерності викладачів та студентів в ході фахових практик у закладах вищої педагогічної освіти; для розуміння проблем педагогічної освіти в Україні; для з'ясування причин та знаходження ефективних шляхів рішення питань якісної підготовки педагогів вищої школи.

Список використаних джерел:

1. Вітвицька, С. С. (2003). *Основи педагогіки вищої школи: метод. посіб. для студентів магістратури*. Київ: Центр навчальної літератури.
2. Благова, Т.О., Федій, О.А., Манжелій, Н.М., Погребняк, М.М., Яновська, Т.А. (2019). Наскрізна програма практик підготовки здобувачів освітнього ступеня «магістр» за спеціальністю 014 Середня освіта (Хореографія) спеціалізацією «Керівництво хореографічним колективом». Полтава. URL: <https://sites.google.com/gsuite.pnpu.edu.ua/kafedra-hoeografii/praktichna-pidgotovka>
3. Благова, Т.О. (2019). Наскрізна програма практик підготовки здобувачів освітнього ступеня «магістр» за спеціальністю 024 Хореографія. Полтава. URL: <https://sites.google.com/gsuite.pnpu.edu.ua/kafedra-hoeografii/praktichna-pidgotovka>
4. Бодрова, Т., Козинко, Л., Полатайко, О., Степанова, Л. (2017). Наскрізна програма практичної підготовки складена відповідно до освітньо-наукової програми підготовки фахівців освітнього ступеня магістра галузі знань 02 Культура і мистецтво, спеціальності 025 Музичне мистецтво. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/34077/Bibliohrafichniy%20P okazhchyk_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
5. Бодрова, Т.О. (2021). Виробничо-практична підготовка студентів до діяльності у сфері мистецької освіти: актуальні аспекти. Наукові записки: збірник наукових праць, 197. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка.
6. Вихрущ, А., Горбатюк, Р., Тулашвілі, Ю. (2017). Програма та

методичні рекомендації педагогічно-виробничої та асистентської практики здобувачів вищої освіти ступеня магістр спеціальності 015 Професійна освіта (Комп'ютерні технології). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. URL: <http://ipf.tnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/02/педагогічно-виробнича-практика-магістри-2017-перший-курс.pdf>

7. Губа, Н., Калюжна, Є., Малина, О. та ін. (2017). Робоча програма. Виробнича асистентська практика студентів спеціальності 053 Психологія (магістр психології, психолог, викладач психології). Запорізький Національний університет. URL: https://www.znu.edu.ua/praktyka/spp/bak/psikhologiya/naskr__zna_programa.pdf

8. ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». (2018). Робоча програма. Виробнича педагогічна (асистентська) практика підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти. Галузь знань 01 Освіта / Педагогіка. Спеціальність 014 Середня освіта Освітня програма (Історія, англійська мова і література). URL: [http://forlan.org.ua/doc/silabus/normatyvni/OK%2012%20Виробнича%20педагогічна%20\(асистентська\)%20практика.pdf](http://forlan.org.ua/doc/silabus/normatyvni/OK%2012%20Виробнича%20педагогічна%20(асистентська)%20практика.pdf)

9. Демяненко, Н. (2010). Тенденція диверсифікації мети і профілів магістратури в розвитку світової вищої освіти. Педагогічні науки, 2, 44-52.

10. Доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. URL: http://meduniv.lviv.ua/files/info/nats_

11. Єлісєєв, О.П. (2003). *Практикум по психології особистості* (Вид. 2-ге, с. 389-394; перероб., та допов.). Санкт-Петербург: Пітер, 2003.

12. Єременко, О.В.(2011). *Основи магістерської підготовки (теорія і практика реалізації в системі музично-педагогічної освіти): навчальний посібник*. Суми: СумДПУ.

13. Закон України «Про вищу освіту» (2014). URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

14. Захарова, В. (2019). *Робоча програма. Виробнича асистентська практика студентів-магістрантів спеціальності 014 Середня освіта (Українська мова і література). Додаткова спеціальність: 014 Середня освіта (мова і література (англійська) за освітнім рівнем «Магістр».* Факультет іноземної та слов'янської філології. Кафедра української мови і літератури Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка. URL:

https://sspu.edu.ua/images/2019/manual/Spezialnosti/pp_2_rp_asistentska_praktika_u_zvo_84505.pdf

15. Ілініцька, Н.С. (2012). Асистентська практика як різновид професійної підготовки магістрів факультету мистецтв. Наукові записки кафедри педагогіки, 28 (1), 72-77. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzkr_2012_28%281%29__12

16. Короткова, Ю.М. (2007). Досвід впровадження Болонського процесу у систему професійної підготовки вчителів початкових класів у Греції. *Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. пр.*, XXXVIII, 112–116. Слов'янськ: Слов'янський держ. пед. ун-т.

17. Лесик-Бондарук, О. (2016). Наскрізна програма практики з підготовки магістра спеціальності 8.02020501 «Образотворче мистецтво» Освітня галузь 02 Культура і мистецтво. Спеціальність 023 Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація. Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (м. Луцьк). URL: https://eenu.edu.ua/sites/default/files/Files/naskrizna_programa_praktiki_2015_finish.pdf

18. Манчинська, Н. І. (2013). *Педагогічна освіта магістрів вищих навчальних закладів педагогічного профілю: монографія.* Львів: ЛьвДУВС.

19. Момот, О.В. (2016). Зміст підготовки майбутніх викладачів природничих дисциплін до науково-педагогічної діяльності в умовах магістратури класичного університету. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, с. 109-119.

URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2016_1_14

20. Мужикова, І.М., Федій О.А. (2019). Робоча програма. Виробнича педагогічна практики для спеціальності 0.14 Середня освіта (Образотворче мистецтво), освітній ступінь магістр. Полтава. URL: <http://ped.pnpu.edu.ua/index.php/obrazotvorch/>

21. Носовець, Н. (2015). Професійна підготовка майбутніх учителів у країнах західної Європи. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*, 130, 68-72.

22. Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/65-98-п#Text>

23. Растригіна, А. (2008). Особливості організації фахового модулю в процесі асистентської практики майбутніх педагогів-музикантів. *Наукові записки*, 93, с. 7-9. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка.

24. Сисоєва, С.О. (2009). *Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти: навч. метод. посіб.* Луцьк, ВАТ «Волинська обласна друкарня».

25. Сисоєва, С.О. (2014). *Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури: монографія.* Київ: ТОВ «Видавниче підприємство ЕДЕЛЬВЕЙС».

26. Соломаха, С.О. (2017). *Зміст і методичні засади організації фахових практик магістрантів у закладах вищої педагогічної освіти: методичні рекомендації.* Київ.

27. *Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.* (2018). Робоча програма навчальної дисципліни Асистентська практика (виробнича). Спеціальності 02 «Культура і мистецтво» та 025 «Музичне мистецтво». URL: https://eenu.edu.ua/sites/default/files/Files/zarickiy_rp_asistentska_praktika_2018.pdf

28. Федій, О.А., Ірклієнко, В.С., Лобач, О.О., Манжелій, Н.М., Яновська, Т.А. (2020). Наскрізна програма практик підготовки здобувачів

освітнього ступеня «магістр» за спеціальністю 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво). Полтава.URL: <http://music.pnpu.edu.ua/praktichna-pidgotovka-2>

29. Фетіскін, Н.П., Козлов, В.В., Мануйлов, Г.М. (2002). *Соціально-психологічна діагностика розвитку особистості та малих груп*. Москва: Вид-во Інституту психотерапії.

30. Цюняк, О.П. (2016). *Формування професійної культури майбутніх магістрів початкової освіти у вищих навчальних закладах: монографія*. Івано-Франківськ: «ЯРИНА».

31. Харківська, А. (2015). Управління асистентською практикою – найважливіший етап практичної підготовки магістрів. *Theory and methods of educational management*, 1(15). URL: www.irbis-nbuv.gov.ua/cgiir

1.6. МУЗЕЙНА ПРАКТИКА У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ

Одним із важливих завдань освіти є наповнення змісту навчального, виховного процесу «культурною» інформацією, що здатна збагатити Людину, Особистість етично, інтелектуально, естетично, патріотично. Для цього освіта має вийти за межі свого відомчого простору, інтегруватися з багатьма іншими соціокультурними інституціями. Такий підхід не тільки збагатить якість наявної інформаційної бази, якою володіють освітні заклади, але й значно вдосконалисть сам процес виховання особистості. Окультурення освіти на всіх рівнях є доволі трудомістким і системним процесом, що є надзвичайно мобільний, який потребує ефективних організаційно-педагогічних, методологічних, аксіологічних зусиль. В. Биков стверджує, що «за сучасних умов, люди як визначальні складники соціотехнічних систем мають встигати за цими змінами, адекватно реагувати на них. З'являється потреба постійного переосмислення відомих і набуття нових знань про людину, суспільство і природу, необхідність, щоби члени суспільства опанували цими знаннями, набували навичок життєдіяльності в сучасному світі» (Биков, 2018, с. 17).

Науковий та загальний культурно-освітній простір одним із перших відчув цю суспільну затребуваність інформаційно-знансєвих суспільств, які в подальшому суттєво визначатимуть сутність глобального розвитку. Ні індивіди, ні досконалі національні культурно-освітні системи не зможуть зупинити ці агресивні тенденції інформаційного втручання в особисте та суспільне життя. Однак він не зможе стати і суто технократичним. Але для цього потрібні загальні синергетичні зусилля на глобальному рівні, щоб світ, переповнений непотрібною, часто дуже шкідливою інформацією, зберігав не тільки інтелектуальний, технологічний поступ, але й ставав гуманнішим. Безумовно, неможливо в планетарних масштабах спрямувати в єдине русло бачення світу, виробивши для цього відповідні універсальні концепції. Різноманітність культур, традицій, соціального та економічного розвитку

країн, їх національно-культурних характеристик унеможлиблюють реалізацію таких намірів.

Однак спільним знаменником є розуміння освітніх стратегій у тому, що школа, університет, інші навчально-виховні заклади в системі формальної і неформальної освіти мають вийти за межі відомчого простору, інтегруватися із соціокультурними інституціями. Такий підхід не тільки збагатить якість наявної інформаційної бази, якою володіють освітні заклади, але й значно вдосконалив сам процес виховання особистості. Однією з важливих таких соціокультурних інституцій, що значно розширює потенціал для навчання та виховання молоді, здатен ефективно впливати на освітні процеси на протязі життя, є музей. Взаємодія музейних та освітніх закладів у сучасних умовах стає одним із помітних напрямів удосконалення якості освіти. При цьому вона є взаєморозвиваючою, оскільки синтез формує якісні характеристики як освітнього, так і музейного закладу.

З огляду на те, що зміни в музейній політиці охоплюють не тільки сферу покращення функцій збереження, дослідження чи інтерпретації експозицій, фондів, але й насамперед посилення просвітницької, освітньо-виховної ролі музеїв, то майбутнє трактується як підвищення сили взаємовпливів музейної та освітньої культур. Не лише освіта потребує для свого розвитку й удосконалення культурних надбань музеїв, але не менш важливою для останніх є інтеграція та співпраця з освітніми закладами. Оскільки за будь-яких обставин незмінною стратегією для музею залишатиметься оптимальне використання «капіталу» культурних колекцій (фондів), які мусять стати суспільно привабливими, зацікавити майбутніх відвідувачів.

Адже із 60-х рр. минулого століття і до нинішніх часів, коли нібито розпочалася «нова епоха», проблема мотивації, інтересу, сприятливого доступу до музейних установ зберігає свою актуальність. І саме в ніші освіти формується інтерес до музейної культури. Як зберегти, підвищити суспільну роль музеїв, що є носіями оригінальної й автентичної інформації буття

людства, унікальним явищем не лише для здорового соціально-культурного дозвілля (як видовища), але й для виховання громадянина? Фахівці, дослідники під час розробки та впровадження різноманітних концепцій зробили висновок, що ключ до успіху в підвищенні мотивації до музейної культури знаходиться саме в освітньому середовищі. Член Французької академії, президент і почесний директор Лувру Тобелем Жан-Мішель, який орієнтувався на соціологічні результати, зазначає: «Як підтверджують дослідження, проведені в різних країнах, головне (щоб не сказати єдине) довгострокове вирішення питання відвідуваності музеїв проходить через школу. Ніколи не буде зайвим підкреслити, а я повторюватиму це до останнього подиху: школа вчить читати, а не вчить – принаймні у Франції – розуміти. Будь-яке міркування про музейне майбуття, в якому не буде враховано питання викладання історії мистецтва у середній школі, завжди залишатиметься недосконалим, неповним, недостатнім» (Тобелем Жан-Мішель, 2018, с. 12).

У цьому висновку відомого європейського культуролога, педагога окреслено важливі аспекти щодо проблем та перспектив розвитку культурно-освітньої галузі.

По-перше, майбутнє музейної культури, а отже й культури суспільства, буде залежати від змісту освітньої політики. Важливим є те, наскільки мистецтво, культура, історія функціонують у змісті освіти (від дитячого садка та середньої школи до університету).

По-друге, знаний фахівець пропонує обов'язково включати в навчальні плани і шкільні програми мистецькі дисципліни як одну з необхідних умов, що уможлиблює формування культурної особистості. Вихована естетично, етично, людська натура володіє більш стійкою імунною культурною системою для протистояння масованій інформаційній експансії, оскільки вона значно краще зорієнтована стосовно цінностей, сенсів відповідно до загальнолюдських норм.

По-третє, пропозиції щодо збереження і посилення культурологічно-мистецького складника в стратегіях шкільних практик передбачає, що музей як соціокультурний інститут безпосередньо стає активним суб'єктом освітнього процесу.

Використання музейного простору для удосконалення навчання і виховання особистості уможливорює системний і сталий процес взаємодії на рівні культурно-освітньої моделі «школа-музей».

По-четверте, для ефективної взаємодії, яка відбувається між освітніми та культурними інституціями, школа, коледж, гімназія, а також університет мають «покинути» свою формальну освітню нішу, ввійти за допомогою різноманітних зв'язків у нове соціально-культурне середовище, збагатити себе новими ідеями, знаннями, вартостями, ідеалами. При цьому формуватиметься не усталена позиція, що музей є «видовищем» культурного туризму, а важливий інститут виховання, громадянської соціалізації, інтелектуального та естетичного розвитку. Завдання суспільно-державного значення – ефективно скористатися визначним феноменом сучасної доби, коли після 60-х рр. ХХ ст., що характеризувалися значним занепадом музейної справи, розпочалася тенденція зростання кількості музеїв. Варто визнати, що за останні півстоліття музей еволюціонував, змінився характер його взаємодії передусім з освітніми закладами.

Зміни в якісних характеристиках торкнулися передовсім професійної направленості та підготовки музейного працівника, педагога, а також системи взаємодії, розвитку педагогічної субдисципліни – музейної педагогіки. Суспільні завдання, функції, пріоритети музею як культурно-просвітницького, науково-дослідного закладу охопили багато аспектів життєдіяльності, а також різні за віком, соціальним станом, інтересами верстви населення. Величезна кількість пам'яток національної та світової культурної спадщини зумовлюють мотиваційний інтерес людини та суспільства. Безперечно, найбільший потенціал цього інтересу сконцентрований в освітніх закладах, які музейну культуру опановують

відповідно своїх функціональних завдань. Для цього в Україні створено розгалужену мережу музейних установ.

Ще на початку російської агресії 2014 р. відповідно до статистичних даних Держкомстату станом на 1 січня 2014 р. в Україні діяло 608 державних та комунальних музеїв, 112 філій та 987 відділів. Окрім того, 26 мали статус державних, 104 обласних та 400 районних (міських) музеїв. 2013 року в Україні діяли 232 комплексні музеї, 203 історичні, 52 літературні, 42 художні, 34 мистецькі, 7 галузевих, 5 природничих. При цьому статус національного мали 50 музеїв (Кількість музеїв в Україні в 2013 р., 2013).

І хоча з 1990 р. їх кількість зросла на 394 заклади, проте війна завдала величезних втрат культурній національній спадщині, з огляду на втрату Криму і частини Донбасу. Нині, напередодні великомасштабного воєнного вторгнення росії в Україну, музейна справа охоплювала 546 національних і комунальних музеїв, 497 музеїв і музейних кабінетів, які діють у складі вищих навчальних закладів, понад 4000 музейних класів і кімнат у загальноосвітніх школах та близько 800 музеїв у віданні підприємств і організацій (Проект Концепції державної цільової національно-культурної програми розвитку музейної справи на період до 2018 р., 2018).

В Україні працює кілька громадських організацій, які частково виконують функції недержавних аналітичних центрів у музейній галузі, з якими співпрацюють освітні інститути. Серед них громадські організації «Український центр розвитку музейної справи» (УЦРМС), «Агенція культурних стратегій», «Демократія через культуру», український комітет Міжнародної ради ICOM та інші. Також працює державний аналітичний інститут: Український центр культурних досліджень.

Таким чином, можна стверджувати, що в Україні існує доволі розгалужена мережа структурованих музейних одиниць, що значно підсилює можливості для реалізації освітніх стратегій. Нинішня боротьба України за незалежність, самостійний державний шлях зумовлюють докорінну зміну філософії зміст як освіти, так і національного музеєзнавства. Навіть з огляду

на те, що поняття «ідеологія» не утверджено Конституцією України, закони України щодо освіти, культури дають насправді чіткі орієнтири щодо головних пріоритетних завдань у системі освіти чи музейної справи, які є суспільно затребуваними. Вони надають навчально-виховному, науковому, культурно-мистецькому процесам нових ідей, сенсів, ціннісних смислів, які відповідають національним і державним інтересам. У Законі України «Про освіту» (6 стаття «Засади державної політики у сфері освіти та принципи освітньої діяльності») визначено такі пріоритети: «виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей українського народу, його історико-культурного надбання і традицій»; «формування громадянської культури»; «нерозривний зв'язок із світовою та національною історією, культурою, національними традиціями» (Закон України про освіту, 2017, с. 9-10).

У Законі України «Про музеї і музейну справу» вже чверть століття поняття «музей» трактується як «науково-дослідний та культурно-освітній заклад, створений, зокрема, і для популяризації музейних предметів та музейних колекцій з науковою та освітньою метою, залучення громадян до надбань національної та світової культурної спадщини» (Закон України «Про музеї і музейну справу», 1995).

З огляду на ці окреслені принципи та функції освітніх і музейних закладів можна, по-перше, твердити про закономірність існування для них відповідних ціннісних парадигм. По-друге, стають зрозумілими ті засади, на основі яких формується ідейна й функціональна спрямованість музейної педагогіки, професійна підготовка педагога.

Отже, перед освітою, музеєзнавством України та педагогічними кадрами постали абсолютно нові завдання. Вони полягають в тому, що музейні заклади почали функціонувати не лише в умовах відновленої державності, але й постійних загроз Україні з боку шовіністичної росії. Музейний педагог, викладачі та вчителі, вихователі мають орієнтуватися на якісно інші засади політично-правового, культурно-історичного, гуманітарного характеру. Необхідно вибудовувати (як і в інших сферах

життєдіяльності) новітню модель освіти та музейної культури, музейної педагогіки, зорієнтованих на україноцентричні ідеї, принципи, загальнолюдські цінності.

Водночас музейна культура в українській освіті має виконати значуще педагогічне, світоглядне завдання. Деколонізувати, декомунізувати, дерусифікувати національний соціокультурний простір, свідомість українців, їх історичну пам'ять. Тому нагальною педагогічною, методологічною потребою стає впровадження в українське музейництво нових ціннісних українознавчих настанов, які б обґрунтовували та репрезентували (з погляду українського народу і держави) джерела та витoki національної культури, історії, духовної, матеріальної спадщини, сучасного і майбутнього української нації. Відмова послуговуватися історичними й іншими гуманітарними концепціями та доктринами, написаними в московії, вже не є дискусійною, а імперативним та відповідальним рішенням часу для утвердження власного державницького й національного «Я» в свідомості громадян, стаючи суб'єктом міжнародної культурної політики. Такі напрями в музеєзнавстві, педагогіці слід впроваджувати безперешкодно, безперервно, всезагально, зважаючи на масштабну гібридну війну, яку веде московська імперія проти України. Музейна педагогіка як науково-суспільна та прикладна галузь наукового знання, що «вивчає процеси освіти та виховання у просторі музею, є важливим засобом для реалізації освітньо-виховної функції музею», відіграє значну роль у тих новітніх процесах, які народилися завдяки здобутій незалежності (Панахид, 2015).

На цю дисципліну покладено відповідальну суспільну місію – достовірно, доступно, правдиво, по-громадянському гідно представляти експозиційні та фондіві предмети, артефакти, переконливо впливати на аудиторію слухачів, відвідувачів. Особливо важливою є подібна позиція, коли це стосується питання історії української державності. З огляду на те, що музейна педагогіка з часів свого становлення виконувала важливу роль

активного посередника між музейною колекцією і відвідувачем, таке «посередництво» мусить бути професійно та по-громадянському належним. Йдеться не про звичайне усталене ознайомлення з предметами музейної колекції. Провідна функція музейної педагогіки – якомога сильніше й ефективніше впливати на логічний апарат та емоційний стан відвідувача, його світогляд, переконання. Адже музей як соціальна інституція є також неформальним освітнім простором, в якому діють педагогічні принципи. Часто тут застосовують подібні методичні, дидактичні, гносеологічні концепції та підходи, щоб отримати пізнавальний, виховний ефект.

Тому сучасний педагог не може залишатися поза музейною культурою, що слугує суттєвим фактором якості освіти, удосконаленню громадянського виховання, стимулює інтелектуальний розвиток та естетизацію особистості. Оскільки школа, університет чи будь-який інший навчальний заклад, що обмежує свою діяльність вузьким локальним простором, не інтегрований в інститути соціокультурного середовища, є малоефективним, нездатним цілком забезпечувати якість навчально-виховної роботи. Безумовно, на продуктивну інтеграцію освітньої установи і музею впливає багато чинників передовсім соціального характеру, часто хибна культурна політика держави чи органів місцевого самоврядування. Заважає цьому не лише зубожіння населення; високий рівень оплати за культурні послуги; слабка матеріально-технічна база культурних й освітніх закладів і низький статус соціального забезпечення працівників культурної галузі, але й, насамперед, мінімізація культурно-гуманітарної компоненти в навчальних планах і змісті освіти; недостатня підготовка педагогів у контексті культурних компетентностей; відірваність більшої частини народу від культурної спадщини, музеїв, бібліотек, театрів, кінематографу, виставок, які демонструють культурні цінності. Усе це безпосередньо й опосередковано впливає на «окультурення» й «олюднення» суспільства. Бо тільки за умов, що зазначені проблеми та низка інших будуть успішно вирішуватися, основні положення Закону України «Про освіту» ставатимуть реальністю в тому аспекті (стаття 5), що

«освіта є державним пріоритетом, що забезпечує... культурний розвиток суспільства» (Закон України «Про освіту», 2017, с. 8).

Очевидно, коли статус музейної педагогіки у вітчизняному культурно-освітньому просторі посилюватиметься, якісно змінюватиметься й професійна підготовка вчительських кадрів, а дві людинотворчі галузі – освіта і культура, зокрема музейна, отримають належну підтримку й розуміння держави та громадянського суспільства.

Бо якщо порівнювати гуманітарні орієнтири України з європейськими країнами, то помітно, що їх культурно-освітні системи сприймають музейну педагогіку передусім як важливе соціальне явище. У Польщі, наприклад, її розглядають як наукову дисципліну, що забезпечує реалізацію освітньої функції, в поєднанні з естетичною та функцією збереження. У Швеції ця науково-практична дисципліна стала дуже важливим чинником у навчально-виховному процесі. Тут музей відіграє водночас роль способу і засобу успішного навчання. Музей, музейні предмети, колекції та раритетні експонати використовуються творчо на основі педагогічної майстерності для досягнення дидактичних і виховних цілей і завдань.

Упровадженню європейських та світових практик щодо активного використання культурного музейного потенціалу в зміст освітнього процесу, виховних технологій, досягнень музейної педагогіки перешкоджають також усталені погляди і стереотипи, сформовані радянським музеєзнавством, яких слід позбуватися. Адже оцінки тодішніх фахівців та науковців, які давалися новому явищу «музейна педагогіка», були достатньо неприйнятними, щоби використовувати зарубіжний досвід. Головною причиною цієї зневаги до музейної педагогіки була ідеологічна настанова про найкращий рівень культурного музейного будівництва в СРСР. У 80-х рр. ХХ ст. в підручниках і посібниках з музеєзнавства зазначалося: «Марксистсько-ленінська методологія, всебічна підтримка з боку партії і держави сприяли тому, що радянське музеєзнавство, розробивши нові основи усіх видів музейної діяльності, стало найпередовішим у світі» (Мезенцева, 1980, с. 108-109).

Таке думання й ставлення на пострадянському просторі передавалися за інерцією в освіту та музейну культуру. Усі напруження у галузі музейної справи за кордоном нехтувалися й не бралися до уваги. Фетиш ідеологізації музейництва, політична пропаганда самовозвеличення брали верх над реальністю часу. Стверджувалося, що буржуазне музеєзнавство заперечувало необхідність освітньо-виховної роботи, займалося тільки науковою діяльністю, визнавало низку відвідувачів, які мають відповідну підготовку.

Тому й донині зустрічаються факти, що окремі працівники музеїв та закладів освіти продовжують недооцінювати роль музейної педагогіки, ігноруючи потенціалом, що забезпечує навчальний, виховний успіх, суспільний прогрес, звужуючи діяльність до звичного для себе середовища. Однак, аналізуючи це явище крізь призму західної та східної інтелектуальної традицій, є підстави стверджувати про реальність і закономірність функціонування у музейному та освітньому просторі цього напрямку. А це спонукатиме до впровадження цього контенту в систему підготовки педагогічних кадрів.

В українському суспільстві існує запит не тільки на музейну реформу, але й на реформу музейної освіти. У цьому зацікавлені музейні працівники, педагоги, держава та суспільство. Потрібна докорінна зміна принципів музейної освіти. Музеї зобов'язані щоденно доводити суспільству свою значимість і практичну користь, особливо зараз, коли значно актуалізувалася проблема громадянського, національно-патріотичного виховання, духовного й інтелектуального розвитку людини, зміцнення її української ідентичності. Для вітчизняної музейної освіти на часі ще один стратегічний напрям діяльності – людиноцентризм.

Лауреат Нобелівської премії та засновник «Музею невинності» у Стамбулі Орхан Памук, у своєму «Маленькому музейному маніфесті», звертає увагу на ще одну надважливу річ, стверджуючи, що «сьогоднішнім та завтрашнім завданням музеїв є розповідь не тільки про державу, а про людину, яка впродовж віків переживала жорстокі труднощі» (Смаглій, 2015).

Думка щодо пріоритету гуманістичної парадигми є дуже значимою. Для цього музей мусить, щоби бути сучасним і гуманним, ставати також правдивим. Тому обов'язком, місією українського музею є функція вивчати й інтерпретувати малодосліджені або сфальшовані колонізаторами історичні, культурні теми, визначаючи відповідно зміст експозиційної та виставкової діяльності, використання фондів, відповідний рівень професійності педагога, музейного працівника. Контакт, діалог педагога з музейною культурою, трансляція її в учнівське чи студентське середовище є не просто для багатьох новим сегментом діяльності, але й надзвичайно трудомістким, наукоємним, міждисциплінарним процесом. Тим паче, що неможливо передбачати в конкретно якій музейно-культурній ніші відбуватиметься педагогічна, культурологічна, виховна робота. Однак навчальні програми, плани мають давати базові знання та навички, компетенції, щоби бути готовими до здатності самонавчатися, удосконалювати професійну майстерність, перекваліфіковуватися. Адже в Україні створено на основі усталеної наукової класифікації багатофункціональну мережу, насичену найрізноманітнішою інформацією, знаннями, цінностями. Сучасна наукова класифікація музеїв розрізняє їх за типами і профілями. Тип визначає суспільна місія та мета діяльності музею. В українському музеєзнавстві є три типи: 1) науково-освітні масові або публічні музеї, що призначені для широкого кола громадян та гостей України; 2) науково-дослідні, або академічні, які призначені для спеціалістів і створені при академіях, науково-дослідних інститутах; 3) навчальні, які призначені для учнів і студентів створені при школах, середніх спеціальних і вищих навчальних закладах з освітньою метою.

Профілі музеїв визначають зміст їхніх фондів і зв'язок із тією чи іншою галуззю науки, мистецтва або виробництва. Відповідно до профілів їх поділяють на: історичні, краєзнавчі, мистецтвознавчі (художні), меморіальні, літературні, природничо-наукові, галузеві. Музеї можуть мати ще вужчу спеціалізацію, тобто поділятися на види і підвиди. Наприклад, до історичного

профілю можуть належати: загальноісторичні, історико-культурні (музеї або заповідники), археологічні, історико-архітектурні, військово-історичні, етнографічні, а до галузевих педагогічні, технічні, медичні, сільськогосподарські. Усі вони становлять особливу історичну, наукову й культурну цінність та містять величезний виховний, інтелектуальний потенціал і мають науково-дослідницькі можливості. Меморіальні музеї присвячені пам'яті видатних політичних, державних, громадських діячів, учених, письменників, композиторів, художників тощо. Наприклад, Т. Шевченку, Д. Яворницькому, І. Франкові, О. Кобилянській, Ю. Федьковичу, М. Коцюбинському, Г. Сковороді, В. Заболотному, В. Сухомлинському, С. Бандері, В. Івасюку, І. Миколайчуку, М. Пирогову, М. Лисенку та ін.).

Різноманітні форми взаємодії освітніх закладів і музеїв просто неба. Одним з найбільших серед таких є Національний музей народної архітектури та побуту України у Пирогово (Київ). Подібні є також в Переяславі, Львові, Чернівцях, Ужгороді.

Означене засвідчує про багату палітру знань та цінностей, закладених в артефактах і явищах духовної та матеріальної музейної культури, які необхідно вводити у зміст як формальної, так і неформальної освіти. Увесь цей величезний капітал державної та недержавної власності Музейного фонду України, різноманітні музейні предмети, музейні колекції, музейні зібрання, що є державною власністю, а також знаходяться в музеях, створених при підприємствах, в установах, організаціях і навчальних закладах, мають унікальний потенціал суспільного розвитку і виховання людини. Музейна національна культура наділена тим безальтернативним духовним та інтелектуальним ресурсом, який у взаємодії з навчальними закладами якісно впливає на зміст національної освіти, удосконалення роботи нової української школи.

Тому критерії щодо професійної підготовки педагога набувають більш широкого спектру компетентностей. Стрижневі питання: «що?», «як?»,

«хто?» практично визначають напрями, зміст, методика в системі підготовки педагогічних кадрів у контексті моделі «музей – школа». Вони зумовлюються передовсім впливом суспільної ситуації, вектором критично осмисленого погляду держави й народу на майбутнє.

Оскільки «політична мова й поведінка» безпосередньо впливає на якість створення педагогічного, культурного, ментального контентів у суспільстві, парадигми світоглядного оцінювання власного минулого і ціннісних орієнтирів майбутнього, суспільної свідомості. Домінування в державі, суспільстві того чи іншого світоглядного імперативу суттєво впливає на зміст, філософію, мету діяльності музеїв та освітніх закладів.

Зважаючи на те, що в основному сформувалася державна концепція у сфері виховання нації, набуваючи стратегічної значимості, підготовка педагогічних кадрів (контент музейної культури) концентрується на її сутнісних принципах та напрямках, а саме: ідея зміцнення української державності як консолідувального чинника суспільного розвитку, що утверджується на основі національно-патріотичного виховання, національно-на основі патріотичної свідомості громадян, які відчують не лише свою приналежність до Українського народу, але й пишаються цим; історична правда; національна пам'ять; об'єктивні знання; виховання в душі української культурної і політичної традиції, духовних цінностей; здоров'язберезувальне, націєтворче інформаційне середовище; справедливість суспільних взаємин; етизація й естетизація особистості; діалогічність культур; європеїзм; принципи сталого розвитку глобального й національного світу. Вони є тими ціннісними орієнтирами, які сприятимуть становленню вільної держави і громадянської самосвідомості народу. Адже раніше, в часи бездержавності, окреслені цінності в музейній освіті та просвіті або ігнорувалися, або знецінювалися, враховуючи підневільність народу. Для нинішнього часу з його сучасними викликами і загрозами з боку росії ці якісні суспільні та особистісні характеристики є найбільшими актуалітетами для державної політики і громадянської дії. Особлива

складність у реалізації завдань такої спрямованості: а) наявність тоталітарних і колоніальних рудиментів та стереотипів у суспільній свідомості; істотні відмінності у світоглядних орієнтирах, системах цінностей громадян, що сформовані культурно-історично, мовно, політично, територіально; агресивний, упереджений й маніпулятивний інформаційний простір, що безперервно знаходився то в руках чужинців, то у власності фінансово-політичної олігархії, деформуючи ціннісні основи національного, історичного, мовно-культурного, а отже, й політичного простору.

Урешті-решт важливо не тільки врегулювати в нормативно-правовому аспекті галузь музейної освітньої політики, національно-патріотичного виховання, але й відповідним чином організувати функціонування всіх державних, комунальних, приватних інституцій (закладів освіти, культури, ЗМІ, науки) у цьому контексті. Взаємодія між державою, громадянським суспільством має посилюватися на основі принципів людиноцентризму та україноцентризму. Одним з проявів такої взаємодії є інтеграція музеїв та освітніх установ. Час і обставини реальної воєнної агресії росії проти України вимагають більш інтенсивної реалізації окреслених завдань культурно-освітньої роботи музеїв, шкіл, університетів.

Для цього необхідно активізувати потенціал «музейної педагогіки», «музейної дидактики», використовуючи їх можливості для продуктивної педагогічної дії, для суб'єкт-суб'єктного процесу пізнання, співробітництва, формування у «відвідувача» критичного мислення, креативної мислиннєвої позиції, національної свідомості, громадянськості, патріотичної особистості.

Попри всю ефективність музейної освітньої роботи як добровільної, неформальної освіти, що необтяжена складними дидактичними правилами, регламентами, інструкціями, вимогами, навчальними планами, програмами, стандартами, варто також особливу увагу акцентувати на змісті, сутності презентованих музеалій, предметів музейних фондів. Важливим є не лише, як показувати, але, особливо, що показувати, а також кому, з урахуванням рівня фахової та педагогічної майстерності музейних працівників. Відомо, що сила

уяви, переконань, світоглядних орієнтирів, емоційно-чуттєва свідомість і пам'ять відвідувачів залежатимуть не від презентації, показу того чи іншого музейного експонату, факту, події, особистості. Дуже часто один і той же об'єкт може по-різному, інколи діаметрально протилежно трактуватися й оцінюватися. Від державної політики, позиції суспільства, думки громадськості, наукового оцінювання, свідомості й культури педагога буде залежати те, яким чином формуватимуться ціннісні орієнтири, національні ідеали, державні інтереси, права та обов'язки громадянина, що «запропонує» музейна культура для особистості, свого народу, світу. Музей – місце для усвідомлення головного призначення нації: «Хто ми?»; «Звідки і куди йдемо?»

Педагогізація музейної діяльності є суттєвим напрямом сучасної взаємодії. Адже саме педагогічні та дидактичні вимоги зумовлюють оптимальні результати у процесі взаємодії відвідувача, групи, аудиторії з музейним педагогом. Аксіомою є те, що для вмотивованих суб'єктів процесу, які ставлять перед собою конкретні пізнавальні завдання, музейна комунікація є необхідною. Її сутність полягає насамперед у створенні сприятливих передумов, відповідного середовища для удосконалення змісту освіти, впровадження активних (суб'єкт-суб'єктних) форм навчально-пізнавального процесу, виховної та самовиховної діяльності. Музейна комунікація у кожному випадку містить в собі неповторні, оригінальні форми вияву, оскільки передбачає і культивує безпосередні візуальні контакти з невідомими автентичними музеальними об'єктами.

Музейна комунікація характеризується універсальністю своєї функції, є загальною і багатоаспектною, розробленою не лише для категорій відвідувачів з емоційно-почуттєвою, розважальною налаштованістю, а й для інтелектуально-пізнавальної вмотивованості. «Український педагогічний енциклопедичний словник» (2011) тлумачить «взаємодію педагогічну» як особистісний контакт вихователя і вихованця (чи вихованців), випадковий або навмисний, індивідуальний або масовий, тривалий або короткочасний,

вербальний, наслідком якого є взаємні зміни їхньої поведінки, діяльності, відносин, настанов. Вона може реалізуватися на різних етапах співробітництва. Гуманістично орієнтований процес може бути процесом педагогічної взаємодії, коли учасники виступають як рівноправні, відповідно до своїх можливостей, партнери» (Гончаренко, 2011, с. 68-69).

У цьому визначенні закладена своєрідна критеріальна оцінка педагога й водночас дидактично зорієнтований підхід щодо напрямів професійної підготовки педагога, формування знань, умінь, навичок психолого-педагогічного характеру для оптимізації комунікаційної функції. Педагогічна взаємодія в музейному середовищі потребує нових знань та компетентностей учителя, викладача, враховуючи, що тут домінують у порівнянні з традиційним освітнім середовищем дещо інші мотиви, завдання, інтереси пізнавального характеру. Адже музейна освіта відрізняється від формальної передусім тим, що вона є добровільною. Здебільшого музеї відвідують, коли мають певні мотиваційні стимули. Ці інтереси надзвичайно різноманітні – від науково-дослідницької зацікавленості до звичайного проведення вільного часу, відпочинку. Адміністративно, організаційно впливати на зміну векторів інтересів видається недоцільним.

Музейні інституції покликані пропонувати такі експозиційні пізнавальні проєкти, які в умовах сучасного конкурентного соціокультурного середовища могли б зацікавити значну частину населення різного за освітою, віком, соціальним статусом, професійними уподобаннями. Проте «виживати» в умовах конкуренції не є самоціллю для музею. Спрямувати роботу музеїв переважно на розважальні програми також не є логічним підходом, адже вони не можуть ототожнюватися з атракціонами, парками, розважальними клубами тощо. І хоча ця функція музею має право на існування, не варто будувати музейну справу на пріоритетах розважальних експозицій, оскільки її головне призначення – освіта, культурне збагачення людини, наукове пізнання.

Конкуренція в соціальному середовищі різних інституцій за вільний час людини не може змінити функцію культурно-освітнього спрямування на розваги. Музейним працівникам, педагогам, здійснюючи екскурсійні, виставкові заходи, уроки чи інші види занять, необхідно конструювати комунікації таким чином, щоб відвідувачі, незалежно від мотивації відвідування музею, виявляли зацікавленість, аналізували експозиційні матеріали, зберігали певний інтерес до побаченого (почутого) і після відвідин. Під час роботи за будь-яким напрямом музейний педагог, належно обізнаний зі змістом фондів, музейних предметів, експозицій, повинен визначати також і ґрунтовні знання публіки. Їхнє ігнорування часто унеможлиблює досягнення ефективних результатів під час музейних презентацій. Для музейного педагога цей аспект діяльності є дуже важливим.

Система взаємодії музею, музейного педагога з відвідувачем, публікою втрачатиме сенс, якщо педагогічна дія відбуватиметься без орієнтації на знання психології, фізіології, рівня освіченості та мотиваційних інтересів. Для того, щоб впливати на людину, виховувати її, необхідно пізнати істину, про яку писав Дістервег: «Не ухиляйся від вивчення психології, антропології, основних принципів загальнолюдського розвитку... Від мінералога вимагається знання хімічних процесів, від ботаніка – знання життєвих процесів рослин, від лікаря – знання процесів, що відбуваються в усіх органах людського тіла, але хто вимагає від педагога знань психічних процесів?» (Дістервег, 1956, с. 322).

Справді, для успішної взаємодії в музейному середовищі на рівні системи «людина – людина» потрібні різноаспектні знання особистості. Отже, музейна комунікація стає значно продуктивнішою, якщо педагог враховуватиме багатозначні характеристики індивідів, які суттєво відрізняються один від одного віком, освітою, мотиваційними інтересами. Безумовно, аналіз відбувається не лише у приміщенні музею, а задовго до проведення занять по ознайомленню з музейними експонатами, зокрема й на стадії формування експозицій, коли прораховуються ймовірні контингенти

відвідувачів (учнів, студентів) на рівні їхніх уподобань, базових знань, видів діяльності, естетичних смаків, професійних інтересів, ціннісних ідеалів. При цьому доцільно враховувати безліч деталей стосовно ілюстративних матеріалів, кольорів, стилів оформлення, шрифтів і написів – усього того, що може викликати певну реакцію відвідувача.

Чи означає такий підхід цілковиту підпорядкованість змісту музейних презентацій інтересам, етичним чи політичним уподобанням окремих груп відвідувачів, зокрема молодіжної аудиторії? Очевидно, так. Адже музей є тією інституцією, через яку відбувається трансформація певного суспільного та державного замовлення на реалізацію культурно-історичних цінностей, ідеалів, ідеологічних парадигм. Ні кон'юнктура споживчого ринку, ні рівень політичної культури, ні певні усталені ціннісні орієнтири як рудименти тоталітарної суспільної свідомості не можуть стати причиною «підлаштування» музейної культури під недосконалу свідомість відвідувача. У такій системі взаємодії на ці та інші зазначені чинники варто зважати, але вони не повинні впливати на зміст та ефективність комунікації. Оскільки цінностями не торгують, як й історичною правдою, істиною, культурною традицією свого народу.

Тому, дотримуючись певних методологічних істин, ціннісно зорієнтованих підходів щодо педагогічної взаємодії, комунікації, варто вести діалог, створювати контактну, суб'єкт-суб'єктну атмосферу по-різному, залежно від особистості відвідувача, його освіти, професійної зацікавленості, мотивацій та інтересів. Відмінність музейної комунікації є доволі відчутною. Коли, наприклад, відбувається взаємодія з науковцями, учнями, студентами чи екскурсійними (відпочинковими) групами, сім'ями, що бажають культурно провести свій час. Кожна така ситуація передусім передбачає соціальний аспект відвідин, а тому є важливим суспільним контактом, через який необхідно задовольняти конкретну потребу, вимогу. Адже діти, учні, студенти суттєво відрізняються від інтересів дорослих, сімейних, корпоративних груп, дослідників, туристів індивідуальною метою,

можливостями, соціальними чи професійними потребами. Саме тому розмаїття соціального середовища потребує від музейного педагога широких психолого-фізіологічних, культурологічних, історичних, дидактичних, суспільних знань. Педагог-музейник, учитель, що навчає, виховує дітей, учнів, студентів у музейному культурному середовищі здатен налагоджувати ефективну взаємодію з різними групами відвідувачів тільки у випадку, коли він матиме усвідомлене розуміння про істинні мотиви та причини діалогу, їхнього контакту з музейною культурою.

Тому завдання музейних педагогів – розпізнавати не просто різні типів відвідувачів музейного культурного середовища, але й зрозуміти поведінку та мотивацію відвідувача, без цього неможливо здійснювати ефективну взаємодію, оптимально добирати засоби, форми і зміст інформації для спілкування. Мимоволі, навіть без усвідомлення цього, музейний працівник трансформує себе в педагога, оскільки йому щоразу доводиться аналізувати психолого-педагогічні, соціологічні, мотиваційні, дидактичні аспекти неформального музейного середовища. А педагог – у музейника. Лише синергія професійного педагогічного, психологічного, музейно-культурологічного та складників забезпечують оптимальність рівня комунікаційної діяльності. Взаємодія, діалог, спілкування стають більш продуктивними за умови ґрунтовного дослідження потреб, інтересів та можливостей відвідувачів. Доцільно враховувати не лише індивідуальні запити, але й, насамперед, суспільні цінності та вимоги. За таких умов відбувається акумуляція нагромадженої інформації для кращого розуміння мотивацій та поведінки відвідувачів під час «прийняття» їх у музейному середовищі.

Отже, синергетична дія передбачає, враховує як думку, позицію, світоглядне бачення музейних педагогів, так і бажання, мотиваційні інтереси, вимоги відвідувачів. Така контактна межа є дуже важливою для вияву суб'єкт-суб'єктності у взаєминах між педагогом і відвідувачем, комунікуючи в культурній ніші музейного середовища. Якщо враховувати різнобічні

інтереси, рівень підготовленості, вікові особливості учнів, студентів та інших музейних відвідувачів, то вимоги до компетентностей, знань і вмінь музейного педагога, його психологічної, культурологічної підготовки лише зростатимуть. У функціональній діяльності педагога необхідною є також певна професійно-етична відповідальність, коли здійснюється навчально-виховний процес в музейному середовищі, зважаючи, що він не може перетворюватися в суто розважальний захід, а слід виконувати цей соціальний час продуктивно, змістовно, задовольняючи індивідуальні та суспільні потреби, реалізуючи належно дидактичні та виховні завдання.

Тому навчальні, просвітницькі завдання та проекти, які реалізуються в музейному просторі, впроваджуючись в умовах неформальної, позарегламентної освіти, спонукають до пошуку якісно інших форм навчальної та виховної роботи, розробки навчальних стандартних та варіативних планів і програм, підручників, систем оцінювання ефективності дій. Традиційні моделі навчання, пізнання в такому своєрідному середовищі не завжди можуть діяти успішно, адже розмаїття музейної аудиторії (вік, освіта, соціальний стан, професійні інтереси, загальна культура, мотивація тощо) вимагає індивідуальних підходів, мобільності, адекватності, безперервної творчої імпровізації. Система підготовки педагогічних кадрів, формування компетентностей для роботи в музейному середовищі, потребує ґрунтовної професіоналізації, зокрема: а) у галузі загальної та освітньої психології; б) у науці про комунікацію; в) у соціології, культурології, історії, літературі; г) у сучасних методиках виховання і навчання; ґ) у музеології. Головне – бути здатним опановувати знаннями, щоби досконало розуміти мотиваційні стани відвідувачів в усіх їх соціальних, культурних, світоглядних, професійних виявах. Цей критерій щодо компетентнісних характеристик має визначати також і систему перепідготовки педагогічних кадрів, здійснюючи комплекс заходів щодо підвищення кваліфікації педагогів, які час від часу здійснюють функціональну діяльність у музейному середовищі.

Усе це свідчить про наявність у змісті функціонування системи взаємодії на рівні моделі «відвідувач (учень, студент) – школа – університет – педагог (музейний працівник) – експозиція (об'єкт показу)» специфічних виявів комунікаційної, освітньої, виховної діяльності. Вона відрізняється від формальних підходів до навчально-виховного процесу і зумовлює необхідність інтегрування змісту різних галузей наукового знання для підвищення ефективності пізнання відвідувачем культурних цінностей у музейному просторі. Безумовно, у цій складній трансформації «передачі» знань серед багатьох важливих чинників музейної педагогіки варто виокремити два пріоритети: 1) майстер-педагог; 2) якість музейного середовища. Шкільна і музейна педагогіка, попри всі відмінності своєї функціональності, мають також спільні принципи, критерії, вимоги. Найважливіше – необхідність мати для реалізації освітніх стратегій, суспільних завдань підготовленого майстра-педагога, майстра-просвітника. Ці якості визначають і забезпечують ефективність діяльності закладів освіти і культури у вихованні людини. Такий підхід, вимога, необхідність є основою педагогічної праці. Бо у випадку його ігнорування втрачається закладений у музейній культурі освітньо-виховний, пізнавальний потенціал суспільного призначення.

Іншим важливим елементом музейної педагогіки – зміст експозицій, сутність пізнання музеального об'єкта, його якісні культурно-історичні, мистецькі характеристики. Адже навіть добротно підготовлені кадри неспроможні забезпечувати успіх, коли музеальний матеріал не відповідає завданням, меті, суспільному (індивідуальному) призначенню, сформований хаотично, безсистемно, не зорієнтований на мотиваційний ефект. Отже, у системі взаємодії основою є і те, що ми презентуємо, показуємо, пізнаємо, вивчаємо.

В умовах великомасштабної війни Росії проти України, коли метою агресора є знищення української ідентичності, державності, то зміст,

філософія, ціннісна парадигма публічних музейних експозицій стають особливо значущими.

Ураховуючи те, що ознайомлення з презентованими експонатами докорінно відрізняється від формального навчання в школі, коледжі, університеті (за планами, програмами, підручниками), дидактичні та організаційно-педагогічні принципи у музейному середовищі мають ураховувати інші вимоги та підходи. По-перше, слід зважати на обмеженість часу, необхідного для показу експозиції публіці, яка має зрозуміти сутність музеального предмета. Тому важливий оптимальний вибір музеального об'єкта для показу. По-друге, методи і способи пізнавально-виховної діяльності мають передбачати різні характеристики відвідувачів (наприклад, класу чи студентської групи), які відрізняються за віком, освітою, внутрішніми мотиваціями. По-третє, до створення експозиції необхідно залучати (при можливості) значно більшу, як зазвичай, кількість дійових осіб, фахівців: дизайнерів, спеціалістів із профільних дисциплін, психологів, медійників, культурологів. Їхня співпраця в результаті має передбачати створення такої якості медіум-експозиції, яка здатна бути ефективною в системі освітньо-виховної комунікації з різними групами відвідувачів. По-четверте, експозиція, об'єкт показу стають продуктивними, коли вони здатні впливати на особистість, перетворюються на позитивні подразники в соціальному, духовному, етичному, економічному, політичному, культурному аспектах життєдіяльності. Відбувається рефлексійний процес, психоаналіз особистості на рівні моделі «Я і соціум», «Я і природа».

Таким чином, забезпеченість пізнавального, виховного, просвітницького, дослідницького процесів опирається на два визначальних чинники в музейній педагогіці: а) якісно підготовлений, творчий, креативний педагог; б) належно сформоване відповідно суспільним та індивідуальним запитам музейне культурне середовище.

Однак дуже важливими для означених чинників є ті принципи, які закладені для впровадження у процес комунікації. Незаперечним у цій моделі

взаємин є пріоритет інтересу людини, громадянина – принцип людиноцентризму. Людська особистість – найголовніший об'єкт уваги, незалежно від того, в якому середовищі (музейному, шкільному, університетському) функціонує комунікативна схема «людина–людина». Бачити людину, поважати її, любити й «олюднювати» її – правило, що передавалося тисячоліттями, задовго до написання першої педагогічної концепції. У Біблії (послання Святого апостола Павла) згадується про велику благодатну рису людини (особливо вчителя!), яка спрямована на «людинолюбство та добрі діла пильнувати», бо «для людей оце добре й корисне» (Біблія/Новий Заповіт, 1993, с. 248). Отже, повага до людської гідності, добра і любові – основний показник професійної якості (майстерності) педагога, вчителя, просвітника, який працює заради оздоровлення людської душі. А повага до людини означає бути правдивим. Не для того «вибирають собі вчителів, щоб вуха влещувати. Бо тоді вони слух свій від правди відвернуть та до байок нахиляться» (Там само, с. 246). Правдивість у слові, чині, задумах – надважлива професійна якість педагога, покликаного виховувати інших. Напівправда є найбільшим ворогом у педагогічній праці, музейній діяльності. Сенека писав: «Не будьте ворогами своєму ж таки добру, змагайте до правди, плекайте в душах надію на успіх» (Сенека, 2016, с. 274).

Отож, сучасний український музей, музейний педагог мають презентувати суспільству правдиву, об'єктивну інформацію, долаючи усталені стереотипи, рудиментарні погляди на світ. Світоглядність педагога в культурній ніші музею має базуватися ще на одному стрижневому погляді на минуле, нинішню реальність та майбутнє – україноцентризм, як систему знань та цінностей про Український народ, Україну. Бо той, хто прагне вчити, виховувати, повинен бути належно навченим і вихованим, свідомим та відданим своєму народові, державі, Україні. Самоаналіз, вимоглива самооцінка, здатність самокритично сприймати власну думку, дію, світоглядну позицію, своє вміння бути наставником і вчителем – професійна

риса педагога, без якої гальмується будь-яка продуктивна педагогічна праця, зокрема і в музейному середовищі. Отже, «спочатку треба приглянутися до себе самих, – зазначав колись римський мислитель, – відтак до справ, за які беремося, а ще до тих, задля кого й з ким маємо займатися тими справами. Але передусім мусимо ж себе оцінити...» (Сенека, 2016, с. 192).

Антична філософська думка є цінною для сучасних реалій тим, що доволі системно розглядає процес творення людини, оптимальність взаємодії тих сутнісних суспільних чинників, що позитивно впливають на результати навчання, виховання, просвітництва. Бо знати й пізнавати себе та інтерес, справу суб'єкта (учасника взаємодії) є необхідною передумовою для успіху. Адже дуже важливими адекватні оцінки того, яку мету переслідує просвітницька діяльність, хто береться за справу її здійснення, якими силами та засобами для цього володіємо і якими методами, формами, технологіями забезпечуємо задумане та плановане.

Бачення стародавніх мислителів крізь гуманістичну парадигму життєвих сенсів і місії людини є співзвучним із педагогічними поглядами видатних українських просвітників, теоретиків і практиків національної освіти, зокрема В. Сухомлинського. Вони мають універсальне значення. Боротьба за долю людини для видатного українського педагога ставала сенсом життя і професійної діяльності, «боротьбою за її особисте щастя». У статті «Залежить тільки від нас» (Лист завітранньому вчителю) він написав: «Завтрашній учителю! Найважливіше в нашій праці – бачити в своєму учневі живу людину. Навчання – це не перекладання знань з голови педагога в голову учня. Навчання – це насамперед живі людські відносини між педагогом і дітьми» (Сухомлинський, 1997, с. 284).

Справді, без знання «людської душі» унеможлиблюється успіх виховання, інтелектуального, духовного, громадянського становлення. Слід відкрити педагогу для себе значний обсяг соціально-психологічних, культурологічних, психоментальних знань про вихованця, слухача, учня, відвідувача перед тим, як пропонувати йому «стимулятори зростання».

Видатний педагог закликав усіх тих, хто спілкується з людиною, виховує її, дуже уважно ставитися до внутрішнього світу особистості, інтересів та мотивацій. Усе слід робити для формування «віри в самого себе, почуття поваги до самого себе... Самоповага – це мати самовиховання... Розумова праця, успіхи і невдачі в навчанні – це її духовне життя, її внутрішній світ, ігнорування якого може призвести до сумних наслідків» (Сухомлинський, 1997, с. 284-286).

Очевидно, шкільна і музейна педагогіки наділені своєрідностями і специфічними виявами у моделі взаємодії. Проте існує одна незмінна спільність, що їх поєднує, – увага і повага до людини з її неповторністю й особливостями. Отже, музейна педагогіка збагачується за допомогою своєї найголовнішої компоненти – музейного екскурсовода, вчителя, оскільки будь-який показ музеалій (презентація), їх обґрунтування та інтерпретація відбувається за участі музейних фахівців або підготовлених до цього педагогів. Способи музейної комунікації, їхній ефект та вплив на відвідувачів залежать від знань, умінь, майстерності.

Жодним чином не можна замінити комунікаційні форми і неможливо уявити музейне середовище без комунікатора – музейника, педагога, екскурсовода. Багато ознак вказує на те, що навіть тенденції відвідування музеїв часто залежать від тих працівників, які безпосередньо спілкуються з відвідувачами. Звичайно, що популярність музейних закладів визначається багатьма чинниками: фінансова підтримка щодо створення експозицій, збагачення фондів, проведення спеціальних заходів; рівень освіченості та загальної культури населення; соціальний, економічний стан соціуму; впливи медійних ресурсів; новизна й актуальність музейних експонатів; організаційна, інформаційно-просвітницька робота музею; музейна політика, що реалізується в державі; рівень культури сім'ї та атмосфера в соціокультурному середовищі тощо.

Проте й надалі авторитет музею створюватиме музейний педагог – ключова фігура в системі взаємодії. У музейній педагогіці завжди чутливою

буде тема «хто» і «як» буде презентувати (лат. – ostendere) музейні експозиції. Цей природний для музеїв різних профілів процес передусім актуалізує вагомість професійних критеріїв музейного педагога, його компетентності на рівні знань, умінь, ставлень. Він також зумовлює в кожній конкретній ситуації застосування відповідних форм, методів, засобів для підвищення результативності взаємодії культурної реальності музею з відвідувачами. Показ автентичних, оригінальних об'єктів чи їхніх копій якісно відрізняється (як музейна експозиція) від багатьох інших видів презентацій. З огляду на те, що кожна музейна експозиція (як повідомлення) не є формальною передачею інформації, знань, вона сутнісно обґрунтовує, інтерпретує музеальні об'єкти, то інтелект, майстерність музейного комунікатора, його методичний рівень щодо використання певних форм і способів комунікації відіграють по-справжньому базову роль у системі взаємодії. Отже, якість комунікації, презентації, а також самого змісту музейної експозиції є важливими чинниками музейної діяльності, основною фігурою якої залишається педагог. Він – генератор, модератор, провідник головних ідей та цінностей, закладених у музейних експозиціях.

Виникає не менш важлива проблема для музейної педагогіки. Необхідно аналізувати, обґрунтовувати ключові її складники, зокрема: 1) «хто?» здійснює комунікацію, взаємодію. Який рівень компетентності насамперед музейного педагога?; 2) «як?», «яким чином?» та за допомогою яких засобів, форм, методів, технологій відбувається через презентацію музейної експозиції комунікація та взаємодія з відвідувачами. Проте варто зазначити, що виховна, освітня, просвітницька роль музею залежить не лише від цих окреслених причин та передумов. Для того, щоб освітній заклад, музейна інституція належно виконували своє суспільне призначення, музейні експозиції мають презентувати відповідні вартісні характеристики буття народу, держави, людства у тривимірному просторі минулого, сучасного, майбутнього. Хто, як і за якими параметрами визначатиме цінності, що презентуються відвідувачам? Очевидно, жодна країна і народ, що

впроваджують музейну культуру вжиття, не зможуть цього зробити без цілеспрямованої ідеології, політики, усталеного для конкретного суспільства світогляду. Часто в різних соціокультурних середовищах, країнах вони є якісно відмінними. Один і той же історико-культурний факт, явище, подія можуть трактуватися по-різному. Необхідно відшуковувати часто універсальні (загальнолюдські), загальнонаціональні підходи та критерії, на яких ґрунтувалося б створення музейних експозицій.

Оскільки найголовнішою ознакою загальнолюдських цінностей є правдивість, то і для суспільних відносин «говоріння правдою» вона є нагальною потребою. Передусім нею має діалогічно «говорити» держава зі своїм народом через освіту, культуру, науку, як і кожен з кожним, бо, справді, не можна творити щастя поза межами правди.

Тому в системі педагогічної освіти сутнісним чинником є не тільки його формальна професійна підготовка. У контексті музейної педагогіки важливо спрямувати її на впровадження принципів історизму, об'єктивності, науковості, правдивості.

Адже в освітніх закладах, а особливо в музеях, бібліотеках з'явилися інформаційні матеріали, фонди й експозиції, праці та наукові дослідження у вигляді монографій, збірників фактів і матеріалів, що ніколи не були презентовані і які зорієнтовані на актуалізацію проблеми відновлення історичної правди і національної пам'яті. Музейна культура стає саме тим унікальним цивілізаційним феноменом, який здатен сприяти суспільному вихованню, якщо б реалізовувалася парадигма «бути правдивим у словах і ділах». І хоча побутує загальновідома істина – «у кожного своя правда», зазначена цінність має суспільне значення.

Народ, нація не повинні виховуватися на роздоріжжі «багатьох правд», коли кожен по-своєму трактуватиме одне і те ж явище, факт. І хоча на перший погляд виховання правдою у такий спосіб позбавляє нібито демократичних начал життєдіяльності, плюралізму думок та поглядів, однак для самозбереження, самоствердження і розвитку слід мати також єдину мету,

світоглядність і розуміння самого себе, а також суголосність на стратегію свого буття. Роз'єднаність «правдами» згубно діє на національну свідомість, суспільний устрій, державну єдність. На цих негативних виявах акцентував увагу ще Аристотель у своїй визначній праці «Політика». Він писав: «Не варто думати, буцімто кожен громадянин сам по собі, кожен із них є частинкою держави. Оскільки держава в її цілісності передбачає одну кінцеву мету, то ясно, для всіх необхідне і єдине виховання. Турбота про таке виховання має бути загальною, а не приватною справою» (Аристотель, 2010, с. 274).

Пріоритет цієї виховної концепції полягає не лише в її суспільній моделі, але й у виробленні єдиної мети і системи громадянського виховання. Очевидно, єдність цілей, завдань зможуть бути забезпечені та впроваджені в життя лише за умови, якщо в суспільстві, державі існує спільний інтерес. Цей інтерес акумулює в собі дії, функції, цінності, ідеали, знання, що містяться в різноманітних інституціях, зокрема і в музейних закладах. Музейні об'єкти наділені якостями, які виражають зазначені позиції, особливо коли вони мають культурно-історичні ознаки. А історія, минушина завжди містять потенціал для майбутнього. Д. Сміт, англійський письменник, згадує слова В. Черчилля: «Ми не можемо знищити минуле, але ми зобов'язані роздивитися його, щоб навчитися в нього того, що може знадобитися в майбутньому» (Сміт, 2012, с. 224).

Безперечно, об'єкт, експонат мають відповідати вимогам синхронного погляду, тобто вони повинні мати певні цінності, досвід, орієнтири для діяльності в сучасному просторі.

Музеаліям, щоб зберегти сутність (природу) експозита (з лат. *expositum est* – те, що є виставленим), необхідно водночас підтримувати інтерес суспільства до цих об'єктів. Не всі предмети музейного фонду можуть стати експозитами, формувати експозицію й скласти основу музейного експонування. Головною причиною такої ситуації є неможливість використання окремих музейних предметів для формування інтересу і

суспільного резонансу. Зміни суспільно-політичних устроїв, ідеології, ціннісних орієнтирів можуть суттєво впливати на статус тих чи інших музейних предметів, фактів, матеріалів духовної, історичної, мистецької культури. Дух епохи привертає значну увагу до тих об'єктів, які не були цікавими, тривалий час зберігалися у музейних фондах. Формування музейної експозиції, музейна презентація як музейний медіум виявлення та повідомлення про оригінальний, цікавий і суспільно вагомий предмет (предмети) є дуже важливою і визначальною частиною в музейній педагогіці, оскільки її призначення – через музейну культуру здійснювати суспільне виховання, просвітництво, виконувати неформальні освітні функції. А зміст і наповнення експозиції визначає сутнісну сторону взаємодії музейного педагога і відвідувачів.

Тому все в системі музейної педагогіки, починаючи з підготовки музеологів, музейних педагогів і до завершених експозиційних форм, є визначальний орієнтир, спрямований на виховання, Людини, Нації.

Кожен музейний заклад, музейне середовище відповідно до свого профілю і виду, має значний потенціал знань, цінностей, які необхідно передавати відвідувачам. Вони можуть бути найрізноманітніші за своїм характером і спеціальним призначенням, сприяти підвищенню компетентності та кваліфікації, загальнокультурного розвитку, хоча це не є єдиним і, можливо, навіть не головним завданням. К. Ушинський, аналізуючи педагогічні принципи М. Пирогова, застерігав від захоплення лише реальними і спеціальними цілями, нехтування при цьому вихованням людини, що є головною метою педагогіки, яка орієнтується на психологію. «Педагогіка, що ґрунтується на психології, – писав К.Ушинський,– радить нам розвивати душу Людини, відповідно до її природи: це і є та її гуманність, про яку найбільше зобов'язане турбуватися істинне виховання» (Ушинський, 1983, с. 146).

Саме про таку необхідність розвитку, передусім гуманності в людині, «людини в людині», писав М. Пирогов, звернувши увагу на шкідливість

ранньої спеціалізації в освіті. «У тому, що гуманна освіта має передувати спеціальній, немає найменшого сумніву», – стверджував учений-педагог (Ушинський, 1983, с. 149). Як відомо з літературних і документальних джерел, у ХІХ ст. спостерігалось активне пропагування в педагогіці людиноцентричної, гуманістичної парадигми, гуманного виховання, принципів загальнолюдської освіти. Уже тоді визнавали згубність будь-яких освітньо-виховних реформ, якщо ця ідея буде зігнорована. Музеологи стверджують, що розуміння фактів, явищ, подій, наближених до істини, відбувається ефективніше саме тоді, коли відвідувач є гуманізованою особистістю. Ця вихованість може формуватися в дошкільному закладі, сім'ї, школі, університеті, конкретному соціокультурному середовищі. Перш ніж стати відвідувачем музею, потрапити у сферу функціональності музейної педагогіки, індивід проходить через певне «чистилище» виховних систем, які діють у межах зазначених інституцій. Від того, наскільки вдається гуманізувати людину в цих середовищах, суттєво залежить її входження в музейну культуру та здатність стати «відвідувачем».

Отже, дія, взаємодія, ефективність музейної діяльності пов'язані з різними виховними підсистемами. При цьому важливо, щоб принципи загальнолюдськості, гуманістичності впроваджувалися на всіх етапах становлення особистості. Такий підхід до людини уможливорює якісну трансформацію її свідомості, світогляду згідно з ціннісними і суспільно важливими орієнтирами.

Безперечним є те, що недостатньо освічена, «недовихована особистість» не вимагає з боку музейних педагогів досконалих комунікаційних форм спілкування. Вони часто задовольняються дослівним, репродуктивним відтворенням і передачею інформації про об'єкт, однозначними повідомленнями. Комунікативні форми передбачають, як правило, у таких ситуаціях монологічну методику в контактах з відвідувачами, простий опис експозита, події, явища, нівелювання різноманітних аспектів історичного, політичного, соціально-економічного, культурного,

екологічного характеру, знання психологічних, педагогічних і культурологічних наук. Чим більш компетентний відвідувач, тим змістовнішими мають бути процеси комунікації та взаємодії. При цьому важливо, щоб принципи загальнолюдськості, гуманістичності впроваджувалися на всіх етапах становлення особистості. З огляду на те, що музей ніколи не був «нейтральною територією», а завжди залишався могутнім засобом освітньо-виховного, ідеологічного впливу на людину, музейна комунікація містить багато структурно-функціональних елементів. Головною складовою частиною комунікативної науки, як і музейної експозиції та музейної педагогіки, є смислова, змістова сутність об'єкта. Передача сенсу, смислу відвідувачу – не просто важлива форма діяльності і взаємодії музейного педагога та відвідувача, а основна сутність речей (квінтесенція), яка мусить характеризувати якість комунікації.

Для того, щоб «передавати» сенси, цінності конкретної експозиції, музеалії, необхідна готовність двох взаємозалежних сторін: 1) педагога, екскурсовода, музеолога; 2) відвідувача, публіки. Без наявності зазначених передумов неможливо (успішно) реалізовувати основну ідею музейної освіти, просвіти – виховати гуманістичну особистість, здійснювати процес «олюднення» людини. Розглядаючи гуманістичну концепцію виховання К. Ушинський акцентував особливу увагу на недоліках педагогічної освіти, тих, які покликані виховувати майбутні покоління. «Основною ідеєю народної освіти, – писав він, – є насамперед ідея глибоко філософська й ідея психологічна. Щоб висловити цю ідею, треба висловити насамперед, що таке людина, що таке самий предмет, який ми хочемо виховувати, і чого ми хочемо досягти вихованням, який наш ідеал людини» (Ушинський, 1983, с. 149).

Очевидно, без належного знання музейними працівниками, педагогами сутності психології, філософії, культури, суспільного й національного інтересів унеможлиблюється пізнання людини, яку в музейному середовищі намагаються виховувати, просвітлювати, переконувати. Для того, щоб

розпочати й успішно здійснювати освітньо-виховний процес, взаємодію музеєзнавця і відвідувача, найважливішим завданням є, передусім, пізнання самої людини, оскільки треба спочатку усвідомити сутність предмета, мету, якої необхідно досягнути. Отже, якщо хочете досягнути мети, але «ви не любите філософії, не вірите в психологію, невже ви гадаєте, – (запитує Ушинський), – що можна налагоджувати виховання, не усвідомлюючи ні мети, ні засобів, ні ґрунту, на якому ми хочемо працювати (Ушинський, 1983, с. 147).

І хоча спроби організувати музейну освіту за типовими дидактичними принципами не є оптимальним підходом, однак варто зазначити, що є чимало спільних ознак, що характеризують діяльність закладу освіти і музею. Обидва суспільні інститути взаємодіють з людьми та заради людей. Визначальною є модель «людина-людина». Отже, необхідною умовою забезпечення ефективності виховання, навчання, просвітництва в музеї і в школі (у широкому контексті) має бути не лише належне знання предмета у своїй професії, але й глибоке знання людини (учня, студента, відвідувача). Саме такі підходи окреслені у фундаментальних дослідженнях з музеології, музейної педагогіки у ХХ ст. Ф. Вайдахер стверджував: «Для того, щоб музей досягнув найвищого рівня доцільного зв'язку зі своєю аудиторією, музейні працівники (і не тільки!) повинні розуміти не лише свої колекції, але й своїх відвідувачів» (Вайдахер, 2005, с. 442).

Цей висновок обґрунтований на основі результатів соціологічних досліджень, проведених ще в 70–80-х рр. минулого століття. Як показало вивчення, лише незначну частину відвідувачів задовольняє презентаційна діяльність музеїв. Це спричинено розмаїттям інтересів, віковими особливостями, рівнем загальної культури тощо. Адже Людина – це унікальний мікросвіт з усім біорозмаїттям якісних і кількісних характеристик, у якому відображений увесь реальний світ, усі великі історичні епохи. Саме з таким світом особистісних, соціальних, національних, культурних індивідуальностей доводиться комунікувати

музейникам і педагогам. Як свідчить практика, педагогізація цього процесу, пізнання особистості здійснюються по-різному. Відбувається умовне розділення педагогів, музейних педагогів на сильних, що здатні пробуджувати інтерес, стимулювати мотиваційні прагнення, духовні сили учнів (відвідувачів) і, на жаль, слабких. Щоб бути сильним, а, отже, здатним впливати і виховувати, необхідно безперервно працювати над власним характером, самоудосконалюватися та пізнавати світ людей. Для цього існує єдина альтернатива – творча праця.

Музейна культура, музейна освіта є вагомим чинником впливу на підвищення якості навчання і виховання учнівської молоді. Для цього необхідно інтенсифікувати впровадження в зміст шкільного процесу основ музейної педагогіки, удосконалити систему підготовки, перепідготовки, самоосвіти педагогічних кадрів.

Важливо, щоб у педагогічних університетах і коледжах ця тема ставала необхідною частиною фахової підготовки. Тоді компетентності випускника закладу вищої педагогічної освіти уможливлять поглиблення змісту й напрямів розширення навчально-виховної роботи через залучення для цього додаткових середовищ, інституцій, зокрема музеїв. Інтеграція, взаємодія з позакласним, позашкільним середовищем сприятиме формуванню громадянськості, етичного ставлення до природного та соціального довкілля, почуття патріотизму і відданості своїй Батьківщині – Україні. Закономірним і педагогічно обґрунтованим є підхід, коли у педагогічних університетах до програм вводять теми, пов'язані з освітнім потенціалом музеїв, формами організації музейної роботи в сучасній школі, методиками проведення музейних уроків тощо.

Навчання студентів методиці проведення уроків у музеях, розкриття їхньої специфіки, формування умінь проводити їх у різноманітних формах ділової гри, добирати ефективні методи, засоби, прийоми, розвивати в музейному середовищі творчу активність, суб'єктність, критичне мислення – усе це позитивно впливає на формування необхідних компетентностей, без

яких музейна педагогіка є малоефективною. Коли в педагогічних університетах і коледжах систематично й цілеспрямовано відбувається опанування студентами знаннями та вміннями, необхідними для успішної професійної діяльності, зокрема музейного уроку та його видів, дидактичними вимогами до його проведення, то це розвиває компетентності педагога, поглиблює сприйняття явищ і понять («музейне середовище», «музейний урок», «музей і навчальний заклад», «музейна педагогіка», «форми і методи музейного уроку»).

Усе це сприяє професійному становленню вчителя, який здатен більш успішно взаємодіяти з музейним середовищем. Також суттєвим напрямом вузівських навчальних програм є розроблення для майбутніх учителів самоосвітнього процесу, вироблення вмінь користуватися літературою, джерельною базою, зарубіжними літературними і документальними джерелами з проблем музейної педагогіки. Хоча випускники педагогічних університетів формально не належать до музейних працівників, усе ж варто враховувати специфічні музейні вимоги під час їхньої підготовки до майбутньої освітньої діяльності. Перспектива взаємодії майбутнього вчителя з музейним середовищем є реальністю, а тому необхідно опановувати відповідні навички для успішного виконання цієї функції.

Перше. Вчителю кожної дисципліни необхідно знати основи музеології (музеєзнавства), він має бути обізнаним з різними напрямками музейної справи.

Друге. Музейному працівнику, як і педагогу, важливо володіти такими якостями як: інтерес до культури, історії, природи; повага до своєї професії, соціальна зорієнтованість, комунікативність, спостережливість і аналітичність, критичність мислення і власна позиція.

Третє. Для реалізації навчально-виховної функції в умовах музейного середовища вчитель має бути обізнаним з історією становлення і розвитку конкретної музейної інституції, її цілями, завданнями. Педагогу необхідно

дотримуватися певних етичних норм, відповідної поведінки під час роботи у музейному просторі.

Четверте. Одним із найважливіших аспектів для вчителя є його обов'язкова готовність удосконалювати знання, вміння, комунікативні здібності, підвищувати свою загальну й професійну культуру за допомогою використання найрізноманітніших засобів, форм, технологій. Без компетентного педагога, вмотивованого на безперервний процес пізнання, музейна педагогіка не може бути ефективним чинником навчально-виховного процесу. Вчити і виховувати здатен лише навчений.

П'яте. Відкритість глобального світу, входження України в єдиний освітній та культурний європейський простір, активний процес діалогу культур потребує значно вищого рівня компетентностей. Учитель, як і музейний працівник, відповідно до кваліфікаційних (європейських) компетентностей має знати досягнення національної та світової культур, досконало володіти рідною та іноземними мовами. Отже, культурологічна і мовна підготовка майбутнього вчителя є нагальною потребою часу.

Шосте. Європейська й національна філософія освіти, її світоглядні ідеї не обмежуються вузькими професійними інтересами особистості. Їй мають бути притаманні ціннісні характеристики людини як активного, соціально-етичного суб'єкта соціуму і соціокультурного середовища. Впровадження цієї парадигми в оцінюванні життєдіяльності людини, професійної характеристики становлення особистості, зокрема в системі взаємодії музею і освітнього закладу, є актуальним і перспективним завданням сучасної музейної педагогіки та критеріальною вимогою педагога.

Сьоме. Інформаційно-знаннєве суспільство зумовлює необхідність формування таких компетентностей педагога, що пов'язані з інформаційно-комунікаційним забезпеченням функціонування музейних та освітніх закладів.

Восьме. Педагоги, які працюють у сфері музейної культури, популяризують та використовують її для вдосконалення освітнього процесу,

виховної роботи, мусять бути підготовлені для безперервного конструювання різних комунікацій, передусім з учнівськими колективами, батьками, громадськістю. Їхня професійна підготовка, перепідготовка, самоосвіта має спрямовуватися на оволодіння ґрунтовних знань із психології, педагогіки, фізіології, культурології. Контакти музейного педагога з різними категоріями населення є безперервними і обов'язковими у професійній діяльності. До цього спонукає функціональне призначення, оскільки музейному педагогові необхідно знати особливості і запити учнівської та студентської молоді, розробляти, керувати реалізацією освітніх програм на основі змістової частини музею, комунікувати з різними суб'єктами, громадськими діячами і організаціями, науковцями для збору, вивчення, розповсюдження необхідних матеріалів тощо. Для оптимізації освітньої, просвітницької, виховної діяльності важливо також постійно комунікувати з музейним персоналом і т. д. Отже, формальна чи неформальна освіта педагога з психології, педагогіки, музеології й культурології покращує професійне спілкування з людьми, вибудовування цікавого діалогу, особливо з неоднорідними (за віком, освітою, вмотивованістю) групами молоді.

Дев'яте. Проблема міждисциплінарності музейної педагогіки. У сучасній вищій освіті та на різних рівнях підвищення кваліфікації очевидним є те, що вчитель отримує належний фах передусім з однієї дисципліни. Такий підхід властивий і для освітніх, і для музейних закладів. Однак в другій половині ХХ ст. почали стверджувати, що займатися музеологією «не може той, хто справді глибоко не опанував принаймні однієї науки, чи то зі сфери природничих, чи гуманітарних наук, і то не лише результати цієї науки, але й її методи» (Вайдахер, 2005, с. 503).

Хоча практика свідчить, що для продуктивної діяльності в музеї та в школі є недостатньою монопредметна підготовленість фахівця. Локальне, галузеве бачення світу, базоване навіть на досконалих знаннях однієї дисципліни (науки), не завжди задовольняє суспільні вимоги, зокрема і в музейному середовищі. Ф. Вайдахер (2005, с. 504) писав: «Музейні

працівники, завдяки їх освіті в одній дисципліні, мають достатні знання для праці за фахом, але не для музейної роботи.

Безумовно, монознання не є гарантією професійної довершеності чи навіть придатності для роботи в музейному просторі. За умови здобуття належної академічної освіти можна бути невпевненим і дезорієнтованим у музейному середовищі, яке від педагога чи музейного працівника вимагає різноаспектних знань, специфічних умінь та навичок. Окреслюються, принаймні, три варіанти перебігу подій, кожен з яких педагог може обрати для себе: а) працювати малопродуктивно, орієнтуватися на отримані формальні знання відповідно до фаху; б) відмовитися від конкретної роботи (посади) після усвідомлення того, що кваліфікаційна підготовка є недостатньою, що втрачено інтерес до конкретної професії; в) намагатися самостійно компенсувати прогалини знань і вмінь у сфері музеєзнавства, музейної педагогіки. Останній варіант – найбільш оптимальний, задовольняє особистий інтерес, сприяє самовдосконаленню, самоосвіті й водночас поглиблює професіоналізм на основі міждисциплінарної моделі пізнання.

Десяте. Самоосвіта, постійне переосмислення рівня власної компетентності, рівня культури, професійності. Досвід свідчить, що дипломований статус музейного працівника, педагога, який працює в цій сфері, потребує постійного якісного оновлення знань, які морально і фізично старіють. Доведено: кожних 3–5 років близько 50% попередньо набутих знань стають малоприслужними, їх необхідно постійно оновлювати. Уже після завершення навчання у вищій школі музейники, педагоги мають самовдосконалюватися. Наукові відкриття, суспільні запити, інтереси та мотивації публіки, особливо молоді, є настільки важливими, що належної академічної освіти не вистачає для спілкування в музейному просторі. У практичній роботі необхідно володіти новими теоретичними положеннями музеології, яка стрімко розвивається, поповнювати знання предмета за допомогою суміжних дисциплін і безперервно підвищувати свій загальнокультурний рівень. Самоосвіта, формування мотиваційної

зацікавленості знаннями, зокрема і професійними, відбуваються безпосередньо на робочому місці: у школі, в музеї, інституті підвищення кваліфікації, університеті. В. Сухомлинський (1977, с. 425) у статті «Самоосвіта» писав: «Ми надаємо великого значення формуванню й розвитку потреби в самоосвіті. Досвід переконав, що ця потреба народжується тільки на основі інтересів, захоплень».

Такий підхід є універсальним і стосується кожного педагога, учня, студента, особистості взагалі. У зв'язку з цим постає проблема вільного соціального часу вчителя, музейного працівника, а також впорядкування структури навчального плану, процесу, програм, забезпечення активності та мобільності під час оволодіння новими знаннями.

Модернізація вітчизняної освіти, удосконалення навчально-виховного процесу, підвищення якості знань, виховання громадянськості та патріотизму української учнівської і студентської молоді є пріоритетними завданнями української держави та суспільства. Їх вирішенню сприяють різноманітні чинники й обставини соціального характеру, серед яких – розширення культурно-освітнього простору, включення соціокультурного середовища в активний процес навчання і виховання молоді, взаємодія освітніх закладів з культурними інституціями. Завдяки таким інтегрованим моделям і зусиллям значно посилюється виховний потенціал впливу на особистість, учнівські (молодіжні) колективи.

Музейна культура в цих процесах відіграє особливу роль. Її використання і впровадження в освітній процес підвищує можливості одержання позитивних результатів, оскільки оновлені культурою навчальні плани та програми збагачують особистість інформаційно, інтелектуально, духовно, патріотично. Збагачені музейною культурою навчальні програми (компетентнісно, гуманно, емоційно), сприяють удосконаленню не тільки змісту освіти, але й посилюють ефект взаємодії педагога з учнем, студентом молодіжним середовищем.

Безумовно, в центрі позитивних освітніх трансформацій знаходитиметься завжди Педагог, його самосвідомість і професійність у конкретній життєсфері. Тому природним процесом для Вчителя є безперервне самовдосконалення, збагачення себе знаннями і вміннями, щоб не втратити педагогічний дар та не вгасити власного духу. Завжди слід пам'ятати, що навіть найдосвідченіший педагог завжди перебуватиме на початку пізнання істини, якщо уявити на мить ту величезну та незбагненну кількість фундаментальних знань, створену тисячами видатних мислителів, цивілізаціями і культурами багатьох народів. Попри все, педагог зобов'язаний безупинно відтворювати себе інтелектуально, гуманно, етично й естетично. Професійний фахівець, який цікавий для соціуму, має ґрунтовно опановувати педагогічну науку і мистецтво. У підручнику для вищих навчальних педагогічних закладів «Педагогічна майстерність» (за редакцією І. Зязюна) зазначено: «Вчитель – це людина, що скерована в майбутнє, формує у молодих людей активне й відповідальне прагнення оновлення світу, в якому вони живуть... Кінцеву мету своєї праці він бачить у пріоритетах самої Людини, в ім'я якої й існує суспільство» (Зязюн, 1997, с. 11).

Нині інформаційно-знанняве суспільство є настільки мобільним, що ні на мить «не дозволяє» особистості відмежувати себе від світу, «перепочити» від нових знань. Інтелектуальне, інформаційне відставання через певний час означатиме, що буде все важче зрозуміти світ, навколишнє природне та соціокультурне середовище, дух конкретного часу, майбутнє. Актуальність самоосвіти полягає також і в суттєвих змінах (політичних, соціальних, духовних, екологічних, міжнародних) соціуму, в якому ми існуємо. Зрозуміло, що виховувати і навчати так, як навчалися народ, нація, молодь за минулих часів, неможливо та й недоцільно. Характер виховання змінився разом із суспільним життям. Тому й самосвідомість музейного педагога формується, не лише на основі універсальних, але й національних принципів, підходів, критеріїв. Адже кожен живе, працює, творить серед конкретного

народу (нації) і в конкретній країні, що має свою історію, культуру, традицію. Це означає, що він навчає, виховує громадян, які своїм походженням, культурною традицією пов'язані з належністю до певної держави. Самосвідомість педагога у такому випадку має асоціюватися з духом, історією, національною культурою цієї країни. Отже, нічого не вартий той педагог, який формально виконує педагогічну функцію, але не відчуває поваги до свого народу, держави, її культури, мови, історичної минувшини, втративши почуття національного патріотизму.

Тому ідеал довершеності для вчителя має утверджуватися на шляху реалізації головних принципів педагогіки: народності, культуровідповідності, природовідповідності. Поза ними виховання і навчання молоді (як і педагога) буде недосконалим. Для культурно-освітньої діяльності педагога, його свідомості та світогляду надзвичайно важливими є свобода і незалежність особистості, оскільки лише стан вільної життєтворчості, почуття власної гідності та етики громадянського обов'язку здатні забезпечувати зрощення Людини. Це залежить від багатьох чинників: суспільно-політичного устрою, рівня демократії, культурної традиції, соціального статусу педагога, стану суспільної уваги і поваги до нього. «Яким є ставлення до вчителя, такою є держава», – це твердження і надалі залишатиметься ціннісною аксіомою для націй і народів, що прагнуть соціального, духовного прогресу. Високою суспільною цінністю стає ця істина і для нас, українців, що виборюють Свободу у війні з нацистською московією.

Список використаних джерел:

1. Аристотель. (2010). *Политика* (пер. с древнегр.). Москва: АСТ Москва.
2. *Біблія. Новий Заповіт* (1993). Київ: Українське біблійне товариство.
3. Биков, В.Ю. (2008). *Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія*. Київ: Атіка.

4. Вайдахер, Ф. (2005). *Загальна музеологія: посібник*. Львів Літопис.
5. Гончаренко, С.У. (2011). *Український педагогічний енциклопедичний словник*. Вид. 2-ге, с. 68-69. Рівне: Волинські обереги.
6. Дистервег, А. (1956). *Учитель. Избр. пед. соч.* Москва: Учпедгиз.
7. *Закон України «Про освіту»*. (2017). Щомісячник серії «Закони про освіту» №10 (34), 9-10. Київ.
8. *Закон України «Про музеї і музейну справу»*. (1995). Відомості ВР України, 25.
9. Зязюн, І. (Ред.). (1997). *Педагогічна майстерність: підручник*. Київ: Вища школа.
10. Кількість музеїв в Україні в 2013 р. URL: <https://www.rbc.ua/ukr/news/kolichestvo-muzeev-v-ukraine-v-2013-g-uvelichilos-na-2-7>.
11. Мезенцева, Г.Г. (1980). *Музеезнавство. Курс лекцій*. Київ: «Вища школа».
12. Панахид, Г. (2015). *Музейна педагогіка: тематичний покажчик літератури*. Львів: Ліга Львів.
13. Проєкт Концепції державної цільової національно-культурної програми розвитку музейної справи на період до 2018 року. (2018). URL: <http://www.google.com.ua/url?sa=t&rct>
14. Сенека, Л. (2016). *Діалоги*. А. Содомора (пер. з лат.). Львів: Апріорі.
15. Смаглій, К. В. *Європейський досвід реформування музейної сфери: уроки для України*. URL: <http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/4581/>
16. Сміт, Д. (2012). *Думати як В.Черчилль*. Д. Сміт (пер. з анг.). Київ: КМБУКС.
17. Сухомлинський, В. О. (1977). *Самоосвіта. Вибрані твори*. Т. 3, с. 425. Київ: «Рад. школа».

18. Сухомлинський, В.О. (1997). *Залежить тільки від вас. Вибрані твор.* Т. 5, с. 284. Київ: Рад. школа.
19. Тобелем Жан-Мішель. (2018). *Нова епоха музеїв.* Культурні установи перед викликом менеджменту (пер. з фр.). Київ: Видавець Чередниченко А.
20. Ушинський, К. Д. (1983). *Педагогічні твори М. І. Пирогова.* Вибрані педагогічні твори. Т. 1, с. 146. Київ: «Радянська школа».

1.7. ПРАКТИЧНА СКЛADOVA ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У контексті сучасних реформаційних зрушень у сфері вищої педагогічної освіти актуалізується проблема підготовки сучасного вчителя-філолога, викладача-дослідника у філологічній галузі, який повинен мати високий рівень фахових компетентностей, бути спрямованим на дослідницьку діяльність, стати носієм мовної культури суспільства, повинен визначати вектори аксіокультурного розвитку громадянина зокрема і держави загалом. Йдеться про необхідність зміни актуалітетів у підготовці педагогів філологічного фаху, що передбачає утвердження принципів культуровідповідності, полікультурності, інноваційності, міждисциплінарності у змісті навчання, реалізації стратегії індивідуальної освітньої траєкторії у їхньому професійному розвитку, забезпечення мотивації до професійного й особистісного зростання упродовж життя в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти. Відповідно в сучасному українському освітньому просторі окреслилися тенденції розвитку філологічної освіти, спродуковані євроінтеграційними прагненнями нашої держави, спрямованістю на імплементацію критеріїв якості, зафіксованих у Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти (2015), а також зумовлені потребою впровадження інновацій в освіті, зрослими вимогами до професіоналізму педагогів філологічного фаху на ринку праці.

Проблемам філологічної освіти присвячені дослідницькі праці українських учених (Л. Базиль (2013), Л. Мацько (2011), Т. Яценко (2016) та ін.), у яких розкрито теоретичні аспекти, методологічні орієнтири та практичні надбання підготовки вчителя-філолога. В багатьох наукових дослідженнях представлено сучасні вектори реформування підготовки педагога філологічного фаху у закладах вищої педагогічної освіти (М. Вовк

(2019), О. Семенов (2014), І. Харченко (2019) та ін.). Зважаючи на фрагментарність узагальнення сучасних тенденцій розвитку філологічної освіти в Україні на основі аналізу теорії педагогічної науки й освітньої практики, важливим є їх окреслення та визначення перспектив подальшого удосконалення підготовки філологів з урахуванням реформаційних змін на законодавчо-нормативному та організаційно-педагогічному рівнях.

Законодавчо-нормативне врегулювання філологічної освіти в Україні здійснюється у результаті імплементації основних положень документів, затверджених на рівні держави і Європейського Союзу (Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про забезпечення функціонування української мови як державної», Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні, Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання та ін.). З 2019 р. набули чинності стандарти вищої освіти зі спеціальностей 035 Філологія у галузі 03 «Гуманітарні науки», 014 Середня освіта (Українська мова і література) у галузі 01 Освітні / педагогічні науки, за якими здійснюється підготовка майбутніх учителів української мови і літератури у закладах вищої педагогічної освіти (Стандарт вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія», 2019).

У цих документах визначається компетентнісна парадигма підготовки фахівців у закладах вищої педагогічної освіти з урахуванням традицій та інновацій. Крім того, спроектовано вектори законодавчого врегулювання процесу неперервного професійного розвитку вчителів на основі національних цінностей, міждисциплінарних знань, полікультурно толерантної світоглядної позиції, спрямованість на розвиток професіоналізму в умовах формальної і неформальної освіти. Вчитель, насамперед вчитель-філолог, має власним професійним життям, взірцевим прикладом поваги до мови, культури, історії, мистецтва формувати цінності сучасного учня, який наділений спектром можливостей, талантів і водночас перебуває під впливом

«кліпової» культури, надмірної цифровізації повсякденної діяльності – пізнавальної, ігрової, позашкільної тощо. Саме тому вчитель-філолог повинен використовувати максимально ресурси «живого» слова через посередництво інноваційних форм, методів, засобів, щоб впливати на духовний, етико-естетичний розвиток учнів.

Аналіз даних Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти підтверджують, що філологія входить у десятку найбільш популярних професій. Так, десятку найпопулярніших за кількістю поданих заяв спеціальностей бакалаврату утворили 13: Філологія (76 371 заява); Право (67 720); Комп'ютерні науки (66 123); Менеджмент (62 227); Середня освіта (44 136); Інженерія програмного забезпечення (43 618); Журналістика (43 215); Психологія (39 529); Економіка (37 464); Маркетинг (36 080) (Квіт (Ред.), 2022, с. 31).

Важливим аспектом проблеми розвитку філологічної освіти залишається теоретичне обґрунтування термінологічного поля, до якого передусім належать поняття «мовна освіта», «мовна особистість», «дискурсна особистість» тощо. В сучасному науковому дискурсі поняття мовної освіти набуло міждисциплінарної конотації з урахуванням потенціалу мови у формуванні особистості як успішної, культуромовної, патріотичної і толерантної. Так, О. Семеног, здійснивши ґрунтовний аналіз лінгвістичних, соціолінгвістичних праць, доводить, що поняття *мовної освіти* дослідники розглядають як «багатоаспектний процес засвоєння культуромовною особистістю мовних знань і формування умінь і навичок їх практичного застосування в різних умовах суспільного запиту та професійній діяльності (Семеног, 2019, с. 103-104; Єрмоленко, 2007, с. 23).

Вважаємо слушною думку сучасних дослідників, які обґрунтовують сутність філологічної освіти не лише з позиції підготовки майбутніх учителів мови і літератури, але й визначають її як умову формування мовної особистості загалом – учителя, учня, дорослої людини – на основі опанування потенціалу мови, літератури, взагалі гуманітарних знань. У

цьому аспекті, зауважує І. Харченко, йдеться про те, що «в умовах демократизації суспільного життя, становлення ідеології соціального співробітництва та формування відкритого суспільства підвищується значення гуманітарних знань», тому «особлива роль належить філологічній освіті, яка не тільки дає кваліфікацію, але й формує культурний тип особистості. Саме філологія, знання мов і літератур різних народів дає змогу людині перебувати і розвиватися на кількох культурних рівнях: на рівні етнічної, національної культури, культури окремої країни, а також мати доступ до світових культурних процесів» (Харченко, 2019).

Саме вчитель-філолог є носієм мовного досвіду, ретранслятором мовних традицій, лінгвокраїнознавчих реалій, цінностей літературного мистецтва. Тому вважаємо слушним розглядати вчителя-філолога як мовну особистість. Це сучасний номінатив, що уможливорює піднесення педагога цього фаху до рівня носія мовної культури суспільства. Т. Кочеткова головними критеріями оцінювання рівня розвитку *мовної особистості* вважає володіння мовною системою, її лексичними й граматичними нормами; володіння системою мовлення на текстовому та стилістичному рівні; володіння соціальними нормами вживання мовленнєвих творів на рівні сфери спілкування, теми, стилю, жанру; володіння вміннями й навичками побудови й сприймання складних текстів; володіння ролями мовця і слухача, соціальними та психологічними ролями партнерства у спілкуванні; володіння прагматичними законами спілкування в різних кооперативних і конфліктних комунікативних епізодах; володіння етичними й етикетними нормами статусних і рольових позицій (Кочеткова, 1998, с. 8).

Учителя-філолога варто визначати також як *дискурсну особистість*. Доцільно схарактеризувати положення вчених-лінгвістів щодо виявлення сутнісних характеристик дискурсної особистості, що охоплюють всі параметри мовних явищ, міждисциплінарних характер їх вияву, когнітивний досвід аналізу мови на різних рівнях, соціокультурні, психологічно-ментальні, територіально-соціальні, фахово-специфічні вияви диференціації

мови. Моделюючи дискурсну особистість словесника, А. Нікітіна виходить з трьох параметрів (ознак, категорій) особистості – *мотиваційного, когнітивного та функційного*. *Мотиваційний параметр* зумовлений комунікативною інтенцією (наміром), потребами, без чого взагалі неможлива комунікація та формування необхідної в педагогічному дискурсі установки на навчання мови, вироблення певних мовних, мовленнєвих, комунікативних умінь і навичок. *Когнітивний параметр* дискурсної особистості словесника містить характеристики, що формують у процесі накопичення пізнавального досвіду вчителя або викладача мовознавчих дисциплін його внутрішній світ, зокрема: знання самих засобів комунікативного коду (мовних, невербальних, проксемічних тощо) та комунікативної метамоделі (схеми системної кореляції складників інформаційного обміну); знання способів презентації комунікативної метамоделі в педагогічному дискурсі; інтроспекція й ауторефлексія (самопостереження й самоаналіз); здійснення адекватної оцінки когнітивних характеристик учасників педагогічного дискурсу; знання суспільно-політичних міфів, стереотипів, пов'язаних з місцевими особливостями, традиціями, віруваннями тощо; методичне прогнозування стану сформованості певних концептів, на які спирається методика навчання мови. *Функційний параметр* дискурсної особистості словесника визначає дискурсну компетентність словесника як фахівця, як креативної індивідуальності. Насамперед це: практичне оволодіння вербальними й невербальним засобами з метою якісного професійного спілкування; уміння пристосовувати комунікативні засоби в процесі педагогічного дискурсу відповідно до змін ситуацій спілкування; уміння й навички лінгводидактичного аналізу текстового дидактичного матеріалу; уміння будувати дискурс згідно з нормами етикету й вимогами до ефективного мовлення в навчальному процесі (Нікітіна, 2013, с. 338).

Визначення сутнісних характеристик понять «мовна особистість», «дискурсна особистість» з проєкцією на вчителя-філолога дозволило окреслити теоретичний дискурс проблеми розвитку філологічної освіти,

відповідно визначити провідні тенденції філологічної освіти, підготовки сучасного вчителя філологічного фаху у закладах вищої педагогічної освіти.

Реалізація компетентнісного підходу у підготовці майбутніх філологів. Компетентнісний підхід у підготовці вчителя-філолога набув офіційного утвердження в освітній практиці у зв'язку із затвердження Стандарту вищої освіти для бакалаврського і магістерського рівнів у філологічній галузі, що є чинним з 2019 р. Натомість у науковому дискурсі двох останніх десятиліть науковці приділяли значну увагу теоретичним і практичним аспектам формування спектру важливих компетентностей учителя-філолога, з-поміж яких у дослідженнях обґрунтовується теорія і практика формування компетентностей інтегративного характеру, що свідчить про розуміння багатоаспектності професійних умінь, якостей, знань фахівця філологічного фаху. Йдеться передусім про лінгвістичну, літературознавчу, етнокультурологічну, фольклористичну, дослідницьку, лінгвокраїнознавчу та інші компетентності. Основні результати науковці, педагогів-практиків стали підґрунтям виокремлення найважливіших загальних і фахових компетентностей, окреслення предметних результатів, що мають формуватися у процесі реалізації освітньо-професійних програм у межах певного регіонального вищого закладу педагогічної освіти

Саме в Стандарті вищої освіти у філологічній галузі уніфіковано ключові компетентності, якими має володіти вчитель-філолог, серед них – «усвідомлення структури філологічної науки та її теоретичних основ...; здатність аналізувати діалектні та соціальні різновиди мов(и), що вивчаються(ється), описувати соціолінгвальну ситуацію...; здатність вільно, гнучко й ефективно використовувати мову(и), що вивчається(ються), в усній та письмовій формі, у різних жанрово-стильових різновидах...; здатність до збирання й аналізу, систематизації та інтерпретації мовних, літературних, фольклорних фактів, інтерпретації та перекладу тексту (залежно від обраної спеціалізації); здатність вільно оперувати спеціальною термінологією для розв'язання професійних завдань...; здатність здійснювати лінгвістичний,

літературознавчий та спеціальний філологічний (залежно від обраної спеціалізації) аналіз текстів різних стилів і жанрів» тощо (*Стандарт вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія», 2019*). Власне Стандарт вищої освіти у філологічній галузі визначає вектори формування і розвитку фахових компетентностей, що потребує відповідного структурування змісту на міждисциплінарній основі, добору форм, методів і технологій навчання, створення ресурсного забезпечення – у реальному і віртуальному науково-освітньому просторі.

Активізація науково-дослідницької діяльності філологів. Означена тенденція пов'язана з усвідомленням викладачами закладів вищої педагогічної освіти важливості дослідницької підготовки майбутніх учителів-філологів, що у подальшому реалізується в активній професійній позиції майбутнього фахівця і виявляється у постійному саморозвитку на основі дослідницького пошуку, «занурення» в інновації викладання мови і літератури, спонуканні учнів до наукової роботи.

У цьому контексті важливими є напрацювання дослідників, які доводять, що наставницька позиція викладача закладу вищої педагогічної освіти має спонукати майбутнього вчителя-філолога до дослідницького пошуку, що має наслідком реалізацію подібної професійної позиції в інноваційному просторі закладу середньої освіти. З цього приводу слушно зауважують О. Семеног, О. Земка, які вважають, що «загальноосвітня школа потребує сьогодні вчителів-словесників, які майстерно проектують і проводять уроки та виховні заходи, створюючи атмосферу дослідницько-пізнавальної співпраці, стимулюють вихованців до естетичного саморозвитку, самоактуалізації й самовдосконалення. Виконуючи такі завдання, вчитель-словесник повинен уміти логічно мислити, планувати, організовувати і вести дослідницьку та інноваційну діяльність, через навчальний діалог, культурологічне тлумачення текстів формувати в учнів уміння і навички самостійної літературно-мистецької, дослідницько-пошукової діяльності, сприяти формуванню загальної і філологічної

культури особистості учня, його усвідомленому професійному вибору» (Семеног, Земка, 2013). Позитивним є те, що більшість викладачів філологічних факультетів усвідомлюють місію майбутніх учителів-філологів у впливі на розвиток дослідницького потенціалу учнів, що стимулює їх до добору відповідних форм і методів дослідницького характеру: проведення дослідницьких семінарів, організації проблемних груп, залучення до наукових проєктів, розроблення завдань дослідницького типу тощо.

Крім того, у багатьох закладах вищої педагогічної освіти функціонують осередки дослідницького спрямування, створені за ініціативи викладачів, у межах діяльності яких студенти, магістранти мають можливість більш ґрунтовно досліджувати мовні явища, процеси, взаємодіяти з науковцями, здійснювати якісні дослідження у процесі написання кваліфікаційних праць, готувати доповіді і презентаційні матеріали у межах організації конференцій, семінарів, вебінарів тощо. Такі осередки функціонують зокрема у закладах вищої освіти регіонів: у Сумському державному педагогічному університеті імені А.С.Макаренка – ресурсний центр професійного розвитку учителя української мови і літератури, науково-дослідні лабораторії «Академічна культура дослідника в освітньому просторі» та «Медіакультура вчителя-словесника», в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини – Східноподільський лінгвокраєзнавчий науково-координаційний центр, Лінгвокраєзнавче студентське наукове товариство імені Агатангела Кримського, у Львівському національному університеті імені Івана Франка – Лабораторія фольклористичних досліджень, Кабінет літератури української діаспори імені Петра Гоя та ін.

Структурування змісту освіти на міждисциплінарних засадах. З-поміж методологічних орієнтирів розвитку мовної особистості вчителя-філолога, наділеного високим рівнем професійних якостей, фахових компетентностей, на особливу увагу заслуговує інтегративний підхід, що забезпечує взаємодію сукупності стратегічних методологічних підходів (культурологічного, аксіологічного, компетентнісного, герменевтичного та

ін.). Так, Т. Костолович акцентує увагу на тому, що інтегративний підхід становить системну організацію дидактичного процесу, яка зумовлює культурно-комунікативний і професійний розвиток майбутніх вчителів-словесників... Інтегративний підхід до навчання розглядається як стратегія та сукупність тактик в мовному освітньому просторі або як реалізація ідеї інтегрування в навчально-виховному процесі. Засобами реалізації цього підходу мають виступати створення та проведення спецкурсів і спецсемініарів інтегративного змісту, які поєднують навчальний матеріал мовного, літературного, культурологічного, педагогічного, методичного, соціального компонентів освітніх планів, удосконалення змісту педагогічної та виробничої практик» (Костолович, 2015).

Йдеться передусім про необхідність структурування змісту дисциплін на міждисциплінарній основі, що власне є тенденцією у закладах вищої освіти країн зарубіжжя. Варто відзначити тенденцію структурування змісту дисциплін з урахуванням міждисциплінарного контенту у закладах вищої педагогічної освіти України, що зумовлено трансформаційними процесами, пов'язаними з упровадженням Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти та реалізацією інноваційних за змістом освітньо-професійних програм підготовки філологів у регіональному науково-освітньому просторі.

Викладачі філологічних факультетів ініціюють і запроваджують курси і спецкурси інтегративного типу, використовуючи потенціал різних філологічних (фольклористики, літературознавства, діалектології, стилістики, компаративної лінгвістики, соціолінгвістики, психолінгвістики тощо), а також інших гуманітарних наук – українознавства, етнології, лінгвокультурології, історії, джерелознавства та ін. Так, в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини майбутні філологи опановують такі дисципліни інтегративного типу, зміст яких структуровано на основі міждисциплінарних знань, як: «Фольклористика та народна хореографія», «Лінгвістичний аналіз художнього тексту»,

«Текстознавство», «Філософія і методологія літературознавчих досліджень» та ін.; студенти й магістранти Львівського національного університету імені Івана Франка – дисципліни «Мова фольклору», «Інтерпретація фольклорного тексту», «Теорія сучасного часопростору та ритмотексту», «Соціолінгвістика», «Текстологія», «Комп'ютерна лінгвістика» та ін.

Інноваційність і прагматичність практичної підготовки фахівців філологічного фаху. Відповідно до навчальних планів підготовки учителів-філологів у закладах вищої педагогічної освіти майбутні фахівці мають пройти переважно такі види практик, як: фольклорна (фольклористична), діалектологічна, педагогічна, практика з методики навчання, стажерська (асистентська) та ін. У зв'язку з відсутністю адекватного фінансування організації різних видів практики часто викладачі не використовують доступні ресурси, що наявні у закладі освіти або в інституціях (музеях культурознавчого, мистецького, краєзнавчого спрямування, лінгвістичних центрах, лабораторіях, бібліотеках тощо), у межах яких можна значно підвищити рівень організації практик. Водночас варто означити позитивні тенденції у напрямі оновлення змісту, форм, методів, ресурсів проходження практик майбутніх учителів-філологів. Інноваційність практичної підготовки майбутніх учителів полягає у використанні дистанційних форм організації практик, що особливо актуально в умовах пандемії. Так, сучасні інформаційні технології дозволяють використовувати для спілкування зі студентами програми Moodle Google, Classroom Microsoft, Teams, комунікаційні платформи Zoom, Hangouts, Skype. Серед інноваційних форм, методів і засобів організації практик – опрацювання фольклорних, літературних, діалектологічних джерел за віртуальними ресурсами, проведення онлайн консультування, онлайн занять бінарного типу, студіювання віртуальних ресурсів Національної реферативної бази даних «Україніка наукова», оцифрованих матеріалів Інституту реєстрації інформації НАН України, Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського, Державної науково-педагогічної бібліотеки імені

В.О. Сухомлинського тощо). Прагматичність організації різних видів практик виявляється, по-перше, у спрямованості на зібрання і систематизацію емпіричного матеріалу для написання кваліфікаційних робіт, по-друге, на оволодіння реальним «інструментарієм» для майбутньої професійної діяльності – розроблення інтерактивних «сценаріїв» проведення уроків з української мови і літератури, організації неформального навчання учнів з опанування лінгвокраїнознавчим, країнознавчим матеріалом.

З метою прогресивного розвитку філологічної освіти в Україні доцільно здійснювати заходи щодо її реформаційних змін з урахуванням виокремлених тенденцій на певних рівнях.

На *законодавчо-нормативному рівні* для здійснення послідовної екстраполяції основних положень Закону України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» та подолання суперечностей, пов'язаних з ратифікацією Європейської хартії регіональних мов або мов меншин, важливо спрямовувати учителів-філологів як носіїв рідномовної культури у суспільстві на виконання соціокультурної місії утвердження рідномовних пріоритетів в освітньому просторі – на рівні закладу освіти, громади, міста, держави. Важливо внести зміни до професійних вимог фахівців філологічного фаху, зокрема окреслити у нормативних документах (освітніх програмах, програмах дисциплін тощо) спектр професійних можливостей, які визначають перспективи працевлаштування філологів за зразком окремих університетів (наприклад, в освітній програмі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини відповідно до Національного класифікатора професій України визначено такі, як: фахівець з фольклористики, фахівець з організації дозвілля, редактор, референт та ін.). Крім того, важливо визначити ті можливі професії за фахом, у яких є вагома потреба в сучасному суспільстві: журналіст, маркетолог, контент-менеджер, копірайтер, SEO-копірайтер, PR-менеджер та ін. На рівні взаємодії державних установ та закладів вищої педагогічної освіти у філологічній освіті важливим є надання можливостей

викладачам і майбутнім філологам – студентам і магістрантам – для проєктної діяльності, що сприяє активізації дослідницького потенціалу майбутніх фахівців, стимулює педагогів до професійного саморозвитку, створює конструктивні умови для упровадження наукових досягнень в освітню практику, підвищуючи якість підготовки у закладах вищої педагогічної освіти (наприклад, в Сумському державному педагогічному університеті імені А.С.Макаренка реалізується проєкт «Європеїзація докторських програм у галузі освіти на засадах інтердисциплінарного та інклюзивного підходів»).

На *організаційно-педагогічному рівні* розвиток філологічної освіти має відбуватися з урахуванням необхідності формування широкого спектру компетентностей, що повинно забезпечуватися шляхом структурування змісту дисциплін на міждисциплінарній основі, залучення наукових досягнень, спродукованих в українському і зарубіжному науковому дискурсі. З-поміж вагомих компетентностей потребують відповідного добору форм і методів навчання, організації неформальної освіти такі, як: соціолінгвістична, лінгвокраїнознавча, дискурсивна, прагматична тощо. У зв'язку з посиленням автономії заклади вищої педагогічної освіти повинні спрямовувати зусилля на створення ресурсного контенту навчання у формі вебсайтів, електронних бібліотек, оцифрованих видань різних років, порталів, електронних лабораторій за результатами науково-дослідницької діяльності та проведення різних видів практики у реальному та дистанційному форматі тощо. Варто створювати можливості для міжнародної комунікації майбутніх фахівців із залученням до роботи консалтингових компаній у сфері створення мовного контенту, стажування на посадах маркетологів, копірайтерів тощо. Перспективним напрямом підвищення якості підготовки філологів та створення умов для професійного становлення і саморозвитку є залучення до реалізації проєктів, що забезпечує зв'язок наукової теорії й освітньої практики, сприяє зміцненню наставництва в освітньому середовищі тощо.

Отже, визначені законодавчо-нормативні регулятиви розвитку філологічної освіти дозволили окреслити пріоритети якісно нової парадигми підготовки фахівців, що мають виконувати в суспільстві соціокультурну місію – ретранслювати насамперед рідномовний і багатомовний досвід в освітній практиці, формувати особистість учня через опанування цінностей мови, літератури, різних видів мистецтв тощо. Окреслення теоретичного контексту на основі дефінітивного аналізу понять «мовна особистість», «дискурсна особистість» уможливило визначити спектр необхідних професійних вимог, фахових компетентностей сучасного філолога, його сутнісних характеристик, що охоплюють всі параметри мовних явищ, міждисциплінарний характер їх вияву, когнітивний досвід аналізу мови на різних рівнях, соціокультурні, психологічно-ментальні, територіально-соціальні, фахово-специфічні вияви диференціації мови. Важливо зазначити, що слушною є думка сучасних дослідників, які обґрунтовують сутність філологічної освіти не лише з позиції підготовки майбутніх учителів мови і літератури, але й визначають її як умову формування мовної особистості загалом – учителя, учня, дорослої людини на основі опанування потенціалу мови, літератури, взагалі гуманітарних знань.

Окреслено тенденції розвитку філологічної освіти в Україні, з-поміж яких: *реалізація компетентнісного підходу у підготовці філологів* (набув офіційного утвердження в освітній практиці у зв'язку із затвердження Стандарту вищої освіти для бакалаврського і магістерського рівнів у філологічній галузі з 2019 р.); *активізація науково-дослідницької діяльності майбутніх філологів* (добір відповідних форм і методів, залучення до діяльності наукових лабораторій, товариств, що в подальшому реалізується в активній професійній позиції майбутнього фахівця і виявляється у постійному саморозвитку на основі дослідницького пошуку, «зануренні» в інновації викладання мови і літератури, спонуканні учнів до наукової роботи); *структурування змісту дисциплін на міждисциплінарних засадах* (здійснюється з урахуванням міждисциплінарного контенту у закладах вищої

педагогічної освіти України, що зумовлено трансформаційними процесами, пов'язаними з упровадженням Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти; запровадження курсів і спецкурсів інтегративного типу, використовуючи потенціал філологічних, гуманітарних наук); *інноваційність та прагматичність практичної підготовки фахівців філологічного фаху* (оновлення змісту, форм, методів, ресурсів проходження практик, використання дистанційних форм їх організації, спрямованість на зібрання і систематизацію емпіричного матеріалу для написання кваліфікаційних робіт, оволодіння реальним «інструментарієм» для майбутньої професійної діяльності).

Розглянемо більш детально специфіку організації різних видів практики у процесі професійної підготовки майбутніх учителів-філологів у закладах вищої педагогічної освіти.

З 2015 р. заклади вищої педагогічної освіти здійснюють підготовку вчителів-філологів за освітньо-професійними програмами на бакалаврському освітньому рівні. Закладам вищої освіти надана автономія щодо змісту і структури професійної підготовки майбутніх учителів філологічного фаху, зокрема щодо визначення видів практичної підготовки, предметних результатів, загальних і фахових компетентностей. Водночас нормативно-правову основу підготовки майбутніх учителів-філологів становлять Національна рамка кваліфікацій (бакалавр відповідає 6 рівню Національної рамки кваліфікацій та першому циклу вищої освіти Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти) (Національна рамка кваліфікацій <https://mon.gov.ua/ua/tag/natsionalna-ramka-kvalifikatsiy>) і Стандарту вищої освіти у галузі знань 03 Гуманітарні науки зі спеціальності 035 Філологія для бакалаврського рівня вищої освіти (Запорізький національний університет, 2019).

З-поміж основних видів практики у процесі професійної підготовки майбутніх учителів-філологів найчастіше освітньо-професійними

програмами передбачено такі, як: фольклорна (фольклористична), методична, педагогічна, виробнича та ін.

Фольклористична (фольклорна) практика. У системі професійної підготовки майбутніх філологів важливою складовою формування аксіологічно спрямованої, інтелектуально загартованої, творчо активної, професійно майстерної особистості є фольклористична (фольклорна) практика (Вовк, 2014).

Традиції її організації та проведення кристалізувались в умовах університетів упродовж XIX – початку XXI ст. На сучасному етапі виникли проблеми, пов'язані з необхідністю обґрунтування інноваційних засад систематизації, каталогізації фольклорних матеріалів, зібраних студентами в «польових» умовах, а також використання культурологічного, антропологічного, функціонального підходів до аналізу фольклорних явищ.

Багато науковців, викладачів-практиків досліджували проблеми організації фольклорної практики, розробляли методичні праці щодо її проведення у педагогічних університетах (Н. Богданець-Білооскаленко, Н. Блохіна (2009), Г. Воробйова, О. Семенов, Л. Базиль, 2011), О. Лабащук (2004), Н. Сивачук (2000)), у класичних університетах (Л. Дунаєвська Л. Шурко, А. Вовчак, І. Довгалюк (2009), Л. Семенюк, М. Хмелюк, В. Кисіль (2008)), у закладах мистецького спрямування (Г. Дідич, 2006) та ін.

Гене́за фольклорно-експедиційної роботи в українському науково-освітньому середовищі пов'язана зі збиральницькою діяльністю засновника польської фольклористики З. Доленги-Ходаковського, зібраний матеріал якого використовував М. Максимович для структурування відомих фольклорних збірників, вихід яких зумовлений становленням професійних засад української фольклористики як науково-освітньої галузі. Програми для збирання, фіксації та систематизації фольклорного матеріалу були укладені М. Шашкевичем та його сподвижниками, які сприяли їх реалізації в 1830 – 1840 рр. («Руська трійця»). У середині XIX ст. функціонувала програма

Російського Географічного товариства та його Південно-Західного відділення (автор – М. Драгоманов).

Ініціаторами підготовки програм зі збирання фольклорного, етнографічного та археологічного матеріалу у 1870-х рр. були члени Історико-філологічного товариства при Харківському університеті (Д. Багалій, М. Сумцов та ін.). Завдяки зусиллям викладачів університету до фольклористично-збиральницької роботи залучались студенти, діяльність яких спрямовувалася на зібрання матеріалу для Етнографічного музею, використання текстів з «живого» фольклорного середовища для науково-аналітичної роботи (написання доповідей, статей, виступів на семінарські заняття тощо). У перші десятиліття ХХ ст. програми зі збирання фольклорного матеріалу були укладені науковцями, викладачами в межах діяльності окремих інституцій (В. Гнатюк (Наукове товариство імені Тараса Шевченка), А. Лобода (Етнографічна комісія ВУАН), К. Квітка (Кабінет музичної етнографії)).

Зі створенням Інституту фольклору АН УРСР (1936) його співробітники працювали над укладанням програм збирання, фіксації та зберігання фольклорно-етнографічних відомостей. Авторами цих програм і посібників були М. Родіна, Ф. Лавров, Г. Танцюра та ін. З початку 1950-х рр. фольклорна практика впроваджувалась у всіх українських університетах і педагогічних інститутах у двох формах: стаціонарній та «польовій» (віддаленій).

У процесі професійної підготовки майбутніх філологів, фольклористів у сучасних класичних і педагогічних університетах сформувались традиції організації фольклористичної (фольклорної) практики та відбуваються позитивні інноваційні зміни з удосконалення методів її проведення.

Відзначимо, що позитивним є номінування практики не як «фольклорної», а «фольклористичної» (за прикладом викладачів кафедри фольклористики імені Ф. Колесси Львівського національного університету імені Івана Франка). Саме означення практики як фольклористичної

передбачає її професійну мету – збирання, фіксація, архівування, інтерпретація фольклорних текстів крізь призму науково-фольклористичного методологічного інструментарію, який кристалізувався упродовж XIX – XX ст. завдяки зусиллям українських науковців, викладачів університетів.

У сучасній системі професійної підготовки майбутніх філологів, фольклористів окреслились вагомі проблеми, які стосуються й організації фольклористичної практики. Насамперед за останнє десятиліття відсутність цілеспрямованого фінансування проведення цього виду практики призвело до нівелювання цілісного професійного зростання майбутнього фахівця. Лише завдяки активній, дієвій позиції майстрів-педагогів, аксіологічно спрямованих на дослідження фольклорного досвіду, створюються умови проведення усіх етапів фольклористичної практики, виконання її завдань: від забезпечення побутових умов проживання студентів до підсумкової аналітичної роботи у післяекспедиційний період.

Зауважимо, що укладачі програм з організації фольклористичної (фольклорної) практики студентів-філологів, фольклористів визначають достатньо диференційований спектр її завдань. Головною метою фольклорної практики, на думку О. Семеног, є «комплексне обстеження сучасного стану розвитку фольклору обраного району, поглиблення набутих знань з народної творчості, розширення уявлень про роль фольклору в житті людини; пробудження більш глибокого інтересу до історії народу, його культури, побуту; формування естетичного смаку; ознайомлення з автентичним фольклором у живому середовищі його побутування від різних вікових і професійних груп; здійснення збору фольклорного матеріалу для подальшого наукового опрацювання» (Семеног, Базиль, Дятленко, 2011, с. 33). Це положення вченої-практика створює всі підстави для номінування такого типу практики як «фольклористичної», адже йдеться про комплексний аналіз фольклорних явищ, про їх інтерпретацію у вимірах регіональної специфіки, історичних процесів на основі контекстного, функціонального, антропологічного підходів.

Викладач Уманського педагогічного університету імені Павла Тичини Н. Сивачук вважає, що головна мета фольклорної практики – «навчити студентів бачити сучасний стан усної народної творчості й усвідомити її значення у житті людини, визначити специфіку побутування фольклору у даній місцевості, встановити причини, що впливають на деформацію фольклорної традиції; набуття певних професійних навичок, що дають змогу налагодити контакт з носіями фольклорної традиції, інформаторами, правильно записати і оформити зібраний фольклорний матеріал» (Сивачук, 2000, с. 47). Така мета визначає широкий спектр професійних якостей майбутнього філолога, фольклориста (розвиток комунікативної культури, набуття психологічних установок, дослідницьких навичок тощо), що сприяє формуванню його фольклористичної компетентності). Науковець-практик аргументує, що фольклорна робота сприяє: розвитку усного і писемного мовлення студентів; поглибленню їх знань з усної народної словесності; формуванню навичок дослідницької роботи; удосконаленню уміння спілкуватись з людьми; залученню молоді до витоків кращих народних традицій, посиленню громадянської активності молодих людей; поглибленню почуття патріотизму.

Організація фольклористичної практики у Миколаївському державному університеті імені В.О. Сухомлинського, на думку Т. Креміня, передбачає реалізацію мети – «звертання уваги на структуру фольклорного матеріалу різних вікових, професійних груп корінного населення, місце в ньому традиційних фольклорних жанрів, з'ясування іншонаціональних мистецьких зв'язків, впливу фольклору на літературу, професійне музичне мистецтво тощо» (Кремінь, 2007, с. 11). У цій програмі окреслено важливий аспект проведення практики – функціональний, тобто фольклор аналізується у вимірах впливу на професійне мистецтво, культуру в цілому. Майбутній філолог, фольклорист, заглиблюючись у символічний світ фольклорного тексту, має можливість дослідити його вплив на соціальне середовище

(сільське чи урбанізоване), на культуру, на різні види мистецтв, що розвиваються у певному регіоні.

О. Семеног аргументовано підсумувала значення фольклористичної практики у педагогічному університеті для майбутнього філолога, адже вона «покликана розширювати уявлення майбутніх словесників про роль фольклору в житті народу, про динаміку розвитку мистецтва родинного слова, формувати уміння доцільного користування фольклорним мовленням, розуміння його естетичного забарвлення, психологічного ефекту і на цій основі виробляти мовне чуття, мовний смак, що вкрай необхідні для розвитку інтелекту, творчих здібностей, свободи мислення педагога» (Семеног, 2003, с. 14). Фольклористична практика створює можливості для практичної реалізації теоретико-методологічних знань, формує дослідницькі уміння, сприяє формуванню естетичної культури, виробленню професійних комунікативних умінь, а також сприяє визначенню активної світоглядної позиції, аксіологічної спрямованості подальшої фольклористичної (педагогічної і наукової) діяльності.

На думку викладачів Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, мета фольклорної практики – «якнайширше залучення майбутніх фахівців до багатих культурних надбань українського народу, дослідження фольклорної традиції окремого регіону, опрацювання різножанрових текстів українського фольклору, оволодіння методикою краєзнавчої роботи» (Семенюк, Хмедлюк (Уклад.), 2008, с. 4). Тобто підкреслюється краєзнавча спрямованість цього виду практики, зокрема необхідність дослідження фольклорних текстів крізь призму регіональної унікальності, діалектичної специфіки, що дозволяє розглядати їх у широкому культурологічному та антропологічному контекстах. Доцільність проведення фольклористичної практики, на думку педагогів-фольклористів, «обумовлена сучасним станом народознавчої науки, для якої вкрай важливим і необхідним є постійне поповнення фольклорних фондів новими матеріалами, створення

повноцінної фонотеки фольклорних записів» (Семенюк, Хмедлюк (Уклад.), 2008, с. 3).

Викладачі кафедри фольклористики Київського національного університету імені Тараса Шевченка метою фольклористичної практики визначають «пізнання студентами процесу створення і побутування народнопоетичних жанрів, їх діалектики..., вироблення навичок фольклористичної збиральницької роботи..., фронтальне фольклористичне обстеження обраного для практики району, збір потрібного і цінного для науки фонду» (Дунаєвська (Уклад.), Шурко (Уклад.), 2000, с. 1). Педагоги-фольклористи Львівського національного університету імені Івана Франка зауважують, що «під час практики студенти роблять перші самостійні кроки на фольклористичній ниві, розкривають для себе специфіку «живого» фольклорного процесу, вчаться практично застосовувати здобуті теоретичні знання, поступово набувають необхідного для майбутньої професійної діяльності досвіду фольклористично-етнографічної праці у польових умовах» (Вовчак (Уклад.), Довгалюк (Уклад.), 2010). Таким чином, в умовах класичних і педагогічних університетів фольклористична практика є необхідним етапом професійного становлення майбутніх філологів, фольклористів, яка передбачає формування методологічної культури зібрання, паспортизації, аналізу фольклорних текстів, розвиток загальної наукової культури крізь призму вивчення фольклорного досвіду у регіональному вимірі, культурологічному контексті.

Аналіз сучасних програм з організації фольклористичної (фольклорної) практики в університетах України підтверджує, що принципи, мета, завдання її проведення ґрунтуються на науково-методологічних засадах та освітніх традиціях, водночас удосконалюються методи її проведення з урахуванням європейського, світового досвіду. На сучасному етапі відбувається зміна акцентів її організації: пріоритетність у визначенні функціональної ролі фольклору у певному середовищі, спрямованість на вивчення фольклору як соціокультурного явища, а також акцентування уваги на інтерпретації

уснопоетичних творів у вимірах контекстного, культурологічного підходів (з'ясування зв'язку з побутом, профанними і сакральними уявленнями, життєдіяльністю людей різних соціальних середовищ – урбанізованого чи сільського, зіставлення з творами мистецтва, літературою тощо). У процесі сучасної професійної підготовки піддаються науково обґрунтованій систематизації (архівуванню та каталогізації з урахуванням сучасних методик) матеріали студентської експедиційної діяльності різних історичних періодів.

За результатами аналізу програм з організації і проведення фольклористичної (фольклорної) практики в різних університетах можна визначити такі її завдання:

1. *Методологічні* – майбутній фахівець набуває певного рівня методологічної культури, теоретичних знань з методики записування, фіксації фольклорних творів, окремих етнографічних явищ; володіння матеріалом суміжних дисциплін (лінгвістики, діалектології, культурології, антропології, етнології, етнографії, історії літератури) тощо.

2. *Психологічні* – у майбутнього фахівця формується мотивація збиральницької роботи, яка передбачає підготовку плану роботи та звітної документації, вивчення регіональних особливостей побутування фольклорних творів, аналіз етнографічної специфіки населеного пункту тощо, що сприяє успішній результативності на всіх етапах фольклористичної практики.

3. *Комунікативні* – передбачає набуття навичок спілкування, сприяє розумінню специфіки спілкування з сільськими мешканцями, врахуванню соціального статусу реципієнта, психологічних особливостей міжстатевого спілкування і відповідно формуванню умінь вибудовування діалогу.

4. *Етичні* – включає установки та світоглядні орієнтири, які сприяють налагодженню комунікативного зв'язку з мешканцями населеного пункту; адекватне розуміння світопорядковуючої дихотомії добро / зло та крізь його призму оцінювання фольклорних творів створює основи для ґрунтовної

аналітичної роботи щодо виявлення світоглядних цінностей українців, інших етносів.

5. *Естетичні* – передбачає оцінювання фольклорних текстів у контексті понять красиве / потворне, що визначає загальний рівень естетичної культури майбутнього філолога, фольклориста, професійна діяльність якого у подальшому може бути пов'язана з дослідженням фольклору, з ретрансляцією фольклористичного досвіду в освітній практиці.

6. *Організаційно-технічні* – розробка питальників, приготування особистого побутового спорядження (аптечка, посуд, харчі тощо) та професійної техніки для фіксації фольклорного матеріалу під час практики (диктофони, мікрофони, навушники, фотоапарати та ін.).

На основі аналізу програм проведення фольклорної (фольклористичної) практики можна визначити такі її етапи: передекспедиційний, експедиційний та післяекспедиційний. За основу характеристики цих етапів вважаємо за доцільне взяти програму, підготовлену викладачами кафедри фольклористики Львівського національного університету імені Івана Франка (Вовчак (Уклад.), Довгалюк (Уклад), 2010), які керувались у процесі її укладання, на наше переконання, прогресивною, водночас прагматичною метою – збирання та систематизація фольклорного матеріалу за єдиною системою архівування, що передбачає створення віртуального фонду фольклорних текстів, їх транскрибування.

Передекспедиційний етап передбачає такі складові: чітке визначення мети і завдань експедиції; розроблення детального плану її проведення; попереднє ознайомлення з регіоном; складання детального цільового питальника відповідно до мети і завдань; вивчення вимог до архівного опрацювання матеріалу; освоєння аудіо- та відеоапаратури; проведення інсценізованих тренувань типового забезпечення технічними засобами (ручки, олівці, акумулятори, батарейки тощо); збирання особистого побутового спорядження (спальний мішок, посуд, аптечка, ліхтарик тощо);

передви́зний збір для перевірки комплектності експедиційної групи; виїзд групи у місце обстеження.

Експедиційний етап передбачає: розташування й облаштування експедиційної групи; розподіл учасників експедиції на робочі підгрупи; налагодження стосунків з місцевим населенням; опис населеного пункту (фотографування та відеозйомка; пошук респондентів (знавців традицій, талановитих співаків, музикантів тощо), встановлення безпосереднього контакту з ними; організація збиральницького сеансу (підготовка апаратури, дотримання паспортних даних сеансу тощо, здійснення суцільного запису сеансу, записування всіх варіантів твору, паралельна писемна фіксація збиральницького сеансу у «польовому зошиті»); узгодження збиральницької роботи всіх експедиційних груп (обмін інформацією, аналіз, підбиття підсумків щодня).

Післяекспедиційний етап передбачає такі аспекти: створення структурного каталогу та розміщення електронних файлів за відповідною системою рубрикації структурованого каталогу експедиції; найменування електронних файлів; резервне копіювання електронних документів; транскрибування фольклорних текстів (Вовчак (Уклад.), Довгалюк (Уклад), 2010). Цей етап фольклористичної практики у багатьох викладачів-практиків викликає дискусійні питання. Адже зібраний студентами фольклорно-етнографічний матеріал становить унікальну наукову цінність, свідчить про дієвість культурної етнічної традиції, а тому вимагає професійної каталогізації, архівування. Цю проблему й намагаються системно вирішувати викладачі класичних університетів. Зокрема викладач Львівського національного університету імені Івана Франка А. Вовчак обґрунтував ідею «розархівлення архівів» – копіювання архівних фондів, своєрідне перетворення архівів у публічні бібліотеки, що уможлиблює вільний доступ до архівних надбань за допомогою мережі Інтернет. Ця ідея, на переконання вченого-педагога, фактично була покладена в основу реорганізації збиральницько-архівної справи на кафедрі фольклористики, яку розпочали у

2004 р., розглядаючи її у комплексі документування фольклорних явищ і орієнтуючись на сучасні світові тенденції у цій галузі фольклористичних досліджень» (Вовчак, 2009, с.134-135). На жаль, лише в окремих університетах матеріали, зібрані в результаті проведення фольклорної практики студентів, публікуються окремими збірниками (Карпенко (Ред.), 2003).

Діалектологічна практика. Нині у процесі практичної підготовки майбутніх учителів-філологів фольклорна (фольклористична) практика найчастіше проходить у взаємозв'язку з діалектологічною. Так, укладачами програми Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини визначено, що її метою є «закріпити знання з української діалектології, набуті на лекційних, практичних та лабораторних заняттях; ознайомитися з живим говірковим мовленням; зібрати відповідні діалектні матеріали для подальших діалектологічних студій, класифікувати та лінгвістично пояснювати їх» (*Діалектологічна практика*, 2013). Авторка програми фольклорної практики Н. Сивачук (2008), зауважила, що цей вид практичної роботи «включає цілу низку завдань: навчальних (розширення і поглиблення знань студентів з фольклору, українознавства), професійних (вироблення у студентів навичок фольклориста-збирача), наукових (озброєння студентів навичками, технологією ведення наукового дослідження, уміння спостерігати, записувати фольклор, систематизувати його)». Саме тому обов'язковим змістовим контентом практики залишається діалектологічний і фольклорний матеріал рідного краю, що часто є предметом збиральницької, дослідницької діяльності майбутніх учителів під час як фольклорної, так і діалектологічної практик.

На переконання О. Семеног, мета і завдання діалектологічної практики – сприяти поглибленню і розширенню знань про лінгвістичні особливості рідного краю, ознайомити з духовно-матеріальною культурою діалектоносіїв різних регіонів України, виробити основні навички збору й обробки автентичного матеріалу, аналізу народного мовлення під кутом зору

відображених у ньому фонетичних, граматичних, лексичних рис, розширити арсенал форм і методів роботи з лінгвістичного краєзнавства на уроках української мови, літератури в загальноосвітніх закладах (Семеног, Вовк, Дятленко, Громова, 2021, с. 19).

Заклади вищої освіти конкретизують завдання проходження практики з урахуванням специфіки, унікальності, фокусу освітньо-професійної програми підготовки майбутніх учителів-філологів, професійних компетентностей. Так, у Сумському державному педагогічному університеті імені А.С.Макаренка викладачі визначають мету і конкретизовані завдання діалектологічної практики таким чином: закріпити знання із української діалектології, зібрати діалектні матеріали за пропонуванням питальником; ознайомити студентів із живим говірковим мовленням і методами збирання діалектних матеріалів; сформувати перші навички роботи в польових умовах, прищепити вміння, потрібні для майбутньої педагогічної та наукової діяльності; прищепити навички академічної доброчесності; завданнями практики є: зібрати лексичні матеріали за єдиною «Програмою для збирання матеріалів до Лексичного атласу української мови», укладеною проф. Й.О.Дзендзелівським; сформувати навички збирати й записувати діалектний матеріал; виробити навички аналізу діалектного мовлення (Кумеда (Уклад.), 2020). Змістова і процесуальна складова проведення діалектологічної практики свідчать про прагматичний ефект, адже матеріали діалектологічної практики можуть прислужатися під час укладання регіональних і загальних діалектних словників та атласів, для поповнення національної фоно- та текстотеки.

Викладачі, керівники діалектологічної практики найчастіше акцентують увагу на потенціалі проведення діалектологічної практики, що сприяє формуванню і розвитку спектру професійних якостей, мовної, лінгвістичної, етнолінгвістичної, комунікативної компетентності, що передбачає опанування специфіки діалектного мовлення, його міждисциплінарного аналізу з позиції стилістики, текстології, історії мови

тощо. Н. Скрипник вважає, що «збираючи та опрацьовуючи діалектологічний матеріал, студенти поглиблюють уявлення про духовну, матеріальну культуру різних регіонів України, детальніше знайомляться з основними лексико-граматичними і фонетичними особливостями діалекту, виробляють основні навички збору, обробки, аналізу автентичного матеріалу та наочно опановують психологію діалектного спілкування» (Скрипник, 2020).

Важливим різновидом практичної підготовки майбутніх учителів-філологів є **педагогічна практика**, яка є більш споглядальною, пасивною і водночас продуктивною формою «занурення» у специфіку педагогічної професії. О. Семеног переконливо доводить, що завдання педагогічної практики – підготувати до самостійного і цілісного виконання функцій учителя української мови і літератури та класного керівника в загальноосвітньому навчальному закладі в логічному взаємозв'язку із завданнями попередньопроведених практик (фольклорною, діалектологічною тощо. – прим. вт.). На другому та третьому курсах передбачено навчальні педагогічні практики як адаптаційні з огляду на перспективу створення умов з метою оволодіння основними педагогічними вміннями та навичками, тому є необхідними для осмислення майбутньої професії. Навчальна педагогічна практика в середній школі на другому курсі та навчальна педагогічна практика в закладах позашкільної освіти студентів третього курсу є складовою частиною програми професійної підготовки та становлення майбутнього педагога (Семеног, Вовк, Дятленко, Громова, 2021, с. 20).

Споглядальна, пасивна педагогічна практика сприяє успішній адаптації майбутнього вчителя-філолога у професійному середовищі, є своєрідним містком до опанування можливостей використання теоретичних знань у безпосередній практичній педагогічній діяльності на рефлексивних засадах. Зокрема Н. Скрипник аргументує, що «під час проходження пропедевтичної практики студенти спостерігають за освітнім процесом у загальноосвітній школі, за навчальною діяльністю вчителя української мови, обов'язками класного керівника, а також відвідують класні години, позакласні заходи,

заняття гуртків тощо; ... переймають досвід роботи вчителя, відвідують уроки української мови та літератури, допомагають учителям підготувати наочність і відповідний дидактичний матеріал для уроків, що ефективно впливає на розвиток їхніх професійних якостей, культуру мовлення» (Скрипник, 2020).

На важливості пасивної практики як форми адаптаційного навчання, входження у професію майбутнього вчителя-філолога наголошують викладачі Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди Г. Токмань, Л. Козубенко, Н. Дига, Н. Черниш, які відзначають її основну мету у закріпленні теоретичних знань з педагогіки, психології, методик навчання українській мові і літературі, проведенні виховних заходів мовно-літературного спрямування. З-поміж найвагоміших завдань цього різновиду практики викладачі виокремлюють такі, як: озброїти студентів вміннями спостерігати та аналізувати навчально-виховну роботу, що проводиться у школі з учнями; підготувати студентів до проведення уроків із застосуванням сучасних методів і форм організації навчально-виховного процесу в закладах середньої освіти; розвивати та закріпити у студентів любов до педагогічної професії, заохотити потяг до вивчення передового педагогічного досвіду і вдосконалення своїх педагогічних здібностей; організація спілкування студентів із учнями; підготовка студентів до проведення уроків різного типу, з використанням різноманітних методів, що активізують пізнавальну діяльність учнів; виховання любові до обраної професії, формування педагогічних інтересів, нахилів, розвитку творчого підходу до педагогічної діяльності; формування вміння працювати з колективом школярів, проводити колективну та індивідуальну роботу з учнями (Токмань, Козубенко, Дига, Черниш, 2018, с. 82-84).

Специфіка організації споглядальної (пасивної) педагогічної практики майбутніх учителів-філологів з бінарної спеціалізації (учитель української мови і літератури та іноземної мови) полягає у необхідності опанувати специфіку викладання української мови, літератури і відповідної іноземної

мови. Тому зміст педагогічної практики має міждисциплінарний характер, базується на знаннях психологічних, педагогічних, мовних і літературознавчих дисциплін, методики викладання іноземної мови тощо.

Викладачі Київського лінгвістичного університету М. Соловей, С. Ніколаєва, В. Кудіна та ін. вважають, що під час проходження цього різновиду практики майбутньому вчителю-філологу, що навчається за бінарною спеціалізацією, важливо опанувати такі завдання, як: оволодіння технологіями, методами, засобами, формами організації навчальної та виховної роботи в різних типах закладів загальної середньої освіти; розвиток у студентів умінь застосовувати в практичній діяльності знань з теоретичних основ педагогіки, психології і методики навчання іноземної мови, української мови і літератури, усвідомлення ними професійної значущості цих знань, виховання у студентів потреби постійного удосконалення професійних знань, умінь, навичок та їх педагогічної майстерності; розвиток творчої ініціативи, реалізація особистісного творчого потенціалу кожного студента; вироблення у студентів практичних умінь приймати самостійні рішення в реальних для професійної діяльності умовах, моделювати структури традиційних і нетрадиційних, нестандартних, із застосуванням інтерактивних, особистісно орієнтованих методик уроків, виконувати позакласну роботу з іноземної мови, української мови і літератури за самостійно укладеними розробками заходів; подальший розвиток дослідницьких умінь у конкретній професійній діяльності, формування у студентів творчого, дослідницького підходу до організації педагогічної діяльності, набуття ними вмінь проводити наукові дослідження з використанням ефективних методів і методик педагогічних досліджень, а також умінь здійснювати самоконтроль, самоаналіз й об'єктивну самооцінку власної педагогічної діяльності та діяльності вчителів і колег-практикантів; оволодінні вміннями спілкування з вихованцями, їх батьками та педагогами тощо (Соловей, Ніколаєва, Кудіна (Уклад. та ін.), 2020, с. 7-8).

Таким чином, споглядальна педагогічна практика є важливим адаптаційним етапом у процесі входження майбутнього вчителя-філолога у педагогічну професію загалом і пропедевтичним етапом практичної підготовки, що зумовлює успішне проходження власне активного різновиду практики виробничої.

Виробнича практика. О. Семенов, Т. Дятленко та ін. відзначають, що проходження виробничої педагогічної практики з української мови та літератури на 4 курсі є логічним продовженням навчальних практик на попередніх курсах і завершальним етапом професійно-педагогічної підготовки вчителя-словесника. Виробнича педагогічна практика з української мови і літератури має свою специфіку, бо вона відбувається в умовах, максимально наближених до реальних умов майбутньої професійної діяльності. Практика забезпечує інтеграцію знань та їх застосування в безпосередній роботі з дітьми, тому діяльність студента в період проходження практики є аналогом професійної діяльності вчителя мови і літератури. Під час виробничої педагогічної практики студенти можуть випробувати себе і в ролі вчителя-предметника, і в ролі класного керівника (Семенов, Вовк, Дятленко, Громова, 2021, с. 20).

В. Ігнатенко зауважує, що специфіка педагогічної практики студентів 4 року навчання полягає у самостійності виконання практикантами повноцінної професійної навчально-виховної діяльності у закладі середньої. Метою такої педагогічної практики є розвиток у студентів умінь здійснювати діяльність з навчання іноземної мови в навчально-виховних закладах на базі сформованості у них: іншомовної компетенції та знань основ теорії методики, педагогіки і психології, умінь поєднувати теоретичні знання майбутніх учителів з методики викладання іноземної мови з практичною діяльністю навчання учнів; забезпечення практичного пізнання студентами закономірностей професійної діяльності та оволодіння способами її організації, вміння вирішувати конкретні методичні завдання згідно з умовами педагогічного процесу; виховання у студентів потреби

систематично поновлювати свої знання і творчо застосовувати їх у практичній діяльності (Ігнатенко, 2021, с. 5).

Часто педагоги-практики акцентують увагу на праксеологічному спрямуванні виробничої практики майбутніх учителів-філологів, що передбачає оволодіння спектром професійних компетентностей, пов'язаних з якісним виконанням безпосередніх професійних функцій, а також з формуванням і розвитком педагогічної майстерності, комунікативних умінь, готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Т. Денищич, Г. Косарева наголошують, що «метою педагогічної практики є забезпечення організаційного й методичного усвідомлення студентами програмового матеріалу, основ педагогічної майстерності; формування здатності студентів до оптимального й ефективного поєднання та використання сучасних методів і форм організації своєї майбутньої професійної діяльності та навчально-пізнавального процесу на уроках української мови і літератури та позакласній роботі; виховання внутрішньої потреби та бажання до самовдосконалення себе як Я (особистості) на професійно-фаховому та загальнокультурному рівнях. Відповідно проходження виробничої (педагогічної) практики передбачає виконання таких завдань: подальший розвиток, поглиблення й удосконалення загальнопедагогічних і методичних знань, умінь студентів; формування та закріплення специфічних професійно-фахових умінь і навичок учителя-предметника; розвиток педагогічної і фахової культури вчителя-філолога; формування Я (особистості), творчого вчителя, вчителя-фасилітатора; вироблення основ володіння перспективними методиками й технологіями навчання; формування творчого та критичного мислення, дослідницького підходу до педагогічної діяльності; розвиток потреби в самоосвіті та постійному самовдосконаленні (Денищич, 2017, с. 5).

Викладачі Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника вважають, що виробнича практика має передбачати здійснення: систематизації, закріплення, розширення теоретичних і практичних знань зі спеціальності; практичного застосування студентами-практикантами набутих

у процесі навчання теоретичних знань, умінь та навичок при вирішенні конкретних наукових та виробничих завдань; виконання науково-дослідної роботи (написанням курсової та бакалаврської роботи з елементами методики) та участь в науково-практичних конференціях, підготовку матеріалів (тез, доповідей) до друку; набуття студентами-практикантами досвіду організації різних видів навчальної діяльності за обраним профілем; ведення педагогічних спостережень, аналізу труднощів навчально-виховної роботи, окреслення шляхів і засобів їх подолання; проведення виховної роботи та набуття умінь педагогічного спілкування. У процесі проходження виробничої навчально-виховної практики в загальноосвітніх середніх закладах (переважно – школах) студент-практикант остаточно опановує фахові навички майбутнього вчителя-словесника й водночас педагога-наставника з метою реального формування у школярів національної самоідентифікації; повсякчасно бережно плекає в юних душах питоме бажання сприймати українську мову та національне українське красне письменство як неперехідні національні цінності; виробляє здатність активно реалізувати україноцентричний підхід у власній професійній діяльності вчителя-словесника, вихователя й наставника, цілеспрямовано використовує гуманістичний потенціал української мови та літератури для розкриття духовного світу людини ХХІ ст., володіє навчально-виховними та розвивальними засобами й методиками формування високого рівня світогляду юного покоління. У педколективі конкретного загальноосвітнього середнього закладу різних типів студент-практикант вчиться виробляти комунікаційні стратегії співпраці зі старшими колегами, соціальними партнерами й учнями (вихованцями), а також із їхніми батьками чи опікунами за умови неухильного дотримання етичних норм такого спілкування (Програма виробничої навчально-виховної практики студентів IV курсу Факультету філології ОР «Бакалавр» денної та заочної форм навчання Галузь знань 03 Гуманітарні науки Спеціальність 035 Філологія 035.01 Українська мова і література, 2019).

Викладачі Запорізького національного університету відзначають, що практична підготовка у закладі вищої педагогічної освіти завершується саме проходженням виробничої практики і передбачає формування психолого-педагогічних навичок та методичної готовності до професійної діяльності майбутніх учителів-філологів. З-поміж найважливіших завдань останнього етапу практичної підготовки – поглиблення знань студентів, розвиток умінь, навичок з предметів, що визначають зміст практики; розвиток у студентів професійних творчих здібностей; розвиток професійних дослідницьких здібностей студентів; створення умов для самоактуалізації й саморозвитку студентів; створення діалогічного комунікативного простору в ході практики (Запорізький національний університет, 2019).

Аналіз різних видів практики уможливив висновок про доцільність проходження різних за спрямуванням практик упродовж всього періоду навчання, що передбачає її наскрізність на всіх етапах професійної адаптації до умов закладу середньої освіти. Водночас підвищенню якості практичної підготовки майбутніх учителів-філологів сприяли б певні зміни у змісті і процесуальній складовій реалізації практичної підготовки. Зокрема є потреба оновлення змісту й організаційних форм проходження практики з урахуванням специфіки дистанційного і змішаного навчання; використання потенціалу електронних платформ, віртуальних бібліотек, інноваційних форм і методів навчання в умовах пандемії; екстраполяція цінних ідей зарубіжного досвіду організації практичної підготовки (збільшення обсягу навчального навантаження на практичну підготовку, наскрізність практики упродовж усього періоду навчання, отримання кваліфікації після проходження педагогічної інтернатури тощо).

Список використаних джерел:

1. Базиль, Л.О. (2013). Літературознавча компетентність учителя української мови і літератури як системний особистісно-професійний феномен. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 20, 35-42. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2013_20_11

2. Богданець-Білокаленко, Н.І., Блохіна, Н.О. (2009). *Методичні рекомендації до проведення фольклорної практики (для студентів спеціальності 6.020302 «Українська мова і література та зарубіжна література»)*. Київ: Київський міський пед. ун-т імені Б.Д. Грінченка.
3. Витоки. (2010). *Матеріали фольклорної експедиції*. Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 2010.
4. Вовк, М.П. (2019). Мовнокомунікативна компетентність вчителя-філолога у контексті української і зарубіжної теорії. *Навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти: теорія і практика*, 336-362. Київ.
5. Вовк, М.П. (2014). *Фольклористика у класичних університетах України (друга половина XIX – перше десятиліття XXI ст.): теорія і практика: монографія*; О.М. Семеног (Ред.). Київ: Ін-т обдарованої дитини.
6. Вовчак, А. (2009). На шляху до створення архіву українського фольклору *Вісник Львівського університету*, 47, 134-135.
7. Вовчак, А., Довгалюк, І. (2010). *Фольклористична експедиційна практика (Львівський національний університет імені Івана Франка)*. Львів. URL:
http://www.lnu.edu.ua/faculty/Philol/www/kafedra_folklore/ekspedycja_prohrama.html.
8. Воробйова, Г.П., Семеног, О.М., Базиль, Л.О. (Уклад.). (1999). *Фольклорна практика в педагогічному вузі: метод. матеріали для студентів-заочників ф-ту української мови та літератури*. Глухів: ГДПУ.
9. Денищич, Т. А., Клсарєва, Г.С. (2017). Педагогічна практика: зміст, організація, проблемні аспекти формування педагогічної майстерності: посібник для студентів галузі знань 03 «Гуманітарні науки», спеціальність – 035 «Філологія (українська)». Миколаїв: Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили.
10. Діалектологічна практика. (2014). Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. URL:
<https://ff.udpu.edu.ua/navchannya/praktyka/dialektolohichna-praktyka>.

11. Дідич, Г.С. (2006). *Фольклорна практика: програма та метод. реком. для студ. мистецького ф-ту*. Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка.
12. Дунаєвська, Л.Ф., Шурко, Л.Т. (Уклад.). (2000). *Фольклористика: програма та метод. рек. до проведення фольклорної практики студентів філол. фак-ту*. Київ: Київський нац. ун-т імені Тараса Шевченка.
13. Семенюк, Л.С., Хмелюк, М.М. (2008). *Фольклорна практика: робоча навч. програма*. Луцьк: Вежа.
14. Єрмоленко, С.Я. (2007). *Мова і українознавчий світогляд*. Київ: НДІУ.
15. Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text>
16. Запорізький національний університет. (2019). Наскрізна програма практичної підготовки ступінь вищої освіти бакалавр магістр спеціальність 035 Філологія 035 Філологія Спеціалізація (для спеціальностей філологія та середня освіта) 035.01 Українська мова та література 035.01 Українська мова та література Освітня програма Українська мова та література Українська мова та література Освітня кваліфікація Бакалавр філології за спеціалізацією «Українська мова та література» Магістр філології за спеціалізацією «Українська мова та література». URL: https://www.znu.edu.ua/praktyka/fuf/bak/ukrayinska-mova/naskr_zna_robocha_programa_praktiki_f_lolog_ua_2019_z_p_dpisami.pdf
17. Ігнатенко, В.Д. (2021). Методичні рекомендації щодо організації та проведення педагогічної практики для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня галузі знань 03 – Гуманітарні науки, спеціальності 035 – Філологія (переклад), спеціалізації 035.041 – Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська. Біла Церква.
18. Карпенко. Ю.О. (Ред., відп.). (1996). *Мова та стиль українського фольклору: збірник наукових праць*. Київ: ІЗМН.

19. Квіта, С. (Ред.). (2022). *Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2021 рік*. Київ: Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. URL: <https://naqa.gov.ua/%d0%b7%d0%b2%d1%96%d1%82%d0%b8-%d1%96-%d1%81%d0%b0%d0%bc%d0%be%d0%be%d1%86%d1%96%d0%bd%d1%8e%d0%b2%d0%b0%d0%bd%d0%bd%d1%8f/>
20. Кисіль, В.В. (2008). *Методичні вказівки з фольклорної практики для студентів філологічного факультету*. Харків: Харківський нац. ун-т імені В.Н. Каразіна.
21. Костолович, Т. (2015). *Інтегративний зміст комунікативної професійної компетентності майбутніх учителів-філологів*. URL: www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis.../cgiirbis_64.exe?...2...
22. Кочеткова, Т.В. (1998). *Языковая личность в лекционном тексте*. Саратов: Сарат. ун-т.
23. Кремінь, Т.Д. (2007). *Методичні рекомендації до проведення фольклорної практики*. Миколаїв: Іліон.
24. Кумеда, О.П. (Уклад.). (2020). *Робоча навчальна програма з діалектологічної практики для студентів факультету української і словянської філології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка*. URL: https://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/11219/1/rp_dial_praktika20_a4a20.pdf
25. Лабащук, О. (2004). *Фольклорна практика: метод. реком. для студ. I курсу філол. фак. пед. ун-та*. Тернопіль: Підручники і посібники.
26. Мацько, Л.І. Денискіна, Г.О. (2011).
27. *Українська наукова мова (теорія і практика)*. Тернопіль: Підручники і посібники.
28. Нікітіна, А.В. (2013). *Педагогічний дискурс учителя-словесника*. Київ: Ленвіт.

29. Ніколаєва, С. (Ред.) (2003). *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Київ: Ленвіт.
30. Семенов, О. (2003). *Мовне родинознавство (виховний потенціал лінгвокультури рідного краю): навч. посібн.* Київ – Глухів: РВВ ГДПУ.
31. Семенов, О.М., Базиль, Л.О., Дятленко, Т.І. (2011). *Фахова практика вчителя-словесника: навч. посіб.* Луганськ: Ноулідж.
32. Семенов, О. (2019). *Концептосфера освіта в українському та польському дискурсах: міждисциплінарний підхід*. Громик, Ю. (Наук. ред.). Суми: Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка.
33. Семенов, О.М., Вовк М.П., Дятленко, Т.І., Громова, Н.В. (2021). *Фахова практика майбутнього вчителя-філолога: традиції та інновації: навч. посіб.* Київ: Талком.
34. Сивачук, Н. (2000). *Фольклорна практика – складова народознавчої підготовки студента-філолога*. Рідна школа, 10, с. 47.
35. Сивачук, Н.П. (2002). *Методика викладання народознавства. Фольклорна практика: навч. посіб. для студ. філол. спеціальностей вищих навч. закл.* Київ: Наук. світ.
36. Сивачук, Н.П. (2008). *Фольклорна практика* (2-ге вид.). Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.
37. Скрипник, Н.І. (2020). Педагогічна практика студентів гуманітарно-педагогічного коледжу в процесі формування професійно-комунікативної компетентності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* (Т. 2, № 72). URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/72/part_2/24.pdf
38. Соколова, І.В. (2008). *Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутнього вчителя за двома спеціальностями на філологічних факультетах вищих навчальних закладів*. Київ: Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України.

39. *Стандарт вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.* (2019). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/06/25/035-filologiya-bakalavr.pdf>tendencies, teacher-philologist professional training.
40. *Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти* (2015). URL: https://osvita.kpi.ua/files/downloads/Standart_EPVO.pdf
41. Стельмашук, С., Проник, С., Славич, А (Упоряд.). (2003). *Перший ужинок: матеріали фольклорної практики (1984 – 1994 рр.)*. Дрогобич: НВЦ «Каменяр» ДДПУ.
42. Токмань, Г., Козубенко, Л., Дига, Н., Черниш, Н. (2018). *Практика в системі бакалаврської і магістерської освіти філолога: літературознавчий аспект : навчальний посібник*. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М.
43. Харченко, І.І. (2019). Теоретичні та прикладні аспекти розвитку філологічної освіти в Україні та в країнах Європейського Союзу. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*, 38. Т. 1. Сер.: Філологія. URL: http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v38/part_1/20.pdf
44. Циганок, О. (2014). Фольклорна практика як основа національного виховання та засіб популяризації українознавства серед студентів-філологів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 9 (2), 222-230.
45. Циганок, О.О. (2017). *Підготовка майбутнього вчителя-філолога до українознавчої роботи в школі*. Умань: Видавець «Сочінський А.А.».
46. Яценко, Т. (2016). *Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина XX – початок XXI століття)*. Київ: Педагогічна думка.

1.8. ПРОБЛЕМИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНТЕРНАТУРИ В УКРАЇНІ

Відповідно до даних Інституту освітньої аналітики за 2020 рік констатовано значний відсоток учителів в Україні, які входять у вікові категорії 41-50 років, 51-54 роки, 55-60 років. Серед загалу педагогічних працівників, які викладають окремі предмети в закладах загальної середньої освіти, найбільша кількість учителів (27,5%) віком від 41 до 50 років (рис. 24).

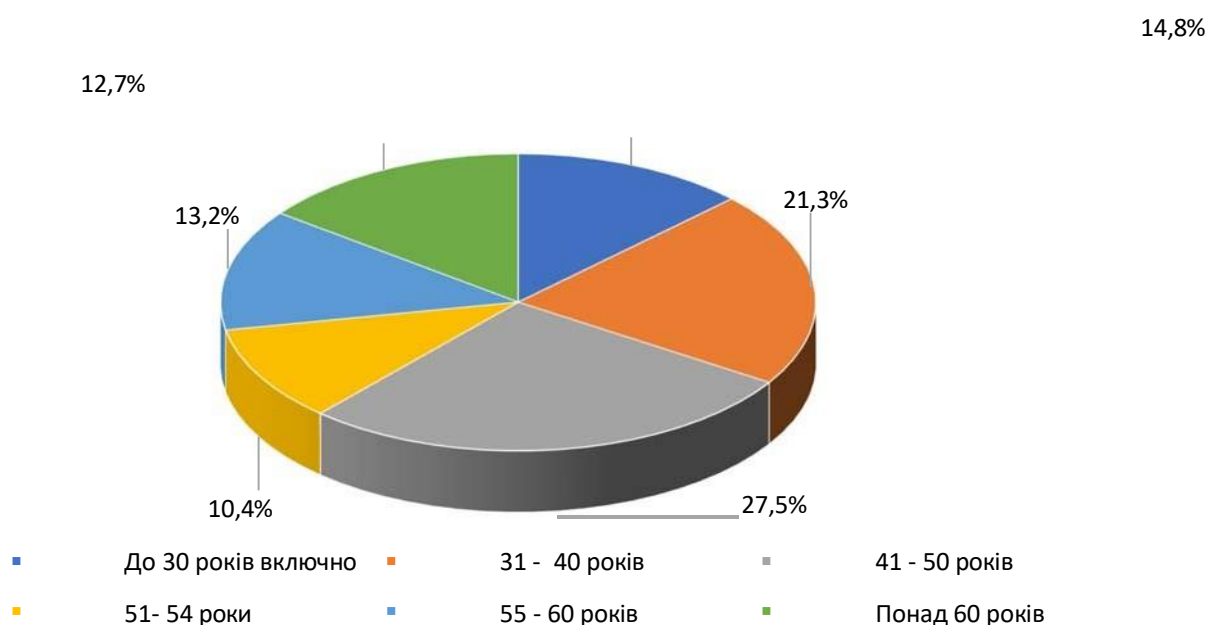


Рис. 24. Розподіл кількості педагогічних працівників, які викладають окремі предмети, за віком у 2019/2020 н.р. Джерело: Освіта в Україні: виклики та перспективи: інформаційно-аналітичний збірник. (2020). Міністерство освіти і науки України, Інститут освітньої аналітики. Київ, с.46-52.

Виявлено особливості розподілу вчителів-практиків у різних регіонах України за віковим критерієм. Так, у Чернівецькій області найбільша кількість педагогічних працівників (17,2 %), які викладають окремі предмети в ЗЗСО, віком до 30 років включно. У Рівненській області найбільше педагогів (27,0 %) віком від 31 до 40 років, у Чернігівській області – віком 41–50 років (32,5 %). У Запорізькій області учителів віком 55–60 років

найбільше (16,1 %); старших 60 років (18,8 %) найбільше в Одеській області (рис. 25).

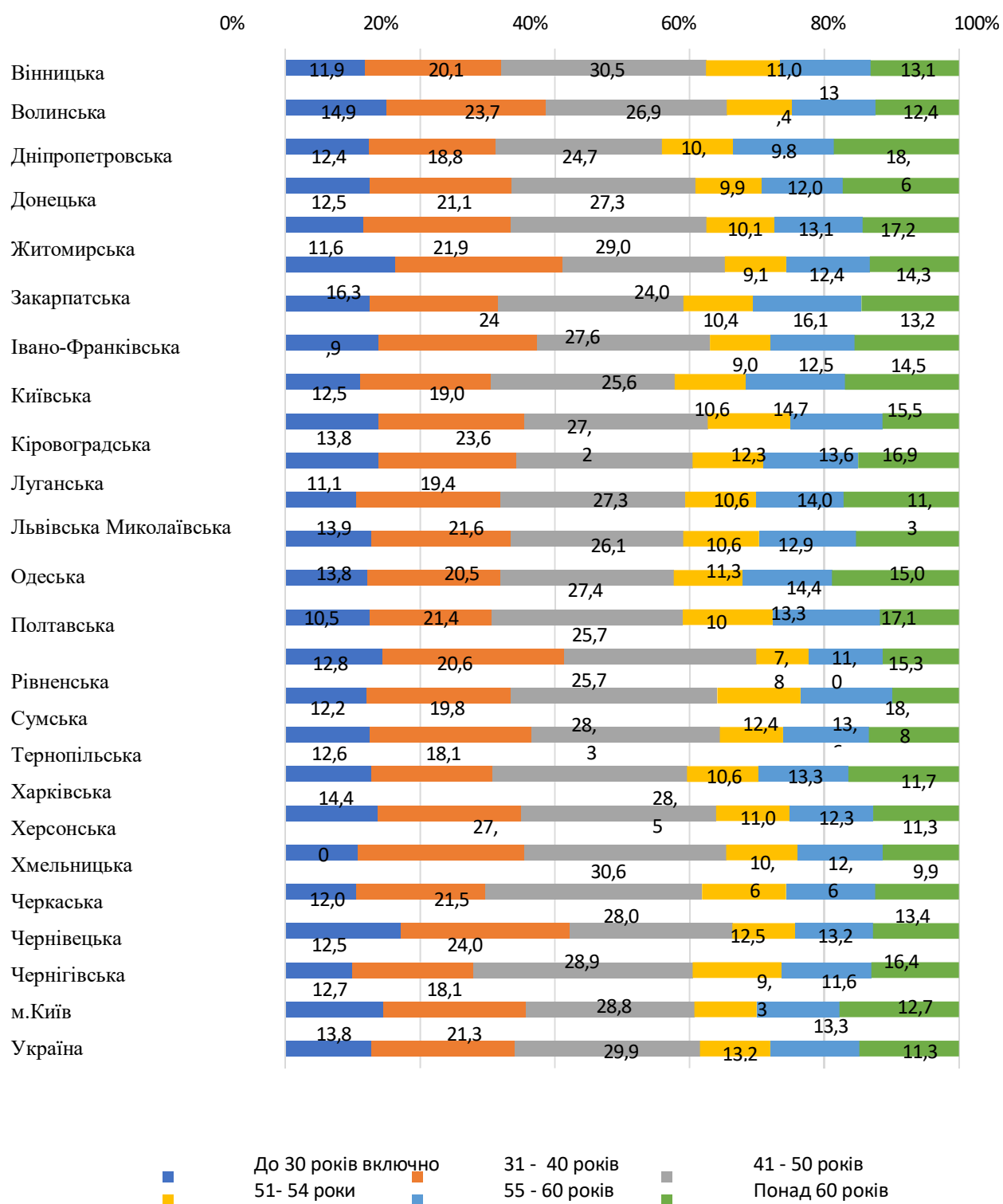


Рис. 25. Розподіл кількості педагогічних працівників, які викладають окремі предмети, за віком і регіонами у 2019/2020 н. р., % Джерело: Освіта в Україні: виклики та перспективи: інформаційно-аналітичний збірник; Міністерство освіти і науки України, Інститут освітньої аналітики. К., 2020. 292 с. С.46-52.

За даними Інституту освітньої аналітики, одним із важливих аспектів планування державної політики у сфері освіти є аналіз відповідності обсягів підготовки майбутніх педагогічних працівників до потреби у них на ринку праці. Для оцінки рівня працевлаштування випускників педагогічних спеціальностей до закладів освіти та з'ясування кількості педагогічних працівників, які здобули вищу освіту за її рівнями впродовж 2016–2019 рр., ДНУ «Інститут освітньої аналітики» відповідно до наказу МОН від 15.11.2019 р. № 1430 проведено дослідження «Моніторинг ефективності підготовки педагогічних працівників та їх працевлаштування». За даними статистичної звітності, кількість педпрацівників, що мають вік до 30 років включно, за останні три роки невпинно зменшувалася (таблиця 9). Така тенденція може свідчити про те, що, навіть працевлаштувавшись у ЗЗСО, молоді вчителі відпрацьовують декілька років і потім йдуть зі школи (Освіта в Україні: виклики та перспективи: інформаційно-аналітичний збірник, 2020, с. 46-52).

Таблиця 9

Кількість педпрацівників, що мають вік до 30 років включно за 2017/2018–2019/2020 н. рр., осіб

Регіон	Рік навчання		
	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Україна	43 047	39 045	34 757
Місто	21 136	20 102	18 616
Село	21 911	18 943	16 141

Табл. 9. Складено відповідно до статистичних форм звітності 83-РВК «Звіт про чисельність і склад педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти» за 2017/2018–2019/2020 н. рр. Джерело: Освіта в Україні: виклики та перспективи: інформаційно-аналітичний збірник. (2020). Міністерство освіти і науки України, Інститут освітньої аналітики. Київ, с. 46-52.

Відповідно до даних Інституту освітньої аналітики про недостатню вмотивованість працювати за спеціальністю свідчить також аналіз рівня працевлаштування випускників педагогічних спеціальностей до закладів освіти. Лише 15 254 випускники з 83 784 (2016– 2019 років випуску), або всього 18,2% випускників за спеціальностями галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, працевлаштувалися у заклади освіти (Освіта в Україні: виклики та перспективи: інформаційно-аналітичний збірник, 2020, с. 46-52). Незважаючи на відносно малий відсоток працевлаштування випускників, є достатньо важливою потреба адаптації молодих учителів до умов закладів середньої освіти, входження у професію. Саме тому актуальною є проблема ефективної організації педагогічної інтернатури.

У Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні (2018) акцентовано увагу на підвищенні вимог до програм педагогічної інтернатури («входження» (допуску) до професійної діяльності) та до кваліфікаційних іспитів для присвоєння професійної кваліфікації педагогічного працівника закладом вищої чи післядипломної освіти або відповідним кваліфікаційним, центром після не менше ніж одного року роботи на посадах педагогічних працівників у системі загальної середньої освіти (відповідно до кваліфікаційних вимог до посади педагогічного працівника чи професійного стандарту з урахуванням спеціальності, предметної спеціальності), а також в дошкільній, позашкільній, професійній (професійно-технічній), фаховій передвищій освіті та спеціалізованій освіті відповідних рівнів.

Упровадження педагогічної інтернатури пов'язане з необхідністю опанування фаховою майстерністю вчителем-початківцем. Формами її організації може бути формальне і неформальне навчання. Наставником молодого вчителя має стати досвідчений учитель з педагогічним стажем не менше 5 років за відповідною спеціальністю (такою самою або спорідненою предметною спеціальністю або спеціалізацією).

Відповідно до Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020) педагогічна інтернатура – система заходів, спрямованих на підтримку

педагогічного працівника закладу освіти, призначеного на посаду вперше, у провадженні ним педагогічної діяльності та набутті (вдосконаленні) його фахової майстерності. Стаття 23 Закону передбачає, що особи, які не мають досвіду педагогічної діяльності та приймаються на посаду педагогічного працівника, протягом першого року роботи, повинні пройти педагогічну інтернатуру. Положення про педагогічну інтернатуру затверджується центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки. Педагогічна інтернатура організовується відповідно до наказу керівника закладу освіти, що видається в день призначення особи на посаду педагогічного працівника. Педагогічна інтернатура має передбачати заходи, що забезпечать здобуття та/або вдосконалення професійних компетентностей і педагогічної майстерності протягом першого року професійної діяльності педагогічного працівника, зокрема: супровід та підтримка у педагогічній діяльності з боку досвідченого педагогічного працівника (педагога-наставника); різні форми професійного розвитку (відвідування навчальних занять, опрацювання відповідної літератури тощо). Виконання обов'язків педагога-наставника покладається на педагогічного працівника з досвідом педагогічної діяльності, як правило, не менше п'яти років за відповідною спеціальністю (такою самою або спорідненою предметною спеціальністю або спеціалізацією). Відповідно до рішення керівника закладу освіти педагогічному працівникові за виконання обов'язків педагога-наставника призначається доплата у граничному розмірі 20% його посадового окладу (ставки заробітної плати) в межах фонду оплати праці закладу освіти.

Згідно з Положенням про педагогічну інтернатуру (2021) основними завданнями такої важливої форми професійної адаптації є:

- створення системи професійно-педагогічної адаптації інтерна до умов педагогічної діяльності, формування сприятливого мікроклімату та відчуття соціально-психологічного комфорту, встановлення доброзичливих взаємовідносин із учасниками освітнього процесу;

- набуття фахових компетентностей, педагогічної майстерності, формування професійної готовності інтерна до самостійної педагогічної діяльності;
- формування поваги до професії та сумлінного ставлення до трудової діяльності;
- формування інституту наставництва у закладах освіти, розвиток професійних спільнот педагогічних працівників. (Положення про педагогічну інтернатуру (наказ №1128 МОН України від 25.10.2021 р.). <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-polozhennya-pro-pedagogichnu-internaturu>).

У сучасних довіднико-енциклопедичних джерелах педагогічна інтернатура визначається як форма професійного розвитку молодого вчителя, що передбачає «входження» у педагогічну професію через наставництво досвідченого вчителя упродовж одного року після отримання кваліфікації (Вовк, (Уклад.), Грищенко, Соломаха, Філіпчук, Ходаківська, 2021, с. 186). Л. Хомич означила, що «для України педагогічна інтернатура – абсолютно нове явище освітнього простору», ... не є складовою вищої освіти, ... це перший рік роботи педагогічного працівника, в якого немає жодного досвіду педагогічної діяльності, а можливо, навіть не має і педагогічної освіти. Педагогічна інтернатура стане початковим етапом професійної діяльності педагога і супроводжуватиметься комплексом соціальних заходів для сприяння «входженню» працівника в професію (Хомич, 2021, с. 715).

Згідно з нормативними положеннями основними заходами педагогічної інтернатури є: проведення індивідуальних консультацій, наставницьких бесід з інтерном; допомога у підборі відповідної літератури, підготовці навчальних занять, розробленні дидактичних матеріалів тощо; взаємовідвідування навчальних занять, відвідування уроків досвідчених педагогічних працівників; здійснення моніторингу результатів навчання учнів; участь у тренінгах, навчальних семінарах з методичних питань, творчих звітах педагогічних працівників; вивчення досвіду кращих педагогів шляхом

аналізу їхніх вебсайтів, вебресурсів професійних спільнот, а також періодичних професійних видань; залучення інтерна до партнерської взаємодії з науковими, науково-педагогічними та педагогічними працівниками, участі в професійних спільнотах педагогічних працівників; психологічний супровід інтерна (Положення про педагогічну інтернатуру, 2021).

В освітньому середовищі України процесуально наявні елементи впровадження педагогічної інтернатури, але не як офіційної форми професійної адаптації, важливого інституалізованого етапу здобуття професійної кваліфікації у педагогічній професії. У закладах освіти функціонують школи педагогічної майстерності, школи наставництва, школи молодого вчителя, що свідчить про усвідомлення потреби впровадження адаптаційної форми професійного зростання у процес неперервної педагогічної освіти вчителя. Крім того, педагогічна інтернатура має стати важливим етапом входження у професію для педагогів, які демонструють стійке професійне прагнення до здійснення педагогічної діяльності, володіють потенційними можливостями для реалізації педагогічного таланту, здібностей в умовах закладу середньої освіти.

Значний досвід запровадження педагогічної інтернатури мають **зарубіжні країни**, що може стати цінним ресурсом для здійснення інноваційних змін у сфері запровадження цієї форми професійного зростання вчителів в Україні. М. Кінг, Ф. Швейцер (США) зазначають, що післядипломне педагогічне стажування (синонім – педагогічна інтернатура) потребує залучення трьох суб'єктів – викладачів, випускників та партнерів, які мають бути відповідальні за набуття досвіду майбутнього вчителя і становлять своєрідний трикутник, що забезпечує наявність усіх ресурсів, що сприяють ґрунтовному навчанню, входженню у професію (Mary A King, 2014).

Американські дослідники І. Ром, С. Гордон-Месер зауважують, що основними завданнями педагогічної інтернатури є формування ціннісного

ставлення до навчання, тому важливо забезпечити у вчителів-початківців розуміння важливості концептуального навчання упродовж життя. Іншими важливими акцентами у процесів входження у професію, на переконання вчених, є: навчити цінності ефективного оцінювання, включаючи самооцінку студентів, оцінювання навчального курсу студентами; усвідомити важливість інтеграції наукових знань та їх використання під час викладання. Особливими завданнями педагогічної інтернатури (післядипломного стажування) має бути опанування інтерактивними стратегіями викладання навчальних дисциплін, розвиток критичного мислення, здатності рестранслявати наукові інновації в освітній практиці (Romm, Gordon-Messer, Kosinski-Collin, 2010, с. 80–86).

Г. Кух (США) вважає, що педагогічна інтернатура є формою навчальної практики високого рівня організації і стимулювання до подальшої професійної діяльності. Саме тому є потреба якісної її процесуальної реалізації, що передбачає: вмотивованість майбутніх учителів до занурення у професійне середовище, налагодження стійкого комунікативного зв'язку з педагогами, використання активних форм і методів (педагогічні ситуації, моделювання, комунікативні тренінги тощо). Важливо, щоб вчителі-початківці були самокритичними і отримували відгуки про свою педагогічну діяльність з боку наставників, колег (Kuh, 2008, 13-30).

Здійснивши ефективний аналіз концепції наставництва (менторства), С. Паулікіне (Литва) робить висновок про те, що ефективне наставництво є складним явищем, оскільки воно передбачає врахування індивідуальних потреб та особливостей власне програми інтернатури (педагогічного стажування). Важливими чинниками є особистісне ставлення, вміння вибудовувати стосунки, педагогічні знання наставника, самомотивація та професійні здібності (Paulikienė, 2014, 29-35). Крім того, для досягнення ефективного результату інтернатури вагомим фактором має стати сприятливе освітнє середовище, у якому відбувається адаптація до професії. Дослідник доводить, що інтернатура, педагогічне стажування, безсумнівно, корисне для

майбутніх учителів, оскільки вони можуть спробувати себе в різних ролях, сформувати нові компетенції, доповнити теоретичні знання особистими «відкриттями», задуматися про вибір професії вчителя та створити власну модель професійної діяльності. Важливо, щоб під час стажування майбутні учителі навчилися критично мислити, адекватно оцінювати практику роботи вчителя, розвивати вміння відчувати проблеми, характерні для сучасних учнів, з одного боку, та розуміти тонкощі роботи вчителя, з іншого боку. Під час педагогічного стажування дуже важливими є індивідуальні зусилля молодого вчителя щодо здобуття досвіду професійної діяльності, а також зусилля вчителя-наставника, спрямовані на те, щоб допомогти йому адаптуватися до професії. Дослідження науковця довело, що пізнання професії педагога та виявлення особистих здібностей до вчительської роботи є найважливішим досвідом учителя-початківця.

В. Ламанаускас, В. Лукавічнє (Литва) зосереджують увагу на важливих проблемах в організації педагогічної інтернатури (педагогічного стажування після основного навчання в університеті): короткий період професійного розвитку, неузгодженість з навчанням в університеті; несистемність змісту навчання; недостатня вмотивованість наставників; необхідність підвищення якісних вимог до закладу освіти. Принципами організації педагогічної інтернатури має бути демократичність та відкритість навчального закладу, технологічне забезпечення, екологічність. Дослідники вважають, що наявна модель педагогічного стажування (інтернатури) в Литві має бути вдосконалена за двома основними напрямками – процесом (збільшенням тривалості стажування, гарантування ознайомлення з різноманітністю педагогічних закладів, взаємодія з керівниками стажування та наставниками) та змістом (оптимізація діяльності, інноваційність, різноманітність форм і методів) (Lamanauskas, Makarskaitė-Petkevičienė, Lukavičienė, 2014, p. 153-167).

Науковці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, здійснюючи компаративістський аналіз специфіки

професійного розвитку педагогів, особливостей входження у педагогічну професію у зарубіжних країнах, представили цінний досвід організації наставництва, професійного удосконалення в умовах формальної освіти. На наше переконання, конструктивні освітні практики зарубіжжя доцільно імплементувати в умовах українських реалій.

Н. Авшенюк, узагальнюючи досвід **Великобританії**, щодо організації процесу вступу до професії молодого вчителя, відзначила, що «всі майбутні вчителів після закінчення педагогічного ЗВО повинні пройти «інтернатуру» – рік стажування в школі, оскільки без інтернатури» не можливо отримати кваліфікаційне свідоцтво, яке дозволяє вчителю працевлаштуватися на постійне місце роботи» (Авшенюк (Ред.), Годлевська, Дяченко, Котун, Марусинець, Огієнко, Постригач, Пилинський, 2018, с. 17-18). Дослідниця інформує, що основним організаційними вимогами до проведення педагогічної інтернатури у Великобританії є: систематична, професійна підтримка з боку адміністрації школи, вчителів-наставників (менторів), багатокomпонентність стажування; участь у програмі великої кількості досвідчених педагогів, зв'язок стажування зі шкільною практикою, наявність комплекту необхідних матеріалів, активні форми навчання, можливість обміну враженнями і здобуття досвідом, широка тематика, відповідь на запити самих стажерів у набутті знань, система оцінки якості свого стажування; наявність атмосфери довіри, вільного спілкування, можливості експериментувати і отримувати негайний зворотній зв'язок; формування культури розподілу обов'язків і відповідальності, взаємонавчання через співпрацю; рефлексія і соціальна взаємодія тощо (Авшенюк (Ред.), Годлевська, Дяченко, Котун, Марусинець, Огієнко, Постригач, Пилинський, 2018, с. 17-19). Крім того, у британській системі педагогічної освіти особлива увага приділяється підготовці учителів-наставників для молодих учителів, яких готують за спеціальними програмами, що включає стажування, підвищення педагогічної майстерності. Ці програми структуровані, апробовані, поетапні, що мають на меті сформувати готовність наставників

до здійснення адаптації вчителів до професійної діяльності, а також сприяти успішному розвитку фахових компетентностей, професійної мобільності, колективної відповідальності, здатності працювати з дорослими.

Українські дослідники вивчають досвід Великобританії щодо організації педагогічної інтернатури, зокрема акцентують увагу на цінних освітніх практиках успішної адаптації молодих учителів до реалій педагогічної професії. Важливо відзначити, що після завершення університету вчитель-початківець отримує характеристику початку кар'єри та розвитку (career entry and development profile), де визначені досягнення випускника, напрями удосконалення. З урахуванням цих особливостей наставники, ментори розробляють індивідуальну програму розвитку вчителя, який лише розпочинає кар'єру педогога, на короткострокову і довгострокову перспективу. Серед позитивних аспектів проходження педагогічної інтернатури необхідно зазначити: навантаження стажера становить на 10 год. менше, ніж у вчителів-практиків; зовнішнє оцінювання досягнень не менше чотирьох разів на рік; взаємовідвідування уроків; персональне і спільне викладання дисциплін; неможливість проходження інтернатури повторно, якщо перша спроба виявилася невдалою. Негативними сторонами цього процесу є те, що у вчителів немає додаткової зацікавленості бути наставником – це прямо не впливає на їхню зарплатню чи кар'єрне зростання (Громовий, Жосан, 2018).

У Канаді у системі педагогічної освіти передбачена така форма професійної адаптації молодого вчителя, як «випробувальний рік». Аналіз компаративістських досліджень, здійснений науковцями Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, довів, що в канадській системі неперервної педагогічної освіти наявні чіткі механізми і процедури підтримки молодого вчителя у процесі професійної адаптації до педагогічної професії. З-поміж них – надання педагогічної підтримки випускникам ЗВО в період першого року викладання шляхом впровадження відповідних програм; акцентування уваги на розвитку

педагогічної майстерності; залучення до педагогічного стажування учителів-початківців педагогів, що мають значний досвід педагогічної роботи (наприклад, у провінції Юкон Департамент освіти у співпраці з Асоціацією викладачів провінції Юкон і Асоціацією викладачів-пенсіонерів (Retired Teachers Association)); зосередження уваги на роботі з учнями з обмеженими можливостями, а також учнями, що належать до різних культур (Авшенюк (Ред.), Годлевська, Дяченко, Котун, Марусинець, Огієнко, Постригач, Пилинський, 2018, с. 31-32).

У **Німеччині** також сформувалися нормативні механізми підтримки вчителя-початківця та інституту наставництва. Л. Дяченко, вивчаючи конструктивний досвід організації педагогічного стажування випускника-педагога після навчання в університеті, дійшла висновку, що в цій країні намагаються долати ефект «шоку практичної діяльності», що передбачає проходження адаптаційного періоду упродовж 18 місяців. Дослідниця виявила, що період адаптації (стажування) охоплює три фази:

I фаза – триває 3 місяці (травень – липень або листопад – січень), передбачає знайомство зі школою, введення в роботу, спостереження, проведення уроків під супроводом учителя-наставника. На цій фазі підготовки стажист не проводить самостійних уроків, що дозволяє уникнути ситуацій психологічного дискомфорту.

II фаза – триває 12 місяців (серпень – липень або лютий – січень) стажист поєднує самостійне проведення уроків у школі відповідно до програм шкільних семестрів із заняттями на базі центру шкільної практичної підготовки. В центрі він відвідує семінари і отримує консультації з елементами коучингу. Кількість щотижневих обов'язкових уроків, що включає уроки-спостереження, уроки під супроводом (на першій фазі), самостійне проведення занять (на другій фазі), складає у новому форматі стажування 14, замість 12 годин на тиждень. Це відкриває можливості отримати більше фахових консультацій і підтримки від учителя-наставника й

колег у школі. Щотижня стажист відвідує в середньому 7 семінарів на базі центру шкільної практичної підготовки;

III фаза – становить 3 місяці (серпень – жовтень або лютий – квітень), є завершальною і орієнтована на визначення наявності у стажиста компетентностей, затверджених Конференцією міністрів освіти і культури у стандартах підготовки вчителів... Оцінюванню підлягає весь період стажування і здійснюється за участю двох сторін – школи і центру шкільної практичної підготовки, а саме: директором школи на основі його власних спостережень за уроками і висновків вчителя-наставника; директором центру на основі успішності освоєння стажистом матеріалів семінарів і висновків консультанта центру (Авшенюк (Ред.), Годлевська, Дяченко, Котун, Марусинець, Огієнко, Постригач, Пилинський, 2018, с. 51-52). За підсумками проходження педагогічного стажування педагог-початківець має скласти другий державний іспит – 60-хвилинним колоквіумом (усний іспит), який проводиться в формі дискусії, обміну думками на тему, обрану вчителем-стажером. Мета колоквіуму – підтвердженням високого рівня сформованості компетентностей молодих учителів, які зазначених в стандарті педагогічної діяльності (усього 11 компетенцій). Після складання іспиту молодий учитель має пройти випробувальний термін протягом п'яти років, після чого за умови позитивних відгуків адміністрації школи вчитель офіційно отримує статус державного службовця й відповідно підвищення заробітної платні.

Значна увага у Німеччині приділяється підготовці менторів (наставників) для молодих учителів. Л. Дяченко доводить, що «у нормативно-інструктивних документах земельних Міністерств освіти, науки і культури представлені положення, що відображають роль наставника в школі, його завдання, функції, компетенції, заробітну плату тощо.. Наприклад, відповідно до адміністративного регламенту Міністерства освіти, науки і культури федеральної землі Мекленбург-Передня Померанія, ментор призначається керівником школи. Кожне призначення обов'язково узгоджується з муніципальними органами освіти. Робота наставника з

молодим учителем починається з його перших днів роботи в школі і закінчується через 18 місяців із закінченням стажування. Кожен молодий учитель має по два наставника – з кожного предмету викладання, тобто якщо молодий учитель має спеціалізацію з предметів біологія і хімія, то і наставника у вчителя буде два – з біології й хімії... Наставник не обов'язково повинен бути адміністративним працівником школи (директором чи заступником директора), але обов'язково повинен мати досвід викладання свого предмета (не менше 10 років). Керівник школи надає такому вчителю неповне навантаження, щоб дати можливість приділяти більше часу наставництву з молодими вчителями. Учитель-наставник допомагає спланувати і реалізувати окремі уроки у відповідності до визначеної освітньої мети. Уроки із супроводом учителя-наставника розділені на обидва предмети викладання. Також учитель-наставник системно, комплексно, відповідно до стандартів сприяє виконанню вчителями-стажистами навчально-дослідних проектів. Ключовим критерієм допуску досвідченого вчителя до наставництва є проходження ним відповідної атестації «Службова оцінка». Це регулярна процедура атестації педагогічних кадрів, яка проводиться кожні 6 років, здійснюється відділом з нагляду за якістю роботи школи і педагогічних працівників земельного Міністерством освіти і культури. ... Відповідно, досвідченому вчителю, який готовий працювати наставником, необхідно пройти спеціальні курси підвищення кваліфікації, які проводиться в центрах шкільної практичної підготовки вчителів та центрах підготовки вчителів на базі університетів. Підготовка менторів проводиться диференційовано і залежить від типу школи. Наприклад, у Федеральній землі Гессен проводяться спеціальні семінари для наставників, які називаються менторський день (Mentorentag)... Особливе значення надається оволодінню наставниками методами індивідуальної підтримки, зокрема коучинг (Авшенюк (Ред.), Годлевська, Дяченко, Котун, Марусинець, Огієнко, Постригач, Пилинський, 2018, с. 53-54).

В освітній практиці **США** сформувалися певні механізми вступу вчителя-початківця до професії, що визначають його готовність до здійснення якісної професійної діяльності. Серед найбільш дієвих механізмів – проходження процедури сертифікації, що може відбуватися двома шляхами. Стандартний шлях полягає в проходженні програми підготовки вчителів у педагогічних коледжах і університетах на бакалаврському чи магістерському рівнях. Альтернативний шлях доцільний для вчителів, які мають ступінь бакалавра, але не мають педагогічної освіти, тому вони проходять навчання на базі коледжів, університетів, а також в шкільних округах, освітніх центрах. Якість підготовки контролюється органами ліцензування і сертифікації, що функціонують при державних департаментах освіти в кожному штаті. На основі аналізу відповідних навчальних ресурсів компаративісти доводять, що сертифікація передбачає проходження відповідних тестів, серед яких – найбільш поширений набір тестів «Праксис» (Praxis), що розробляються фахівцями державної Служби з освітнього тестування (ETS – Educational Testing Service). Дослідники визначають, що існує три рівня тестів: «Перший рівень тестів має визначити загальний рівень освіти майбутнього вчителя – це так званий допрофесійний тест (PPST – Pre-Professional Skills Tests). Другий рівень охоплює предметну галузь і рекомендується для тестування випускників педагогічних коледжів, а також інших фахівців, які планують присвятити себе педагогічній діяльності в школі. Вимірювання предметних знань і умінь в серії тестів «Праксис» здійснюється за допомогою тестів, що об'єднані у 4 розділи: ключовий набір тестів (для оцінювання загальних знань, комунікативних умінь і професійних педагогічних знань); набір спеціальних тестів для оцінювання предметних знань і умінь; набір тестів для оцінювання інтегрованих, міжпредметних знань; набір тестів для оцінювання знань у сфері дидактики і методики викладання. Третій рівень оцінювання – визначення здатності учителя до педагогічної діяльності відбувається безпосередньо під час навчального процесу. Як правило, його здійснюють представники центрів тестування,

відвідуючи аудиторні уроки вчителів-початківців під час їх першого року роботи у школі (Авшенюк (Ред.), Годлевська, Дяченко, Котун, Марусинець, Огієнко, Постригач, Пилинський, 2018, с. 73-74). Процедурою сертифікації передбачено оцінювання тестів, за результатами виконання яких спочатку видається тимчасовий сертифікат (provisional certificate) на 4 роки, який далі можна змінити на професійний сертифікат (professional certificate), що видається на 8 років. Далі можливо отримати постійний сертифікат (permanent certificate) або професійну ліцензію (professional license), яку потрібно підтверджувати кожні 5 років.

Для реалізації процедури проходження педагогічної інтернатури в Україні цінним може бути досвід **Республіки Кіпр**, у якій на рівні державного врегулювання особлива увага приділяється питанням адаптації молодих учителів після завершення навчання в університеті. У цій країні вчитель-початківець може працювати самостійно лише після проходження стажування у закладі освіти і отримання спеціального диплома. Основним механізмом отримання такого диплому є законодавчо-нормативне врегулювання, адже відповідно до Законів Республіки Кіпр (2000, 2001 pp.) та поправок 2007 р. до Закону «Про державну службу освіти» Університетом Кіпру було укладено і впроваджено «Програму педагогічної інтернатури майбутніх працівників загальної середньої, середньотехнічної та професійної освіти». Аналіз порівняльно-педагогічних досліджень уможливив з'ясувати, що «ця програма скерована на первинне післядипломне навчання молодих учителів у системі неперервної педагогічної підготовки. Метою програми є практична підготовка майбутніх випускників університетів до викладацької діяльності. Результатом такої програми є сформовані компетентності у педагогів, які здатні: передавати учням знання та інформацію з обраної спеціалізації; впроваджувати педагогічні теорії з метою підвищення ефективності навчання; працювати у полікультурному та багатомовному суспільстві Кіпру. Зміст програми скеровано також на розвиток ініціативності молодого вчителя; формування навичок працювати у класах із

різним рівнем знань учнів; виховання толерантної поведінки у навчанні та вихованні. Керівництво програмою здійснюють Координаційна комісія та Комісія з педагогічної практики. Зміст програми педагогічної інтернатури для майбутніх працівників середньої освіти структуровано в уніфіковану схему: 12 ECTS становлять обов'язкові предмети, 4 ECTS предмети спеціалізації, 4 ECTS предмети за вибором, 8 ECTS виділено на дидактику і 20 ECTS на виробничу практику. Загалом кількість кредитів становить 48 ECTS (Авшенюк (Ред.), Годлевська, Дяченко, Котун, Марусинець, Огієнко, Постригач, Пилинський, 2018, с. 38-42).

У Республіці Кіпр особлива увага приділяється підготовці менторів для молодих учителів. Важливо відзначити, що у країні з 2008 р. Університетом Кіпру та Педагогічним інститутом Кіпру розроблено й упроваджено «Програму з навчання новопризначених вчителів середньої освіти та менторів» (педагогічна інтернатура), що складається з трьох етапів:

I етап – ознайомлення з кіпрською системою освіти та особливостями функціонування закладів середньої освіти; із засобами та інструментарієм навчання у школі; особливостями керування класним колективом для подолання учнями труднощів у спілкуванні і навчанні (методичні консультації, моделювання (педагогічної діяльності, уроків тощо), спостереження, дискусії, обговорення з менторами шляхів розв'язання проблемних ситуацій для вироблення вчителем правильної стратегії діяльності);

II етап – практичний, реалізується у закладі освіти впродовж 6 місяців; учителі під керівництвом ментора залучаються до різних видів діяльності (відвідування щонайменше 12 уроків ментора; проведення щонайменше 12 уроків під наглядом ментора; проведення 6 спільних уроків за участю ментора та інших учасників програми (портфоліо і щоденник);

III етап – узагальнюючий; учасники програми мають проаналізувати та представити результати своєї роботи у школі, оцінити рівень сформованості професійних компетентностей, підвести підсумки діяльності, надати

пропозиції щодо удосконалення програми підготовки (Авшенюк (Ред.), Годлевська, Дяченко, Котун, Марусинець, Огієнко, Постригач, Пилинський, 2018, с. 38-42).

Цінною для України є позитивна освітня практика **Угорщини** щодо проходження післядипломного стажування вчителів-початківців, які після призначення на посаду мають упродовж 2-4 років пройти етап адаптації. К. Годлевська схарактеризувала такі особливості організації педагогічного адаптаційного стажування, як: відпрацювання стажером 40 годин на тиждень; основними формами стажування є проведення обов'язкових уроків, участь в культурній, просвітницькій та оздоровчій роботі школи, відвідування консультативних занять менторів; призначення кожному наставнику 1-3 стажерів; укладання програм стажування та оцінювання всіх етапів її реалізації. На основі аналізу навчально-методичної документації дослідниця узагальнила провідні компетенції, які мають бути сформовані у вчителів: якісні педагогічні знання та їх вміле використання на практиці; уміння владнати конфліктні ситуації; навички імпрровізації; здатність приймати рішення; вміння створювати сприятливу атмосферу у класі; моніторинг навчального процесу; взаємодія з учнями; співпраця з викладацьким складом (Авшенюк (Ред.), Годлевська, Дяченко, Котун, Марусинець, Огієнко, Постригач, Пилинський, 2018, с. 89-90). За результатами проходження стажування учитель-початківець має підготувати портфоліо, що демонструє основні інновації, апробовані на власному професійному досвіді та характеризує основні надбання відповідно до навчальної програми стажування. Оцінювання портфоліо є складовою кваліфікаційного іспиту.

Особлива увага в Угорщині приділяється підготовці менторів, які здійснюють керівництво педагогічною практикою майбутніх фахівців педагогічного фаху, а також стають наставниками молодих учителів під час проходження педагогічного стажування після завершення закладу вищої освіти. К. Годлевська аргументує, що ментор повинен мати диплом учителя,

п'ятирічний педагогічний стаж, свідоцтво про складання екзамену з підготовки менторів та угоду з закладом освіти про виконання своїх обов'язків. Ментор, що здійснює наставництво, повинен пройти 120-годинні акредитовані курси (4 семестри). Після завершення курсів ментор отримує диплом та здобуває кваліфікацію викладача в галузі наставництва. Завдання курсів – навчити педагогів: планувати, організовувати, контролювати й оцінювати шкільну практику; ефективно взаємодіяти із стажерами з метою набуття його професійного досвіду; розвивати професійну компетентність у молодих учителів; розвивати рефлексію і саморефлексію; організовувати сучасну інноваційну діяльність; розвивати у практикантів / стажерів потреби в самовдосконаленні (Авшенюк (Ред.), Годлевська, Дяченко, Котун, Марусинець, Огієнко, Постригач, Пилинський, 2018, с. 89-90).

Позитивною освітньою практикою організації післядипломного стажування майбутніх учителів, які мають намір займатися професійною педагогічною діяльністю, вирізняється **Японія**. У цій країні наявний законодавчо-нормативний і власне процесуальний механізми «входження» у педагогічну професію. У країні функціонує Закон про сертифікацію педагогічних працівників та реалізуються процедури, що уможливлюють початок професійної кар'єри у педагогічній сфері. Сучасні компаративістські дослідження інформують про те, що вчитель може обійняти свою посаду за умови наявності вчительського сертифікату й після складання іспиту на працевлаштування, який проводиться у два тури в кожній префектурі майже одночасно (у першому турі перевіряється загальний рівень знань кандидатів, а в другому – безпосередньо практична кваліфікація вчителя шляхом проведення співбесіди, написання твору, проведенням фрагменту уроку або певного виховного заходу)... Для обіймання посади вчителя випускник ЗВО повинен мати сертифікат з основної спеціальності й сертифікат учителя. Сертифікати вчителів відрізняються за типами шкіл, рівнем кваліфікації їхніх власників та специфічними обставинами їх отримання... Є три типи сертифікатів: «загальний сертифікат» – це спеціальний сертифікат для

вчителів початкової школи; «спеціальний предметний сертифікат» у таких галузях, як музика, мистецтво та трудове навчання; «предметний сертифікат», який є обов'язковим для всіх вчителів середньої школи (Авшенюк (Ред.), Годлевська, Дяченко, Котун, Марусинець, Огієнко, Постригач, Пилинський, 2018, с. 119-120). Серед основних вимог до вчителя у японській системі освіти особлива увага приділяється таким, як: наявність диплому про закінчення університету за програмою підготовки вчителів, акредитованою Міністерством освіти; наявність кредитів як для предметних курсів, так і для педагогічних та навчальних курсів; проходження тритижневого практичного навчання, стажування з медичного догляду (для отримання сертифікації з початкової та старшої школи).

Отже, педагогічна інтернатура – форма післядипломної практики, професійного розвитку молодого вчителя, що передбачає «входження» у педагогічну професію через наставництво досвідченого вчителя упродовж одного року після отримання кваліфікації. Відповідно до Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020) педагогічна інтернатура – система заходів, спрямованих на підтримку педагогічного працівника закладу освіти, призначеного на посаду вперше, у провадженні ним педагогічної діяльності та набутті (вдосконаленні) його фахової майстерності.

Вивчення зарубіжного досвіду запровадження педагогічної інтернатури уможливило з'ясувати, що педагогічна інтернатура розглядається як форма професійного удосконалення з метою входження у професію, адаптації до умов закладу освіти на основі поєднання теоретичних знань та практичного досвіду педагогічної діяльності на основі партнерського наставництва. У більшості країн така форма професійного удосконалення на первинному етапі педагогічної діяльності має певну специфіку: у *Великобританії* інтернатура реалізується як один з ефективних способів забезпечення якості підготовки педагога-бакалавра і адаптації його до умов школи (складається з практики у закладі середньої освіти та кваліфікаційного іспиту); у *Німеччині*

педагогічна інтернатура має на меті отримання досвіду практичної роботи в школі (включає теоретичне вивчення педагогіки, практичну відпрацювання професійно-педагогічних навичок в школі і складання державного іспиту); у *Канаді* педагогічна інтернатура є формою підвищення компетентності педагога-бакалавра та його професійного розвитку в сфері управління класом, спілкування з батьками, розвитку здібностей до викладання, забезпечення підтримки становлення початківця-педагога і збільшення частки нових педагогів в конкретній провінції і конкретній предметній сфері); у *США* педагогічне стажування (інтернатура) включає розвиток професійних умінь, необхідних для самостійної роботи в школі, на високому рівні, закріплення теоретичних знань, спостереження за освітнім процесом в школі, самостійна робота, участь у спеціальних семінарах; в *Угорщині* післядипломне педагогічне стажування (інтернатура) передбачає наявність інституту менторства, наставництва, його законодавчо-нормативне врегулювання; в Японії результатом проходження післядипломного педагогічного стажування є трьохетапна сертифікація.

На основі вивчення нормативної документації, аналізу зарубіжного досвіду і організаційних засад запровадження педагогічної інтернатури, з'ясовано що існує два основні підходи до її проведення: у межах післядипломної освіти (послідовна модель) та паралельно з навчанням у закладі вищої освіти (у переддипломний період) (паралельна модель). *Зміст* педагогічної інтернатури має включати теоретичний та практичний модулі, що уможливилює збалансованість актуалізації знань з психолого-педагогічних дисциплін, фахових знань та практичних умінь, здатностей до педагогічної взаємодії, до реалізації ефективної педагогічної дії. *Методичні засади* організації педагогічної інтернатури включають виконання індивідуальної програми її проходження з урахування умов закладу освіти, вимог до її успішного завершення (партнерська взаємодія з досвідченим наставником, розроблення алгоритму проведення занять з фахових дисциплін, організація позашкільних заходів, участь у тренінгах, майстер-класах тощо).

Нині наявні певні *проблеми у запровадженні педагогічної інтернатури*. Незважаючи на актуальність введення інтернатури в практику підготовки педагогів, нині в Україні не існує апробованої і затвердженої моделі її організації; не розроблено науково-методичний супровід її запровадження. Є потреба розроблення змісту й організаційних засад педагогічної інтернатури за процесуальними вимірами (збільшенням тривалості стажування, гарантування ознайомлення з різноманітністю інновацій, взаємодія з керівниками стажування та наставниками) та змістом (оптимізація діяльності, інноваційність, різноманітність технологій навчання, форм, методів тощо).

У вимірах перспектив запровадження педагогічної інтернатури в Україні доцільно імплементувати цінні конструктивні практики зарубіжного досвіду та обґрунтувати рекомендації щодо використання інноваційних ідей на двох рівнях.

На державному рівні.

Констатуємо, що в умовах сучасних викликів, зумовлених потребою підвищення престижності педагогічної професії, назріла необхідність розроблення Закону «Про вчителя», у якому мають врегульовуватися механізми функціонування системи неперервної педагогічної освіти, а також визначатися чіткі процедури входження у професію. Наявне «Положення про педагогічну інтернатуру (Положення про педагогічну інтернатуру, 2021) не визначає конкретні етапи проходження педагогічної інтернатури; є необхідність інституалізації цієї форми професійної адаптації, що має передбачати у підсумку складання кваліфікаційного іспиту, підготовку авторського портфолію, підтвердження достатнього рівня професійних компетентностей, визначених у наявному Професійному стандарті вчителя, отримання відповідного документу про проходження цієї форми професійного розвитку. Крім того, доцільно нормативно врегулювати професійні функції, зобов'язання наставників (менторів), обґрунтувати вимоги до рівня їхнього професіоналізму, визначити, хто саме має право бути

наставником молодих учителів. Очевидно, подібні функції можуть виконувати центри професійного розвитку вчителів у регіонах, у містах або представництва Державної служби якості освіти, що основною функцією мають унормування та процесуальну реалізацію механізму сертифікації вчителів. Акцентуємо увагу, що створення інституту наставництва можливе за умови проходження відповідної підготовки досвідченими учителями-наставниками, які повинні мати вагомий досвід роботи, вирізнятися інноваційними освітніми практиками.

На управлінсько-організаційному рівні.

За умови чіткого розподілу функцій між інституціями, закладами освіти, учасниками процесу проходження педагогічної інтернатури є необхідність обґрунтування змісту, форм і методів професійної адаптації учителів-початківців, що доцільно визначити у структурованій програмі, а також окреслити вимоги до рівня професійної кваліфікації, професійних компетентностей, що мають вимірятися у процесі проходження інтернатури і під час підсумкового кваліфікаційного іспиту.

Обґрунтуємо рекомендації щодо можливої проблематики програми педагогічної інтернатури, що має включати змістові модулі, теми, інновації, вивчення яких сприятиме актуалізації, поглибленню педагогічної, психологічної, методичної, цифрової, мовної компетентностей молодого вчителя. Подібні програми інтернатури реалізуються у зарубіжних країнах: «Пробний рік роботи в школі» (Великобританія), «Програма входження у професію» (Канада, Корея, Японія), «Інтернатура» (США) та ін. Наведемо орієнтовний перелік змістових модулів і тем:

Модуль 1. Сучасні тенденції розвитку загальної середньої освіти. Чинні програми дисциплін (з урахуванням предметної спеціалізації). Аналіз змісту чинник програм дисциплін (предметна спеціалізація), навчально-методичного забезпечення.

Модуль 2. Інноваційні форми і методи викладання. Специфіка застосування відповідних форм і методів з урахуванням предметної спеціалізації.

Модуль 3. Організаційно-управлінська діяльність вчителя. Особливості оцінювання учнів у дистанційному й реальному форматі.

Модуль 4. Цифрові й мережеві інструменти організації освітнього процесу в школі (з урахуванням предметної спеціалізації).

Модуль 5. Психолого-педагогічні засади роботи з різними контингентами учнів. Психолого-педагогічні технології роботи з обдарованими дітьми. Особливості навчання дітей з особливими освітніми потребами (з урахуванням предметної спеціалізації).

Модуль 6. Етика міжособистісного спілкування у партнерській взаємодії з учасниками освітнього процесу (менеджмент закладу освіти, колеги, учні, батьки). Розвиток мовнокомунікативної компетентності вчителя через застосування тренінгових технологій.

Важливою умовою ефективності проходження педагогічної інтернатури є використання різних форм і методів навчання, спрямованих на саморефлексію власного професійного досвіду, аналіз освітніх практик колег, наставників. Серед таких форм роботи – дискусії, дискусійні платформи, багатосторонні консультації, робота в малих групах, проєктна групова й індивідуальна робота, щотижневі рефлексивні круглі столи за участю вчителя-методиста та викладача-теоретика, бінарний лекторій, майстер-класи. Портфоліо молодого вчителя має стати важливим інструментом візуалізації набутого досвіду.

Список використаних джерел:

1. Авшенюк, Н.М. (Ред.), Годлевська, К.В., Дяченко, Л.М., Котун, К.В., Марусинець, М.М., Огієнко, О.І., Постригач, Н.О., Пилинський, Я.М. (2018). *Неперервна педагогічна освіта в зарубіжних країнах: інформаційно-аналітичні матеріали*. Київ: ТОВ «ДКС Центр».

2. Вовк, М.П., Грищенко Ю.В., Соломаха С.О., Філіпчук Н.О.,

Ходаківська С.В. (2021). *Педагогічна освіта в Україні: теорія і практика: словник*. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Кропивницький: Імекс-ЛТД.

3. Громовий, В., Жосан О. (2018). Аналітичний звіт про круглий стіл «Інтернатура для вчителя: нове чи «добре забуте»? Портал громадських експертів «Освітня політика». <http://education-ua.org/ua/component/content/article/11-podiji/1277-analitichnij-zvit-pro-kruglij-stil-internatura-dlya-vchitelya-nove-chi-dobre-zabute-stare>

4. Закон України «Про повну загальну середню освіту». (2020). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

5. Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні. (2018). URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення 26.11.2021)

6. *Освіта в Україні: виклики та перспективи: інформаційно-аналітичний збірник*. (2020). Міністерство освіти і науки України, Інститут освітньої аналітики. Київ.

7. Положення про педагогічну інтернатуру (2021). <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-polozhennya-pro-pedagogichnu-internaturu>

8. Хомич, Л.О. (2021). Педагогічна інтернатура. Енциклопедія освіти. В.Г. Кремень (Ред.). Нац. акад. пед. наук України. Київ. Юрінком Інтер.

9. Kuh, G. D. (2008). High-impact educational practices. In G. D. Kuh (Ed.), *High-impact educational practices: What they are, who has them, and why they matter* (pp. 13-30). Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

10. Lamanaskas, V., Makarskaitė-Petkevičienė, R., Lukavičienė, V. (2014). Improving pedagogical internship: A case of Lithuania. In: Boruta, T., Klim-Klimaszewska, A., Wiśniewska, M. (Eds), *Edukacija ku Przyszłości. Wyzwania i Zaniechania w Kształceniu Pedagogów*, Tom 3. Siedlce: Uniwersytet

Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, p. 153- 167. ISBN 978-83-62160-21-1.

11. Mary A. King, Sweitzer, H.F. (2014). University of Hartford Towards a Pedagogy of Internships. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1188574.pdf>

12. Paulikienė, S. (2014). Veiksminga mentorystė: slaugos studijų atvejis. Tiltai, 1, 29-35. URL: <https://www.lituanistika.lt/content/62252>

13. Romm, I., Gordon-Messer, S., Kosinski-Collin, M. (2010). Educating Young Educators: A Pedagogical Internship for Undergraduate Teaching Assistants CBE Life Sci Educ. Summer, 9 (2): 80-86. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2879384/>

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкина, О. (2010). *Soft skills: ключ к карьере*. URL: <https://www.pro-personal.ru/article/7811-soft-skills-klyuch-k-karere>
2. Авшенюк, Н.М. (2015). *Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти у другій половині XX – на початку XXI ст.* Київ: Інститут обдарованої дитини.
3. Авшенюк, Н.М., Дяченко, Л.М., Котун, К.В., Марусинець, М.М., Огієнко, О.І., Сулима, О.В. & Постригач, Н.О. (2017). *Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали*. Київ: Центр.
4. Авшенюк, Н.М. (Ред.), Годлевська, К.В., Дяченко, Л.М., Котун, К.В., Марусинець, М.М., Огієнко, О.І., Постригач, Н.О., Пилинський, Я.М. (2018). *Неперервна педагогічна освіта в зарубіжних країнах: інформаційно-аналітичні матеріали*. Київ: ТОВ «ДКС Центр».
5. Аніщенко, О.В. *Технології навчання дорослих*. URL: [http:// lib. iitta. gov.ua](http://lib.iitta.gov.ua)
6. Аристотель. (2010). *Политика* (пер. с древнегр.). Москва: АСТ Москва.
7. Базиль, Л.О. (2013). Літературознавча компетентність учителя української мови і літератури як системний особистісно-професійний феномен. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 20, 35-42. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2013_20_11
8. Биков, В.Ю. (2008). *Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія*. Київ: Атіка.
9. Благова, Т.О. , Федій, О.А. , Манжелій, Н.М., Погребняк, М.М., Яновська, Т.А. (2019). Наскрізна програма практик підготовки здобувачів освітнього ступеня «магістр» за спеціальністю 014 Середня освіта (Хореографія). Спеціалізація «Керівництво хореографічним колективом». Полтава. URL: <https://sites.google.com/gsuite.pnpu.edu.ua/kafedra-hoeografii/praktichna-pidgotovka>

10. Благова, Т.О. (2019). Наскізна програма практик підготовки здобувачів освітнього ступеня «магістр» за спеціальністю 024 Хореографія. Полтава. URL: <https://sites.google.com/gsuite.pnpu.edu.ua/kafedra-hoeografii/praktichna-pidgotovka>
11. Богданець-Білоskalенко, Н.І., Блохіна, Н.О. (2009). *Методичні рекомендації до проведення фольклорної практики (для студентів спеціальності 6.020302 «Українська мова і література та зарубіжна література»)*. Київ: Київський міський пед. ун-т імені Б.Д. Грінченка.
12. Бойко, М. (1961). Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів – важливе завдання відділів народної освіти. *Радянська школа*, 8, 73.
13. Бодрова, Т., Козинко, Л., Полатайко, О., Степанова, Л. (2017). Наскрізна програма практичної підготовки складена відповідно до освітньо-наукової програми підготовки фахівців освітнього ступеня магістра, галузі знань 02 Культура і мистецтво, спеціальності 025 Музичне мистецтво. Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/34077/Bibliohrafichnyi%20Pokazhchyk_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
14. Бодрова, Т.О. (2021). Виробничо-практична підготовка студентів до діяльності у сфері мистецької освіти: актуальні аспекти. Наукові записки: збірник наукових праць, 197. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка.
15. Вихрущ, А, Горбатюк, Р., Тулашвілі, Ю. (2017). Програма та методичні рекомендації педагогічно-виробничої та асистентської практики здобувачів вищої освіти ступеня «магістр» спеціальності 015 Професійна освіта (Комп'ютерні технології). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. URL: <http://ipf.tnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/02/педагогічно-виробнича-практика-магістри-2017-перший-курс.pdf>
16. Вітвицька, С. С. (2003). *Основи педагогіки вищої школи: метод. посіб. для студентів магістратури*. Київ: Центр навчальної літератури.

17. Вовк, М.П. (2020). Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні: виклики та перспективи. *Естетика і етика педагогічної дії: збірник наукових праць*, 22, с. 150-165. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Полтавський нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. URL: <http://aesthetethicpedaction.pnpu.edu.ua/index.php/2226-4051/article/view/222>
18. Вовк, М.П., Грищенко, Ю.В., Соломаха, С.О., Філіпчук, Н.О., Ходаківська, С.В. (2021). *Педагогічна освіта в Україні: теорія і практика: словник*. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ. URL: <https://lib.iitta.gov.ua>
19. Вовк, М.П., Соломаха, С.О., Грищенко Ю.В. (2022). Сучасні виклики в практичній підготовці майбутніх педагогів у закладах вищої педагогічної освіти. *Освітня аналітика України*, 1 (17), 40-53. URL: <https://science.iea.gov.ua/%D0%B2%D0%B8%D1%89%D0%B0-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B012022/>
20. Воровка М.І., Проценко А.А. (2020). Педагогічна практика як засіб формування професійної майстерності вчителя в умовах реформування освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 69. Т. 2. Запоріжжя.
21. Гончаренко, С.У. (2011). *Український педагогічний енциклопедичний словник* (Вид. 2-ге, с. 68-69). Рівне: Волинські обереги.
22. Грищенко, Ю.В., Соломаха, С.О., Філіпчук, Н.О. (2020). Проблеми практичної підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. *Історико-педагогічні студії: Науковий часопис*, 13-14, с. 51-53. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.
23. Громовий, В., Жосан О. (2018). Аналітичний звіт про круглий стіл «Інтернатура для вчителя: нове чи «добре забуте»? Портал громадських експертів «Освітня політика». <http://education-ua.org/ua/component/content/article/11-podiji/1277-analitichnij-zvit-pro-kruglij-stil-internatura-dlya-vchitelya-nove-chi-dobre-zabute-stare>

24. Губа, Н., Калюжна, Є., Малина, О. та & ін. (2017). Робоча програма. Виробнича асистентська практика студентів спеціальності 053 Психологія (магістр психології, психолог, викладач психології). Запорізький Національний університет. URL: https://www.znu.edu.ua/praktyka/spp/bak/psikhologiya/naskr__zna_programa.pdf
25. ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». (2018). Робоча програма. Виробнича педагогічна (асистентська) практика підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти. Галузь знань 01 Освіта / Педагогіка. Спеціальність 014 Середня освіта. Освітня програма (Історія, англійська мова і література). URL: [http://forlan.org.ua/doc/silabus/normatyvni/OK%2012%20Виробнича%20педагогічна%20\(асистентська\)%20практика.pdf](http://forlan.org.ua/doc/silabus/normatyvni/OK%2012%20Виробнича%20педагогічна%20(асистентська)%20практика.pdf)
26. Демяненко, Н. (2010). Тенденція диверсифікації мети і профілів магістратури в розвитку світової вищої освіти. Педагогічні науки, 2, с. 44-52.
27. Дудник, Н. (2017). Роль педагогічної практики у формуванні професійних компетентностей майбутнього вчителя. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 16, 133-134.
28. Єременко, О.В.(2011). *Основи магістерської підготовки (теорія і практика реалізації в системі музично-педагогічної освіти): навчальний посібник*. Суми: СумДПУ.
29. Закон України «Про музеї і музейну справу». (1995). Відомості ВР України, 25.
30. Закон України «Про вищу освіту» (2014). URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
31. Закон України «Про освіту». (2017). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
32. Закон України «Про повну загальну середню освіту». (2020). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

33. Зязюн, І. (Ред.). (1997). *Педагогічна майстерність*: підручник. Київ: Вища школа.
34. Захарова, В. (2019). Робоча програма. Виробнича асистентська практика студентів-магістрантів спеціальності 014 Середня освіта (Українська мова і література). Додаткова спеціальність: 014 Середня освіта (мова і література (англійська) за освітнім рівнем «Магістр»). Факультет іноземної та слов'янської філології. Кафедра української мови і літератури Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка. URL:
https://sspu.edu.ua/images/2019/manual/Spezialnosti/pp_2_rp_asistentska_praktika_u_zvo_84505.pdf
35. Іліницька, Н.С. (2012). Асистентська практика як різновид професійної підготовки магістрів факультету мистецтв. Наукові записки кафедри педагогіки, 28 (1), 72-77. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzkr_2012_28%281%29__12
36. Казакова, Н.В., Кашук, А.О., Машкіна, Л.А. (2011). *Вісник педагогічної практики (до 90-річчя Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії)*. Хмельницький: Вид-во «Ю.І.Горенюк».
37. Квіт, С. (Ред.). (2022). Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2021 рік. Київ: Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти.
38. Кисіль, В.В. (2008). *Методичні вказівки з фольклорної практики для студентів філологічного факультету*. Харків: Харківський нац. ун-т імені В.Н. Каразіна.
39. Коваль, К.О. (2015). Розвиток «soft skills» у студентів — один з важливих чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*, 2. URL:
<https://visnyk.vntu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/827>

40. Ковпак, О.С. (2019). Особливості організації і проведення практики студентів заочників педагогічних навчальних закладів України в 60-х рр. XX ст. *Інноваційна педагогіка*, 10. Т. 1.
41. *Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні*. (2018). URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення 26.11.2021).
42. Короткова, Ю.М. (2007). Досвід впровадження Болонського процесу у систему професійної підготовки вчителів початкових класів у Греції. *Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. пр.*, XXXVIII, с. 112–116. Слов'янськ: Слов'янський держ. пед. ун-т.
43. Корчова, Г.Л. (2017). Академічна мобільність здобувачів в умовах сучасного освітнього процесу. *Актуальні проблеми вищої педагогічної освіти. Вісник*, 144, 58-69. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=VchdpuP_2017_144_16
44. Котун, К. (2020). Інноваційні форми науково-освітньої комунікації (досвід проведення вебінарів в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України для науковців, освітян, молодих дослідників, магістрантів, студентів). *Естетика і етика педагогічної дії: зб. наук. пр.* (Вип. 21, с.190-193). Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка.
45. Кошарна, Н.В. (2018). Досвід професійної підготовки вчителів у Швеції. *Молодий вчений*, 10 (62), жовтень, 67-69. URL: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua> > [irbis_nbuv](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/irbis_nbuv/cgiirbis_64) > [cgiirbis_64](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/irbis_nbuv/cgiirbis_64)
46. Кравець, Л. (2012). Педагогічна практика як чинник професійного становлення майбутнього вчителя. *Педагогічні науки*, 55, 80-86. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pena_2012_55_16

47. Кремень, Т.Д. (2007). *Методичні рекомендації до проведення фольклорної практики*. Миколаїв: Іліон, 2007.

48. Кумеда, ОП. (Уклад.). (2020). Робоча навчальна програма з діалектологічної практики для студентів факультету української і словянської філології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка. URL: https://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/11219/1/rp_dial_praktika20_a4a20.pdf

49. Лабашук, О. (2004). *Фольклорная практика: метод. реком. для студ. I курса филол. фак. пед. ун-та*. Тернополь: Підручники і посібники.

50. Лазаренко, Н. (2019). *Професійна підготовка вчителів у педагогічних університетах України в умовах євроінтеграції: монографія*. Вінниця: Друк плюс.

51. Лесик-Бондарук, О. (2016). Наскрізна програма практики з підготовки магістра спеціальності 8.02020501 «Образотворче мистецтво» Освітня галузь 02 Культура і мистецтво. Спеціальність 023 Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація. Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (м. Луцьк). URL: https://eenu.edu.ua/sites/default/files/Files/naskrizna_programa_praktiki_2015_finish.pdf

52. Луговий, В.І. (2020). Проблема освітньої якості у Стратегії розвитку вищої освіти в Україні. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2(2). URL: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/74>

53. Лук'янова, Л.Б. (2010). Основоположні принципи андрагогічної моделі навчання: оптимальні умови використання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, проблеми: зб. наук. пр.* (Вип. 23, 119-124). І.А. Зязюн (Ред., голова та ін.). Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер».

54. Лук'янова, Л.Б. (2020). Про взаємодію Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України з університетами у реалізації Концепції розвитку педагогічної освіти. *Вісник НАПН України*, 2(1). URL: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/70/99>
55. Манчинська, Н.І. (2013). *Педагогічна освіта магістрів вищих навчальних закладів педагогічного профілю: монографія*. Львів: ЛьвДУВС.
56. Мезенцева, Г.Г. (1980). *Музеєзнавство. Курс лекцій*. Київ: «Вища школа».
57. Момот, О.В. (2016). Зміст підготовки майбутніх викладачів природничих дисциплін до науково-педагогічної діяльності в умовах магістратури класичного університету. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 109-119. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2016_1_14
58. Мужикова, І.М., Федій О.А. (2019). Робоча програма. Виробнича педагогічна практики для спеціальності 0.14 Середня освіта (Образотворче мистецтво), освітній ступінь «магістр». Полтава. URL: <http://ped.pnpu.edu.ua/index.php/obrazotvorch/>
59. Махія, Н.В. (2009). *Реформування системи педагогічної освіти Німеччини (друга половина XX – початок XXI століття)*. (Дис. канд. пед. наук). Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. Кіровоград.
60. Машкіна, Л.А. (2009). *Педагогічна практика в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії*. Вид-во ХГПА.
61. Машкіна, Л. (2017). Організація педагогічної практики студентів у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії: історія та сучасність. *Педагогічний дискурс*, 23, 90-95. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/0peddysk_2017_23_20
62. Мацько, Л.І. Денискіна, Г.О. (2011). *Українська наукова мова (теорія і практика)*. Тернопіль: Підручники і посібники.

63. Мирончук, Н.М. (2017). *Методичні основи організації педагогічної практики студентів закладу вищої освіти: метод. посіб.* Житомир.

64. *Нова українська школа.* (2018). Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

65. Ничкало, Н., Лук'янова, Л., Хомич, Л. (2021). *Професійна підготовка вчителя: українські реалії, зарубіжний досвід: науково-аналітична доповідь.* Національна академія педагогічних наук України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. В. Кремень (Ред., голова). Київ: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка». URL: <http://ipood.com.ua/e-library/naukovo-analitichni-materiali/profesiyna-pidgotovka-vchitelya-ukrainski-reali,-zarubijniy-dosvid/> (дата звернення 16.01.2022)

66. Носовець, Н. (2015). Професійна підготовка майбутніх учителів у країнах Західної Європи. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*, 130, 68-72.

67. Онищенко, Н.П. (2021). Основні шляхи модернізації практичної підготовки студентів у закладах вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 74. Т. 3.

68. *Освіта в Україні: виклики та перспективи: інформаційно-аналітичний збірник.* (2020). Міністерство освіти і науки України, Інститут освітньої аналітики. Київ.

69. Отрошко, Т.Ф., Ільїна, О.О. (2010). *Педагогічна практика як складова формування майбутнього фахівця.* URL: <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2010/7/35.pdf>

70. Панахид, Г. (2015). *Музейна педагогіка: тематичний показчик літератури.* Львів: Ліга Львів.

71. *Педагогічна практика: навч.-метод. посіб.* (2005). Житомир:

Житомир. держ. ун-т.

72. Погребняк, Н.М. (2013). Університети Європи як центри становлення і розвитку педагогічної освіти (на матеріалі Німеччини та Франції). Серія 16: Збірник наукових праць (Вип. 22 (32), с. 88-92). Київ.

73. Положення про педагогічну інтернатуру (2021). <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-polozhennya-pro-pedagogichnu-internaturu>

74. *Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка. Освітні програми.* URL: <http://pnpu.edu.ua/osvitni-programi>

75. Презентаційні матеріали НАЗЯВО до слухань в Комітеті Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій на тему «Рік акредитації освітніх програм за новою процедурою: підсумки, проблеми, перспективи» 11 березня 2021 р. URL: https://kno.rada.gov.ua/documents/doc_arch/75641.html

76. Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. *Освітні програми.* URL: <http://nmv.pnu.edu.ua/bakalavrat/>

77. Про затвердження Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93#Text>

78. Про основні компетенції для навчання протягом усього життя: Рекомендація № 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) 18.12.2006. (2006). URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_975

79. Растригіна, А. (2008). Особливості організації фахового модулю в процесі асистентської практики майбутніх педагогів-музикантів. *Наукові записки*, 93, с. 7-9. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка.

80. Семеног, О. (2003). *Мовне родинознавство (виховний потенціал лінгвокультури рідного краю): навч. посібн.* Київ – Глухів: РВВ ГДПУ.

81. Семеног, О.М., Базиль, Л.О., Дятленко, Т.І. (2008). *Фахова практика вчителя-словесника: навч. посіб.* Суми. URL: <https://rctpd.sspu.edu.ua>

82. Семенов, О.М., Вовк М.П., Дятленко, Т.І, Громова, Н.В. (2021). *Фахова практика майбутнього вчителя-філолога: традиції та інновації: навч. посіб.* Київ: Талком.
83. Сергієнко, Д. (1961). Поліпшити педагогічну практику студентів-заочників в університеті. *Праці і матеріали Науково-методичної ради, Київський державний університет ім. Т.Г. Шевченка*, 8, 59-65.
84. Сивачук, Н. (2000). *Фольклорна практика – складова народознавчої підготовки студента-філолога.* Рідна школа, 10, с. 47.
85. Сивачук, Н.П. (2002). *Методика викладання народознавства. Фольклорна практика: навч. посіб. для студ. філол. спеціальностей вищих навч. закл.* Київ: Наук. світ.
86. Сивачук, Н.П. (2008). *Фольклорна практика* (2-ге вид.). Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.
87. Сисоєва, С.О. (2009). *Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти: навч. метод. посіб.* Луцьк, ВАТ «Волинська обласна друкарня».
88. Сисоєва, С.О. (2014). *Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури: монографія.* Київ: ТОВ «Видавниче підприємство ЕДЕЛЬВЕЙС».
89. Скрипник, Н.І. (2020). Педагогічна практика студентів гуманітарно-педагогічного коледжу в процесі формування професійно-комунікативної компетентності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* (Т. 2, № 72). URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/72/part_2/24.pdf
90. Соколова, І.В. (2008). *Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутнього вчителя за двома спеціальностями на філологічних факультетах вищих навчальних закладів.* Київ: Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України.

91. Соломаха, С.О. (2017). *Зміст і методичні засади організації фахових практик магістрантів у закладах вищої педагогічної освіти: методичні рекомендації*. Київ.

92. Сорочан, Т.М., Рудіна, О.М. (2004). *Розвиток професіоналізму педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти на андрагогічних засадах*. URL: <https://scholar.google.com/scholar?cluster=10969624765774942855&hl=en&oi=scholar>

93. Сотська, Г.І. (2015). Проблеми сучасної педагогічної освіти в Україні у вимірах євроінтеграційних процесів. *Освіта для сучасності – Edukacja dla współczesności* (Т. 1, с. 444-450). Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

94. *Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти*. (2015). URL: https://osvita.kpi.ua/files/downloads/Standart_EPVO.pdf.

95. *Стандарт вищої освіти за спеціальністю 035 Філологія для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти*. (2019). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/06/25/035-filologiya-bakalavr.pdf>tendencies, teacher-philologist professional training.

96. *Стратегія Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти до 2022 р.* (2020). URL: <https://naqa.gov.ua>

97. *Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки*. (2018). Робоча програма навчальної дисципліни Асистентська практика (виробнича). Спеціальності 02 Культура і мистецтво та 025 Музичне мистецтво. URL: https://eenu.edu.ua/sites/default/files/Files/zarickiy_rp_asistentska_praktika_2018.pdf

98. Токмань, Г., Козубенко, Л., Дига, Н., & Черниш, Н. (2018). *Практика в системі бакалаврської і магістерської освіти філолога*:

літературознавчий аспект: навч. посіб. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М.

99. Уйсімбаєва, Н. (2013). Вплив педагогічної практики на формування професійної компетентності майбутнього педагога. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 121 (II), 278. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/53035621.pdf>

100. Федій, О.А., Ірклієнко, В.С., Лобач, О.О., Манжелій, Н.М., Яновська, Т.А. (2020). Наскрізна програма практик підготовки здобувачів освітнього ступеня «магістр» за спеціальністю 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво). Полтава. URL: <http://music.pnpu.edu.ua/praktichna-pidgotovka-2>

101. Циганок, О. (2014). Фольклорна практика як основа національного виховання та засіб популяризації українознавства серед студентів-філологів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 9 (2), 222-230.

102. Циганок, О.О. (2017). *Підготовка майбутнього вчителя-філолога до українознавчої роботи в школі*. Умань: Видавець «Сочінський А.А.».

103. Цюняк, О.П. (2016). *Формування професійної культури майбутніх магістрів початкової освіти у вищих навчальних закладах: монографія*. Івано-Франківськ: «ЯРИНА».

104. Харківська, А. (2015). Управління асистентською практикою – найважливіший етап практичної підготовки магістрів. *Theory and methods of educational management*, 1(15). URL: www.irbis-nbuv.gov.ua > cgiir

105. Харківській національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. *Освітні програми*. URL: <http://smc.hnpu.edu.ua/node/41>

106. Харченко, І.І. (2019). Теоретичні та прикладні аспекти розвитку філологічної освіти в Україні та в країнах Європейського Союзу. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*, 38. Т. 1. Сер.: Філологія. URL: http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v38/part_1/20.pdf

107. Хомич, Л.О. (2021). Педагогічна інтернатура. Енциклопедія освіти. В.Г. Кремень (Ред.). Нац. акад. пед. наук України. Київ. Юрінком

Інтер.

108. Яценко, Т. (2016). *Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина XX – початок XXI століття)*. Київ: Педагогічна думка.

109. Brandenburg, U., & Federkeil, G. (2007). How to measure internationality and internationalization of higher education institutions: Indicators and key figures. *Working paper*, 92, 6.

110. Knight, J. (2015). New rationales driving internationalization. *International Higher Education*, 34, 3-5.

111. Kuh, G. D. (2008). High-impact educational practices. In G. D. Kuh (Ed.), *High-impact educational practices: What they are, who has them, and why they matter* (pp. 13-30). Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

112. Lamanauskas, V., Makarskaitė-Petkevičienė, R., Lukavičienė, V. (2014). Improving pedagogical internship: A case of Lithuania. In: Boruta, T., Klim-Klimaszewska, A., Wiśniewska, M. (Eds), *Edukacija ku Przyszłości. Wyzwania i Zaniechania w Kształceniu Pedagogów*, Tom 3. Siedlce: Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, p. 153- 167. ISBN 978-83-62160-21-1

113. Mary, A. King, Sweitzer, H. F. (2014). University of Hartford Towards a Pedagogy of Internships. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1188574.pdf>

114. Paulikienė, S. (2014). Veiksminga mentorystė: slaugos studijų atvejis. *Tiltai*, 1, 29-35. <https://www.lituanistika.lt/content/62252>

115. Romm, I., Gordon-Messer, S., Kosinski-Collin, M. (2010). Educating Young Educators: A Pedagogical Internship for Undergraduate Teaching Assistants *CBE Life Sci Educ.* Summer; 9(2): 80–86. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2879384/>

Theoretical and methodological bases of the practice organization in institutions of higher pedagogical education: analytical materials / M.P. Vovk, Yu.V. Gryshchenko, S.O. Solomakha, N.O. Filipchuk; Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. 2022. – 282 p.

The analytical materials present the results of a scientific study on the problem of content and organizational bases of practical training of future teachers in higher education institutions in Ukraine. Among the topical issues covered on the pages of a thorough analytical publication, scholars of the Department of Content and Technologies of Pedagogical Education of the Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine presented the results of the study concerning the actual trends in the development of pedagogical education in Ukraine, the features of practical training of teachers in institutions of higher pedagogical education, the current state of the practice organization in institutions of professional pre-university and higher pedagogical education based on the main data of the survey of teachers, practice managers, the specifics of practical training at the master's level in institutions of higher pedagogical education, presentation of the experience in organizing practice in the training of future teachers-philologists, problems of introducing a pedagogical internship in Ukraine, etc.

Analytical materials will be helpful for teachers in institutions of professional pre-higher and higher pedagogical education, managers of pedagogical and production practice, students obtaining higher education at the bachelor's level, and teachers of general education institutions participating in the practice organization for future teachers of various specialties, as well as anyone interested in improving the quality of practical training of future teachers.