

**ПЕТРЕНКО Л. М.,
КУЧЕРЯВИЙ О. Г.,
ЛАВРІНЕНКО О. А.,
ТРИНУС О. В.
КОЗУБЦОВ І. М.**

ЦИФРОВИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ У ВОЄННИЙ ТА ПОВОЄННИЙ ЧАС

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ



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

Петренко Л. М., Кучерявий О. Г., Лаврінєнко О. А., Тринус О. В., Козубов І. М.

ЦИФРОВИЙ СУПРОВІД
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ У
ВОЄННИЙ ТА ПОВОЄННИЙ ЧАС

Збірник наукових праць

Київ
ТОВ «Юрка Любєнєнка»
Київ – 2024

УДК 378:373.3/.5.091.12.011.3-051]:004"364/366"(082)

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (протокол № 11 від 24 жовтня 2024 року)

Рецензенти:

Кравченко О. І., доктор педагогічних наук, професор, ДЗВО «Університет менеджменту освіти»;
Вовк М. П., доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Ц-75 Цифровий супровід професійної підготовки майбутніх викладачів у воєнний та повоєнний час [Електронний ресурс] : зб. наук. праць / Петренко Л. М., Кучерявий О. Г., Лавріненко О. А., Тринус О. В., Козубцов І. М. – Київ : Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 2024. – 149 с.

ISBN 978-617-7221-99-9

У збірнику наукових праць висвітлюються актуальні проблеми професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти у воєнний та повоєнний час у вітчизняному інформаційно-освітньому просторі. Окреслено інноваційні шляхи подальшого розвитку цифровізації освітнього процесу в закладах вищої освіти, його оптимізації із застосуванням моделей змішаного навчання; вдосконалення цифрової компетентності науково-педагогічного персоналу в післявоєнний час як детермінанти професійного успіху; адаптації до сучасних викликів; використання методології, теорії та історії педагогічної майстерності; підготовки до дослідницької діяльності.

Збірник наукових праць адресується широкому колу освітян: викладачам закладів вищої і фахової передвищої освіти, здобувачам наукового ступеня доктора філософії та докторантам, науковцям і усім особам, чия діяльність пов'язана з професійною підготовкою педагогічних кадрів.

УДК 378:373.3/.5.091.12.011.3-051]:004"364/366"(082)

ISBN 978-617-7221-99-9

© Петренко Л. М., 2024
© Кучерявий О. Г., 2024
© Лавріненко О. А., 2024
© Тринус О. В., 2024
© Козубцов І. М., 2024
© ПООД ім. І. Зязюна
НАПН України, 2024

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	6
РОЗДІЛ 1. ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОГО УСПІХУ: ЦИФРОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ (<i>Лариса Петренко</i>) ...	8
1.1. Цифрові компетентності майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти як драйвер професійного успіху	8
1.2. Основні характеристики цифрових компетентностей та результати самооцінювання рівня їх розвитку в майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти	10
1.3. Підготовка майбутніх викладачів до професійної діяльності в екосистемі цифрової освіти: соціально-педагогічні та психологічні виклики	14
РОЗДІЛ 2. ЦІЛЬОВА ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПРОФЕСІЙНО-ЦИФРОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В УМОВАХ ВОЄННОГО І ПОВОЄННОГО ЧАСУ: ЗМІСТ І ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА ЇЇ ПОБУДОВУ (<i>Олександр Кучерявий</i>)	23
2.1. Професійно-цифрова підготовка майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти за спеціальною цільовою програмою у вимірі врахування національно-потребнісного чинника.	24
2.2. Парадигмально-методологічний чинник впливу на розроблення цільової програми щодо опанування майбутніми викладачами професійно-цифровими компетентностями на системному рівні.....	29
2.3. Теоретико-практичний вимір розроблення програми формування у майбутніх викладачів професійно-цифрових компетентностей.....	36
2.4. Особливості впливу на розроблення цільової програми валеологічно-психопедагогічного чинника	39
2.5. Зміст цільової програми формування у майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти системи професійно-цифрових компетентностей	43

РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ: МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ, ІСТОРІЯ (<i>Олександр Лавріненко</i>).....	55
3.1. Криза сучасної педагогічної науки в царині професійної підготовки викладачів закладів вищої освіти.....	55
3.2. Витоки становлення особистості викладача у закладах освіти України: історико-педагогічний аспект	62
3.3. «Свобідність» педагогічної діяльності-дії викладача	74
3.4. Складники педагогічної майстерності викладача в обрисах аксіологічної кризи сучасного суспільства	77
3.5. Історичний дискурс особливостей формування майбутніх викладачів у Полтавському державному педагогічному інституті імені В.Г. Короленка	82
3.6. Основоположні методологічні принципи професійної підготовки майбутніх викладачів.....	85
РОЗДІЛ 4. ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА (<i>Олена Тринус</i>)	103
4.1. Термінологічне поле поняття «змішане навчання»	104
4.2. Змішане навчання у підготовці майбутніх викладачів закладів вищої освіти	110
4.3. Класифікації моделей змішаного навчання	112
4.4. Впровадження змішаного навчання у закладах вищої освіти України.....	123

**РОЗДІЛ 5. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ НАУКОВО-
ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ДО НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В
ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ** (*Ігор Козубцов*) 128

**РОЗДІЛ 6. РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ
МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ
ВИЩОЇ ОСВІТИ В ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ
СЕРЕДОВИЩІ У ПОВОЄННИЙ ЧАС** (*Ігор Козубцов*)..... 142

ПЕРЕДМОВА

Системі освіти належить вирішальне значення для створення і підтримки найціннішого активу України – людського капіталу. Це поняття відноситься до економічних наукових категорій і не часто використовується в педагогічній науці. Але його суть вказує на необхідність організації освітнього процесу, спрямованого на формування і розвиток умінь, виховання бажаних рис характеру як у підростаючого покоління, так і у дорослого населення. Отже, освіта є основним інструментом розвитку людського капіталу, головною ціллю передачі знань, як сукупності певних компетентностей, які представляють економічну цінність для сучасної України, відповідають потребам суспільства під час війни з російським агресором, та становлять міцний фундамент для її повоєнного відновлення. За даними Світового банку, отриманими за результатами дослідження сфери освіти в Україні напередодні вторгнення російського агресора, на людський капітал припадає лише 34% загального національного багатства, тоді як у країнах із нижчим за середній рівень доходів його частка сягає 51%, а по регіону Європи та Центральної Азії (ЕСА) – 62%. І хоча в Україні створена потужна система освіти, роль людського капіталу як фактору виробництва, що є рушійною силою економічного зростання, залишається відносно слабкою. Визначені в рамках проведеного Світовим банком дослідження «Навички для зайнятості та продуктивності» (STEP) показники функціональної грамотності є свідченням того, що вищий рівень освіти не гарантує наявності навіть базових когнітивних навичок або досягнення вищого рівня таких навичок у порівнянні з іншими країнами.

В умовах стрімкого процесу цифровізації всіх сфер економіки, використання змішаних моделей навчання в закладах вищої освіти відбувається трансформація кожного етапу організації освітнього процесу, а також змінюється характер взаємодії усіх його суб'єктів, а тому актуальності набуває цифровий супровід професійної підготовки майбутніх викладачів на всіх етапах пізнання – від визначення актуальних проблем для розв'язання на заняттях в аудиторії, цілепокладання до виконання групових та індивідуальних освітніх проєктів і оцінювання результатів.

Зміст збірника наукових праць складають результати дослідження наукових співробітників відділу теорії і практики педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, одержані за результатами виконання наукової теми «Теорія і практика підготовки майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства».

Цифровізація набула глобального характеру і стала невід'ємною складовою не тільки професійної діяльності працівників освітньої галузі, але і нашого повсякденного життя. Сподіваємось, що представлені в науковому виданні результати дослідження стануть у нагоді науково-педагогічним працівникам при розв'язанні питань:

підвищення якості освіти шляхом розвитку цифрових компетентностей майбутніх викладачів як імперативу професійного успіху в майбутньому;

адаптації до викликів воєнного та повоєнного часу через імплементацію цільової програма формування професійно-цифрових компетентностей;

розвитку педагогічної майстерності завдяки використанню основ методології, теорії та історії, що допоможе викладачам краще розуміти свою роль та вдосконалювати власні навички;

підвищення конкурентоспроможності випускників закладів вищої педагогічної освіти з високим рівнем цифрових компетентностей, здатних у своїй майбутній професійній діяльності здійснювати ефективну підготовку здобувачів освіти до сучасного ринку праці;

ефективного використання ресурсів, оптимізуючи освітні процеси за рахунок впровадження різних моделей змішаного навчання та знижуючи витрати на традиційні форми організації освітнього процесу;

інноваційного розвитку майбутніх науково-педагогічних працівників до наукової діяльності в цифровому середовищі, що забезпечить їх готовність до розроблення новітніх технологій та методик навчання.

Авторський колектив висловлює подяку усім науково-педагогічним колективам закладів вищої освіти, хто надавав підтримку і брав активну участь в організації опитувань, дискусіях, проведенні науково-масових заходів, популяризації наукових досліджень:

Рівненського гуманітарного університету, Університету Григорія Сковороди в Переяславі, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Мукачівського державного університету, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Донецького національного технічного університету, Криворізького державного педагогічного університету, Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, Київського університету імені Бориса Грінченка.

*Лариса Петренко,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу теорії і практики педагогічної освіти
Інституту педагогічної освіти і світи дорослих імені
Івана Зязюна НАПН України*
ORCID orcid.org/0000-0002-7604-7273

РОЗДІЛ 1

ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОГО УСПІХУ: ЦИФРОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

1.1. Цифрові компетентності майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти як драйвер професійного успіху

Вплив неоіндустріалізації, розгортання Industry 4.0 і водночас перехід до Industry 5.0, роботизації, розвитку ІТ-технологій у найближчі десять років спричиняють активну зміну в переліку найбільш затребуваних професій [16]. Немає сумнівів, що у ньому обов'язково залишиться професія викладача закладу вищої педагогічної освіти. Однак безумовно відбуватиметься її трансформація разом із трансформацією самого освітнього процесу, спрямованого на розширення цифрового та педагогічного потенціалу професорсько-викладацького складу. У зв'язку з цим актуалізується необхідність підвищення ефективності підготовки майбутніх викладачів, розвитку в них умінь і навичок продуктивного використання цифрових технологій в освітньому процесі й науково-дослідній роботі. Вже сьогодні ми спостерігаємо зростання попиту на цифрові навички від базових до просунутих, включно в роботі зі штучним інтелектом, грамотним використанням даних, застосуванням комп'ютерних технологій, що вимагатиме постійного розвитку їхньої цифрової компетентності.

В останнє десятиліття питання цифровізації суспільства привертають увагу дослідників з різних наукових галузей, акцентуючи увагу на розвитку людського потенціалу, цифровій підготовці дорослого населення (О. Іванішина, О. Ковальов, Л. Коростельова, М. Костицький, Ю. Крилова, Л. Лук'янова, Н. Ничкадл, О. Піжук). Цифровізації вищої освіти присвячено достатньо багато дисертацій на здобуття наукового ступеня, серед яких виокремлюємо роботи авторів Л. Тимчук [17],

А. Яцишин [18], М. Моїсеєнко [13], О. Кузьмінської [12]. Ці питання також вивчаються науковими колективами в процесі виконання наукових тем, наприклад, «Методика використання інформаційно-цифрових технологій для оцінювання результативності педагогічних досліджень», «Розвиток цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників засобами відкритих освітньо-наукових інформаційних систем» (Інститут цифровізації освіти НАПН України) та ін.

Великий масив публікацій – монографії, посібники, методичні рекомендації, статті, матеріали конференцій тощо представлені в електронній бібліотеці НАПН України. Зокрема, цифровій трансформації відкритих освітніх середовищ присвячена колективна монографія А. Яцишин, О. Пінчук, О. Овчарук, С. Литвинової, М. Шишкіної, О. Соколюк та ін. авторів. Система науково обґрунтованих положень, що визначають суспільні виклики й стратегічні напрями виховання молодого покоління окреслено в Концепції виховання дітей та молоді в цифровому просторі, розробленій науковим колективом Інституту проблем виховання НАПН України) тощо.

Тема розвитку цифрових відкритих систем у галузі освіти актуалізована в публікаціях В. Бикова, Л. Карташової, М. Лещенко, С. Литвинової, Т. Новицької, В. Осадчого, Л. Панченко, С. Семерікова, О. Спіріна, О. Цюняк. Розвиток цифрової компетентності фахівців є предметом дослідження О. Близнюка, О. Буйницької, Г. Генсерук, Т. Гоцанюк, О. Краснікової, О. Кучерявого, О. Лавріненка, Н. Рубльової, Н. Олійник, Л. Петренко, А. Прокопенко, А. Самко, О. Стечкевича, О. Тринус. У ході дослідження проблем розвитку і адвокації цифрової грамотності привертають увагу публікації зарубіжних авторів: Н. Х. Хоанг (N. H. Hoang) [6], Р. С. Деві (R.S.Dewi), М. Дефіанті (M. Defianty), С. Зульфа (S. Zulfa), Р. А. Маулідія (R. A. Maulidia), Я. Ф. Муляті (Y. F. Mulyati) [8], Е. ван Лаар (E. van Laar), А. Дж. А. М. ван Деурсен, (A. J. A. M. van Deursen), Дж. А. Г. М. ван Дейк (J. A. G. M. van Dijk) & Дж. де Хаан (J. de Haan) [3] та ін.

Але в процесі аналізу наукових праць з означеної теми можна зробити висновок про зосередженість дослідників в основному на окремих аспектах розвитку цифрової компетентності викладачів закладів вищої освіти. Найчастіше в публікаціях йдеться про актуалізацію її розвитку в закладах освіти та впродовж життя, структури та результатах визначення рівня сформованості у фахівців, проте детермінанти її формування залишаються недостатньо дослідженими.

1.2. Основні характеристики цифрових компетентностей та результати самооцінювання рівня їх розвитку в майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти

Очевидно, що говорити про детермінанти професійного успіху в цифровому світі неможливо без вимірювання рівня сформованості цифрової компетентності магістрів, для чого дослідники різних країн використовують такий діагностичний інструментарій, як європейська рамка цифрових компетентностей для громадян (учителів) DigComp 2.1 [10]. Вона складається з п'яти компетентностей: учитель у цифровому суспільстві (цифрове суспільство, електронне урядування, електронна школа, електронна навчання, безпека у цифровому суспільстві); професійний розвиток (професійна комунікація, професійна співпраця, рефлексія розвитку цифрової компетентності, неперервний професійний розвиток); використання та аналіз цифрових ресурсів (добір цифрових ресурсів, створення та модифікація цифрових освітніх ресурсів); управління та спільне використання цифрових освітніх ресурсів, захист цифрових ресурсів, навчання та оцінювання учнів (організація та управління освітнім процесом учнів; інтерактивне та активне навчання учнів і організація співпраці учнів; індивідуалізація навчання та диференціація; інклюзивне навчання; аналіз та інтерпретація цифрових даних, забезпечення зворотного зв'язку і оцінювання учнів, організація самоконтролю учнів), розвиток цифрової компетентності (інформаційна та медіаграмотність, відповідальне використання цифрових технологій та сервісів, вирішення проблем за допомогою цифрових технологій та сервісів). Для зручності використання назв цифрових компетентностей, що вживаються в цьому документі, вважаємо доречним запропонувати загальноприйняті в українській педагогічній теорії і практиці назви цих категорій (табл. 1).

У рамках виконання теми наукового дослідження «Теорія і практика підготовки майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства» нами встановлено, що майбутні викладачі закладів вищої педагогічної освіти за результатами тестування володіють цифровою компетентністю на середньому рівні – В₁. При цьому з'ясовано, що рівень сформованості чотирьох з п'яти компетентностей магістри оцінили як базовий – А₂ (табл. 2).

**Структура цифрової компетентності учителів
у категоріях Європейської кваліфікаційної рамки (EQF) і
DigComp 2.1 та категоріях, прийнятих у теорії і практиці
національної професійної освіти (розроблено автором)**

Назва компетентності в термінах Європейської кваліфікаційної рамки (EQF) та DigComp 2.1	Назва компетентності в термінах, прийнятих у теорії і практиці національної професійної освіти	Показники цифрової компетентності вчителя
учитель у цифровому суспільстві	здатність до життєдіяльності в цифровому суспільстві	цифрове суспільство, електронне урядування, електронна школа, електронна навчання, безпека у цифровому суспільстві
професійний розвиток	здатність до професійного розвитку	професійна комунікація, професійна співпраця, рефлексія розвитку цифрової компетентності, неперервний професійний розвиток
використання та аналіз цифрових ресурсів	здатність до використання та аналізу цифрових ресурсів	добір цифрових ресурсів, створення та модифікація цифрових освітніх ресурсів
управління та спільне використання цифрових освітніх ресурсів, захист цифрових ресурсів, навчання та оцінювання учнів	здатність до викладання, навчання та оцінювання навчальних результатів учнів	організація та управління освітнім процесом учнів; інтерактивне та активне навчання учнів і організація співпраці учнів; індивідуалізація навчання та диференціація; інклюзивне навчання; аналіз та інтерпретація цифрових даних, забезпечення зворотного зв'язку і оцінювання учнів, організація самоконтролю учнів
розвиток цифрової компетентності	здатність до розвитку цифрової компетентності	інформаційна та медіаграмотність, відповідальне використання цифрових технологій та сервісів, вирішення проблем за допомогою цифрових технологій та сервісів

Таблиця 2

Ранжування результатів самооцінювання рівнів сформованості компетентностей як складових цифрової компетентності майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти (за [15])

№ з/п	Назва компетентностей (у дефініціях концептуально-еталонної Європейської моделі DigComp for Citizens 2.1)	Назва компетентностей (у дефініціях прийнятих у вітчизняній педагогічній науці)	Бали	Рівень
1	Навчання та оцінювання учнів	Здатність до навчання та оцінювання результатів навчання учнів	0,3	Базовий А ₂
2	Використання та аналіз цифрових ресурсів	Здатність до використання та аналізу цифрових ресурсів	0,40	Базовий А ₂
3	Розвиток цифрової компетенції учнів	Здатність до розвитку цифрової компетентності учнів	0,40	Базовий А ₂
4	Професійний розвиток	Здатність до професійного розвитку	0,44	Базовий А ₂
5	Учитель у цифровому суспільстві	Здатність вчителя до життєдіяльності в цифровому суспільстві	0,61	Середній В ₁

Отримані результати дають нам змогу сформулювати перелік показників, розвиток яких потребує уваги (рис. 1) при плануванні професійної підготовки здобувачів на другому освітньо-професійному (магістерському) рівні вищої освіти. При цьому принагідно акцентувати увагу на існуванні зв'язку законів і закономірностей освітнього процесу з його принципами, наразі ще й з принципами адаптації системи освіти і навчання до цифрових змін, які вважаємо за необхідне зазначити нижче:

високоякісній та інклюзивній цифровій освіті, яка забезпечує захист персональних даних та етику, має стати стратегічною метою всіх органів та установ, що працюють у сфері освіти та навчання;

трансформації освіти для цифрової епохи як завдання для всього суспільства;

доступності кожного до цифрової освіти, що забезпечується відповідними інвестиціями у підключення, обладнання та організаційний потенціал і навички;

цифровій освіті, яка має відігравати ключову роль у підвищенні рівності та інклюзивності;

цифровій компетентності як основної для всіх освітян та викладачів;

ключовій ролі у цифровізації освіти, яка має бути притаманна лідерам освітніх закладів;

цифровій грамотності, необхідній для життя в оцифрованому світі; базових цифрових навичках;

оволодінні кожною особою новітніми передовими цифровими навичками;

високоякісному освітньому контенті для актуалізації, якості та інклюзивності європейської освіти і навчання на всіх рівнях [4].

Їх врахування наповнює новим змістом контент навчальної дисципліни, забезпечує реалізацію знань «про цілі, суть, зміст і структуру навчання, виражене у формі, яка дає можливість використовувати їх регулятивні норми практики» [11, с. 101,] в контексті цифровізації суспільства.



Рис. 1. Ранжування показників сформованості цифрової компетентності здобувачів освіти на другому (магістерському) рівні освіти на констатувальному етапі експерименту (за [15])

1.3. Підготовка майбутніх викладачів до професійної діяльності в екосистемі цифрової освіти: соціально-педагогічні та психологічні виклики

На підвищення якості освіти, досягнення справедливості та рівного доступу до навчання в ЄС розроблено та прийнято до реалізації План дій цифрової освіти (2021-2027). Його метою визначено розвиток високоефективної європейської екосистеми цифрової освіти, а також відображено прагнення покращити компетенцію та навички громадян для цифрового переходу. В цьому документі окреслено два стратегічних пріоритети.

Перший – **сприяння розвитку високоефективної екосистеми цифрової освіти**, що передбачає:

ефективне планування та розвиток цифрового потенціалу для систем освіти і навчання;

забезпечення Інтернет-зв'язком з надвисокою пропускнуою здатністю закладів освіти для надання можливості використовувати ресурсномісткі додатки (потокове відео, відеоконференції, хмарні обчислення, віртуальна і доповнена реальність тощо) задля забезпечення ефективного і цікавого освітнього процесу; створення умов для надійного доступу до Wi-Fi з метою навчання вдома або в інших умовах;

розроблення цифрового освітнього контенту з метою формування і розвитку цифрових навичок включно з цифровими методами.

Другий – **посилення цифрових навичок і компетенцій для цифрової трансформації**. Йдеться про:

грунтовний розвиток цифрових компетенцій задля сприяння економічному розвитку і впровадженню інновацій, побудові більш справедливого, згуртованого, сталого та інклюзивного суспільства; спонукання громадян до оволодіння навичками адаптації, комунікативними компетентностями і уміннями командної роботи, критичного мислення, креативності, підприємництва та готовності до навчання;

оволодіння цифровою грамотністю, здатністю критично сприймати інформацію, фільтрувати та оцінювати її, зокрема, виявляти дезінформацію та керувати перевантаженням, а також розвивати фінансову грамотність;

подальший розвиток комп'ютерної освіти (інформатики) в школах з метою ґрунтовного розуміння молоддю цифрового світу, що допоможе їм в майбутньому розвинути навички розв'язання проблем, розвитку творчості та взаємодії у співпраці; сприятиме кар'єрному зростанню з одночасним подоланням гендерних стереотипів;

підготовку експертів у галузі цифрових технологій, що зумовлює необхідність збільшення кількості магістерських програм зі спеціальностей, пов'язаними зі штучним інтелектом та кібербезпекою для підготовки високоякісних і актуальних фахівців у галузях передових цифрових технологій;

формування базового уявлення про нові та інноваційні технології, в тому числі штучний інтелект, що допоможе позитивно, критично і безпечно взаємодіяти з цими технологіями, а також усвідомлювати потенційні проблеми викладання [4, с. 10-12].

Перед закладами вищої освіти на міжнародному рівні нині постали соціально-педагогічні та психологічні загрози (формування «філософії селфі» у людини, яка усебічно застосовуючи цифрові технології у своїй діяльності, або несправжнього буття, що покликане бути кращим за реальне; втрата особистістю здатності до активної, продуктивної, перетворювальної діяльності, що обумовлено, по-перше, впливом цифрових технологій на мозок людини, по-друге, зміною її когнітивних здібностей, зокрема сенсорики; формування споживацького світогляду й купівельних залежностей, культивування винятково матеріалістичних потреб) [1415], а також управлінські виклики, серед яких доцільно окреслити такі:

недостатній розвиток інфраструктури;

недовершене освітньо-наукове середовище;

брак менеджерів на всіх рівнях управління з лідерськими якостями, готових очолити реалізацію ініціатив із забезпечення якісної освіти в умовах цифрової трансформації;

опір змінам в науково-педагогічних колективах;

недосконале пропагування інноваційних педагогічних підходів до професійної підготовки в умовах цифровізації суспільства;

неправильні уявлення про мету та характер цифрової освіти;

повільне впровадження найефективніших методів навчання цифровим навичкам;

старіння демографічної групи викладацької спільноти;

труднощі із залученням викладачів, які володіють цифровою компетентністю [5].

Для їх подолання виникла необхідність адаптувати навчальні програми відповідно до знань та навичок викладачів, а не реагувати та пристосовуватися до освітніх потреб суспільства чи інтересів здобувачів освіти, що негативно позначається на якості підготовки майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти.

Цифрова компетентність стала новим видом грамотності. Отже, сьогодні ми маємо можливість спостерігати зміщення орієнтирів у визначенні цифрових навичок з технічних на більш перспективні: навички роботи з контентом або навички більш високого порядку – взаємодії, комунікації і співпраці; критичного мислення, креативності та розв’язання проблем тощо [1]. Здійснений систематичний аналіз наукової літератури, дав змогу Ван Лаар (E. Van Laar) та ін. [3] класифікувати навички 21-го століття та цифрові навички, які нами узагальнено в табл. 3.

Таблиця 3

Класифікація компетентностей XXI століття (за [3])

Основні компетентності (навички XXI століття)	Контекстуальні (цифрові) компетентності
Технічні (працівники повинні мати здатність до швидкого оволодіння новими технологіями, адаптуватися до нових вимог)	Технічні (аналогічні тим, що визначені в групі основних навичок)
Інформаційні (працівники всіх галузей економіки повинні вміти шукати, оцінювати і організовувати інформацію, яка надходить з різних джерел, розпізнавати, коли вона необхідна і визначати її достовірність та відносну цінність)	Інформаційні цифрові навички (пошук, оцінювання і організація інформації в цифровому середовищі, що включає а) здатність чітко визначати інформаційні потреби, б) ідентифікувати цифрову інформацію, в) обирати цифрову інформацію ефективним і дієвим способом; володіння навичками надійності і цінності джерела і його змісту для виконання завдання, збереження інформації для легкого пошуку, розподілу і підтримки інформації на кількох власних пристроях)
Комунікаційні (життєво важливі для сфери послуг і стосуються здатності передавати інформацію з урахуванням характеристики аудиторії та середовища; ефективно регулювати свої потреби і цілі з потребами і цілями суспільства в цілому, щоб успішно орієнтуватися в сучасному соціальному світі)	Комунікаційні цифрові навички (здатність ефективно спілкуватися електронної пошти, сайтів у соціальних мережах, різних месенджерів; ділитися думками та ідеями в онлайн-організаціях, спільнотах, форумах (групах); обмінюватись онлайн-контентом)

<p>Співробітництво (професійна діяльність усе більше ґрунтується на спеціальних і міждисциплінарних знаннях, а складність завдань потребує співпраці, оскільки одна особа не може володіти усіма знаннями та навичками; у зв'язку з цим вони залежать один від одного, що спонукає до чіткого розподілу ролей)</p>	<p>Цифрові навички співпраці (здатність до співпраці в команді для досягнення мети за допомогою програмного забезпечення для спільної діяльності – чатів (Skype, WhatsApp, Viber), спільно працювати над контентом (GoogleДокументи, OneDrive), тобто здатність до спільної діяльності без обмежень у часі і місці), розуміти і управляти обміном інформації в межах організації)</p>
<p>Креативність (здатність перетворювати інформацію в нові знання; створювати нові і корисні ідеї відносно продуктів, послуг або процесів, які одночасно будуть новими і корисними)</p>	<p>Творчі цифрові навички (здатність до розроблення ідей або їх створення та реалізації; оцінювання різних концепцій дизайну, досвіду та ідеї; створювати контент і ділитися ним новим способом)</p>
<p>Критичне мислення (передбачає свідомий вибір інформації та комунікації з використанням усвідомлених висновків і міркувань, що вимагає здатності мислити рефлексивно і визначати ступінь релевантності інформації, яка використовується в певному контексті; здатність фільтрувати обсяг вхідної інформації, щоб сформулювати власну точку зору)</p>	<p>Цифрові навички критичного мислення (здатність до запобігання використанню і поширення фейкової інформації, до фільтрування її та різних повідомлень; до вилучення цінної інформації, критичного осмислення пунктів, які обговорюються онлайн та наведення переконливих аргументів для спрямування дискусії)</p>
<p>Навички вирішення проблем (складність і неповторність проблем, які все частіше виникають на робочому місці, вимагають специфічних навичок для їх розв'язання, що базуються на знаннях і навичках ефективного розв'язання нестандартних ситуацій; співробітник повинен визначити необхідні дії, можливі прогалини і кроки для отримання цієї інформації)</p>	<p>Цифрові навички вирішення проблем (здатність правильно сформулювати проблему або знайти стратегії в мережі для визначення найкращого способу її розв'язання; володіння навичками пошуку множинних рішень, вирішення незнайомих проблем і переносу знань в нові ситуації)</p>

Отже, основні навички мають основоположне значення для виконання завдань у широкому спектрі професій, зокрема і в професійній діяльності викладачів закладів вищої освіти, а цифрові інтегрують з ними, проте в науковій літературі часто розглядаються окремо.

Перш ніж говорити про детермінанти професійного успіху майбутнього викладача закладу вищого педагогічного закладу, слід розглянути чинники, що визначають вимоги до розвитку цифрових компетентностей. За підсумками вивчення наукової літератури Е. Ван Лаар (E. Van Laar), А. Дж. А. М. Ван Деурсен (A. J. A. M. Van Deursen), Дж. А. Г. М. Ван Дейк, (Van Dijk, J. A. G. M.) та Дж. Де Хаан (J. De Haan) звернули увагу на те, що в перших дослідженнях зазначеного питання здебільшого увага зверталась на демографічні та соціально-економічні предиктори доступу до Інтернету – стать, вік, освіта, Систематичний огляд наукових публікацій, пов'язаний із дослідженнями навичок, дав їм змогу встановити, що більшість авторів намагалися структурувати та синтезувати концептуальні основи замість оцінки навичок в емпіричних дослідженнях. Ними виявлено, що одержані результати оцінювання цифрових навичок в основному фокусувалися на одновимірних аспектах, наприклад, навички роботи в Інтернеті.

Для з'ясування впливу детермінант на ці навички та для виділення потенційних утручань дослідники класифікували виявлені детермінанти, адаптовані до теорії ресурсів, що пов'язує відмінності у цифрових навичках людей з розподілом ресурсів (тимчасових, матеріальних, розумових/мотиваційних, соціальних та культурних), які, у свою чергу, пояснюються особистими категоріями та позиціями в суспільстві [2; 9]. Вони виокремили детермінанти, які впливають на основні навички ХХІ-го століття (рис. 2): 1) *демографічну* (охоплюють такі поняття: вік, стать та етнічна приналежність), 2) *соціально-економічну* (позиціонуються такими категоріями: освіта, дохід та трудова позиція – кваліфікація, посада), 3) *особистісні/психологічні* (характеризуються поняттями: рис характеру та інтелекту людини), 4) *тимчасові* – наявність часу для використання цифрових медіа, 5) *матеріальні* (майно людини) детермінанти. До цього переліку автори публікації включили детермінанти, які впливають на цифрові навички ХХІ-го століття на рівні окремого працівника: *ментальні* та *мотиваційні* детермінанти (стиль навчання людини, мотивації та навичкам, адже вони також можуть бути детермінантами інших навичок); *соціальні* (наявність соціальної мережі для використання цифрових медіа); *культурні* (релігія, мова та ставлення до інших культур).

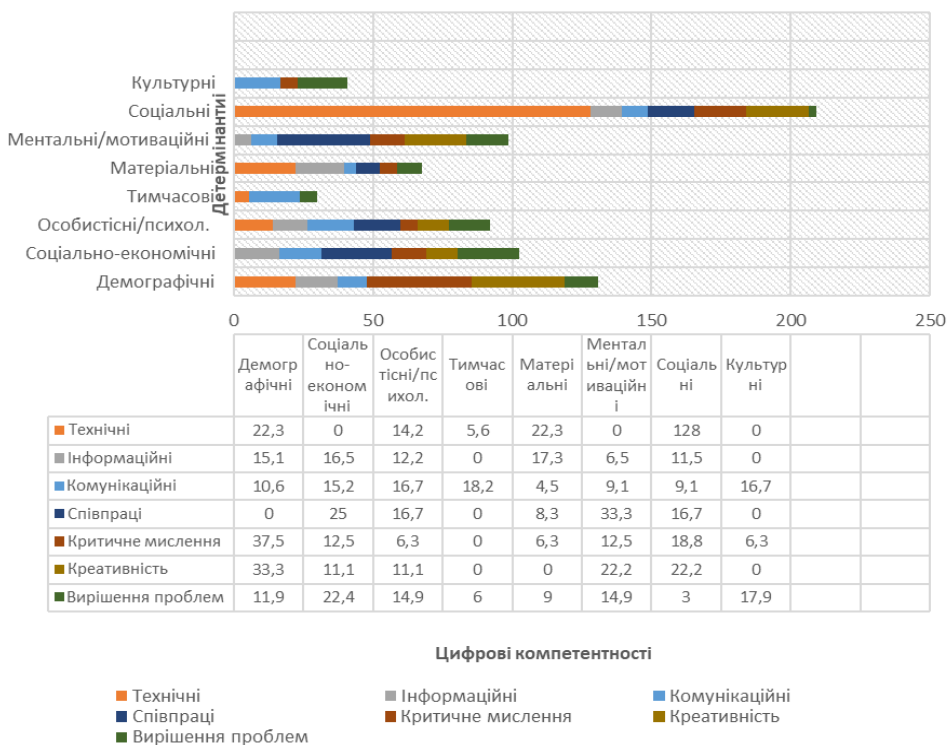


Рис. 2. Результати дослідження цифрових навичок XXI століття, згрупованих за типом навичок і методів (за [3, с. 8])

Результати дослідження цифрових навичок XXI століття, висвітлених у 154 публікаціях, відібраних за низкою критеріїв та згрупованих за типом навичок і методів, засвідчили, що вченими різних країн найчастіше досліджуються рівень сформованості у людей різного віку технічні (38,3%) та інформаційні (29,7%) навички. Відповідно в наукових працях достатньо розлого описано детермінанти впливу на їх розвиток. Водночас недостатньо уваги дослідники приділяють оцінюванню рівня сформованості у респондентів критичному мисленню (3,9%) і креативності (2,3%). Також у наукових працях мало представленими виявились результати вимірювання рівнів сформованості комунікаційних цифрових навичок та цифрові навички співпраці, з цієї причини не виявлено опису детермінант.

Аналіз результатів, висвітлених в оглядовій статті E. Van Laar et al., показав, що в наукових працях розглядався вплив різних детермінант на цифрові компетентності XXI століття. Виявлено значущий вплив демографічних і соціально-економічних детермінант на рівень розвитку технічних, інформаційних, комунікаційних компетентностей та компетентності з вивчення проблем. При цьому вік, стать і рівень освіти представлені як значущі. Також продемонстровано значний вплив особистісних і психологічних детермінант на розвиток комунікаційної, інформаційної компетентностей та компетентності з вивчення проблем. Прикладами цих детермінант є самоефективність використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та академічні досягнення. Графічно підтверджено, що тимчасові детермінанти (використання ІКТ і досвід користування ними) найбільшою часткою представлені в публікаціях, присвячених дослідженням з оцінювання рівнів розвитку інформаційної та технічної компетентностей. Матеріальні детермінанти (доступ до ІКТ) розглядувались дослідниками в процесі оцінювання рівня володіння технічними та інформаційними навичками. В свою чергу ментальні та мотиваційні детермінанти найбільш поширені в дослідженнях, присвячених вивченню здатності людей використовувати технічні, інформаційні компетентності та компетентності вирішення проблем. Навчання користуванню ІКТ виявилось значущим для ментальної/мотиваційної детермінантів. Важливими для технічної та інформаційної компетентності автори називають соціальні детермінанти (соціальна підтримка). Для оволодіння комунікаційною та інформаційною компетентностями важливого значення набувають культурні детермінанти.

Резюмуючи, Е. Ван Лаар (E. Van Laar), А. Дж. А. М. Ван Деурсен (A. J. A. M. Van Deursen), Дж. А. Г. М. Ван Дейк, (Van Dijk, J. A. G. M.) та Дж. Де Хаан (J. De Naan) дійшли висновку, що дослідження всього спектра цифрових навичок XXI-го століття вимагає ретельного дослідження детермінант впливу на розвиток таких важливих цифрових компетентностей, як креативності, критичного мислення, співпраці та комунікації (табл. 3). У науковій літературі недостатньо висвітлені методики вимірювання їх рівня сформованості та розвитку в процесі професійної підготовки фахівців.

Таким чином, перелік цифрових компетентностей майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти не може обмежуватися тими, що використовуються в тестах Цифрограм. Він потребує розширення саме для цієї категорії професіоналів і має враховуватися при розробленні освітньо-професійних програм та програм підвищення

кваліфікації. Вважаємо, що висвітлені в науковій публікації результати дослідження впливу детермінантів на формування цифрових компетентностей можуть бути використані для розроблення політики розвитку цифрової компетентності на другому (магістерському) рівні вищої освіти майбутніх викладачів, як ключової компетентності, що забезпечуватиме їх професійний успіх в освітній та науковій діяльності.

Література:

1. Assessment of 21st century ICT skills in Chile: Test design and results from high school level students. / M. Claro et al. *Computers & Education*. 2012. Vol. 59, no. 3. P. 1042–1053. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.004> (date of access: 17.09.2024).
2. De Haan J. A multifaceted dynamic model of the digital divide. *IT & Society*. 2004. Vol. 1, no. 7. P. 66–88.
3. Determinants of 21st-Century Skills and 21st-Century Digital Skills for Workers: A Systematic Literature Review / E. van Laar et al. *Sage Journal*. 2020. Vol. 10, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1177/2158244019900176> (date of access: 02.10.2024).
4. Digital Education Action Plan (2021-2027). European Union. 30.09.2020. 19. [Digital Education Action Plan \(2021-2027\) - European Education Area \(europa.eu\)](https://education.ec.europa.eu/en/digital-education-action-plan-2021-2027)
5. Formación docente: actualización y desarrollo profesional continuo en la era digital / C. d. I. M. P. Vizcaíno et al. *South Florida Journal of Development*. 2024. Vol. 5, no. 9. e4425. URL: <https://doi.org/10.46932/sfjdv5n9-049> (date of access: 20.09.2024).
6. Hoang N. H. Exploring digital competence among Vietnamese EFL preservice teachers: the role of ICT self-efficacy, collegial collaboration, and infrastructural support. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*. 2024. P. 1–21. URL: <https://doi.org/10.1080/21532974.2024.2407327> (date of access: 05.10.2024).
7. The Central Role of MGMP in Improving Teachers Digital Literacy / R. S. Dewi et al. *English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*. 2024. Vol. 12, no. 2. P. 1181–1199. URL: <https://doi.org/10.24256/ideas.v12i2.5221> (date of access: 05.10.2024).
8. The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review / E. Van Laar et al. *Computers in Human Behavior*. 2017. No. 72. P. 577–588. URL: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010> (date of access: 12.09.2024).

9. Van Dijk J. A. G. M. The deepening divide: Inequality in the information society. London : Thousand Oaks, New Delhy, 2005. 224 p. URL: <https://doi.org/10.4135/9781452229812>.

10. Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S., Van den Brande L. DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model. EU Science Hub. The European Commission's science and knowledge service (2016). URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-20-digital-competence-framework-citizens-update-phase-1-conceptual-reference-mod>.

11. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення : монографія. Рівне : Вол. береги, 2012. 192 с.

12. Кузьмінська О. Г. Теоретико-методичні засади проектування і застосування цифрового освітнього середовища наукової комунікації магістрів-дослідників : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.10. Старобільськ, 2020. 44 с. URL: <http://surl.li/icased> (дата звернення: 05.10.2024).

13. Моїсеєнко М. В. Дидактичні умови формування цифрової компетентності студентів педагогічних університетів у процесі вивчення інформатичних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Кривий Ріг, 2021. 20 с.

14. Національна академія пед. наук України. Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі. Київ : «Інтерсервіс», 2022. 51 с.

15. Петренко Л., Кучерявий О., Лавріненко О. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства : монографія. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2024. 244 с.

16. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти на 2022-2032 рр. : Розпорядж. від 23.02.2022 р. № 286-р. URL: <http://surl.li/dstsj> (дата звернення: 05.10.2024).

17. Тимчук Л. І. Теоретико-методичні засади проектування цифрових наративів у навчанні майбутніх магістрів освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.10. Київ, 2017. 41 с. URL: <http://surl.li/zkjbq>.

18. Яцишин А. В. Теоретико-методичні основи використання цифрових відкритих систем у підготовці аспірантів і докторантів з наук про освіту : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.10. Київ, 2021. 44 с. URL: <http://surl.li/hbnoww>.

*Олександр Кучерявий,
доктор педагогічних наук, професор,
провідний науковий співробітник
відділу теорії і практики педагогічної освіти
Інституту педагогічної освіти і світи дорослих імені
Івана Зязюна НАПН України
ORCID orcid.org/0000-0001-5469-0949*

РОЗДІЛ 2

ЦІЛЬОВА ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПРОФЕСІЙНО-ЦИФРОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В УМОВАХ ВОЄННОГО І ПОВОЄННОГО ЧАСУ: ЗМІСТ І ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА ЇЇ ПОБУДОВУ

Відповідна цільова програма є перехідною ланкою між моделлю підготовки майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства й практикою формування його особистості в профільних університетах України у воєнний і повоєнний періоди на фундаменті цього теоретичного конструкту. Стратегічною метою моделі є представлення на ідеальному рівні цілей, змісту і технологій відповідної підготовки як розвивального процесу (йдеться про забезпечення старту в педагогічному ЗВО особистісно-професійного і професійно-культурного розвитку майбутнього викладача і викладача-практика впродовж життя як саморуку до вершин професійної зрілості на основі певного психопедагогічного механізму).

Головне завдання побудови програми полягає в перетворенні її у потужний засіб забезпечення цілісного саморозвитку студентів – особистісно-професійного й професійно-культурного – у близькій і далекій перспективах.

«Психологічний («провідний») складник психопедагогічного механізму саморуку педагога до вершин професійної зрілості має два аспекти внутрішнього забезпечення цього процесу – *потребнісно-мотиваційний і ціннісно-смісловий*»[13, с. 296]. У потребнісно-мотиваційному аспекті руховими силами цілісного саморозвитку педагога і майбутнього педагога є провідні суперечності між усвідомленою суб'єктом саморуку потребою в особистісно-професійному чи

професійно-культурному саморозвитку й недостатнім рівнем його активності (інтелектуальної, афективної й комунікативної) у поліпшенні самоорганізації особистісно-професійної самотворчості – самоосвіти і самовиховання, розширенні її ціннісно-змістової складової у вимірі більш складних цілей. У ціннісно-смысловому аспекті це суперечності між збагаченням під дією зовнішніх і внутрішніх чинників аксіосфери особистості педагога-професіонала новими особистісними, професійними і професійно-культурними цінностями й ступенем його готовності до їх цілісного смыслоосягнення як визначальних для подальшого власного духовного і професійного життя, сприяння культурному поступу суспільства.

«Педагогічний складник відповідного механізму пов'язаний насамперед із зовнішніми чинниками впливу на особистісне і професійне зростання педагога. Його провідна функція – різнобічне зовнішнє стимулювання цього процесу на всіх рівнях і стадіях, створення необхідних умов для підвищення його суб'єктом цілісної саморозвивальної активності» [13, с. 297].

При побудові актуалізованої програми, мотиваційно-цільовий і функціонально-змістовий складники якої безпосередньо спираються на раніше розроблену модель (її концептуально-цільовий, змістовий, технологічно-методичний, організаційно-діяльнісний і результативний компоненти), враховувалася вся цілісна сукупність чинників впливу на магістерську професійну підготовку з використанням цифрових засобів. Йдеться про національно-потребнісний, парадигмально-методологічний, теоретико-практичний і валеологічно-психопедагогічний чинники.

2.1. Професійно-цифрова підготовка майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти за спеціальною цільовою програмою у вимірі врахування національно-потребнісного чинника

Реалізація російськими нелюдами геноцидно-терористичної моделі війни проти України вимагає національної єдності у відсічі агресору у всіх сферах життєдіяльності, особливо працівниками системи освіти з прикидкою на потреби майбутнього відновлення держави і поступового забезпечення випереджувального розвитку суспільства. Говорячи про цю визвольну для українців жорстоку війну в контексті завдань системи освіти у воєнний період, В. Кремень наголошує, що її реалії «треба враховувати не лише у повсякденному житті українців, а й у стратегічних вимірах розвитку

суспільства і держави, зокрема у формуванні суспільної свідомості та світоглядної позиції українців, передусім дітей і молоді» [9, с. 10-12.].

Ця суспільно значуща вимога є своєрідним лейтмотивом побудови наразі різних освітніх програм і, зокрема, цільової програми формування у майбутніх викладачів педагогічних закладів вищої освіти професійно-цифрових компетентностей в умовах воєнного і повоєнного часу.

Займаючи серед цілісної сукупності чинників впливу на формування особистості майбутнього викладача у педагогічному університеті чільне місце, національно-потребнісний фактор виконує при цьому системоутворюючу функцію. По-перше, цілі і зміст освітнього процесу в закладах вищої освіти будь-якого профілю закономірно визначаються передусім потребами суспільства у культуротворенні й розвитку, національній безпеці й єдності, якісно професійно підготовлених випускниках-патріотах з високим рівнем розвитку національної свідомості і самосвідомості та професійної культури, готових у воєнний час якісно вирішувати проблему формування світоглядної позиції українців як свідків геноциду українського населення, злочинів російських окупантів, давати відсіч потужній фейковій антиукраїнській інформації (наразі вона насамперед заповонила інтернет-простір).

По-друге, в умовах російської агресії як системного виклику державній незалежності України, її територіальній цілісності цілісна сукупність відповідних цілей і змісту закономірно і максимально має наповнюватись новими екзистенційними ціннісно-цільовими і ціннісно-змістовими потенціалами. Це такі потенціали, які в кінцевому рахунку, на думку Г. Філіпчука, і «оберігають Дух Народу», і сприяють «животворенню Нації і Держави». Своєрідним стратегічним дороговказом для розробників змісту освіти у ЗВО під окресленим кутом зору є філософсько-педагогічне і громадянсько-патріотичне гаряче образне Слово цього відомого педагога-науковця і громадського діяча про українців як недавно упокорену націю, які, «відчувши спраглисть Свободи, ніколи й нікому вже її не віддадуть. Але для цього потрібна безперервна робота «Серця». Людини, Народу, Нації. А живлять його вічні стовпи-обереги нашої Ідентичності, Державності: Національна культура, Рідна Мова, Історична пам'ять, Традиція і Віра. Це наша духовна зброя, наші реперні національні знаки, ставленням до яких Нація оцінює своїх і ворогів» [16, с. 339.]. Наповненню національною духовною зброєю змісту освіти присвячені й інші актуальні праці Георгія Філіпчука [17].

Актуалізовані реперні національні знаки червоною ниткою проходять і через продукти літературної творчості П. Мовчана, в яких особлива увага приділяється рідній мові як космічному явищу, «п'ятій ефірній стихії», що облягає національний простір і є його оберегом від чорної енергії. Наголошуючи на ментальному синтезі космосу і слова, у цілях пробудження нації він майстерно виводить власне поетичне слово трибуна і слово автора літературно-критичних і яскравих публіцистичних статей і есе на український етнічний простір, прямо пов'язує мову з національним генетичним кодом. Так, зокрема, в «Українському форматі» цей відомий громадський діяч, поет і журналіст, перекладач і політик стверджує, що в основі генетичного коду нації лежить слово, піднімаючи яке «ми піднімаєм власну сутність», здатність бути собою і пізнати себе як українців, нашу ідентичність як у мові, так і у рідному слові [14].

Загалом у ціннісно-світоглядному вимірі рідна мова як геном нації, «стовп-оберег» української Ідентичності й Державності є унікальним явищем-універсумом: її трактують як явище історичне, явище етнічне, явище духовне і явище космічне. Цільова програма, що розглядається, враховує необхідність реалізації в державі стратегії культивування української мови в освітньому просторі, зокрема у просторі вищої педагогічної школи. Структурними компонентами відповідної стратегії, що грає роль системного утворення високого суспільного значення, є такі:

1. Цілісне нормативно-правове забезпечення панівного статусу української мови у всіх підсистемах національної освіти.
2. Наукове забезпечення культу української мови в освіті: національно-потребнісний і особистісно-розвивальний виміри.
3. Досягнення відповідності змісту навчальних планів, навчальних програм, підручників і посібників меті розкриття краси і духовно-етнічного багатства української мови як пріоритетного чинника національного культуротворення і націєтворчості, руху до перемоги над російськими загарбниками.
4. Наскрізна організація неперервного підвищення рівня мовної культури викладачами і студентами, вчителями і учнями.
5. Викладання української мови та інших предметів державною мовою на рівні педагогічної майстерності з опертям на сучасні педагогічні й цифрові технології.
6. Домінування у закладах освіти на заняттях і після занять культу художнього українського слова і української книги, творів-есе про рідну мову та пошуку її світоглядних властивостей, національної пісні на базі створення і підтримки хороших колективів, вокально-інструментальних ансамблів тощо, проведення конкурсів вокалістів і майстрів виразного читання та ін.
7. Укріплення зв'язків закладів освіти з громадськими організаціями, що культивують українську мову.

По-третє, поміж усіх вишів саме педагогічні ЗВО мають пряме відношення до підготовки вчителя-патріота, здатного занурювати учнів у неповторний світ національної історії й етнокультури, будити у них свободолюбний дух українського народу і виховувати гордість за його трудівників-творців і героїв, любов до рідної землі, створювати умови для здійснення ними добродійних і патріотичних громадянських дій у доленосний для існування і відновлення після перемоги для країни періоди. Тільки за умови ефективного виконання педагогічними університетами актуалізованого суспільного замовлення на випускника-вчителя з часом із рідної школи вийде «плем'я сміле, що поборе вражі сили» (вислів Костянтини Малицької).

Все це суттєво підвищує вимоги до викладача педагогічного ЗВО, процесу його формування як особистості й професіонала в магістратурі. Наразі у сукупності найбільш суспільно значущих функцій викладача педагогічного університету у контексті потреб країни, що знаходиться у воєнному стані, чільне місце займає *духовно-патріотична*. У особистісному вимірі цій актуалізованій функції відповідають системні якості педагога вищої школи, що перетворюють його не тільки в носія духовної зброї й патріотичних цінностей, але й у духовника як безпосереднього живителя сердець майбутніх учителів цінностями національної ідентичності й державності, створювача умов для їх трансформації в самоцінні, здатного майстерно навчати студентів мистецтву утвердження українськості в єдиному процесі національно-патріотичного виховання і навчання учнів. У ситуації, коли російські окупанти намагаються подавити дух українців (ворог неперервно б'є ракетами різних типів по цивільних кварталах, критичній інфраструктурі, закладах освіти і культури, знакових національних святинях, складах, адміністративних будівлях та ін.) різко зростає роль педагога у святій справі гуртування суспільства навколо духовно-патріотичних національно-визвольних ідей.

Тобто викладач як «учитель учителів» і шкільний педагог є прямо причетними до *«добротного виховання нації»*. І у цьому великому у національному плані дійстві все починається з викладача. Зазначене про функціональні дії педагога у ситуації воєнного стану в державі дозволяє сформулювати системні якості викладача, адекватні суспільній потребі у виконанні ним духовно-патріотичної функції.

Системні якості викладача педагогічного ЗВО у вимірі виконання ним духовно-патріотичної функції під час війни:

– опанування на самоцінному якісному рівні духовною зброєю викладача-громадянина – рідною мовою, основними цінностями національної етнокультури, історії й традиції, словом Божим;

– цілісна компетентність у теорії оберігання духу народу в системі власної освітньої, громадської й громадянської активності та реалізації навчально-виховних і просвітницько-волонтерських цілей;

– системне і перспективне бачення шляхів і способів «животворення Нації і Держави» та здатність до його віддзеркалення в освітньому процесі й у власній науковій і публіцистичній громадянській діяльності;

– майстерність утвердження українськості на практичному рівні в освітньому, громадському і громадянському просторах із використанням педагогічних і цифрових засобів;

– інтегральна компетентність у питаннях піднесення духу українців, гуртування студентства і суспільства загалом навколо національної ідеї в аспекті активізації зусиль кожної особистості у справі наближення перемоги над ворогом;

– педагогічна і цифрова культура в їх єдності у вимірі руху до якості реалізації своєї викладацької духовно-патріотичної функції.

Опертя викладача на зазначені системні якості в процесі здійснення освітньої діяльності є необхідною, але ще недостатньою умовою її ефективності. Він сам знаходиться в певних умовах реального ставлення суспільства і держави до системи вищої освіти особливо у період воєнного стану в країні.

Відповідна система повинна швидко трансформуватися на рейки війни (аспекти збільшення її фінансової й матеріальної потужності, на які держава звертає мало уваги, мотивуючи пріоритетністю фінансових запитів Міністерства оборони України, оновлення з урахуванням воєнного чинника цілей, змісту і технологій – педагогічних і цифрових – навчання), щоб перетворитися в ефективний засіб прискорення процесів формування національної самоідентичності українців, суттєвого підвищення їх громадянсько-патріотичної активності, підпорядкування ними всіх планів і дій цілям досягнення перемоги. При цьому для якісного виконання своєї духовно-патріотичної функції їй необхідно культивувати соборну Державність у гармонійній єдності з утвердженням унікального «обличчя» українськості у всіх сферах суспільного життя, неповторності національної етнокультури, мови, національного світогляду і психологічного світу.

«Система освіти, – писав Григорій Ващенко, – має відповідати перш за все соціально-політичному устроєві держави, а також *психології народу та його національним традиціям*. У всьому цьому український народ має свої відмінності» [2, с. 32]. Він, народ, виконує функцію генерального менеджера виховання нації, делегуючи її педагогам усіх освітніх ланок і батькам учнів. Основним деструктивним чинником відповідного виховного процесу виступає волюнтаризм і непрофесіоналізм деяких державних чиновників різного рангу у сферах проектування неперервного розвитку в країні української мови і культури, від яких прямо залежить оновлення освіти на україноцентриських засадах.

Чи достатньо готова в таких умовах та у воєнний час система української вищої педагогічної освіти сприяти формуванню якісного у плані підвищення потужності феномену українськості соціокультурного українського середовища, націленого на захист держави? Щоб реалізувати цю мету, їй треба підвищувати цю готовність до максимально можливої величини, чому мають сприяти спеціальні цільові програми або їх вихідні структурні складники.

2.2. Парадигмально-методологічний чинник впливу на розроблення цільової програми щодо опанування майбутніми викладачами професійно-цифровими компетентностями на системному рівні

Ядро філософської платформи програми – філософія національної ідеї, її стрижень: людиноцентризм [10].

Суто методологічна складова парадигмально методологічного чинника впливу на її розроблення є складним системним утворенням, взаємопов'язаними структурними компонентами якого слід вважати такі: синергетична парадигма розвитку національної освіти (В. Кремень, І. Зязюн, О. Вознюк, А. Євтодюк, С. Клепко, В. Кушнір, С. Прийма, О. Чалий та ін.); системний підхід до аналізу освітніх явищ і процесів (Ю. Бех, М. Бойченко, С. Гончаренко, Т. Гуменюк, М. Корець, Т. Сорочан, В. Фрицюк, Ю. Шабанова та ін.); аксіологічна стратегія оновлення української освіти (В. Кремень, І. Зязюн, В. Андрющенко, І. Бех, В. Огнев'юк та ін.); цілісний підхід до професійної підготовки педагогів (С. Гончаренко, В. Семиченко та ін.); акмеологічний підхід до розвитку і саморозвитку педагога (О. Дубасенюк, В. Гриньова, Н. Гузій, О. Антонова, С. Пальчевський та ін.), культурологічний підхід до досягнення якості національної освіти (С. Дичківський, З. Донець,

Т. Зюзіна, І. Зязюн, О. Коломієць, О. Олексюк, О. Рудницька, Г. Шевченко, Г. Філіпчук та ін.); цілісна сукупність особистісно орієнтованого (І. Бех, Г. Костюк, Е. Помиткін, В. Рибалка, О. Пехота, М. Чобітько та ін.) і діяльнісного (О. Леонтєв, Г. Атанов, О. Ігнатович, А. Фурман та ін.) підходів до підготовки фахівців освітньої галузі; компетентнісний підхід до розв'язання проблем неперервної освіти (О. Овчарук, Н. Бібік, О. Пометун, Л. Петренко, В. Ільченко, О. Локшина, О. Савченко, В. Ягупов та ін.).

Результатом проекції теоретичних засад синергетики як галузі наукового методологічного знання міждисциплінарного рівня (заснована І. Пригожиним та Г. Хакеном) на нестійку і відкриту систему професійної підготовки майбутніх викладачів в умовах цифровізації суспільства є насамперед такі концептуальні положення:

1. Проектування здатної до самоорганізації системи професійної підготовки майбутніх викладачів на основі синергетичних принципів є теоретичним розробленням стратегії сприяння її оптимальному самовідновленню і самодобудові в контексті збагачення світоглядними і розвивальними потенціалами, оновлення цільових орієнтирів, змістового і технологічного компонентів, розкриття бачення перспективи саморозвитку студентів як суб'єктів самоорганізаційного руху не тільки в освітньому закладі, але й після його закінчення. У філософському аспекті таке проектування вимагає звернення до тріалектики: усвідомлення факту духовної сутності глибинної динаміки психіки будь-якої людини як суб'єкта саморуху до вершин професійної зрілості в освітньому чи професійному бутті може якісно відбуватися тільки у форматі тріалектики, яка враховує духовну, біологічну й соціальну іпостасі людської природи.

2. Професійно-цифрова підготовка майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти – це створення на психопедагогічних і цифрових наукових засадах необхідних умов для активної самоорганізації ними цілісного саморозвитку як тріади його підсистем: особистісного, професійного і професійно-культурного.

3. Ядром методологічної платформи перетворення відповідної підготовки у джерело цілісного саморозвитку кожного здобувача вищої педагогічної освіти є сплав аксіологічного, синергетичного і акмеологічного підходів до реалізації цієї стратегічної мети. Його контури виявляються в «обличчі» аксіологічно детермінованої синергетично-акмеологічної моделі кар'єрного зростання майбутнього викладача впродовж життя. Йдеться про кар'єрний саморух фахівця-педагога як акмеологічний саморозвиток, старт якого знаходиться в університеті.

В акмеологічному вимірі цінностями-цілями актуалізованого процесу у моделі виступає тріада кар'єрних досягнень педагога (кожна з її складових є індикатором-характеристикою різного ступеня професійної зрілості): система професійно-цифрових компетентностей як безпосередніх цільових орієнтирів освітнього процесу у педагогічному ЗВО, педагогічно-цифровий професіоналізм і педагогічно-цифрова культура. За самоорганізаційним характером кар'єрне зростання як неперервний цілісний розвиток і саморозвиток його суб'єкта є синергетичним процесом з унікальною тріадою педагогічних цінностей-засобів, до яких відносяться самоосвіта, самовиховання і професійно-педагогічна творчість. Ці провідні педагогічні засоби особистісно-професійного і професійно-культурного саморозвитку майбутнього викладача і викладача гармонійно доповнюються цифровими інструментами.

Усвідомлення студентами висвітлених концептуальних положень є провідною умовою накреслення ними перспективних особистісних кар'єрограм як моделей цілісного саморозвитку впродовж життя. Їх провідною характеристикою є цілісність фаз саморуху до вершин професійної зрілості – фаза саморуху до системи професійно-цифрових компетентностей, фаза саморуху до професійно-цифрового професіоналізму, фаза саморуху до педагогічно-цифрової культури.

Опертя на принцип цілісності в контексті проектування цільової програми формування у майбутніх викладачів професійно-цифрових компетентностей зорієнтовує на: врахування цілісності професійних функцій, які виконує викладач (духовно-патріотичну, евристично-цифрову, управлінсько-цифрову, саморозвивально-цифрову, валеологічно-цифрову, виконавсько-цифрову, технічно-цифрову і функцію дотримання цифрової безпеки); забезпечення цілісності груп системних якостей, адекватних кожній з професійних функцій; розкриття цілісності змісту поетапного досягнення конкретних стратегічних цілей програми; позначення цілісної сукупності технологічних засобів формування і самоформування професійно-цифрових компетентностей. На платформі принципу цілісності забезпечується якісна повнота професійних функцій викладача майбутніх учителів, провідною цілісною властивістю яких є обумовленість природою викладацької діяльності. Цей методологічний регулятив вимагає керуватися такими критеріями виокремлення функцій викладача, як: специфіка функціонального змісту різновидів його діяльності з урахуванням її цифровізації; предмет і характер зв'язків викладача з майбутніми вчителями у цифровому освітньому середовищі, а також зв'язків із зовнішнім середовищем.

Методологічним фундаментом побудови цільової програми, що розробляється, закономірно є й ідеї системного підходу до вивчення явищ і процесів в освіті. По-перше, з системних позицій трактується феномен цілепокладання формування у майбутніх магістрів педагогічного ЗВО професійно-цифрових компетентностей. Йдеться про цілісну сукупність взаємопов'язаних груп різнорівневих цілей формування відповідних компетентностей, адекватних конкретним функціям викладача вищої педагогічної школи. По-друге, системним утворенням є сам цільовий орієнтир цього процесу – цілісна сукупність компетентностей різної функціональної приналежності. Їх взаємопов'язані блоки є структурними компонентами ціннісно-змістового «обличчя» інтегральної цілі, сукупність яких має різнобічні зовнішні зв'язки з соціальними інститутами в умовах екзистенційних викликів і загроз Україні.

«Система професійно-цифрових компетентностей викладача вищого педагогічного освітнього закладу як суб'єкта забезпечення в умовах інформатизації суспільства особистісного, професійного і професійно-культурного розвитку майбутніх педагогів – це еталонна модель цільового орієнтуру підвищення якості його професійної діяльності за пріоритетним напрямом її цифровізації, цілісна сукупність фахових здатностей різної функціональної приналежності у вимірах потреб національного культуротворення, випереджувального поступу української освіти, її інтеграції в європейський освітній простір» [20].

Визначення феномену професійно-цифрової компетентності закономірно зроблено в координатах системного, компетентнісного і функціонального підходів у їх гармонійній єдності.

Професійно-цифрова компетентність викладача вищої педагогічної школи – це його така сутнісна системна характеристика, взаємопов'язаними структурними компонентами якої є професійний з функцією бути носієм професійно-педагогічних цінностей в аспекті їх ізоморфності специфічному предмету праці та цифровий як засіб підвищення якості суспільних зв'язків і навчально-розвивальної взаємодії педагога зі студентами в умовах змішаної й дистанційної форм організації освітнього процесу.

Щоб спроектувати цільову програму формування у майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти професійно-цифрових компетентностей, слід мати чітке уявлення про всю їх систему, яке було розкрито у вище актуалізованій статті. Наводячи з неї приклади окремих професійно-цифрових компетентностей викладача, підкреслимо, що під компетентністю педагога вищої школи як родовим поняттям розуміється

«теоретична і практична готовність до здійснення науково-педагогічної діяльності, що передбачає оволодіння фаховими (предметними чи спеціально-педагогічними), психолого-педагогічними та методичними компетенціями» [15, с. 114].

Прикладами управлінсько-цифрових компетентностей викладача можуть слугувати такі: інтегральне вміння формувати і розвивати у майбутніх учителів інтерес до оволодіння педагогічно-цифровим професіоналізмом і педагогічно-цифровою культурою; готовність до проєктування таксономії стратегічних (професійно-розвивальних і виховних) і освітніх цілей системи занять зі студентами з використанням цифрових технологій; здатність організовувати професійну підготовку студентів на основі цифрових технологій як процес утвердження цінностей української культури і мови; готовність до цілісного стимулювання пізнавальної й саморозвивальної активності майбутніх педагогів із використанням Інтернету та онлайн-застосунків; здатність до проведення у цифровому вимірі моніторингу якості оволодіння студентами професійними компетентностями.

Важливими для якісного виконання викладачем своєї евристично-цифрової функції професійно-цифровими компетентностями є його готовність до побудови індивідуально-авторської педагогічної системи професійної підготовки майбутніх педагогів з оперттям на цифрові інструменти, здатність до творчого розроблення цифрового контенту занять при організації в педагогічному університеті розвивальних типів навчання – проблемного, модульно-розвивального, інтерактивного та ін., здатність до створення цифрового контенту, адекватного цілям і завданням особистісно-професійного і професійно-культурного розвитку майбутніх магістрів протягом семестру і навчального року загалом.

Такі професійно-цифрові компетентності викладача, як здатність до цифровізації процесів особистісно-професійної самодіагностики і самопрогнозування в цілях побудови стратегії й тактики подальшого цілісного саморозвитку, готовність до цифрового забезпечення шляхів активізації особистісно-професійного саморозвитку в освітньому і громадському бутті, є прикладами його системних якостей саморозвивально-цифрової функціональної приналежності.

Перелік конче потрібних викладачу педагогічних та інших ЗВО безпосередньо цифрових компетентностей очолюють такі: здатність до використання різних типів цифрових інструментів з метою забезпечення можливостей проведення занять (лекцій у форматі відеоконференцій, вебінарів та ін.) особливо в умовах існування системних викликів державі, підвищення доступності для студентів

навчальних матеріалів (електронних підручників і навчальних посібників, електронних конспектів лекцій і методичних рекомендацій та ін.) і швидкості щодо їх опрацювання; готовність до використання соціальних мереж та інших онлайн-каналів у цілях організації педагогічної взаємодії з майбутніми фахівцями та надання ним консультативної допомоги при розв'язанні складних навчальних завдань; інтегральне уміння розробляти і редагувати відео та інші мультимедійні засоби підвищення пізнавальної активності студентів при засвоєнні певної теми змістового модуля.

Про культурологічний підхід до цілей і змісту професійної підготовки майбутніх викладачів у воєнний і повоєнний періоди, сукупність значущих для прямого виконання ними духовно-патріотичної функції компетентностей докладно йшлося у попередньому підрозділі. Фактично у ньому робився логічний наголос на невідворотності суспільної потреби у національнокультурній парадигмі освіти і відповідній реакції вищої педагогічної школи на неї. Однак у вимірах цього підходу є сенс вести мову і про професійно-цифрову культуру викладачів педагогічних ЗВО.

Професійно-цифрова культура – це спрямоване на сприяння повоєнному відродженню України, її культуротворчому поступу в сім'ї європейських народів складне цілісне утворення двох особистісно приналежних культуросистем – професійно-педагогічної культури викладача як пов'язаної з предметом його праці цілісної сукупності системних характеристик самодостатнього (ціннісно-цільових, ціннісно-змістових) і інструментального (ціннісно-технологічних) типу і цифрової культури педагога вищої школи у статусі динамічної системно-інструментальної цінності-засобу культуровідповідного у специфічному для цифрового виміру технологічному наповненні, що має достатній потенціал для виконання соціально значущих цілісно-системних функцій та основними цілісними характеристиками якого є такі: емерджентність по відношенню до структурних компонентів діади – професійно-педагогічного і цифрового; спроможність активізувати й стимулювати перетворення освітньо-цифрового середовища в джерело творчої організації професійного становлення і цілісного розвитку майбутніх викладачів, культивувати при цьому наступність в опануванні ними цінностями національної й світової культури, україноцентричні ідеї націєтворчості, безпеки і соборності держави; ціннісно-змістова і ціннісно-смістова налаштованість на олюднення, одухотворення і опочуттєвлення професійної підготовки і фахової діяльності з використанням цифрових технологій; гуманістично-патріотична спрямованість на національно значущу активність в соціумі в умовах його

цифровізації й боротьби з екзистенційними викликами; культуросистемна здатність виступати у ролі формоутворюючого механізму детермінації, регуляції й оновлення професійної підготовки, самопідготовки й фахової педагогічної діяльності; прогностична зорієнтованість на шляхи і способи самоорганізації кар'єрного зростання в освітньо-цифровому бутті на основі самотворчості й професійної творчості; аксіологічна готовність забезпечувати інноваційний рух в освітньо-цифровому просторі, культуротворчість у процесі й за результатами наукового пошуку викладачів і студентів.

Особистісно-діяльнісні детермінанти руху до забезпечення ефективності шуканої цільової програми – це насамперед потреби врахування в ній особистісної траєкторії саморозвивальних дій майбутнього викладача у близькій і далекій перспективі, потреби у досягненні вже на проєктуальному етапі повноти збагачення усіх сфер його особистості новоутвореннями професійно-культурного рівня значущості, потреби у передбаченні у цільовому вимірі використання в професійній підготовці сплаву педагогічних і цифрових засобів з метою розвитку професійної свідомості й самосвідомості кожного студента, потреби в охопленні програмою основних цілей досягнення якості реалізації з часом суб'єктами підготовки фахових функцій викладача педагогічного ЗВО у системі самотворчих і професійно-творчих дій з опертям на цифрові технології.

У координатах цілісності акмеологічного розвитку майбутнього викладача і викладача-практика, що як процес має свої фази (своєрідні сходинки досягнення певних цільових орієнтирів), особистісну, професійну і професійно-культурну підсистеми, а також цикли, особистісний розвиток відіграє основну роль.

Особистісний розвиток студента в діяльнісному вимірі циклу (його потребнісно-мотиваційної, когнітивної, емоційно-вольової й комунікативної сфери) на основі різновидів самодіяльності є базовою підсистемою його цілісного акмеологічного поступу до вершин професійної зрілості, яка надає імпульс всім іншим.

2.3. Теоретико-практичний вимір розроблення програми формування у майбутніх викладачів професійно-цифрових компетентностей

Достатньо потужний вплив на проєктування програми здійснює модель підготовки майбутнього викладача вищого педагогічного освітнього закладу в умовах цифровізації суспільства, яка має концептуально-цільовий, змістовий, технологічно-методичний, організаційно-діяльнісний і результативний компоненти. Що саме дає в плані розроблення програмних цілей руху до практики формування у студентів професійно-цифрових компетентностей цей теоретичний взірць-еталон? Його концептуально-цільовий компонент, по-перше, «озброює» методологічною платформою і новими цільовими орієнтирами фахової підготовки (про них у компетентнісному контексті йшлося у попередньому підрозділі), а по-друге, цілісною сукупністю принципів їх досягнення. Програма формування у майбутніх викладачів професійно-цифрових компетентностей – це тактичне бачення реалізації на практиці концептуально-ціннісного фундаменту відбитої у першому складнику моделі стратегії оновлення їх професійної підготовки з урахуванням екзистенційних потреб країни. Вона є інструментальною цінністю-засобом побудови освітнього процесу за зафіксованими у змістовому компоненту моделі напрямками оновлення його змісту (культуโรปанівному, системноцифровому, цілісно-розвивальному, гуманістично-психопедагогічному, валеологічно-захисному і євроінтеграційному). Цей програмний конструкт розрахований на практичну реалізацію передусім двох технологій: технології організації цілісного саморозвитку майбутніх викладачів у модульно-розвивальній системі їх дистанційного і змішаного навчання і технології психолого-педагогічного супроводу культивування майбутнім викладачем психічного оздоровлення і національно значущих дій у ситуації воєнного стану в країні (вони є надбаннями технологічно-методичного компонента моделі). Використання програми як перехідної ланки між теорією і практикою не є можливим без створення у закладі вищої освіти внутрішніх умов системного плану, які зафіксовані у організаційно-діяльнісному складнику моделі: 1) панування в університеті ідеології оновлення змісту й технологій підготовки майбутніх викладачів у вимірах досягнення якості її цифровізації й відповідності потребам країни під час воєнного стану і у період післявоєнного відновлення; 2) створення у закладі вищої педагогічної освіти професійно-цифрового середовища зі спрямованістю на особистісно-професійний і професійно-культурний розвиток і

саморозвиток майбутніх викладачів; 3) підготовленість професорсько-викладацького складу університету до оновлення і реалізації в контексті нових соціальних потреб навчальних програм і технологій підготовки майбутніх викладачів на основі цифрових засобів.

Однак опертя на модель є необхідною, але ще недостатньою умовою досягнення програмою, що розробляється, повної відповідності потенційно значущим теоретичним положенням для модернізації професійної підготовки майбутніх викладачів у ситуації її цифровізації й забезпечення спрямованості на екзистенційні суспільні потреби.

«Білими плямами» у науковому дискурсі передусім залишаються теоретичні положення щодо закономірностей формування нового типу готовності майбутнього викладача вищої педагогічної школи до фахової діяльності – професійно-цифрового. За результатами аналізу основних зовнішніх чинників детермінації цього процесу в контексті побудови відповідної цільової програми були визначені й враховані його закономірності. До них насамперед відносяться такі:

1. Цільові орієнтири формування готовності майбутнього викладача педагогічного ЗВО до фахової діяльності в умовах його цифровізації закономірно залежать від: рівнів і можливостей сталого розвитку суспільства; потреб України у національній безпеці, націєтворчості й культуротворчості; розробленості психолого-педагогічних наукових засад відповідного процесу з урахуванням екзистенційних викликів для країни та завдань її повоєнного відновлення.

2. Оновлення змісту вищої освіти майбутніх викладачів в умовах цифровізації суспільства закономірно спричиняється: 1) гармонійною єдністю потреб суспільства у повоєнному відродженні й культуротворенні й потреб студентів у цілісному розвитку і якісному виконанні фахових та громадянських функцій; 2) необхідністю досягнення його психопедагогічної, предметно-спеціальної й цифрової фундаменталізації; 3) принципом україноцентризму освітнього процесу в аспекті реалізації вищою педагогічною школою національнокультурної парадигми освіти; 4) ціннісно-змістовим складником цілісної моделі українського викладача-патріота європейського рівня; 5) реальними умовами безпеки життя людей у ситуації наступу психотравматичних факторів, відсутністю у студентів достатнього рівня опанування техніками нормалізації свого психоемоційного стану; 6) інтенсивністю збільшення під час війни дітей «зі зраненим серцем» і нагальними потребами вчителів бути добре компетентними в теорії й практиці гуманістичної педагогіки добра і любові.

3. Вибір технологій і методів формування професійно-цифрового типу готовності майбутнього викладача педагогічного ЗВО до професійної діяльності закономірно залежить від: 1) пріоритетності обраного цільового орієнтиру як компонента системи професійно-цифрових компетентностей; 2) специфіки одного з трьох обов'язково поставлених завдань щодо створення умов для опанування студентами моральним, психологічним чи практичним складником відповідної готовності; 3) специфіки змісту навчального матеріалу, адекватного потребі у розв'язанні конкретного завдання; 4) складу майбутніх педагогів (їх кількості, віку, рівня підготовленості, творчих здібностей та ін.); 5) рівня матеріально-технічної оснащеності освітнього процесу та формату його організації.

У цілісному аспекті до ядра теоретичних засад розроблення цільової програми формування у майбутніх викладачів професійно-цифрових компетентностей слід також віднести: теорію духовного розвитку особистості І. Беха; теоретико-педагогічні основи особистісно-професійного і професійно-культурного розвитку педагога – В. Гриньова [4], Н. Гузій [5], О. Дубасенюк [6] та ін.); теорію суб'єктності у його підготовці (В. Вакуленко, С. Пальчевський, В. Чернобровкін, С. Шехавцова та ін.); концептуальні положення щодо проектування у вищій школі інноваційних педагогічних систем (І. Зязюн, В. Бондар, Г. Єльнікова, В. Пікельна, О. Ігнатович та ін.); концептуальні основи розвитку професійно-педагогічної освіти (С. Гончаренко, І. Зязюн, Н. Ничкало, О. Дубасенюк, Н. Лазаренко, С. Сисоєва, Л. Пуховська, Л. Хомич та ін.); теорію психолого-педагогічної творчості (В. Роменець, В. Моляко, С. Сисоєва та ін.); теоретичні положення щодо саморегуляції поведінки особистості, діяльності майбутнього педагога і педагога-практика (М. Боришевський, М. Гриньова, І. Галян, В. Семиченко, Н. Сеньовська, Т. Кириченко, О. Логвись та ін.).

Розроблення програми – результат аналізу й наукових засад цифровізації освіти, що створені зарубіжними (М. Ампудж, Б. Андерсен, М. М. Бакбікер Д. Белл, М. Кастельс, Ю. Койвисто, Р. Коллінз, Ф. Мунієс, К. Хевіт та ін.) та вітчизняними (В. Биков, К. Власенко, Р. Гуревич, М. Жалдак, М. Кадемія, Ю. Машбиць, О. Кузьмінська, Н. Морзе, Л. Панченко, С. Семеріков, О. Спирін та ін.) науковцями. Бралося до уваги і Концептуально-референтна Рамка цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників [8].

На проектування змісту програми впливала не тільки актуалізована теорія, але й практика підготовки майбутніх викладачів в університетах України: соціально й особистісно значущі здобутки, недоліки і актуальні потреби. Йдеться передусім про її потреби не тільки у створенні у вищому освітньому закладі розвивального цифрового середовища, але й у перебудові професійної підготовки студентів на рейки війни на основі оновлених цільових орієнтирів, забезпечення адекватності ідеології й політики розвитку закладу вимогам щодо збереження у воєнний час української держави і нації, їх подальшого відродження і культуротворчого поступу в післявоєнний період. Розроблення класичними університетами і педагогічними ЗВО відповідної ідеології й політики зумовлюється їх переходом у реаліях війни на нову модель професійної підготовки майбутніх викладачів з оперттям на сплав педагогічних і цифрових технологій, реалізація якої потребує взірців відповідних цільових програм: сама модель – це лише узагальнений теоретичний конструкт-еталон достатньо високого рівня ідеалізації. На зниження такого рівня і працює програма цілей формування у майбутніх викладачів професійно-цифрових компетентностей. З одного боку, вона є вагомим кроком до суто практичних дій організаторів освітнього процесу в контексті забезпечення опанування студентами відповідними компетентностями різної функціональної приналежності, а з іншого – втілює в собі певний інноваційний досвід щодо цифровізації навчання у вищій школі, перетворення його в розвивальний процес.

2.4. Особливості впливу на розроблення цільової програми валеологічно-психопедагогічного чинника

У сукупності стрижневих цілей програми формування у майбутніх викладачів професійно-цифрових компетентностей особливе життєутверджує місце в умовах війни займають ті з них, що мають чітку спрямованість на опанування ними культурою здоров'я і майстерністю розкривати оздоровчий потенціал педагогіки «зраненого серця» у міжособистісній взаємодії з психічно травмованими жадливими наслідками російської агресії учнями-переселенцями.

Суто валеологічний чинник упливу на побудову програми передусім прямо пов'язаний з визначенням феномену культури здоров'я у вузькому й широкому смислах його розуміння. «У вузькому контексті під **культурою здоров'я** доцільно розуміти цілісну властивість особистості, яка відбиває її здатність у цілях оздоровлення творчо застосовувати на практиці внутрішньо прийняті в ролі самоцінних

валеологічні, спеціальні психолого-педагогічні знання і технології з урахуванням своїх індивідуально-типологічних особливостей, потреб у психічному і фізичному розвитку, інтересів у цій сфері... **Культура здоров'я** як складова частина загальної культури особистості й стрижнева системна якість – це її здатність до організації творчого процесу оптимальної саморегуляції власних духовно-моральної, психічної та фізичної сфер на основі внутрішнього прийняття як значущих валеологічних цінностей і психолого-педагогічних знань у сфері самовиховання [12, с. 358-359]. Автором визначено, що структурними компонентами культури здоров'я як системи є: світоглядна культура (її духовні потенціали виступають у ролі джерел «наповнення» інших компонентів психічною і фізичною енергією моральної самотворчості, сприяють усвідомленню вищого сенсу буття тощо); культура саморегуляції психічного здоров'я; культура самоформування фізичного здоров'я.

У викладача педагогічного закладу вищої освіти на належному рівні мають бути сформовані всі компоненти культури здоров'я. Однак у воєнній ситуації постійної тривоги і стресів не можна не зробити логічний наголос на здоров'ї психічному, потребах особистості майбутнього викладача у саморусі до нього, в оволодінні мистецтвом саморегуляції власних психічних процесів і станів у будь-яких несприятливих умовах життя.

Психічна саморегуляція вважається психологами поліфункціональним і багаторівневим явищем. До основних функцій саморегуляції поведінки суб'єкта український психолог М. Боришевський відніс плануючу, прогностичну з елементами цілепокладання і моделювання, селективну, коригуючу, функцію самотворення (грає найважливішу роль у розвитку особистості), функцію «самосуб'єктного впливу» (регуляція способів і форм вираження емоційних реакцій, міри довільності психічних процесів і станів, рівня інтелектуальної активності та ін.) і «прив'язав» до них дії таких механізмів саморегуляції, як домагання, самооцінка, образ «Я» та соціально-психологічні очікування [1].

Саме феномен саморегуляції особистості та принцип дії покладені в основу тих цілей програми, які є адекватними потребам майбутніх викладачів у психічному оздоровленні під час війни та їх потребам якісно психолого-педагогічно забезпечувати цей процес вже на робочому місці після закінчення закладу вищої освіти. Йдеться про програмні цілі, пов'язані з опануванням передбаченої моделлю технологією психолого-педагогічного супроводу культивування майбутнім викладачем

психічного оздоровлення і національно значущих дій у ситуації воєнного стану в країні. Структура технології: концептуальний (принципи виходу із тривожних і стресових ситуацій та оздоровлення на основі національно значущих дій), змістовий і процесуальний блоки. Останній віддзеркалює поетапну специфіку розгортання оздоровчого процесу і містить систему груп способів і прийомів, адекватних потребам студента в реалізації на практиці усвідомлених принципів: методи і прийоми зняття психофізичної напруги; методи самозабезпечення відкриття в собі нових життєтворчих сил для активної діяльності; методи сприяння повороту власної національної й професійної свідомості на своє «Я», організації саморозвитку особистості; методи проектування далеких і близьких орієнтирів професійної самотворчості, перетворення її перспективних програм у плани конкретних самоосвітніх і самовиховних дій; методи здійснення серед громадян культурно-просвітницької, духовно-мотиваційної й інших різновидів україноцентричної діяльності.

Важливий аспект впливу валеологічно-психопедагогічного чинника на зміст програми стосується відбиття в ній елементів самопідготовки майбутнього викладача до озброєння студентів мистецтвом своєрідної психопедагогічної терапії дитини зі «зраненим війною серцем». Проблема полягає в тому, що навчити майбутнього вчителя (його викладача) основам педагогіки любові і добра в принципі можна (кожний студент, як правило, отримує необхідний залік), проте це ще не гарантує його успішної, оздоровчої для учня, роботи. Родзинка успішності відповідної діяльності педагога-практика визначається не знаннями про таку педагогіку, а іншим – наявністю у нього здатності любити дітей, талантом жити серед них їх життям (їх біллю, переживаннями страшного минулого і ступеня гармонії з іншими людьми, а також з самим собою, актуальними потребами й інтересами тощо) і сприяти цілковитому захисту та свободі. Талант любити дитину вбирає в себе ту ніжно-трепетну грань доброти, чуткості та очищення, яка тільки і може дозволити доторкнутися до дитячого серця, народити в її душі довіру до дорослого, вогник надії на вихід разом з ним із ситуації постійної душевної муки, віру в свій творчий потенціал і свободу дії.

Любов дорослого до дитини – це творчість його серця, уквітчаного смарагдами доброти. Як не буває єдиної формули творчості (продукти праці справжніх митців відрізняються їх неповторним особистісним почерком), так і не існує єдиної формули любові до дитини. Серце кожної гуманної людини, Вихователя Божою милістю, має унікальні за духовно-моральною собівартістю енергетичні кванти доброти та їх певну кількість. Вони можуть переходити від учителя до дитини з травмованою

війною психікою, коли його рука торкається руки вихованця, або ніжно гладить її, коли очі вихователя цілують довірою і добротою дитячі очі або навіть наповнюються сльозами за результатами одкровення учня-переселенця зі знищеного окупантами українського села (міста), а ласкаве батьківське слово педагога випромінює тепло і любов.

У цій казковій сфері любові на останньому місці знаходяться предметні компетентності педагога як викладача конкретної дисципліни, що створює на заняттях і позаурочний час умови для якісного засвоєння учнями її змісту. Феномен любові до дітей має вітально-аксіологічні корені й досі системно не досліджений. Проте його розуміння у певній мірі наближається до уявлень про перцептивні здібності й якості педагога, бо любити дитину означає насамперед по-батьківськи сприймати й розуміти її, сердечно співчувати їй і діяти у вимірі потреб предмета любові. У цих уявленнях передують ті перцептивні якості системи професіоналізму його особистості, які цілісно забезпечують, по-перше, прийняття і сприйняття внутрішнього світу учня як особистісно значущого, проникнення в нього в гуманних цілях допомоги, а по-друге, ототожнення з дитиною для здійснення актів співпереживання її поточному емоційному стану та поділенню думок. Йдеться про такі виділені психологами різновиди емпатії, як емоційна і когнітивна (можлива ще предикативна як здатність передбачити певні почуття і настрої вихованця). В умовах індивідуалізації виховного процесу педагогу важливо, щоб його емпатійний відгук у статусі реакції на пригнічений стан вихованця мав усі ознаки співчутливого: співчутлива емпатія зорієнтовує людину на дію, що є засобом виходу зі хворобливого стану тривожності або пригніченості.

Однак учителю замало тільки перцептивних якостей у великій справі оздоровлення учня зі «зраненим серцем». Психопедагогічне лікування результатів актуалізованих раніше викликів психіці вихованця вимагає святої віри в його творчий потенціал. Воно здійснюється на засадах педагогіки любові і добра насамперед теплотою і сердечністю, засобами занурення дитини у волонтерську, природоохоронну і природовідтворювальну роботу, у ті різновиди мистецької й іншої дії, до яких вона має хист та ін. У духовно-моральному контексті відповідної педагогіки основним принципом морального і психічного самооздоровлення учня слід вважати такий: «Знайди того, кому важче, ніж тобі, і допоможи йому!»

Стрижнем всіх дій вихованця повинна бути добродія в аспекті надання різнобічної допомоги конкретним людям, тваринам, птахам тощо. Важливі умови його відповідної активності: співтворчість або спільна добродія з вихователем; наявність систематичних прикладів добрих дій з боку педагога.

Добродійне становлення майбутнього вчителя як педагога-гуманіста – стрижневе завдання викладача вищої педагогічної школи, в якій має домінувати духовно-моральне енергетичне середовище з культом Людини. Воно відрізняється найвищим ступенем доброчесності й національно-духовної спрямованості освітньої діяльності, пріоритетом гуманних людських цінностей у змісті професійної підготовки, опочуттєвленістю її технологій.

Створюючи концепцію педагогіки добра на всебічно усвідомленій ним тезі – педагогічна дія має два рівнозначні суб'єкти: Людину і Людину, – І. Зязюн керувався правилом, що педагог повинен виховувати і навчати учнів чи студентів «своєю Поведінкою, своїм Статусом, своїм Знанням, своєю Людяністю, Своєю Свободою, своєю Любов'ю, Своїм Щастям, Своїм Талантом» [7].

Фундамент педагогіки добра українського Вченого-філософа і Вченого- педагога з великої літери – народна педагогіка, яка враховує українську унікальну традицію не поділяти дітей на чужих і рідних (чужих дітей у лихоліття не буває!; всі діти рідні, і вони повинні також відчувати рідну душу у лікувально-виховній взаємодії!). Це святе почуття спорідненості душ в ситуації дії в країні воєнного стану вчителю-вихователю особливо важливо донести до серця кожної дитини з травмованою війною психікою і своєю любов'ю, і людяністю, і поведінкою, і знаннями.

2.5. Зміст цільової програми формування у майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти системи професійно-цифрових компетентностей

Генеральна мета: забезпечення сформованості у майбутніх викладачів цілісної системи професійно-цифрових компетентностей у вимірі їх потреб у цілісному розвитку і потреб суспільства у воєнний і повоєнний періоди.

Стратегічні цілі:

1. Всебічно забезпечити цілісну готовність кожного майбутнього викладача як громадянина України у вимірах потреб воєнного і повоєнного періоду до якісного виконання у професійній і громадській діяльності духовно-патріотичної функції.

2. Сприяти опануванню майбутніми педагогами вищої школи на самоцінному рівні цілісною сукупністю евристично-цифрових компетентностей.

3. Створити умови для оволодіння студентами на особистісному рівні значущою для якісного виконання викладачем управлінсько-цифрової функції цілісною сукупністю компетентностей.

4. Сформувати у майбутніх викладачів сукупність компетентностей саморозвивально-цифрової функціональної приналежності.

5. Забезпечити формування у магістрантів виконавсько-цифрових компетентностей.

6. Організувати опанування здобувачами вищої педагогічної освіти технічно-цифровими компетентностями і компетентностями у сфері цифрової безпеки.

Інтегральні цілі першого і другого рівня конкретизації стратегічної мети № 1:

Ціль 1.1. Підпорядкувати професійну підготовку майбутніх викладачів в умовах війни неоетичній освітній парадигмі. Створити організаційно-педагогічні умови для перетворення підчас війни Честі і Совісті кожного студента як свідомого патріота-українця в його домінантні духовно-моральні якості, моральної мобілізації майбутніх викладачів на підпорядкування всіх своїх освітніх і родинно-громадських планів і дій цілям максимального можливого сприяння захисту рідної землі від ворога-агресора, досягнення перемоги над ним і повоєнного відновлення країни.

Ціль 1.1.1. Міцно пов'язати ідеологію й освітню політику розвитку педагогічного університету з ідеями захисту української нації, формування її конкурентноспроможності в світі з оперттям на унікальну духовно-моральну культуру і мову, створення необхідних умов для олюднення і самоолюднення кожного студента у вимірах морально-етичних норм.

Ціль 1.1.2. Наповнити зміст морального аспекту підготовки майбутніх магістрів до професійної діяльності цінностями-знаннями про моральну готовність до неї в ситуації екзистенційних викликів державності й незалежності України, моральні критерії оцінки

ефективності виконання освітянами суспільно важливої духовно-патріотичної функції.

Ціль 1.1.3. Створити організаційно-педагогічні умови для перетворення підчас війни Честі і Совісті кожного студента як свідомого патріота-українця в його домінуючі духовно-моральні якості, моральної мобілізації майбутніх викладачів на підпорядкування всіх своїх освітніх і родинно-громадських планів і дій цілям максимально можливого сприяння захисту рідної землі від ворога-агресора, досягнення перемоги над ним і повоєнного відновлення країни.

Ціль 1.1.4. Організувати виконання студентами цілісної сукупності завдань, спрямованих на їх моральну волонтерську дію, пошук і осмислення фактів щодо морального вибору в житті конкретних воїнів-захисників Вітчизни, здійснення ними героїчних учинків у морально-патріотичному контексті.

Ціль 1.2. Забезпечити процес оволодіння здобувачами вищої педагогічної освіти психологічною готовністю до якісного успадкування основних духовних надбань українського народу, виконання функцій їх носія і суб'єкта утвердження в освітньому і громадському просторах, будителя в українців національного свободолюбного духу.

Ціль 1.2.1. Передбачити на програмно-змістовому й організаційному рівнях формування у майбутніх викладачів позитивних психологічних установок на: а) поглиблення власних знань про духовне багатство українського народу, його етнокультурні цінності та націєтворчі орієнтири; б) опанування мовної культури, психологією культивування українськості й сили Духу українців, філософсько-педагогічними основами україно-людиноцентризму, педагогікою пробудження національного Духу і Гідності, утвердження і захисту ідеалів української Державності, Соборності й Свободи; в) духовно-просвітницьку культуровідповідну діяльність серед мешканців певних мікрорайонів як заручників наслідків російської агресії.

Ціль 1.2.2. Розробити і реалізувати алгоритм-схему перетворення цікавості здобувачів вищої педагогічної освіти до проведення досліджень національно-патріотичної спрямованості (в межах проблематики передусім музейної, театральної, народно-мистецької педагогіки) у стійкі усвідомлені наукові інтереси.

Ціль 1.2.3. Сприяти формуванню у майбутніх магістрів смислотвірних мотивів підвищення рівня компетентності у застосуванні на магістерській практиці та у статусі активістів просвіти духовної зброї викладача-громадянина (рідної мови, ціннісного потенціалу національної історії й культури та ін.).

Ціль 1.3. Сформувати у майбутніх викладачів практичну готовність до якісного виконання у професійній і громадській діяльності під час війни і у повоєнний період духовно-патріотичної функції.

Ціль 1.3.1. Якісно реалізувати завдання педагогічного супроводу опанування студентами способами діяльності щодо оберігання духу народу, виконання ролі його будителя в системі власної освітньої, громадської й громадянської активності та реалізації навчально-виховних і просвітницько-волонтерських цілей;

Ціль 1.3.2. Забезпечити набуття здобувачами вищої педагогічної освіти у магістратурі досвіду саморозвитку умінь і навичок у сферах живлення культурою, утвердження національно-державних цінностей і пробудження національного духу в освітньому і громадському середовищах.

Інтегральні цілі першого і другого рівня конкретизації стратегічної мети № 2:

Ціль 2.1. Сформувати у майбутніх викладачів особистісний сенс і мотиваційну сферу оволодіння евристично-цифровими компетентностями.

Ціль 2.1.1. Створити умови за допомогою різновидів мистецьких засобів для емоційного переживання і внутрішнього прийняття студентами у ролі особистісної цінності еталонного образу цілісної сукупності евристично-цифрових компетентностей викладача.

Ціль 2.1.2. Організувати пошук майбутніми магістрами особистісного сенсу якісно виконувати на робочому місці евристично-цифрову функцію викладача як стрижневу в системі його інших функцій.

Ціль 2.1.3. Сприяти появі у майбутніх магістрів актів цілепокладання за напрямом опанування евристично-цифровими компетентностями як важливої умови народження відповідного смислотвірного мотиву.

Ціль 2.2. Включити магістрантів у процес створення адекватних потребам викладача різнобічних продуктів професійно-педагогічної творчості.

Ціль 2.2.1. Сформувати у майбутніх викладачів опорні знання з психології й педагогіки творчості, значущі для їх власних творчих дій.

Ціль 2.2.2. Розкрити студентам технології розроблення: розрахованих на близьку і далеку перспективу освітніх цілей, змістових модулів, сценаріїв онлайн-лекцій різних типів; контенту й інноваційних методів для проведення вебінарів; мікро-моделей педагогічних ситуацій і задач, проєктів цільових програм виховання і розвитку учнів, методичних систем тощо.

Ціль 2.3. Забезпечити вправління студентів у розв'язанні евристичних змодельованих педагогічних задач викладача вищого освітнього закладу.

Ціль 2.3.1. Ознайомити магістрантів з типологією й особливостями розв'язання евристичних задач як цінностей-засобів викладача педагогічного ЗВО у справі особистісно-професійного розвитку студентів.

Ціль 2.3.2. Представити студентам для самостійного вибору з метою вирішення і з урахуванням можливості використання цифрових технологій варіанти відповідних евристичних задач різної складності.

Ціль 2.3.3. Включити студентів у процес розроблення евристичних задач за напрямками спрямованості на: 1) розвиток з урахуванням основ педагогіки добра і любові системних якостей майбутнього учителя чи викладача-гуманіста ЗВО; 2) вихід учасника педагогічної взаємодії із тривожної чи стресової ситуації; 3) формування у майбутнього педагога екоцентричного типу екологічної свідомості особистості; 4) збереження або розвитку у педагога (майбутнього педагога) морального, психічного і фізичного здоров'я в їх єдності.

Інтегральні цілі першого і другого рівня конкретизації стратегічної мети № 3:

Ціль 3.1. Сформувати у майбутніх викладачів смислотвірні мотиви опанування професійно-цифровими компетентностями, значущими для виконання у педагогічному ЗВО діагностико-прогностичної, організаційної, стимулювальної й контрольної управлінських функцій.

Ціль 3.1.1. Схарактеризувати студентам яскраво представлену систему управлінсько-цифрових компетентностей викладача як ядро його педагогічного професіоналізму діяльності.

Ціль 3.1.2. Організувати процес самооцінки майбутніми магістрами ступеня сформованості у них основних управлінсько-цифрових компетентностей і порівняння отриманих результатів з відповідними вимогами до викладача.

Ціль 3.1.4. Зорієнтувати студентів на написання творів-есе на теми: «Мій особистісний смисл в оволодінні основними професійно-цифровими управлінськими компетентностями викладача як особистісними цінностями»; «Суспільний вимір і громадянська відповідальність бути викладачем-майстром управлінської дії у воєнний і повоєнний час».

Ціль 3.2. На основі змодельованих педагогічних задач і ситуацій сформувати у студентів здатність до виконання діагностико-цифрової функції у сферах: визначення особливостей світогляду, розвиненості

національної свідомості майбутнього вчителя, спрямованості його особистості, сформованості у нього духовно-культурних, особистісно-професійних, професійно-культурних, валеологічних, психопедагогічних та інших якостей, інтересу до опанування змістом освіти та ін.

Ціль 3.3. Навчити студентів спиратися на цифрові технології при формуванні у майбутніх учителів мотивів пізнавальної, громадянсько-патріотичної й саморозвивальної активності.

Ціль 3.4. Озброїти майбутніх викладачів технологією проектування з оперттям на цифрові засоби лекційних і семінарських занять, національно-патріотичних заходів, навчальних програм, інноваційних форм, методів і прийомів навчання у вищій школі, педагогічних задач і ситуацій різної функціональної приналежності й складності та ін.

Ціль 3.5. Спонукаючи майбутніх викладачів активно розв'язувати змодельовані задачі щодо здійснення самотворчого і професійно-творчого процесів, підвищення ефективності організації у вищій педагогічній школі дистанційного і змішаного навчання, максимально розкривати у цих цілях можливості магістерської практики студентів і організаційно-рольових ігор на заняттях.

Ціль 3.6. Розвивати досвід майбутніх викладачів у вирішенні питань стимулювання з використанням можливостей цифрового середовища закладів вищої освіти інтелектуальної, емоційно-вольової й комунікативної активності студентів у навчанні та громадсько-патріотичній діяльності, їх інтересу до науково-дослідної роботи, інноваційного пошуку, досягненню вершин професійної зрілості, ініціативи в оптимізації волонтерського руху молоді та ін.

Ціль 3.7. Навчити майбутніх викладачів здійснювати моніторинг пізнавальної діяльності студентів на основі принципів (єдності вимог, диференційованості, відкритості й прозорості та ін.) і видів контрольного оцінювання їх навчальних досягнень (попереднього діагностичного, поточного, повторного, тематичного, періодичного, підсумкового контролю) та у вимірі можливостей цифрового освітнього середовища вишу.

Інтегральні цілі першого і другого рівня конкретизації стратегічної мети № 4:

Ціль 4.1. Сформувати у майбутніх викладачів здатність до цифровізації процесів особистісно-професійної самодіагностики і самопрогнозування з метою розроблення цільових орієнтирів цілісного саморозвитку і цінностей-засобів їх досягнення.

Ціль 4.1.1. Організувати з методичним супроводом вправління майбутніх магістрів в самодіагностиці за допомогою цифрових технологій здатності до особистісно-професійного саморозвитку, самопрогнозування успішності цього процесу.

Ціль 4.1.2. Спонукаати студентів до порівняння результатів професійно-цифрової самодіагностики з образом еталонного взірця викладача-майстра.

Ціль 4.2. Забезпечити набуття майбутніми викладачами досвіду саморозвивальних дій на платформі педагогічних і цифрових засобів.

Ціль 4.2.1. Створити умови для опанування майбутніми магістрами самоцінними знаннями теорії й методики цілісного саморозвитку педагога впродовж життя.

Ціль 4.2.2. Сприяти опануванню студентами готовності до цифрового супроводу власного вправління у застосуванні різних способів і засобів проєктування розрахованих на далеку і близьку перспективу цільових програм і планів особистісно-професійного саморозвитку впродовж життя.

Ціль 4.2.3. Сформувати у майбутніх викладачів методом вправління у щоденних самоосвітніх і самовиховних діях компетентність у реалізації розроблених на близьку перспективу (один рік) цільових програм і планів особистісно-професійного саморозвитку.

Ціль 4.2.4. Сформувати у студентів здатність до рефлексії власного особистісно-професійного саморозвитку і готовність до його корекції за отриманими проміжними результатами.

Інтегральні цілі першого і другого рівня конкретизації стратегічної мети № 5:

5.1. Сформувати у майбутніх педагогів вищої школи компетентність у виконанні в процесі дистанційного навчання функцій суб'єктів організації й перетворення спілкування на занятті у джерело особистісно-і професійно-розвивальної взаємодії у єдиному інформаційному просторі.

5.1.1. Навчити студентів якісно використовувати у цілях онлайн спілкування на заняттях різні освітні платформи та платформи для вебінарів: Google Meet, Zoom, Google classroom та ін.

5.1.2. Зорієнтувати майбутніх педагогів на опанування досвідом організації й роботи в умовах дистанційного навчання українських університетсько-шкільних освітніх кластерів за різними напрямками діяльності (компетентнісно-орієнтованих, науково-інноваційних, інноваційно-освітніх та ін.) як засобів створення єдиного інформаційно-

розвивального простору взаємодії викладачів ЗВО, його студентів, шкільних учителів і учнів.

5.2. Спонукаати майбутніх викладачів до опанування здатністю використовувати різні типи цифрових інструментів для різнобічних освітніх потреб: створення основних навчальних матеріалів (електронних книг з ілюстраціями, інтерактивних підручників, навчальних посібників та ін.), розроблення матеріалів для мотивації, активізації й систематизації пізнавальної діяльності студентів (презентацій, скрайбінгу, відео, хмари слів і гіфок); активізації пізнавальної діяльності, здійснення контролю за рівнем її якості власного блогу чи сайту, та ін.

5.2.1. Сформувати у студентів самоцінні знання про онлайн-конструктори як інструменти для створення електронних інтерактивних підручників і навчальних посібників (зокрема, платформу Ourboox) та уміння щодо її використання.

5.2.2. Навчити майбутніх викладачів користуватися в освітніх цілях такими основними сервісами для створення презентацій, як Prezi, Deck, Haiku, Apple Keynote та ін.

5.2.3. Розвинути вміння студентів щодо користування на заняттях віртуальними дошками (Tes, Lino It та ін.).

5.2.4. Стимулювати набуття майбутніми магістрами здатністю створювати тести за допомогою універсального конструктора у режимі онлайн Online Test Pad, інтернет-сервіса Master-test.

5.2.5. Забезпечити формування у студентів компетентності у застосуванні Форм Google з метою здійснення миттєвої обробки отриманих результатів опитування та їх представлення у вигляді діаграм, призначення за правильні відповіді певної кількості балів, імпортування відповідних результатів у редактор електронних таблиць та ін.

5.2.6. Навчити студентів якісно спиратися на інструменти для створення власного блогу, сайту або каналу (Google сайт; Blogger, канал You Tube).

Представлений зміст програми – одного з варіантів цільових проєктів наближення до практики моделі як теоретичного взірця-еталону – має тенденцію до уточнення і розширення з урахуванням специфіки можливостей конкретних закладів вищої педагогічної освіти. Особливо значущою є необхідність в удосконаленні цієї теоретичної розробки в педагогічних університетах за двома напрямками: 1) здійснення часової прив'язки, крайнього терміну (дедлайну) досягнення цілей (насамперед першого і другого рівнів конкретизації); 2) призначення відповідальних осіб за опрацювання колективом викладачів актуалізованого проєкту

цільової програми, реалізацію кожного з усіх блоків її цілей, координацію дій уповноважених осіб.

Підсумовуючи висвітлену у підрозділі інформацію, зупинимося на основних сутнісних характеристиках представленої програми:

1. *Цілісна побудова програмних цілей.* З одного боку, передбачається програма цільових дій, їх своєрідний алгоритм реалізації – формулювання цілей різного рівня аксіологічної валентності й конкретизації – генеральної мети, стратегічних (функціонально самодостатніх цінностей-цілей); тактичних цілей-засобів: цілей першого рівня, значущих для досягнення стратегічних; цілей другого рівня, без педагогічної організації саморуку до яких немає передбаченого результату: не досягаються цілі більш високого ступеня узагальненості. З другого боку, всі групи цілей як структурних компонентів програми є адекватними цілісній сукупності функцій викладача педагогічного ЗВО і системі його професійно-цифрових компетентностей, а також знаходяться у відповідності з ціннісно-змістовими характеристиками моделі підготовки майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства. В особистісно-розвивальному аспекті вони враховують структуру особистості педагога вищої школи у діяльнісному вимірі, а в професійно-розвивальному – структуру його цілісного розвитку і саморозвитку.

2. *Відповідність національно-культурній парадигмі актуального і післявоєнного розвитку вітчизняної освітньої системи.* Національно-культурна основа програми прямо представлена у системі її вихідних цілей щодо формування у майбутніх викладачів цілісної готовності до якісного виконання у професійній і громадській діяльності духовно-патріотичної функції. Їх цілісна сукупність має сприяти укріпленню державності й національної єдності, культуротворенню після війни, духовно-патріотичній і духовно-моральній мобілізації студентів під час воєнного стану в країні, їх «годуванню» цінностями української культури і мови на самоцінному рівні, створенню у ЗВО умов для активних національно значущих дій – просвітницьких (їх лейтмотив – будити козацький дух, формувати почуття гордості за культурні надбання рідного народу тощо), волонтерських та ін. – за напрямом допомоги громадянам як заручникам наслідків російської агресії.

3. *Спрямованість на перетворення формування у майбутніх викладачів професійно-цифрових компетентностей у процес їх особистісно-професійного саморозвитку.* Ця сутнісна характеристика відноситься до всієї програми загалом: ключовими словами формулювань окремих її цілей різної функціональної зорієнтованості є такі, як

«спонукати до опанування», забезпечити вправління», «організувати вправління», «включити у процес створення» та ін. Тобто йдеться про пріоритет самодіяльності як чинника і одночасно умови саморозвитку особистості (у нашому випадку його результати передбачається отримати у вигляді новоутворень у всіх сферах особистості майбутнього викладача). Більш того, опануванню студентами сукупністю компетентностей саморозвивально-цифрової функціональної приналежності присвячена спеціальна стратегічна програмна ціль №4 і відповідні цілі першого і другого рівнів її конкретизації.

4. *Якісна повнота цільових орієнтирів програми.* По-перше, вся сукупність стратегічних і тактичних різнорівневих програмних цілей підпорядкована одному загальному вектору зорієнтованості – на генеральну мету: забезпечення сформованості у майбутніх викладачів цілісної системи професійно-цифрових компетентностей у вимірі їх потреб у цілісному розвитку і потреб суспільства у воєнний і повоєнний періоди. Якість будь-яких цілей в освітніх системах завжди визначається за головним критерієм їх відповідності особистісним і суспільним потребам. По-друге, суттєвою ознакою якісної повноти цілей програми є їх адекватність новій ідеології перспективного розвитку закладів вищої педагогічної освіти – національно-культурній, ринковій і цілісно-розвивальній у цифровому середовищі. По-третє, така ідеологія вимагає побудови професійної підготовки майбутніх педагогів як джерела їх цілісного розвитку на основі особливого психологічного механізму: єдності професійної свідомості й самосвідомості особистості кожного студента. Опертя програми на відповідний механізм треба вважати третьою ознакою її якісної повноти. По-четверте, слід вести мову і про таку ознаку якісної повноти, як адекватність цілісної сукупності цілей програми технолого-методичним в ідеалі можливостям їх досягнення: реалізація програми передбачає використання вже розроблених і віддзеркалених у моделі підготовки майбутнього викладача вищого педагогічного освітнього закладу в умовах цифровізації суспільства спеціальних технологій, зокрема, технології організації цілісного саморозвитку майбутніх викладачів у модульно-розвивальній системі їх дистанційного і змішаного навчання. Проте в ідеалі ресурсне забезпечення програми має бути цілісним, що пов'язано з ресурсним потенціалом всього вишу. Крім технолого-методичного, до ресурсних можливостей ЗВО, як мінімум, відносять ще фінансові (в умовах війни вони є далеко не оптимальними), матеріально-технічні (є гостра потреба у прирості матеріально технічної бази особливо вітчизняних педагогічних університетів), інформаційні, кадрові (кваліфікацію науково-педагогічних

і адміністративних працівників), навчальні і виховні можливості, а також студентський потенціал.

5. *Емерджентність цілісних властивостей програми як системи різнорівневих цілей по відношенню до її структурних компонентів.* Ця сутнісна характеристика розробленого конструкту утворює наявність у ньому особливих цілісних властивостей, які не характерні для його підсистем, не є сумою їх властивостей. Це такі основні цілісні властивості цільової програми, як: 1) стратегічна спрямованість на розв'язання наукової проблеми цілісності формування у майбутніх викладачів системи професійно-цифрових компетентностей; 2) здатність до системного програмного забезпечення практичної реалізації теорії особистісно-професійного розвитку майбутніх викладачів педагогічних ЗВО психопедагогічними і цифровими засобами в екзистенційних умовах існування країни; 3) готовність служити цінністю-засобом об'єднання і координації зусиль організаторів і суб'єктів оновлення професійної підготовки студентів у процесі її цифровізації; 4) потенційна вимірність у всіх аспектах оновлення професійної підготовки педагогів для вищої педагогічної школи на основі оцінювання її результатів за визначеними критеріями і показниками.

Література

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 256 с.
2. Боришевський М. Й. Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія. Київ: Академвидав, 2010. 416 с.
3. Ващенко Г. Проблеми освіти та організації навчання: твори: в 4-х т. Т.4. Київ: Школяр; «Фада» ЛТД, 2000. Праці з педагогіки та психології. С. 32.
4. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): монографія. Харків: Основа, 1998. 300 с.
5. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. 243 с.
6. Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика: монографія. Т.1. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 400 с.
7. Зязюн І. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. Київ: МАУП, 2000. 312 с.

8. Концептуально-референтна Рамка цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників. URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/o/2629-frame_pedagogical.pdf (дата звернення: 10.05.2024).
9. Кремень В. Свідомість і війна. Завдання з формування світоглядної позиції українців. *Освіта і суспільство. Всеукраїнська газета.* – № 9-10 (66-67), вересень-жовтень 2023 р. С. 10-12.
10. Кремень В.Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. Київ: Грамота, 2007. 576 с.
11. Кучерявий О. Г. Модель підготовки майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи.* 2024. Вип. 1 (25). 19-32.
12. Кучерявий О. Г. Педагогіка: особистісно-розвивальні аспекти: навч. посіб. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2014. 440 с. – С. 358-359.
13. Кучерявий О. Г. Професійний і особистісний розвиток сучасного вчителя: монографія. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2021. 329 с. С. 296.
14. Мовчан П. Український формат. К.: Просвіта, 2018. 620 с.
15. Федірчик Т. Д. Розвиток педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи (теоретико-методологічний аспект): монографія. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2015. 448 с.
16. Філіпчук Г. «...24»: Ідентичність, Державність у вимірі війни. К.: Чернівці: Букрек, 2023. 416 с. С.339.
17. Філіпчук Г. Г. Національна ідентичність: культурно-освітній вимір: монографія. Чернівці: Друк Арт, 2016. 304 с.
18. Філіпчук, Г. Г. Націєтворчість освіти. Чернівці: Зелена Буковина, 2014.
19. Філіпчук, Г. Г. Українськість: витоки, виклики, відповіді: монографія. К.: Майстер книг, 2018. 448 с.
20. Kucheryavi, O. (2022). System of professional-digital competencies of a teacher of a higher pedagogical educational institution. *Science Rise: Pedagogical Education*, 2 (47), 47-52. Doi: <http://doi.org/10.15587/2519-4984.2022.255072>.

*Олександр Лавріненко,
доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник
відділу теорії і практики педагогічної освіти
Інституту педагогічної освіти і світи дорослих імені
Івана Зязюна НАПН України
ORCID orcid.org/0000-0002-8480-5273*

РОЗДІЛ 3

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ: МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ, ІСТОРІЯ

3.1. Криза сучасної педагогічної науки в царині професійної підготовки викладачів закладів вищої освіти

В сучасній українській системі освіти, особливо в часи російсько-української війни точаться гострі дискусії щодо непотрібності вчителя, наставника-викладача, вихователя в царині учіння і виховання. Навіть деякі горе-реформатори освітньої галузі обстоюють ідею суцільної заміни особистості педагога штучним інтелектом, уважаючи, що голограма, задалегідь уподібнена вчителю, може замінити педагога у закладах загальної середньої освіти, закладах вищої і передвищої освіти. «Напади» переважно на педагогічні заклади вищої освіти, обстоювання ідей їх об'єднання із технічними, зокрема в умовах війни, непрофесійні дискусії щодо функціонування фахових педагогічних коледжів повинно в умовах сьогодення бути розцінено як саботаж і зрадянство. Десанти західноєвропейських та американських експертів, які міцно «вп'ялись» у керівні структури освітньої сфери зраненої війною України, використовуючи почасти брудні технології, паразитуючи на неоціненних надбаннях української педагогічної і психологічної науки, а також доморошені «посіпаки-вчені», які за гроші ладні «і батька зрадити», підспівуючи своїм «роботодавцям», роблять усе, аби знищити національну педагогічну сферу, безпочуттєвити українського вчителя, викладача, вихователя. Їхнє опосередковане завдання – зруйнувати із середини Україну, позбавивши школу вчителя – особи мудрої, професійної, інтелігентної, здатної впливати на інтелект, волю й почуття своїх вихованців.

Якщо бодай побіжно здійснити аналіз особистості викладача, то можна виокремити низку педагогічних здібностей і з упевненістю констатувати, що вони будуть невіддільними т. зв. «штучному інтелекту». Серед провідних педагогічних здібностей нами виокремлені:

- здібність робити навчальний матеріал доступним для студентів;
- розуміння викладачем вихованців;
- творчість у роботі викладача;
- здібність організовувати студентський колектив;
- інтерес до особистості молодої людини;
- змістовність і яскравість мовлення, образність і переконливість мови;
- педагогічний такт;
- здібності пов'язувати навчальний предмет із життям;
- спостережливість стосовно вихованців;
- педагогічна вимогливість тощо.

Стрижневою здібністю, на наше переконання, має стати прихильність до студентів, що характеризується сердечною до них прив'язаністю, бажанням, прагненням чи навіть життєвою потребою працювати з ними. Налаштованість викладачів сучасних закладів вищої освіти до студентів виявляється у відчутті глибокого задоволення від педагогічного спілкування з ними, від можливості занурення у своєрідний світ молодої людини, здатності впливати на розвиток їхньої психіки, в уважному, доброзичливому й чутливому ставленні до них (на протиположність м'якості, безвідповідальності, сентиментальності й поблажливості), широсердності й простоти у поведінці зі студентами.

Не менш важливими в сучасних реаліях стають проблеми власне авторитету українського викладача. Безумовно, ставлення студентів до авторитетного викладача характеризується емоційним контекстом, емоційною насиченістю. Актуальними для сьогодення стають проблеми професійного впливу викладачів на вихованців в обрисах стресостійкості. Причому стресостійкість в умовах війни для педагогічних працівників має розглядатися як професійно значима якість особистості. Одним із важливих факторів соціальної адаптації до стресових ситуацій є розвинена соціально-психологічна толерантність (терпимість) особистості педагога.

Неспростовними й визначальними рисами українського педагога, викладача, майстра виробничого навчання є мудрість, толерантність, вишукана манера спілкування, інтелігентність. Ці визначальні характеристики особистості педагогічних працівників мають бути акумульовані в їхньому професійному іміджі. Ще наприкінці збіглого ХХ століття І. Зязюн наголошував: «У сучасному українському

просторі, що втратив чимало високих образних орієнтирів професія педагога втратила вагомі соціальні висоти, а необхідність її реабілітації не викликає сумнівів. Звичайно, необхідна державна підтримка педагога. Але чи завжди економічний чинник визначає імідж учителя і ставлення до нього з боку учнів, батьків, державного істеблішменту? Що можуть зробити самі вчителі, щоб підняти престиж їхньої професії? Ставлення до іміджу у самих педагогів неоднозначне. Негативно відносяться до іміджу представники старшого покоління педагогів усіх рівнів освіти, що розуміють його як «маску»(личину). Вони переконані в пріоритетності внутрішнього змісту над зовнішнім і вважають, що основне «бути, а не вважатися» [9].

Скільки було критики на адресу молодого ректора Полтавського державного педагогічного інституту імені В.Г. Короленка І. Зязюна у 80-х на початку 90-х рр. ХХ ст., навіть звинувачень в авторитаризмі, коли студенти педагогічного вузу зобов'язані ходити до закладу в краватках («зязюнчиках»), а майбутні вчительки – в ошатних платтях, з помірним макіяжем, охайною зачіскою. Так, сьогодні це неспростовна дивина для молоді людини, навіть якийсь незрозумілий анахронізм, але для того часу формування культури зовнішнього вигляду, мовленнєва вишуканість, своєрідна інтелігентність були в пріоритеті. І. Зязюн переконував, що вчитель – це «франт», від його іміджу, здатності через власний зовнішній вигляд, манеру спілкування, високий рівень освіченості і гречності залежить рівень вихованості учнів, подальший поступ молоді людини. Ті студенти, які пройшли «Школу педагогічної майстерності Івана Зязюна» у Полтавському державному педагогічному інституті імені В. Г. Короленка, можуть принаймні пригадати: одягаєш «зязюнчик» перед дзеркалом – обов'язково звернеш увагу на те, чи випрасувані брюки, чи начищене взуття, яка зачіска, чи вдало пасує до «зязюнчика» сорочка й інше. Педагогічний вуз готував справжнього Вчителя, не лише особу, яка знає свій предмет, володіє методиками викладання, основами педагогіки й психології. Випускники Полтавського педагогічного у переважній більшості ставали взірцем для міських і сільських громад не тільки Полтавщини, а й багатьох регіонів колишнього Радянського Союзу.

А які вимоги ставилися перед викладачами педагогічного закладу вищої освіти, яких у манері поведінки, власне іміджі наслідували майбутні вчителі! Викладач Полтавського педагогічного інституту достеменно мав відповідати таким критеріям:

– вміти через власний досвід, глибину почуттів і переживань захопити студентів свої предметом, переконати студентську молодь у

необхідності оволодіння тими компетентностями, що стануть в нагоді на майбутній педагогічній ниві;

– викладач – взірець в одязі, поставі, ході, зачісці й макіяжі. Невербальні прийоми комунікації викладача – запорука успіху його вихованців;

– досконале володіння мовними й позамовними засобами мовленнєвої комунікації, вміле використання прийомів вербального впливу на студентів, здатність до розвиненої уяви, уваги й активного слухання.

Таким чином, викладач – основний інструмент педагогічного процесу. Його особистісні якості, досвід, зовнішність, манери, поведінка – все впливає на студента. Спільний характер педагогічної діяльності передбачає необхідність високого рівня підготовки викладача і його постійного самовдосконалення.

Пророчим для педагогічного загалу України став виступ І. Зязюна на методологічному семінарі Національної академії педагогічних наук України 30.10.2013 р., де вчений відзначав: «Учитель-Майстер у суспільстві є основною складовою продуктивних сил. Він довічно залишається в психологічному досвіді учня зразком для наслідування й генерування енергії позитивного естетичного почуття щастям учіння зі вчителем у дитинстві. Педагогічна дія вчителя-майстра, як правило, стабілізує потребу учня в учінні і самонавчанні. А гуманістичне, товариське, батьківське ставлення вчителя до учня мотивує його пізнавально-виховний успіх» [16].

Можна з упевненістю стверджувати, що якість української освіти залежить виключно від педагога. Якісні показники особистості також багато в чому залежні від якості освіти, а отже і від педагога, від його високого рівня підготовки, педагогічної майстерності, рівня вихованості. А штучний інтелект в жодному разі не може замінити природну потребу, зокрема студента в спілкуванні, у взаємодії із викладачем – мудрим, інтелігентним, вихованим, справжнім орієнтиром для життєвого поступу кожного українця.

Прагнення реформувати освітню галузь, часто-густо зводиться до певних формальностей, «сліпого копіювання» західноєвропейської освітньої системи чи американської без урахування національних психолого-педагогічних надбань, ментальності українського народу, його традицій та культурного поступу. Історія педагогічної науки знає безліч дієвих програм, концепцій, теорій, що були спрямовані на вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої педагогічної освіти. Значимими, на наше переконання, стали вихідні положення

державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття), що дала неоціненний поштовх розвитку педагогічної теорії і практики на початку XXI ст. в Україні, зокрема в царині підготовки педагогічних кадрів. Якщо здійснити комплексний аналіз цієї програми, то можна побачити, що учитель в усі часи зберігав неповторність своєї особистості, вибираючи в себе непересічні загальнолюдські цінності. Відданий своєму суспільному покликанню, він є високоморальним прикладом практичної дії, стверджує гуманістичні філософські принципи добра й справедливості, істини і краси. Зростання масштабів і динамізму соціальних перетворень в Україні загострює вимоги не лише до вчителя, а й до викладача, майстра і наставника закладів передвищої освіти, вихователів дошкільних закладів освіти.

Але, на превеликий жаль, ті особи, які здійснюють керівництво реформування освітньої галузі не усвідомлюють чи не здатні усвідомити той факт, що перехід нашого суспільства до якісно нового стану закономірно має супроводжуватися вдосконаленням усіх соціальних інститутів, зокрема й освіти, яка складає могутню галузь духовного виробництва, зумовлюючи виробництво матеріальне. Тому педагог є безпосередньо виробничою силою суспільства, бо без нього жоден з видів соціального відтворення й виробництва, зокрема і матеріального, неможливий. Передаючи від покоління до покоління різновиди соціального досвіду, вчитель, викладач, вихователь не лише виконує свої професійні функції, але і є суб'єктом суспільного поступу.

Вчитель, викладач лише тоді сприяє соціальному прогресові, коли його загальна, професійна, духовна культура розвиваються випереджуючими темпами порівняно із підростаючим поколінням, студентами, вихованцями і вимогами, які ставить перед цим поколінням час. Між тим діалектика сучасного суспільного розвитку породжує суперечливу, як на наш погляд, ситуацію, за якої непоодинокий працівник освітньої сфери відчуває своє власне відставання від вимог часу. Виявляється це в тому, що потенціал педагога зріс, але різниця потенціалів сучасного учня/студента і вчителя/викладача зменшилась. Спостерігається різке зростання опору учнів/ студентів до тих учителів/викладачів, які не характеризуються високим рівнем професійної підготовки, необхідними діловими й професійними якостями. Можемо констатувати, що у закладах вищої освіти змінюється на гірше й ставлення студентів до авторитету викладачів.

Їхня міра оцінки наближується до критеріїв дорослих, колег по роботі і в основному співпадає з тими вимогами, які ставляться період викладачем суспільством.

Молоді викладачі-початківці часто-густо неспроможні перевести цілі професійної освіти і виховання на мову дієвих конкретних ситуацій і завдань, не володіють технікою і технологією педагогічної дії. В результаті вона розпадається для них на ряд нетривких, пов'язаних одна з однією функцій. Це зумовлено тим, що в підготовці майбутнього викладача не враховується вік студента і межа його професійного розвитку, коли власне процес учіння має перетворитися на процес самоучіння, освіти на самоосвіту, виховання на самовиховання. Необхідно чітко передбачити у фаховій діяльності викладачів за яких обставин вони мають бути генераторами невідомих студентам знань, а за яких консультантами для вихованців, які мають досягнути ці знання самотужки. Дивно, але і в умовах стрімкої цифровізації освітньої галузі, класний урок у закладах загальної середньої освіти, або ж лекція у закладах вищої освіти, навіть у магістратурі, будується на стереотипному трансформуванні інформації, яка самостійно учнями і студентами не здобувається, не поповнюється, не осмислюється. Всім зрозуміло, що для самостійної роботи учні та студенти повинні мати теоретичні та методичні розробки, бути зацікавленими у власному індивідуальному саморозвитку.

Сучасна професійна діяльність викладачів характеризується численними суперечностями. Передусім, це суперечність між зростаючим об'ємом актуальної наукової і соціальної інформації й усталеними способами її переробки, збереження й передачі, тобто традиційною педагогічною технологією. Також можна констатувати суперечності між зростаючими вимогами до професійної майстерності педагогів і недостатнім рівнем їхньої сучасної кваліфікації; між потребами суспільства в послугах педагогічної праці і скороченням резервів робочого часу викладачів; між зростанням об'єктивної соціальної значущості професії викладача і недостатньою привабливістю педагогічної праці в умовах переходу суспільства до ринкової економіки.

Сучасна система відтворення й функціонування педагогічних кадрів в Україні має також ряд суттєвих недоліків. Найважливіший із них знаходиться в площині типової колективістської підготовки педагогів та індивідуально-творчим характером їхньої діяльності. Слід акцентувати: студент і дотепер залишається об'єктом масового процесу педагогічного відтворення, а підготовка майбутніх викладачів у магістратурі засвідчує

відсутність системи виявлення і формування творчої педагогічної індивідуальності.

Парадоксально, але мусимо констатувати той факт, що екстенсивний та технократичний підходи у підготовці майбутніх викладачів в умовах магістратури сьогодні призвели до формальної реалізації навчальних планів, освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм, перенавантаженні студентів, одноманітності й однодумству, відсутності постійної та глибокої самостійної роботи. Неминучим наслідком усіх цих негараздів стала невідповідність педагогічної освіти суспільним потребам, поглиблення й загострення проблем закладів загальної середньої, передвищої і вищої освіти.

Стає очевидним, що масово-репродуктивному принципу підготовки викладачів в умовах магістратури слід протиставити індивідуально-творчий, який суттєвіше забезпечить оволодіння майбутніми викладачами педагогічної професії, таких її складників, як педагогічна майстерність, техніка, технології. Лише завдяки цьому викладач може стати активним суб'єктом реалізації в обраній професії свого неповторного способу життєдіяльності. Йдеться про такий рівень внутрішньо детермінованої творчої активності, за якого викладач, на рівні інтуїції, виробляє стратегію і тактику власної професійної діяльності-дії.

Реформування вищої педагогічної освіти вимагає нових підходів до розбудови власне гуманістичної національної вищої школи, створення атмосфери уваги й поваги до людської особистості. За своїм змістом педагогічна освіта має стати практичним людинознавством, своєрідною педагогічною антропологією. Гуманізація педагогічної освіти виводить її за межі традиційних уявлень про неї як про систему трансляції студентам деякої суми знань з професії та відповідних компетентностей. Це, передусім, подолання інфантильності студентів і викладачів по відношенню до філософських, морально-духовних основ педагогічної діяльності-дії, осмислення її як сфери моральної творчості, світоглядного (смісложиттєвого) та естетичного(почуттєвого) самовизначення.

Наш час боротьби за українську державність вимагає масштабної творчої особистості викладача, який достеменно глибоко і всебічно володіє досягненнями наук про людину, закономірностями її розвитку, новітніми педагогічними технологіями, цифровими сучасними технологіями і, беззаперечно – мистецтвом спілкування. Сучасний український викладач покликаний уособити в собі нагромаджені загальнолюдські цінності, всебічно знати національні, культурні,

історичні, фольклорні традиції українського народу, його мову як найсуттєвіший виразник глибинної народної психології.

Глибина й обшир загально філософських та загальнокультурних, психолого-педагогічних та спеціальних знань дозволить кожному, хто обрав професію викладача творчо вирішувати проблеми загального та професійного розвитку студентів і по життєво самовдосконалюватись у світоглядному, професійно-ціннісному, освітньому і операційному цілеспрямуваннях.

Сучасна педагогічна наука має в своєму арсеналі безліч прикладів теоретико-методологічного обґрунтування сутності та специфіки розвитку особистості викладача, його педагогічної майстерності в процесі професійного навчання. Як приклад, можна вести мову про державну національну програму «Освіта» (Україна ХХІ століття). Над вихідними теоретико-методологічними положеннями цього важливого документу активно працювали науковці Інституту педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України у 90-х роках ХХ ст. Презентуючи творчий доробок, що став неоціненним методологічним підґрунтям поступу національної педагогічної освіти, І. Зязюн зазначав: «Педагогічна професія – вічне випробовування на мудрість і толерантність, професійну майстерність і людську незвичайність. Цю працю обирають за покликанням, бо подвижництво – в самій її природі. Не вимучений, втомлений і спустошений, а цікавий, духовно зрілий і душевно врівноважений учитель здатний стати володарем дум і почуттів покоління, довіреного йому родом і державою. Ми виокремили здавна відомий штамп, але в ньому вічна істина: немає держави і народу без Учителя. Правда, учитель може бути поза увагою держави і народу. Але то більше не його трагедія, а Народу і Держави» [17].

3.2. Витоки становлення особистості викладача у закладах освіти України: історико-педагогічний аспект

Для методологічного підґрунтя сутності і специфіки розвитку педагогічної майстерності викладача надзвичайно важливим є інтерпретація поглядів українських науковців, які впродовж ХХ – початку ХХІ ст. в переважній своїй більшості обстоювали ідею необхідності опанування педагогічною майстерністю як домінантним складником педагогічної дії. Фонди музею-садиби академіка І. А. Зязюна у с. Пашківка, Ніжинського району Чернігівської області містять цінні матеріали, що присвячені означеній тематиці. Зокрема, неабиякий інтерес

становлять нотатки, власноруч записані видатним ученим-філософом до статті, що вийшла у збірнику науково-практичних матеріалів Всеукраїнської конференції «Допрофесійна педагогічна підготовка учнівської молоді в контексті реалізації цільової комплексної програми «Вчитель» (1998 р.)» [15]. Організатором конференції був колектив науковців Інституту педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України. Причому, стаття І. Зязюна мала назву «Професіоналізм викладача вищого технічного закладу освіти», а рукопис – «Особливості педагогічної дії викладача технічного вузу» [11]. Цілісний аналіз рукопису вченого дозволяє констатувати про те, що науковці структурного підрозділу Академії педагогічних наук України вже наприкінці ХХ ст. обстоювали ідею необхідності формування основоположних складників педагогічної майстерності майбутніх викладачів, причому два потужних наукових відділи, очолювані кандидатом фізико-математичних наук, доцентом М. Солдатенком і кандидатом педагогічних наук, старшим науковим співробітником Л. Султановою спільно із експериментальними майданчиками провели колосальні теоретичні дослідження. Зокрема, було проведено соціологічне опитування викладачів і студентів з аналізом їхніх самооцінок, що дозволило констатувати: основні якості вузівського педагога не відповідають вимогам, що висувається суспільством. Продовжують переважати якості громадсько-суспільної залежності людини. Зокрема, потяг до соціальної оцінки. І. Зязюн зауважував: «Начебто в цьому й немає негативізмів, але прискіпливий погляд не обійде увагою «стару хворобу»: не дуже пристрасними є реципієнти до готовності жити й діяти з опорою на власні сили, розраховуючи передусім на самого себе. Найвищого рейтингу здобули «відповідальність», «почуття обов'язку», «добросовісність», «виконавство», «дисциплінованість», «рішучість». «Заповзятливість» на десятому місці, а «високий професійний рівень» – передостанній із сімнадцяти рангів [11].

Науковці структурного підрозділу Академії педагогічних наук України сміливо заявляли, що спостерігається відірваність учіння від необхідної творчої наповненості педагогічної діяльності у закладах вищої освіти. Ця проблема є актуальною і для сьогодення, бо навчальні курси зводяться, як правило, до тлумачення переважно системи понять, законів, закономірностей без необхідної орієнтації на виконувані викладачами педагогічної функції, дії.

Причин такому явищу є безліч, але варто виокремити три групи проблем, що можуть характеризувати сучасного викладача і які не враховуються в системі професійної підготовки майбутніх викладачів в умовах магістратури:

Перша група – проблеми, безпосередньо зумовлені наявною психопедагогічною базою діяльності викладача, включаючи широкий спектр складників – від мотивації педагогічної діяльності-дії до конкретного інструментарію, тобто набору знань, способів діяльності, педагогічної техніки і педагогічної майстерності.

Друга група залежить від наукової кваліфікації викладача, складники якої безпосередньо впливають на всю педагогічну діяльність.

Третя група – детермінація особистісних якостей викладача.

Якщо бодай побіжно проаналізувати освітньо-кваліфікаційні програми магістерської підготовки майбутніх викладачів переважної більшості педагогічних вищих закладів освіти, технічних закладів чи, скажімо, медичних закладів вищої освіти, то постає невтішна картина: педагогічна складова сукупної кваліфікації викладача до цього часу або ж зовсім не враховується, або ж уважається другорядною, доповнюючою основну – наукову. Причиною цьому є традиційна прогресуюча недооцінка діяльності викладача щодо формування особистості спеціаліста, тобто недооцінка всього того, що складає основне завдання національної вищої школи. А звідси – існує значна диспропорція в зацікавленості викладачів у науковій і педагогічній діяльності. Порівняно із науковою роботою педагогічна праця обезцінена й обезособлена. Та й відсутність системи диференційованої оплати праці викладача також не сприяє підвищенню особистісної зацікавленості за якість підготовки майбутніх спеціалістів. Більшість викладачів сучасних українських закладів вищої освіти не мають спеціальної педагогічної освіти, а це, в свою чергу, не дозволяє їм належно виявляти компетентність і вдосконалюватися у сфері педагогічної майстерності.

Виходячи з вищесказаного, мова має йти про соціально-педагогічну компетенцію викладача, що передбачає його обізнаність не лише у сфері науки, представником якої він є і яка акумулюється в навчальному предметі, а також у сфері педагогічної науки. Лише педагогіка і психологія здатні структурувати наукове й практичне знання у найдоцільніші форми його подачі та сприймання студентами. Проте. Як показує практика, ставлення викладачів не лише технічних, а й почасти педагогічних закладів вищої освіти до педагогіки як науки часто-густо виявляється у неприхованій ворожості, своєрідному скепсисі.

Як наслідок – сучасні педагогічні вищі заклади освіти в більшості перестали «...*Навчати вчительській професії, професії викладача*». Якщо бодай побіжно проаналізувати плани, освітньо-кваліфікаційні програми, силу-силенну силабусів та інших документів, можна стверджувати: в українському педагогічному закладі вищої освіти домінує предметна підготовка. Така ж тенденція зберігається і в європейських освітніх закладах. Почасти можна прочитати в публікаціях знаних українських «учених» чи почути від колег-викладачів переважної більшості педагогічних вишів закиди на кшталт: «Припиніть займатися не потрібною педагогічною майстерністю!», «Знання предмету – запорука якості педагогічної діяльності вчителя в сучасній школі і вищому закладі освіти!», «Яка педагогіка і психологія! Кому вони потрібні! Лише забирають наші години, яких і так не вистачає! Старослов'янська мова, а не якась убога педагогіка й психологія! Понапридумували педагогічних практик і разом із ними педагогічної майстерності!» Дійшло до того, що кафедри педагогіки, кафедри психології в українських педагогічних університетах перестали домінувати. Що відбувається? Університет педагогічний і без педагогіки, без психології, без педагогічних практик, без...власне вчительської професійної підготовки, без спеціально педагогічної практичної підготовки майбутніх викладачів. За останні 35 років українська педагогічна освіта стала нівельованою, педагогіка – неодноразово повторювана теза величним І. Зязюном, яку свого часу геніально визначив академік Г. Філіпчук – цвинтарною, бездітною, безопочуттєвленою, позбавленою вивчення головних суб'єктів учіння і виховання – вчителя і учня, викладача і студента! Сучасний викладач є предметно підготовлений на відмінно, прекрасно розбирається у тенетах наукових знань тієї галузі, яку він викладає, але:

а) не здатний зазирнути в душу студента, для нього юнацькі очі – щось неосяжне, непотрібне, моторошне;

б) не може впливати на три основоположні речі: інтелект, волю й почуття свого вихованця;

в) не вміє опановувати себе у стресових ситуаціях;

г) не підготовлений до взаємодії зі студентами, які пізнали біль утрат рідних і близьких, вимушені ховатися в підвалах від постійних бомбардувань, стояти на руїнах своїх осель, зі сльозами на очах шукаючи бодай щось, що вціліло після прильоту ворожої ракети чи міни.

Російсько-українська війна XXI століття, її трагічні епізоди, звірства і знущання так званої «другої армії світу» спонукали серйозно, науково-виважено, неупереджено й критично поставитися до ролі педагогічної теорії та практики, оскільки час диктує все нові вимоги й ми

стаємо невимушеними свідками тих прогалин, що мали місце як у теорії, так і на практиці, зокрема в системі педагогічної освіти. Сьогодні як ніколи гостро стоїть питання: а чи були готові наші викладачі до педагогічної роботи під час війни? А що робити далі, як навчати студентів, які мають «сердешні рубці», понісши втрати рідних, почасти обох батьків, друзів? Як достукатися до свідомості, до почуттів, до інтелекту молодих людей, які бачили війну не на картинах, фото чи в Інстаграмі? Перед нами ціле покоління, чиї серця зранені війною, скалічені рашистськими звірствами, покоління – звалтоване звірями із росії, покоління – потоптане скривавленими руськими чоботами, смердючими рашистськими танками, градами, БТРами. Чи готують наші магістратури майбутніх викладачів до педагогічної взаємодії з тими юнаками й дівчатами, які почасти мають мікроінфаркти, психічні й психологічні травми, що залишаться з ними на все життя? Чи достатній рівень практичної професійно-педагогічної підготовки майбутнього викладача в умовах війни і післявоєнного відновлення України?

З огляду на величезний комплекс невирішених проблем, доречно акцентувати уваги на таких нагальних питаннях:

1. Не скорочення, не об'єднання, не зменшення фінансування, а прискорена й обґрунтована переоцінка, переосмислення й корекція тематик науково-дослідних тем Національної академії педагогічних наук України і її структурних підрозділів у царині педагогічної науки відповідно до тих викликів, тих нагальних як теоретичних, так і методологічних проблем, продиктованих воєнним і післявоєнним станами.

2. В умовах стрімкої цифровізації освіти, домінування змішаного навчання, переведення власне освітнього процесу в онлайн-формат і багато інших інновацій на поверхню впливли нові виклики перед педагогічною наукою:

– як підготувати викладача до роботи в умовах воєнного стану, до роботи на окупованій території, до взаємодії зі студентами, які внутрішньо переміщені, біженцями та інше;

– які методологічні, методичні, науково-практичні засадничі, стрижневі принципи повинні домінувати в сучасній педагогічній освіті в умовах війни і післявоєнного стану;

– як увести до системи професійно-педагогічної, практичної підготовки майбутніх викладачів педагогічними закладами вищої освіти нові складники уявного, на наше переконання, але так потрібного розділу педагогічної науки – «Педагогіки зраненого серця»;

– які практичні поради розробити для майбутніх викладачів, тих же магістрів педагогічної освіти, які в подальшому працюватимуть із студентами в умовах післявоєнного стану, тобто із нашим майбутнім, зраним війною;

– які прийоми, форми та методи професійно-педагогічної взаємодії слід виокремити для забезпечення належного спілкування викладачів зі студентами у цифровому освітньому середовищі (мова йде про те, чи навчають майбутніх викладачів роботі перед камерою, режисурі педагогічної дії на онлайн-занятті, психопедагогічним засадничим принципам роботи із молоддю, яка змушена дистанційно працювати з викладачем тощо).

На практиці ж відбувається наступне: занурені у паперову творчість, написання силабусів, звітів, перевірок, необхідності подачі «Скопусів» і «Вебофсайнів», кафедри педагогічних закладів вищої освіти почасти уникають основного призначення – підготовки вчителя/викладача, підготовки національно-вмотивованого, людино-, -дитиноцентричного професійного вчителя, викладача, вихователя!

Варто звернути увагу й на те, що в українській педагогічній науці почасти трапляються особистості, які, не дивлячись на відсутність педагогічної освіти, спеціальної психопедагогічної підготовки, нівелюють необґрунтоване вороже ставлення до педагогіки і психології – домінантних складників педагогічної майстерності. І. Зязюн, працюючи над текстом про особливості педагогічної дії викладача технічного вищого закладу освіти відзначив таке: «Я не перестаю, наприклад, дивуватись педагогічній ерудиції завкафедрою радіоконструювання радіотехнічного факультету Національного технічного університету, члена-кореспондента Академії педагогічних наук України, лауреата Державної премії СРСР проф. Зіньковського Юрія Францевича. Все своє науково-педагогічне життя він самостійно опановував педагогіку і психологію й досяг виключних успіхів. І не лише в теоретичному, але й історичному аспектах» [11].

Не дивно, що склад викладачів непедагогічних закладів вищої освіти формується в основному випускниками технічних закладів вищої освіти певної предметної сфери зі спеціальності, як правило, не пов'язаної з викладацькою діяльністю. Відсутність педагогічної освіти призводить до того, що зіткнувшись із реаліями педагогічної практики, такі спеціалісти здійснюють свою діяльність-дію на рівні власної інтуїції. На її основі вони формують часткову методику викладання навчальної дисципліни, суто емпірично розробляючи обґрунтування змісту освіти, з урахуванням лише їм відомої специфіки

предметної сфери. Ця робота, як правило, здійснюється без належної «стиківки» з результатами досліджень процесу учіння. Існуюча в Україні система наукової атестації, присудження наукового ступеня і вченого звання змушує викладачів здійснювати дослідження не у сфері дидактики, а лише в тій сфері, спеціалістами якої вони є за отриманою освітою. Це призводить до того, що наявна відсутність потреби розробки проблем дидактики вищої школи спрямована на орієнтованість лише на узагальнення досвіду викладання в межах часткових методик.

Викладач, який не має педагогічної підготовки є педагогічно некомпетентним, виконує переважно навчальну діяльність, яка традиційно трактується як передавання професійно значимої інформації (зміст навчання). В результаті засвоєння ця інформація має оформитися в систему професійних компетентностей, а в процесі практичних занять виробляються відповідні навички. Реалізація виховної, управлінської і особливо консультативно-діагностичної діяльності почасти викликають у невідготовлених викладачів значні труднощі, зумовлені відсутністю психолого-педагогічного забезпечення. Крім того, методичний арсенал кожного викладача несе в собі відбиття неповторності навчальної дисципліни і своєрідний «шарм» закоханого в цю дисципліну педагога.

Ще наприкінці 90-х років ХХ ст. в педагогічній науці виникла дилема про «сумнівну моду» на академії та університети. І це незалежно від профілю закладу вищої освіти, від кадрового потенціалу, від іміджу в ієрархії споріднених закладів, від власне характеру праці викладачів та студентів. Науковці били на сполох, бо досить мало було прихильників у подібних «революційних розвагах» дбати про справжню академічну освіту.

Варто звернути увагу на українську історичну традицію, де академічна установа (до слова як приклад – Києво-Могилянська академія в її класичному варіанті) – це найвищий щабель не лише в освіті, але й у вихованні особистості.

Головний обов'язок учителів (професорів) Академії – навчати вихованців (студентів). Усвідомлюючи те, що в майбутньому випускники вищої школи будуть працювати на педагогічній ниві, вони застосовували елементи практичної професійно-педагогічної підготовки учнів. Кожен викладач обирав собі зі складу кращих студентів помічника. Вони називались *Magistri Sodalium* (помічник учителя). До їхніх обов'язків входило керівництво повторенням з учнями читаних у класі лекцій (репетиторство), а також проведення занять з учнями нижчих класів удома [20, с. 106].

Досить продуктивним для формування професійних умінь і навичок учнів, необхідних для майбутньої педагогічної діяльності, було обов'язкове написання творів: екзерцій і окупацій. Екзерції – творчі роботи, що виконувались безпосередньо в класі. Окупації – вдома. Твори студентів були своєрідними рефератами, виконаними на основі висновків із певної кількості прочитаної літератури або першоджерел. Важливим тут було те, що творчі роботи, мали викликати в учнів почуття змагальності, тобто кожен студент прагнув продемонструвати своє мистецтво написання твору, перевершити за якістю викладу свого товариша. На кожній роботі красувався напис, виведений каліграфічним почерком професора: «de erratis, de calligraphia, de diligentia, de loco» (тобто про граматичні помилки, про почерк, про стараність, про зміст) [20, с. 106].

На формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя-вихователя, викладача закладу вищої освіти значний вплив здійснювали професори-філософи Академії – виразники істинної майстерності і професіоналізму. Можна стверджувати, що починаючи з другої половини XVII ст. в Києво-Могилянській академії зароджується власна філософсько-педагогічна думка на сутність та зміст освіти, роль учителя та його фахової підготовки для здійснення навчально-виховного процесу і організації педагогічної взаємодії з вихованцями. Серед провідних викладачів варто виділити світлу постать Осипа (Йосифа) Кононовича-Горбацького (? р. – 1653 р.), випускника польської Замойської академії, який у 1635 – 1642 рр. читав курси риторики і діалектики, а з 1642-го по 1646 роки був ректором Києво-Могилянської Академії. Педагогічні погляди Й. Кононовича-Горбацького впливають з його прогресивних філософських ідей про об'єктивність матеріального світу, можливість його пізнання. Провідного значення у навчально-виховному процесі вчений надавав увазі, зазначаючи, що «на увазі ґрунтується абстрагування, як важливий процес інтелектуального пізнання» [23, с. 113]. Дослідники педагогічної творчості Й. Кононовича-Горбацького відзначають: у своїх наукових працях він великого значення надавав словесній і мовній дії, підкреслюючи, що «мова – це не лише засіб для внутрішнього думання, а й для спілкування з іншими людьми. Сигнікативне значення слів виробляє суспільство, і їх слід вживати саме таким чином. Словами треба користуватись як грішми, ціну й вартість яких установила республіка і суспільний вжиток» [23, с. 114].

Вагомий вклад у розвиток філософської та риторичної науки, педагогічної і виховної систем Києво-Могилянської академії в цілому вніс видатний український учений, політичний і громадський діяч Феофан Прокопович (1681–1736 рр.). Працюючи на початку XVIII ст. ректором Академії, Ф. Прокопович багато сил і душевної енергії віддав справі оновлення навчального плану. Головна увага стала приділятися природознавству, математиці, геометрії, історії, географії, філософії, класичним мовам, українській мові. Ф. Прокопович вимагав, щоб кожний викладач і слудей писали вірші і п'єси українською мовою, апробуючи написане, ставили їх на Житньому ринку Подолу перед народом. Києво-Могилянська академія періоду керівництва Ф. Прокоповича стала одним із найпередовіших і найвпливовіших вищих навчальних закладів Європи. Сучасні дослідники розвитку риторичного мистецтва і філософсько-педагогічної спадщини Ф. Прокоповича, Л. Мацько та О. Мацько акцентували увагу на тому, що Росія не мала такого вищого закладу освіти, який існував у розглядуваний період на українських землях. Тому, прагнучи піднести освітню справу в Росії бодай на подібний в Україні рівень, цар Петро I переводить Ф. Прокоповича до Петербурга єпископом псковським і нарвським [22, с. 77-78].

Ф. Прокопович залишив велику наукову і публіцистичну спадщину. Розроблені ним основні риторичні канони використовуються і сьогодні в системі викладання курсу «Основи педагогічної майстерності» у педагогічних закладах вищої освіти. Праця Ф. Прокоповича «Про риторичне мистецтво», видана в Академії 1706 р., складалася з 10-ти книг. У них висвітлено основні проблеми риторичного курсу, які були спрямовані на формування мовної культури випускників, володіння ними мистецтвом слова, культурою мовлення, мовностильовим розшаруванням [22, с. 102–103].

Будучи на посаді ректора Академії, архієпископ роздумував про те, що ефективність навчання значною мірою залежить від уміння вчителя навчати і виховувати. А це передбачає насамперед спеціальну підготовку і, крім того, постійну самоосвіту. Вчений розробив низку «регол» (правил), які співзвучні, на думку Є. Барбіної, сьгоднішнім вимогам до тих, хто обрав собі професію вчителя:

– не допускати до педагогічної праці без попередньої перевірки знань;

– якщо через якісь обставини кандидат не витримав іспитів, не відштовхувати його, а дати змогу закінчити навчання і повторно скласти іспити;

–кожен учитель повинен уміти стисло і переконливо доводити учням силу науки й учіння;

–слід створювати необхідні умови для роботи вчителів, забезпечувати їх літературою;

–готувати фахівців, здатних викладати не один, а два-три предмети [2, с. 72].

Елементи педагогічної майстерності майбутніх діячів освіти застосовувалися в Києво-Могилянській академії шляхом залучення студентів до театральної діяльності. З. Хижняк зауважує: «Шкільна драма спочатку мала в основному педагогічне призначення – вчити студентів акторському мистецтву. Але вона послужила також основою виникнення шкільного театру» [27, с. 67]. Центром розвитку театру в XVII – XVIII ст. і була Академія. Невдовзі театр вийшов за її межі. Вертепи та інтермедії (живі сценки, які ставили самі студенти) завойовували симпатії народу. Особливо сприяли цьому мандрівні студенти (перші фольклористи). Щоб здобути необхідні кошти для продовження навчання в Академії, студенти часто вирушали в мандри по Україні. У вертепах, виставах і сценках, які вони ставили, дійовими особами були селяни, козаки, міщани, москалі та інші представники народу, відтворюювався народний побут, пісні, звичаї. У студентському середовищі, напівнародному, напівкнижному підтримувалась звичка писати вірші, які були необхідною належністю шкільної освіти, задовольняючи водночас моральні й етичні вимоги всіх станів суспільства [27, с. 68].

Ще при Петрі Могилі в колегії вихованці складали і розігрували власні драматичні твори, головними героями яких були біблейські персонажі. Кожен учитель пїтики зобов'язувався щорічно підготувати зі студентами комедію або трагедію для так званих літніх рекреацій або народних гулянь. У більш пізній історичний період розвитку Академії (XVIII – поч. XIX ст.) твори для драматизації спеціально писалися відомими авторами-драматургами, а від студентів, які виступали в ролі акторів, вимагалось досконале володіння драматичним і акторським мистецтвом для передачі характеру, звичок, повадок героя п'єси. Бути режисером вистави, або автором постановки для викладачів – престижно і поважно. Але не кожен із педагогічного персоналу володів здібностями до режисури, вмів навчити театральним тонкощам. Проте відомо, що 3 липня 1705 р. студентами Академії поставлена трагікомедія «Владимир, всех славяно-российских стран князь и повелитель». Автором твору і режисером-постановником став, тоді ще вчитель пїтики та риторики, Ф. Прокопович [5, с. 273].

Декламація на сцені розвивала пам'ять і уяву студентів, а виступи перед публікою допомагали оволодіти ораторським мистецтвом – професійними рисами, необхідними для становлення вчителя-майстра. Декламування розвивало дикцію, було необхідною умовою для кращого запам'ятовування майбутніми освітніми діячами сентенцій із стародавніх авторів [7, с. 104].

Студентам старших курсів Академії, які володіли достатнім рівнем знань і умінь та мали відповідні рекомендації ректора або його заступника дозволялося працювати приватними вихователями чи репетиторами в будинках заможних людей. Тоді це називалося кондицією – своєрідна форма практичної підготовки. Такі студенти ставали «аристократами» поміж своїх товаришів і звільнялися від театральних постановок та інших форм позааудиторної творчої роботи.

Істориків національної освіти і педагогічної думки приваблюють факти, коли найбідніші учні, які прагнули заробити на своє прожиття, ходили київськими вулицями і перед кожним будинком біля вікна чи воріт співали священні вірші, сподіваючись на християнську милостиню. Зазвичай їхня пісня староцерковною мовою була такого змісту: «Мирь Христовь да водворяется в домахъ вашихъ. За молитувь святыхъ отец нашихъ, Господи Ісусе, сыне Божій, помилуй насъ, аминь. Боже, дай вашеци день добрый». Від першого слова цієї пісні і сам спів називався миркуванням, а співаки – миркачами. До таких заходів вдавалися навіть студенти старших курсів Академії. Збираючись у вечірній час на ринковій площі, вони розспівували перед натовпом торгашів, що залишалися на нічліг поблизу своїх крамниць, партесні канти на честь святих чи чудотворних ікон, прославляючи Божу матір. Причому, цих студентів уже не звали миркачами, а з гордістю називали співаками. Музику і лібрето до твору складали вони самі. Така діяльність стала основою зародження в Києво-Могилянській школі професійного вокального напрямку, що приніс їй неабияку світову славу. Миркуванням займалися і майбутні світила українського музичного мистецтва, студенти Академії Д. Бортнянський, М. Березовський, А. Ведель та інші [20, с. 115].

Наведені факти свідчать про те, що важливим елементом професійного становлення майбутніх фахівців в Академії було хорове мистецтво. Постановка голосу, дихання, дикція, інтонування, манера вести себе на сцені перед глядачами допомагали студентам отримати досить важливі і необхідні вміння і навички для виховної та викладацької діяльності. У XVIII ст. для утримання хору наймався спеціальний регент, а для інструментального оркестру – капельмейстер. Керівництво Академії виявляло особливу турботу про хор. Без хору не обходилося жодне

академічне свято – урочисті прийоми гостей, диспути, травневі гуляння. Слава хору сягала далеко за межі України. Києво-Могилянська академія дала світові видатного просвітника М. Ділецького. Талановитий музикант і педагог, який залишив після себе значну спадщину для нащадків, впровадив нотну систему, яка, за свідченням фахівців, наближається до сучасної. Зокрема застосований ним наочний метод навчання нотній грамоті – використання пальців руки з метою з'ясування розташування нот на нотному стані – перегукується із сучасними методами навчання нотній грамоті [6, с. 11-12].

Про те, що в Києво-Могилянській академії у студентів на високому професійному рівні формувалися виразність вокального слова й фрази, висока культура поведіння, відчуття інтонаційного образу, властивого ансамблевому звучанню, дидактичні умови педагогічного керівництва хором колективом – свідчить неоціненний вплив випускників вищого навчального закладу на розвиток музичного мистецтва Росії, яке на той час не мало досконалості і, на відміну від українського, світового визнання. Так, за твердженням В. Антонюк, біля витоків Придворної співацької капели, яку було створено з хору государевих півчих дяків, стояли українські співаки. У 1652 р. путивльський священник І. Курбатов за наказом царя Івана III поїхав до Києва з метою купівлі книг і добору півчих. Він привіз цілий хор на чолі з Ф. Терновським, який після закінчення Академії працював у її стінах (1640-1650 рр.) регентом хору. Того ж року до Москви прибули ще два київські колективи; один із них – під орудою вихованця і соліста Києво-Могилянської колегії Г. Абрамовського [1, с. 31].

Велика увага приділялася в Академії вихованню особистості студентів. Основи виховної системи, закладені П. Могилою і викладені у «Анфології» (1636 р.) формували почуття моральності, справедливості, патріотизму, скромності, поваги й шани до батьків та дорослих. Виховний ідеал майбутнього освітнього діяча, сформований в «Анфології», вимагав глибокої любові до своєї Батьківщини, відданості інтересам народу – готовності відстоювати рідну православну віру, культуру, любити рідну мову, науку, захищати її від посягань ворогів. Морально-виховні принципи Академії були викладені пізніше у важливих академічних документах – Інструкціях. Відповідно до них, наставники прищеплювали своїм вихованцям хороші звички, вимагали дотримання акуратності в одязі, у зовнішньому вигляді. Інструкції забороняли студентам гуляти в нічний час, брати участь у бійках і безчесних справах, носити зброю.

За порушення академічних правил студенти підлягали покаранню. Суворо каралися студенти лише в тому випадку, коли вони грубо й неодноразово порушували правила внутрішнього життя Академії [20, с. 116].

3.3. «Свобідність» педагогічної діяльності-дії викладача

Історичний екскурс в минуле Києво-Могилянської академії, як приклад становлення істинної академічної освіти дозволяє стверджувати про те, що власне в академії чи університеті особистість має піднятися до визначеної вершини свого розвитку з тим, аби у подальшому самостійно організувати своє життя і життя взаємопов'язаного з нею соціуму. Виховання інтелектуальної і духовної самостійності – визначальні підсумки професійного становлення в академічному закладі вищої освіти. Причому, самостійність можна визначити як здатність реально й достовірно мислити і досліджувати будь-яке явище, вільно орієнтуватися у доборі напрямів дослідження, активно спостерігати, аналізувати і творчо досягати поставленої мети.

Варто зауважити, що самостійність досягається лише в умовах свободи як уможливлених виборів та відповідальності особистості за здійснюваний вибір мети і за методи її досягнення.

Модернізація української вищої освіти, зокрема важливішого питання в цій модернізації – підготовки викладача мають зводитися до основного питання освіти (зовсім не дотично до основного питання філософії у радянський період) про розвиток системою освіти (через вчителя обов'язково) ціннісної свідомості вихованців. Це пов'язано з необхідністю створення умов в освітній практиці для присвоєння особистістю універсальних гуманістичних цінностей.

Цей процес передбачає, що кожен об'єкт пізнання (йдеться передусім про суб'єкт учіння) повинен поставати перед дослідником у єдності гносеологічної і аксіологічної ситуацій. Пізнавальна діяльність студентської молоді повинна включати в себе як когнітивний, так і ціннісний аспекти, які нерозривно пов'язані один з одним, представляючи собою єдино можливий для людини спосіб пізнання і освоєння дійсності.

В умовах розбудови української вищої школи, зокрема підготовки майбутніх викладачів простежується загальна тенденція розвитку педагогічної науки, що полягає в розумінні навчальної пізнавальної діяльності як «свобідної» (деякі науковці вживають термін «свобідної») діяльності особистості студента. Всі дослідники приходять до загального висновку: людське пізнання є відображенням суттєвих ознак об'єктів в

контексті їх значущості для людини. У цьому полягає принцип єдності гносеологічного (когнітивного) і аксіологічного в пізнанні. При цьому необхідно враховувати, що не завжди аксіологічне сприяє пошуковій людиною істини, хоч завжди зумовлює цей пошук (один з парадоксів, не завжди зрозумілий теоретикам і практикам педагогіки).

«Свобідність» – це досить нова категорія у тезаурусі української педагогіки. Йдеться передусім про свободність вищого закладу освіти, покликаною виховувати, освічувати, розвивати через вплив на інтелект, волю і почуття. Будь-яка людська дія цінна лише тоді, коли вона свободна. Тому проблему свободи слід безпосередньо пов'язувати із проблемою моральності. Лише самостійна творча думка підніме нас на висоту моральності, і вища задача викладача – будити її у студентів, а не давати їм шаблонні готові форми. Лише таким шляхом викладач «досягає вироблення зі студента по-справжньому моральної особи [18].

Для методологічного обґрунтування категорії «свобідності», цінними стали наукові твердження філософа й методолога теорії педагогіки – Сергія Йосиповича Гессена (1887-1950 рр.), який, тікаючи від переслідувань радянської влади у 20-х роках ХХ ст., вимушений був емігрувати до Польщі. С. Гессен на перший план висував таку систему педагогічних засобів, як зовнішній матеріал, що пропонується дитині, відповідно з її внутрішніми природними здібностями. У цьому випадку тиск зовнішнього середовища повинен відповідати внутрішній силі протиставлення зростаючої особистості дитини, яка поступово повинна відчувати і випереджувати зростаючий натиск відцентрових сил зовнішньої культури. Мистецтво виховання свободної особистості полягає в постійному балансуванні у рамках цих меж [4].

Якщо вести мову про реформування вищої освіти і, зокрема, системи підготовки майбутніх викладачів, то достеменно можна констатувати на серйозній перепоні на шляху до свободної школи традиційно пануючу форму навчального процесу – класно-урочну систему. В історії національної педагогічної освіти прослідковується більш раціональний варіант організації навчальної роботи поряд з уроком, яким став Дальтон-план, що з'явився у школах на теренах СРСР в 20-х роках збіглого ХХ століття. Цьому сприяв переклад у 1928 р. книги Дж. Дьюї «Дальтонівський лабораторний план» [18].

Принциповою основою і головним достоїнством дальтонівського плану вважалася свобода особистості вихованців. Для викладача зайва моралізація, тенденційно повчаюча манера у професійній поведінці, набір заформалізованих шаблонів часто-густо стають одним із мотиваційних факторів відчуження студентів від своїх педагогів, викликають негативні

емоційні стани. Моралізація нерідко зумовлена тим, що у професійній роботі педагога (його менталітеті), як ні в якій із інших сфер діяльності, відображена педагогічна традиція, яка увійшла у підсвідомість педагогів усіх шкільних і дошкільних закладів, професійно-технічних училищ, коледжів, закладів вищої освіти як закон-стандарт з правом повчати, напучувати, залишати за собою останнє слово. Викладачеві важливо навчитися швидко вникати у стани студентів, фіксувати в їхній поведінці малопомітні, але психологічно значущі деталі, розрізняти незначні зміни в макро- і мікро-експресії. Взаємовідносини викладача і студентів мають базуватися на почуттях симпатії чи антипатії, взаєморозуміння чи непорозуміння. Звичайно, прийнятні дві умови, які забезпечують успіх взаємодії: довір'я студента до викладача і духовні потяги до нього. Довірливий характер взаємовідношень складається, як правило, не стихійно – його слід формувати, завойовувати.

На переконання О. Біди, принципове значення свobodної форми самовираження особистості – це тоді, коли індивід внутрішньо свobodний. Внутрішня свобода – це звільнення від негативних комплексів, вузькості і відсталості думки, штампів, сліпого слідування регламентуючим документам і вказівкам, як подолання педагогічних страхів. Крім того, внутрішня свобода зовсім не означає, що особистість починає діяти лише так, як саме вона вважає за можливе. Ця свобода передбачає повагу і осмислення того, що є обов'язковим у житті. Таке глибинне розуміння утримує від непродуманих кроків, дозволяє розумно і ефективно вибудувати лінію власних дій [3].

Саме внутрішня свобода відіграє далеко не останню роль у становленні і розвитку внутрішнього потенціалу педагога. Вона сприяє виходу особистості за рамки звичного знання і розуміння, осмисленню подій і дій в кожній із трьох проекцій (минуле, сучасне, майбутнє) і їх оцінці, розміщенню акцентів в умовиводах, усвідомленню суті творчості, в тому числі педагогічної, закономірностей і принципів виховання, навчання і розвитку людини. Принципи свobodності навчання широко застосовувалися на практиці українськими діячами освіти, які опікувалися проблемами професійної підготовки кадрів для вищої школи. Для дослідників цього вельми неоднозначного історичного процесу цікавим став період так званого «Українського педагогічного ренесансу» з кінця 20-х років до середини 30-х років ХХ ст. Так, на початку 30-х років ХХ ст. гостро постає питання підготовки науково-педагогічних кадрів для вищих закладів освіти, особливо викладачів педагогіки, психології та фахових методик. Передбачалося, що ця підготовка мала забезпечуватися науково-дослідними кафедрами й інститутами, причому кандидатів в

аспірантуру могли висувати: по-перше, всі заклади вищої освіти, в тому числі й педагогічні, із студентів-випускників; по-друге, всі громадсько-політичні й культурно-освітні організації з осіб, які виявляють нахил до дослідницької роботи. Наукові установи повинні були в своїх планах передбачити регулярний інструктаж викладачів інститутів та технікумів з проблем удосконалення їхнього професійно-педагогічного рівня, науково-педагогічної кваліфікації, майстерності проведення лекційних та лабораторно-практичних занять тощо. Всеукраїнський науково-дослідний Інститут педагогіки, зокрема, мав готувати викладачів загальнопедагогічних та спеціальних методичних дисциплін для всіх педагогічних навчальних закладів [28, с. 74].

3.4. Складники педагогічної майстерності викладача в обрисах аксіологічної кризи сучасного суспільства

Теоретики і практики педагогічної освіти радянської України 30-х років ХХ ст., прагнучи вдосконалити систему професійно-педагогічної підготовки майбутнього викладача вищої школи, стали ініціаторами теоретичного обґрунтування моделі випускника вищого педагогічного закладу, який готує викладачів. Для цього вони широко послуговувалися вивченням американського досвіду підготовки вчителів. США на той час відрізнялися від інших країн високою культурою організації праці у зв'язку з посиленням процесу раціоналізації, масовості і стандартизації свого виробництва і, водночас, надаючи великого значення питанням виявлення особистісних якостей педагога. Українських учених, представників кафедр педагогіки і психології Інститутів народної освіти, цікавила проблема ознак, за якими визначається придатність особи до педагогічної праці. Для цього використовувався «Бланк оцінки праці педагога», тобто визначалися ті професійні риси, які мав втілювати випускник педагогічного вищого навчального закладу. Відповідно до цього, вся навчально-виховна робота повинна бути спрямована на підготовку такого викладача-професіонала. Педагогічна майстерність у застосуванні до особистості педагога якраз поставала на передньому плані. Серед рис, якими повинен володіти майбутній викладач ВНЗ, називалися такі:

I. Особистісні риси: 1) загальний вигляд; 2) здоров'я; 3) голос; 4) розумовий розвиток; 5) ініціативність та впевненість; 6) здібності та поінформованість; 7) точність; 8) добросовісність; 9) ентузіазм і оптимізм; 10) чесність та щирість; 11) самовладання; 12) розторопність; 13) тактовність; 14) почуття справедливості.

II. Суспільно-педагогічні риси: 1) академічна підготовка; 2) педагогічна підготовка; 3) відомості з окремих предметів; 4) підхід до вихованців; 5) зацікавленість життям вищої школи та регіону; 6) здатність зацікавити батьків; 7) інтерес до життя студентів; 8) товариськість та вірність; 9) цікавість до педагогіки; 10) щоденна підготовка до лекцій і семінарів; 11) вдосконалення мовлення,

III. Організація колективу: 1) турбота про освітлення, опалення, вентиляцію; 2) охайність кімнати; 3) підтримання порядку; 4) дисципліна (навички керівництва).

IV. Техніка викладання: 1) точність і ясність постановки завдань і мети заняття; 2) вміння утворювати звички; 3) уміння заохочувати студентів мислити; 4) вміння ставити запитання; 5) вміння складати завдання; 6) індивідуальний підхід до студентів [20].

Варто акцентувати увагу на тому, що українські педагоги-науковці не змогли прийти до спільної думки про те, якими ж особистісними педагогічними рисами повинен бути наділений власне викладач вищої школи. Проте численні дискусії на сторінках науково-педагогічних видань підтверджували досить важливу тезу: в основу підготовки наставника молоді у вищому закладі освіти повинні беззаперечно впроваджуватися елементи психотехніки, саморегуляції поведінки, культури мовлення, володіння увагою та уявою студентів – увесь спектр професійних компетентностей, який би допоміг сформувати викладача-майстра.

Важливою якістю професійної діяльності викладача є також і відповідальність. У психолого-педагогічному вимірі відповідальність утримує в собі не лише науково обґрунтовану необхідність діяти так і не інакше, але й моральні переконання та духовні установки вищої доцільності, прагнення до їх досягнення. Саме в такий спосіб заклад вищої освіти в процес формування особистості майбутніх викладачів має включати моральну напругу і духовне піднесення, що виявляються в любові до своєї спеціальності, до свого закладу вищої освіти, до процесів наукового пізнання природи, людини, соціуму. Таке естетичне почуття позитивного вияву на рівні прекрасного і піднесеного гармонізує взаємовідношення особистості з оточуючим світом і завдяки постійному самовдосконаленню спрямовує її до найдосконалішої із сутностей – до Людини.

В сучасних реаліях розвитку українського суспільства в силу цілого ряду обставин увага до ціннісного виховання практично зникла, а тому налагодження ансамблю ідеалів і цінностей у більшості випадків пускається на самоплив. Це призвело до кричущих наслідків моральної деградації українського суспільства – роздвоєності моральної свідомості, ущербності і однобокості моральної свідомості радянської людини як соціально-історичного типу. Мова йде про здійснення двох рангових порядків (систем) ціннісних переваг і орієнтацій, одна з яких співвідноситься виключно з порядком (структурою) потягів, устремлінь, потреб, а інша – виключно з нормами пануючої у суспільстві моралі, з моральними кодексами оточуючих соціальних груп, із так званими неписаними правилами соціальної поведінки, виробленими елітними соціальними структурами у вигляді ідеологічних стандартів, віддалених від потреб та інтересів власне індивідуумів. Ущербність і однобокість моральної свідомості радянської людини як соціально-історичного типу полягає в недорозвиненості в ній людської індивідуальності тією мірою, в якій індивідуальна свобода і індивідуальна особистісна відповідальність пригноблювались в радянській людині тоталітарною державою через її ідеологію й спеціальні служби та колективною (класовою, соціально-груповою) дійсністю.

Проблема полягає в розриві між необхідним (нормативним) й існуючим (плинним) становищем речей. Кризою у даному випадку є комплекс до краю загострених проблем, які в тій чи іншій мірі не вирішувалися. У найзагальніших рисах криза сучасної цивілізації полягає в тому, що науковий раціоналізм, технологічний прогресизм і економічний лібералізм, що викликали нові економічні, екологічні, соціокультурні й соціально-політичні процеси, нездатні справитися з ними, тобто увести ці процеси в русло безпечного, гармонійного, «дружнього людині», автаркійного (за Г. С. Сковородою), розвитку. Невідповідністю цільової і ціннісної форм раціональності визначається сучасна технологічна епоха, що вважається глибинною причиною екологічної кризи і взагалі кризою управлінських проблем.

Не маючи образу майбутнього і маючи за спиною порожнину, суспільство потрапляє в ситуацію відчаю, відчуття прокляття, в якому розпочинається дія принципу «Рятуйся, хто може!». Випадаючи з часу й урівноваженого простору, люди ризикують потрапити в антибуття, провалитися в антисвіт зі всіма їм притаманними наслідками.

I. Зязюн справедливо наголошував: «У черговий раз можемо бути відкинутими в «чорний глухий закуток історії», що характеризується суперсучасними технологіями у неорабовласницьких формах устрою суспільства, коли у повній згоді з пророчими кошмарами Достоєвського спокуслива совість і хліб насущний будуть прийняті людством в якості платні за омертвлення душі, відмови від історичної й космічної ролі, за відречення від права на думку, на розум і, в крайній психофізіологічній різновидності такої світобудови, просто права на мозок» [10].

Ситуація сьогодення очевидна: освіта і виховання студентської молоді набуває характеру стратегічної проблеми державного значення. І вища школа зараз є чи не єдиною твердиною, яка держить потужну своєрідну «кругову оборону» проти нових «ідеалів» усебічної реалізації сексуально-фінансових інстинктів і агресивної ситості. Але ж і викладачі залишилися наодинці з цією складною проблемою. Не зважаючи на всі перепони і перешкоди, що чиняться зараз, вищі заклади освіти продовжують пошук форм і методів виховання – часто-густо без серйозної науково-методичної і методологічної допомоги. Гуманізація, індивідуалізація, нові концепції освіти вже знайшли своє місце в практиці роботи педагогічних, технічних, юридичних, медичних та інших вищих закладів освіти. Виховні задачі в різних закладах вищої освіти різні, але цього не слід боятися. Важливо, що вони гуманні і не асоціальні. Головна мета – виховати не «нову людину», а людину порядну, патріота, громадянина, гуманіста.

Можна з упевненістю констатувати, що успішний розвиток практики виховання, її інтеграційної цілеспрямованості багато в чому залежить від використання історичних етнічних цінностей, етнопедагогічної культури народу передусім, та вміння використовувати їх в розвитку й формуванні людини. На превеликий жаль, при розробці планів і програм підготовки майбутніх викладачів у магістратурі не враховується (можна сказати, що повністю нівелюється) інтеграційний зміст фактору етнічності, що мав би виявлятися в наступному:

- збагаченні педагогічного процесу культурно-історичним змістом різних етнічних традицій і, відповідно, вихованні толерантного і адаптаційного світогляду майбутніх викладачів;
- використанні в навчально-виховному процесі апробованих і сталих елементів народної педагогіки, етикету, сімейних традицій і цінностей національних культур в умовах кризи духовності;

- створенні додаткового «фону довіри», освітніх і виховних стимулів на базі єдиної етнічності в системах «педагог – студент», «студент – студент».

Проте, як показує практика, існують і певні ризики, оскільки дотримання фактору етнічності приховує в собі і деякі дезінтеграційні чинники:

- етнічність, як одна із форм ідентифікації особистості, створює основи для не суміщення світогляду і ціннісних чинників, що, відповідно, стає основою конфліктних ситуацій міжособистісного, особистісно-групового і між групового типів людських відносин;

- етнічність стає більш важливим фактором у процесі соціалізації особистості, ніж загальнолюдські цінності і норми моралі, особливо в умовах кризового, катастрофічного розвитку суспільства;

- кризу національної самоідентифікації молоді, відмову від своєї національності, незнання рідної мови, історії народу, традицій культури. Саме в цьому контексті особливу актуальність набуває проблема виникнення і розвитку полікультурного освітнього простору в поліетнічному українському суспільстві [8].

Історія української школи й педагогіки знає безліч прикладів формування української самоідентифікації в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Традиції такої підготовки, які, попри всі суспільні негаразди й неодноразові докори щодо непотрібності, необґрунтованості, застарілості та інше й сьогодні досить потужно використовуються в практиці підготовки майбутніх викладачів на магістерських програмах у Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка.

Щодо формування особистості майбутнього викладача, то Т. Іванова акцентує увагу на могутній ерудиції, науковій підготовці, уміннях створювати благодатне ставлення до самого процесу здобуття знань, трансформувати їх у позитивний, радісний настрій, що стимулює освіту та перетворює її на радість А звідси – особистість викладача повинна бути зразком інтелігентності, глибокої культури, тих високих еталонів учених, які й ставали носіями культури своєї спеціальності [19, с. 219].

3.5. Історичний дискурс особливостей формування майбутніх викладачів у Полтавському державному педагогічному інституті імені В.Г. Короленка

Тенденційними й почасти неправдивими з огляду на історико-педагогічну достовірність є висвітлення окремими науковцями, які відмовляються оперувати документальними джерелами і фактами висновки про історію підготовки педагогічних кадрів у Полтавському державному педагогічному інституті імені В.Г. Короленка 80-х – 90-х рр. ХХ ст. в обрисах становлення національної ідентичності майбутніх викладачів. Всі історики чомусь замовчують той факт, що із 80-х рр. ХХ ст. Полтавський педагогічний інститут дійсно став осередком відродження української мови. Перед І. Зязюном – тодішнім ректором з перших днів перебування на цій відповідальній посаді було поставлено стратегічне завдання: викладання поступово перевести на українську мову і створити в колективі міцну базу для української культури, шукати можливості впливу інститутських сил на інші вищі навчальні заклади й органи культури в області. Становлення педагогічної майстерності вимагало систематичної праці майбутнього викладача над культурою мовленнєвої комунікації, володіння літературною, граматично і стилістично досконалою українською мовою. Рішучу підтримку в здійсненні даних ідей молодому ректору надавав перший секретар обкому партії, творча і непересічна особистість, великий патріот України і палкий поціновувач української мови Ф. Т. Моргун (1924—2008 рр.). Обстоюючи ідею українізації вищої школи, вбачаючи в цьому процесі дієве національно-патріотичне виховання особистості вчителя, Ф. Моргун, незважаючи на тиск і заборони з боку союзних компартійних чиновників, ще в 70-х роках ХХ ст. зауважував: «Чому я і керівництво області вирішили розпочати відродження мови й культури в регіоні саме з педагогічного інституту? Відповідь дуже проста. Якщо ми майже втратили можливість оволодівати мовою в сім'ї з молоком матері, то треба спробувати врятувати ситуацію за допомогою шкільних учителів. Школа – останній бастион збереження мови і культури. Програвши битву за україномовного вчителя, ми втратимо шанси на врятування і мови, і культури всього народу. Тоді ми не користувалися виразом «національне відродження», але смисл задуманого був саме в цьому» [24, с. 262].

Варто наголосити на тому, що сам ректор був прикладом для студентів і колег-викладачів у рівні мовної комунікації, бездоганно володіючи українською літературною мовою з притаманними мовними окрасами, він захоплював аудиторію на лекціях із

педагогічної майстерності, естетики, філософії. Кожен випускник Полтавського педінституту з теплою згадує яскравий ректорський талант, який він демонстрував на так званих «закритих» розмовах з першокурсниками, що організовувались окремо для дівчат і хлопців. Особисто ректору можна було поставити найгостріше, найболючіше питання і отримати кваліфіковану, обґрунтовану і вичерпну відповідь. Сугестія І. Зязюна надзвичайно позитивно впливала на становлення особистості вчителя, прокладала уявний місточок до кожного серця вихованця і ставала прикладом для наслідування. Ф. Моргун, захоплюючись мовним талантом ректора, писав: «Я не знаю випадку, щоб його виступ на пленумі обкому партії з питань виховання і освіти не сприймався всіма як оригінальний і насущний. Він завжди говорив красивою українською мовою без нудного читання з папірця» [24, с. 266].

Не випадково Л. Мацько та О. Семеног відзначають: «Талант ректора – у титанічній, копіткій праці над промовою. Іван Андрійович завжди ретельно продумував стратегію виступу: визначав його цільову настанову, проектував власне бачення проблеми, відшукував оригінальні прийоми зацікавлення аудиторії (незвичний початок, контраверсивне запитання, психологічні паузи). Щоб спілкування не зводилося до односторонньої активності, вважав за потребу активізувати увагу і думку слухачів: вибудовував монолог, як уявний діалог у формі роздуму вголос. Навчав студентів, аспірантів проектувати логіку розвитку виступу, виділяти в ньому окремі частини, не залишаючи поза увагою їх взаємозв'язок, а також аналізувати і корегувати зміст перед слухачами за її реакцією, виховував здатність утримувати в полі уваги головну думку і послідовність її доказу, вміння невимушено вести бесіду, переконувати, сугестувати» [21, с. 230].

Деякі викладачі Полтавського педагогічного інституту, зокрема кафедри історії КНРС, кафедри філософії, кафедри політичної економії антагоністично сприймали політику формування української ідентичності в закладі вищої освіти. Студенти, в більшості своїй вихідці із сільської місцевості, протидіяли насильницькому зросійщенню, часто могли виразити публічний протест викладачеві, який свідомо не бажав говорити українською мовою. Відомий випадок, коли в 1989 р. студенти історичного факультету, які повернулися до навчання після служби в лавах Збройних Сил, вимушені були виконувати розпорядження ЦК КПУ про складання додаткового іспиту з новітньої історії КНРС і прослухати лекції одного доцента, який, відверто в процесі спілкування ображав їхню честь та гідність, часто виголошуючи фразу: «Прекратите мне отвечать на этом малороссийском наречии!». Студенти, які пройшли горнила

випробовувань гарячих точок колишнього СРСР: Афганістану, Карабаху, Фергани, Вірменії, Грузії, мали численні поранення, але всім серцем любили Україну, свою Батьківщину, пам'ятали зразки риторичної майстерності провідних викладачів факультету Б. Года, Т. Демиденко, І. Діптан, П. Кравченка, М. Лахижі, А. Шебітченко та інших, демонстративно вийшли із лекційної аудиторії і, з притаманною майбутньому вчителю тактовністю, просили викладача змінити своє ставлення до української мови. Доценту нічого не лишалося, як перейти на українську мову викладання і, складаючи іспит, студенти не відчували жодних утисків та нарікань щодо їхньої рідної мови [20]. Уже на початку 90-х років ХХ ст. всі заняття в інституті велися виключно українською мовою.

В Полтавському педагогічному інституті імені В. Г. Короленка як керівництво, так і більшість тих викладачів, які готували педагога-майстра, були переконані, що «вчитель і культура нації, культура народу країни – поняття невід'ємні» [12, с. 210]. Підвищувати рівень професійної досконалості необхідно не лише шляхом студіювання відповідних теоретико-практичних курсів, а й через залучення студентської молоді до колективів художньої самодіяльності, гуртків науково-технічної творчості, спортивних секцій та інше. Лише в такий спосіб, коли отримані знання з курсу «Основи педагогічної майстерності», педагогіки, психології, фахових методик будуть дієво відшліфовуватися на сцені, в танцювальному залі, в спортивній секції, студентському клубі чи педагогічному гуртку (основи мімічної і пантомімічної виразності, окремі елементи акторського ремесла, техніка мовлення тощо) – беззаперечно сприятимуть формуванню особистості майбутнього діяча освітньої галузі.

Окрасою інституту став український народний хор «Калина», художнім керівником якого було призначено Г. Левченка (1933–2022 рр.). Всупереч порадам КДБ й ідеологічного відділу обкому партії (Григорій Семенович Левченко після закінчення Полтавського музичного училища в 70-х роках ХХ ст. працював керівником капели педінституту і був виключений за націоналістичні «збочення» у зв'язку із виконанням забороненої на той час обробки української народної пісні М. Леонтовича «Ой зійшла зоря») ректор інституту, за підтримки Ф. Моргуна, домігся, щоб Г. Левченко, музичний талант якого був відомий у мистецьких колах області, розпочав організаційно-творчу діяльність. Цей колектив, який діє й сьогодні, досяг професійних вершин світового визнання.

Г. Левченко сформував своєрідну авторську систему цінностей, що необхідні майбутньому викладачу і успішно втілив її в практику роботи свого колективу:

1. Високий професіоналізм і неперевершена виконавська майстерність кожного учасника хорового колективу та музиканта оркестрової групи.

2. Артист хору, чи студент, чи викладач мали бути взірцем для інших курсистів та колег по роботі у спілкуванні, в манері зовнішньої і внутрішньої поведінки, дотримуватися в побуті загальноприйнятих суспільно-моральних устоїв та чеснот.

3. Бездоганна культура зовнішнього вигляду як на репетиції, так і на гастролях. Кожен, хто побачить артиста хору, повинен усвідомити, що перед ним на сцені чи в приватній розмові стоїть Учитель!

Виступаючи в березні 1987 р. в концертній студії Останкіно (м. Москва) перед освітянами радянського союзу, ректор І. Зязюн, відповідаючи на запитання представників педагогічної і наукової громадськості, так охарактеризував значення мистецтва у підготовці вчителя: «Це я роблю для майбутнього нашої школи. Лише через учителя діти можуть прилучитися до духовної культури свого народу та до її творення. Як не згадати К. Ушинського: «Співає школа — співає народ!» [12, с. 196].

3.6. Основоположні методологічні принципи професійної підготовки майбутніх викладачів

Сучасні дослідники проблем становлення особистості викладача виокремлюють три рівні й відповідний набір професійних ознак у вищих закладах освіти. Перший рівень зводиться до узагальненої тези – «*Навчити спеціальності*». Це означає забезпечення студентів знаннями та вміннями відповідно до існуючих освітніх стандартів. Сума знань та вмінь має тестуватися вхідним, проміжним та кінцевим видами контролю. Чим більше знань та вмінь у підсумку показують студенти, тим вища оцінка їхнього перебування у закладі вищої освіти. Без доказу окреслюється механістичність цього критерію: варто лише запропонувати необхідну інформацію, достатній перелік умінь та навичок, увести їх у «навчальну систему» та проконтролювати результати – успіх, як ведеться, забезпечений. Цей процес, як правило, теж має забезпечуватися достатньо потужною матеріально-технічною базою й компетентними, які знають справу викладачами. На цьому рівні самостійність, свобода, творчість,

естетичність є мінімальними й окреслюються лише кількісними показниками.

Другий рівень освіти у закладі вищої освіти почасти називають надзавданням – *«Навчити вчитися»*. Основний його критерій – здатність студентів самостійно здійснювати вибір як у межах пропонованого набору компетентностей, так і поза ними. Саме цей рівень, на наше переконання, має відображати основне покликання закладу вищої освіти: навчити майбутніх спеціалістів творчо мислити, прищепити їм дослідницькі вміння, аналітичні навички. Зокрема, щодо підготовки майбутніх викладачів – важливо також розвинути здібності організації і самоорганізації із елементами самоконтролю, вміння приймати стандартні і нестандартні рішення в стандартних і нестандартних ситуаціях. Із урахуванням індивідуальних якостей студентів дозволяються різні форми самостійної роботи різного рівня складностей, участь у курсах за вибором, професійних конкурсах та олімпіадах, наукових конференціях та форумах. Мають бути належно організовані різного виду навчальні, наукові, виробничі практики із самостійною оцінкою вирішених психолого-педагогічних завдань і проблем. Також розробляються і вводяться тести оцінювання засвоєних знань і вмінь, зокрема й тести самоконтролю, з допомогою яких самостійно виробляється мета, пропонуються етапи і засоби її досягнення.

Практика доводить, що рівень насичення освітнього процесу самостійними завданнями різної складності та рівень активності студентів у їх виконанні визначають рівень підготовки спеціаліста як суверенно діючої професійної особистості. Реальна ж картина така, що у практиці освітньої діяльності переважної більшості закладів вищої освіти України таких знайдеться небагато, що самостійну роботу студентів класифікують як виключно визначне досягнення викладача – не генератора знань і їх передавача, а консультанта із самостійного здобуття знань. Не лише сучасний академічний університет, а й інші профільні університети, які прагнуть готувати викладачів для вищої школи мають перетворитися по-суті в своєрідну «школу самостійного пізнання істини».

Третій рівень освіти – *естетичний: «виховання любові, виховання серця»*. На превеликий жаль, ті структури, які сьогодні здійснюють моніторинг якості вищої освіти, експертизу освітньо-кваліфікаційних програм та освітньо-кваліфікаційних характеристик закладів вищої освіти, що здійснюють професійну підготовку майбутніх викладачів не звертають уваги на цей домінуючий-важливий рівень чи не хочуть, з огляду на відсутність базових професійних компетентностей у царині педагогічної і психологічної науки, звертати увагу.

Достеменно слід визнати, що педагогічна дія викладача завжди повинна бути толерантною, відкритою складовою сфери культури всього людства, забезпечуючи йому благодатний творчий енергетизм: вона – явище культури, а культура, з одного боку, завжди явище і результат творчих зусиль людини, а з іншого, оскільки вона проростає з природного динамічного менталітету етносу, має бути толерантною у відношенні до культур усіх інших етносів. Культурою інших етносів вона може цікавитися й порівнювати зі своєю лише для духовного задоволення, але не для практичного облаштування життя свого етносу. Культура не може силою нав'язуватися жодному іншому етносу, якщо вона душевно не є складовою психологічного досвіду кожного індивіда етносу і його надсвідомістю – всього етносу.

В сучасній системі підготовки викладачів чи не найосновніше – навчитися чітко усвідомлювати основні закономірності фізіології вищої нервової діяльності. Власне майбутній викладач має бути хоча б проінформованим, що кожен із аспектів споглядальної духовної практики тісно пов'язаний із однією з трьох основних функцій нервової системи. *Доброчинність* залежить від *регулювання* – обидва феномени покликані посилювати позитивні схильності й позбавлятися від негативних. *Зосередженість* веде до нових *знань* і на їх основі до постійного *учіння*. Оскільки саме дякуючи увазі, її концентрації, тобто, завдячуючи досягненню більш міцного й повного *усвідомлення*, виникають нові нейронні зв'язки та відбувається *учіння* (і навченість-досвід). Мудрість (передусім, інтелект) пов'язана з проблемою *вибору*, наприклад, відмова від меншого задоволення заради більшого (виявляється в естетичному почутті). У такий спосіб, розвиваючи в собі добродієність, зосередженість і мудрість, індивід вимушує свій мозок підвищувати рівень регулювання, *учіння* й *вдбору*. І навпаки: удосконалення цих трьох функцій нервової системи закріплює те, на чому базується споглядальна практика.

Мова йде про те, що майбутнім викладачам сьогодні якраз і не вистачає теоретичного й практичного усвідомлення методологічно-методичного принципу про те, що педагог-практик (викладач, доцент, професор та інші), крім свого предмета, неминуче й обов'язково повинен бути усебічно підготовленим на рівні психологічної, педагогічної, фізіологічної, біологічної, філософської, психолого-педагогічної й інших людинознавчих наук до усебічного знання свого учня. Педагогу важливо також досконало знати на рівні всіх наукових галузей свої власні психолого-педагогічні особливості, щоб володіти усіма засобами

гуманістичного впливу на своїх вихованців для розвитку їхнього психологічного досвіду позиттивного самовдосконалення.

Естетичний досвід викладача і його основний виразник *слово-мовлення-почуття* найбільше, найяскравіше і найвагоміше представляє психічно-психологічну цілісність духовності особистості. Якраз у слові викладача воедино злиті й зцементовані інтелект, естетичне почуття, воля, мислення, сприймання, уява, світогляд в цілому. У цьому суть *континууму* (у єдиному – все загальне – цілісне) естетичного чинника в психологічному досвіді.

Послугуючись ученнями видатного українського вченого-психофізіолога К. Платонова, а також його учня і послідовника В. Бехтерева, можна констатувати, що саме вони побачили у слові фізіологічний, лікувальний і педагогічний фактор [25]. На усіх рівнях підготовки і вікових періодів самореалізації викладачем власної педагогічної дії позбавлення його можливостей наближення до нагромадженого людством досвіду формування й вияву психіки вихованця, його природних задатків й обдарувань, способів розвитку, на їх основі, здібностей і компетентностей до відповідних видів життєдіяльності й дії, означає одне: викладач перетворюється в простого передавача нагромаджених і систематизованих у підручниках знань, що в умовах розвитку сучасних освітніх технологій Інтернет може зробити успішніше й якісніше. *Відмінність викладача й комп'ютера в тому й полягає, що педагог передає студенту душевний і духовний, завжди індивідуальний, соціально-культурно неповторний людський досвід, чого жодний комп'ютер зробити не може й ніколи не зможе.* Це розуміють навіть найвідданіші адепти комп'ютерних освітніх технологій. Але цього ніяк не можуть усвідомити люди різних видів і рівнів, причетних до управління процесами культурного розвитку суспільства, особливо процесами передачі нагромадженого досвіду від покоління до покоління, очільники освітньої галузі, які, в переважній своїй більшості далекі від педагогіки, психології, педагогічної майстерності.

Виходячи з вищесказаного, слід методологічно й теоретично обґрунтувати сутність педагогічної освіти, яка, з огляду на стрімкий розвиток цифрових технологій, зміни освітніх пріоритетів потерпає стагнації, руйнування, безпочуттєвлення і, почасти, нищення. Педагогічна освіта завжди є:

- функцією обраного експертами суб'єкта;
- співвідносною з індивідуальним життєвим шляхом людини, особливостями проходження нею кризових точок свого розвитку;

- детермінованою соціокультурним досвідом, історією того співтовариства, до якого суб'єкт належить;

- культуровідповідністю.

Освітній процес у педагогічних закладах вищої освіти, представлений у результатах педагогічної освіти – процес за суттю соціокультурний. З одного боку, він співвідноситься зі своїм соціально значущим змістом, а з іншого – детермінований досвідом людини як суб'єкта освітнього процесу і носія власної культури. Тому педагогічна освіта орієнтована на формування і виховання людини як суб'єкта власної життєдіяльності. У випадку вибору педагогічної професії суб'єктом учіння результат залишається відкритим, бо значною мірою детермінований логікою розвитку особистості, рівнем усвідомлення нею своїх внутрішніх потреб, цілей, інтересів.

Фундаментальне завдання сучасної педагогічної освіти має два компоненти:

- Перший – *функціональний* – пов'язаний із підготовкою підростаючого покоління до участі в суспільно корисному виробничому житті.

- Другий – *з глибинною сутністю людини, її духовністю*. Саме викладач має бути підготовленим давати своїм вихованцям ключ креативності, відкривати їм таємниці не біотехнології, а психотехнології. А це – вищий рівень педагогічної майстерності. Викладач-майстер має прилучити кожного студента до надбань культури. При такому підході до суті освіти на перший план висуваються цінності: співіснування, культивування цінностей життя і природи, визнання і розуміння чужої точки зору, діалогу, співробітництва, свободи особистості, повага до особистості та її прав, несперечливість вищим трансцендентальним началам.

Кожен, хто стає за університетську кафедру в ролі викладача, має усвідомити: для передачі студентам досвіду пізнання і його оцінювання слід на собі повсякчас проводити дослідження освіти як процесу принципово двостороннього: не лише спрямованого у світ, на його зовнішні чинники і властивості, але й спрямованого на самого себе, на особистісні зміни. Тобто у концепції педагогічної освіти варто виокремити підходи до опанування світу і входження в культуру, а не відділяти від опанування свого «Я», усвідомлюючи, що шлях до повноцінного соціокультурного життя є водночас шляхом до себе, до розуміння своєї природи і духовності, до розвитку власних здібностей, почуттів і переживань. Освіта, по суті, стає аксіологічним прообразом, що

втілюється в освіченій людині. Освіта – це пізнання людиною своєї сутності.

Зміст базової професійної освіти майбутнього викладача має стати фундаментом його педагогічної культури. Він включає оптимальний корпус ідей, цінностей, уявлень, універсальних способів пізнання, мислення і практичної діяльності-дії.

Необхідність модернізації змісту базової професійної підготовки майбутніх викладачів України передусім пов'язана з культурно-утворювальною, гуманістично-гуманітарною функцією національної вищої школи. Самовизначення особистості викладача в культурі, вироблення на цій основі життєвої позиції, свого педагогічного кредо – центральна лінія у формуванні його особистості. Вирішуючи підходи до змісту педагогічної освіти, будуючи типові й робочі навчальні плани й програми, освітньо-кваліфікаційні характеристики, силабуси дисциплін та інше, повинна реалізуватись ідея їх фундаменталізації, що характеризується глибиною й шириною загальнофілософських, антропологічних, загальнокультурних, психолого-педагогічних і спеціальних знань.

Можна вести мову й про суб'єктивний фактор в педагогічній освіті, зокрема в магістратурі, що здійснює підготовку майбутніх викладачів і не лише педагогічний, а й інших напрямів. Якщо на перших етапах «педагогічного» життя майбутнього викладача домінують соціокультурні мотиви, пов'язані з адаптацією норм, формування його як потенційного суб'єкта соціокультурної практики, то з часом відбувається посилення мотивів більш утилітарних, зумовлених включенням молодого людини в життя її соціальним й професійним самовизначенням. Тому перенесення акценту з учіння у закладі вищої освіти під керівництвом доцента чи професора на самоучіння, на саморозвиток, на саморегуляцію, на самооцінку й зумовлює необхідність розуміння такого способу прилучення до педагогічного досвіду, який надає методологія проблемних ситуацій. Саме в такий спосіб виявляється тенденція до появи якісно нових функцій педагогічних навчальних закладів, які розпочинають все більше й більше відігравати роль методологічних, методичних і організуючих центрів підготовки викладачів.

У педагогічному закладі вищої освіти кожного студента-магістранта необхідно навчити філософському осмисленню проблем освіти взагалі, і педагогічної, зокрема, бо з філософським осмисленням проблем освіти розпочинається формування нових ідеалів освіченості, вихованості людини, нові уявлення і підходи до учіння й виховання. І. Зязюн, неодноразово виступаючи перед здобувачами вищих рівнів кваліфікації в

аспірантурі та докторантурі відзначав: «У глибинах філософського мислення вироблені не лише ключові поняття і уявлення, що використовуються в педагогічній теорії і практиці, але також і ті поняття та уявлення, що є необхідною складовою арсеналу засобів мислення сучасної освіченої людини. Філософія необхідна суспільству й людині, які прагнуть до самоусвідомленого розвитку» [16].

Незаперечним є той факт, що філософія та методологія освіти доповнюють одна одну. Якщо друга здійснює проблематизацію педагогічної діяльності й педагогічної дії, спрямованих на освіту та виховання, то перша має справу безпосередньо з освітнім та виховним процесом, як ідеальним об'єктом, що існує, проживає, реалізується за своїми внутрішніми законами. І якщо не досягається успіх у перетворенні об'єкта, то повинні змінюватися або використовуватися дії, що з'ясовує методологія, або наявні уявлення про об'єкт, і це справа філософії.

Філософське осмислення будь-якого предмета реалізується, передусім, засобами світоглядного й методологічного відношення людини до нього. Перше з цих відношень – рефлексія даного предмета, тобто його бачення з позицій світоглядного ідеалу; друге – відношення до способу опанування предмета в такому стані, що відповідає світоглядному ідеалу. І те, й інше охоплює життєвий смисл і ключові цінності, що в межах визначеного типу культури виконують роль «аксіологічних аксіом». Аксіологічний підхід є своєрідною якісною ознакою світоглядного й методологічного базису філософської рефлексії.

Важливо, щоб філософська рефлексія здійснювалася в єдності змістового й ціннісного в освіті, у співвіднесенні з процесами, що відбуваються в культурі, в єдності духовного й практичного на рівні окремого індивіда. Смисл філософії освіти полягає у здійсненні філософської рефлексії над тими особливими досягненнями культури, які так чи інакше допускають інтерпретацію з допомогою категорій освіти якісних станів і образів життєдіяльності людини. При цьому філософія освіти стає філософією життя людини, яка прилучається до культури, яка набуває можливостей для реалізації своїх сутнісних сил. Окультурення людини зумовлює різке зростання її креативних можливостей.

Зрозуміти структуру процесу освіти можна в одному випадку, коли людина у об'єктно-суб'єктній іпостасі в ній поставатиме як природна цілісність, яка підпорядковується дії законів педагогічної антропології. Але в цьому випадку слід враховувати існуючі реалії. Сьогодні лише створюється фундамент всієї будови наук про освіту і виховання, внутрішнім стержнем якої є педагогічна антропологія, що з'єднує начала педагогічного мислення з його законами розвитку людини в єдності і

цілісності зовнішнього і внутрішнього, об'єктивного і суб'єктивного, загального і особливого.

Формування методологічної культури сучасного викладача вимагає зміни характеру змісту й технології педагогічної освіти, тобто мова йде про учіння новому інтелектуальному баченню, включаючи образ мислення, для якого притаманні:

- спостережливість та навик аналізу й синтезу складних взаємозв'язків;
- розвиток навиків критичного мислення і ознайомлення з критичними поглядами сучасників, які допоможуть жити по-новому.

Навчати новому інтелектуальному баченню у магістратурі педагогічного закладу вищої освіти – це не стільки процес, скільки зміст. Необхідно, щоб нове бачення базувалося на поглибленому знанні сучасних освітніх проблемних ситуацій, уміння їх практично вирішувати. Особливе місце в такому учінні належить вирішенню проблемних ситуацій. Це означає появу в індивідів деяких нових соціально-культурних якостей, формування нових механізмів життєдіяльності, що включають деякі ідеальні та матеріальні передумови, що взаємозалежні і взаємодоповнюючі, набуваючі значущості в активності, яка реалізується людиною. В основу підготовки майбутніх викладачів має бути покладена діяльність, що базується на опануванні наукової картини педагогічної дійсності, на культурному аналізі й синтезі, на утвердженні освітніх цінностей і цілей. Це стає основою для формування і розвитку творчого мислення, яке пов'язане з інтуїтивним, цілісним, спонтанним, безпосереднім пізнанням, а не розчленованим пізнанням світу.

Основою методологічної культури викладача повинна стати освіта. Вона інтегрує в собі знання, що визначають обшир соціально-педагогічного орієнтування, високу вірогідність передбачення, вибір стратегій професійної діяльності. Останні розгортаються за принципами гуманістичної педагогіки. Швидко актуалізується антропологічний підхід, що набуває рівня педагогічного людинознавства. Ядром професійної компетентності і культури майбутнього викладача має стати системне антропологічне знання. Виконуючи системно-утворювальну функцію у змісті педагогічної освіти, антропологічний підхід забезпечує взаємозв'язок і єдність соціогуманітарної, культурологічної, психолого-педагогічної і предметно спеціальної підготовки вчителя [16].

Тим, хто опікується розробленням теоретико-методологічних засадничих принципів підготовки майбутніх викладачів у закладах вищої освіти, слід враховувати одну обставину: освіта має поліфункціональну природу. Це означає, що впродовж життєвого циклу людини освіта

значуще впливає на її потреби (соціальні, пізнавальні, духовні, моральні та інші), мотиви діяльності, удосконалюючи чи перебудовуючи життєво важливі вміння (професійні, комунікативні, соціально-побутові), забезпечуючи саморегуляцію, в якій виявляється тип особистості (наприклад, творчий) і тип поведінки.

Власне методологічна культура вирішує проблему єдності освіти і діяльності (педагогічної дії) викладача, наближаючи останню до ідеалу. Спочатку створюється образно-концептуальна модель – сукупність уявлень педагога про реальний і прогнозований стан об'єкта діяльності, про цілі і способи реалізації своєї діяльності. Потім здійснюється побудова загальної стратегії взаємодії відношень. Принагідно зауважимо, що образно концептуальна модель, не зважаючи на структурну складність, є цілісним відображенням дійсності, що уособлює в собі тенденцію до удосконалення.

Варто зупинитися на основоположних компонентах образно-концептуальної моделі, що на наше глибоке переконання має відображати сутність та специфіку магістерської підготовки майбутніх викладачів в умовах магістратури. Серед компонентів слід виділити такі:

1-й компонент – воля. Воля є психічною формою відображення дійсності. Вольовий структурний елемент пов'язаний з метою, зі стимулами і вольовими зусиллями особистості (сильна воля, наполегливість, податливість, упертість, навіюваність, рішучість, слабкість), осмислення особистістю цілі і прагнення її досягнення (усвідомлення цілі, інтенсивне прагнення до неї, нечітке усвідомлення, легко змінне, слабе прагнення до досягнення та інше), вмотивованість дій (обґрунтовані, необґрунтовані, стійкі, легко змінні). Афективний компонент як би налаштовує, збуджує особистість до вольових дій. Недаремно в афектах окремі вчені вбачають своєрідні мотиваційні потреби.

2-й компонент – операційно-діяльнісний, виступає важливою складовою творчого потенціалу майбутніх педагогів. Він дозволяє цілеспрямувати творчу діяльність студентів на формування і розвиток відповідної свідомості і світогляду, відношень і поведінкової активності, де загальна мета перетворюється в усвідомлений мотив

Необхідно також до організаційно-педагогічних чинників розвитку творчого потенціалу суб'єктів учіння віднести:

- соціально-культурну діяльність як цілісний системний процес, що включає в себе творчу цілеспрямованість;

- узаємодію студентів і їхніх педагогів з використанням сучасних засобів навчання;
- усвідомлення викладачем і студентом ринкової ситуації в потребі педагогічних працівників, які володіють творчим стилем педагогічної дії, усіма секретами педагогічної майстерності;
- використання найновітніших досягнень педагогічної науки в соціально-культурній сфері, культуротворчих освітніх педагогічних програмах;
- управлінні творчою діяльністю майбутніх і дипломованих викладачів.

3-й компонент – соціально-педагогічні фактори до яких важливо віднести:

- соціокультурні і професійні об'єднання студентів-педагогів, як соціальні інститути виховання;
- соціальні вимоги до підготовки викладачів згідно із запитами ринку освітніх послуг в соціально-культурній сфері;
- соціально,- і громадянськоціннісний характер перетворювальної творчої діяльності.

Означені фактори, як чинники розвитку творчого потенціалу майбутніх викладачів, дозволяють скласти достатньо достовірний прогноз щодо педагогічних умов, які сприяють їх реалізації і, врешті-решт, розвитку самого творчого потенціалу майбутніх викладачів.

Якщо в обрисах методології розглядати проблему розвитку творчого потенціалу майбутніх викладачів, то, керуючись певними методичними умовами, необхідно визначити ряд принципів підходів і принципів. На наше переконання найбільш продуктивними з них є:

- *інтегративний підхід*, що розглядає творчий потенціал як інтегративну якість особистості, яка: виявляє відношення (позиції, установки, спрямованості) студентів до творчості, визначає потребу у можливостях творчого саморозвитку і самоорганізації, відображає міру можливостей актуалізації її сутнісних сил в реальній перетворювальній практиці, представляє систему знань, переконань, на основі яких будується, регулюється діяльність студента, здібність швидко змінювати прийоми дії, згідно з новими умовами діяльності, представляє єдність творчого потенціалу індивіда як породження біогенезу, творчого потенціалу особистості як породження соціуму і творчого потенціалу індивідуальності як породження особистості;

• *синергетичний підхід*, що характеризує процес розвитку творчого потенціалу особистості на основі нових уявлень про «людинознавство», сприяє комплексному підходові до розвитку людини шляхом синтезування фундаментальних законів природничих і гуманітарних наук, в результаті чого досягається розуміння особистості як самоорганізуючої системи, що діє за об'єктивними законами природи.

Ефективність образно-концептуальної моделі зумовлюється використанням основних принципів розвитку творчого потенціалу майбутніх викладачів ЗВО, концептуальне обґрунтування яких подається в сучасній теорії творчого саморозвитку і соціально-культурної діяльності:

– *принцип всезагальності і доступності*, що передбачає прилучення, заохочення студентів до сфери соціально-культурної діяльності з метою задоволення їхніх творчих можливостей;

– *принцип самодіяльності*, що базується на творчій активності, захопленості та ініціативі майбутніх викладачів, з одного боку, і на заохоченні, стимулюванні їх професорсько-викладацьким колективом, з іншого;

– *принцип систематичності і цілеспрямованості*, що передбачає доцільне здійснення соціально-культурної діяльності на основі планомірного і послідовного поєднання неперервності, взаємозалежності в роботі всіх соціальних інститутів, покликаних забезпечувати вільний час студентів;

– *принцип соціально-культурної спадковості*, що базується на культурній взаємодії і взаємовпливові поколінь;

– *принцип творчого саморозвитку*, суть якого полягає в цілеспрямованому творчому саморозвиткові, задоволенні потреб та інтересів, передусім конкретної особистості (групи), наданні можливості самовдосконалення;

– *принцип творчої самореалізації*, що відображує залежність ефективності процесу розвитку творчого потенціалу особистості від наявності педагогічних умов в соціально-культурній сфері;

– *принцип педагогічної підтримки з позитивним підкріпленням творчої діяльності кожного суб'єкта*, створення умов психологічної безпеки, допомоги і обов'язкового прийняття виявів індивідуальності, толерантності і емпатії, а також забезпечення незалежності у виборі і прийнятті рішень, можливості самостійного контролю за власним поступом у напрямкові розвитку творчого потенціалу [23].

Керуючись викладеними принципами в процесі освіти майбутніх викладачів, їхньої цілісної професійної підготовки слід дотримуватись наступних педагогічних умов розвитку творчого потенціалу майбутніх викладачів:

- наявності зразка креативної поведінки;
- співтворчості суб'єктів педагогічної дії;
- суб'єктної позиції в творчій діяльності;
- створення творчої атмосфери;
- дотримання поведінкової і діяльнісної свободи між рівноправними суб'єктами педагогічної дії.

Зразком креативної поведінки для наслідування є не окреслений алгоритм дій і операцій, а, передусім, творча цілеспрямованість викладача, доцента, професора, його особистісна креативна поведінка. При цьому важливою є ситуація демонстрації педагогом вищої школи творчого ставлення до кожного студента, усвідомлення його ексклюзивної значущості як педагога не лише в майбутньому, а й у теперішньому часі, у щохвилинному спілкуванні з педагогом. Позитивний емоційно-почуттєвий контакт між ними створює умови для продукування оригінальних ідей. Можна говорити про естетичне включення суб'єктів педагогічної дії в творчий процес.

Розвиток творчої особистості майбутнього викладача, розкриття її сутнісних неповторних творчих можливостей виявляється не інакше, як через співтворчість. Означена проблема співтворчості в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях розробляється переважно в контексті ідеї співробітництва. Це, безсумнівно, необхідна умова співтворчості, але вона не визначає повністю її специфіку, що пов'язано з особливостями позицій суб'єктів педагогічної дії. Слід зазначити, що лише творчість дозволяє ствердити в професійно-педагогічному спілкуванні такий важливий і необхідний оптимальний засіб як діалог. Суть діалогічної взаємодії полягає у взаємному збагаченні і особистісному творчому розвитку її учасників. Цей процес представляє суб'єкт-суб'єктну взаємодію педагога закладу вищої освіти і майбутнього педагога як рівнозначних і рівноправних партнерів. Майбутній педагог стає співавтором соціально-культурної діяльності, яку творчо організовує його наставник. Співтворчість дає учасникам право на свій темпоритм, свій потенціал творчих можливостей і свій власний шлях його реалізації.

Видається доцільним акцентувати увагу й на умовах, що дозволяють реалізувати ці співтворчі суб'єкт-суб'єктні відношення педагога і студента в процесі соціокультурної діяльності:

- суб'єкт-суб'єктна взаємодія, коли кожен з учасників творчого процесу має право на власне вирішення творчого завдання. Суб'єкт-суб'єктні відношення стимулюють розвиток творчого потенціалу, бо характеризуються активністю сторін;

- створення і збереження атмосфери творчості;

- стимулювання індивідуального стилю творчої діяльності і самовираження кожного з учасників творчої дії;

- постійний розвиток власних творчих можливостей і педагогічної майстерності педагога.

У процесі професійної підготовки майбутніх викладачів особливого значення набуває створення творчої атмосфери у сумісній професійно-творчій соціально-культурній діяльності педагога вищої школи і студента-магістранта. Враховуючи багатоплановість такої «творчої атмосфери», варто виокремити деякі важливіші її складники:

1. *Педагог* (викладач, доцент, професор), його творчий ентузіазм, доброзичливість у створюваній ним атмосфері свободи думки і самоуправління. Можна виокремити чимало прийомів для цього:

- виявлення інтересу до дій студента, визнання і підтримки множини варіантів відповідей;

- сприяння відчуттю передбачення і очікування;

- вживання іншої точки зору на знайомі і усталені предмети, явища, процеси та інше.

2. *Організація педагогом ситуації успіху*. Ситуація успіху – це різновид педагогічної ситуації, що формує у студентів-магістрантів суб'єктивне бажання включатися в творчу діяльність на рівні своїх можливостей, забезпечує необхідні умови для цього. Ситуація успіху розвиває нестандартне мислення, прагнення до творчого самовияву, формує в особистості позиції активного учасника процесу діяльності.

Значну роль у підтримці ситуації успіху відіграють такі педагогічні прийоми:

- постійне використання позитивного естетичного (емоційно-почуттєвого) чинника на рівні прекрасного, піднесеного, рідше – комічного;

- словесна підтримка;

- «прихована педагогічна інструментовка» (опосередкований вплив – непомітна допомога, словесна інструкція тощо);

- «авансування»;

– «колективна радість» (сумісне переживання – реалізація потреби в емоційно-почуттєвих зв'язках з іншими суб'єктами творчої дії). Правильне використання системи стимулювання і заохочення дозволяє педагогу-наставнику закладу вищої освіти організувати навчально-виховний процес із постійним забезпеченням успіху.

Аналіз освітньо-кваліфікаційних програм, освітньо-кваліфікаційних характеристик магістратур, які здійснюють підготовку майбутніх викладачів експертами Національним агентством із забезпечення якості освіти України, виявляють невідповідність щодо окремих курсів та їх змістового наповнення. Це, передусім стосується таких курсів як «Педагогічна майстерність викладача» та «Педагогічна творчість викладача». Причому, окремі експерти переконують, що педагогіка – це мистецтво (за К. Ушинським) і правильно називати творчість, бо педагогічний процес, як зазначалося вище, завжди творчий. Але з методологічної точки зору, виходячи із теорії та методики педагогічної майстерності, варто розібратися й визначитися. Так, усім відомо, що педагогічна творчість існує, розвивається, удосконалюється за законами і принципами художньої. Наразі варто відзначити її подібність і єдність з акторською творчістю в театральному мистецтві [14]. Актор – майстер сцени, який виховує глядача на зразках гуманістичної моралі, громадянської креативності. Педагог – майстер виховання (педагогіка – майстерність виховання [26]. Педагога-майстра, як і актора, завжди супроводжує натхнення – специфічний творчо-психологічний і педагогічний стан ясності думки, інтенсивності праці, багатства і швидкості асоціацій, глибокого проникнення в сутність науково-предметної проблематики, могутнього «викиду» нагромадженого підсвідомістю життєвого і педагогічного досвіду і безпосереднього його включення в педагогічну творчість.

Натхнення народжує надзвичайну творчу енергію, що майже синонімічна творчості. Не випадково образом мистецтва (зокрема поезії) і натхнення з давніх часів є крилатий кінь Пегас. У стані натхнення досягається оптимальне поєднання інтуїтивного і свідомого начал творчого процесу.

Творчість, як правило, має три принципи інтерпретації: філософський, соціологічний і культурологічний.

З філософської точки зору творчість є атрибутом людської діяльності, її необхідною, суттєвою, невід'ємною властивістю. Вона є основним зумовлюючим базисом людини і людського суспільства, визначає безперервний поступ матеріального і духовного виробництва. Творчість є вищою формою активності і самостійної діяльності людини і

суспільства. Вона завжди уособлює елемент нового, передбачає оригінальну і продуктивну діяльність, сприяння вирішенню проблемних ситуацій, продуктивній уяві в поєднанні з критичним відношенням до досягнутого результату. Межі творчості охоплюють дії від нестандартного вирішення простої задачі до повної реалізації унікальних потенціальних можливостей особистості у певно визначеній сфері.

Творча діяльність – це самодіяльність, що охоплює зміну дійсності і самореалізацію особистості в процесі створення матеріальних і духовних цінностей, нових, більш прогресивних форм управління, виховання, учіння та інше, що розширює межі людських можливостей.

В основі творчості знаходиться діяльність, а конкретніше – трудова діяльність. Процес практичного перетворення людиною оточуючого світу в принципі зумовлює формування, розвиток, удосконалення самої людини.

Творчість є атрибутом діяльності лише людського роду. Родовою сутністю людини, її важливішою атрибутивною якістю, є предметна діяльність, суть якої – творчість. Однак, цей атрибут не притаманний людині від народження. У цей період він присутній лише у вигляді можливості. Творчість не дарунок природи, а набута через трудову діяльність властивість. Саме перетворювальна діяльність, включення в неї людини є необхідною умовою розвитку у неї здатності до творчості. Перетворювальна діяльність суб'єкта творчості, яка набувається передусім через процес пізнання, учіння, освіти, виховання прививає йому уміння, навички, компетенції, виховує волю і дію, робить його гармонійно розвиненим, створює якісно нові рівні матеріальної і духовної культури, тобто рівні творення.

У такий спосіб, принцип діяльності, єдності праці і творчості розкриває соціологічний аспект аналізу творчості.

Культурологічний аспект започатковується принципом спадковості, єдності традицій і новаторства. Творча діяльність є основною домінантою культури, її сутності, її змісту і форм. Культура і творчість тісно пов'язані, більш того, взаємозумовлені. Немислимо говорити про культуру без творчості, оскільки вона – подальший постійний розвиток культури (духовної і матеріальної). Творчість можлива лише на основі спадковості в розвитку культури. Суб'єкт творчості може реалізувати свою задачу лише взаємодіючи з духовним досвідом людства, з історичним досвідом цивілізації. Творчість в якості необхідної умови включає в себе вживання суб'єкта в культуру, активізацію найпродуктивніших результатів минулої діяльності людей.

Нам усім достеменно відомо, що найбільш повне розкриття здібностей людини можливе лише в суспільно значущій діяльності. Важливо при цьому знати, що здійснення цієї діяльності детермінується не лише зовні (суспільством), але й внутрішньою потребою самої особистості. Діяльність особистості в цьому випадку набуває характеру самодіяльності.

Творчість є атрибутом людського життя – це історично еволюційна форма активності людей, що виявляється в різних формах діяльності і зумовлює гармонійний розвиток особистості. Головний критерій духовного розвитку людини – оволодіння повним і повноцінним процесом творчості.

Творчість є похідною реалізації індивідом унікальних потенційних можливостей у певній сфері життєдіяльності. Тому між процесом творчості і реалізацією здібностей людини у суспільно значущій діяльності, яка набуває характеру самореалізації, існує прямий зв'язок.

Відомо, що найбільш повне розкриття здібностей людини, можливе лише в суспільно значущій діяльності. При цьому важливо, щоб здійснення цієї діяльності детермінувалось не лише ззовні (суспільством), але й внутрішньою потребою самої особистості. Діяльність особистості в цьому випадку стає самодіяльністю, а реалізація її здібностей в даній діяльності набуває характеру самореалізації.

Таким чином, творча діяльність – це самодіяльність, що охоплює зміну дійсності і самореалізацію особистості в процесі створення матеріальних і духовних цінностей, яка сприяє розширенню меж людських можливостей. Кожному виду людської діяльності, без винятку, притаманний творчий підхід.

Література:

1. *Антонюк В.* Українська вокальна школа : етнокulturологічний аспект : [моногр.]. Вид. друге, перероб. і доп. – К. : Українська ідея. 2001. 144 с.

2. *Барбіна Є.* Професійна майстерність учителя в історії педагогічної думки. Рідна школа. 1998. № 2. С. 71–74.

3. *Біда О.А.* Удосконалення системи підготовки майбутніх учителів в Україні. Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності. Київ – Харків, 2009.

4. *Гессен С. І.* Основи педагогіки. Вступ до прикладної філософії. Берлін : Слово. 1923. 448 с.

5. Демков М. І. Історія руської педагогіки. Ревель : Типографія «Ревельських іжестьї». 1895. Ч. I : «Стародавня руська педагогія (X – XVII ст.). 324 с.

6. Дзюба О. Оборонець віри і культури / Запорожці / авт.- упорядн. Ю. Іванченко. К. : Мистецтво.1993. – 16 с.

7. Звонарева Л. Вплив педагогічної системи Києво-Могилянської колегії на формування Симеона Полоцького – викладача. Роль Києво-Могилянської академії в культурному єднанні слов'янських народів : зб. наук. праць / АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні ; [відп. ред. В. М. Русанівський]. К. : Наук. думка. 1988. – С. 102–108.

8. Зязюн І.А. Динаміка парадигм у гуманітарних науках. Рукопис статті. Фонд музею-садиби академіка І.А. Зязюна УДУ імені М.П. Драгоманова у с. Пашківка, Ніжинського р-ну, Чернігівської області.

9. Зязюн І.А. Імідж педагога. Рукопис щоденника. Фонд музею-садиби академіка І.А. Зязюна УДУ імені М.П. Драгоманова у с. Пашківка, Ніжинського р-ну, Чернігівської області.

10. Зязюн І.А. Криза цінностей – катастрофа суспільства. Рукопис щоденника. Фонд музею-садиби академіка І.А. Зязюна УДУ імені М.П. Драгоманова у с. Пашківка, Ніжинського р-ну, Чернігівської області.

11. Зязюн І.А. Особливості педагогічної дії викладача технічного вузу. Рукопис статті. Фонд музею-садиби академіка І.А. Зязюна УДУ імені М.П. Драгоманова у с. Пашківка, Ніжинського р-ну, Чернігівської області.

12. Зязюн І. А. Педагогіка добра : ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. – К. : МАУП. 2000. 312 с.

13. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність – технологія педагогічної дії. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії : матеріали Всеукр. наук. практ. конф., 20–21 травня 2011 р., м. Житомир / Інститут пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Житомирський держ. ун-т імені Івана Франка. Житомир. 2011. С. 6–12.

14. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність як мистецька дія в театрі. Педагогічна майстерність. Підручник.3-є вид., допов. і переробл. К.: СПД Богданова А.М. 2008. С.59 – 85.

15. Зязюн І.А. Професіоналізм викладача вищого технічного закладу професійної освіти. Допрофесійна педагогічна підготовка учнівської молоді в контексті реалізації цільової комплексної програми «Вчитель»: зб. наук.-практ. матеріалів Всеукр. конф.: [в 3-х ч.]. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Криворіз. держ. пед. ін.-т. 1998. Ч.1. С.20 –24.

16. *Зязюн І.А.* Стенограма виступу на методологічному семінарі здобувачів освіти в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. 2013 р. (аудіозапис). Фонд музею-садиби академіка І.А. Зязюна УДУ імені М.П. Драгоманова у с. Пашківка, Ніжинського р-ну, Чернігівської області.

17. *Зязюн І.А.* Учитель в контексті державної національної програми «Освіта» (20.03.1994 р.). Рукопис статті. Фонд музею-садиби академіка І.А. Зязюна УДУ імені М.П. Драгоманова у с. Пашківка, Ніжинського р-ну, Чернігівської області.

18. *Зязюн І.А.* Філософія педагогічної дії. Монографія. Черкаси: вид. ЧНУ імені Богдана Хмельницького. 2008. 608 с.

19. *Іванова Т.* Культурологічна парадигма освіти у філософсько-педагогічній концепції академіка І. Зязюна. Філософія педагогічної майстерності : Зб. наук. праць / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України / Редкол.: Н. Ничкало (голова) та ін. 2008. Київ – Вінниця : ДОВ «Вінниця». –380 с.

20. *Лавріненко О.А.* Історія педагогічної майстерності: навч. посіб. для студентів педагогічних ВНЗ, аспірантів, вчителів. К.: Богданова А.М. 2009. 328 с.

21. *Мацько Л., Семенов О.* Проблеми мовної культури вчителя у спадщині Олександра Захаренка. Дивослово. 2007. № 3. С. 58–62.

22. *Мацько Л. І.* Риторика : навч. посіб. К. : Вища школа. 2003. 311 с.

23. Українська педагогіка в персоналіях : у 2-х кн.: навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. Кн. 1. X – XIX ст. / за ред. О. В. Сухомлинської. К. : Либідь. 2005. 549 с.

24. *Моргун Ф. Т.* Безсмертна душа України. Задовго до салютів. Полтава: «Полтавський літератор». 1995. 472 с.

25. *Платонов К.І.* Слово як фізіологічний і лікувальний фактор. М.: Медгіз, 1962. 530 с.

26. Словник іншомовних слів. За ред. О.С. Мельничука. К.: Голов. ред. УРЕ АН УРСР.1974. С. 509.

27. *Хижняк З. І.* Києво-Могилянська Академія. К. : Вид-во КДУ. 1970. 172 с.

28. *Шатунов М.* Підготовка педагогічних кадрів. До уніфікації системи недосвіти. Шлях освіти. 1930. № 1–2. С. 69–79.

*Тринус Олена,
кандидат педагогічних наук, старший дослідник,
вчений секретар Інституту педагогічної освіти і освіти
дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
ORCID: orcid.org/0000-0003-2945-0796*

РОЗДІЛ 4 ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Провідним напрямом модернізації сучасної вищої освіти є активне впровадження новітніх педагогічних технологій, серед яких важливе місце має змішане навчання. Серед факторів, що зумовлюють цей процес, виокремлюються: стрімкий розвиток онлайн технологій; нові технологічні та освітні можливості електронних засобів навчання; світовий досвід їх впровадження в освітній процес; пошук альтернативних форм та форматів освіти в умовах сучасних викликів; забезпечення безпеки учасників освітнього процесу; гнучкості, доступності освітніх потреб різних категорій здобувачів; необхідність адаптації процесу навчання до нового покоління студентів – представників цифрового покоління; збереження «живого» спілкування між учасниками освітнього процесу тощо.

У звіті «2023 Educause Horizon Report. Teaching and Learning Edition» змішане навчання визначається одним з ключових освітніх трендів на найближчі роки, драйвером світового інноваційного розвитку вищої освіти [30] (2023 Educause Horizon Report. Teaching and Learning Edition, 2023). Вчені висувають сміливе припущення про те, що у найближчій перспективі досліджуваний феномен, сутність якого полягатиме у «змішуванні» найкращих теорій, підходів, методів, практик, стане домінуючою характеристикою освітнього процесу, виключивши з обігу інші дефініції, пов'язані із застосуванням сучасних технічних засобів навчання [3] (Бугайчук, 2016).

4.1. Термінологічне поле поняття «змішане навчання»

Термін «змішане навчання» (blended learning) вперше було використано у 1999 році у сфері бізнесу, а саме – в інформаційному повідомленні освітнього центру «Interactive Learning Centers», як нова форма корпоративного навчання, що передбачала використання не тільки електронних курсів, але й інтернет-курсів із застосуванням методики змішаного навчання.

До 2006 року у зарубіжних наукових розвідках (Дж. Рей (J. Reay) (2001); А. Россет (A. Rossett) (2002); М. Дрісколл (M. Driscoll) (2002); К. Морган (K. Morgan) (2002); М. Орей (M. Orey) (2002); М. Мартин (M. Martyn) (2003); Дж. Руні (J. Rooney) (2003); А. Хайнце (A. Heinze) (2004); Д. Берзін (J. Bersin) (2004); Д. Гаррісон (D. Garrison) та Х. Канука (H. Kanuka) (2004), Ч. Грехем (C. Graham), С. Аллен (S. Allen) та Д. Уре (D. Ure) (2005) та ін.) здійснювалися спроби обґрунтувати сутність поняття в аспекті його використання у галузі освіти. Змішане навчання трактувалося і як поєднання технологічних рішень, і як сполучення методів навчання, і як комбінація педагогічних технологій. Увага авторів до нових способів організації освітньої діяльності, чисельні характеристики змішаного навчання, які обумовлювалися багатоаспектністю феномену, стали підґрунтям його популяризації та широкої вживаності. Термін «змішане навчання» не мав чіткого визначення, поруч з ним у зв'язку з існуванням різних тлумачень слова «blend» (суміш, комбінація, гібрид) використовувалися терміни, близькі за змістом – «комбіноване навчання» (combined learning), «гнучке навчання» (flexible learning), «гібридне навчання» (hybrid learning), які по суті належали до одного семантичного поля та означали певні характеристики одного і того ж процесу – поєднання традиційного (аудиторного) та онлайн навчання.

Узагальнюючи висновки вчених, Американське товариство навчання та розвитку (American Society For Training and Development, ASND) підтримало концепцію розвитку змішаного навчання та визначило його однією з головних тенденцій становлення індустрії надання знань, наголошуючи на тому, що в найближчому майбутньому змішане навчання буде використовуватися в 80-90% усіх навчальних курсів [25] (Graham, 2006).

Вперше офіційне тлумачення поняття «змішане навчання» було запропоновано Ч. Грехемом (С. Graham) у «Довіднику змішаного навчання» (2006) як поєднання навчання «обличчям до обличчя» з навчанням за допомогою комп'ютерних технологій [21] (Bonk & Graham, 2006).

Н. Фрізен (N. Friesen), професор Университету штата Айдахо в Бойсе (Boise State University, США), сформулював термін як «діапазон можливостей, що досягаються шляхом інтеграції інтернету та електронних засобів масової інформації з формами, які потребують фізичної присутності у класі викладача та учнів» [23] (Friesen, 2012).

У педагогічному контексті сутність поняття розкривається Х. Стакер (J. Staker) та М. Хорном (M. Horn) – дослідниками Інституту Клейтона Кристенсена (Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation, США), як формальної освітньої програми, що містить: елементи онлайн навчання, яке передбачає контроль здобувачами освіти його часу, міста, шляху, темпу; елементи традиційного навчання в аудиторії, що контролює викладач; інтеграцію досвіду, отриманого в режимі онлайн та очного навчання.

На переконання вчених, обов'язковими властивостями змішаного навчання є: його планування; самостійний характер навчальної діяльності здобувача освіти; персоналізація навчання в онлайн середовищі; навчання на основі майстерності; застосування інтерактивних методів навчання; орієнтація на високі досягнення; педагогічна взаємодія між викладачем та студентом, та наголошують, що змішане навчання не зводиться до простого додавання онлайн-компонента до традиційного навчання, а передбачає зміну його педагогічної моделі та технологічної інфраструктури для досягнення запланованих результатів навчання [31] (Staker & Horn, 2012).

Досвід зарубіжної практики з проблеми впровадження змішаного навчання у зарубіжних закладах вищої освіти доводить, що змішане навчання є всеохоплюючим концептом, має прогностичний характер та передбачає докорінну зміну структури освітнього процесу, поєднання всіх видів навчання (формального, неформального, інформального); ефективність змішаного навчання забезпечується можливістю соціалізації під час аудиторної взаємодії учасників освітнього процесу та активного навчання, що надає електронне середовище [22] (Dziuban, Picciano, Graham, & Moskal, 2015);

продуманої інтеграції традиційного навчання та навчання в режимі онлайн, переосмислення навчальних програм для підвищення мотивації студентів, оптимізації їх навчально-пізнавальної діяльності, зменшення кількості традиційних занять [24] (Garrison & Vaughan, 2008); розроблення навчальних програм не за формалізованим підходом, а шляхом вивчення кожної конкретної ситуації з метою створення неповторного освітнього продукту [20] (Blended learning today: Designing in the new learning architecture, 2014). Крім педагогічної результативності, зростаюча популярність змішаного навчання, на думку зарубіжних учених, пояснюється факторами економічного характеру, а саме – можливістю скорочення витрат на аудиторне, кадрове, матеріально-технічне, інфраструктурне забезпечення освітнього процесу, що обумовлює інтерес до такої форми організації навчання з боку органів державної влади, керівництва закладів освіти тощо.

У сучасному національному академічному просторі дослідженню різних аспектів змішаного навчання присвячені роботи К. Бугайчука, І. Герасименко, М. Кадемії, Р. Калугіна, О. Коротун, В. Кухаренка, А. Литвинова, І. Лов'янової, Н. Морзе, О. Рафальської, Н. Сиротенко, С. Семерікова, Т. Собченко, О. Спіріна, Ю. Триуса, Г. Ткачук, М. Умрик та ін. У таблиці 1 подано погляди українських учених на досліджуване поняття.

Таблиця 1

Тлумачення сутності поняття «змішане навчання»

Автор	Сутність поняття
К. Бугайчук	«...у вузькому сенсі – цілеспрямований процес здобування знань, умінь та навичок, що здійснюється освітніми установами різного типу в рамках формальної освіти, частина якого реалізується у віддаленому режимі за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій і технічних засобів навчання; в широкому сенсі – поєднання форм і методів організації формального, неформального, інформального навчання, а також самоосвіти» [3] (Бугайчук, 2016)
М. Кадемія	«...навчання, в межах якого студент одержує знання, очно і самостійно он-лайн, воно передбачає створення комфортного освітнього інформаційного середовища, системи комунікацій, що доставляють інформацію» [6] (Кадемія, 2016)
О. Коротун	«...цілеспрямований процес взаємодії суб'єктів навчання на основі поєднання традиційної та онлайн моделей навчання, який відбувається в аудиторії та поза її межами, у синхронному й асинхронному режимах та базується на широкому використанні ІКТ» [7] (Коротун, 2016)

В. Кухаренко, А. Сиротенко	«...навчальна методологія, викладання та підхід, який поєднує в собі традиційні методи в класі з комп'ютерною опосередкованою діяльністю для навчання; комбінація різних технологій в єдиний інтегрований навчальний процес» [8] (Кухаренко, Сиротенко, 2016)
І. Лов'янова, Р. Калугін	«...педагогічно виважене поєднання традиційного (аудиторного) навчання з онлайн-навчанням у різних його проявах (мобільне, дистанційне, електронне навчання)» [10] (Лов'янова, Калугін, 2022)
Ю. Триус І. Герасименко	«...цілеспрямований процес здобування знань, набуття умінь і навичок, засвоєння способів пізнавальної діяльності суб'єктом навчання й розвитку його творчих здібностей на основі комплексного і систематичного використання традиційних й інноваційних педагогічних технологій та інформаційно-комунікаційних технологій навчання за принципом взаємного доповнення з метою підвищення якості освіти» [16] (Триус, Герасименко, 2012)
Г. Ткачук	«...цілеспрямований процес передання і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, заснований на поєднанні технологій традиційного, комп'ютерно орієнтованого, дистанційного та мобільно орієнтованого навчання» [15] (Ткачук, 2017)
А. Литвинов	«...поєднання онлайн та офлайн навчання в одному навчальному процесі, що формує «навчальний досвід» студента та самодостатній логічний курс чи предмет» [9] (Литвинов, 2019)
Т. Собченко	«...сучасний та новий підхід організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, який трансформує структуру і зміст навчання, змінює ролі викладача та студента та націлений на підвищення якості освіти» [12] (Собченко, 2021)

Студіювання наукових праць дозволяє констатувати, що змішане навчання є якісно новим підходом, що трансформує та реорганізує освітній процес – його структуру, форми організації, ролі викладача та студента, методи навчання. Сутність змішаного навчання полягає не просто у «змішуванні» різноманітних методик та технологій, що є характеристикою будь якої системи навчання, а розуміється як оптимальне поєднання традиційного та електронного навчання, коли воно відбувається як в аудиторії, так і за її межами, та передбачає розширення можливостей очної форми навчання за рахунок використання можливостей сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Особливостями змішаного навчання, що характеризують його переваги у порівнянні з іншими формами організації освітнього процесу,

визначаються: можливість використання в різних варіантах на всіх рівнях освіти; підвищення можливості персоналізації й індивідуалізації освітнього процесу; формування й розвиток навичок самоосвітньої діяльності; трансформація позиції здобувача освіти з об'єкту в суб'єкт навчальної діяльності; особливий характер діяльності педагога, спрямований на планування й організацію освітнього процесу в інтегрованому освітньому середовищі змішаного навчання, здійснення педагогічного супроводу навчальної діяльності здобувачів освіти.

Поняття «змішане навчання» інтегрує у собі такі поняття, як «очне навчання», «електронне навчання», «дистанційне навчання», «мобільне навчання». Слід зазначити, що в Україні не всі зазначені поняття мають усталений характер у зв'язку з відсутністю їх нормативного визначення.

Законом України «Про освіту» визначено, що очне навчання (face-to-face learning) – це традиційна форма навчання, що передбачає безпосередню участь здобувачів освіти в освітньому процесі, їх особисту присутність в закладі освіти [5] (Закон України «Про освіту», 2015). У такому навчанні в якості доповнення до традиційних засобів можуть використовуватися електронні з метою здійснення контролю знань, умінь, навичок студентів.

Електронне навчання (e-learning) трактується як навчання за допомогою комп'ютерної мережі Інтернет та засобів мультимедіа [19] (Bates, 2001). Вчені по-різному обґрунтовують співвідношення понять електронного та дистанційного навчання: розуміють їх як синонімічні [17] (Шуневич, 2008); вважають, що електронне навчання має вагомий характер [2] (Бугайчук, 2014); трактують електронне навчання різновидом дистанційного навчання [1] (Биков, 2009). Принциповим у цьому питанні є те, що електронне навчання передбачає індивідуалізовану взаємодію учасників освітнього процесу (синхронно, асинхронно) як в аудиторії, так і на відстані з використанням у навчанні комп'ютера, засобів мультимедіа, ресурсів мережі Інтернет, систем віддаленого спілкування тощо.

Дистанційне навчання (distance learning) передбачає опосередковану взаємодію віддалених один від одного учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [5] (Закон України «Про освіту», 2017). Дистанційне навчання потребує пріоритетного вирішення питань, пов'язаних з технічним супроводом здобувачів освіти, розробленням, доставкою електронного навчального контенту та здійснюється в асинхронному (взаємодія із затримкою у часі) та синхронному (одночасна взаємодія у веб-середовищі дистанційного навчання) режимах.

Мобільне навчання – навчання за допомогою мобільних пристроїв та бездротових мереж з будь-якого місця та в будь-який час. Якщо відбувається в аудиторії, це мобільне електронне навчання, якщо за межами закладу освіти – мобільне дистанційне навчання (синхронне та асинхронне) [28] (Kraut, 2013). У таблиці 2 систематизовано форми організації навчання, що поєднує змішане навчання, за принципом застосування засобів, що використовуються, та особливостей налагодження комунікації між учасниками освітнього процесу (таблиця 2).

Таблиця 2

Форми навчання, що поєднує змішане навчання

Форма навчання	Засоби навчання	Особливості комунікації
Очне (традиційне) навчання	Традиційні	Безпосередня (обличчям до обличчя) у синхронному та/або асинхронному режимі
Електронне навчання	Електронні	Комп'ютерно опосередкована у синхронному та/або асинхронному режимі
Дистанційне навчання	Електронні	Комп'ютерно опосередкована у синхронному та/або асинхронному режимі
Змішане навчання	Традиційні, електронні	Безпосередня (обличчям до обличчя) Комп'ютерно опосередкована у синхронному та/або асинхронному режимі

У контексті розгляду термінів, які використовуються для характеристики змішаного навчання, потребує врахування питання щодо їх коректного застосування. Погоджуємося з думкою Г. Назаренко про те, що в українському академічному просторі неправомірно вживаються слова «онлайн навчання» та «офлайн навчання», ототожнюються поняття «офлайн навчання» та «очне навчання». Вчена пояснює, що «online» та «offline» є англійськими словами сфери комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, які позначають, відповідно, взаємодію у синхронному та асинхронному режимі. Крім того, їх використання у зазначеному трактуванні не передбачено законодавчими актами у сфері організації української освіти. Згідно нормативних вимог правильним є формулювання: «очна форма навчання»; «дистанційне навчання в режимі онлайн»; «дистанційне навчання в режимі офлайн»; «дистанційне навчання у поєднанні режимів онлайн і офлайн або у змішаному режимі» [11] (Назаренко, 2022).

4.2. Змішане навчання у підготовці майбутніх викладачів закладів вищої освіти

Змішане навчання є ефективною формою підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти на її другому (магістерському) рівні. Зважаючи на те, що магістранти вже володіють академічним досвідом навчання, навичками самостійної роботи, планування, раціоналізації часу, вони є найбільш підготовленими до впровадження моделей змішаного навчання в освітній процес закладу вищої освіти. З іншого боку, змішане навчання сприятиме: подальшому підвищенню рівня творчої активності, самостійності, відповідальності студентів за результати навчання; реалізації завдань сучасної магістратури, спрямованих на підготовку випускників до виконання професійних функцій в інформаційному середовищі, розвиток здатності до впровадження інновацій, умінь професійної самоорганізації.

Підтвердженням вищезазначеного є результати опитування 25 магістрантів – здобувачів освіти за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки у галузі знань 01 – Освіта/Педагогіка в українських закладах вищої педагогічної освіти та класичних університетах, які засвідчили, що опитувані мають певний рівень обізнаності у характеристиках формату змішаного навчання. Вони зазначили, що вже опановували елементи змішаного навчання на попередніх рівнях здобуття освіти та підтвердили, що вмотивовані навчатися в умовах змішаного навчання, вдосконалювати уміння й навички самоорганізації та самодисципліни. Серед переваг змішаного навчання здобувачі освіти визначили: доступність в обмежених для організації освітнього процесу умовах (падемія COVID-19, військова агресія РФ проти України, необхідність збереження власної безпеки та безпеки членів родин) (89%); гнучкість в умовах необхідності поєднання роботи та навчання (37%); можливість самостійного вибору темпу навчання (70%); збереження регулярного «живого» спілкування з викладачем та іншими студентами (74%); потреба в отриманні практичного досвіду роботи з технологіями навчання та подальшого їх використання у професійній діяльності (90%).

Варто наголосити на тому, що про змішане навчання у підготовці майбутніх викладачів закладів вищої освіти можна говорити лише тоді, коли реалізація його очного та дистанційного складників відбуватиметься межах окремого рівня освітнього процесу. Наприклад, 1) на рівні навчального плану; 2) на рівні навчальної дисципліни; 3) на рівні теми в межах навчальної дисципліни; 4) на рівні навчального заняття або технології навчання. Перший варіант передбачає онлайн формат

опанування окремих елементів освітньо-професійної програми – модулів, дисциплін, курсів, практик тощо, другий – деяких змістових модулів, тем, занять; третій – пов’язуватиметься з різним співвідношенням онлайн та очних складників змішаного навчання під час реалізації дидактичних етапів вивчення теми (вивчення нового матеріалу, його закріплення, контроль тощо); четвертий – спрямовується на чергування етапів «живого» навчання та онлайн діяльності студентів.

Ефективність впровадження змішаного навчання при підготовці майбутніх викладачів закладів вищої освіти забезпечується системою загальнодидактичних принципів: цілісності; системності та послідовності; активності та самостійності; індивідуалізації; персоналізації; оптимізації; відповідності технологіям навчання; коннективізму.

Принцип цілісності у змішаному навчанні передбачає поєднання традиційної та онлайн моделей навчання, контактних та технологічно опосередкованих способів доставки й отримання інформації, створення інтегративної цілісності, синергії зазначених моделей, що забезпечує адекватність методів, прийомів, засобів навчання, які використовуються у підготовці майбутніх викладачів.

Принцип системності і послідовності у змішаному навчанні означає, що пізнання майбутніми викладачами закладів вищої освіти навчального матеріалу можливе лише у певній системі, що передбачає оптимальний розподіл традиційного та електронного навчального контенту для вивчення та виконання практичних завдань, контроль та оцінювання навчальних досягнень, систему допомоги з боку викладача в очному та онлайн режимах; поступове збільшення онлайн складника відповідно до рівня самостійної пізнавальної активності студентів.

Принцип активності і самостійності у змішаному навчанні передбачає домінування самостійної пізнавальної діяльності здобувачів освіти, переосмислення ролі викладачів та студентів в освітньому процесі (перетворення викладача з транслятора знань на консультанта, помічника, координатора на шляху здобуття студентом індивідуального навчального досвіду у спеціально організованому освітньому середовищі; набуття студентами навичок самостійної роботи, ефективного планування часу), підвищення якості міжособистісної і віртуальної навчальної взаємодії учасників освітнього процесу.

Принцип індивідуалізації спрямовується на пристосування системи навчання до індивідуальних особливостей студента, забезпечення кожному студенту індивідуальної траєкторії навчання у відповідності з його особливостями, підлаштування графіків та способів роботи під особисті потреби студента.

Принцип персоналізації сприяє управлінню студентами власним навчанням (контролювання часу, місця, шляху, темпу), врахуванню їхнього унікального навчального досвіду у цьому процесі.

Принцип оптимізації навчання забезпечує використання викладачем інформаційних систем, програм, спрямованих на: задоволення запитів сучасних студентів щодо новітніх форм отримання та споживання інформації; створення умов для застосування новітніх технологій змішаного навчання в освітньому процесі; підвищення статусу закладів вищої освіти у світовому освітньому просторі як інноваційних центрів, які реалізують технології змішаного навчання.

Принцип відповідності технологіям навчання передбачає, що пропорційне співвідношення традиційного, електронного навчання, самостійної роботи може відрізнитися в залежності від факторів, пов'язаних з предметом, що вивчається, віком здобувачів освіти, рівнем їхньої підготовки, технічної інфраструктури закладу освіти, готовністю викладачів до забезпечення електронного навчання тощо.

Принцип коннективізму підкреслює важливість мереж і зв'язків у навчанні; майбутній викладач закладу вищої освіти розглядається частиною мережевої освітньої спільноти, яка за допомогою різноманітних спеціалізованих освітніх ресурсів та джерел інформації (пошукові системи, онлайн-форуми, соціальні мережі, масові відкриті онлайн курси (МВОК) тощо) дозволяє налагоджувати комунікацію, співробітництво, творчо самовиражатися; сприяє адаптації до мінливих технологій навчання, вибрати оптимальний варіант серед різноманіття існуючих, що стосується, зокрема, моделей змішаного навчання.

4.3. Класифікації моделей змішаного навчання

Заслужують на увагу конструктивні ідеї зарубіжного досвіду щодо розроблення різноманітних моделей організації змішаного навчання. Разом з цим слід констатувати відсутність їх загальноприйнятої типології, алгоритмів застосування. Існуючі класифікації моделей здійснюються з урахуванням: технологічного (частка використання електронного складника, тип гібридності; засоби, що використовуються тощо); дидактичного (характер педагогічної взаємодії учасників освітнього

процесу, вибір форм і методів діяльності); інституційного (адміністративний, технологічний супровід) аспектів проектування освітнього процесу.

У 2003 році професор К. Твігг (C. Twigg), керівник Центру освітніх трансформацій (Center for Academic Transformation (США)), в рамках дослідження шляхів удосконалення освітнього процесу у закладах вищої освіти виділила чотири моделі змішаного навчання, поклавши в основу критерій комбінації варіантів поєднання елементів традиційного аудиторного та комп'ютерно-опосередкованого навчання – заміщаючу модель (Replacement Model); підтримуючу модель (Supplemental Model); модель електронно-освітнього центру (Emporium Model); модель самостійної продуктивної діяльності (Buffet Model) (Twigg,2003). Їх опис подано у таблиці 3.

Таблиця 3

Класифікація моделей змішаного навчання (за К. Твігг)

Модель	Опис
Заміщаюча модель (Replacement Model)	Передбачає електронний формат засвоєння навчального курсу, який доповнюється консультаціями викладача
Підтримуюча модель (Supplemental Model)	Пов'язана з традиційним аудиторним навчанням, яке доповнюється роботою з електронними ресурсами
Модель електронно-освітнього центру (Emporium Model)	Полягає у навчанні в умовах електронного навчання на спеціальному сайті закладу освіти та у спеціально обладнаних комп'ютерних класах
Модель самостійної продуктивної діяльності (Buffet Model)	Надає можливість студентам самостійно комбінувати аудиторні та електронні заняття

У 2006 році Ч. Грехемом (C. Graham), професором Університету Брігама Янга (Brigham Young University, США), систематизовано моделі змішаного навчання за рівнями їх реалізації, типом, категоріями:

– рівні змішаного навчання (рівень активностей, рівень курсу, рівень освітньої програми, інституційний рівень);

– типи змішаного навчання у відповідності до чотирьох вимірів (просторовий (аудиторне чи електронне навчання), часовий (синхронний або асинхронний режими), чуттєвий (високий чи низький рівень сприймання), людського фактору (виключно присутність викладача, присутність викладача та використання інформаційно-комунікаційних засобів, виключно онлайн режим);

– категорії змішаного навчання залежно від мети навчання (сполучне змішування (доступність та гнучкість), зміцнююче змішування (доповнення до традиційної педагогічної технології), трансформуюче змішування (студенти – активні учасники освітнього процесу)) (рисунк 1) (Graham, 2006).

Рівні змішаного навчання	Типи змішаного навчання	Категорії змішаного навчання
Рівень активностей	Простір	Сполучне змішування
Рівень курсу	Час	Зміцнююче змішування
Рівень програми	Відчуття	Трансформуюче змішування
Інституційний рівень	Людський фактор	

Рис. 1. Систематизація моделей змішаного навчання за рівнями їх реалізації, типом, категоріями (за [25] Ч. Грехемом)

Характеризуючи рівні змішаного навчання, Ч. Грехем пропонує на рівні активностей суб'єктів освітнього процесу поєднання елементів очної взаємодії та електронного навчання, як правило в межах конкретного заняття. Наприклад, це може відбуватися наступним чином – у навчальній аудиторії одна група студентів опрацьовує матеріал за друкованим підручником, друга – вивчає додаткові інтернет-ресурси з теми на персональних пристроях (смартфон, планшет, комп'ютер), через певний час групи міняються місцями, а після інтегративного навчання та узагальнення вивченого виконують індивідуальні або групові практичні завдання.

На рівні навчального курсу змішане навчання розглядається найпоширенішим способом змішування його очних та дистанційних елементів. Наприклад, лекційний матеріал може бути представлений у режимі відео й опрацьовуватися студентами вдома, а семінари – відбуватися в навчальній аудиторії і передбачати очну взаємодію; або лекційні заняття можуть проходити в аудиторії, а матеріали для

самостійного опрацювання надаватися й опрацьовуватися віртуально [4] (Даниско, Семеновська, 2018).

На рівні освітньої програми змішане навчання передбачає поєднання обов'язкових аудиторних курсів, які вимагаються освітньо-професійною програмою, та курсів для самостійного вивчення у віддаленому режимі. Студенти мають право вибору різних форматів навчання.

Інституційний рівень змішаного навчання є подібним до попереднього рівня та передбачає нормативне врегулювання на рівні закладу вищої освіти питань щодо поєднання елементів очного та дистанційного навчання. Модель передбачає відвідування студентами аудиторних занять на початку та наприкінці семестру та дистанційне навчання протягом семестру.

Практичний досвід дозволяє стверджувати, що здебільшого студенти обирають «змішування» на інституційному рівні або на рівні освітньої програми, тоді як викладачі більш схильні до організації змішаного навчання на рівні курсу або на рівні активностей.

У 2012 році Х. Стакер та М. Хорн розробили найбільш поширену та цитовану на сьогодні базову класифікацію моделей змішаного навчання, що спочатку містила чотири складника – ротаційну модель (Rotation Model) та її модифікації; гнучку модель (Flex Model); модель самостійного змішування (Self-Blend Model); модель збагаченого віртуального навчання (Enriched Virtual Model). У процесі впровадження змішаного навчання чотирьохкомпонентну класифікацію було доповнено ще двома моделями: узагальнююча віртуальна модель (Online Driver Model) та жорстка модель (Face-to-Face Driver Model, F2F) (рисунок 2) [31] (Staker & Horn, 2012).

Поділ моделей змішаного навчання у класифікації визначається переважанням одного з чотирьох обов'язкових компонентів – традиційних аудиторних занять з викладачем; дистанційного навчання; очної або онлайн підтримки самостійної пізнавальної діяльності студента; педагогічного супроводу часу, місця, темпу, способу навчання. Ефективне співвідношення складників моделі змішаного навчання під час його проєктування й реалізації визначає рівень індивідуалізації (врахування індивідуальних особливостей студентів викладачем) та персоналізації (управління студентами власною освітньою траєкторією) змішаного навчання.

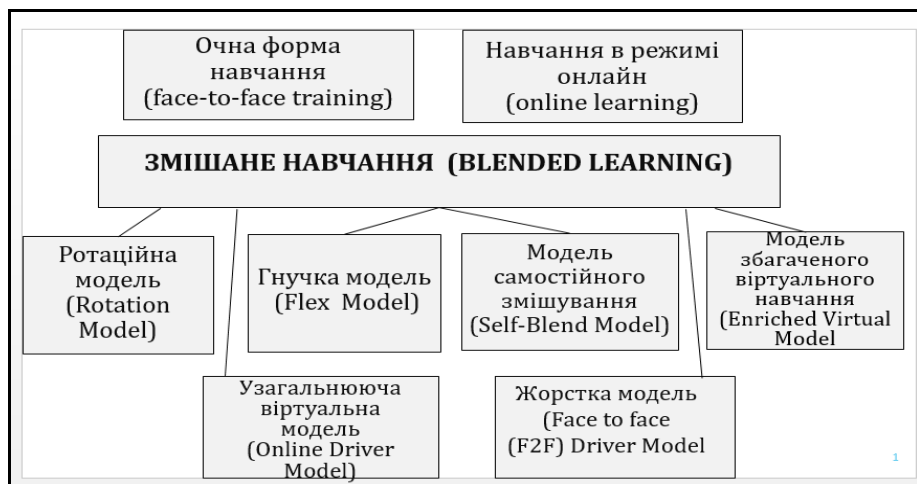


Рис. 2. Класифікація моделей змішаного навчання [31]
(за Х. Стакер та М. Хорном)

Представлені моделі, по суті, є варіантами основних алгоритмів взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах змішаного навчання, раціонального поєднання очного й електронного складників освітнього процесу. Незважаючи на те, що типологію моделей було розроблено для загальноосвітнього закладу освіти, їх адаптація й впровадження відбувається на всіх рівнях освіти.

Візуалізуємо зміст моделей змішаного навчання з урахуванням їх характеристик (таблиця 4).

Таблиця 4

Опис моделей змішаного навчання (за Х. Стакер та М. Хорном)

Модель	Опис	Особливості використання
Ротаційна модель (Rotation Model)	Організація курсу чи предмету передбачає регулярне чергування видів навчальної діяльності в аудиторії з викладачем та індивідуальної діяльності засобами мережі Інтернет	Застосовуються різні формати роботи із студентами: з цілою групою; з малими групами; групові проекти; індивідуальні консультації викладача; письмові завдання. Передбачається повне («Ротація станцій») або часткове («Ротація лабораторій», «Перевернутий клас») відвідування аудиторних занять, принаймні одним з форматів є навчання в режимі онлайн.

Гнучка модель (Flex Model)	Передбачає реалізацію навчального курсу чи предмета в основному в онлайн режимі, передбачається педагогічний супровід кожного студента (дистанційно, очно).	Студенти працюють за індивідуальним, гнучким графіком, що включає різні формати навчання; викладач використовує методи навчання (пояснення складного матеріалу в малих групах, групові проекти, індивідуальні консультації очно або в режимі онлайн). Передбачає два формати одночасно.
Модель самостійного змішування (Self-Blend Model)	Передбачає очний навчальний курс, який доповнюється, додатковими електронними курсами за вибором студента відповідно до його освітніх потреб	Для студентів, освітні потреби яких виходять за рамки традиційної навчальної програми, сприяння формуванню навичок самостійної роботи. Викладач налагоджує взаємодію із студентами в онлайн режимі. Передбачає повний дистанційний формат.
Модель збагаченого віртуального навчання (Enriched Virtual Model)	Передбачає традиційний формат на початку курсу з подальшим засвоєнням матеріалу самостійно у дистанційному режимі, обов'язкове відвідування індивідуальних та колективних занять очно	Для студентів, які знаходяться віддалено від закладу освіти. Самостійна організація діяльності, орієнтування на кінцевий результат. Передбачає два формати одночасно.
Узагальнююча віртуальна модель (Online Driver Model)	Передбачає віддалене самостійне навчання з використанням технологій дистанційного навчання; мінімальне залучення викладача, очні консультації у разі необхідності	Застосовується гнучкий графік засвоєння навчального курсу у відповідності з потребами та можливостями студента; наявність обмежень для очного навчання. Передбачає два формати одночасно.
Жорстка модель (Face to Face Driver Model)	Передбачає в основному традиційне аудиторне навчання, використання електронних ресурсів для пошуку додаткового матеріалу, організації самостійної роботи студентів	Засвоєння матеріалу шляхом виконання індивідуальних завдань, вирівнювання рівня знань у групах з різними показниками. Передбачає повне відвідування занять.

У 2007 році американські вчені Г. Сміт (G. Smith) та Х. Куртен (H. Kurthen) запропонували класифікацію моделей змішаного навчання за критерієм способу подання навчального контенту. Розуміючи змішане навчання закономірним розвитком традиційного навчання в умовах формування нового електронного середовища та визначаючи його ключовим аспектом збалансованого поєднання різних форматів навчання, автори виокремили чотири форми організації освітнього процесу: мінімальне використання діяльності в онлайн режимі (web-enhanced), що передбачає, наприклад, розміщення в мережі Інтернет повідомлень, програми щодо навчального курсу; змішане навчання («blended»), яке передбачає до 45% діяльності в онлайн середовищі; гібридне навчання («hybrid»), що складає від 45 до 80% такої діяльності; дистанційна форма навчання («fully online»), яка передбачає переважно онлайн режим – 80-100 % навчального часу. Тобто характеристики змішаного навчання проявляються, якщо частка електронного контенту становить 45-80% (рисуюнок 3) [32] (Tomlinson, & Whittaker, 2013).

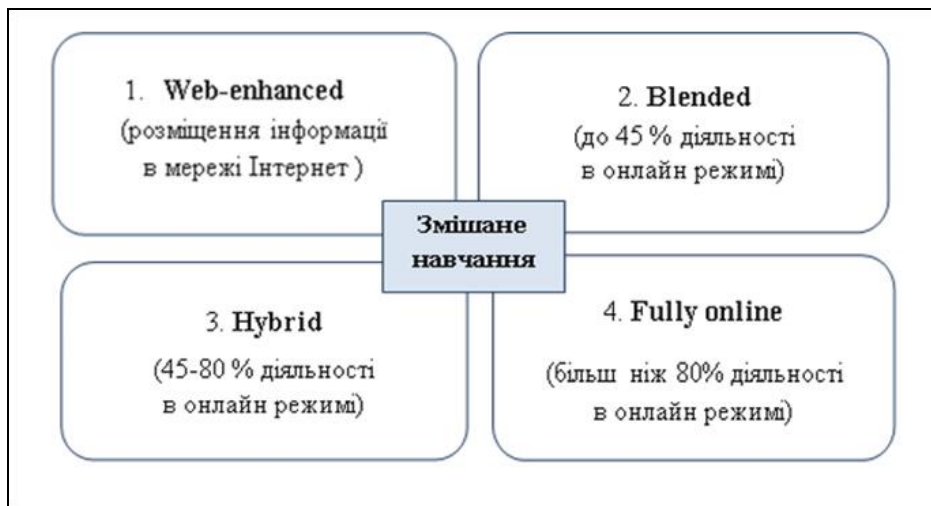


Рис. 3. Класифікація моделей змішаного навчання за критерієм способу подання навчального контенту (за Г. Смітом та Х. Куртеном)

У 2010 році Е. Аллен (E. Allen) та Д. Сіман (J. Seaman), дослідники Консорциума Слоуна (Sloan Consortium, США), створили ще одну класифікацію моделей змішаного навчання, взявши за основу критерій пропорційності частки електронного контенту в навчанні. У відповідності з таким підходом виокремлено три моделі: якщо частка дистанційної роботи складає менш ніж 30% навчального плану, мова йде про навчання, підсилене технологіями дистанційного навчання (нульове значення характеризує традиційне навчання); 30–79% – це змішане навчання; більш ніж 80% – дистанційне навчання. Зазначені дані представлено у таблиці 5 [18] (Allen, & Seaman, 2010).

Таблиця 5

Класифікація моделей навчання за критерієм пропорційності частки онлайн контенту в навчанні (за Е. Аллен та Д. Сіманом)

Пропорція технологій дистанційного навчання	Модель	Опис
0% (відсутнє дистанційне навчання в режимі онлайн)	Традиційне навчання (Traditional)	Інформаційно-комунікаційні технології не використовуються, навчальний матеріал доставляється в усній або письмовій формі
1-29% (невелика частка дистанційного навчання в режимі онлайн)	Навчання, підсилене технологіями дистанційного навчання (Web Facilitated)	Використовуються мережеві технології, але здебільшого для доставки навчального матеріалу й вирішення організаційних питань в рамках традиційного навчання за конкретною дисципліною
30-79% (значна частка дистанційного навчання в режимі онлайн)	Змішане (гібридне навчання) (Blended/Hybrid)	Мережеві технології використовуються не тільки для доставки матеріалу, але й для виконання завдань та навчальної взаємодії. Очні зустрічі зведені до мінімуму
80-100% (переважаюча частка дистанційного навчання в режимі онлайн)	Online навчання (Online)	Навчання здійснюється за допомогою мережевих технологій. Очних зустрічей немає

У 2020 році В. Ірвін (V. Irvine), дослідницею Університету Вікторії (The University of Victoria, Канада), представлено генезу розвитку та класифікацію моделей змішаного навчання за критерієм їх модальності. Вчена виокремлює моделі, беручи за основу можливість онлайн взаємодії учасників освітнього процесу у забезпеченні найкращого варіанта змішаного навчання – модель «Синхронна дистанційна освіта» (synchronous distance education model); модель «Множинний доступ до навчання» (multi-access learning); гібридно-гнучку модель (hyflex model); гібридно-синхронну модель (blended synchronous model) (таблиця 6) [26] (Irvine, 2020).

Таблиця 6

Класифікація моделей змішаного навчання за принципом модальності (за В. Ірвін)

Модель/Дата створення	Опис
Синхронна дистанційна освіта (Synchronous distance education)/ з середини 90-х років ХХ століття	Синхронне дистанційне навчання декількох контактних (віч-на-віч) груп за допомогою відеоконференцій
Синхронна дистанційна освіта за допомогою кімнат для відеоконференцій (Video-enabled classrooms)/ з середини 2000-х років	Синхронне дистанційне навчання широкого кола осіб (контактні (віч-на-віч) групи, будь які особи) у режимі відеоконференцій з використанням персональних комп'ютерів з сучасним програмним забезпеченням
Множинний доступ до навчання (Multi-Access learning) автор – В. Ірвін В. (V. Irvine)/ з 2006 року	Навчання за різними моделями з використанням різноманітних онлайн ресурсів; чотири рівні доступу до навчання (особистий; синхронний в онлайн режимі; асинхронний в онлайн режимі; відкритий);
Гібридно-гнучка модель (HyFlex model), автор – Б. Бітті (B. Beatty)/ з 2007 року	Поєднання навчання в режимі онлайн та очного навчання у гнучкому форматі; контроль студентами власної навчальної діяльності у відповідності освітнім потребам та умовам, у яких вони знаходяться
Гібридно-синхронна модель (Blended Synchronous model, Synchronous Hybrid, Synchromodal) Автори – М. Бауер (M. Bower), Д. Белл (J. Bell), С. Савайя (S. Sawaya), В. Кейн (W. Cain)/ з 2013 року	Очне навчання, у якому студенти беруть участь дистанційно за допомогою засобів мультимедійних синхронних технологій (відео конференції, веб-конференції, віртуальні світи); об'єднання очного та синхронного в режимі онлайн освітніх середовищ

Заслуговує на увагу авторська модель В. Ірвін «Множинний доступ до навчання», що проєктує навчання з множинним доступом, основним принципом якого є принцип персоналізації та надання можливості студентам самостійно вибирати навчальний курс, режим навчання, режим взаємодії з викладачем для задоволення власних освітніх потреб (рисунк 4) [26] (Irvine, Code, Richards, 2013).

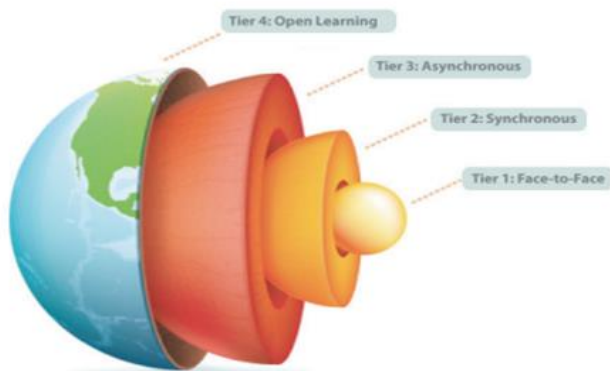


Рис. 4. Модель змішаного навчання «Множинний доступ до навчання» (за [27] В. Ірвін)

Множинний доступ до навчання забезпечується на чотирьох рівнях: рівень 1 (особистісний, Face-to-Face) відповідає традиційній формі взаємодії учасників освітнього процесу в аудиторії в синхронному режимі, яка є ядром навчання та, на думку автора, ніколи не втратить своєї актуальності;

–рівень 2 (рівень дистанційного навчання в режимі онлайн, Synchronous online) є розширенням рівня 1, передбачає синхронне підключення групи студентів, викладача, що знаходяться в аудиторії, за допомогою засобів аудіо-, відеоконференцій та студентів, що навчаються дистанційно, за допомогою, наприклад, веб-камери;

–рівень 3 (рівень дистанційного навчання в режимі офлайн, Asynchronous online) є комбінацією з першими двома рівнями, альтернативним варіантом для студентів, які не мають можливості навчатися в синхронному режимі, передбачає формат самостійного навчання із застосуванням інтерактивних освітніх платформ, електронної пошти, соціальних мереж тощо, передбачає обов'язкову групову взаємодію, персоналізовані консультації викладача в синхронному режимі; має більшу ефективність у контексті навчальних досягнень

студентів у порівнянні з традиційним навчанням, що доведено експериментально;

– рівень 4 (відкритий, Open Learning) пов'язаний із глобалізацією отримання вищої освіти шляхом застосування на всіх рівнях моделі масових відкритих онлайн курсів (Massive Open Online Course, MOOC), створення відкритого освітнього середовища, що свідчить про те, що змішане навчання реалізує принципи відкритої освіти.

Слід зауважити, що немає універсальної моделі змішаного навчання. Згідно даних Консорціуму онлайн навчання («Online Learning Consortium») (OLC) станом на 2010 рік у зарубіжному освітньому просторі впроваджувалося 40 моделей змішаного навчання [] (Ткачук, 2018). На жаль, не знайдено подібних відомостей про сучасний стан розвитку питання. Більш ніж двадцятирічний досвід реалізації змішаного навчання в зарубіжних закладах вищої освіти засвідчує, що цей процес передбачає впровадження вже існуючих базових моделей та створення нових з урахуванням специфіки навчальних дисциплін підготовки здобувачів вищої освіти, індивідуальних педагогічних підходів викладачів до організації освітнього процесу.

Наприклад, Університет Центральної Флориди (University of Central Florida, США, <https://www.ucf.edu/>) є новатором змішаного навчання. На сьогодні частка змішаних М-курсів, у яких значно зменшено кількість аудиторних занять і збільшено години для індивідуального та самостійного навчання контенту, розміщеного у віртуальному середовищі, у програмах навчання становить одну третину. Ефективна модель навчання зумовлюється низкою організаційних дій керівництва закладу, спрямованих, зокрема, на створення якісного освітнього контенту. В університеті створено Центр розподіленого навчання (Center for Distributed Learning), в якому розробники онлайн навчальних курсів, фахівці з підвищення кваліфікації, викладачі, студенти забезпечують їх створення й впровадження в освітній процес.

Університет штату Арізона (Arizona State University, США, <https://www.asu.edu/>) пропонує диференційовані моделі змішаного навчання для різних категорій здобувачів освіти, що за відповідними стандартами розробляє університетська команда з інновацій (EdPlus) – проектувальники, дизайнери навчальних курсів, викладачі, експерти у сфері засобів масової інформації, аналітики та ін. Крім цього, цілодобово здійснюється індивідуальна комплексна технічна, методична підтримка студентів з боку наставників.

Університет штату Джорджія (University of Georgia, США, <https://www.uga.edu/>) пропонує адаптивні змішані навчальні курси для здобувачів освіти. Студенти використовують спеціальне інтерактивне програмне забезпечення для ознайомлення з онлайн матеріалами, а також мають можливість отримати персоналізовану очну консультацію викладачів, аспірантів, асистентів у ресурсних центрах, кампусах університету. Слід зазначити, що перехід до змішаного навчання потребував певних первинних фінансових інвестицій (близько 120000 доларів США коштувало розроблення навчального курсу та облаштування аудиторії).

4.4. Впровадження змішаного навчання у закладах вищої освіти України

В українській сфері вищої освіти змішане навчання є відносно новим підходом. Слід зазначити, що вивчення державних нормативно-правових документів щодо організації освітнього процесу засвідчило відсутність такої форми, як змішане навчання, відповідно у законодавстві немає і чітких його моделей. Тому у закладах вищої освіти відбувається педагогічний експеримент щодо впровадження новітнього формату взаємодії, пов'язаного з поєднанням традиційних форм навчання з технологіями e-learning. Це підтверджує моніторинг нормативних документів, розміщених на офіційних веб-сайтах закладів вищої педагогічної освіти України (Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Криворізький державний педагогічний університет, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди).

Освітня практика зазначених закладів вищої освіти доводить, що найпопулярнішими електронними освітніми ресурсами для організації навчання в дистанційному форматі, у тому числі для магістерського рівня підготовки, є: безкоштовна, відкрита платформа для онлайн навчання та викладання Moodle; безкоштовні інтернет платформи масових відкритих інтерактивних курсів Udemu, EdX, Coursera, Ukraine Global Faculty, Labster; пакети спеціалізованого хмарного програмного забезпечення,

інструменти для спільної роботи та дистанційного навчання від компанії Google (Google Workspace for Education, G Suit For Education).

Підсумовуючи зазначене, констатуємо, що у сучасних умовах цифрової трансформації найбільш перспективною формою організації освітнього процесу є змішане навчання, що передбачає оптимальне чергування онлайн та очного форматів. Екстраполяція зарубіжного досвіду щодо реалізації моделей змішаного навчання набуде ефективності за таких умов:

– законодавчого та нормативно-правового врегулювання впровадження змішаного навчання у закладах вищої освіти шляхом розроблення відповідних державних й інституційних законодавчих та нормативно-правових актів (зокрема, щодо: визнання змішаного навчання формою здобуття освіти; організації змішаного навчання у закладах вищої освіти; застосування уніфікованого програмного забезпечення; вимог до онлайн-матеріалів; організації діяльності спеціальних ІТ-підрозділів/служб ЗВО з розроблення дистанційних курсів тощо);

– здійснення фундаментальних та прикладних наукових досліджень щодо обґрунтування моделей змішаного навчання, надійних методик оцінювання якості змішаного навчання;

– розроблення стратегій впровадження змішаного навчання у закладах вищої освіти;

– формування готовності майбутніх викладачів закладів вищої освіти до створення та використання моделей змішаного навчання у професійній діяльності.

Література:

1. Биков В. Ю. *Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія*. Київ: Атіка, 2009. 684 с.

2. Бугайчук К. Дистанційне та електронне навчання: сутність, особливості, співвідношення. *Вісник післядипломної освіти*. Київ, 2014. 10 (23). С. 7–17.

3. Бугайчук К. Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Київ, 2016. 54 (4). С. 1–18. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2016_54_4_3.

4. Даниско О. В., Семеновська Л. А. Генеза та сучасний зміст поняття змішаного навчання в зарубіжній педагогічній теорії і практиці. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Київ, 2018. 3(65). С. 1–11. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2018_65_3_3.

5. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення: 06.10.2024. URL: <http://surl.li/gjgvvr>.
6. Кадемія М. Ю. Використання змішаної технології навчання у дистанційній освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ, 2016. № 44. С. 330-333.
7. Коротун О. В. Методологічні засади змішаного навчання в умовах вищої освіти. *Інформаційні технології в освіті*. 2016. № 3 (28). 117–129. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo_2016_3_11.
8. Кухаренко В., Березенська К., & Сиротенко А. *Теорія та практика змішаного навчання*: монографія. Харків, 2016. Міськдрук, НТУ ХПІ. 284 с.
9. Литвинов А. С. *Педагогічний провайдинг інновацій в освіті*. Суми: Університетська книга, 2019. 134 с.
10. Лов'ялова І., Калугін Р. Змішане навчання у підготовці магістрів спеціальності 014 Середня освіта (математика). *Актуальні питання природничо-математичної освіти*. 2022. № 2(20). С. 49-56. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/12968>
11. Назаренко Г. Онлайн-навчання та офлайн навчання: живимо запозичені терміни правильно. 2022. URL: [https://znayshov.com/News/Details/onlain-navchannia ta oflain navchannia vzhivaiemo zapozycheni terminy pravylno](https://znayshov.com/News/Details/onlain-navchannia%20ta%20oflain%20navchannia%20vzhyvaiemo%20zapozycheni%20terminy%20pravylno).
12. Собченко Т. М. Змішане навчання: поняття та завдання *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75. Т. 3). С. 73-75. DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.75-3.14>.
13. Султанова Л. Ю., Тринус О. В. Професійне самовдосконалення майбутніх педагогів у контексті Нової української школи: Кропивницький, 2021. URL: Імекс-ЛТД. <http://surl.li/voannt>.
14. Ткачук Г. Змішане навчання та особливості використання ротаційної моделі у навчальному процесі. *Інформаційні технології в освіті*. 2017. № 33(4). С. 143–156. URI: <http://ekhsuir.kspu.edu/123456789/17544>.
15. Ткачук Г. Аналіз та особливості впровадження моделей змішаного навчання в освітній процес закладу вищої освіти. *Наукові записки*. 2018. № 3. С. 28-36. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.18.3.4>.

16. Триус Ю. В., Герасименко І. В. Комбіноване навчання як інноваційна освітня технологія у вищій школі. *Теорія та методика електронного навчання*. 2012. Кн. III. С. 299–308.
17. Шуневич Б. І. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та північної Америки.: дис. докт. пед. наук ...13.00.01. Київ, 2008. 365 с.
18. Allen I. E., Seaman J. Class Differences: Online Education in the United States. USA: Babson Survey Research Group, 2010. 30 с. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529952.pdf>.
19. Bates T. National strategies for e-learning in post-secondary education and training. UNESCO. 2001. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000126230>.
20. Blended learning today: Designing in the new learning architecture. 2014. URL: https://www.academia.edu/35830617/BLENDED_LEARNING_toDAY_Designing_in_the_new_learning_architecture.
21. Bonk C., Graham C. *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. John Wiley & Sons. 2006. URL: http://curtbonk.com/graham_intro.pdf.
22. Dziuban C., Picciano A., Graham C., Moskal P. Conducting Research in Online and Blended Learning Environments. *New Pedagogical Frontiers*. New York, 2015. 224 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315814605>.
23. Friesen N. Report: Defining Blended Learning. 2012. URL: https://www.normfriesen.info/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf
24. Garrison R., Vaughan N. *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 2008. 252 p. DOI: [10.1002/9781118269558](https://doi.org/10.1002/9781118269558).
25. Graham C. Definition, Current Trends, and Future Directions. *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* / Curtis J. Bonk, Charles R. Graham Publisher: Pfeiffer Publishing, 2005. P. 1-33. URL: https://www.academia.edu/563281/Blended_learning_systems_Definition_current_trends_and_future_directions.
26. Irvine V., Code J., Richards L. Realigning Higher Education for the 21st-Century Learner through Multi-Access Learning. *Journal of Online Learning and Teaching*. 2013. 9(2). P. 172-185.

27. Irvine V. The Landscape of Merging Modalities. 2020. URL: <https://er.educause.edu/articles/2020/10/the-landscape-of-merging-modalities>.
28. Kraut R. (Ed.). UNESCO policy guidelines for mobile learning_2013. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219641>.
29. Muzyka O., Chernyshova A., Bytkivska Y., Trynus O., Kravtsova M., & Datsiuk T. Distance Learning in the Context of E-Learning: Trends of Postmodern Society. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2023. 15(2). P. 375-387. <https://doi.org/10.18662/rrem/15.2/739>.
30. Pelletier K., Robert J., Muscanell N., Cormack M., Reeves J., Arbino N. 2023 Educause Horizon Report, Teaching and Learning Edition. 2023. URL: <https://library.educause.edu/resources/2023/5/2023-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition>.
31. Staker H., Horn M. Classifying K–12 Blended Learning. 2012. URL: <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>.
32. Tomlinson B., Whittaker C. (2013). *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation*. British Council. URL: http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/D057_Blended%20learning_FINAL_WEB%20ONLY_v2.pdf.
33. Twigg C. A. Improving learning and reducing costs: New models for online learning. *Educause Review*. 2023. 38(5). P. 28–38. URL: <https://er.educause.edu/articles/2003/9/improving-learning-and-reducing-costs-new-models-for-online-learning>.

*Козубцов Ігор Миколайович,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник
відділу теорії і практики педагогічної освіти,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України
ORCID orcid.org/0000-0002-7309-4365*

РОЗДІЛ 5

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ДО НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Сучасне суспільство переживає епоху кардинальних змін, глобалізації, стрімкого технологічного прогресу [1]. Слід зазначити, що поняття «цифрове суспільства» з'явилося за результатами ухвали Урядом держави «Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки» [2].

Через непередбачуваність мутацій COVID-19 та вимушений жорсткий карантин, керівниками закладів освіти та наукових організацій прийнято рішення про потребу відновлення освітнього процесу за рахунок позитивних сторін «цифровізації». Відбувся екстрений і тотальний перехід систем освіти, а також науки на дистанційний (віддалений) формат взаємодії. З початком повномасштабною війною проблема відновлення освітнього процесу актуалізувалась як ніколи за рахунок створення електронного освітнього середовища (ЕОС).

У зв'язку із зазначеними проблемами перед закладами вищої освіти (ЗВО) постало нагальна потреба у вирішенні наукового завдання у обґрунтування та розробці системної підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників, які готових до нових умов наукової діяльності в умовах цифрового освітньо-наукового середовища [3].

Результат пошуку інформації за напрямком дослідження показав зацікавленість багатьох дослідників. Все більше наростаюча тенденція до цифровізації суспільства обумовлює потребу в формування цифрового освітнього середовища ЗВО. На переконання Г. Ткачук, цифрове освітнє середовище сприятиме підвищенню якості підготовки здобувачів освіти [4]. Також на перспективність напряму професійної

підготовки майбутніх фахівців з використанням цифрових технологій навчання наголошують автори доповіді [5]. На переконання А. О. Заїки потреба у цифровому освітньому середовищі, як необхідна умова модернізації системи професійної освіти України [6].

Одним із перспективних напрямків модернізації професійної освіти є розробка цифрового освітнього середовища, що надасть змогу кожному здобувачеві освіти мати доступ до навчання у будь-який час та будувати індивідуальну траєкторію навчання. Також система організації діяльності в цифровому освітньому середовищі дає уявлення про категорії «цифрове навчання», що було предметом дослідження в роботах» А. Вербицький, І. Млинців, М. Дулін та ін. Наприклад А. Вербицький в публікації (Цифрове навчання: проблеми, ризики та перспективи, 2019), зазначає, що «використання терміну «цифрове навчання», передбачає розуміння про закономірності, принципи і механізми засвоєння, які особи, що навчаються предметних знань, умінь, навичок, компетенцій, в тому числі з використанням комп'ютера». Поняття носить умовний характер і не повинно сприйматися буквально, оскільки предметом цифровий дидактики виступає діяльність людини (педагога та студента), а не функціонування цифрових освітніх засобів.

«Цифрове навчання» доцільно розуміти як процес, організацію взаємодії «викладач – студент» і «студент – студент» в електронному інформаційно-освітньому середовищі. Його специфіка обумовлена системою управління навчанням, що забезпечує використання компонентів електронної інформаційно-освітнього середовища як конструктора навчального процесу та персоналізованим супроводом, що навчаються в процесі навчання, можливістю побудови траєкторії індивідуального навчання і фіксацією дій учасників освітнього процесу з допомогою цифрових слідів, а також відкритістю і візуалізацією результатів навчання.

Цифрова реальність обумовлює визначення педагогічних пріоритетів у трансформації сутнісних позицій педагогічної науки, перегляду форм, методів, засобів і технологій навчання, виховання й розвитку здобувача освіти [7].

Таким чином, цифрове навчання тягне за собою зміну професійної діяльності науково-педагогічних працівників. У навчальному процесі залучається кадровий потенціал та електронний контент провідних освітніх організацій, що знаходяться в різних регіонах світу, що дозволяє проектувати гнучкі моделі організації навчального процесу. В умовах цифрового навчання істотно розширюється функціонал педагогів за рахунок зміни їх ролі від транслятора інформації до модератора.

Крім цього, з'являються нові професійні ризики, викликані відсутністю аудиторної взаємодії, що не дає можливості використовувати особистісні якості викладача, наприклад, вражати особистим прикладом [8].

Саме урядовий вектор «цифрового суспільства» сформував в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України новий пріоритетний напрямок наукових досліджень «Теорія і практика підготовки майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства». Попередній результат аналізу дозволив виділити окремі аспекти та зорієнтувати науковий пошук та вирішенні часткових завдань:

1. Обґрунтування моделі системи ступеневої підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників (викладачів) закладів вищої освіти до наукової-діяльності в «цифровому освітньо-науковому середовищі» (ЦОНС) та цифрового суспільства.

2. Обґрунтування методики випереджаючого викладання навчальної дисципліни «методології наукових досліджень» здобувачам (майбутнім викладачам) закладів вищої освіти.

Мета статті полягає у обґрунтуванні моделі підготовки майбутніх науково-педагогічних кадрів закладів вищої освіти до наукової діяльності в умовах навчання в «цифровому освітньо-науковому середовищі».

Основні терміни та їх визначення. Електронне освітнє середовище – сукупність умов навчання, виховання та розвитку учнів, що забезпечуються за допомогою сучасних освітніх, інформаційно-комунікаційних (цифрових) технологій [9].

Решта термінів та їх визначень в дослідженні будуть використані у тому сенсі, у якому використані у Законах України «Про вищу освіту» та «Про наукову та науково-технічну діяльність».

Реалізація процедур системного підходу дозволяє виявити засади наукової теорії вищої педагогічної освіти та підійти до дослідження головних характеристик системи вищої педагогічної освіти будь-якої країни, а саме аналіз законодавчої бази, система управління закладами вищої освіти, основні напрями реформ та їх документи, провідні вищі навчальні заклади, які здійснюють підготовку педагогічних кадрів, їх загальна характеристика, структурні підрозділи, роки заснування, контингент студентів, типи закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку педагогічних кадрів (рис. 1).

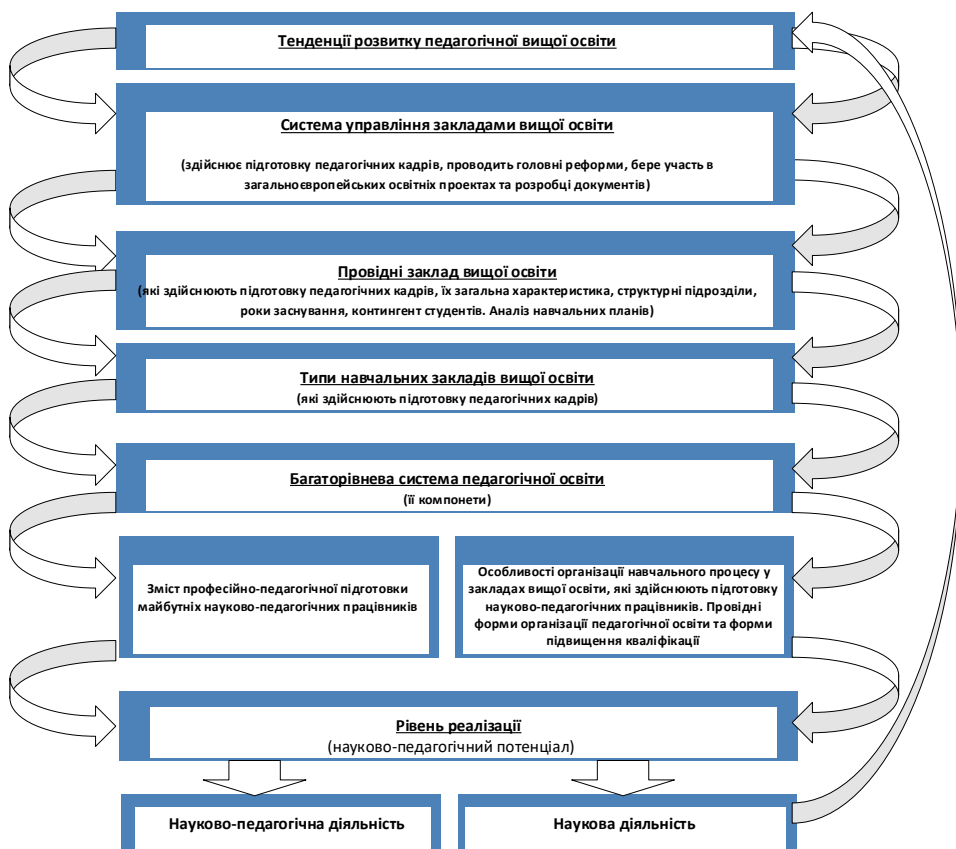


Рис. 1. Базові компоненти системи професійної підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників

Проведені Б. Андрієвським результати дослідження свідчать, що відповідно до методології системного аналізу розробку прогнозів у сфері освіти варто розглядати як спеціально організований пошук, спрямований на одержання випереджальної інформації про оптимальні умови його функціонування в прогнозованому періоді [10].

Вирішити наукове завдання щодо забезпечення системної підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників готових до нових умов професійної наукової діяльності може багаторівнева підготовка в умовах «цифрового освітньо-наукового середовища», яка включає в себе:

здійснення інноваційного підходу до підготовки бакалаврів, магістрантів, аспірантів;

реалізацію безперервності навчання і можливості побудови індивідуальної траєкторії підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників та подальшого їх професійного зростання;

здійснення психологічної та науково-методичної професійної підтримки (супроводу) науково-педагогічних працівників;

використання інноваційних освітніх програмних продуктів;

підбір відповідно до реалізації задач навчання змісту та професійно-формуючих навчальних дисциплін (освітніх компонентів) з наукової діяльності;

опанування інструментів і засобів «цифрового освітньо-наукового середовища»;

усвідомлення потреб академічної доброчесності та прозорості її у «цифрового освітньо-наукового середовища»;

використання педагогічної технології взаємного навчання для набуття майбутніми науково-педагогічними працівниками квазіпрофесійного досвіду наукової діяльності.

Підготовка майбутніх науково-педагогічних кадрів до наукової діяльності в умовах навчання у «цифровому освітньо-науковому середовищі» згідно чинного законодавства України пропонується здійснювати за відповідними освітніми програмами на таких рівнях вищої освіти:

початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти;

перший (бакалаврський) рівень вищої освіти;

другий (магістерський) рівень вищої освіти;

третій (освітньо-науковий) рівень.

Багаторівнева підготовка майбутніх науково-педагогічних працівників до наукової діяльності в умовах навчання у «цифровому освітньо-науковому середовищі» розуміється як безперервне навчання студентів на всіх рівнях їх підготовки з урахуванням специфіки формування способів організації навчального процесу в умовах постійного оновлення інструментарію електронної інформаційно-освітнього середовища:

бакалаврат – організація самостійної роботи студентів в цифровому освітньо-науковому середовищі;

магістратура – створення, представлення і використання студентами сучасних цифрових інструментів науково-дослідної роботи в «цифровому освітньо-науковому середовищі»;

аспірантура – створення динамічного «цифрового освітньо-наукового середовища» для організації і реалізації наукової та науково-технічної діяльності.

Запропонований підхід до підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників дозволяє викладачам ЗВО постійно вдосконалювати свою професійну діяльність, щоб бути готовими до використання цифрових технологій для досягнення оптимальних результатів у педагогічній та науковій роботі.

Цілісність і безперервність багаторівневої підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників до наукової діяльності в умовах навчання у «цифровому освітньо-науковому середовищі» демонструється наступним рис. 2.

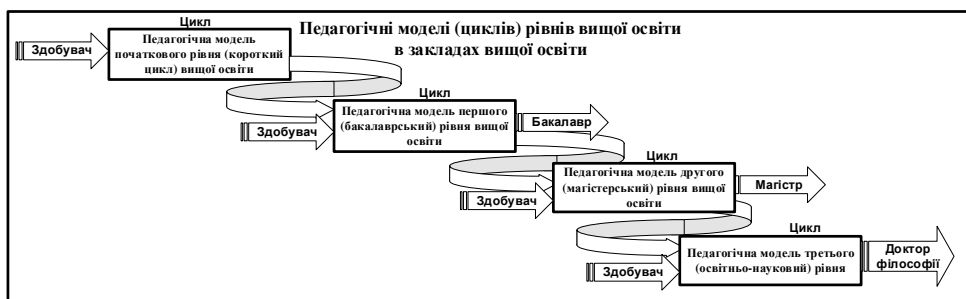


Рис. 2. Цілісність і безперервність багаторівневої підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників

Модель багаторівневої підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників до професійної наукової діяльності розроблена з опорою на базові типи педагогічних моделей з урахуванням структури досліджуваного об'єкта (багаторівнева система), відповідних для неї зв'язків (педагог – зміст – студент; студент – студент – викладач – студент), змісту (вивчення дидактичних особливостей елементів і ресурсів, цілепокладання, планування, вибір «цифрового» інструментарію, розробка контенту, побудова технології організації навчання), функціональності (орієнтація на реалізацію педагогічно значущих функцій цілепокладання, діагностичної, проєктивної, планування, організаційної та ін.) і доповнені невід'ємними компонентами розробленої системи підготовки: динамічністю (конкретні, розвиваються і оновлюються форми і технології реалізації) і засобами реалізації (цифрова освітнє середовище).

Мета такої багаторівневої підготовки – навчання здобувачів вищої освіти (студентів) – майбутніх науково-педагогічних працівників, а мета її розробки – організація персоналізованої самодостатньої системи навчання.

Утворюючим компонентом системи багаторівневої підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти до наукової діяльності в умовах цифрового навчання є цифрове освітньо-наукове середовище. На даний час на законодавчому рівні відсутній сленг «цифрове освітнє середовище», «цифрове освітньо-наукове середовище». Зазвичай багато педагогів під «цифровим освітнім середовищем» розуміють: можливість організації освітнього процесу з будь-якої точки, де є доступ до мережі Інтернет, проведення різних видів навчальних занять, фіксацію результатів освітньої діяльності студентів (як проміжної атестації, так і підсумкового контролю); формування електронного портфоліо; віддалений доступ студентів до сучасних освітніх ресурсів, баз даних, інформаційно-довідкових систем; здійснення психологічної та науково-методичної професійної підтримки (супроводу) науково-педагогічних кадрів (викладачів) тощо.

При цьому в процесі навчання враховуються психологічні вікові особливості здобувачів вищої освіти, початковий рівень володіння персональним комп'ютером, педагогічний досвід, тощо. На основі отриманих даних формуються програми підготовки науково-педагогічних кадрів.

Використання системного, послідовного компетентнісного підходу до організації навчання дозволило визначити рівні професійної готовності майбутніх науково-педагогічних працівників до наукової діяльності в залежності від рівня навчання в умовах багаторівневої підготовки кадрів (табл.1).

Професійна готовність майбутніх науково-педагогічних працівників до наукової діяльності за багаторівневої підготовки формується на всіх етапах навчання в системі закладів вищої освіти (див. рис. 2).

У процесі розробки моделі багаторівневої підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників до наукової діяльності в умовах цифрового навчання були виявлені закономірності організації цифрового освітнього середовища, як утворюючого компонента системи професійної готовності здобувачами вищої освіти до наукової діяльності:

взаємозалежність обраної форми навчання та її подальшого застосування в професійній діяльності;

навчання з опорою на наявність досвіду в області технологій інформації та комунікації (молоді викладачі) або традиційної діяльності викладача (досвідчені викладачі);

комплексне використання інформації з різних перевірених джерел, методик їх реалізації, технологій використання та інтеграції зворотних зв'язків, проектування нових систем навчання.

Таблиця 1

Рівні професійної готовності науково-педагогічних працівників до діяльності в умовах «цифрового освітньо-наукового середовища»

Рівень вищої освіти	Компетенції (набуття здатності)	Професійна готовність	Рівень готовності
початковий	до розв'язування типових спеціалізованих задач у певній галузі професійної діяльності в частині, що стосується наукової діяльності	до використання різних засобів ІКТ в навчальній діяльності (цифрових інструментів, цифрових ресурсів)	знаний (початковий)
перший (бакалаврський)	до розв'язування ускладнених спеціалізованих задач у певній галузі професійної діяльності	до використання різних засобів ІКТ в навчальній діяльності (цифрових інструментів, цифрових ресурсів)	знаньово-орієнтований (наукового та професійного становлення молодого дослідника)
другий (магістерський)	до розв'язування складних задач дослідницького та/або інноваційного характеру у певній галузі професійної діяльності із застосуванням цифрового освітньо-наукового простору	до формування додаткових компетенцій та їх застосування в практичній діяльності	смысло-творчий або початковий науково-дослідний рівень (усвідомленого наукового пошуку)
третій (освітньо-науковий)	проекувати цифровий освітньо-науковий простір відповідно до потреб розв'язання комплексних проблем в галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності	до застосування цифрових технологій в організації наукової діяльності в «цифровому освітньо-науковому середовищі»	професійний науково-дослідний рівень (наукової зрілості)

Освітній процес має ґрунтуватися на множині принципів: загальних (науковості, безперервності, систематичності, індивідуальності, диференційованості) та специфічних, які стали нормою для навчання в цифровому освітньому просторі (інтерактивності, педагогічна доцільність застосування потенціалу цифрового освітнього середовища, індивідуально-орієнтованого навчання).

В основі принципу індивідуально-орієнтованого навчання лежить запит на конкретний напрям навчання, на звернення кожного студента до власного досвіду, цілей, професійного завдання і одержуваного продукту. Даний принцип дозволяє задовольнити потреби, тих хто навчається в конкретній предметній і метапредметній області, але ускладнює роботу учасників освітнього процесу. Принцип індивідуально-орієнтованого навчання потребують від викладача, щоб програма навчання була розроблена у відповідності з запитом від студента, а зміст навчання сприяв його професійного розвитку. В умовах «цифрового навчання» облік даного принципу забезпечується технологіями, реалізованими в «цифровому освітньо-науковому середовищі», що включає систему дистанційної освіти (СДО).

Основною функцією принципу індивідуально-орієнтованого навчання є орієнтація на зміни і потреби, що відбуваються у світовому освітньому просторі, з їх інтеріоризацією викладачем і, як наслідок, виникає потреба в навчанні для подальшого застосування результатів у професійній діяльності.

Багаторівнева підготовка майбутніх науково-педагогічних працівників до наукової діяльності в умовах навчання в «цифровому освітньо-науковому середовищі» містить наступні компоненти (табл. 2).

Таблиця 2

Компоненти багаторівневої підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників

Компоненти	Короткий зміст компоненти
нормативно-правовий	(базові документи законодавства щодо електронного навчання і дистанційним освітнім технологіям, регламенти взаємодії між учасниками освітнього процесу) включає нормативні документи, регламенти взаємодії суб'єктів освітнього процесу в цифровому освітньо-науковому середовищі
когнітивний (змістовний)	являє розроблений зміст програм, курсів, навчальних матеріалів, електронних ресурсів для підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників до наукової діяльності в цифровому освітньо-науковому середовищі
процесуальний	визначає систему взаємодій в цифровий освітньої середовищі для підготовки науково-педагогічних працівників до наукової діяльності
креативний	передбачає розвиток творчих здібностей науково-педагогічних працівників до наукової діяльності
результативний	визначається рівнем готовності до роботи у цифровому освітньо-науковому просторі освітніх установ, можливістю тиражування ефективних моделей науково-педагогічних працівників до наукової діяльності

Складові компоненти багаторівневої підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників до наукової діяльності:

на рівні підготовки бакалаврів – формування розуміння організації цифрового навчання, структури діяльності в електронній інформаційно-освітньому середовищі, мотивації до професійної діяльності, знання про нормативно-правове забезпечення навчального процесу з використанням електронного навчання і технологій дистанційного навчання, методів, прийомів і засобів, що реалізуються в цифровому навчанні, технологій організації навчання в «цифровому освітньо-науковому середовищі»;

на рівні підготовки магістрів – навчання технології організації навчання з використанням засобів цифрового освітнього середовища («цифрового освітньо-наукового середовища»), систематизації наявних знань і досвіду, поширення позитивних практик застосування в цифровому навчанні;

на рівні аспірантури – організація наукової та аналітичної діяльності з використанням інструментарію цифрового освітнього середовища.

На кожному рівні підготовки ставилося завдання формування професійної готовності до нового виду діяльності (робота в умовах цифрового навчання), залежно від рівня багаторівневої підготовки (бакалаврат, магістратура, аспірантура). У процесі навчання проводилася педагогічна, консультаційна та методична робота (в залежності від рівня багаторівневої підготовки), яка забезпечує можливість формування цієї готовності на кожному ступені.

Багаторівнева підготовка майбутніх науково-педагогічних працівників базується на андрагогічному, діяльнісному, інформаційному, кібернетичному, компетентісному, культурологічному, особистісному, процесуальному, синергетичному, системному, технологічному і цілісному підходах, орієнтованих на професійні інтереси студентів і їх майбутню професійну діяльність.

Модель багаторівневої підготовки науково-педагогічних працівників до наукової діяльності в єдності циклів підготовки та структури закладів вищої освіти подано на рис. 3.

Організація навчання, виходячи з розробленої моделі багаторівневої підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників до професійної діяльності в умовах цифрового навчання, дозволила формувати такі професійні компетентності у викладачів, як:

здатність до вибору і застосуванню сучасних технологій, що дозволяють здійснювати рішення нових завдань у професійній практиці в умовах цифрового навчання;

здатність використовувати, створювати, редагувати контент і обмінюватися їм;

використовувати веб-браузери, пошукові системи Інтернету для вирішення професійних завдань;

проектувати навчальний процес в цифровий освітньому середовищі;

взаємодіяти в процесі навчання з використанням засобів цифрового освітнього середовища.

З метою ефективного функціонування системи багаторівневої підготовки педагогічних кадрів були уточнені, ті що використовували раніше в традиційній освітній середовищі і розроблені, апробовані та впроваджені в практику підготовки педагогічних кадрів технології: навчання в середовищі майбутньої професійної діяльності; воркшопи, науково-цифровий слід, переплетене завдання, дискретні лекції, інтернет-конференції, форуми, блоги та ін.

Послідовна та цілеспрямована науково-дослідницька робота студентів (НДРС) у закладах вищої освіти дозволяє розв'язати певний комплекс проблем, пов'язаних із формуванням професійної компетентності майбутніх фахівців, орієнтує студентів на участь у розв'язанні пріоритетних наукових проблем, пов'язаних із їх фаховою діяльністю [11].

Попередня оцінка ефективності (переваг) розробленої моделі багаторівнева підготовка майбутніх науково-педагогічних працівників до наукової діяльності в умовах цифрового навчання у порівнянні відмінностей від традиційної:

визначення в системі підготовки науково-педагогічних працівників центральної фігури здобувача вищої освіти, який прагне будувати свою освітню траєкторію в рамках технології відкритої моделі асинхронного індивідуального навчання, здійснюючи безперервне утворення з використанням засобів цифрового освітнього середовища;

найважливішою функцією викладача стає професійна педагогічна підтримка здобувача вищої освіти, яка передбачає орієнтацію викладача на реалізацію низки педагогічних завдань: полегшити вирішення професійних, технічних, комунікаційних, організаційних проблем; допомогти освоїти великий і різноманітний матеріал;

навчання в рамках багаторівневої підготовки науково-педагогічних працівників до наукової діяльності орієнтовано на взаємозалежність обраної форми навчання здобувача і її подальшого застосування в його професійній діяльності.

Висновки. Таким чином, в роботі обґрунтовано модель системної багаторівневої підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти до наукової діяльності в умовах «цифрового освітнього середовища». Враховуючи нормативно-правову основу організації освітнього процесу власне відбувається формування та розвитку готовності майбутніх науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти до наукової діяльності в умовах «цифрового освітнього середовища», що покладається на науково-педагогічний склад закладу вищої освіти. На скільки успішне досягнення мети залежить від педагогічної майстерності та творчості, яка обмежується динамічним діапазоном.

Наукова новизна роботи полягає в тому, що вперше обґрунтовано модель багаторівневої системної підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти до наукової діяльності в умовах «цифрового освітнього середовища». Унікальністю моделі є професійний розвиток та становлення майбутніх науково-педагогічних працівників, що реалізовується в культурологічному просторі та забезпечується передачею досвіду від покоління до покоління із збереженням найкращих загальнолюдських традицій у об'єктивному цифровому просторі.

Література:

1. Schwab K., Malleret T. COVID-19: The Great Reset. Edition 1.0. Switzerland. Cologny/Geneva: Forum publishing World Economic Forum, 2020. 213 p.

2. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки та затвердження плану заходів щодо її реалізації» від 17.01.2018 № 67-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-p>.

3. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки» від 23.02.2022 № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-р>.

4. Ткачук Г.Е. Формування цифрового освітнього середовища для підвищення якості підготовки здобувачів освіти. *Управління якістю підготовки фахівців в умовах цифрової педагогіки*: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-методичної інтернет конференції, (Харків, 22-23 грудня 2021 р.). Харків: КП «Міська друкарня», 2021. С. 83–85.

5. Герлянд Т.М., Липська Л.В. Перспективні напрями професійної підготовки майбутніх фахівців з використанням цифрових технологій навчання. *Управління якістю підготовки фахівців в умовах цифрової педагогіки*: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-методичної інтернет конференції, (Харків, 22-23 грудня 2021 р.). Харків: КП «Міська друкарня», 2021. С.17–18.

6. Заїка А.О. Цифрове освітнє середовище як необхідна умова модернізації системи професійної освіти України. *Інформаційно-ресурсне забезпечення освітнього процесу в умовах діджиталізації суспільства*: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, (Київ, 11 листопада 2020 р.). Науково-методичний центр ВФПО, 2020. С. 216–219.

7. Сисоєва С. Цифровізація освіти: педагогічні пріоритети. *Освіта і суспільство*. 2021. № 10-11. С. 8–9.

8. Козубцов І.М., Бескровний О.І., Козубцова Л.М., Палагута А.М., Мироненко О.В. Тенденції у освітньо-науковому просторі: проблеми та ризики. *Вісник Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського*. 2022. №1(132). С. 40–48.

9. Наказ МОН України (2020). «Деякі питання організації дистанційного навчання». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20>.

10. Андрієвський Б.М. Прогнозування розвитку загальної середньої освіти: метод. посіб. Херсон: Вид-во ХДУ, 2005. 24 с.

11. Курепін В.М. Науково-дослідна робота як чинник якісної освітньо-професійної підготовки майбутніх фахівців. *Управління якістю підготовки фахівців в умовах цифрової педагогіки*: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-методичної інтернет конференції, (Харків, 22-23 грудня 2021 р.). Харків: КП «Міська друкарня», 2021. С.105–107.

*Козубцов Ігор Миколайович,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник
відділу теорії і практики педагогічної освіти,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України
ORCID orcid.org/0000-0002-7309-4365*

РОЗДІЛ 6

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ У ПОВОЄННИЙ ЧАС

Наукова, науково-технічна та інноваційна діяльність у закладах вищої освіти (ЗВО) згідно Закону України «Про вищу освіту» є невід’ємною складовою освітньої діяльності і провадиться з метою інтеграції наукової, освітньої і виробничої діяльності в системі вищої освіти.

З впровадженням Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України змінюється механізм організації наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності ЗВО, а предмет діяльності переноситься в електронне освітнє середовище (ЕОС). В результаті наукова діяльність стає відкритою, одержані наукові результати в обов’язковому порядку перевіряються на наукову новизну, достовірність та плагіат. Слід зазначити, що провадження наукової і науково-технічної діяльності у ЗВО є обов’язковим. Тому, вже зараз є потреба у адаптації до вимог і потреб цифрової економіки та «цифрового суспільства» підготовки здобувачів магістерського рівня, розвитку гнучких навичок до самостійної творчої роботи та організації наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності [1].

Науково-педагогічні працівники ще за довго до цього активізували наукові пошуки щодо можливості застосування найкращих здобутків дистанційної форми навчання в ЗВО, що в певній міра сформувало «цифрове» електронне освітнє середовище, яке себе зарекомендувало позитивно [2]. Повномасштабна війна засвідчила, що за традиційної форми організації освітнього процесу ЗВО існуючі методи навчання, як виявилось, не дозволяють забезпечити безперервне навчання за умови вимушених перерв через тривалі повітряні тривоги [3; 4].

Наявність одного ЕОС не вирішує проблеми організації безперервного навчання. Потрібна ще методика викладання навчальних дисциплін. Адже одне із найважливіших завдань методики викладання у вищій школі – спрямування надбань теорії у практичне русло [5].

Так, наприклад, А. Дістервегом у статті «Про учительську освіту» акцентував увагу на тому, що викладач має разом із теорією передавати і ті способи, якими майбутні педагоги будуть викладати, і це буде сприяти не лише засвоєнню навчального матеріалу, а й правильних методів його викладання. Це вимагає від усіх викладачів стати практикаками у своїй викладацькій діяльності.

Викладання – це діяльність викладача в процесі навчання [6]. Головною фігурою у процесі викладання є викладач, з ініціативи якого відбувається навчальна комунікація з здобувачами освіти.

Мета перспективного навчання, на думку С. Лисенкової – збільшити час на засвоєння складних питань, тем і розділів програми. Такий прийом дає можливість заощадити час, реалізувати індивідуальний та диференційований підхід. Результат досягається через відповідним чином організований процес навчання або "випередження". Навчання за методикою С. Лисенкової є розвивальним і в той же час випереджувальним навчанням [7]. На відміну від проблемного навчання, за якого право відповіді надається найбільш слабкому учневі, "випереджувальне" навчання – навпаки. Сильний учень (а потім й інші) говорить все, що він робить за завданням учителя від початку до кінця, і веде за собою інших [7]. Отже, випереджувальне викладання – це діяльність викладача в процесі випереджувального навчання.

Безумовно, що найвищий рівень методичної майстерності викладача настає тоді, коли методика зникає в його особистості і коли з цієї особистості з'являється кожного разу абсолютно самостійно той прийом, який потрібен у даному випадку. Такий викладач уже творить власну методику, а не керується нею. Виходячи із розглянутого невіршеним є обґрунтування методики випереджаючого викладання навчальної дисципліни «Методологія наукових досліджень» для здобувачів вищої освіти, для набуття здатності виконувати наукову, науково-технічну та інноваційну діяльність у ЗВО із використанням ЕОС. Вирішення цього завдання потребує подальшого розвитку теорії та практики підготовки майбутнього викладача педагогічного ЗВО до професійної діяльності в умовах цифрового суспільства, а отже реалізації намічених завдань концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України [8] та стратегії розвитку вищої освіти в Україні [9].

Мета статті. Розгляд розвитку педагогічної майстерності викладачів закладів вищої освіти в цифровому освітньому середовищі у повоєнний час через процесу індивідуалізації здобувача як особистості здатного до організації наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності ЗВО за потреб цифрового суспільства та заклання основ методики випереджаючого викладання навчальної дисципліни «методології наукових досліджень»

Основні терміни та їх визначення. Електронне освітнє середовище – сукупність умов навчання, виховання та розвитку учнів, що забезпечуються за допомогою сучасних освітніх, інформаційно-комунікаційних (цифрових) технологій [10].

Метою розробки є обґрунтування і впровадження методики випереджаючого викладання навчальної дисципліни «Методологія наукових досліджень» здобувачам другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Зміст навчальної дисципліни «Методологія наукових досліджень» пропонується подати за структурою «Методології організації дисертаційного дослідження» [11], яка структурована логіці організації науково-дослідної роботи як складової наукової діяльності в ЗВО.

Викладання «Методологія наукових досліджень» ґрунтуються на основних положеннях андрагогіки і передбачають врахування індивідуальних можливостей та професійного й особистісного досвіду викладачів [12, с. 10]. Успішне навчання здійснюється відповідно до таких андрагогічних принципів: пріоритет самостійного навчання; принцип спільної діяльності студента з викладачем; принцип опори на досвід; індивідуалізація навчання; системність навчання; контекстність навчання; принцип актуалізації результатів навчання; принцип ефективності навчання; принцип розвитку освітніх потреб; принцип свідомого навчання, які культивують у дослідженнях з теорії та практики (Л. Лук'янова, Л. Хомич, Г. Сотська, О. Аніщенко, В. Піддячий). За потреб у майбутній роботі в ЕОС та спілкуванні з «цифровим» суспільством необхідно долучити і інші підходи до навчання здобувачів [13].

Обов'язковою умовою успішного засвоєння навчального матеріалу освітньої компоненти «Методологія наукових досліджень» здобувачами є змішана форма проведення навчальних занять.

Авторами дослідження [14] підтверджено, що підвищити рівень навчального процесу комунікації студентів з викладачами в інтерактивному середовищі раціональне використання активних методів навчання: дидактичних ігор; практичних занять; навчання інших (взаємне) та самостійної роботи.

Отже, авторська методика випереджаючого викладання «Методології наукових досліджень» ставить за мету створення здобувачам позитивно сприяючих умов стимулювання до осмисленої освітньої діяльності, до власної потреби набуття первинного практичного досвіду навчальної квазі-професійної наукової діяльності. Навчальна квазі-професійна наукова діяльність є розвиваючою, яка збагачує здобувачів умінням спрямувати себе до саморозвитку в напрямку майбутньої професійної діяльності (наукової, науково-технічної та інноваційної), яка охоплює управлінську (менеджерську) та викладацьку роботу. Уміння управлінської (менеджерської) роботи формується у студентів шляхом дисциплінованого і відповідального ставлення до самоорганізації самостійної роботи.

Розглянемо організацію аудиторного згання. На вступній лекції студентам доводиться мета, завдання, структура навчальної дисципліни та обґрунтовується в професійній потребі її вивченні майбутніми викладачами певної галузі знань. Лектор звертає увагу студентів на методику викладання лекції, демонструє на власному прикладі педагогічну майстерність, методологічну культуру, яка має відкарбуватися у студентів, як деякий еталон, до якого потрібно прямувати. Розвиваюча квазі-професійна діяльність студентів реалізовується через переосмислення власної ролі студента, як майбутнього викладача-дослідника.

На наступних аудиторних заняттях, за авторською методикою викладання, вже залучаються студенти до рольової гри-тренінгу у майбутніх лекторів (викладачів) ЗВО. Ця гра-тренінг у майбутніх лекторів (викладачів) ЗВО є педагогічною технологією взаємного навчання. Система навчання студентів будується реверсивним шляхом: спочатку намічається кінцевий продукт (мета), а потім визначаються завдання, які можуть привести до даного результату [15, с. 13]. Педагогічна технологія взаємне навчання, сприяє студенту переосмислення майбутньої ролі викладач. Ця педагогічна технологія за потреби надає можливість студентам здолати власний страх виступу перед аудиторією, спробувати себе реалізувати в навчальній квазі-професійній науковій діяльності, доповідачем конференції, викладачем. націлена розвиток у здобувачів здібностей до педагогічної роботи, наукових виступів тощо. Студент в ролі викладача-початківця зобов'язаний продемонструвати індивідуальну педагогічну майстерність із обраної тематики. За потреби, лектор керує, вносить корективи в педагогічний процес, визначає ротацію викладача з числа студентів або додає співдоповідача (іншого студента) для продовження доповіді, навчального питання. Таким чином, реалізовується принцип зворотного зв'язку уваги слухачів до доповідача.

Організація роботи студентів до та після аудиторного заняття. Самостійна робота є і буде лишатися основним засобом оволодіння навчальним матеріалом студентами, а успіхи студентів у навчанні сильно залежать від часу, витраченого на поза аудиторну роботу [16]. Самостійна робота має охоплювати: опрацювання матеріалу лекцій, рекомендованої основної та додаткової літератури; підготовку до публічних наукових дискусій; написання статей, тез, доповідей; виконання індивідуального науково-дослідного завданням тощо.

Завчасно до лекції ставиться на опрацювання студентами індивідуальне навчальне завдання на самостійну роботу, яке визначає тему заняття, навчальні питання. Студенти самостійно готуючись до лекції, здійснюють пошук інформації, аналіз, перевірку на достовірність та в цілому набувають практичного досвіду наукової діяльності тощо. За такого підходу реалізується випереджаюче навчання та безперервність освітнього процесу.

Слід зазначити, що безперервність освітнього процесу, за умови вимушеної повітряної тривоги, досягається організацією випереджаючого навчання. Оскільки на лекційному занятті відбувається максимальне обговорення проблемних питань і не витрачається час на викладку самої лекції провідним лектором кафедри.

Для забезпечення ефективного викладання окрім педагогічної майстерності необхідно використовувати допоміжні педагогічні технології [17], що сприяють набуттю досвіду з наукової діяльності: проектної та проблемного навчання.

Висновки. Впровадження цифрової економіки в Україні змінюється предметне поле діяльності викладача ЗВО та механізм організації наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності. Зазначені процеси у перспективі обумовлюють потребу в подальших досліджень з обґрунтування моделі підготовки майбутніх викладачів педагогічних ЗВО до наукової діяльності в цифровому освітньому середовищі. Метою адаптації та час перехідного періоду розроблено методикою випереджаючого викладання навчальної дисципліни «Методологія наукових досліджень» здобувачам другого (магістерського) рівня вищої освіти на засадах педагогічної практики реверсивної викладацької діяльності здобувача. Випереджаючий і змішаний характер викладання додатково вирішує проблему забезпечення безперервності процесу навчання за умови вимушених перерв через тривалі повітряні тривоги через війну. Організований освітній процес за методикою випереджаючого навчання, сприятиме студенту трансформуватися із студента в творця, запустити процес самостійного професійного розвитку,

інтерпретацію відомих рішень для застосування у рішення нових завдань, набуття квазі-практичного досвіду. Тренувальний підхід у поєднанні із педагогічною технологією взаємного навчання створює передумови розвитку професійної компетентності майбутніх викладачів та набуття квазі-професійного досвіду з викладацької діяльності та організації наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності в ЗВО.

Подальші дослідження доцільно націлити на обґрунтуванні моделі системної багаторівневої підготовки майбутніх викладачів педагогічних ЗВО.

Література

1. Піддячий В.М. Адаптація педагогів до зміни умов професійної діяльності та копінг-стратегії. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2022. №1 (21) С. 84–96.

2. Освітній процес в умовах воєнного стану в Україні. Матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 3 травня – 13 червня 2022 року. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2022. 504 с.

3. Інформаційно-аналітичний збірник “Освіта України в умовах воєнного стану”. Київ: Інститут освітньої аналітики, 2022. 358 с.

4. Churi P., Rao N.T. Teaching Cyber Security Course in the Classrooms of NMIMS University. *International Journal of Modern Education and Computer Science*. 2021. Vol. 13. No 4. Pp. 1–15.

5. Каплінський В.В. Методика викладання у вищій школі: Навчальний посібник. Вінниця: ТОВ «Ніланд ЛТД», 2015. 224 с.

6. Мешко Г.М. Вступ до педагогічної професії: навчальний посібник. К.: «Академвидав». 2010. 200 с.

7. Грисюк О.М. Випереджувальне навчання як форма підготовки майбутніх педагогічних працівників у контексті модернізації педагогічної освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2018. №151(1). С. 244–247.

8. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки та затвердження плану заходів щодо її реалізації» від 17.01.2018 № 67-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-p>.

9. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки», від 23.02.2022 № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-p>.

10. Наказ МОН України «Деякі питання організації дистанційного навчання», від 08.09.2020 № 1115. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20>.

11. Козубцов І.М. Методологія організації роботи аспірантами над дисертаційним дослідженнями. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2013. №5. С. 16–22.

12. Сисоєва С.О., Козак Л.В. Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи: навчальний посібник. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 2016. 155 с.

13. Козубцов І.М., Козубцова Л.М., Палагута А.М., Сновида В.Є., Сухомлинова О.В. Систематизація підходів до навчання здобувачів вищої освіти в «цифровому освітньо-науковому середовищі». *Наукові інновації та передові технології*. 2023. №1(15). С. 373–383.

14. Albilali A.A., Qureshi R.J. Proposal to Teach Software Development Using Gaming Technique. *International Journal of Modern Education and Computer Science*. 2016. Vol. 8. No 8. Pp. 21–27.

15. Чуркіна О.В. Теоретичні засади організації навчання англійської мови в університеті. Інституційний репозитарій Київського національного економічного університету ім. В. Гетьмана. 2010. С. 12–18.

16. Sharma N., Appukutti Sh., Garg U., Mukherjee J., Mishra S. Analysis of Student's Academic Performance based on their Time Spent on Extra-Curricular Activities using Machine Learning Techniques. *International Journal of Modern Education and Computer Science*. 2023. Vol. 15. No 1. Pp. 46–57.

17. Adebayo E.O., Ayorinde I.T. Efficacy of Assistive Technology for Improved Teaching and Learning in Computer Science. *International Journal of Education and Management Engineering*. 2022. Vol. 12. No 5. Pp. 9.

Наукове видання

Петренко Л. М., Кучерявий О. Г., Лавріненко О. А., Тринус О. В., Козубцов І. М.

ЦИФРОВИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ У ВОЄННИЙ ТА ПОВОЄННИЙ ЧАС:
ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

(Електронне видання)

Гарнітура Times New Roman. Обл.-вид. арк. 9,8.

Матеріали викладено в авторській редакції. Відповідальність за їх
якість, достовірність фактів, посилань несуть автори публікацій.

Дизайн обкладинки: Демків А. Р.
Технічний редактор: Майборода Л. А.

Видано ТОВ «Юрка Любченка»

e-mail: u19-07@ukr.net

тел. 098-444-06-68

м. Київ, просп. Берестейський, 50.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4685 від 06.03.2014