

**Технології розвитку
професійної
компетентності
педагогічних працівників
фахових коледжів в
особливих умовах
діяльності**



МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК

2025

IVE Інститут
професійної освіти
НАПН України

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

О.А. Тітова, П.Г. Лузан, І.А. Мося', В.В. Шусть, Л.А. Романов,
О.Ю. Ямковий, Л.С. Гуменна, Є.С. Царьова

**ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ
ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В
ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ**

Методичний посібник

КИЇВ
Інститут професійної освіти НАПН України
2025

УДК 377.015.31:[005.336.2-027.561]:377-051(072)

АЗ Т38

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Інституту професійної освіти НАПН України
(протокол № 12 від 30 жовтня 2025 р.)*

Р е ц е н з е н т и :

Романова Г.М., доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-експериментальної роботи, провідний науковий співробітник відділу виховання і професійної кар'єри Інституту професійної освіти НАПН України

Дьомін О.А., доктор педагогічних наук, доцент кафедри транспортних технологій та засобів у АПК Національного університету біоресурсів і природокористування України

Альохін В.І., кандидат сільськогосподарських наук, доктор філософії в галузі державного управління, директор ВСП «Немішаївський фаховий коледж НУБіП України».

Т38 **Технології** розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в особливих умовах діяльності : методичний посібник / О. А. Тітова, П. Г. Лузан, І. А. Мося, В. В. Шусть, Л. А. Романов, О. Ю. Ямковий, Л. С. Гуменна, Є. С. Царьова. – За наук. ред. О. А. Тітової – Київ: ІПО НАПН України, 2025. – 278 с.

ISBN 978-617-8167-28-8

Методичний посібник присвячено комплексному висвітленню сучасних технологій розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в особливих умовах діяльності. У першому розділі подано загальнотеоретичні засади, розкрито сутність і основні ознаки технологій, їх класифікацію, принципи реалізації та критерії ефективності. Другий розділ містить опис і методичні рекомендації щодо застосування проєктного, проблемного, коучингового та тренінгового навчання з урахуванням специфіки професійної підготовки у коледжах. Третій розділ присвячено використанню імітаційно-ігрових технологій, зокрема кейс-методу та ігрового проєктування як інструментів формування й удосконалення професійної компетентності викладачів. У додатках подано приклади навчальних матеріалів. Крім того, видання містить завдання для самоконтролю, глосарій ключових понять, перелік рекомендованої літератури.

Посібник орієнтовано на педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти, науково-педагогічних фахівців, методистів, слухачів курсів підвищення кваліфікації, а також управлінців та розробників освітньої політики.

УДК 377.015.31:[005.336.2-027.561]:377-051(072)

ISBN 978-617-8167-28-8

<https://doi.org/10.32835/978-617-8167-28-8/2025>

© Інститут професійної освіти НАПН України, 2025

© Тітова О.А.

© Лузан П. Г.

© Мося І. А.

© Шусть В. В.

© Романов Л. А.

© Ямковий О. Ю.

© Гуменна Л. С.

© Царьова Є. С.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНОТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ.....	7
1.1. Сутність та основні ознаки технологій розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів (<i>Лузан П. Г.</i>)	7
1.2. Класифікація технологій розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів (<i>Ямковий О. Ю.</i>)	35
1.3. Принципи реалізації та критерії ефективності технологій розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів (<i>Тітова О. А.</i>)	59
Рекомендована література	83
Матеріал для самоконтролю	86
РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ.....	90
2.1. Технологія проблемного навчання (<i>Гуменна Л. С.</i>)	90
2.2. Технологія коучингу (наставництво) (<i>Лузан П. Г., Тітова О.А.</i>).....	105
2.3. Тренінгова технологія (<i>Царьова Є. С.</i>)	124
Рекомендована література	147
Матеріал для самоконтролю	152
РОЗДІЛ 3. ЗАСТОСУВАННЯ ІМІТАЦІЙНО-ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ	156
3.1. Технологія розігрування ролей (<i>Шусть В. В.</i>)	156
3.2. Кейс-технологія (<i>Романов Л. А.</i>)	183
3.3. Ігрове проєктування у розвитку професійної компетентності викладачів (<i>Мося І. А.</i>).....	195
Рекомендована література	216
Матеріал для самоконтролю	219
ВИСНОВКИ.....	224
ДОДАТКИ.....	225
Додаток А.....	225
Додаток Б	230

Додаток В	233
Додаток Г	234
Додаток Д	241
Додаток Е.....	243
Додаток Ж	252

ПЕРЕДМОВА

Система фахової передвищої освіти України розвивається в умовах глибоких суспільних, економічних і технологічних трансформацій, що істотно впливають на діяльність педагогічних працівників коледжів. Глобальні процеси цифровізації, енергетичної перебудови, автоматизації виробництва та розвиток інструментів штучного інтелекту змінюють вимоги до змісту й структури професійної підготовки здобувачів фахової передвищої освіти. Сучасний освітній процес дедалі більше орієнтується на компетентнісну модель, практичну спрямованість і партнерську взаємодію з роботодавцями. За цих умов першочергового значення набуває не лише оновлення матеріальної бази, а й підвищення педагогічної майстерності, гнучкості мислення, здатності працювати в особливих умовах сьогодення, які характеризуються нелінійністю, динамічністю та невизначеністю.

Необхідність розроблення та впровадження в освітній процес сучасних педагогічних технологій є відповіддю на ці виклики. Такі технології покликані сприяти розвитку професійної компетентності педагогів, їхньої цифрової компетентності, вдосконаленню змісту, методів і форм роботи, формуванню аналітичного, творчого, дослідницького мислення, уміння ефективно комунікувати й ухвалювати рішення за умов забезпечення органічного поєднання традиційних та інноваційних підходів, а також активного використання цифрових ресурсів.

Проблема технологізації професійного розвитку педагогів не нова, однак у сучасних умовах нестабільності, обмежених ресурсів та змін форматів навчання вона набуває нового змісту. Освітня діяльність потребує високої адаптивності, самоорганізації, рефлексії, а технології розвитку професійної компетентності стають для педагогічних працівників інструментом перетворення викликів на можливості, забезпечуючи системність, поетапність і результативність професійного зростання.

Методичний посібник «Технології розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в особливих умовах діяльності» є логічним продовженням наукових пошуків колективу відділу фахової передвищої освіти Інституту професійної освіти НАПН України. У ньому представлено теоретичні засади та практичні моделі педагогічних технологій, орієнтованих на потреби викладачів, методистів і керівників коледжів, які працюють в умовах воєнного часу, дистанційного й змішаного навчання, дефіциту ресурсів і високої психологічної напруги.

Автори ґрунтовно розкривають сутність і класифікацію технологій розвитку професійної компетентності, обґрунтовують принципи їх реалізації та критерії оцінювання ефективності. У першому розділі «Загальнотеоретичні засади технологій розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів» представлено основні положення, які визначають логіку та структуру технологічного підходу у професійному розвитку педагога (автори — П. Г. Лузан, О. Ю. Ямковий, О. А. Тітова).

Другий розділ – «Особливості застосування технологій розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в особливих умовах діяльності» – розкриває зміст і механізми впровадження проблемного навчання (автор Л.Гуменна), технології коучингу (наставництва) (автор П. Лузан) та тренінгової технології (автор Є. Царьова). Представлені підходи демонструють можливості інтеграції різних форм освітньої взаємодії для розвитку професійно значущих компетентностей педагогів, зокрема здатності до аналізу, творчого вирішення професійних завдань, розвитку педагогічної рефлексії.

Третій розділ «Застосування імітаційно-ігрових технологій у розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів» присвячено сучасним формам навчальної взаємодії, які створюють умови для активного залучення викладачів до змодельованих професійних ситуацій. У розділі представлено технології розігрування ролей (автор В. Шусть), кейс-технологію (автор Л. Романов) та ігрове проектування (автор І. Мося). Запропоновані матеріали сприяють формуванню практичного досвіду застосування імітаційно-ігрових технологій в освітньому процесі, розвитку педагогічної ініціативи, критичного мислення та колегіальної взаємодії викладачів.

Посібник має чітку структуру. Кожен розділ містить перелік ключових термінів, теоретичну і практичну частини, а також рекомендовану літературу та матеріали для самоконтролю, що сприяє інтеграції представленого змісту як в освітній процес фахового коледжу, так і в процес самовдосконалення викладачів. Значну увагу приділено практичним аспектам використання технологій у діяльності педагогічних працівників у складних соціально-економічних умовах, зокрема під час відновлення навчального процесу в регіонах, постраждалих від війни, або при організації освітньої взаємодії в умовах нестабільного ресурсного забезпечення.

Представлені в посібнику матеріали покликані не лише узагальнити наукові підходи, а й стати практичним орієнтиром для кожного викладача, який прагне вдосконалювати власну професійну діяльність. Упровадження запропонованих технологій сприятиме підвищенню педагогічної майстерності, зміцненню внутрішньої мотивації до саморозвитку та формуванню здатності діяти творчо й ефективно в умовах невизначеності.

Авторський колектив висловлює сподівання, що видання стане дієвою підтримкою для системи підвищення кваліфікації викладачів фахових коледжів, науково-методичного забезпечення керівників і методистів, а також корисним джерелом для дослідників проблем професійної освіти. Результати спільної роботи науковців і практиків, відображені в посібнику, мають сприяти зміцненню професійної культури педагогічних працівників, формуванню нової якості освітнього процесу, орієнтованого на особистість педагогічного працівника, його професійне становлення, розвиток і самореалізацію.

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНОТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ

1.1. Сутність та основні ознаки технологій розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів

(Лузан П. Г.)

В умовах модернізації, реформування фахової передвищої освіти, системного удосконалення процесів професійної підготовки майбутніх техніків, технологів, менеджерів, інших спеціалістів середньої управлінської ланки пріоритет надається викладачам-професіоналам, майстрам педагогічної праці, здатним успішно реалізовувати методологію компетентнісно орієнтованого навчання в складних умовах сучасних викликів, безперервно саморозвиватися. Вказана глобальна мета професійного розвитку педагогічних працівників фахових коледжів конкретизується такими вкрай складними завданнями: оновлення, поглиблення та розширення обсягу різноманітних знань, оволодіння новими фаховими компетентностями задля підвищення якості психолого-педагогічної та науково-дослідної діяльності; опанування інноваційних методів, форм, засобів та технологій навчання; оволодіння уміннями відбору та структурування змісту освіти з урахуванням його цільового призначення, здобутої кваліфікації педагогічних працівників, їхніх інтересів і потреб, наявного досвіду практичної діяльності за фахом; ознайомлення з досягненнями науково-технічного поступу, передовим педагогічним досвідом, інноваційними технологіями виробництва, методами організації виробничих процесів, перспективами розвитку певних економічних галузей; розроблення пропозицій щодо модернізації освітнього процесу фахового коледжу, впровадження у практику підготовки фахових молодших бакалаврів кращих зарубіжних моделей якісної професійної освіти; застосування інноваційних форм проектування змісту навчання на основі його диференціації, індивідуалізації, зокрема в інклюзивному освітньому середовищі; запровадження технологій змішаного навчання.¹

Загальноновизнано, що теоретичними засадами досягнення комплексу цілей професійного розвитку педагогічних працівників є системне поєднання можливостей формальної, неформальної та інформальної освіти в єдиний дидактичний конструкт. При цьому вкрай важливе значення має організація професійно-педагогічного зростання викладачів з

¹ Петренко, Л. М., Султанова, Л. Ю., Олешко, П. С., Купрієвич, В. О., & Петренко, Л. М. (Ред.). (2021). *Професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритої освіти: освітні практики: методичні рекомендації*. Волиньполіграф.

використанням технологічного підходу, із застосуванням як класичних педагогічних технологій, так й інноваційних, зокрема цифрових, штучного інтелекту (ШІ). Разом з тим, динамічні зміни в інформаційно-освітньому середовищі «... зумовлюють еволюцію поглядів на сутність технологічного підходу, його ключові засади і актуалізують інтерес до вивчення теоретичних питань педагогічних технологій в нових умовах» (Криштоф, 2013, с. 94).²

Ключові терміни

Професійний розвиток – процес формування суб'єкта професійної діяльності, тобто системи певних властивостей в умовах безперервної професійної освіти, самовиховання та здійснення професійної діяльності.

Професійна компетентність педагогічного працівника закладу фахової передвищої освіти – інтегративна властивість особистості, що виявляється в педагогічній діяльності, поведінці та вчинках фахівця і зумовлює його готовність та здатність кваліфіковано виконувати свої трудові функції за рахунок збалансованого поєднання комплексу методологічних, психолого-педагогічних, методичних, організаційних, предметно-галузевих (спеціальних), екологічних, правових та ін. знань, умінь навчально-методичної роботи, навичок виховання і розвитку особистості студентів, необхідних педагогічних здібностей, морально-етичних цінностей і професійних якостей (творче ставлення до освітньої діяльності; толерантне ставлення до студентів; наполегливість і цілеспрямованість; відповідальність; витримка; самовладання; толерантність, доброта; педагогічна спостережливість і уважність; досконале володіння мовою і мисленням; натхнення та інтуїція; оптимізм; педагогічний такт; здоров'я і зовнішній вигляд та ін.) та зумовлює достатні рівні вихованості й навченості здобувачів фахової передвищої освіти.

Педагогічна діяльність – інтелектуальна, творча діяльність педагогічного (науково-педагогічного) працівника або самозайнятої особи у формальній та/або неформальній освіті, спрямована на навчання, виховання та розвиток особистості, її загальнокультурних, громадянських та/або професійних компетентностей.

Фаховий молодший бакалавр – це освітньо-професійний ступінь, що здобувається на рівні фахової передвищої освіти і присуджується закладом освіти у результаті успішного виконання здобувачем фахової передвищої освіти освітньо-професійної програми.

Технологія – це сукупність знань, методів, інструментів, процесів і прийомів, які використовуються для досягнення конкретної мети або вирішення певного завдання. Вона включає в себе способи обробки або

² Криштоф, С. Д. (2013). Теоретичні аспекти педагогічної технології. *Наукові записки НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки*, (112), 93–99. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzped_2013_112_16.

переробки сировини, матеріалів, напівфабрикатів з метою отримання готової продукції із заданими властивостями.

Підвищення кваліфікації – це набуття нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань, метою якої є професійний розвиток, відповідно до державної політики в галузі освіти та забезпечення якості освіти.

Теоретична частина

Українською важливою ознакою сучасних інноваційних процесів в освітній галузі є їх технологізація – цілеспрямоване, поетапне, заздалегідь спроектоване застосування методів, інструментів, засобів і форм навчання задля гарантованого досягнення поставлених цілей. Природно, це стосується й аспектів розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів: викладачі мають безперервно опановувати новітні психолого-педагогічні, методологічні, методичні, екологічні та ін. знання, розвивати уміння навчально-методичної роботи, навички виховання і розвитку особистості студентів. Зазвичай, таке особистісне зростання викладачів здійснюється на курсах підвищення кваліфікації, під час стажувань (формальна освіта); шляхом корпоративного навчання всередині закладу фахової передвищої освіти, в системі методичної роботи коледжу, при виконанні науково-педагогічних досліджень, проєктів, під час здійснення освітнього процесу (неформальна освіта); у процесі самоосвіти, саморозвитку (інформальна освіта).³ Неухильне дотримання змісту й послідовності етапів професійного зростання викладачів здійснюється засобами педагогічних технологій – такої організації освітнього процесу, що має на меті гарантоване досягнення цілей. Натомість дотепер і в психолого-педагогічній науці, і в освітній практиці відсутнє загальноприйняте тлумачення педагогічної технології, учені демонструють розбрат думок щодо основних ознак цього наукового феномену.

Такий стан справ спричинений тим, що серед учених не вщухає дискусія щодо існування в природі педагогічної технології як надійного засобу досягнення навчальних і виховних цілей. Одні переконують, що навчання і виховання є творчими процесами, детермінованими багатьма факторами, зокрема природними задатками та інтелектуальними здібностями учнів, а тому не можуть жорстко регламентуватися. Їх опоненти впевнені у протилежному: освітній процес має інструментальний характер, і якщо розробити його проєкт та дотриматися процедури поетапного виконання запланованих завдань, кінцеві цілі будуть досягнуті.

³ Тітова, О. А., Лузан, П. Г., Пашенко, Т. М., Мося, І. А., Остапенко, А. В., & Ямковий, О. Ю. (2023). Система розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу: монографія (О. А. Тітова, Ред.). ІПО НАПН України.

Немає однакості серед дослідників і в підходах до можливості технологізувати виховний процес. Зокрема, значна група учених не сприймає поняття «виховна технологія», доводячи, що гарантовано виховати певну якість чи властивість особистості (організованість, чесність, порядність, наполегливість, патріотизм та ін.) засобами певних методів чи прийомів, навіть якщо процедурно дотриматися обґрунтованих етапів, неможливо. Коротко зупинимося на означених аспектах.

Виробництво будь-якого виробу потребує застосування певної технології (з грец. *τέχνη* (техні) – «майстерність, мистецтво», а *λογία* (логія) – «наука» або «наука про», таким чином, технологія – це «наука про майстерність або спосіб виробництва»). У великому тлумачному словнику української мови⁴ технологія визначається як сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь, або як сукупність способів обробки чи переробки матеріалів, проведення різних виробничих операцій. Суть цього поняття добре зрозуміла як фахівцям, задіяним до процесів виробництва, так і пересічній особі. Наприклад, технологія виконання внутрішньої різьби на токарному верстаті складається з таких операцій:⁵

1. Визначення діаметра отвору за формулою:

$D_{отв.} = d_p - P$, мм, де $D_{отв.}$ – діаметр отвору під нарізання, мм;
 d_p – діаметр різьби, мм; P – крок різьби, мм.

2. Свердління отвору (гнізда) й обробка фаски.

3. Установлення заготовки у патроні токарного верстата.

4. Підготовка поверхні під нарізання різьби.

5. Введення в отвір забірної частини мітчика та закріплення хвостової частини у відповідному пристосуванні.

6. Установлення конічного хвостовика оправки в отвір пінолі задньої бабки.

7. Нарізання різьби мітчиком на визначену довжину.

8. Контроль різьби.

При цьому для гарантованого отримання результату слід дотримуватися таких умов:⁵ 1. Свердління отвору у сталій заготовці здійснюють з охолодженням; 2. Зі збільшенням та зменшенням твердості (міцності) оброблюваного матеріалу табличні значення швидкості необхідно відповідно зменшити чи збільшити, але не більше ніж на 30%; 3. При глибині отвору більше трьох його діаметрів подачу зменшують на 10-30%, а швидкість різання – на 20-50%; 4. При одиничному виготовленні деталі фаску доцільно виконати сполученням поперечної та подовжньої подач різця; 5. Заготовку встановлюють і закріплюють у патроні таким чином, щоб вісь отвору деталі збігалася з віссю обертання шпинделя.

⁴ Великий тлумачний словник української мови. (2005). Харків: Фоліо.

⁵ Базь, О. С., & Захаренко, Г. С. (2020). *Токарна справа. Частина 1: навчальний посібник*. Букрек.

6. Для нарізання перших витків різьби потрібно обережно і рівномірно натискати на мітчик, обертаючи маховичок задньої бабки. Коли мітчик вріжеться в отвір на 1–1,5 витка, його подальший рух буде здійснюватися самозатягуванням завдяки обертанню деталі. 7. Перед тим, як нарізати різьбу в глухих отворах, необхідно видалити звідти стружку; 8. Для попередження зриву різьби необхідно вибирати правильний діаметр отвору, застосовувати мітчики з гострими різальними крайками та частіше очищувати їх від стружки.

При дотриманні вимог до виконання кожної операції маємо гарантовано отримати результат: нарізану різьбу визначеної довжини з допустимими параметрами (крок різьби; середній діаметр, половина кута профілю, а також внутрішній і зовнішній діаметри різьби) без браку (поломка мітчика в отворі; рвана різьба; неповна різьба; зрив різьби) (Лузан, Тітова, Мося, & Пашенко, 2021, с. 176–177).⁶

У даному прикладі технологія – це послідовне виконання заздалегідь спроектованих технологічних операцій з метою гарантованого отримання конкретної продукції. Отже, у процесуальному смислі термін «технологія» відповідає на запитання: *Як зробити, з чого і якими засобами?* Головними ознаками цього поняття називають стандартизацію, уніфікацію процесу, його алгоритмізацію, що передбачає «... застосування матеріалів, науково обґрунтованих засобів, людських ресурсів для забезпечення виробничого процесу й отримання передбачуваної продукції» (Дьомін, & Дьомін, 2002), с. 91).⁷ Крім цього, технологія розуміється і як наука, що досліджує найбільш раціональні шляхи, алгоритми виробництва певної продукції.

Відтак технологічний підхід у виробничій сфері став незамінним організаційним конструктом сучасного матеріального виробництва. Розвиток науки, техніки, технологій, менеджменту, засобів праці зумовили проникнення технологізації і в сферу соціальних процесів, зокрема в освіту, культуру. Прибічники технологічного підходу намагаються переконати педагогічний загал, що впровадження технологій забезпечить точне інструментальне управління освітнім процесом і достатньо гарантоване досягнення поставлених педагогічних цілей.

Саме про таку організацію навчання, за якої можна точно передбачити результати педагогічної діяльності, мріяв видатний чеський мислитель, теолог, педагог, письменник Ян-Амос Коменський (1592-1670 рр.).⁸ У трактаті «Вихід зі шкільних лабіринтів, або Дидактична машина, відповідно до механічного методу, сконструйована для того, щоб у справах навчання та навчання не затримуватися на місці, але йти вперед» (1657 р.)

⁶ Лузан, П. Г., Тітова, О. А., Мося, І. А., & Пашенко, Т. М. (2021). Методика оцінювання якості підготовки фахівців у закладах фахової передвищої освіти. *Професійна педагогіка*, 1(22), 169–184.

⁷ Дьомін, А. І., & Дьомін, О. А. (2002). Про загальний стан розвитку педагогічних технологій. *Науковий вісник Національного аграрного університету*, (59), 91–98.

⁸ Коменський, Я. А. (1940). *Вибрані педагогічні твори* (Т. 1: Велика дидактика; А. А. Красновський, Ред.). Радянська школа.

Коменський акцентує увагу на ідеї технологізації навчання і виховання, тобто надійної налагодженості механізму («Дидактичної машини»), який би за умови дидактично грамотного його конструювання та правильної експлуатації забезпечував очікуваний результат. Він хотів, щоб існуючий в школах метод навчання став механічним, тобто неодмінно забезпечував успіх, як це буває «... в добре зроблених годинниках, возах, кораблі, млині і в будь-якій іншій, призначеній для рух, машині» (Коменський, 1982а, с. 179).⁹

Українцями, на нашу думку, є положення мислителя щодо «необхідних умов для дидактичної машини», до яких він відносить: «1) твердо встановлені цілі, 2) засоби, що точно прилаштовані для досягнення цих цілей, 3) тверді правила, як користуватися цими засобами, щоб було неможливо не досягнути мети» (Коменський, 1982а, с. 179).⁹ При цьому, за вченням Коменського, «... твердо встановлена мета механічного методу є триединою: знання, діяльність, мова, тобто все правильно пізнавати, все хороше вміти правильно виконувати (уміння, навички), і те, що необхідно, вміти повідомляти іншому» (Коменський, 1982а, с. 180).⁹ На нашу думку, комплекс цілей навчання, які Коменський сформулював ще 300 років тому, відображають положення компетентнісно орієнтованої освіти, і на них варто зважати при конструюванні навчальних планів та програм. Заслугує на увагу й виголошений тезис мислителя «вміти повідомляти іншому», який, безперечно, вказує на необхідність ґрунтовного володіння вчителем педагогічною технікою.

Ідеї Коменського щодо технологізації освітнього процесу отримали подальший розвиток у статті «Жива друкарня – тобто мистецтво коротко, проте змістовно і легко друкувати мудрість не на папері, але в умах» (1657 р.). Тут Великий Чех фактично описує педагогічну систему, яка має нагадувати механізм (у коментованій статті це друкарня), який за умови правильного користування забезпечував би досягнення запланованого результату. До «Живої друкарні», за переконаннями мислителя, мають входити люди (головні – дидакт, схолярх і учитель, другорядні – духовні пастирі, батьки і молоді наглядачі (декуріони), речі (школи, дидактичні книги, посібники, «живий голос вчителя», контингент учнів і «дисципліна і все, що її супроводжує»). Описуючи «роботу живої друкарні», Коменський пропонує технологізувати освітній процес, переконуючи, що на долю вчителя дістанеться найбільша робота: щоб, наслідуючи друкаря, «1) він завжди стояв біля свого верстату (біля своєї кафедри), звідки він міг би дотягнутися до своїх речей і робити все необхідне і 2) щоб він міг свій папір (почуття і уми учнів) підготувати, розкласти і закріпити, 3) добре закладати у верстат, коли його помічники підтримують увагу всіх і

⁹ Коменський, Я. А. (1982). Вихід зі шкільних лабіринтів, або Дидактична машина... У *Вибрані педагогічні твори* (Т. 2, с. 174–191). Педагогіка.

кожного окремо, і 4) успішно друкувати в уми за допомогою дисципліни» (Коменський, 1982b, с. 205–206).¹⁰ Доречно додати, що тут вперше в історії педагогіки Коменський обстоює ідею професіоналізації педагогічної діяльності.

Ідеї системності, технологічності навчання й виховання сповідував геніальний український вчений, один з основоположників педагогічної науки і народної школи Костянтин Дмитрович Ушинський (1824–1871 рр.). Його дидактична система ґрунтувалася на принципах народності (в основі навчання має бути національна культура, історія та мова народу), природовідповідності (навчання має відповідати природним особливостям учнів, їхнім віковим можливостям), свідомості й активності (учень має свідомо засвоювати знання, бути активним учасником освітнього процесу), розвитку пізнавальної діяльності (навчання повинно сприяти цілеспрямованому розвитку пам'яті, мислення, уваги, уяви, мовлення та інших пізнавальних процесів тих, хто навчається), зв'язку із життям (навчання має ґрунтуватися на реальних прикладах життя, досвіді учнів, бути практично спрямованим, розвитку творчих здібностей (слід поступово залучати учнів до розв'язання творчих завдань, надавати пріоритет самостійності рішень, включати творчі елементи у самостійну навчальну діяльність), наступності (навчання має здійснюватися поетапно, послідовно забезпечуючи перехід від простих знань до складних).

Не дивлячись на те, що так рельєфно, як Коменський, Ушинський не говорив про технологічність освітнього процесу, у його системі таким елементам, як мета навчання і виховання, засоби, зміст, контроль результатів навчання, поетапність оволодіння знаннями тощо приділяється належна увага. Наприклад, у праці «Людина як предмет виховання» Ушинський сформулював класичне правило, відоме нині кожному педагогу: «Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона повинна перше пізнати її також у всіх відношеннях». Тут, на нашу думку, вчений мав на увазі певний алгоритм дій педагога: спочатку вивчити пізнавальні можливості тих, хто навчається, відібрати та відповідно структурувати зміст навчання, а далі запропонувати певні методи та прийоми опанування знань. Зважаючи на те, що «Освітню діяльність з урахування технологічного підходу вчені розглядають як алгоритмізований процес вирішення професійних завдань, що має кілька етапів: аналіз педагогічної ситуації (діагноз), проєктування результату (прогноз) та планування впливу викладача; конструювання та реалізація процесу професійної підготовки; регулювання та коригування освітнього процесу; підсумковий облік, оцінка отриманих результатів та визначення

¹⁰ Коменський, Я. А. (1982). Жива друкарня – тобто мистецтво... У *Вибрані педагогічні твори* (Т. 2, с. 192–207). Педагогіка.

нових фахових завдань»,¹¹ можемо стверджувати, що в наведеному правилі Ушинський обстоює ідею технологічності освітнього процесу.

Наші міркування підтверджують рекомендації Ушинського щодо розвитку механічної і розсудкової пам'яті, які він виписує у статті «Про виховання пам'яті».¹¹ Визнаючи сократичний метод «найкращим способом перетворення механічних комбінацій в розсудкові», учений фактично описує алгоритм застосування технології проблемного навчання в аспекті реалізації частково-пошукового (евристичного) методу (Ушинський, 1955, с. 274–275).¹⁰

Видатний український педагог Григорій Григорович Ващенко (1878–1967 рр.) не вживає поняття «педагогічна технологія» чи «технологія навчання», він оперує терміном «система навчання», аналізуючи формальне навчання, теорію вільного виховання, «предметову» систему, комплексну систему навчання, комплексно-проектну систему тощо. Наприклад, критикуючи «комплексно-проектну систему» як таку, що не дає учням систематизованих знань (Ващенко, 2000, с. 95),¹² учений наводить технологічну послідовність етапів виконання «бригадного» проекту: «1) складання бригадою проекту, 2) теоретична і практична підготовка для виконання його, себто засвоєння знань і навичок, потрібних для цього, 3) практичне виконання проєктів через безпосередню працю учнів на виробництві і 4) звіт про виконану роботу в формі відчитів перед класом, цілою школою». Принагідно зазначимо: про певну технологічність говорить Г. Ващенко, висвітлюючи «поділ роботи» учнів над проєктом, зокрема: «1) складання плану роботи за даним проєктом; 2) виконання цього плану і 3) підсумки роботи, а іноді складання звітів про неї».

Про етапність, цілеспрямованість роботи учнів пише Ващенко, характеризує й інші методи навчання, зокрема дослідницькі: *«Що дослідницькі методи вимагають активної участі учнів у роботі, то учні визначають мету дослідження і план своєї роботи. Дальшим кроком є здійснення цього плану, себто збирання матеріалів, систематизація їх та організація експериментів. За цим іде висновок або розв'язання наміченої проблеми і, нарешті, фіксація в якійсь формі висновків, зведення підсумків роботи і звіт про неї»* (Ващенко, 1997, с. 341).¹³ Наведена послідовність етапів дослідницького методу, визначення мети, планування роботи учнями, контроль результатів експериментування є, на нашу думку, реальними, конкретними ознаками педагогічної технології.

Не про жорстку технологічність, а більше про системність та цілеспрямованість виховання писав у своїх працях видатний український педагог-гуманіст Василь Олександрович Сухомлинський (1918–1970 рр.).

¹¹ Ушинський, К. Д. (1955). *Твори* (Т. 6). Радянська школа.

¹² Ващенко, Г. (2000). *Твори* (Т. 4: Праці з педагогіки та психології). Школяр; Фада ЛТД.

¹³ Ващенко, Г. (1997). *Загальні методи навчання: підручник для педагогів*. Українська Видавнича Спілка.

Учений переконував, що виховним ідеалом школи має бути «всебічно і гармонійно розвинена особистість, активний учасник суспільного прогресу. Гармонійний, всебічний розвиток означає єдність праці, духовного багатства всіх сфер діяльності людини, моральну чистоту її поведінки, взаємовідносин з іншими людьми, фізичну досконалість, багатство естетичних запитів і смаків, багатогранність суспільних і особистих інтересів.» (Сухомлинський, 1977, с. 15).¹⁴ Щоб досягти цих виховних цілей, Сухомлинський пропонує такі «етапи» виховання працею: «З того часу, як дитина навчилася нести ложку від стола до рота, вона працює. У 10–12-річному віці вона вже бачить перше плодоносне дерево, вирощене власними руками. Далі, щоб набуті молоддю знання стали реальним засобом підвищення продуктивності її праці, виховуємо в молодого покоління діалектичний погляд на працю, на взаємодію людини з природою Цілком очевидно, що для створення такої обстановки треба забезпечити інтелектуальну насиченість праці, проникнення науки і техніки в повсякденну трудову діяльність» (Сухомлинський, 1977, с. 22).¹⁴

Вивчення технологічності навчання зарубіжними вченими пов'язане з іменами Дж. Брунера, Т. Сакамото, Д. Карнеги, М. Вулмана, Г. Грейса, Б. Скіннера, М. Кларка, П. Мітчелла, Р. Томаса, П. Юцявічене та ін. На теренах української педагогічної науки вагомий внесок у дослідження проблеми технологічності навчання зробили такі відомі вчені: А. Алексюк, О. Аніщенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Євдокимов, А. Нісімчук, О. Падалка, О. Пехота, І. Прокопенко, С. Сисоєва, М. Чепіль, О. Шпак, П. Щербань та ін. Але, не дивлячись на те, що аспекти технологічності навчання десятиліттями знаходяться у полі зору учених, теорія педагогічної технології поки що розроблена недостатньо: в науковому апараті дидактики професійної освіти є більше 300 визначень цього поняття, а учені демонструють неузгодженість думок щодо основних ознак педагогічної технології, структури цього наукового феномену, етапів розвитку, критеріїв технологічності тощо.

Реальною спробою технологізувати процес оволодіння знаннями і уміннями стало програмоване навчання (рис. 1.1). В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренко цю педагогічну технологію визначає як «... метод навчання людини з використанням програми управління (її часто називають і програмою навчання) процесом засвоєння знань, умінь та навичок, складеної так, що на кожному ступені навчального процесу чітко обумовлюються ті знання, уміння й навички, які мають бути засвоєні, і контролюється процес засвоєння. Для реалізації програм управління використовуються програмовані підручники й навчальні машини. При П. н. (програмованому навчанні – ред.) насамперед формулюється загальна мета навчання й послідовність

¹⁴ Сухомлинський, В. О. (1977). *Вибрані твори* (Т. 4: Пависька середня школа. Розмова з молодим директором). Радянська школа.

етапів, у процесі виконання яких вона досягається, для кожного етапу формуються порції навчального матеріалу, а також розробляються запитання, вправи й контрольні завдання, що дають змогу оцінювати ступінь досягнення учнем мети етапу» (Гончаренко, 1997, с. 272).¹⁵

У нашій країні елементи програмованого навчання почали застосовувати з 20-х років минулого століття, коли учені Центрального інституту праці обґрунтували науковий метод трудової педагогіки, який базувався на спеціальних програмах. За цими програмами весь обсяг робіт розподілявся на певні операції, вказувалася тривалість їх виконання та передбачався безперервний контроль – постійний зворотній зв'язок. «Пік» поширення програмованого навчання припадає на 60-ті роки, коли воно подавалося як нове педагогічне явище, здатне на основі управління пізнавальною діяльністю тих, хто навчається, розв'язати складні дидактичні проблеми. Концептуально технологію програмованого навчання обґрунтував американський психолог-біхевіорист, письменник і винахідник Беррес Фредерік Скіннер у 1954 р. Учений обґрунтував такі принципи програмованого навчання:

– *малих кроків* – навчальний матеріал розподіляється на невеликі порції, щоб ті, хто навчається, не витрачали багато зусиль на опанування певною порцією знань;

– *принцип низького рівня трудності порції* – рівень трудності кожної порції навчального матеріалу має бути достатньо низьким, щоб своїми пізнавальними можливостями кожен учень міг подолати цю трудність і отримати емоційне підкріплення від правильних відповідей на контрольні запитання;

– *принцип відкритих запитань* – Скіннер рекомендував застосовувати для контролю тестові завдання відкритого типу, він вважав, що словесні і наочні асоціації при ознайомленні з дистракторами (неправильні, але правдоподібні варіанти відповіді в тестовому завданні) негативно впливають на якість знань і вмінь учнів;

– *принцип поступового зростання трудності навчальної роботи* – рівень трудності завдань програми має поступово підвищуватися, зокрема через скорочення навідних вказівок;

– *принцип негайного підтвердження правильності відповіді* – після відповіді на контрольне запитання щодо засвоєння певної порції навчального матеріалу учень має можливість пересвідчитися у правильності (неправильності) відповіді; учень переходить до наступної порції (здійснює наступний крок) лише в разі правильної відповіді на контрольне завдання;

¹⁵ Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник* (С. Головка, Ред.). Либідь.

– *принцип диференційованого закріплення знань* – кожний висновок, узагальнення повторюється кілька разів в різних контекстах й ілюструється практичними прикладами;

– *принцип індивідуалізації темпу навчання* – кожний, хто навчається за програмою, працює у вибраному (оптимальному) для себе темпі;

– *принцип однакового ходу програмованого навчання* – опанування програмою не передбачає диференціації учнів за пізнавальними здібностями, інтересами чи нахилами; різниця лише в тривалості проходження програми, а шлях для всіх учнів один.

Таким чином, основою програмованого навчання є програма – послідовність логічно завершених порцій навчального матеріалу. Таку порцію називають кроком програми. Кожний крок складається ще з дрібніших елементів певного призначення, які називають кадрами.¹⁶ Повний крок програми будують за такою схемою (рис. 1.1):

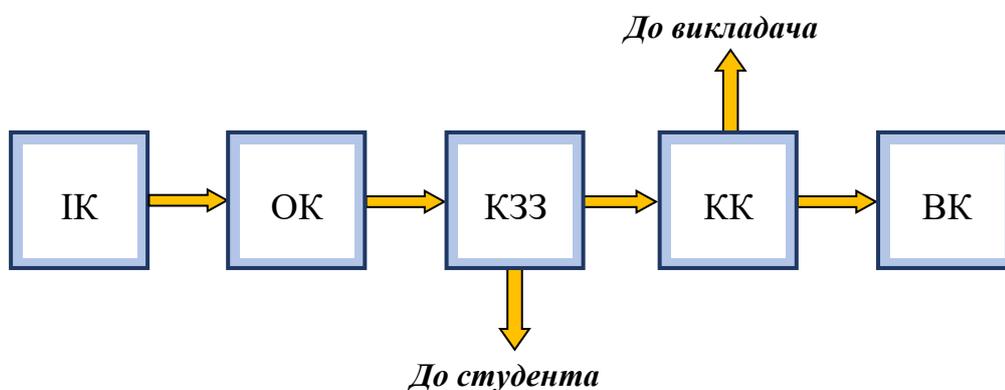


Рис. 1.1. Схема повного кроку лінійної навчальної програми.

– *інформаційний кадр (ІК)* програми містить порцію навчального матеріалу, яким необхідно оволодіти тому, хто навчається. Ця порція за своїм обсягом обмежена можливостями оперативної пам'яті людини;

– *операційний кадр (ОК)* містить завдання і вказівки, які спрямовують діяльність студента по засвоєнню навчального матеріалу. В ньому студентові в певній послідовності видаються конкретні завдання з обґрунтуванням змісту кожного з них, де передбачаються різні види його діяльності;

– *кадр зворотнього зв'язку (КЗЗ)* дає можливість студенту контролювати і коригувати свою навчально-пізнавальну діяльність. Після засвоєння порції матеріалу вимагається виконання контрольного завдання. Даючи відповідь, студент зразу ж отримує інформацію про її правильність, тобто здійснюється внутрішній зворотній зв'язок;

¹⁶ Сметанін, Д. А., Квасневський, К. А., Ільїн, В. В., та ін. (1984). *Технічні засоби навчання та методика їх використання* (К. А. Квасневський, Ред.). Колос.

– *контрольний кадр* (КК) забезпечує зовнішній зворотній зв'язок, коли інформаційні зв'язки «замикаються» через викладача, що дозволяє оцінити ступінь оволодіння знаннями тим чи іншим студентом;

– *вказівний кадр* (ВК) у навчальній програмі виконує допоміжну функцію. У ньому вказується на помилки, даються рекомендації щодо їх усунення. За своїм змістом вказівки можуть даватися у вигляді додаткових навчальних завдань, рекомендацій знову повернутися до інформаційного кадру чи опрацювати конкретну тему, розділ підручника чи електронного посібника.

Обґрунтований Б. Скіннером програмований метод навчання отримав подальший розвиток у роботах педагогів-учених багатьох країн, зокрема вітчизняних дослідників (П. Атаманчук, О. Бугайов, П. Гальперін, М. Головка, С. Гончаренко, В. Ільїн, К. Квасневський, О. Ляшенко, М. Пастушенко, М. Розенберг, Д. Сметанін, В. Чепелев та ін.). Створена Б. Скіннером концепція збагатилася новими положеннями щодо методики поетапного засвоєння навчального матеріалу, цілеспрямованого управління процесом навчання, ролі викладача в організації програмованого навчання; крім лінійної, з'явилися розгалужена, адаптивна, комбінована та ін. навчальні програми.

Особливо плідними щодо розв'язання проблеми технологізації освітнього процесу виявилися 60-70-ті роки минулого століття. Упродовж цього періоду не вщухала дискусія серед учених і педагогів-практиків щодо можливостей технологізації навчання, суті понять «педагогічна технологія», «технологія навчання», «технологія навчального процесу». Проблема технологізації навчання і виховання була настільки актуальною, що в деяких країнах були започатковані спеціальні педагогічні часописи та інституції: «Педагогічна технологія» (США, 1961 р.); «Педагогічна технологія і програмоване навчання» (Велика Британія, 1964 р.; Японія, 1965 р.; Італія, 1971 р.); У 1967 р. в Англії було створено Національну раду з педагогічної технології, у США – Інститут педагогічної технології. У колишньому Радянському Союзі започатковано дослідження з алгоритмізації навчання (Л. Ланда) (Лосєва, & Брусило, 2012, с. 9).¹⁷ У 70-х роках починає активно здійснюватися підготовка професійних педагогів-технологів. У США відкривають інститут педагогічної технології, відділення технології навчання в університеті Південної Каліфорнії. В Угорщині також був створений Державний центр технологій навчання, основною метою якого було розроблення новітніх систем і технологій підготовки фахівців (Єрмеєва, 2009, с. 192).¹⁸

¹⁷ Лосєва, Н. М., & Брусило, З. О. (2012). *Педагогічні технології. Їх застосування до навчання математики: курс лекцій*. ДонНУ.

¹⁸ Єрмеєва, В. М. (2009). Розробка та впровадження педагогічної технології підготовки майбутніх учителів... У О. А. Дубасенюк (Ред.), *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики* (с. 190–213). Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ

Нині особливості технології програмованого навчання уточнені таким порядком:

- навчальний матеріал подається учням невеликими частинами;
- кожна частина (порція) навчального матеріалу супроводжується вказівками або завданнями виконати певні дії, спрямовані на його засвоєння;
- засвоєння кожної порції навчального матеріалу самостійно перевіряється учнем шляхом спеціального контрольного завдання;
- після виконання кожного контрольного завдання учень негайно дізнається, правильно чи неправильно він відповів (зворотній зв'язок);
- залежно від відповіді учня визначається можливість його подальшого просування;
- кожний учень працює самостійно і оволодіває навчальним матеріалом в посиленому для нього темпі;
- результати виконання всіх контрольних завдань фіксуються, вони стають відомими як самим учням, так і педагогу;
- педагог організовує навчання, надає допомогу і консультації при утрудненнях учнів, здійснює індивідуальний підхід;
- у навчальному процесі застосовуються специфічні засоби – програмовані навчальні посібники, тренажери, комп'ютери тощо.

Не вдаючись до детальної характеристики цієї педагогічної технології-піонера, зазначимо, що завдяки малим крокам і оперативній перевірці засвоєного і добре підготовлені, й непідготовлені учні обов'язково засвоюють навчальний матеріал. Про це говорив відомий американський соціолог і педагог Уїлбур Шрам (Wilbur Schramm), який називав програмоване навчання «автоматичним репетитором», який веде учня логічно пов'язаними кроками, шляхом, який майже виключає помилки і дозволяє негайно повідомляти результати виконання завдань та послідовно наближатися до мети. Додамо ще один важливий момент: саме вказана технологія стала засадовою теоретичною базою для розробки методології технологічного підходу в навчанні.

І все ж, не дивлячись на те, що «Сучасна теорія педагогічних технологій ... знаходиться на третьому, частково-системному етапі свого розвитку» (Нісімчук, Падалка, & Шпак, 2000, с. 10),¹⁹ дискусія про її суть, структуру, принципи створення та реалізації не вщухає і дотепер. Зокрема, відсутня єдність думок учених щодо генези і визначення поняття «педагогічна технологія». У табл. 1.1 подано трактування цього терміну вітчизняними ученими (вибірка випадкова). Навіть поверхневий аналіз наведених визначень феномену переконує, що про «сучасну теорію педагогічних технологій» говорити, гадаємо, ще зарано. Деякі дослідники розуміють педагогічну технологію як систему педагогічного процесу, інші

¹⁹ Нісімчук, А. С., Падалка, О. С., & Шпак, О. Т. (2000). *Сучасні педагогічні технології: навчальний посібник*. Просвіта; Книга Пам'яті України.

**РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНОТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ**

вбачають в ній особливим чином організовану педагогічну діяльність, треті переконані, що це наука про розвиток, освіту, навчання і виховання особистості. Окрему групу становлять учені, які пов'язують педагогічну технологію (чи технологію навчання) з використанням комплексу сучасних технічних засобів навчання. Крім того, є також педагоги, які не розмежовують поняття «методика навчання» й «педагогічна технологія» (чи «технологія навчання»), вбачають у цьому підміну понять, захоплення модними термінами.

Таблиця 1.1

Трактування ученими поняття «Педагогічна технологія»

№ за/п	Автор	Визначення поняття
1	2	3
1	ЮНЕСКО	Педагогічна технологія – це системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів і їхніх взаємодій, що мають своїм завданням оптимізацію форм освіти.
2	С. Сисоева	Педагогічні технології – технології, які забезпечують перетворення педагогічного процесу в освітній установі на цілеспрямовану діяльність усіх його суб'єктів.
3	М. Чепіль, Н. Дуднік	Педагогічна технологія – змістова техніка реалізації системи всіх компонентів педагогічного процесу, спрямована на досягнення поставленої мети; закономірна педагогічна діяльність, яка реалізовує науково обґрунтований проект навчально-виховного процесу і має вищий рівень ефективності, ніж традиційні методики.
4	А. Нісімчук, О. Падалка, О. Шпак	Педагогічна технологія – це наука про розвиток, освіту, навчання і виховання особистості школяра на основі позитивних загальнолюдських якостей та досягнень педагогічної думки, а також основ інформатики.
5	І. Прокопенко, В. Євдокимов	Під педагогічною технологією... слід розуміти вивчення, розробку і системне використання принципів організації навчального процесу на основі новітніх досягнень науки і техніки; педагогічна технологія виступає як педагогічна система, в якій використання засобів навчання підвищує ефективність навчального процесу.
6	В. Єремєєва	Педагогічна технологія – спеціально створений, адекватний до потреб та можливостей особистості та суспільства процес активного засвоєння теоретичних знань і практичних умінь у ході організаційно упорядкованої раціональної діяльності, яка спрямована на гарантоване досягнення запланованого результату.

1	2	3
7	О. Антонова	Педагогічна технологія — це комплексна інтегративна система, що містить чимало упорядкованих операцій і дій, які забезпечують педагогічне цілепокладання, змістовні, інформаційно-предметні та процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння систематизованих знань, надбання професійних умінь формування особистісних якостей студентів, що задані цілями навчання.
8	І. Бех	Педагогічна технологія – це знання (організовані у формі приписів), смислова структура яких спрямована на продукт діяльності, а самі вони побудовані таким чином, щоб забезпечити організацію діяльності суб'єктів виховного процесу.
9	Н. Якса	Педагогічна технологія – більш-менш жорстко запрограмований (алгоритмізований) процес взаємодії викладача та учнів, який гарантує досягнення поставленої мети.

Зауважимо, що визначальним поняттям для терміну «педагогічна технологія» є поняття «технологія». Доцільно відмітити, що будь-яка науково обґрунтована технологія має певні характерні риси, зокрема:²⁰

- розподіл процесу на взаємопов'язані етапи;
- координоване та поетапне виконання дій, спрямованих на досягнення поставленої мети та отримання відповідних результатів;
- однозначність виконання включених у технологію процедур та операцій, що є вирішальною умовою для досягнення результатів;
- повторюваність та відтворюваність процесу отримання продукту.

Відмітимо, що саме зазначені особливості технології і спричинили виникнення ідеї уподібнити навчання до виробничо-технологічного процесу.

Орієнтуючись на вказані особливості технології взагалі та програмованого навчання зокрема, спробуємо дати власну дефініцію поняття «педагогічна технологія». Нагадаємо, що визначення поняття – логічна операція, яка дає можливість розкривати зміст поняття, відрізнити предмет, відображений поняттям, від подібних з ним предметів, установлювати значення того чи іншого терміна. При цьому будемо орієнтуватися на явне (експліцитне) визначення терміна через найближчий рід і видові ознаки.

Насамперед, варто визначитися з найближчою родовою ознакою. Нагадаємо, що у своїх дефініціях учені послуговуються такими «головними родами», як: «система», «організація», «нова галузь

²⁰ Тітова, О. А., & Лузан, П. Г. (2025). Сутність та основні ознаки технології розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів. *Інноваційна професійна освіта*, 1(22), 163–173. <https://doi.org/10.32835/2786-619X/2025/1.22>

педагогічного знання», «модель освітнього процесу», «педагогічна діяльність», «сукупність методів», «процес взаємодії» тощо. Не зупиняючись докладно на характеристиці кожного з названих головних родів, родовою ознакою досліджуваного поняття виокремлюємо «організацію освітнього процесу».

Важливо підкреслити, що довідкова література тлумачить поняття «організація» як улаштування, упорядкування, налагоджування, приведення в систему чогось. Щодо освітнього процесу, то це цілепокладання, діагностика, прогнозування, проектування, планування, корекція, здійснення, контроль та аналіз результатів процесу оволодіння здобувачами освіти знаннями, уміннями чи навичками.

Перейдемо до обґрунтування суттєвих видових ознак. Насамперед, вкрай важливою істотною ознакою педагогічної технології, яку маємо відобразити у визначенні, потрібно виділити етапність, циклічність освітнього процесу. Чітка послідовність певних етапів засвоєння навчального матеріалу (перейти до вивчення наступного етапу можна лише при засвоєнні попереднього) передбачає конкретне визначення засобів взаємодії учасників освітнього процесу на кожному етапі. Нагадаємо, що саме дозованість навчального матеріалу, покрокове виконання програми є головною особливістю програмованого навчання.

Більшість учених, які вивчають проблему технологічності навчання, однозначно наголошують, що орієнтація навчальних цілей, а водночас і всього ходу навчання на гарантоване досягнення результатів, є провідною рисою педагогічної технології. Крім того, педагогічна технологія має передбачати формулювання цілей через результати навчання, які виражаються в діях здобувача освіти, постійно перевіряються для корекції як методики, так і власне результатів. Тому для формулювання навчальних завдань варто використовувати слова, які позначають конкретні дії (перерахувати; описати; назвати тощо) (Лузан, Лапа, Пащенко, Мося, Ваніна, Ямковий, & Каленський, 2022, с. 27–28).²¹ А тому наступною суттєвою ознакою педагогічної технології виділяємо конкретність навчальних цілей.

Природно, що педагогічна технологія має бути створена на ідеях відтворюваності: кожен вчитель чи викладач повинен мати можливість її ефективно застосувати. Зважаючи на це, істотною ознакою педагогічної технології є конкретно виписані чіткі процедурні характеристики, застосування яких гарантує досягнення результатів. Отже, на науковій основі спочатку треба розробити проєкт такої організації навчального процесу, що передбачає «... чітке та неухильне виконання певних

²¹ Лузан, П. Г., Лапа, О. В., Пащенко, Т. М., Мося, І. А., Ваніна, Н. М., Ямковий, О. Ю., & Каленський, А. А. (2022). *Оцінювання якості підготовки фахівців у закладах фахової передвищої освіти аграрної, будівельної та машинобудівної галузей: практичний посібник* (П. Г. Лузан, Ред.). ІПО НАПН України.

навчальних дій в умовах оперативного зворотного зв'язку» (Кремень, 2008, с. 907).²² А якщо розроблено такий проєкт, то педагогічну технологію можна тиражувати, переносити в інші умови, відтворювати тощо.

У даному разі доречно зазначити, що наразі відсутність конкретних, чітко виписаних, простих і зрозумілих пересічному педагогу проєктів педагогічних технологій призводить до загострення суперечностей між педагогічною теорією і практикою: захищаються дисертації з проблем технологізації навчального процесу, випускаються енциклопедії педагогічних технологій, розробляються їх класифікації та структурні моделі, але поки що наукові результати в цій галузі недостатньо «заземлюються» в реальному закладі професійної освіти, коледжі чи університеті. Учені повсякчас звинувачують педагогів-практиків у тому, що сьогодні підготовка фахівців здійснюється на засадах застарілих педагогічних концепцій, ідеях «зунівського» чи репродуктивного навчання. Натомість практиків не задовольняє сучасний науково-методичний інструментарій щодо впровадження педагогічних технологій, який здебільшого має на меті переконати педагогічний загаль у важливості та доцільності застосування тієї чи іншої технології (найчастіше сьогодні їх називають «інноваційними»), задекларувати педагогічну інновацію. Крім того, науковці детально виписують, якими знаннями, уміннями, здатностями будуть володіти учні/студенти, які якості будуть сформовані у вихованців, якщо застосувати технологію тренінгового (чи ситуативного, контекстного, проєктного і т. ін.) навчання, які особливості, характерні риси тієї чи іншої технології тощо, але досить узагальнено виписують конкретні навчальні процедури. Мова про те, що відтворюваність задекларованих, виписаних у дисертаціях чи монографіях педагогічних технологій вкрай низька.

Але нині спостерігаємо досить несподіваний, на нашу думку, шлях розв'язання наголошеної суперечності: активно проєктувати педагогічні технології стали вчителі, майстри виробничого навчання, викладачі професійних і фахових коледжів. У матеріалах всеукраїнських науково-практичних конференцій, мережі Інтернет можна зустріти зразки проєктів різноманітних технологій оволодіння студентами предметами природничо-математичної, суспільно-гуманітарної, загальнопрофесійної, професійно-теоретичної підготовок. Не коментуючи якісну складову цих проєктів, варто сприйняти «технологічну активність» педагогів-практиків як суттєве зрушення в діяльності закладів професійної, фахової передвищої та вищої освіти.

Проте варто сказати, що досягнення навчальних результатів насамперед залежить не тільки від якості дидактичного проєкту, деталізації навчальних завдань, оперативного зворотного зв'язку чи

²² Кремень, В. Г. (Ред.). (2008). *Енциклопедія освіти*. Юрінком Інтер.

технічних засобів навчання, а й від майстерності викладача створювати особистісно-розвивальні ситуації. У підтвердження цьому наголосимо, що освітній процес – це педагогічна взаємодія вихователів і вихованців, спрямована на досягнення поставлених цілей. Педагогічна взаємодія своєрідна: її зміст та способи визначаються завданнями навчання, виховання і розвитку особистості учнів. Безперечно, вказану позицію також маємо врахувати у визначенні досліджуваної категорії.

Якщо проаналізувати вказані провідні ознаки педагогічної технології з позиції системного підходу, то варто погодитися з тими ученими, які вбачають у ній систему. Нагадаємо, що поняття про систему ґрунтується на трьох положеннях:²³ 1) система утворюється сукупністю (множиною) елементів, що мають зв'язки між собою; 2) ця сукупність утворює єдине ціле, тобто видалення одного з елементів сукупності порушить властивість цілісності; 3) утворене сукупністю елементів єдине ціле має певну мету або призначення, властиве для всієї сукупності елементів, а не для якоїсь комбінації з них.

Слід вказати, що педагогічна технологія розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів як поняття «вбирає» в себе усі перераховані суттєві видові ознаки. Однак окрім того у розвитку професійної компетентності педагогічних працівників така організація освітнього процесу є конструктом, що поєднує можливості формальної, неформальної, інформальної освіти в єдину систему підвищення кваліфікації,²³ а тому це положення виокремлюємо суттєвою видовою ознакою досліджуваного поняття.

Таким чином, з наведених вище міркувань маємо уточнити сутність поняття «педагогічна технологія розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів» в таких аспектах:

- педагогічна технологія – це особлива організація освітнього процесу;
- за технологічного підходу освітній процес має бути чітко спрямованим на досягнення поставлених цілей;
- для впровадження педагогічної технології маємо заздалегідь на науковій основі розробити проєкт;
- проєкт має відобразити педагогічну технологію як систему з детально виписаними складовими, етапами, процедурами тощо;
- маємо врахувати, що гарантоване досягнення результатів навчання можемо досягти за умови поєднання механізмів формальної, неформальної й інформальної освіти в єдину систему.

²³ Криштоф, С. Д. (2013). Теоретичні аспекти педагогічної технології. *Наукові записки НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки*, (112), 93–99. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzped_2013_112_16.

Дефініцію досліджуваного поняття уточнюємо у такий спосіб: педагогічна технологія розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів – це цілеспрямована організація освітнього процесу, яка відображає науково обґрунтований проект логічно структурованої системи для гарантованого досягнення запланованих результатів навчання, виховання та розвитку особистості в системі формальної, неформальної та інформальної освіти.

Педагогічна технологія як самодостатній і неповторний феномен має специфічні сутнісні ознаки, які відрізняють її від інших педагогічних конструктів, зокрема методики навчання. До таких «критеріїв технологічності» належать: концептуальність (технологія має започатковуватися на ідеях конкретної наукової концепції); діагностичне визначення цілей (полягає в гарантованому досягненні цілей, ефективних результатів за оптимальних затрат матеріальних і людських ресурсів); системність (технологія повинна бути цілісним конструктом, мати всі ознаки педагогічної системи); економічність (характеристика, яка свідчить про досягнення запланованих освітніх результатів у найстисліші строки завдяки оптимізації діяльності суб'єктів педагогічної взаємодії, структуруванню, впорядкуванню, ущільненню навчальної інформації); алгоритмізованість, проєктованість, цілісність, керованість (передбачає чітке визначення цілей поетапного навчання, де кожен етап математично точно спланований, навчальні дії постійно діагностуються, характеризуються ритмічністю і повторюваністю, а виписаний проєкт дозволяє легко застосувати технологію зацікавленим педагогом); коригованість (можливість не лише виправлення помилок, а й творче розв'язання поставлених завдань, варіювання засобами й методами навчання, уточнення процедурних аспектів та ін.); візуалізація (характерна ознака окремої групи технологій, що передбачає застосування цифрових технологій, різноманітних дидактичних матеріалів, наочних посібників).

Дискусійними нині є питання класифікації педагогічних технологій. Оскільки аспекти систематизації педагогічних технологій будуть широко висвітлені в наступному підрозділі посібника, акцентуємо лише на таких положеннях. У працях учених, присвячених поділу педагогічних технологій, визначається багато їх видів. Зокрема, Нісімчук, Падалка, Шпак²⁴ виділяють 12 основ класифікації педагогічних технологій, кожна з яких об'єднує 8 і більше груп, які, в свою чергу, включають десятки різних технологій. З одного боку, така класифікація є суттєвим науковим доробком, вона враховує основні ознаки феномену і може бути в нагоді при проєктуванні педагогічних технологій дослідниками. Але для практичного використання вона є громіздкою, нею важко користуватися педагогам-практикам.

²⁴ Нісімчук, А. С., Падалка, О. С., & Шпак, О. Т. (2000). *Сучасні педагогічні технології: навчальний посібник*. Просвіта; Книга Пам'яті України.

Цікаву класифікацію педагогічних технологій пропонують А. Дьомін і О. Дьомін, послуговуючись ознакою «обсяг педагогічних завдань».²⁵ Учені визначають такі її види: загальна педагогічна технологія, що охоплює цілісний освітній процес в країні з його метою, змістом, методами, засобами навчання та управління ним; галузева педагогічна технологія, яка відображає цілісний освітній процес у певній освітній галузі (аграрна освіта, військова освіта тощо); предметна педагогічна технологія (система методів і засобів планування і реалізації навчально-виховного процесу в межах одного навчального предмета); локальна педагогічна технологія – підбір і застосування методів і засобів навчання для розв’язання окремих, локальних дидактичних і виховних завдань; персональна педагогічна технологія – технологія навчання, виховання, надбана в особистому досвіді окремих викладачів (наприклад, технологія Шаталова або Захарченка тощо) (Дьомін, & Дьомін, 2002, с. 94–95).²⁵

Погоджуючись в цілому з таким поділом педагогічних технологій, все ж зазначимо, що положення про «персональні» технології є дещо суперечливим. Якщо не розроблено проєкт організації освітнього процесу, не виконується вимога-ознака технологічності щодо поширення, застосування іншими педагогами такого «особистого досвіду», то, на нашу думку, тут не варто говорити саме про педагогічну технологію.

Корисною для практичного використання педагогами є класифікація Вітвицької (Вітвицька, 2003, с. 148–149),²⁶ яка виділяє: освітні технології (відображають загальну стратегію розвитку освіти і призначаються для її прогнозування, проєктування освітнього простору, освітніх стандартів тощо); педагогічні технології (втілюють тактику реалізації освітніх технологій шляхом впровадження їх моделей у педагогічну практику); навчальні технології (відображають шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах відповідної навчальної дисципліни, теми, питання тощо); виховні і технології управління пов’язані з педагогічними та освітніми технологіями загальною ідеєю відповідної освітньої концепції, педагогічними парадигмами, змістовим наповненням функцій.

У наведеній класифікації не визначається основа поділу, а тому виникає питання доцільності віднесення до педагогічних технологій і технологій управління. Відомо, що ці організаційні конструкти дійсно використовуються для ефективного управління, наприклад, трудовим колективом фахового коледжу, науково-педагогічними працівниками університету, членами кафедри, співробітниками навчально-наукового інституту тощо. При цьому технологія управління реально може бути певною системою, але не педагогічною: структурно технологія управління

²⁵ Дьомін, А. І., & Дьомін, О. А. (2002). Про загальний стан розвитку педагогічних технологій. *Науковий вісник Національного аграрного університету*, (59), 91–98.

²⁶ Вітвицька, С. С. (2003). *Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник*. Центр навчальної літератури.

не розглядає педагога й учня у їх активній взаємодії. Крім того, виокремлення Вітвицькою виховної технології є вкрай дискусійним питанням. Справа в тому, що визначити чітко діагностичну мету можна лише у навчанні: від запам'ятання і розуміння навчальної інформації до сформованості умінь її застосовувати на практиці, аналізувати-систематизувати отримані факти чи явища, розв'язувати задачі з неповними даними чи синтезувати вже відомі знання задля створення чогось нового. При цьому якість опанованого учнем/студентом навчального матеріалу можна легко оцінити.

Спробуємо ці міркування застосувати до виховання. Тут діагностичну мету (наприклад, рівень сформованості відповідальності, патріотизму, екологічної культури чи підприємливості особи) визначити важко, вона не може бути стандартною, унормованою в усіх членів студентської групи. До того ж, винайшовши технологію штучного інтелекту, фахівці, на жаль, ще не розробили засоби діагностування людської доброти, чесності, порядності. Натомість виховні технології не слід ототожнювати з методами виховання й самовиховання, ефективність яких підтверджується практикою і визнається класиками вітчизняної та зарубіжної педагогіки.

Практична частина

Підготувати виступ на тему: «Технологія відбору змісту розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів».

Орієнтуючись на ринок праці, на подолання викликів сьогодення, нині фахова передвища освіта спрямована на підготовку професійно мобільних, висококваліфікованих, різнобічно розвинутих фахових молодших бакалаврів, покликаних інноваційно діяти, самовіддано працювати для розбудови вітчизняної економіки. І забезпечити таку якісну підготовку фахівців має викладач, який володіє ґрунтовними знаннями своєї навчальної дисципліни, інноваційними методиками і технологіями навчання і виховання, особистість з високим творчим потенціалом. Відтак, розвиток професійної компетентності педагогічних працівників в контексті системного поєднання можливостей формальної, неформальної та інформальної освіти, відбору та структурування змісту неперервного зростання професіоналізму викладачів фахових коледжів є вкрай актуальною проблемою професійної педагогіки.

Для розв'язання вказаної проблеми важливо дотримуватися вимог таких основних методологічних підходів: системного (зміст розвитку професійної компетентності викладача слід розглядати як систему взаємозв'язаних і взаємозумовлених елементів); діяльнісного (лише в діяльності можна розвинути певні особистісні якості); компетентнісного (основним результатом особистісного зростання педагогічного працівника є розвиток його компетентностей); інформаційного (професійний розвиток викладача прямо залежить від ефективності використання сучасних

цифрових технологій в опануванні інноваціями, зокрема в самоосвітній діяльності); функціонально-цільовий (ґрунтується одночасно на аналізі цілей (завдань) та функцій (заходів) щодо їх досягнення (виконання).

Передусім зазначимо, що положення зазначених наукових підходів, зокрема системного, компетентнісного і функціонально-цільового, вимагають конкретного визначення цілей професійного зростання викладача: психологами доведено, що проектування змісту розвитку професійної діяльності фахівця базується на цілепокладанні (постановка науково обґрунтованих і практично досяжних цілей) і цілевиконанні (поетапне виконання системи дій, спрямованих на досягнення цілей).

Орієнтуючись на підходи учених до обґрунтування цілей зростання професіоналізму фахівців, робимо висновок: основу системи цілей розвитку професійної компетентності викладачів коледжів складає головна мета, яка, з одного боку, деталізується комплексом стратегічних, тактичних та оперативних цілей та детермінує проміжні результати на кожному рівні, а з іншого – досягається за рахунок послідовної, поетапної реалізації цілей нижчого порядку. При цьому професійну компетентність викладача фахового коледжу розуміємо як «... інтегративну властивість особистості, що виявляється в педагогічній діяльності, поведінці та вчинках фахівця і зумовлює його готовність та здатність кваліфіковано виконувати свої трудові функції за рахунок збалансованого поєднання комплексу методологічних, психологопедагогічних, методичних, організаційних, предметно-галузевих (спеціальних), екологічних, правових та ін. знань, умінь навчально-методичної роботи, навичок виховання і розвитку особистості студентів, необхідних педагогічних здібностей, морально-етичних цінностей і професійних якостей (творче ставлення до освітньої діяльності; розумна любов до студентів; наполегливість і цілеспрямованість; відповідальність; витримка; самовладання; толерантність, доброта; педагогічна спостережливість і уважність; досконале володіння мовою і мисленням; натхнення та інтуїція; оптимізм; педагогічний такт; здоров'я і зовнішній вигляд та ін.) та зумовлює достатні рівні вихованості і навченості здобувачів фахової передвищої освіти».

У Статті 62 Закону України «Про фахову передвищу освіту» наведено таку вимогу: «Педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники зобов'язані: постійно підвищувати свій професійний і загальнокультурний рівні та педагогічну майстерність, забезпечувати безперервний професійний розвиток». Відтак головною метою досліджуваного процесу є безперервний розвиток професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів задля забезпечення високих рівнів зростання їх майстерності, творчих здібностей, здатностей ефективно організації цілісного освітнього процесу.

Для досягнення головної мети необхідно виокремити елементи «таксономії» нижчого рівня, зокрема стратегічні цілі, до яких відносимо:

а) сформованість мотивів, прагнень до інноваційної педагогічної діяльності, ціннісних орієнтацій викладача на оволодіння високими рівнями професіоналізму; б) комплекс різнобічних теоретичних і емпіричних знань (педагогіки, психології, методики навчання, цифрових технологій, з наукової галузі, що викладається тощо); в) широкий спектр когнітивних та практичних умінь/навичок виконання дій і операцій задля реалізації трудових функцій в освітньому процесі фахового коледжу; г) розвинуті особистісно-професійні якості (педагогічна спостережливість і уважність; натхнення та інтуїція; оптимізм; відповідальність; самовладання; толерантність, доброта; педагогічна спостережливість і уважність; педагогічний такт тощо), здатність регулювання власної життєдіяльності, сформованість рефлексивних якостей; д) наполегливість у самовдосконаленні, емоційна стійкість, цілеспрямованість, витримка, здатність розуміти власний емоційний стан при розв'язанні проблемних педагогічних ситуацій.

Аналіз стратегічних цілей свідчить, що вони є довгостроковими, розраховані та тривалу перспективу, і детермінують більш конкретні завдання та способи їх досягнення – тактичні цілі. У пропонованій нами таксономії вказані цілі мають визначати певний рівень розвитку складників-різновидів професійної компетентності викладача – навчальну, методичну, виховну, комунікативну, інклюзивну, екологічну, предметну, інформаційно-цифрову та ін. компетентності.

Проектуючи зміст розвитку професійної компетентності викладачів, варто дотримуватися певних принципів, до яких зазвичай відносять: принцип гуманістичності; принцип науковості; послідовності; системності; зв'язку з життям; доступності; доцільності; індивідуалізації та диференціації тощо.

Критерії відбору змісту освіти є тими відмінними ознаками, які слід враховувати при інформативному наповненні визначених змістових компонентів. Відповідно до основних принципів визначено такі критерії добору і структурування змісту розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів: цілісне відображення у змісті освіти цілей (стратегічних, тактичних, оперативних) і завдань особистісно-професійного розвитку викладачів; науковості і практичної значущості змісту, що включається до програм підвищення кваліфікації, професійного самовдосконалення викладачів; відповідності обсягу змісту наявному часу на його опанування як у курсовому навчанні, так і в між курсовий період; урахування при конструюванні програм професійного розвитку викладачів наявності у слухачів педагогічної освіти; врахування позитивного міжнародного досвіду корпоративного навчання (на зразок концепції «організація, що навчається», технологій професійного розвитку педагогів/інструкторів/тренерів тощо; відповідність змісту освіти наявній матеріально-технічній базі фахового коледжу та ін.

Обґрунтована таксономія цілей, визначені принципи та критерії спонукають до розроблення докладної технології відбору та структурування змісту розвитку професійної компетентності викладачів коледжів. При цьому поряд з терміном «відбір та структурування» будемо послуговуватися поняттям «проектування» змісту, яке визначають як діяльність з вибору адекватних педагогічних рішень, ефективність яких має теоретичне й практичне підтвердження, а також детальне, послідовне та обґрунтоване їхнє викладення, що уособлює собою поняття педагогічного проекту. У процесі експериментальної роботи було апробовано технологію проектування змісту розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів, що складається з 5 стадій та 10 етапів (рис. 1.2.). Коротко схарактеризуємо етапи запропонованої технології.

1. Детально вивчити та проаналізувати: джерела відбору змісту освіти викладачів (наука, духовні цінності, форми суспільної свідомості, виробництво матеріальних та духовних благ, досвід суспільних відносин, сфери (види) діяльності фахівця тощо); урахувати при розробленні технології суб'єктивні та об'єктивні фактори, що впливають на зміст освіти і самоосвіти викладачів (поточні та перспективні потреби суспільства у педагогах; ідеологія-політика: через фахову передвищу освіту деякі групи намагаються посилити вплив на суспільство; державна стратегія розвитку професійної освіти; система соціальних і наукових досягнень; теорії освіти, методологічні позиції учених, їх трактування проблеми розвитку педагогічної діяльності; реальні можливості сучасного освітнього середовища коледжу; педагогічний досвід викладачів; рівень розвитку відповідної наукової галузі, техніки, виробництва); таксономію цілей розвитку професійної компетентності викладачів конкретного фахового коледжу;

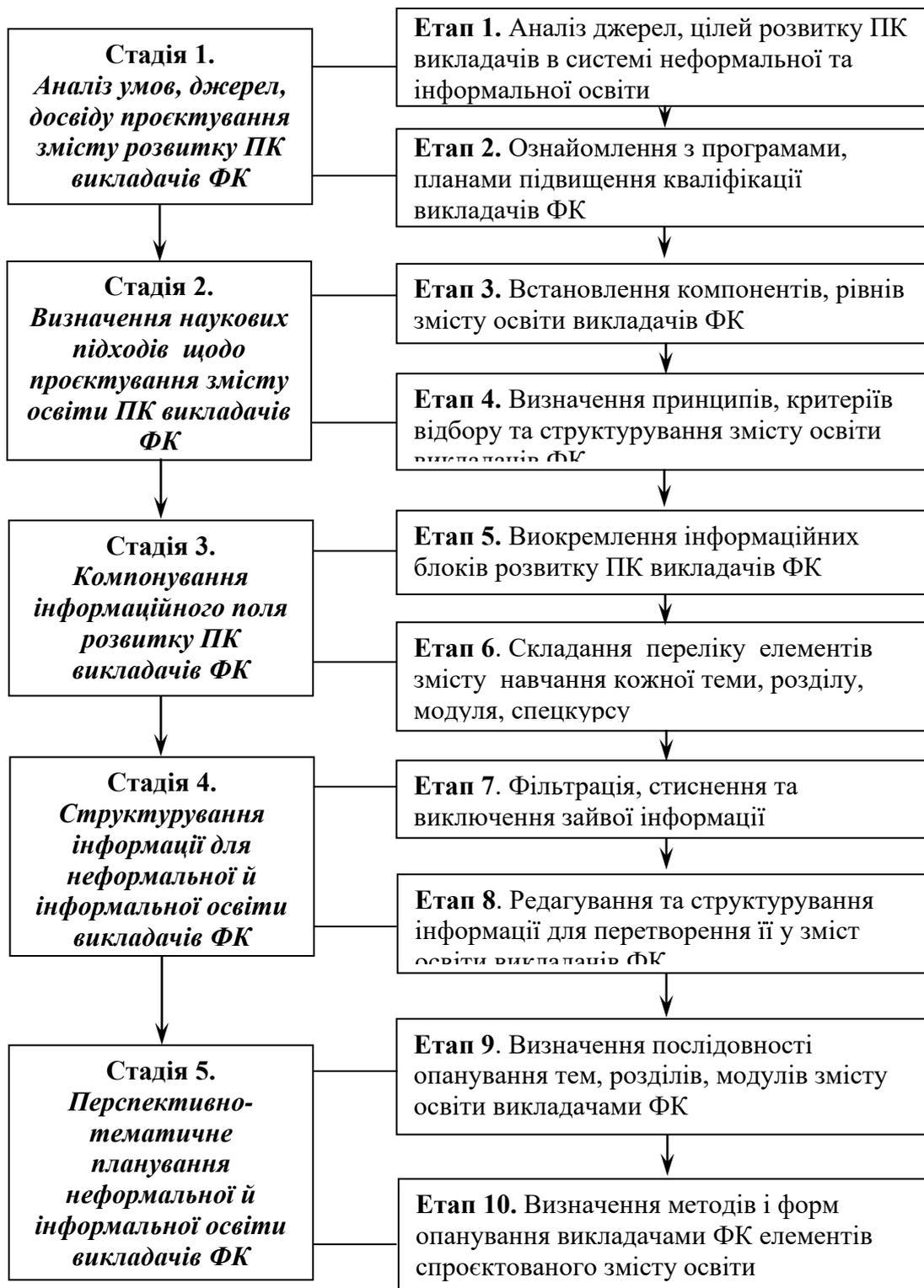
2. Ознайомитися з програмами курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників у закладах післядипломної освіти, відповідною практикою організації методичної роботи у фахових коледжах, позитивним досвідом підвищення кваліфікації педагогічних працівників засобами неформальної освіти (підготовка та проведення семінарів, тренінгів, воркшопів, інтенсивів, інтерактивних занять у школах педагогічної майстерності, організація наставництва тощо), наявними програмами самовдосконалення викладачів та ін.

3. Визначитися зі структурою змісту освіти, його компонентами (видами); до складників видів освіти відносимо:²⁷ а) систему знань про природу, суспільство, мислення, техніку, способи діяльності, засвоєння яких забезпечує формування і розвиток наукового світогляду, озброює

²⁷ Нісімчук, А. С., Падалка, О. С., & Шпак, О. Т. (2000). *Сучасні педагогічні технології: навчальний посібник*. Просвіта; Книга Пам'яті України.

**ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ
ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ**

особу діалектико-матеріалістичним методологічним підходом до пізнавальної і практичної діяльності; б) систему загальних інтелектуальних і практичних умінь і навичок, досвід здійснення особистістю відомих способів діяльності; в) досвід творчої, пошукової діяльності щодо



*Рис. 1.2. Технологія проєктування змісту розвитку професійної компетентності (ПК)
викладачів фахового коледжу (ФК)*

розв'язання нових суспільних проблем; г) досвід емоційно-вольового відношення до світу, до себе, до людей, що разом з уміннями і навичками є необхідною умовою цілеспрямованого розвитку системи особистісних цінностей.

4. Визначити принципи та критерії відбору та структурування змісту розвитку професійної компетентності викладачів фахового коледжу (див. вище);

5. На основі аналізу функцій, цілей педагогічної діяльності, вимог професійного стандарту (кваліфікаційної характеристики), структури видів професійної компетентності відібрати інформацію для професійного розвитку (саморозвитку) певної групи педагогічних працівників (викладачі загальноосвітньої підготовки; викладачі фахових дисциплін; майстри виробничого навчання тощо); у змісті спецкурсу, модуля, теми слід виокремити такі блоки: а) основні терміни і поняття, без яких жодне положення науки неможливо зрозуміти і свідомо засвоїти; б) наукові факти, без знання яких важко збагнути закони науки, сформулювати переконання; в) основні закони, положення, принципи, що розкривають сутність явищ, які розглядає певна наукова галузь, об'єктивні зв'язки між ними; г) теорії, що вміщують систему наукових знань, методи пояснення й передбачення явищ галузі, що вивчається; д) знання про об'єкт і предмет певної науки, методи пізнання й історію її розвитку.

6. На основі відібраної інформації скласти перелік елементів змісту навчання кожної теми, розділу, модуля (*поняття, явища, властивості, об'єкти, факти, події, статистика, приклади, цитати, аналогії, закони, закономірності, зв'язки, залежності, принципи, правила, формули, алгоритми, схеми, докази, прийоми, способи, процедури, інструкції та ін.*). Задля прикладу, наведемо відібрані елементи змісту навчання з дисципліни «Сільськогосподарські машини» (тема «*Машини для обробки ґрунту: лемішно-полицеві плуги, машини для ґрунтозахисної системи землеробства*»): *обробіток ґрунту; ґрунтообробні машини; види обробки ґрунту (основний; поверхневий, спеціальний); спосіб обробки ґрунту (кришіння, різання, розпушування, ущільнення, перемішування, вирівнювання, обертання); система обробки ґрунту (традиційна, консервуюча, мульчуюча, з елементами mini-till); класифікація машин для обробки ґрунту (машини для основного обробки ґрунту, поверхневого і спеціального призначення); плуг; агротехнічні вимоги до плугів; лемішно-полицеві плуги; робочі органи і допоміжні елементи плугів (корпуси, передплужники, ножі, ґрунтопоглиблювачі); призначення складових корпуса плуга (леміш, полиця, польова дошка, стовба, башмак); типи лемешів (трапецієподібний; долотоподібний); полиці з культурною поверхнею (напівгвинтовою, гвинтовою, циліндричною, ромбічною); запобіжні механізми і пристрої, їх типи та принцип дії; загальна будова, робочий процес та регулювання лемішно-полицевого плуга (ПЛН-5-35;*

ПЛН-3-35; ПУМ-5-40); оборотні плуги – будова, процес роботи (ПО-3-40, Vari-Diamant 160; плуг-луцильник ПЛ-4-30 (будова, процес роботи); плуг ярусний ПНЯ-4-40; машини для ґрунтозахисної системи землеробства – плоскорізи-глибокородзпущувачі, чизельні плуги, шілінорізи, голчасті борони: призначення, загальна будова, робочі органи, робочий процес, регулювання; схеми розміщення робочих органів та допоміжних частин на рамі плуга; підготовка плуга до роботи; заходи безпеки; перспективи розвитку конструкцій плугів.

Важливо підкреслити, що зміст як гуманітарних, так і технічних дисциплін має охоплювати різні види знань, які в системі спрямовані на створення загальної картини світу, а в подальшому слугують дієвими інструментами здійснення практичної і пізнавальної діяльності.

7. Фільтрація, стиснення та виключення зайвої інформації, що прямо не пов'язана з досягненням освітніх цілей: тут слід переконатися, чи запланований обсяг навчальної інформації може бути засвоєний педагогічним працівником за визначений час; якщо ні, тоді з усього інформаційного масиву відбирається лише та інформація, що буде сприяти досягненню поставлених цілей; за необхідності проводиться процедура скорочення деяких повідомлень без суттєвої зміни їх змісту (стиснення інформації);

8. Редагування та структурування інформації: на цьому етапі проєктування змісту освіти здійснюється редагування інформації (переструктурування фактів, деталізація, доповнення прикладами практики, пояснення складних об'єктів, явищ, процесів) та розробляється структурно-логічна схема змісту навчання певної теми, розділу, модуля;

9. Визначення послідовності опанування тем, питань, елементів змісту тими, хто навчається (матричний аналіз, графо-аналітичний метод, експертна оцінка, педагогічний експеримент тощо);

10. Установлення взаємозв'язків між компонентами змісту і методами, формами його опанування тими, хто навчається.

Безперечно, відібраний зміст є вкрай необхідним, але далеко не достатнім засобом досягнення поставлених цілей. Результати наших досліджень переконують, що на ефективність професійного розвитку педагогічних працівників впливає низка взаємопов'язаних і взаємозумовлених факторів, зокрема: зміст освіти (*які знання, уміння, навички, особистісні якості, цінності слід формувати, поглиблювати, розширювати?*); методи навчання, самоосвіти (*якими способами, прийомами маємо досягти поставлених цілей?*); форми навчання, виховання, розвитку особистості (*де, коли, як і скільки часу має здійснюватися цілеспрямований розвиток творчого потенціалу педагога?*); засоби освіти (*за допомогою яких предметів освітнього середовища коледжу чи предметних ситуацій має здійснюватися процес особистісно-професійного зростання викладача?*); педагогічна діяльність

викладача (чи достатньо вмотивовано і безперервно викладач розвиває свою педагогічну майстерність, чи володіє він уміннями самостійно опановувати інноваційне знання?); професіоналізм педагогів – наставників, коучів, тьюторів, тренерів (хто задіяний до читання лекцій, проведення семінарів-вебінарів, тренінгів, чи достатній рівень їх педагогічної майстерності?); освітнє середовище коледжу (чи функціонує в коледжі дієва система підвищення кваліфікації педагогічних працівників, чи задіяні викладачі-початківці, молоді викладачі до навчання у школах педагогічної майстерності, педагогічних майстернях; наскільки продуктивно методична служба коледжу організовує «корпоративне навчання» педагогічних працівників?) тощо.

При проектуванні змісту освіти вкрай важливо враховувати ті методи, за допомогою яких мають формуватися/розвиватися знання, уміння і навички тих, хто навчається. Мовиться про те, що слід розкрити взаємозв'язки способів і видів (компонентів) засвоєння змісту, показати, які методи і прийоми навчання варто передбачити для засвоєння педагогічними працівниками пропонованого матеріалу. На цих аспектах і зупинимо свою увагу в подальших дослідженнях.

Індивідуальні практичні завдання

1. Підготуйте тези доповіді на конференцію «Ідеї технологізації освітнього процесу у працях Я. А. Коменського».
2. Проведіть дослідження розуміння сутності поняття «педагогічна технологія» педагогічними працівниками вашого коледжу.
3. Створіть проєкт педагогічної технології (на вибір) з теми (розділу, модуля) дисципліни, яку викладаєте.
4. Випишіть у вигляді таблиці переваги і недоліки 5 сучасних педагогічних технологій.
5. Послуговуючись положеннями таксономії Б. Блума (знання; розуміння; застосування; аналіз; синтез; оцінка) запропонуйте технології навчання для кожного рівня когнітивного процесу.
6. Запропонуйте декілька проблемних питань для дискусії на тему «Чи можна створити технологію виховання?».
7. Порівняйте підходи сучасних дослідників до класифікації педагогічних технологій. Визначте найбільш обґрунтовану, практично значущу класифікацію.
8. Визначте ознаки (критерії), за якими виділяються імітаційно-ігрові технології навчання.
9. Послуговуючись принципами програмованого навчання, створіть навчальну програму вивчення однієї з тем дисципліни, яку викладаєте.
10. Напишіть есе на тему: «Концептуальна основа технології проєктного навчання».

1.2. Класифікація технологій розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів (Ямковий О. Ю.)

Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників є однією з найважливіших складових підвищення якості освіти. У сучасному суспільстві, що характеризується швидкими темпами науково-технічного прогресу, цифровізації та глобалізації, педагог має не лише володіти сучасними знаннями, а й уміти постійно оновлювати їх, інтегруючи нові підходи до організації освітнього процесу. Зміни в системі освіти, викликані реформами, цифровою трансформацією, пандемією та соціально-економічними викликами, зумовлюють необхідність пошуку нових форм і методів підвищення професійної компетентності педагогів.

Професійна компетентність педагога включає не тільки глибокі знання окремої предметної галузі, але й уміння ефективно комунікувати, здійснювати педагогічну взаємодію, аналізувати власну діяльність, творчо вирішувати професійні проблеми. Вона є інтегрованою характеристикою особистості, що поєднує когнітивні, діяльнісні, мотиваційні та ціннісні компоненти. Саме тому професійна компетентність не є сталою величиною – вона потребує постійного вдосконалення, самоосвіти та розвитку, з урахуванням динаміки суспільних запитів і технологічного поступу.

Сучасний викладач повинен виступати не лише носієм знань, а й фасилітатором освітнього процесу, здатним мотивувати здобувачів освіти до самостійного навчання, творчості та критичного мислення. Викладач має опанувати й застосовувати інноваційні педагогічні технології, які сприяють активному залученню студентів до процесу навчання, забезпечують розвиток їхніх компетентностей, навичок комунікації та співпраці.

Використання ефективних освітніх технологій є важливим чинником розвитку професійної компетентності педагогічних працівників, оскільки створює можливості для практичного застосування сучасних методів навчання, обміну досвідом і постійного професійного зростання. Педагогічні технології дозволяють систематизувати навчальний процес, оптимізувати взаємодію між викладачем і здобувачами освіти, а також підвищити результативність освітньої діяльності.

Класифікація педагогічних технологій, представлена у працях провідних українських учених, зокрема С. Сисоєвої (2002),²⁸ О. Пометун та Пироженко, Л. (2003),²⁹ П. Лузана (2013),³⁰ М. Михайліченко та Я. Рудика

²⁸ Сисоєва, С. О. (Ред.). (2002). *Педагогічні технології: наука – практиці* (Вип. 1). ВІПОЛ.

²⁹ Пометун, О. І., & Пироженко, Л. В. (2003). *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Науково-методичний посібник*. А.С.К.

³⁰ Лузан, П. Г. (2013). Суть і дефініція поняття «педагогічна технологія». *Науковий вісник: Професійна педагогіка*, (6), 12–18.

(2016)³¹ й інших, дає змогу впорядкувати наявні підходи до організації освітнього процесу, визначити основні напрями їх ефективного впровадження у практику професійної освіти. Розуміння структури, змісту та потенціалу педагогічних технологій є необхідною умовою розвитку професійної компетентності викладача коледжу, який прагне не лише передавати знання, а й формувати у студентів здатність до навчання впродовж життя.

Ключові терміни

Технологія проблемного навчання – це педагогічна технологія, що передбачає створення проблемних ситуацій і стимулювання здобувачів освіти до самостійного пошуку рішень шляхом активного мислення, аналізу та творчості.

Технологія контекстного навчання – це технологія, за якої навчальний процес організовується в умовах, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності, з метою формування у здобувачів освіти практичних навичок та професійної компетентності.

Технологія ситуативного навчання – це технологія навчання, заснована на моделюванні реальних або умовно реальних ситуацій, у межах яких здобувачі освіти навчаються ухвалювати рішення, діяти в нестандартних умовах та застосовувати знання на практиці.

Технологія кооперативного навчання – це форма організації навчального процесу, за якої здобувачі освіти працюють у малих групах, спільно вирішуючи навчальні завдання, що сприяє розвитку комунікації, співпраці та відповідальності.

Технологія вітагенного навчання з голографічним підходом – це технологія, що базується на використанні особистого життєвого досвіду здобувача освіти як джерела засвоєння знань, а голографічний підхід забезпечує цілісне й багатовимірне відображення знань, досвіду та емоцій у процесі навчання.

Технологія евристичного навчання – це технологія, що передбачає активне залучення здобувача освіти до процесу пошуку знань шляхом самостійного формулювання питань, гіпотез і їх дослідження, спрямована на розвиток творчого мислення.

Технології навчання як дослідження – це технології, де навчальний процес моделює наукове дослідження: здобувач освіти висуває проблеми, ставить гіпотези, аналізує, експериментує, робить висновки.

Технології розвиваючого навчання – технології спрямовані на всебічний розвиток особистості здобувача освіти (мислення, мовлення, уяви, самосвідомості), а не лише на засвоєння знань.

³¹ Михайліченко, М. В., & Рудик, Я. М. (2016). *Освітні технології: навчальний посібник*. ЦП «КОМПРИНТ».

Технології розвитку критичного мислення – це технології, які вчать здобувачів освіти аналізувати, оцінювати, ставити під сумнів, робити власні висновки.

Технології проєктної діяльності – це технології, в основі яких – реалізація здобувачами освіти власних проєктів, що вирішують реальні чи змодельовані проблеми.

Технології інтенсифікації навчання на основі схемних і знакових моделей – це технології, що використовують графічні, знакові, схематичні моделі (схеми, таблиці, графи) для структурування та засвоєння інформації.

Технології тьюторського супроводу – це технології індивідуального супроводу здобувача освіти (тьюторинг), у яких тьютор допомагає студенту сформулювати освітню мету, обрати ресурси, оцінити результати.

Технології результативного навчання за структурою моделі Колба – це технології, які базуються на циклі експериментального навчання Девіда Колба, що включає: конкретний досвід, рефлексію, теоретичне узагальнення, активне експериментування.

Технології експресивної психотехніки – це сукупність психологічних методик та технік, спрямованих на розвиток і вираження емоцій, внутрішнього стану людини, зняття психологічної напруги, покращення самовираження та комунікації. Вони часто застосовуються в арт-терапії, акторській майстерності, психодрамі.

Технології ігрової діяльності – це педагогічні, психологічні або тренінгові методи, що використовують гру як основний інструмент навчання, розвитку особистості, формування соціальних навичок. Мають високу мотиваційну та емоційну залученість.

Воркшоп з техніки сценічного мовлення – це практичне заняття або серія занять, спрямованих на розвиток навичок правильного, виразного і ефективного мовлення на сцені. Воркшопи поєднують теоретичні знання з активною практикою.

Теоретична частина.

У сучасних умовах трансформації освіти та зростання вимог до якості професійної діяльності педагогічних працівників, проблема розвитку їхньої професійної компетентності набуває особливої актуальності. Професійна компетентність педагога розглядається не лише як сукупність знань, умінь і навичок, а як здатність ефективно діяти в змінному освітньому середовищі, ухвалювати обґрунтовані рішення, впроваджувати інновації, забезпечувати якісне навчання і виховання здобувачів освіти.

Особливої уваги потребує післядипломна освіта педагогічних працівників фахових коледжів, яка має забезпечувати безперервний розвиток їхніх компетентностей відповідно до актуальних запитів

суспільства, освітньої політики та технологічного прогресу. У цьому контексті важливим є використання сучасних педагогічних технологій, здатних забезпечити ефективну підготовку педагогів до викликів професійної діяльності.

Ефективне впровадження педагогічних технологій є не лише інструментом підвищення якості освіти, а й потужним чинником розвитку професійної компетентності викладача коледжу. Адже саме здатність обирати, адаптувати та творчо застосовувати педагогічні технології в реальних умовах навчального процесу є невід'ємною складовою професійної майстерності сучасного викладача.

Використання сучасних педагогічних технологій є ключовим чинником підвищення ефективності навчання та розвитку професійної компетентності викладача коледжу. Сучасний педагог не може обмежуватися лише теоретичними знаннями; він повинен вміти застосовувати їх на практиці, адаптуючи методики до конкретних освітніх ситуацій, рефлексувати власну діяльність, оцінювати ефективність обраних стратегій та постійно вдосконалювати методичний інструментарій. Такий підхід стимулює розвиток критичного мислення, творчості, здатності до самостійного прийняття рішень і підвищує рівень професійної автономії педагога.

У науково-педагогічній літературі існує значне різноманіття класифікацій педагогічних технологій, що відображають різні аспекти їхнього застосування. Зокрема, педагогічні технології можуть відрізнятися за джерелом виникнення (на основі педагогічного досвіду або наукової концепції), за цілями і завданнями (засвоєння та закріплення знань, виховання та розвиток природних особистісних якостей), за можливостями педагогічних засобів (які засоби впливу дають кращі результати), за функціями вчителя, які він реалізує за допомогою технології (діагностичні функції, функції управління конфліктними ситуаціями), а також за тим, яку сторону педагогічного процесу «обслуговує» конкретна технологія (НАПН України & ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, 2015).³²

Особливу увагу в сучасній педагогіці приділяють інтерактивним технологіям, які сприяють активній взаємодії між учасниками навчального процесу. Так, Пироженко та Пометун (2003)³³ виділяють чотири групи інтерактивних технологій: інтерактивні технології кооперативного навчання, інтерактивні технології колективно-групового навчання,

³² НАПН України, & ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. (2015). *Сучасні технології в освіті. Ч. 1. Сучасні технології навчання: Науково-допоміжний бібліографічний покажчик* (Вип. 2; упоряд.: Т. В. Філімонова, С. В. Тарнавська, І. О. Орищенко та ін.; наук. консультант О. Є. Антонова; наук. ред. Л. Д. Березівська).

³³ Пометун, О. І., & Пироженко, Л. В. (2003). *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Науково-методичний посібник*. А.С.К.

технології ситуативного моделювання та технології опрацювання дискусійних питань.

Михайліченко та Рудик (2016)³⁴ підкреслюють, що особливо актуальними в сучасній освіті є інноваційні педагогічні технології, серед яких виділяють: педагогічна технологія критичного мислення; інтегральна педагогічна технологія; технологія розвивального навчання; технології формування творчої особистості; технологія особистісно орієнтованого навчання; проєктна технологія; технологія диференційованого навчання; технологія гуманістичного навчання; технологія модульно розвиваючого навчання; технологія групового навчання; технології індивідуалізації процесу навчання. Ці технології дозволяють забезпечити комплексний підхід до розвитку професійної компетентності, поєднуючи традиційні методи навчання з інноваційними підходами, що сприяють формуванню високого рівня педагогічної майстерності.

Саме сучасні педагогічні технології, що поєднують у собі як інноваційні, так і традиційні елементи, здатні забезпечити комплексне вдосконалення професійної діяльності педагогів, сприяючи розвитку необхідних умінь і навичок у відповідності до запитів часу. Особливої уваги заслуговують методики, що стимулюють активну участь викладачів у навчальному процесі – зокрема інтерактивні, імітаційні та інші форми, які вже довели свою ефективність у практиці безперервного професійного розвитку.

У цьому контексті доцільно звернутися до класифікації, запропонованої в монографії «Система розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу» (Тітова та ін., 2023),³⁵ де поділ освітніх технологій здійснено за характером навчальної діяльності. Автори виділяють три групи: **технології активних інтеракцій** (рис. 1.3), що передбачають безпосередню активну взаємодію учасників навчального процесу; **технології інтерактивних інтеракцій**, які передбачають обмін знаннями і досвідом у колективних або групових формах роботи; та **технології імітаційних інтеракцій**, що моделюють реальні освітні або професійні ситуації для формування практичних умінь і компетентностей.

Такий поділ дозволяє системно оцінювати ефективність тих чи інших підходів у професійному навчанні, сприяючи кращому упорядкуванню освітніх методик і їх цілеспрямованому впровадженню в процес післядипломної освіти. Він також відповідає сучасним вимогам до

³⁴ Михайліченко, М. В., & Рудик, Я. М. (2016). *Освітні технології: навчальний посібник*. ЦП «КОМПРИНТ».

³⁵ Тітова, О. А., Лузан, П. Г., Пащенко, Т. М., Мося, І. А., Остапенко, А. В., & Ямковий, О. Ю. (2023). *Система розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу: монографія* (О. А. Тітова, ред.). ІПО НАПН України.

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНОТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ

розвитку педагогічної компетентності, зокрема в умовах постійних змін і необхідності швидкої адаптації до нових викликів освітнього середовища.

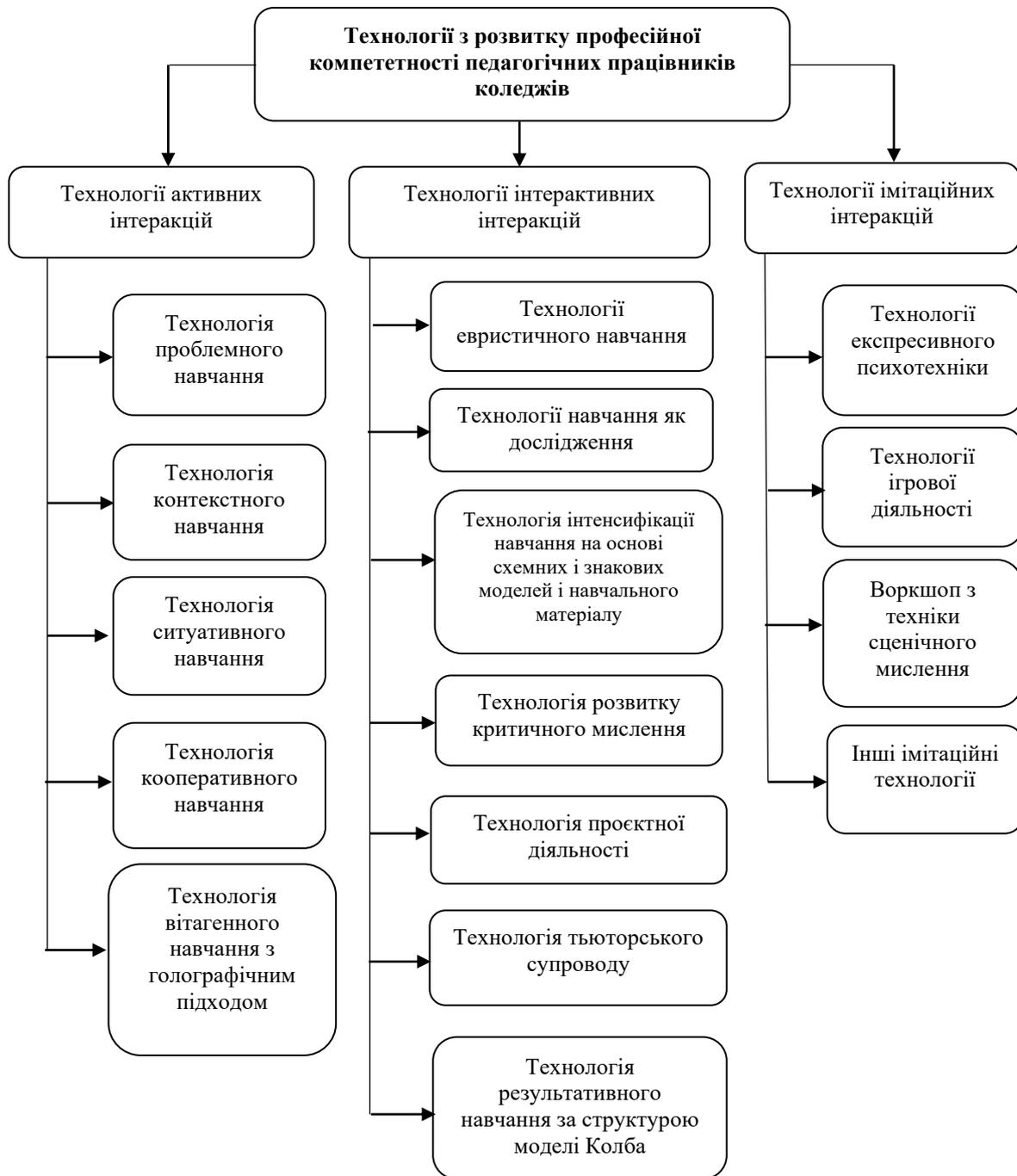


Рис. 1.3. Класифікація педагогічних технологій з розвитку професійної компетентності педагогічних працівників коледжу

Практична частина

1. Група технологій активних інтеракцій розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів у системі післядипломної освіти.

Технології активних інтеракцій займають важливе місце в розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів, оскільки вони сприяють формуванню практичних навичок, критичного мислення та вміння адаптуватися до змінюваних умов професійної діяльності. Вони забезпечують не лише теоретичне навчання, а й дозволяють здобути досвід, необхідний для ефективної роботи в реальних професійних ситуаціях. У контексті післядипломної освіти застосування таких технологій є необхідним для підвищення рівня професійної майстерності педагогів, що зумовлено постійними змінами в освітній сфері, розвитком нових методик, а також інноваційними вимогами до навчального процесу.

До групи технологій активних інтеракцій включено такі технології: технологія проблемного навчання; технологія контекстного навчання; технологія ситуативного навчання; технологія кооперативного навчання; технологія вітагенного навчання з голографічним підходом.

1. Технологія проблемного навчання є однією з найбільш ефективних стратегій у педагогіці, спрямованою на активізацію пізнавальної діяльності слухачів і розвиток їх критичного мислення, здатності до самостійного ухвалення рішень у ситуаціях невизначеності. Це досягається через створення навчальних ситуацій, у яких учасники стикаються з реальними або наближеними до реальності педагогічними проблемами, що не мають єдиного правильного розв'язку. Під час роботи над проблемою слухачі формують гіпотези, аналізують різні варіанти рішень і обґрунтовують свій вибір, що розвиває їх здатність до критичного мислення й ухвалення обґрунтованих рішень.

Методики, які застосовуються в межах технології проблемного навчання: метод «мозковий штурм», метод «прес», метод «знайди помилку», проблемні семінари та дебати.

Метод «Мозковий штурм» – це метод колективного обговорення проблеми або задачі, де учасники пропонують ідеї без критики чи оцінки, з максимальною участю всіх членів групи. Такий підхід дозволяє не лише генерувати нові ідеї, але й розвивати комунікативні навички та здатність працювати в команді. Цей метод застосовується, наприклад, під час обговорення педагогічних інновацій чи вирішення конфліктних ситуацій у класі.

Приклад: у групі педагогів організується мозковий штурм на тему «Як створити інклюзивне середовище для здобувачів освіти з різними потребами?» Кожен учасник висловлює ідеї щодо підходів, матеріалів та

технологій, що могли би бути корисними для інтеграції здобувачів освіти з особливими освітніми потребами.

Метод «Прес» – це метод, що застосовується для аналізу проблеми через формулювання чотирьох запитань: «Що сталося?», «Що відомо про проблему?», «Як би можна було вирішити цю проблему?», «Яке твоє ставлення до цього?». Цей метод допомагає організувати думки і вивести обговорення на новий рівень аналізу, де кожен учасник може чітко обґрунтувати свої погляди на проблему.

Приклад: для вирішення питання «Як викладач може реагувати на пізнє прибуття студента до коледжу?» група педагогів застосовує метод «Прес», обговорюючи кожне з чотирьох запитань і приходячи до оптимального варіанту реагування в конкретній ситуації.

Метод «Знайди помилку» – цей метод передбачає надання слухачам опису педагогічної ситуації або навчального матеріалу, в якому спеціально допущено помилки. Завдання полягає в тому, щоб виявити ці помилки, виправити їх та обґрунтувати свій вибір. Цей метод добре розвиває увагу до деталей, аналітичні здібності та здатність виявляти недоліки в педагогічних практиках.

Приклад: слухачам пропонують методичний план заняття, де є кілька помилок: неправильне планування часу для діяльності здобувачів освіти, відсутність чітких цілей для кожної частини заняття. Учасники повинні знайти ці помилки, обґрунтувати, чому вони є проблемними, і запропонувати варіанти виправлення.

Проблемні семінари та дебати – це методи, які дозволяють обговорювати спірні питання, де кожен учасник має висловити свою точку зору й обґрунтувати її. Семінари і дебати сприяють розвитку вміння відстоювати свою позицію, працювати з контраргументами і знаходити компроміси.

Приклад: На семінарі викладачі коледжу обговорюють тему: «Чи варто коледжам відмовитися від традиційної 100-бальної системи оцінювання на користь формувального оцінювання або залікової системи?». Деякі викладачі зазначають, що студенти часто орієнтуються лише на бали, а не на реальне розуміння матеріалу. Вони вважають, що формувальне оцінювання (через портфоліо, самооцінювання) сприяє розвитку критичного мислення, автономності та навичок саморефлексії. Інші викладачі наполягають, що бальна система є чіткою, дозволяє об'єктивно ранжувати студентів, формувати рейтинги, призначати стипендії та готувати до зовнішньої атестації. Під час дискусії учасники діляться досвідом впровадження різних методів оцінювання, наводять приклади з власної практики та разом шукають оптимальне поєднання об'єктивного оцінювання й розвитку навчальної мотивації студентів.

Приклади вправ, ситуацій у проблемному навчанні:

«Педагогічна дилема» – учасникам пропонуються реальні педагогічні ситуації, що потребують морального вибору. Наприклад, ситуація може виглядати так: «Якщо здобувач освіти постійно запізнюється на заняття, і ви як викладач повинні вирішити, чи допустити його до заняття, чи відправити додому. Як ви поступите?» Учасники повинні обґрунтувати свій вибір і пояснити причини прийнятого рішення, враховуючи як етичні, так і педагогічні аспекти.

«Якби я був директором» – рольова задача, де учасники, ставши керівниками закладу освіти, повинні знайти рішення адміністративних чи педагогічних проблем. Наприклад, у разі пандемії або карантину вони мають вирішити, як організувати навчальний процес, щоб забезпечити безпеку здобувачів освіти та ефективність навчання. Учасники мають оцінити варіанти онлайн-навчання, змішаного формату та інших підходів, обґрунтовуючи кожен свій вибір.

Рольові ігри «Конфлікт між педагогом і батьками» – учасники виступають в ролі педагога та батьків, що мають розв'язати конфлікт, наприклад, через оцінки студента чи поведінку в групі. Учасники повинні виробити стратегії для мирного вирішення конфлікту, враховуючи інтереси всіх сторін.

Проблемне навчання через кейс-метод – учасникам надаються детальні кейси, що описують різні педагогічні ситуації (наприклад, проблеми з дисципліною, мотивацією здобувачів освіти, плануванням освітнього процесу тощо). Групи аналізують кожен кейс, обговорюють можливі шляхи розв'язання, а потім представляють свої варіанти рішення іншим учасникам.

Метод «Моделювання проблемних ситуацій» – у ході навчання можна створити моделі реальних ситуацій, з якими стикаються педагоги на практиці, наприклад, як організувати групову роботу, чи як працювати зі здобувачами освіти з різними рівнями знань. Учасники повинні застосувати на практиці різні методи і підходи для вирішення поставленої проблеми.

2. Технологія контекстного навчання орієнтована на створення умов, максимально наближених до реальних ситуацій професійної діяльності педагогічного працівника. Вона спрямована на розвиток практичних навичок і здатність діяти в конкретних контекстах, що можуть виникати під час роботи в освітньому середовищі. Завдяки цьому педагоги не лише засвоюють теоретичні знання, але й вчаться ефективно реагувати на різні педагогічні виклики, використовувати свої знання в реальних умовах навчання.

У рамках контекстного навчання створюються спеціальні навчальні ситуації, що відображають реальні педагогічні проблеми, типові для навчальних закладів. Це дозволяє учасникам не просто слухати лекції або виконувати теоретичні завдання, а активно долучатися до вирішення

завдань, що безпосередньо стосуються їх професійної діяльності. Участь у таких ситуаціях дає можливість сформувати навички самостійного прийняття рішень, аналізу ситуацій та взаємодії з колегами в рамках групових завдань. Особливу роль у цьому процесі відіграють такі методики та форми роботи: аналіз кейсів (Case-study), ділові ігри, моделювання професійної діяльності, завдання «розв'язання проблеми освітнього процесу».

Аналіз кейсів (Case-study) передбачає детальне розглядання реальних або змодельованих ситуацій, які можуть виникнути в педагогічній діяльності. Кейс – це конкретний випадок, що описує реальну проблему чи задачу, яку учасникам потрібно розв'язати, застосовуючи свої знання та досвід. Під час аналізу кейсу учасники повинні зібрати та обробити інформацію, визначити ключові питання, знайти можливі рішення і обґрунтувати свій вибір.

Приклад. Педагогічний кейс, який описує ситуацію з конфліктом між студентами в групі. Учасники повинні розглянути різні підходи до вирішення конфлікту, враховуючи емоційний клімат, різні стилі поведінки студентів та їх потреби.

Ділові ігри – це моделювання ситуацій, у яких учасники виконують визначені ролі, приймають рішення та прагнуть досягти поставлених цілей у межах обмеженого часу. Вони створюють умови, де учасники повинні діяти згідно з професійними вимогами і виконувати завдання, що є важливими в реальному житті. Ділова гра сприяє розвитку комунікативних та лідерських навичок, умінню працювати в команді та приймати відповідальні рішення.

Приклад. Імітація наради педагогічного колективу, де кожен учасник отримує роль (директор, методист, викладач) і обговорюються питання, пов'язані з організацією освітнього процесу або впровадженням нових педагогічних технологій.

Моделювання професійної діяльності включає створення ситуацій, максимально наближених до реальних умов педагогічної діяльності. Учасники виконують певні ролі та завдання, що імітують реальні професійні ситуації. Моделювання дозволяє учасникам не лише застосовувати теоретичні знання, але й тренуватися у вирішенні реальних професійних задач, розвивати критичне мислення та здатність адаптуватися до змінюваних умов.

Приклад. Створення ситуації, де учасникам потрібно організувати заняття з використанням нових цифрових технологій. Вони повинні не лише вибрати відповідні інструменти, але й забезпечити інтерактивність заняття, враховуючи потреби різних здобувачів освіти, їхні навчальні потреби і можливості.

Приклади вправ у контекстному навчанні:

«Заняття під спостереженням». Учасники переглядають відеозапис заняття, звертаючи увагу на різні аспекти педагогічної діяльності: організацію простору, взаємодію зі здобувачами освіти, застосування різних педагогічних прийомів. Після перегляду проводиться обговорення у групах, де кожен з учасників ділиться своїми спостереженнями та пропонує способи вдосконалення заняття.

Приклад. Відеозапис заняття з вищої математики, де спостерігаються труднощі у взаємодії викладача зі студентами під час пояснення складної теми. Учасники вправі пропонують варіанти змін у методах навчання, використанні візуальних засобів, а також у способах залучення здобувачів освіти до обговорення теми.

«Склади план підготовки до акредитації». Учасники розробляють проєкт плану для акредитації закладу освіти, враховуючи актуальні вимоги до освітніх установ. Це завдання спрямоване на розвиток організаційних та аналітичних навичок, а також на вивчення стандартів і процедур акредитації.

Приклад. Розробка плану акредитації для коледжу, де учасники повинні зібрати дані про програму навчання, кваліфікацію викладачів, результати діяльності студентів і випускників, а також інфраструктуру коледжу для подальшого аналізу.

«Розв'язання проблеми навчального процесу». В даній вправі учасникам пропонується ситуація, в якій студенти не показують достатньо високі результати на контрольних іспитах. Педагоги повинні запропонувати стратегії, які допоможуть підвищити успішність студентів, зокрема з огляду на індивідуальні особливості, використання альтернативних форм оцінювання, а також методи активізації навчання.

Приклад. Організація навчання для здобувачів освіти з різними рівнями підготовки (наприклад, диференційовані завдання, додаткові консультації), а також використання нових форм оцінювання, таких як проєктна діяльність або самооцінка.

Таким чином, контекстне навчання є важливим інструментом для розвитку професійних компетенцій педагогів, оскільки дає можливість відтворити реальні умови їхньої роботи і розвивати необхідні навички через практичні, ситуаційні завдання та методики.

3. Технологія ситуативного навчання є потужним інструментом у підготовці педагогічних працівників оскільки вона створює умови для розвитку швидкого прийняття рішень і адаптації до змінюваних умов навчального середовища. Вона орієнтована на активне залучення учасників у навчальний процес і застосування теоретичних знань у реальних умовах. Важливими аспектами цієї технології є моделювання ситуацій, що відображають реальні педагогічні виклики, зокрема конфлікти, стресові ситуації, взаємодію з студентами, батьками, а також застосування інноваційних методів навчання. Ситуації моделюються на

основі реальних педагогічних ситуацій, що дозволяє забезпечити викладачам практичні навички та впевненість у своїх діях.

Ситуативне навчання сприяє розвитку таких ключових компетентностей, як: емоційний інтелект, комунікативні компетентності, адаптаційні компетентності, стресостійкість. До ефективних методик і форм ситуативного навчання належать рольові ігри, інтерактивні симуляції та інцидент-аналіз.

Рольові ігри – одна з найпоширеніших методик, що передбачає створення умов для імітації реальних ситуацій. Учасники виконують певні ролі, наприклад, викладача, студента, батька чи адміністратора, і повинні діяти відповідно до своєї ролі. Такі ігри сприяють розвитку здатності до співпереживання, стратегічного мислення та ефективного реагування на ситуацію.

Приклад. Уявіть рольову гру, де один учасник є педагогом, а інший — батьком, який обурюється через низькі оцінки своєї дитини. Завдання педагогів – зберегти спокій, вислухати батька та знайти спільне рішення щодо покращення ситуації.

Інтерактивні симуляції – цифрові або інші технологічні засоби для моделювання реальних ситуацій у реальному часі. Цей метод дозволяє створювати умовно безпечне середовище, де учасники можуть «заглибитися» в ситуацію та практично випробувати свої навички.

Приклад: учасники можуть брати участь у симуляції навчального процесу, де вони ухвалюють рішення щодо викладання матеріалу, реагування на труднощі в групі, управління груповою динамікою. У програмі можуть виникати непередбачувані ситуації, наприклад, втрата уваги здобувачів освіти чи поведінкові проблеми, на які треба миттєво реагувати.

Інцидент-аналіз – метод, що передбачає розбір реальних інцидентів із педагогічної практики для виявлення причин та пошуку можливих рішень. Це дозволяє оцінити реальні проблеми, з якими можуть зіткнутися педагоги в процесі навчання, та навчитися правильно на них реагувати.

Приклад. Педагогічний колектив аналізує реальний інцидент, коли на занятті сталося фізичне протистояння між двома студентами. Завданням учасників є визначити, що стало причиною конфлікту, як можна було попередити ескалацію і які стратегії використовувати для вирішення ситуації.

Приклади вправ:

«Екстрена ситуація в коледжі».

Опис. Створюється ситуація, де в закладі освіти трапляється надзвичайна ситуація, наприклад, пожежа, землетрус чи терористична загроза. Учасники повинні швидко вирішити, як діяти в умовах обмеженого часу і ресурсів, забезпечуючи безпеку здобувачів освіти та персоналу.

Мета: розвинути здатність до швидкої оцінки ситуації, вирішувати в екстрених умовах та координувати дії в групі.

«На занятті сталася суперечка між студентами»:

Опис. Учасникам пропонується ситуація, де під час уроку між студентами виникає суперечка, яка може дестабілізувати навчальний процес. Педагог повинен знайти способи конструктивного вирішення конфлікту, використовуючи педагогічні стратегії (медіація, переговори, встановлення правил поведінки).

Мета: розвинути навички управління конфліктами, покращити комунікацію між учасниками навчального процесу та знайти шляхи до вирішення міжособистісних труднощів.

«Несподіваний виклик від адміністрації»:

Опис. Учасникам пропонується ситуація, коли адміністрація навчального закладу терміново вимагає змінити план заняття через нестандартні обставини (наприклад, несподівана перевірка або зміна навчальної програми). Педагоги мають швидко адаптувати свій підхід, зберігаючи ефективність навчання.

Мета: розвинути адаптаційні навички, здатність швидко реагувати на зміни, зберігаючи високий рівень професіоналізму.

Технологія ситуативного навчання, таким чином, не лише готує педагогів до можливих труднощів у їхній практиці, але й дає їм інструменти для ефективного вирішення цих проблем.

4. Технологія кооперативного навчання є однією з найефективніших педагогічних технологій, яка сприяє активізації навчального процесу, розвитку соціальних навичок здобувачів освіти та формуванню співпраці серед учасників навчання. Основною ідеєю цієї технології є організація навчання через взаємодію в малих групах, де кожен учасник має рівну можливість внести свій вклад у спільну мету. Це дозволяє не тільки засвоювати нові знання, але й розвивати навички співпраці, взаємодії, комунікації та конструктивного обговорення. Ключові компоненти технології кооперативного навчання включають:

- *спільну мету*, де кожна група має досягти визначеного результату, що залежить від зусиль усіх учасників. Це забезпечує колективну відповідальність за успіх роботи;

- *взаємну відповідальність*, яка передбачає, що кожен учасник несе відповідальність не лише за свою частину роботи, а й за загальний результат групи, сприяючи розвитку взаємної підтримки серед учасників;

- *активність усіх учасників*, що гарантує залучення кожного до процесу навчання, сприяючи інклюзивності та глибшому розумінню теми через обговорення та взаємодію.

Ці компоненти є основою для використання різних форматів роботи та методик, таких як робота в малих групах, методи «Джигсоу» та «Спільний проєкт», які забезпечують ефективну організацію навчання.

Робота в малих групах: викладач поділяє студентів на невеликі групи, кожна з яких працює над певним завданням або обговорює конкретну проблему. Цей метод дозволяє зосередитися на деталях теми та отримати індивідуальний досвід у межах групи.

Приклад. У групах студенти можуть обговорювати, як би вони змінювали систему навчання в коледжі, щоб вона стала більш інклюзивною та цікавою для всіх здобувачів освіти. Кожна група представляє свою пропозицію, а інші аналізують і доповнюють її.

Метод «Джигсоу»: учасники розподіляються на групи, де кожна група вивчає окрему частину великої теми або проблеми. Потім кожна з груп ділиться своїм результатом з іншими групами, що дозволяє створити цілісне уявлення про проблему.

Приклад. Вивчення історії певної епохи може бути розподілене на різні аспекти: політичні події, культурні досягнення, економіка. Кожна група вивчає одну частину, а потім обмінюється інформацією з іншими групами.

Метод «Спільний проєкт»: учасники працюють разом над створенням спільного продукту (наприклад, проєкту, плану чи концепції), кожен має свою частину роботи, яка є важливою для досягнення загальної мети.

Приклад. Група викладачів об'єднується для розроблення моделі сучасного заняття, який враховує інноваційні методики навчання, використання цифрових технологій та активну взаємодію зі здобувачами.

Приклади вправ:

«Карта рішень». Ця вправа допомагає учасникам розглядати різні варіанти рішень для конкретної ситуації та аналізувати їхні наслідки. У процесі виконання цієї вправи учасники вчаться працювати в команді, визначати пріоритети, а також обговорювати плюси та мінуси кожного можливого рішення.

Приклад. Педагогічна ситуація – як вирішити конфлікт між здобувачами освіти. Групи створюють карту можливих рішень (від примирення до застосування санкцій) та оцінюють наслідки кожного з них (позитивні та негативні).

Міні-проєкт «Ідеальний коледж»: виконуючи це завдання, студенти повинні розробити концепцію ідеального закладу освіти. Вони враховують різні аспекти: інфраструктуру, навчальні програми, соціальну атмосферу, методи навчання, комунікацію між студентами і викладачами. Проєкт потребує колективної роботи та обговорення, що дозволяє кожному учаснику внести свій внесок у створення комплексного продукту.

Приклад. Група студентів створює план ідеального коледжу, де учасники відповідають за різні напрями: один – за навчальні курси, інший – за організацію дозвілля студентів, а третій – за інфраструктуру та екологічні рішення. В кінці групи презентують свої ідеї.

«Обговорення у колі» (Circle of Ideas): ця вправа передбачає, що учасники сідають у коло і по черзі висловлюють свої думки щодо певної теми або питання. Важливо, щоб кожен мав можливість висловитися, а всі учасники активно слухали один одного та взаємодіяли у процесі обговорення.

Приклад. Обговорення ролі технологій у сучасному навчанні. Кожен учасник висловлює свою думку щодо того, як технології можуть покращити навчальний процес, або навпаки – якими є ризики.

5. Технологія вітагенного навчання з голографічним підходом. Вітагенне навчання базується на залученні життєвого досвіду слухачів до навчального процесу. У цьому випадку педагогам пропонується осмислення власного професійного досвіду, рефлексія над значущими подіями, помилками та успіхами. До методик і форм технології вітагенного навчання відносять **рефлексивні практики, методи «життєві історії», «педагогічне дзеркало» та інші.**

Рефлексивні практики – аналіз власного досвіду, оцінка власної педагогічної діяльності.

Приклад 1. Учасники навчання можуть почати з аналізу конкретних педагогічних ситуацій, які сталися на занятті або в групі. Наприклад, обговорення випадку, коли викладач не зміг встановити контакт зі студентом, який не бажав працювати. Педагог може проаналізувати власні дії, з'ясувати, чому так сталося, і визначити, як у майбутньому краще впоратися з подібними ситуаціями.

Приклад 2. Використання «щоденника рефлексії», де педагог кожен день записує свої емоції, переживання та інсайти після занять, а потім аналізує, як ці емоції впливають на його навчальний процес.

Метод «Життєві історії» – використання особистого досвіду учасників для розв'язання професійних проблем.

Приклад 1. Педагоги можуть поділитися своїми життєвими історіями на тему того, як вони стали викладачами. Наприклад, один із педагогів може розповісти історію про свою першу групу та труднощі, з якими зіштовхнувся. Ці історії можуть бути дуже корисні для початківців, адже допомагають розуміти, що кожен викладач має власний шлях, і що з усіх ситуацій можна винести уроки.

Приклад 2. Використання методу «Життєві історії» для розв'язання педагогічних проблем: наприклад, поділитися історією про невдачу в організації навчального процесу, а потім разом з іншими учасниками знаходити рішення, яке допоможе уникнути таких помилок у майбутньому.

Техніка «Педагогічне дзеркало» – учасники отримують можливість побачити свої дії збоку, через аналіз власного досвіду.

Приклад 1. Учасники можуть обмінятися записами своїх занять або спостереженнями про свої педагогічні методи, після чого інші педагоги

обговорюють, як ці методи виглядають збоку. Це допомагає виявити недоліки та сильні сторони, на яких можна зосередитись для подальшого розвитку.

Приклад 2. Техніка «Педагогічне дзеркало» може включати відеозаписи занять, де учасники бачать свої власні дії в контексті взаємодії з студентами, а потім обговорюють ці моменти з колегами. Це дозволяє виявити шаблони поведінки та допомогти педагогу краще розуміти свої професійні «сліпі зони».

Голографічний підхід передбачає цілісне сприйняття досвіду як багатовимірного явища, де кожен елемент впливає на загальну структуру професійного «Я». У результаті формується усвідомлена професійна ідентичність, здатність до самоаналізу, розвитку внутрішніх ресурсів і цінностей.

Приклад 1. Замість того, щоб сприймати педагогічний досвід як набір окремих елементів, учасники навчання використовують голографічний підхід для осмислення взаємозв'язків між різними аспектами їхньої діяльності: як їхній емоційний стан, фізичне самопочуття, інтелектуальні ресурси впливають на стиль навчання та взаємодію з студентами. Це дозволяє бачити кожен ситуацію як частину великої карти професійного розвитку.

Приклад 2. Вивчення взаємодії емоційного стану і професійних досягнень педагога через власні «мозаїки» досвіду, де кожен досвід та дія є частиною цілісної картини професійного розвитку, а не окремою ситуацією.

Групова рефлексія та колективне навчання.

Приклад 1. Створення групових проєктів, де педагоги об'єднуються для обговорення складних педагогічних ситуацій, наприклад, труднощів з адаптацією здобувачів освіти до нового середовища. Це дає можливість кожному побачити різні перспективи та використовувати багатий життєвий досвід своїх колег.

Приклад 2. Застосування методики «групового дзеркала», коли учасники отримують зворотній зв'язок не тільки від тренера, а й від своїх колег, допомагає відкривати нові горизонти для розвитку професійної практики.

Вітагенне навчання з голографічним підходом надає можливість педагогам не лише розвивати свої професійні навички, а й глибше осмислювати свою роль у навчальному процесі через рефлексію та взаємодію з іншими учасниками. Це сприяє створенню цілісної, багатогранної професійної ідентичності, що дозволяє кожному викладачу ефективніше адаптуватися до викликів сучасної освіти.

Таким чином, застосування технологій активних та імітаційних інтеракцій у післядипломній освіті педагогічних працівників фахових коледжів дозволяє створити навчальне середовище, яке стимулює

саморозвиток, критичне осмислення педагогічної реальності та впровадження інновацій у професійну діяльність. Це сприяє формуванню високого рівня професійної компетентності як ключового ресурсу сучасного педагога.

2. Група технологій інтерактивних інтеракцій розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів у системі післядипломної освіти

Група технологій інтерактивних інтеракцій, що використовується для розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів, складається з різноманітних підходів і методів навчання, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності, розвиток критичного мислення та надання можливості для самостійного вивчення та дослідження навчальних матеріалів.

До групи технологій інтерактивних інтеракцій розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів у системі післядипломної освіти відносять такі технології: технологія евристичного навчання, технологія навчання як дослідження, технологія розвиваючого навчання, технологія інтенсифікації навчання на основі схемних і знакових моделей навчального матеріалу, технологія розвитку критичного мислення, технологія проектної діяльності, технологія тьюторського супроводу, технологія результативного навчання за структурою моделі Колба.

1. Технологія евристичного навчання є методом, що ґрунтується на самостійному пошуку здобувачами освіти рішень за допомогою підказок і орієнтирів. Це не просто передача знань, а створення умов для того, щоб учасники навчання самі знаходили відповіді на запитання через аналіз, розв'язання задач, дослідження. Цей підхід передбачає використання різноманітних **методик**, серед яких: метод проблемного навчання, метод пошукових завдань, метод аналізу ситуацій.

Метод проблемного навчання – викладач ставить проблему, яка потребує самостійного пошуку рішень за допомогою підказок та орієнтирів.

Метод пошукових завдань – завдання, яке передбачає відкриття нових знань через дослідження конкретної проблеми.

Метод аналізу ситуацій – на основі реальних ситуацій педагоги шукають рішення, розв'язують проблеми, що виникають у навчальному процесі.

У процесі евристичного навчання використовуються різні форми організації роботи, а саме: індивідуальна робота, групова робота, дискусії та дебати.

Індивідуальна робота – учасники самостійно досліджують питання, знаходять відповіді.

Групова робота – у групах учасники взаємодіють для вирішення складних задач.

Дискусії та дебати – сприяють формуванню критичного мислення через обговорення різних варіантів рішень.

Приклад. У рамках тренінгу з інтеграції нових педагогічних технологій в навчальний процес учасники отримують завдання знайти ефективні методи використання сучасних технічних засобів у викладанні, вивчають успішні приклади та обирають оптимальні варіанти для своїх навчальних дисциплін.

2. Технологія навчання як дослідження полягає у використанні навчання як процесу дослідження, де здобувачі освіти виступають як дослідники. Вони самі ставлять питання, збирають дані, аналізують їх і роблять висновки. Це дозволяє підвищити рівень їхньої активності та критичного мислення. У межах цієї технології застосовуються різні методики, серед яких: метод дослідницького навчання, метод експерименту, метод кейс-стаді.

Метод дослідницького навчання – здобувачі освіти виступають як дослідники, самостійно ставлять запитання, збирають та аналізують дані.

Метод експерименту – тестування нових методів та підходів на основі досліджень.

Метод кейс-стаді – розбір конкретних випадків, аналіз реальних педагогічних ситуацій.

Форми організації діяльності в межах цієї технології можуть бути різними, а саме: індивідуальні науково-дослідницькі роботи, групові дослідження, презентація результатів досліджень.

Індивідуальні науково-дослідницькі роботи – студенти самостійно працюють над дослідженням проблеми.

Групові дослідження – групи розробляють дослідження на конкретну тему та обговорюють результати.

Презентація результатів досліджень – після виконання дослідження педагоги представляють свої результати на семінарах.

Приклад: Педагоги можуть проводити дослідження щодо впровадження нових методик у своєму навчальному процесі, після чого обговорюють результати на тренінгах або семінарах, де обмінюються досвідом.

3. Технологія розвиваючого навчання спрямована на розвиток здобувачів освіти як особистостей. Вона фокусується на тому, щоб допомогти педагогам розвивати у студентів не лише знання, а й навички самостійного мислення, здатність до творчості та ініціативи.

У межах цієї технології застосовуються такі методики, як: проєктний метод, метод творчих завдань, метод самостійного навчання.

Проєктний метод – студенти працюють над проєктами, використовуючи теоретичні знання для розв'язання практичних завдань.

Метод творчих завдань – завдання, які сприяють розвитку креативності та нестандартного мислення.

Метод самостійного навчання – студенти самостійно вивчають матеріали та шукають шляхи вирішення завдань.

Також використовуються різні форми організації навчання: робота в малих групах, індивідуальні дослідження, проектна діяльність.

Проектна діяльність – студенти працюють над реальними проектами, що дозволяє застосувати набуті знання на практиці.

Робота в малих групах – сприяє розвитку колективного мислення, обговоренню ідей, пошуку нестандартних рішень.

Індивідуальні дослідження – кожен студент працює над вирішенням конкретної проблеми, застосовуючи знання та навички.

Приклад. Студенти розробляють проєкт щодо створення нового курсу, де вони мають застосувати новітні педагогічні технології, таким чином розвиваючи навички проєктної діяльності.

4. Технологія розвитку критичного мислення базується на формуванні в учнів здатності аналізувати, оцінювати, порівнювати, аргументувати свої думки і погляди. Вона допомагає педагогам розвивати в студентів навички оцінки інформації та вибору найкращих рішень. Для реалізації цієї технології використовуються різноманітні методики: метод дебатів, метод аналізу і синтезу, метод «мозкового штурму».

Метод дебатів – участь у обговореннях з аргументами, що дозволяє учасникам розвивати здатність оцінювати інформацію та робити обґрунтовані висновки.

Метод аналізу і синтезу – розгляд різних точок зору на проблему та їх інтеграція.

Метод «мозкового штурму» – генерування ідей через колективну взаємодію, що дозволяє оцінити різні варіанти рішень.

Крім методик, важливими є й форми організації навчання. До таких форм належать: дискусії, аналіз конкретних випадків, тренінги та семінари.

Дискусії – студентам пропонуються спірні питання, де вони повинні висловлювати свої думки, аргументуючи свою точку зору.

Аналіз конкретних випадків – учасники аналізують ситуації, порівнюють варіанти рішень, роблять висновки.

Тренінги та семінари – проводяться з метою розвитку навичок критичного мислення через вирішення практичних завдань.

Приклад. Педагоги можуть обговорювати проблеми сучасної освіти, наприклад, питання впровадження цифрових технологій, намагаючись знайти обґрунтовані аргументи для кожної з позицій.

5. Технологія проєктної діяльності передбачає залучення здобувачів освіти до реалізації проєктів, що стимулює їх до активної навчальної діяльності. Проєктна діяльність включає етапи планування, виконання та презентації результатів. У процесі реалізації проєктної діяльності

використовуються різноманітні методики, зокрема: проектний метод, метод аналізу результатів, метод оцінки ефективності.

Проектний метод – учасники створюють проекти на основі реальних проблем, інтегруючи знання з різних дисциплін.

Метод аналізу результатів – оцінка результатів проекту на основі визначених критеріїв.

Метод оцінки ефективності – аналіз того, як реалізовані проекти впливають на результативність навчання.

Що стосується форм організації проектної діяльності, то найбільш поширеними є: групова форма над проектами, презентація проектів, робота з реальними замовниками.

Групова робота над проектами – створення проектів у групах дозволяє студентам застосовувати навички співпраці.

Презентація проектів – результати проектів презентуються перед іншими учасниками для обговорення та оцінки.

Робота з реальними замовниками – розв'язання практичних задач на замовлення реальних організацій або установ.

Приклад. Педагоги можуть реалізувати проекти, пов'язані з удосконаленням методів викладання чи розробкою навчальних програм, що потім оцінюються та обговорюються на колективних заняттях.

6. Технологія інтенсифікації навчання на основі схемних і знакових моделей навчального матеріалу використовує візуальні інструменти, такі як схеми, діаграми, карти пам'яті та інші візуалізації, для полегшення засвоєння складного матеріалу. Вона дозволяє структурувати інформацію так, щоб її було легше засвоїти та запам'ятати.

Методики, що застосовуються в рамках цієї технології: метод візуалізації, метод концептуальних карт, метод моделювання.

Метод візуалізації – використання схем, діаграм, карт пам'яті для зручного запам'ятовування матеріалу.

Метод концептуальних карт – створення ментальних карт для структурування інформації та її кращого розуміння.

Метод моделювання – застосування різних візуальних моделей для розв'язання конкретних проблем.

Форми навчання, які підтримують цю технологію: індивідуальні завдання, колективні роботи з розробки візуальних моделей, тренінги з візуалізації матеріалу.

Індивідуальні завдання – учасники створюють візуальні моделі та схеми для засвоєння конкретного матеріалу.

Колективні роботи з розробки візуальних моделей – обговорення, створення та вдосконалення схем в групах.

Тренінги з візуалізації матеріалу – навчання методам створення інфографік, карт пам'яті та інших візуальних засобів.

Приклад. Педагоги створюють схеми для викладання складних тем з навчальних дисциплін, що дозволяє полегшити сприйняття і запам'ятовування складної інформації.

7. Технологія тьюторського супроводу включає надання індивідуальних консультацій і допомоги в процесі навчання. Цей метод сприяє кращому розумінню матеріалу, допомагаючи здобувачам освіти розвивати власні навички та компетенції. Основними методиками тьюторського супроводу є: метод індивідуальних консультацій, метод наставництва, метод супроводу під час практичних занять.

Метод індивідуальних консультацій – надання підтримки кожному учаснику навчання для вирішення його індивідуальних проблем.

Метод наставництва – більш досвідчені педагоги допомагають молодшим колегам розв'язувати професійні проблеми.

Метод супроводу під час практичних занять – тьютори супроводжують студентів під час роботи над практичними завданнями, надаючи допомогу та консультації.

Тьюторський супровід може здійснюватися в різних формах, що включають: індивідуальні консультації, групові консультації, практичні семінари.

Індивідуальні консультації – тьютор надає допомогу у вирішенні конкретних навчальних проблем.

Групові консультації – обговорення загальних питань і проблем у групах.

Практичні семінари – організація практичних заходів, де тьютор допомагає вдосконалити навички учасників.

Приклад. Педагоги можуть отримувати індивідуальні консультації від більш досвідчених наставників (тьюторів), які допомагають їм у вирішенні педагогічних проблем та надають поради щодо вдосконалення викладацької діяльності.

8. Технологія результативного навчання за структурою моделі Колба описує процес навчання як цикл, що включає чотири основні етапи: конкретний досвід, рефлексія, абстрактне концептуалізування, активне експериментування. Ця модель допомагає забезпечити ефективне засвоєння знань через активну взаємодію з матеріалом і рефлексію. На кожному з етапів використовуються відповідні методики: метод активного експериментування, метод рефлексії, метод концептуалізації.

Метод активного експериментування – застосування нових знань на практиці, перевірка теоретичних концепцій у реальних умовах.

Метод рефлексії – аналіз та оцінка власного досвіду через рефлексивні методи.

Метод концептуалізації – побудова теоретичних моделей на основі досвіду.

Для ефективної реалізації цієї моделі використовуються різні форми роботи: практичні заняття, роботу в групах з обговорення досвіду, індивідуальні рефлексії.

Практичні заняття – учасники експериментують з новими методами, рефлексують над результатами та роблять висновки.

Робота в групах з обговоренням досвіду – обговорення результатів та аналіз успішності практичного застосування нових методів.

Індивідуальні рефлексії – кожен учасник аналізує свій досвід, робить висновки та планує подальше вдосконалення.

Приклад: Педагоги можуть використовувати цикл Колба для аналізу своїх навчальних підходів: спершу експериментують з новими методами, потім рефлексують над досвідом, формують нові концепції і використовують їх у подальшій практиці.

Використання інтерактивних технологій у навчанні педагогічних працівників фахових коледжів дозволяє значно підвищити ефективність їх професійного розвитку. Кожна з технологій надає можливість для глибшого розуміння навчального процесу, підвищення якості навчання та розвитку необхідних професійних компетенцій, що є важливим у системі післядипломної освіти.

3. Група технологій імітаційних інтеракцій розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів у системі післядипломної освіти.

До групи технологій імітаційних інтеракцій відносять такі технології: технології експресивної психотехніки, технології ігрової діяльності, воркшоп з техніки сценічного мовлення та інші.

Технології експресивної психотехніки – це комплекс методів, спрямованих на розвиток емоційної виразності, зняття психологічних бар'єрів, досягнення внутрішньої розкнутості та формування особистісної цілісності. Такі технології активно використовуються в освітньому та терапевтичному контекстах, оскільки сприяють гармонійному розвитку особистості, покращенню комунікації та виразності у взаємодії з іншими.

Ці методики можуть бути особливо корисними для викладачів, адже емоційна включеність, пластичність поведінки та вміння керувати власним емоційним станом є важливими складовими їх професійної компетентності. Залежно від мети заняття, застосовуються різні види експресивної психотехніки, серед яких: техніки тілесної експресії, емоційні імпровізації, вправи на голос і дихання, арт-терапевтичні елементи.

Техніки тілесної експресії – вправи на розвиток міміки, жестикуляції, тілесної свободи (наприклад, метод Фельденкрайза, біоенергетичні практики).

Емоційні імпровізації – моделювання та відтворення емоційних станів у різних ситуаціях, що допомагає краще розуміти себе та інших.

Вправи на голос і дихання – розвиток голосової виразності, контроль над інтонацією, динамікою, тембром.

Арт-терапевтичні елементи – залучення музики, образотворчості, ритміки для глибшого самовираження.

Приклад (для розвитку компетентностей викладача). Під час семінару з педагогічної майстерності організовано сесію «Емоційна виразність у роботі викладача», де учасники виконують вправи з тілесної експресії, практикують імпрровізаційні сценки з різними емоційними станами (розгубленість студента, радість від успіху, педагогічне занепокоєння тощо), а також працюють із диханням і голосом для досягнення інтонаційної гнучкості. Завершується сесія арт-рефлексією, під час якої викладачі створюють малюнки на тему «Я – викладач майбутнього». Такий досвід допомагає педагогам краще усвідомити власний емоційний стиль, посилити контакт з аудиторією та розвинути сценічну впевненість.

Технології ігрової діяльності засновані на залученні учасників до умовної, змодельованої діяльності, яка передбачає ігрові правила, ролі, сюжет. Такий підхід стимулює активне мислення, емоційне включення, креативність, а також сприяє розвитку важливих соціальних і професійних навичок. Залежно від мети та контексту навчання, ігрова діяльність може реалізовуватись у різноманітних формах: рольові ігри, сюжетно-рольові ігри, ігри-драматизації, ділові ігри.

Рольові ігри – моделювання ситуацій з розподілом ролей (педагог, студент, клієнт, менеджер тощо).

Сюжетно-рольові ігри – включають розвиток подій, конфлікти, розв'язання проблем.

Ігри-драматизації – учасники розігрують сцени на основі реальних чи вигаданих подій.

Ділові ігри – імітація професійних ситуацій для відпрацювання навичок управління, комунікацій, прийняття рішень.

Приклад. На занятті з дисципліни «Адвокатура» викладач організовує ділову гру «Судове засідання», де здобувачі освіти виконують ролі судді, адвокатів, прокурора, підсудного та свідків. Вони розглядають умовну справу, аналізують докази, ставлять запитання і виносять рішення. Така форма роботи не лише поглиблює знання з теми, а й формує навички критичного мислення, аргументації та командної взаємодії.

Воркшоп з техніки сценічного мовлення – це практично-орієнтована форма навчання, спрямована на вдосконалення навичок публічного мовлення, дикції, інтонаційної виразності та ораторського мистецтва. Такий формат особливо ефективний для педагогів, адже чітке, впевнене і виразне мовлення є ключовим елементом успішної професійної діяльності викладача.

До складу воркшопу зазвичай входять такі основні компоненти: розминка артикуляційного апарату, дихальні вправи, робота над дикцією, інтонаційна виразність.

Розминка артикуляційного апарату – вправи для губ, язика, щелеп з метою покращення вимови.

Дихальні вправи – тренування діафрагмального дихання для зниження напруги при мовленні.

Робота над дикцією – вправи на чіткість звуків і скоромовки для покращення розбірливості мовлення.

Інтонаційна виразність – опрацювання інтонації, темпу, ритму, логічного наголосу.

Постановка голосу – вправи для розвитку голосової сили, гнучкості та витривалості.

Приклад (для підвищення професійної компетентності викладачів). У межах програми підвищення кваліфікації викладачів закладів фахової передвищої освіти проводиться воркшоп «Мовлення викладача як інструмент впливу». Під час заняття учасники вивчають техніки постановки голосу, тренуються працювати з диханням, виконують вправи на покращення дикції. В одній із вправ викладачі розігрують типові педагогічні ситуації (наприклад, пояснення складної теми, відповідь на провокаційне запитання студента) з акцентом на інтонаційну виразність та чіткість мовлення. Такий досвід сприяє не лише розвитку мовленнєвих навичок, а й підвищенню впевненості у власній професійній ролі.

Інші технології імітаційної інтеракції представляють собою додаткові інтерактивні підходи, що поєднують елементи різних методик з метою глибшого залучення учасників до навчального процесу. Вони сприяють не лише засвоєнню знань, а й розвитку емоційного інтелекту, критичного мислення та креативності. Ці технології дозволяють змодельовати як соціальні, так і особистісно значущі ситуації, що наближає навчання до реального життя.

Серед таких підходів варто виділити: форум-театр (театр пригноблених), психодрама, тренінги креативності, імітаційне моделювання.

Форум-театр (театр пригноблених) – соціально спрямована методика, в якій глядачі можуть втручатися у перебіг сцен, ставати їх учасниками і змінювати розвиток подій.

Психодрама – форма групової роботи, де учасники розігрують особистісно значущі ситуації, щоб проаналізувати власний досвід, емоції й поведінку.

Тренінги креативності – інтерактивні заняття, що включають асоціативні ігри, уявні подорожі, мозкові штурми й інші методи для розвитку творчого мислення.

Імітаційне моделювання – побудова моделей реальних систем або процесів, які дозволяють учасникам практично зануритися у складні структури, наприклад, у процеси роботи підприємства чи органів влади.

Таким чином, сучасні педагогічні технології, що поєднують інноваційні та традиційні елементи та охоплюють активні, інтерактивні й імітаційні форми навчання, є потужним інструментом розвитку професійної компетентності педагогів. Їхнє впровадження дозволяє забезпечити комплексний підхід до підготовки педагогічних кадрів, стимулює активну участь викладачів у навчальному процесі, сприяє розвитку критичного мислення, творчості та здатності ухвалювати обґрунтовані рішення в умовах постійних змін освітнього середовища.

Додаткові приклади проблемних завдань та кейсів для розвитку професійної компетентності викладачів див. у [дод. А](#).

Індивідуальні завдання

1. Проаналізуйте подану в підрозділі класифікацію технологій розвитку професійної компетентності педагогів і визначте, які групи технологій є найбільш релевантними для діяльності викладачів фахових коледжів. Поясніть свій вибір, спираючись на особливості освітнього середовища коледжу.

2. На основі власного педагогічного досвіду визначте, які технології можна віднести до особистісно орієнтованих, і обґрунтуйте їх роль у формуванні професійної компетентності педагогів.

3. Розробіть короткий опис авторської технології розвитку професійної компетентності викладача фахового коледжу (мета, етапи, інструменти, очікувані результати).

4. Опишіть, які технології ви застосовуєте у власній практиці та як вони впливають на розвиток вашої професійної культури й педагогічної майстерності.

Складіть схему (або таблицю), яка відображає класифікацію технологій розвитку професійної компетентності педагогів (за різними підставами: за метою, змістом, рівнем інтерактивності, характером взаємодії тощо) та наведіть приклади конкретних технологій для кожної групи.

1.3. Принципи реалізації та критерії ефективності технологій розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів (Тимова О. А.)

У часи глибоких трансформацій освітнього простору, зокрема модернізації фахової передвищої освіти, цифровізації та воєнних викликів проблема професійного розвитку педагогічних працівників фахових коледжів набуває особливого значення. Сучасний викладач має не лише

володіти методологією компетентнісно орієнтованого навчання, а й уміти застосовувати новітні педагогічні технології, цифрові інструменти, швидко адаптуватися до змін, не знижуючи ефективності професійної діяльності.

Закони України («Про фахову передвищу освіту», «Про професійний розвиток працівників») підкреслюють: викладачі мають постійно підвищувати кваліфікацію, опановувати інноваційні методи, засоби та форми навчання. Водночас важливо поєднувати ресурси формальної післядипломної освіти з можливостями неформальної та інформальної – самоосвіти, участі в наукових і методичних проєктах, міжнародних програмах. Саме такий підхід дозволяє інтегрувати зусилля закладу освіти й особисту відповідальність викладача за власне професійне зростання.

Сучасні освітні тренди істотно впливають на технології розвитку професійної компетентності як викладачів та їхніх студентів – майбутніх фахівців. Використання EdTech-платформ забезпечує індивідуалізацію навчання, доступ до відкритих ресурсів і симуляційних середовищ. Інтеграція штучного інтелекту (ШІ) сприяє персоналізації освітніх траєкторій, автоматизації рутинних процесів, аналітиці результатів навчання. Це вимагає від викладачів не лише технічних навичок, а й розвинутого критичного мислення, здатності ефективно впроваджувати нові інструменти у професійну діяльність.

Як зазначається у попередньому підрозділі, технологічний підхід передбачає чіткість етапів, відтворюваність і гарантованість результатів. Отже, кожна педагогічна технологія має будуватися на науково обґрунтованих принципах. Результативність розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів має визначатися не кількістю пройдених курсів, а сформованістю ключових компетентностей: уміння застосовувати цифрові й інтерактивні методи, готовність працювати в інклюзивному середовищі, здатність до наукової та проєктної діяльності, педагогічна мобільність. Тому розроблення принципів реалізації та критеріїв ефективності технологій професійного розвитку стає необхідною умовою підвищення якості освітнього процесу у фаховому коледжі, що створює підґрунтя для ефективних освітніх рішень у відповідь на виклики сьогодення і сприяє сталому розвитку фахової передвищої освіти.

Ключові терміни

Принципи реалізації технологій розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів – основоположні ідеї, що визначають підходи до впровадження педагогічних технологій у процес професійного розвитку педагогічних працівників фахових коледжів.

Критерії ефективності технологій розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів – вимірювані

показники, за якими визначається результативність реалізації технологій розвитку професійної компетентності викладачів.

Системність – властивість освітнього процесу, що забезпечує узгодженість цілей, змісту, методів, форм і результатів у рамках єдиної стратегії професійного розвитку.

Індивідуальна освітня траєкторія викладача – персоналізований шлях професійного розвитку педагога, що враховує його досвід, потреби, цілі та можливості самоосвіти.

Інноваційна педагогічна діяльність – цілеспрямована активність викладача, що передбачає розроблення та впровадження педагогічних технологій, опанування нових методів, засобів навчання з метою підвищення якості освіти та розвитку власної професійної компетентності.

Теоретична частина

Спираючись на концепцію технологізації освітнього процесу, суть якої полягає у трансформації останнього «на цілеспрямований процес діяльності всіх його суб'єктів»,³⁶ а також орієнтацію освітніх цілей і, відповідно, усього процесу навчання на «гарантоване досягнення результатів... на досягнення поставлених цілей»,³⁷ сучасні тенденції упровадження інноваційних технологій розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів³⁸ спрямовані на відтворюваність, стабільність результатів, чітку етапність та визначеність процедур реалізації, що властиво педагогічним технологіям.

Будь-яка науково обґрунтована педагогічна технологія має низку характерних рис. Зокрема, вона передбачає поділ процесу на взаємопов'язані етапи, скоординоване та послідовне виконання дій для досягнення конкретної мети та отримання очікуваних результатів. Важливою умовою ефективності технології є чіткість та однозначність усіх передбачених операцій. Крім того, вона повинна забезпечувати можливість багаторазового відтворення процесу зі стабільними результатами.³⁹

За Гелбрейтом (1967),⁴⁰ кожна технологія має дві основні характеристики: систематичне застосування наукових знань до практичних завдань та розбиття цих практичних завдань на розділи й підрозділи. Друга характеристика передбачає вибір або розроблення оптимального плану навчання студентів, що дозволяє їм досягти навчальних цілей. Після цього

³⁶ Сисоєва, С. О. (2001). Сучасні підходи до визначення педагогічних технологій. У С. О. Сисоєва (Ред.), Педагогічні технології у неперервній освіті: Монографія (с. 12–53). Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

³⁷ Прокопенко, І. Ф., & Євдокимов, В. І. (1995). Педагогічна технологія. Харків.

³⁸ Тітова, О. А., Лузан, П. Г., Пащенко, Т. М., Мося, І. А., Остапенко, А. В., & Ямковий, О. Ю. (2023). Система розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу: Монографія (О. А. Тітова, ред.). ІПО НАПН України. <http://lib.iitta.gov.ua/738694/>. <http://lib.iitta.gov.ua/738694/>.

³⁹ Морська, Л. І. (2008). Інформаційні технології у навчанні іноземних мов: Навчальний посібник. Астон.

⁴⁰ Galbraith, J. K. (1967). The new industrial state. Boston: Houghton Mifflin.

необхідно оцінити успішність студента, щоб визначити, чи досягнуто освітні цілі. Якщо цілі не досягнуто, виникає потреба модифікувати стратегію або стратегії навчання таким чином, щоб забезпечити досягнення навчальних цілей.

Отже, услід за Морелем та Спектором (2022)⁴¹ окреслимо процес реалізації педагогічної технології у трьох ключових стадіях:

1. *Аналіз навчальних компонентів* (визначення та вивчення елементів навчальної інформації, які будуть використовуватися як вхідні дані в процесі навчання).

2. *Організація та впровадження* (ефективне впорядкування та представлення студентів цих компонентів під час навчання).

3. *Оцінювання та зворотний зв'язок* (оцінювання результатів навчання, щоб визначити, чи досягнуто освітні цілі та чи потрібно переглядати навчальні стратегії).

Цей процес є циклічним, завдяки чому забезпечується постійне вдосконалення освітньої практики.

Варто нагадати, що концептуально технологічний підхід у вигляді програмованого навчання представив Б. Ф. Скіннер у 1954 р.,⁴² обґрунтувавши принципи програмованого навчання (малих кроків, низького рівня трудності порції, відкритих питань, поступового зростання трудності навчальної роботи, негайного підтвердження правильності відповіді, диференційованого закріплення знань, індивідуалізації темпу навчання, однакового ходу програмованого навчання).

Візьмемо до уваги ключові особливості технології програмованого навчання, уточнені вітчизняними науковцями⁴³: навчальний матеріал подається здобувачам невеликими, логічно завершеними частинами, кожна з яких супроводжується чіткими вказівками або завданнями, спрямованими на його опанування; засвоєння кожної порції контролюється спеціальним завданням, після виконання якого учень одразу отримує зворотний зв'язок стосовно правильності виконання завдання; саме результати відповіді визначають можливість подальшого просування в навчанні; результати виконання контрольних завдань фіксуються, вони стають відомими як самому здобувачеві, так і педагогу, що створює умови для системної індивідуальної роботи. Викладач при цьому організовує освітній процес, застосовуючи цифрові технології, надає допомогу у випадку утруднень. Такий підхід забезпечує індивідуальний темп роботи: кожен здобувач працює самостійно,

⁴¹ Morel, G.M., & Spector, J.M. (2022). Foundations of Educational Technology: Integrative Approaches and Interdisciplinary Perspectives (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003268406>.

⁴² Sakamoto, T. (1971). The Development of Educational Technology. ERIC. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED084795>.

⁴³ Лузан, П. Г., Ільїн, В. В., Іщенко, Т. Д., & Пастушенко, М. М. (2005). Засоби навчання в аграрних навчальних закладах: Методичний посібник для науково-педагогічних працівників та викладачів аграрних вищих навчальних закладів. Аграрна освіта.

ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ

засвоюючи матеріал відповідно до власних можливостей. Варто підкреслити, що завдяки принципу «малих кроків» і оперативній перевірці результатів як підготовлені, так і менш підготовлені здобувачі обов'язково опановують матеріал.

Більшість науковців, які досліджують проблему технологічного навчання, чітко наголошують на спрямованості процесу навчання на освітні цілі, на гарантоване досягнення результатів, що виявляється провідною рисою педагогічної технології. Крім того, формулювання цілей здійснюється через результати навчання, які виражаються в діях студента, постійно перевіряються та коригуються. Причому коригування стосується як самих результатів, так і методики. Отже, чіткість освітніх цілей є суттєвою ознакою педагогічної технології.

Природно, що педагогічна технологія розробляється на ідеях відтворюваності: кожен наставник чи викладач повинен вміти ефективно її застосовувати. З огляду на це, принциповою особливістю педагогічної технології є зрозуміло і однозначно прописані кроки, реалізація яких гарантує досягнення результатів. Таким чином, при створенні технології спочатку на науковій основі розробляється проєкт такої організації освітнього процесу, яка передбачає чітке та послідовне виконання певних навчальних дій в умовах оперативного зворотного зв'язку. Коли такий проєкт розроблено, то педагогічну технологію можна тиражувати, переносити в інші умови, відтворювати тощо.

Однак варто сказати, що досягнення освітніх результатів насамперед залежить не лише від якості дидактичного проєкту, деталізації навчальних завдань, оперативного зворотного зв'язку чи засобів навчання, а й від майстерності педагога у створенні особистісно-розвивальних ситуацій. На підтвердження цього наголошуємо, що освітній процес – це педагогічна взаємодія між викладачем та студентами (у нашому випадку – між учасниками), спрямована на досягнення поставлених цілей. Педагогічна взаємодія є унікальною: її зміст і методи визначаються завданнями навчання, виховання та розвитку особистості того, кого навчають. Безсумнівно, цю позицію також слід враховувати при розробленні та впровадженні технологій розвитку професійної компетентності викладачів фахового коледжу.

Зосереджуйтесь на вищезазначених особливостях та характеристиках досліджуваного явища, визначимо *принципи реалізації технологій розвитку професійної компетентності викладачів фахового коледжу*.

Принципи ефективного впровадження педагогічних технологій слугують основоположними ідеями та вихідними положеннями, що визначають зміст, форми та методи організації освітнього процесу відповідно до встановлених цілей. Ці принципи повинні враховувати закономірності освітнього процесу та відігравати регулюючу роль. Вони формулюються на основі аналізу відповідних закономірностей. Точність

моделювання дидактичних теорій та методів регулювання практики навчання забезпечується дотриманням принципів технологічного підходу в освіті, які ґрунтуються на теоретичних засадах. Основними джерелами для виведення такої системи принципів є досвід організації освітньої діяльності, теорія пізнання, функціонування людської психіки, закономірності дидактичного процесу тощо. Принципи навчання та виховання, визначені в межах науково-педагогічної теорії, є основою для підбору методів і форм навчання. У цьому контексті дидактичні принципи уточнюються в процесі вивчення конкретних предметів з урахуванням їхніх особливостей. Це уточнення є необхідним і природним явищем при перенесенні загальнонаукових знань у конкретні, типові або виняткові ситуації. Загальнодидактичні принципи є початковими рекомендаціями щодо вибору методів досягнення навчальних цілей, і ці рекомендації стосуються переважно регулювання педагогічної взаємодії між учасниками освітнього процесу. Принципи також мають бути зосереджені на організації сприятливих умов для досягнення освітніх цілей, не виділяючи спеціальних додаткових обставин для реалізації індивідуальних освітніх та розвивальних цілей. Повний та логічно структурований набір принципів організації освітнього процесу забезпечує його науковість, послідовність, систематичність і, отже, ефективність.

Система принципів впровадження педагогічних технологій корениться як у закономірностях організації освітнього процесу, так і в діагностично визначених навчальних цілях, які уточнюються під час впровадження нової педагогічної технології. Досягнення кожної окремої цілі визначає відповідні методи і форми діяльності, які, у свою чергу, можуть базуватися на системі оригінальних закономірностей та принципів. Принципи реалізації технології мають ґрунтуватися на глибокому розумінні багатогранності цілей навчання та виховання, що детермінує забезпечення педагогічної системи на основі аналізу природних взаємозв'язків між її складниками.

Принципи ефективної реалізації інноваційної педагогічної технології не повинні суперечити усталеним дидактичним принципам у педагогіці. Натомість, вони потребують детального вивчення та дотримання дидактичних принципів для забезпечення якісної організації освітнього процесу в умовах використання педагогічних технологій.

Досліджуючи сучасні концепції педагогічних технологій, науковці^{44,45} наголошують на тому, що принципи їх функціонування формуються з урахуванням ключових тенденцій розвитку освіти: інтерактивності,

⁴⁴ Allman, B., Kimmons, R., & Rosenberg, J. M. (2023). The state of educational technology research and practice. In R. E. West (Ed.), *Foundations of Learning and Instructional Design Technology* (2nd ed., pp. 1005–1020). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-69362-5_71.

⁴⁵ Morel, G.M., & Spector, J.M. (2022). *Foundations of Educational Technology: Integrative Approaches and Interdisciplinary Perspectives* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003268406>.

цифровізації, персоналізації навчання, безперервного розвитку й рефлексії. Методологічні основи професійного розвитку педагогів базуються на підходах андрагогіки, теорії формування професійної компетентності та, знову, концепції безперервної освіти. Досвід упровадження освітніх інновацій у професійній освіті спрямовано на практичні моделі професійного зростання, зокрема підвищення кваліфікації викладачів. Запити системи фахової передвищої освіти вимагають врахування реальних викликів професійної діяльності викладачів та потреб адаптації до сучасних вимог освітнього процесу.

З опорою на результати попередніх досліджень⁴⁶ потрібно уточнити особливості реалізації технологій розвитку професійної компетентності викладачів фахового коледжу в таких аспектах:

- це окремий процес, спрямований на професійний та особистісний розвиток викладачів коледжу;
- за технологічного підходу процес професійного розвитку викладачів коледжу повинен бути чітко спрямований на досягнення поставлених цілей;
- для впровадження технологій розвитку професійної компетентності викладачів коледжу необхідно заздалегідь розробити проєкт на науковій основі;
- проєкт повинен відображати технологію розвитку професійної компетентності викладачів як систему з детально розробленими компонентами, етапами, процедурами тощо;
- необхідно враховувати, що гарантоване досягнення результатів навчання може бути здійснене шляхом об'єднання засобів формальної, неформальної та інформальної освіти викладачів у єдину систему.

Реалізація технологій розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів уособлюється в системі принципів, які забезпечують їхню ефективність та результативність. Важливо враховувати думки дослідників, стосовно того, що *принцип цілісності*, передбачає поєднання всіх складових освітнього процесу в єдину логічну систему. Водночас застосування *принципу діагностичної цілеспрямованості* дає змогу орієнтувати освітній процес на досягнення конкретних і вимірюваних результатів. Не менш вагомим є *принцип завершеності*, який забезпечує повноту і системність у формуванні професійної компетентності. Визначальним є й *принцип інтенсивності* побудови освітнього процесу, що зумовлює активне використання часу, ресурсів та засобів навчання. *Принцип відповідності* вимагає узгодження освітнього змісту й методів з потребами педагогів та сучасними вимогами освітньої галузі. Тісно пов'язаний із ним *принцип природовідповідності*,

⁴⁶ Лузан, П. Г., & Печковська, І. М. (2015). Суть та дефініція поняття «педагогічна технологія». *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*, (220), 100–108. http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2015_220_1.

який ґрунтується на врахуванні індивідуальних можливостей, особливостей і закономірностей розвитку педагогічних працівників. Особливого значення набуває *принцип професійно-етичної відповідності*, що орієнтує освітній процес на формування та дотримання педагогами етичних норм і цінностей професії. Важливим є й *принцип сучасності*, який передбачає використання інноваційних підходів, новітніх технологій і методик, що відповідають актуальним тенденціям розвитку освіти. *Принцип оптимізації* освітнього процесу спрямований на досягнення максимальної ефективності освітньої діяльності за мінімальних витрат часу та ресурсів.

У дослідженнях Барановської (2021)⁴⁷ виокремлено низку принципів, які варто врахувати в наявному дослідженні. Йдеться про принципи: *фундаменталізації*, що розглядається як орієнтація на такі знання, які не лише забезпечують професійну підготовку, а й збагачують внутрішній світ особистості, розширюючи її інтелектуальний і духовний потенціал; саме фундаментальні знання здатні примножувати ресурси середовища, в якому вони реалізуються; *інноваційності* (передбачає використання новітніх організаційних форм і технологій навчання, які враховують індивідуальні нахили, здібності та потреби здобувачів освіти, зумовлені їхніми інтересами й життєвими планами з акцентом на співпрацю всіх учасників освітнього процесу, адже ефективність навчання можлива лише за умови активної позиції як педагогів, так і здобувачів на кожному етапі – від постановки цілей до досягнення результатів); *інтерактивності*, що у широкому розумінні розглядається як безпосередня взаємодія суб'єктів освітнього процесу, а в контексті використання цифрових технологій інтерактивність означає можливість активної взаємодії з інформаційними ресурсами для відбору змісту, регулювання темпу, структурування матеріалу відповідно до власних потреб *осучаснення*, що вимагає постійної адаптації педагогічних технологій до актуальних завдань освіти та створення гнучкого банку таких технологій, здатних розвиватися й змінюватися разом зі суспільними потребами; *мотиваційності* (підкреслює, що саме мотивація є рушійною силою пізнавальної активності та розвитку особистості; орієнтація педагогічних технологій на мотиваційні засади забезпечує умови для формування самостійності, активних дослідницьких інтересів і творчого потенціалу здобувачів; *інформативності* (наголошує на необхідності забезпечення управління освітнім процесом через своєчасне й доступне інформаційне забезпечення; це передбачає надання даних про зміст і форми діяльності, її якісні та кількісні характеристики, результати й відхилення від стандартів, завдяки

⁴⁷ Барановська, О. В. (2021). Технології профільного навчання філологічного спрямування: сучасні виклики та законодавче забезпечення (с. 108–143). Конві Принт. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730299/>.

чому можливо визначати закономірності розвитку, прогнозувати тенденції, оцінювати ефективність і вчасно вносити корективи.

Варто також наголосити, що розуміння педагогічної технології не має зводитися лише до апаратного та програмне забезпечення, мереж та веб-додатків. Йдеться також про методи та стратегії, що використовуються для навчання, оцінювання, моніторингу та управління процесом.⁴⁸ Автори запропонували такі принципи як керівництво, що допомагає усвідомити мету застосування технологій у навчанні, хоча важливо зазначити, що ці принципи далеко не вичерпні, а саме: *посилення цінності та ефективності навчання* (педагогічні технології повинні позитивно впливати на навчальні результати студентів, покращуючи якість та ефективність освітньої практики); *педагогічної спрямованості* (інтеграція педагогічних технологій повинна бути зумовлена педагогічними цілями, забезпечуючи їх досягнення та підтримку процесів викладання й навчання); *якості* (технології, що використовуються в освітньому процесі, мають сприяти покращенню якості освіти, використовуючи інструменти та ресурси, що зумовлюють діяльність здобувача, спрямовану на посилення розуміння та засвоєння навчальної інформації, набуття досвіду застосування отриманих знань на практиці); *сталості* (впровадження педагогічних технологій має демонструвати стабільність в часі, як у фінансовому плані, так і з точки зору їх інтеграції в освітню екосистему, забезпечуючи довгострокові переваги); *рівного доступу до освіти* (педагогічні технології мають розширювати доступ до освіти, надаючи здобувачам можливості взаємодіяти з матеріалами, викладачами та однолітками, незалежно від їхнього місцезнаходження, походження та інших особливостей); *адаптивного розширення* (можливість адаптуватися до зростаючих потреб освіти, різної кількості здобувачів, навчальних середовищ і запитів закладів освіти); *співпраці й обміну* (педагогічні технології сприяють співпраці між студентами, викладачами та закладами освіти, забезпечуючи обмін ідеями, ресурсами та досвідом); *індивідуального вибору* (здобувачам освіти надається можливість обирати способи взаємодії з педагогічними технологіями та навчальним контентом, що забезпечує персоналізовані й гнучкі траєкторії навчання); *навчання упродовж життя* (інтеграція педагогічних технологій у систему безперервної освіти, підтримуючи навчальну діяльність особи не лише в межах формального навчання, а й протягом усього професійного та особистісного життя); *індивідуалізації навчання* (забезпечення можливості адаптації навчального процесу до потреб і вподобань здобувачів освіти, що підвищує залученість і результативність навчання).

⁴⁸ TeachOnline. (2020, June 17). Ten guiding principles for the use of technology in learning. <https://teachonline.ca/tools-trends/how-use-technology-effectively/ten-guiding-principles-use-technology-learning>.

Принципи реалізації педагогічних технологій, що спрямовані на розвиток професійної компетентності викладачів фахових коледжів, повинні відображати як унікальні потреби освітян, так і ширші цілі покращення освіти. Ці принципи базуються на сучасних теоретичних основах, передових технологіях та розумінні динамічної природи професійного зростання педагогів. Розглянемо основні принципи, які можуть бути орієнтиром для впровадження педагогічних технологій у процес розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів.

Професійний розвиток викладачів має відповідати специфіці їхньої діяльності, що передбачає не лише методичну підготовку, а й розуміння сучасних вимог до професійної освіти. Технології навчання повинні бути орієнтовані на вдосконалення викладацької майстерності, розвиток педагогічної рефлексії та інтеграцію інновацій у навчальний процес, що визначає **принцип професійної спрямованості**.

Інтерактивні методи навчання сприяють активному залученню викладачів до процесу обміну знаннями та досвідом, формуванню рефлексивних навичок. Спільне розв'язання професійних завдань під час розв'язання кейсів, групових дискусій тощо формує професійну спільноту та підвищує ефективність процесу професійного зростання. **Принцип інтерактивності та співпраці** передбачає використання інтерактивних форм (тренінги, воркшопи, проєктна діяльність).

В умовах швидких змін у сфері освіти викладачі мають постійно оновлювати свої знання та навички. Системний і поетапний підхід до підвищення кваліфікації дозволяє забезпечити поступове вдосконалення професійної компетентності відповідно до нових викликів та стандартів. **Принцип безперервності професійного розвитку** має забезпечувати системний, цілеспрямований, поетапний розвиток компетентності викладачів, сприяючи реалізації концепції «навчання впродовж життя».

Викладачі мають різний рівень підготовки, досвіду та професійних потреб. Використання індивідуальних освітніх траєкторій, модульного навчання та адаптивних технологій дозволяє враховувати особистісні запити педагогів для створення гнучких планів підвищення кваліфікації, сприяючи їхньому ефективному професійному розвитку, що визначає **принцип індивідуалізації та диференціації**.

Формування навичок саморефлексії дозволяє викладачам аналізувати власну педагогічну діяльність, визначати її сильні та слабкі сторони, а також коригувати професійну поведінку. **Принцип рефлексивної саморегуляції** передбачає постійне самооцінювання, поступове наповнення портфоліо викладача, ведення професійного щоденника, що сприяє усвідомленому підходу до вдосконалення власної компетентності.

Згідно з **принципом практичної значущості** технології професійного розвитку повинні орієнтуватися на практичне застосування отриманих

знань і навичок викладачем. Моделювання реальних педагогічних ситуацій, робота над розв'язанням кейсів та впровадження нових методик у реальний освітній процес сприяє підвищенню ефективності викладання.

Принцип технологічної доцільності полягає у використанні сучасних підходів, технологій та інструментів, зокрема цифрових платформ, адаптивного навчання, симуляційного моделювання та дистанційних курсів, що дозволяє забезпечити ефективність і доступність професійного розвитку викладачів. Реалізація цього принципу спрямована на досягнення оптимального балансу між педагогічними завданнями й технічними можливостями, де нові технології не є самоціллю, а лише інструментом для якісного професійного розвитку викладачів та підвищення результативності освітнього процесу.

Постійний пошук і впровадження нових підходів до навчання забезпечує актуальність професійного розвитку викладачів. Ознайомлення з передовими освітніми практиками, міжнародним досвідом і сучасними педагогічними дослідженнями дає можливість викладачам адаптуватися до освітніх викликів, інтегрувати інновації та підвищувати якість освітнього процесу, на що спрямований **принцип відкритості до інновацій**.

Принцип різноманітності форм і засобів вимагає використання різних форматів навчання (тренінгів, семінарів, стажування, онлайн-курсів) та інструментів (цифрових ресурсів, симуляторів, навчальних платформ), що сприяє підвищенню ефективності професійного розвитку педагога. Така багатоваріантність забезпечує індивідуалізацію освітньої траєкторії викладача, розширює можливості навчання та залучення ширшого кола педагогів.

Принцип створення мотиваційного середовища передбачає формування середовища, в якому викладачі відчують підтримку, бачать власний прогрес і отримують визнання, що стимулює їхній розвиток. Підкреслення досягнень, заохочення до участі у професійних спільнотах і створення ситуацій успіху підвищує внутрішню мотивацію викладачів, сприяє їхній активності та безперервному самовдосконаленню.

Реалізація зазначених принципів створює підґрунтя для ефективного впровадження педагогічних технологій у розвиток професійної компетентності викладачів фахових коледжів. Проте для оцінювання результативності цього процесу важливо визначити чіткі критерії ефективності, які дозволять відстежувати досягнення, виявляти проблеми та коригувати стратегії професійного розвитку педагогів.

У сучасних умовах трансформації професійної освіти постає завдання не лише створення та впровадження технологій розвитку професійної компетентності педагогічних працівників, а й вироблення об'єктивних підходів до оцінювання їхньої ефективності. Визначення ефективності таких технологій має багатовимірний характер, адже вони охоплюють різні аспекти педагогічної діяльності: від змістово-методичних

засад і організації освітнього процесу до особистісного зростання викладача та соціальної значущості його діяльності.

Як показано в дослідженнях,^{49,50} педагогічна технологія – це не лише сукупність методів і прийомів, а цілісна система, що має певні ознаки: цілеспрямованість, структурованість, керованість, результативність. Саме тому оцінювання її ефективності не може зводитися до одного виміру чи показника. Наприклад, лише високі результати навчання не завжди свідчать про стійкість і глибину професійних компетентностей, так само як використання інноваційних інструментів не завжди гарантує їх практичну значущість.

Крім того, аналіз наукових джерел показує, що підхід до оцінювання ефективності педагогічних технологій розвивався від універсальних системних вимірів ефективності (це мають враховувати операційні, економічні, інформаційні, технічні й експлуатаційні критерії) до багатовимірних, контекстно зорієнтованих схем, які поєднують зміст, процес, результат і соціальні наслідки.^{51, 52} Класичні «системні» підходи підкреслюють необхідність формулювання чіткої сукупності ознак об'єкта, індикаторів і методів їх вимірювання; важливою є диференціація кількісних та якісних показників і визначення ваги критеріїв.¹⁶

У працях, що зосереджені на педагогічних інноваціях, наголошується на чотирьох вимірах: новизна, результативність, можливість масштабування та творчого застосування у масовій практиці.¹⁶ Окрема лінія досліджень підкреслює діагностичність – наявність інструментів для вимірювання прогресу й корекції траєкторії професійного розвитку.¹⁷ Це підводить до висновку: критерії мають бути і теоретично обґрунтовані, й практично вимірювані.

Сучасні дослідження стосовно педагогічних технологій пропонують додаткові акценти – компетентнісний підхід, вимір результатів у термінах сформованих навичок і готовності до інтеграції технологій в освітню

⁴⁹ Лузан, П. Г., & Печковська, І. М. (2015). Суть та дефініція поняття «педагогічна технологія». *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*, (220), 100–108. http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2015_220_1.

⁵⁰ Тітова, О. А., Лузан, П. Г., Пашенко, Т. М., Мося, І. А., Остапенко, А. В., & Ямковий, О. Ю. (2023). Система розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу: Монографія (О. А. Тітова, ред.). ІПО НАПН України. <http://lib.iitta.gov.ua/738694/>. <http://lib.iitta.gov.ua/738694/>.

⁵¹ Шевченко, Л.С. (2012). Класифікація та критерії ефективності педагогічних інновацій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць*. Вінниця: ТОВ «Друк плюс», Вип. 29, 184–189. <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/3965>

⁵² Сисоева, С. О. (2014). Європейські вимоги до критеріїв ефективності професійної підготовки фахівців. *Акмеологія — наука XXI століття: Матеріали конференції (30 травня 2014 р., м. Київ)*. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711751/1/S_Sisoyeva_05_14_konf_NDL.pdf

практику, а також увагу до якості педагогічних інструментів.⁵³ Аналітика щодо застосування педагогічних технологій підкреслює потребу у стандартах якості,⁵⁴ вказуючи, що оцінювання повинно охоплювати технічні, етичні (захист даних, упередження), педагогічні та соціальні аспекти. При цьому практичні рекомендації від фахівців-практиків⁵⁵ додають операційні питання: інтегрованість у наявну інфраструктуру, вимірюваність навчального ефекту, підтримка професійного навчання викладачів, сумісність із навчальними цілями.

Аналіз практичного досвіду застосування педагогічних технологій (ISTE)⁵⁶ розкриває умови успішного застосування технологій в навчанні – набір організаційно-методичних та ресурсних критеріїв: лідерство, інфраструктура, професійний розвиток, оцінювання та стратегії впровадження. Ці підходи демонструють, що оцінювання ефективності має одночасно враховувати: зміст і ціль технології; організаційні й методичні умови її реалізації; вимірювані результати у компетентностях і практичній діяльності; соціальні, етичні та системні наслідки.

Отже, ефективність педагогічної технології має оцінюватися багатовимірно, застосовуючи як загальні (системні, техніко-економічні), так і специфічні педагогічні індикатори (компетентності, мотивації, адаптивності, етичності). Такий підхід дозволяє поєднати наукову обґрунтованість, практичну дієвість і відповідність сучасним стандартам якості педагогічних технологій.

Зі свого боку, ефективність технологій розвитку професійної компетентності педагогів теж доцільно розглядати комплексно – з позицій змісту, організації, результатів і соціально-ціннісних наслідків. Це дає можливість оцінити не лише безпосередній педагогічний ефект, а й вплив на професійну ідентичність викладача, якість освітнього середовища, конкурентоспроможність закладу освіти.

Саме багатовимірність феномена педагогічної технології зумовлює потребу виокремлення кількох груп критеріїв. Передусім варто враховувати змістово-цільовий вимір, адже ефективність визначається тим, наскільки технологія відповідає сучасним стандартам і завданням розвитку професійної компетентності як викладача, так і здобувача освіти. Не менш важливим є організаційно-методичний блок критеріїв, що дозволяє оцінити логіку побудови, гнучкість, адаптивність і реалістичність умов.

⁵³ Osorio Vanegas, H.D., Segovia Cifuentes, Y. de M., & Sobrino Morrás, A. (2025). Educational Technology in Teacher Training: A Systematic Review of Competencies, Skills, Models, and Methods. *Education Sciences*, 15(8), 1036. <https://doi.org/10.3390/educsci15081036>.

⁵⁴ Kucirkova, N. (2024, Aug 1). Building Better Learning Tools: Frameworks and Standards for High-Quality EdTech. *TechPolicy.Press*. <https://www.techpolicy.press/building-better-learning-tools-frameworks-and-standards-for-high-quality-edtech/>.

⁵⁵ Gensemer, A. (2023, July 17). Setting Criteria for Evaluating Edtech Tools. *EdTech Digest*. <https://www.edtechdigest.com/2023/07/17/setting-criteria-for-evaluating-edtech-tools/>.

⁵⁶ ISTE. Essential Conditions for Effective Tech Use in Schools. <https://iste.org/essential-conditions-for-effective-tech-use-in-schools>.

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНОТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ

Водночас технологія має сенс лише тоді, коли вона забезпечує відчутні результати, тому необхідним є результативно-якісний блок критеріїв, що фіксує досягнення компетентностей, стійкість і практичну значущість змін. Нарешті, оцінка ефективності неможлива без урахування ширшого контексту – мотивації педагогів, їхньої готовності до інноваційної педагогічної діяльності, соціального впливу технологій на корпоративну культуру коледжу й розвиток освітньої спільноти. Саме це має відображати соціально-гуманістичний блок критеріїв.

Таким чином, виокремлення чотирьох груп критеріїв – *змістово-цільових, організаційно-методичних, результативно-якісних і соціально-гуманістичних* – дозволяє здійснювати багатоаспектне оцінювання ефективності педагогічних технологій. Це дає змогу врахувати всі ключові компоненти їх функціонування: цілі, зміст, методи, умови реалізації, результати та соціальні наслідки. Лише у такій цілісності можна об'єктивно оцінити, наскільки застосовані технології сприяють розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів у складних і динамічних умовах сьогодення.

Таблиця 1.2

Критерії ефективності технологій розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів

Група критеріїв	Основні критерії	Що оцінює
1	2	3
Змістово-цільові	Відповідність цілям розвитку компетентності Наукова обґрунтованість Системність і логічність змісту Актуальність Практична значущість Стимулювання рефлексивного мислення та саморозвитку	<i>відповідність змісту та цілей технології сучасним вимогам і потребам викладачів</i>
Організаційно-методичні	Технологічність і структурованість Оптимальність методів і форм Адаптивність Інтерактивність Ресурсна забезпеченість Керованість	<i>якість організації й можливості практичного впровадження технології</i>
Результативно-якісні	Рівень сформованості компетентностей Динаміка професійного зростання Якість професійної діяльності Інноваційність практики Стійкість результатів Репрезентативність	<i>конкретні результати та зміни у професійній діяльності викладачів</i>

Продовження табл. 1.2

1	2	3
Соціально-гуманістичні	Мотиваційна залученість Задоволеність учасників Соціальна значущість Формування професійних спільнот Відповідність етичним цінностям Стійкість соціальних ефектів	<i>мотиваційні, етичні та соціальні результати впливу педагогічної технології</i>

Група *змістово-цільових критеріїв* стосується насамперед відповідності педагогічної технології тим цілям і завданням, які вона має реалізовувати. Будь-яка технологія починається з мети, а, отже, перший рівень оцінювання має показати, наскільки чітко та адекватно вона відповідає сучасним вимогам освіти і професійної діяльності викладачів. До цієї групи критеріїв належать: *відповідність цілям розвитку професійної компетентності* – технологія має сприяти формуванню знань, умінь і цінностей, визначених стандартами й потребами педагогічної практики; *наукова обґрунтованість* – базування на сучасних педагогічних концепціях, перевірених теоретичних положеннях і результатах сучасних досліджень; *системність і логічність змісту* – навчальний матеріал і діяльність вибудовуються у логічній послідовності, що відображає міжпредметні зв'язки та інтеграцію знань; *актуальність змісту* – орієнтація на сучасні тенденції освіти, окремої галузі (відповідно до дисципліни, яка викладається), нові технології, цифровізацію, інтернаціоналізацію професійної освіти; *практична значущість* – можливість безпосереднього застосування знань і навичок у професійній діяльності викладача; *стимулювання рефлексивного мислення та саморозвитку* – сприяє усвідомленому аналізу власної практики і професійному зростанню. *Змістово-цільові критерії* дають можливість відповісти на запитання: *чи пропонує ця педагогічна технологія те, що дійсно потрібно сучасному викладачеві та його студентам?*

Друга група критеріїв – *організаційно-методичні* – пов'язана з тим, як саме побудована й реалізується технологія. Навіть вдало сформульовані цілі не забезпечать результат без раціональної організації освітнього процесу. До групи організаційно-методичних критеріїв ми відносимо: *технологічність і структурованість* – наявність чітких етапів, логічно визначених дій і механізмів реалізації; *оптимальність методів і форм* – доцільний вибір методів навчання, що відповідають змісту й рівню підготовки педагогів; *адаптивність* – здатність технології змінюватися залежно від умов навчання (очне, дистанційне, змішане), рівня підготовленості слухачів, ресурсних можливостей закладу; *інтерактивність і комунікативність* – забезпечення активної взаємодії між викладачами, створення умов для співпраці, обміну досвідом; *ресурсна забезпеченість* – достатній рівень матеріально-технічних, інформаційних і

кадрових ресурсів для реалізації технології; *керованість* – наявність механізмів моніторингу, контролю й корекції процесу впровадження. Ця група критеріїв орієнтує на практичне запитання: *чи можливо реалізувати технологію в конкретних умовах коледжу і наскільки ефективно вона організована?*

Результативно-якісні критерії безпосередньо пов'язані з очікуваними результатами впровадження технології. Ефективність освітніх інновацій неможливо оцінити без аналізу того, які конкретні зміни вони забезпечують у професійній компетентності педагогів та як ці зміни впливають на якість освіти. У групі результативно-якісних критеріїв розглядаємо: *рівень сформованості професійних компетентностей* – наскільки педагоги оволоділи новими знаннями, вміннями та навичками; *динаміка професійного зростання* – відстеження змін у професійній діяльності педагогів упродовж певного часу; *якість професійної діяльності* – покращення результатів навчально-виховної роботи, здатність викладачів застосовувати нові підходи; *інноваційність практики* – рівень готовності викладачів упроваджувати нові методи, цифрові технології, інтегрувати міжнародний досвід; *стійкість результатів* – збереження й розвиток досягнутих компетентностей у довгостроковій перспективі; *репрезентативність результатів* – поширення позитивного досвіду серед колег, формування професійних стандартів у колективі. Результативно-якісні критерії допомагають відповісти на ключове запитання: *чи зросла професійна компетентність педагогів і як це позначилося на якості їхньої професійної діяльності та навчальних результатах студентів?*

Критерії соціально-гуманістичної групи стосуються як індивідуальних результатів так і фокусуються на ширших наслідках впровадження педагогічних технологій – соціальних, культурних і ціннісних; відображають гуманістичний ефект педагогічної технології – посилення мотивації до саморозвитку, утвердження етичних цінностей, формування довірливих стосунків у колективі та суспільно корисної позиції викладача. Йдеться про: *мотиваційну залученість педагогів* – рівень їхньої внутрішньої готовності до професійного розвитку; *задоволеність учасників освітнього процесу* – позитивне сприйняття педагогами та здобувачами педагогічних інновацій і відчуття власного зростання; *соціальну значущість* – вплив педагогічної технології на розвиток корпоративної культури коледжу, підвищення його конкурентоспроможності та ствердження іміджу; *формування професійних спільнот* – створення середовища співпраці, обміну досвідом, підтримки колег; *відповідність етичним і гуманістичним цінностям* – дотримання принципів академічної доброчесності, поваги до особистості педагога; *стійкість соціальних ефектів* – довготривале збереження позитивних змін у професійно-педагогічному середовищі. Ці критерії спрямовані на

відповіді: *чи сприяє технологія підвищенню престижу професії викладача, зміцненню колективної культури та суспільної довіри до закладу освіти?*

Таким чином, пропонуємо оцінювати ефективність технологій розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів відповідно до чотирьох взаємопов'язаних груп критеріїв, що дозволяє здійснити комплексний аналіз не лише кінцевих результатів, а й умов, процесів та соціальних ефектів впровадження педагогічних технологій в освітній процес закладу фахової передвищої освіти. Лише багатовимірний підхід дозволяє об'єктивно оцінити, чи відповідає педагогічна технологія сучасним викликам, чи сприяє вона професійному зростанню викладачів і чи має стійкий позитивний вплив на розвиток освітнього середовища коледжу та якість підготовки майбутніх фахівців.

Практична частина

Практична робота: «Оцінювання ефективності педагогічних технологій розвитку професійної компетентності викладача»

Мета: сформувати в учасників уміння аналізувати та оцінювати ефективність педагогічних технологій, які вони застосовують або планують упроваджувати у професійній діяльності, на основі визначених принципів і критеріїв.

Завдання для виконання:

1. *Аналітичне завдання.* Проаналізуйте одну з педагогічних технологій, яку ви застосовуєте (або плануєте впровадити) для розвитку професійної компетентності викладачів у вашому коледжі.

– Визначте, які принципи реалізації у ній дотримано.

– Зіставте її з чотирма групами критеріїв ефективності (змістово-цільові, організаційно-методичні, результативно-якісні, соціально-гуманістичні).

– Зробіть короткий висновок: за якими критеріями технологія демонструє ефективність, а які потребують посилення.

2. *Практико-оцінювальне завдання.* Складіть анкету або чек-лист для оцінювання ефективності педагогічної технології розвитку професійної компетентності викладачів.

Уключіть до неї не менше 10 пунктів, розподілених за групами критеріїв.

3. *Рефлексивне завдання.* Підготуйте короткий виступ або есе (1–1,5 сторінки) на тему: «Які чинники визначають ефективність педагогічних технологій у моїй професійній практиці?»

У тексті посилайтеся на принципи та критерії, розглянуті в підрозділі.

4. *Дискусійне завдання (для групового заняття).* У малих групах обговоріть:

– Чи може бути педагогічна технологія ефективною, якщо вона не відповідає одному або кільком принципам?

– Які критерії ефективності для викладачів коледжів є пріоритетними в сучасних умовах (післявоєнна відбудова, цифровізація, інклюзія, нестача кадрів)?

За результатами дискусії підготуйте короткі рекомендації для адміністрації закладу щодо вдосконалення системи професійного розвитку викладачів.

Форма представлення результатів:

- усний виступ (5–7 хвилин) або короткий звіт (до 2 сторінок);
- презентування чек-листа / анкети;
- участь у колективному обговоренні.

Очікувані результати:

– сформоване розуміння системності оцінювання педагогічних технологій;

– здатність застосовувати принципи реалізації та критерії ефективності технологій розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів на практиці;

– підготовлений інструмент (анкета, чек-лист, критерії), який можна використати у власній професійній діяльності / закладі освіти.

Розглянемо приклади виконання запропонованих завдань.

1. *Аналітичне завдання (приклад виконання).*

Технологія: Рефлексивне навчання у професійному розвитку викладачів фахових коледжів.

1.1. Суть технології. Технологія рефлексивного навчання ґрунтується на ідеї осмислення власної педагогічної діяльності, аналізу професійних рішень, труднощів і результатів. Її мета — допомогти викладачеві усвідомити власний стиль викладання, педагогічні установки, сильні й слабкі сторони, а також сформувати внутрішню готовність до саморозвитку.

У коледжах така технологія може реалізовуватись через ведення педагогічного портфолію, рефлексивні щоденники, групові обговорення «case reflection» або колегіальні зустрічі з аналізом педагогічних ситуацій.

1.2. Принципи реалізації, що простежуються у технології:

Принцип професійної спрямованості – передбачає, що діяльність викладача спрямована на розвиток професійних компетентностей, аналіз педагогічних рішень і підвищення ефективності навчального процесу.

Принцип інтерактивності та співпраці – проявляється через групові обговорення, колегіальні зустрічі, обмін досвідом і підтримку між колегами.

**ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ
ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ**

Принцип безперервності професійного розвитку – забезпечує постійне самоспостереження, аналіз педагогічних практик та планування індивідуальних заходів для удосконалення компетентностей.

Таблиця. 1.3

Етапи реалізації технології рефлексивного навчання у професійному розвитку викладачів фахових коледжів

№	Етап реалізації	Мета	Діяльність / короткий опис
1	2	3	4
1	Підготовчий	ознайомлення з технологією та мотивація до участі	вступні семінари, презентації; дослідження нормативних вимог; вибір інструментів (портфоліо, щоденники, групові обговорення); визначення цілей та очікуваних результатів
2	Самоспостереження	дослідження власної педагогічної практики	ведення рефлексивного щоденника, записи педагогічних рішень, труднощів, успіхів; фіксування ефективних та неефективних методів
3	Аналіз і оцінювання	критичне осмислення власного досвіду та його відповідності професійним стандартам	систематичний аналіз записів у портфоліо, групові обговорення, виявлення сильних і слабких сторін
4	Колегіальне обговорення	отримання зовнішньої оцінки та підтримки від колег	обмін досвідом на педагогічних зустрічах, отримання рекомендацій для вдосконалення практики
5	Розроблення індивідуального плану розвитку	Закріплення висновків рефлексії у конкретних діях	визначення цілей саморозвитку, планування тренінгів та курсів, застосування нових методів, контроль результатів через портфоліо та щоденники
6	Рефлексія результатів і корекція	Оцінювання ефективності змін та корекція подальших дій	повторний аналіз педагогічної практики, обговорення досягнень та невдач, внесення змін до індивідуального плану розвитку, підготовка до нового циклу рефлексії

Принцип індивідуалізації та диференціації – передбачає адаптацію завдань та інструментів (портфоліо, щоденники, цифрові платформи)

відповідно до потреб, рівня підготовки та стилю навчання кожного викладача.

Принцип рефлексивної саморегуляції – реалізується через ведення щоденників, аналіз власних дій та прийняття рішень щодо покращення педагогічної практики.

Принцип практичної значущості – технологія орієнтована на конкретні завдання викладача, поліпшення якості занять, впровадження нових методів і оцінювання результатів професійного розвитку у реальних умовах.

Принцип технологічної доцільності – передбачає використання цифрових щоденників, онлайн-форумів, платформ типу Padlet або Google Classroom для збору рефлексивних звітів, що підвищує зручність і результативність процесу.

Принцип відкритості до інновацій – проявляється через інтеграцію сучасних методик самоаналізу, таких як SWOT-рефлексія та інші інструменти та цифрові ресурси.

Принцип різноманітності форм і засобів – передбачає використання індивідуальних, парних, групових форм роботи, усних обговорень і цифрових інструментів, що робить процес гнучким і адаптивним.

Принцип створення мотиваційного середовища – учасники фокусуються на власних досягненнях, що стимулює професійну впевненість, підтримує позитивну мотивацію та сприяє активній участі у процесі професійного розвитку.

1.3. Зіставлення з групами критеріїв ефективності

Таблиця. 1.4

Результати зіставлення з групами критеріїв ефективності технологій розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів

Група критеріїв	Як проявляється у технології рефлексивного навчання
1	2
Змістово-цільові	Відповідність цілей особистісному та професійному розвитку; чітка структуризація рефлексивних етапів (аналіз дій, усвідомлення мотивів, визначення зон розвитку). Зміст рефлексії узгоджено з освітніми стандартами та компетентнісними вимогами.
Організаційно-методичні	Наявність структурованої процедури рефлексії; чергування індивідуальної та групової роботи; інтеграція цифрових інструментів; педагогічна підтримка з боку фасилітатора. Гнучкість у форматах (онлайн/офлайн).
Результативно-якісні	Підвищення рівня самоусвідомлення педагогів; розвиток професійної рефлексії та самокорекції; зростання якості навчального процесу через зміни у викладацькій поведінці

Соціально-гуманістичні

Посилення командної взаємодії; формування довіри у педагогічному колективі; зміцнення культури відкритого обміну досвідом; зростання мотивації до саморозвитку

1.4. Висновки

Технологія рефлексивного навчання у професійному розвитку викладачів фахових коледжів реалізує ключові педагогічні принципи. Вона забезпечує професійну спрямованість, сприяє інтерактивності та співпраці, підтримує безперервність професійного розвитку, а також індивідуалізацію та диференціацію навчання.

Рефлексивна саморегуляція активно стимулюється через ведення щоденників, аналіз власних дій та планування розвитку, що робить технологію ефективним інструментом самопізнання та професійного зростання. Практична значущість і технологічна доцільність реалізуються через інтеграцію цифрових платформ і сучасних методик аналізу, а різноманітність форм і засобів забезпечує гнучкість навчального процесу.

Технологія також створює мотиваційне середовище, підтримуючи позитивне ставлення до власних досягнень та активний розвиток, а її відкритість до інновацій сприяє впровадженню сучасних педагогічних підходів. Таким чином, технологія відповідає комплексному набору принципів реалізації, забезпечуючи ефективність професійного розвитку викладачів та формування культури рефлексивного самовдосконалення.

Розглянемо другу частину – приклад анкети / чек-листа для оцінювання ефективності педагогічної технології розвитку професійної компетентності викладачів.

2. Практико-оцінювальне завдання. Приклад виконання завдання у вигляді анкети для оцінювання ефективності технології рефлексивного навчання наведено в [дод. Б](#).

Далі розглянемо приклад розв'язання третього завдання – есе / виступу «Які чинники визначають ефективність педагогічних технологій у моїй педагогічній практиці?» для технології рефлексивного навчання викладачів фахових коледжів. Обсяг – близько 1–1,5 сторінки.

3. Рефлексивне завдання (приклад виконання).

Тема: «Які чинники визначають ефективність педагогічних технологій у моїй педагогічній практиці?»

У процесі впровадження технології рефлексивного навчання у моєму коледжі я з'ясував, що ефективність будь-якої педагогічної технології визначається комплексом взаємопов'язаних чинників. Перш за все, це дотримання принципів реалізації. Рефлексивне навчання показало себе ефективним, коли цілі діяльності були чітко сформульовані, а завдання стимулювали самоаналіз і розвиток професійних компетентностей. Також важливою є технологічна доцільність: використання адаптованих цифрових платформ, симуляційних завдань та інструментів для

колективного аналізу досвіду дозволяє забезпечити доступність і активність усіх учасників процесу.

Другий критичний чинник – організаційно-методичне забезпечення. Рефлексивні вправи ефективні лише тоді, коли вони послідовно інтегровані у систему професійного розвитку, включають різні форми взаємодії (індивідуальну та групову) і супроводжуються педагогічною підтримкою наставника. Важливо, щоб учасники мали чітке уявлення про структуру етапів рефлексії: аналіз власних дій, усвідомлення результатів, корекція і планування наступних кроків.

Третій фактор – результативно-якісний ефект. Технологія демонструє свою ефективність, якщо після її застосування спостерігається позитивна динаміка професійного зростання викладачів, зростає рівень компетентності, підвищується якість планування і реалізації освітнього процесу, а також розвивається здатність до критичного аналізу власних рішень. Тут важливо постійно відстежувати зміни й коригувати діяльність відповідно до отриманих результатів.

Не менш важливим є соціально-гуманістичний ефект. Рефлексивне навчання стимулює розвиток довірливих взаємовідносин у колективі, підвищує мотивацію до саморозвитку і сприяє формуванню етичних та ціннісних орієнтирів. Саме гуманістичний аспект часто визначає стійкість результатів технології та її вплив на професійне середовище в цілому.

Узагальнюючи, слід зауважити, що ефективність педагогічної технології у професійному середовищі фазового коледжу визначають:

- чітко визначені цілі та відповідність змісту професійним потребам,
- організаційна та методична підтримка процесу,
- динаміка розвитку компетентностей та якості педагогічної діяльності,
- соціально-гуманістичний ефект, що включає мотивацію, етичність та розвиток педагогічної спільноти закладу освіти.

Рефлексивне навчання у моєму закладі освіти показало, що ці чинники взаємопов'язані: ефективність технології максимізується, коли одночасно забезпечуються всі компоненти. Недостатня увага до будь-якого з них знижує результативність. Водночас постійне оновлення підходів, інтеграція сучасних цифрових інструментів і активна участь викладачів у методичній роботі коледжу сприяють формуванню системного та стійкого професійного розвитку.

Висновок: Аналіз досвіду рефлексивного навчання свідчить, що ефективність педагогічних технологій – це результат комплексної взаємодії принципів реалізації та критеріїв оцінювання, де кожен чинник впливає на цілісність та стійкість професійного розвитку викладачів.

4. Дискусійне завдання (приклад виконання).

Тема: Чи може педагогічна технологія бути ефективною, якщо вона не відповідає одному або кільком принципам?

1. Підготовка до дискусії

Кожна група отримує завдання обговорити два ключові питання:

1. Чи може педагогічна технологія бути ефективною за порушення одного або декількох принципів реалізації?

2. Які критерії ефективності є пріоритетними в сучасних умовах (цифровізація, післявоєнне відновлення, інклюзія, нестача кадрів)?

Учасники повинні спиратися на чотири групи критеріїв:

- **Змістово-цільові:** відповідність змісту та цілей технології сучасним вимогам і потребам викладачів.

- **Організаційно-методичні:** якість організації й можливості практичного впровадження технології.

- **Результативно-якісні:** конкретні результати та зміни у професійній діяльності викладачів.

- **Соціально-гуманістичні:** мотиваційні, етичні та соціальні результати впливу педагогічної технології.

2. Обговорення у групах

- **Група А:** Розглядає приклади, коли порушується принцип технологічної доцільності (наприклад, використання технології без адаптації до реальних умов коледжу). Обговорюють, як це впливає на критерії організаційно-методичної та результативно-якісної груп.

- **Група Б:** аналізує випадок порушення принципу мотиваційності. Дискутують, чи можна досягти стійких результатів без формування мотиваційного середовища.

- **Група В:** розглядає ситуацію, коли зміст технології не відповідає змістово-цільовим критеріям (наприклад, актуальні потреби викладачів не враховані). Обговорюють наслідки для формування компетентностей і як це відображається на результативно-якісних критеріях.

3. Пріоритети критеріїв у сучасних умовах.

Після аналізу кожна група визначає, які критерії є найважливішими для підвищення ефективності професійного розвитку:

- *Післявоєнна відбудова:* пріоритет змістово-цільових та організаційно-методичних критеріїв – відновлення компетентностей, адаптація до нових умов.

- *Цифровізація:* технологічна доцільність і результативно-якісні критерії – інтеграція цифрових інструментів, ефективність навчання.

- *Інклюзія та нестача кадрів:* соціально-гуманістичні та організаційно-методичні критерії – створення підтримуючого середовища, гнучкість форм навчання.

4. Рекомендації для адміністрації.

На основі дискусії групи готують короткі рекомендації:

1. Забезпечити комплексне дотримання принципів реалізації педагогічних технологій для досягнення високої ефективності.

2. Підвищити увагу до мотиваційного та соціально-гуманістичного компонентів, особливо у середовищі післявоєнного відновлення.

3. Інвестувати в адаптацію технологій до змісту та умов закладу, підтримку цифрових інструментів та методичне супроводження.

4. Визначити пріоритетні критерії оцінювання для кожного виду діяльності викладачів залежно від поточних викликів та стратегічних цілей закладу освіти.

5. *Форма представлення результатів.*

- Усний виступ групи (5–7 хвилин).
- Короткий звіт (1–2 сторінки) із висновками та рекомендаціями.
- Таблиця пріоритетів критеріїв та відповідності принципам.

Індивідуальні практичні завдання

1. Оберіть будь-яку педагогічну технологію (наприклад, проектне навчання, кейс-метод тощо) і визначте, які принципи реалізації в ній дотримано.

2. Проведіть самооцінювання будь-якої педагогічної технології, яку Ви використовуєте в освітньому процесі за чотирма групами критеріїв ефективності (змістово-цільові, організаційно-методичні, результативно-якісні, соціально-гуманістичні).

3. Порівняйте дві педагогічні технології за системою критеріїв ефективності. Визначте, яка з них більш придатна для розвитку професійної компетентності викладача в умовах Вашого закладу освіти.

4. Розробіть коротку модель впровадження нової педагогічної технології у закладі освіти, спираючись на принципи відкритості до інновацій та технологічної доцільності.

5. Проаналізуйте педагогічну ситуацію, у якій упровадження нової технології не дало очікуваних результатів. Визначте, які принципи реалізації могли бути порушені.

6. Створіть чек-лист для оцінювання педагогічної технології, використовуючи структуру критеріїв, запропоновану у підрозділі.

7. Опишіть власні педагогічні дії, у яких проявляються принципи безперервності професійного розвитку та практичної значущості.

8. Складіть короткий фрагмент тренінгу або заняття для колег, спрямований на формування навичок оцінювання ефективності педагогічних технологій.

9. Підготуйте есе-узагальнення на тему: «Вплив дотримання принципів реалізації на якість педагогічної технології», спираючись на приклади з власної практики.

10. Використовуючи шкалу з анкети, оцініть реальний приклад упровадження педагогічної технології у Вашому закладі освіти та підготуйте рекомендації щодо її вдосконалення.

Рекомендована література

- Базь, О. С., & Захаренко, Г. С. (2020). *Токарна справа. Частина 1: навчальний посібник*. Букрек.
- Барановська, О. В. (2021). Технології профільного навчання філологічного спрямування: сучасні виклики та законодавче забезпечення (с. 108–143). Конві Принт. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730299/>.
- Ващенко, Г. (2000). *Твори* (Т. 4: Праці з педагогіки та психології). Школяр; Фада ЛТД.
- Ващенко, Г. (1997). *Загальні методи навчання: підручник для педагогів*. Українська Видавнича Спілка.
- Великий тлумачний словник української мови*. (2005). Харків: Фоліо.
- Вітвицька, С. С. (2003). *Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник*. Центр навчальної літератури.
- Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник* (С. Головка, Ред.). Либідь.
- Дьомін, А. І., & Дьомін, О. А. (2002). Про загальний стан розвитку педагогічних технологій. *Науковий вісник Національного аграрного університету*, (59), 91–98.
- Єремєєва, В. М. (2009). Розробка та впровадження педагогічної технології підготовки майбутніх учителів... У О. А. Дубасенюк (Ред.), *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики* (с. 190–213). Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Коменський, Я. А. (1940). *Вибрані педагогічні твори* (Т. 1: Велика дидактика; А. А. Красновський, Ред.). Радянська школа.
- Коменський, Я. А. (1982а). Вихід зі шкільних лабіринтів, або Дидактична машина... У *Вибрані педагогічні твори* (Т. 2, с. 174–191). Педагогіка.
- Коменський, Я. А. (1982b). Жива друкарня – тобто мистецтво... У *Вибрані педагогічні твори* (Т. 2, с. 192–207). Педагогіка.
- Кремень, В. Г. (Ред.). (2008). *Енциклопедія освіти*. Юрінком Інтер.
- Криштоф, С. Д. (2013). Теоретичні аспекти педагогічної технології. *Наукові записки НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки*, (112), 93–99. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzped_2013_112_16.
- Кухаренко, В. М. (2010). *Педагогічні технології у вищій школі: навчальний посібник*. Харків: НТУ «ХПІ».
- Лебедик, Л. В., Стрельников, В. Ю., & Стрельников, М. В. (2020). *Сучасні технології навчання і методики викладання дисциплін: Навчально-методичний посібник для слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів середньої, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти*. АСМІ.
- Лобода, О. (2023). Теоретичні аспекти використання педагогічних технологій у початковій школі. *Матеріали конференції МЦНД* (12.05.2023;

Чернігів, Україна), 174–176.
<https://archive.mcmd.org.ua/index.php/conference-proceeding/article/view/565>.

Лосева, Н. М., & Брусило, З. О. (2012). *Педагогічні технології. Їх застосування до навчання математики: курс лекцій*. ДонНУ.

Лузан, П. Г. (2013). Суть і дефініція поняття «педагогічна технологія». *Науковий вісник: Професійна педагогіка*, (6), 12–18.

Лузан, П. Г., Лапа, О. В., Пащенко, Т. М., Мося, І. А., Ваніна, Н. М., Ямковий, О. Ю., & Каленський, А. А. (2022). *Оцінювання якості підготовки фахівців у закладах фахової передвищої освіти аграрної, будівельної та машинобудівної галузей: практичний посібник* (П. Г. Лузан, Ред.). ІПО НАПН України.

Лузан, П. Г., & Печковська, І. М. (2015). Суть та дефініція поняття «педагогічна технологія». *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*, (220), 100–108. http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2015_220_1.

Лузан, П. Г., Тітова, О. А., Мося, І. А., & Пащенко, Т. М. (2021). Методика оцінювання якості підготовки фахівців у закладах фахової передвищої освіти. *Професійна педагогіка*, 1(22), 169–184.

Мельник, В. М. (2006). *Теоретичні і методичні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні*. Київ: ІЗМО.

Михайліченко, М. В., & Рудик, Я. М. (2016). *Освітні технології: навчальний посібник*. ЦП «КОМПРИНТ».

Морська, Л. І. (2008). Інформаційні технології у навчанні іноземних мов: Навчальний посібник. Астон.

НАПН України, & ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. (2015). *Сучасні технології в освіті. Ч. 1. Сучасні технології навчання: Науково-додоміжний бібліографічний покажчик* (Вип. 2; упоряд.: Т. В. Філімонова, С. В. Тарнавська, І. О. Орищенко та ін.; наук. консультант О. Є. Антонова; наук. ред. Л. Д. Березівська). Нісімчук, А. С., Падалка, О. С., & Шпак, О. Т. (2000). *Сучасні педагогічні технології: навчальний посібник*. Просвіта; Книга Пам'яті України.

Носко, М. О., Гаркуша, С. В., & Цігора, Г. О. (2023). Педагогічні технології: Поняття, структура та зміст. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*, 8(164), 3–11.

Осмоловська, І. І. (2014). *Інтерактивне навчання: теорія і практика*. Київ: Центр навчальної літератури.

Петренко, Л. М., Султанова, Л. Ю., Олешко, П. С., Купрієвич, В. О., & Петренко, Л. М. (Ред.). (2021). *Професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритої освіти: освітні практики: методичні рекомендації*. Волиньполіграф.

Пометун, О. І., & Пироженко, Л. В. (2003). *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Науково-методичний посібник*. А.С.К.

ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ

Сисоєва, С. О. (2001). Сучасні підходи до визначення педагогічних технологій. У С. О. Сисоєва (Ред.), Педагогічні технології у неперервній освіті: Монографія (с. 12–53). Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

Сисоєва, С. О. (Ред.). (2002). *Педагогічні технології: наука – практиці* (Вип. 1). ВІПОЛ.

Сікорський, П. І. (2004). *Кредитно-модульна технологія навчання: навчальний посібник*. Європейський університет.

Сметанін, Д. А., Квасневський, К. А., Ільїн, В. В., та ін. (1984). *Технічні засоби навчання та методика їх використання* (К. А. Квасневський, ред.). Колос.

Сухомлинський, В. О. (1977). *Вибрані твори* (Т. 4: Павлицька середня школа. Розмова з молодим директором). Радянська школа.

Тітова, О. А., & Лузан, П. Г. (2025). Сутність та основні ознаки технології розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів. *Інноваційна професійна освіта*, 1(22), 163–173. <https://doi.org/10.32835/2786-619X/2025/1.22>.

Тітова, О. А., Лузан, П. Г., Пащенко, Т. М., Мося, І. А., Остапенко, А. В., & Ямковий, О. Ю. (2023). *Система розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу: монографія* (О. А. Тітова, ред.). ІПО НАПН України.

Ушинський, К. Д. (1955). *Твори* (Т. 6). Радянська школа.

Чернілевський, Д. В., Джеджула, О. М., & Гунько, Н. А. (2013). *Педагогічна технологія навчання технічних дисциплін: Підручник*. Вінниця.

Шевченко, С. В. (2018). Імітаційне моделювання в освіті: теоретичні засади та практичне застосування. *Педагогіка і психологія*, 2(95), 47–52.

Шевченко, Л.С. (2012). Класифікація та критерії ефективності педагогічних інновацій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць*. Вінниця: ТОВ «Друк плюс», Вип. 29, 184–189. <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/3965>.

Янкович, О., Беднарек, Ю., & Анджеєвська, А. (2015). *Освітні технології сучасних навчальних закладів: навчально-методичний посібник*. ТНПУ ім. В. Гнатюка.

Gensemer, A. (2023, July 17). Setting Criteria for Evaluating Edtech Tools. EdTech Digest. <https://www.edtechdigest.com/2023/07/17/setting-criteria-for-evaluating-edtech-tools/>.

ISTE. Essential Conditions for Effective Tech Use in Schools. <https://iste.org/essential-conditions-for-effective-tech-use-in-schools>.

Morel, G.M., & Spector, J.M. (2022). Foundations of Educational Technology: Integrative Approaches and Interdisciplinary Perspectives (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003268406>.

TeachOnline. (2020, June 17). Ten guiding principles for the use of technology in learning. <https://teachonline.ca/tools-trends/how-use-technology-effectively/ten-guiding-principles-use-technology-learning>.

Матеріал для самоконтролю

1. Поставте у відповідній послідовності кадри кроку лінійної навчальної програми (технологія програмованого навчання):

- a) вказівний кадр
- b) операційний кадр
- c) інформаційний кадр
- d) контрольний кадр
- e) кадр зворотнього зв'язку

Відповідь: _____

2. Вставте пропущені слова: 1. – це сукупність знань, методів, інструментів, процесів і прийомів, які використовуються для досягнення конкретної 2. або виконання певного завдання.

Відповідь: _____

3. Серед наведених положень виберіть провідні риси педагогічної технології:

- a) дотримання принципів інтерактивного навчання
- b) різноманітність форм опанування знаннями
- c) застосування методів активного навчання
- d) розподіл процесу на взаємопов'язані етапи
- e) гарантоване досягнення результатів
- f) застосування сучасних цифрових технологій

Відповідь: _____

4. Вкажіть, хто концептуально обґрунтував технологію програмованого навчання:

- a) Беррес Фредерік Скіннер у 1954 р.
- b) Ян Амос Коменський у 1632 р.
- c) Констянтин Дмитрович Ушинський у 1856 р.
- d) Мірза Ісмаїлович Махмутов у 1977 р.
- e) Джон Дьюї у 1897 р.
- f) Джером Сеймур Брунер у 1962 р.

Відповідь: _____

**ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ
ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ**

5. Встановіть відповідність між критеріями класифікації педагогічних технологій і власне педагогічними технологіями:

<i>Критерії класифікації педагогічних технологій</i>	<i>Педагогічні технології</i>
1) філософська основа	a) загальнопедагогічні
2) характер змісту і структури	b) матеріалістичні та ідеалістичні
3) рівень застосування	c) інтерактивні, активні
4) характер взаємодії викладача і студентів	d) навчальні і виховні
5) участь студентів у навчальній діяльності	e) особистісно-орієнтовані
6) тип організування та управління	f) ігрові, тренінгові

Відповідь: _____

6. Яка ознака є визначальною для педагогічної технології?

- a) спонтанність дій педагога
- b) наявність чіткої мети, алгоритму та очікуваних результатів
- c) використання інноваційного обладнання
- d) можливість одночасного навчання великої групи

Відповідь: _____

7. До якої групи належать технології, орієнтовані на активізацію пізнавальної діяльності здобувачів освіти?

- a) інформаційно-комунікаційні технології
- b) технології інтерактивного навчання
- c) ігрові технології
- d) технології наставництва

Відповідь: _____

8. Оберіть усі характеристики, притаманні особистісно орієнтованим технологіям розвитку професійної компетентності:

- a) індивідуалізація навчання
- b) урахування професійного досвіду педагога
- c) домінування фронтальної форми навчання
- d) рефлексія та самооцінювання результатів діяльності

Відповідь: _____

9. Установіть правильну послідовність етапів реалізації педагогічної технології:

- a) планування етапів і змісту
- b) моніторинг та оцінювання результатів
- c) визначення мети
- d) реалізація освітнього процесу

Відповідь: _____

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНОТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ

10. Установіть відповідність між видом технології та її характеристикою:

<i>Вид технології</i>	<i>Характеристика</i>
1) інформаційно-комунікаційна	а) формування дослідницьких і творчих умінь
2) проектна	б) розвиток комунікативних та соціальних навичок
3) ігрова	с) використання цифрових інструментів у навчанні
4) тренінгова	д) мотивація через моделювання професійних ситуацій

Відповідь: _____

11. Який із принципів реалізації педагогічної технології передбачає узгодження її змісту із сучасними освітніми потребами викладачів і студентів?

- а) безперервності професійного розвитку
- б) практичної значущості
- с) професійної спрямованості
- д) різноманітності форм і засобів

Відповідь: _____

12. Розташуйте етапи оцінювання ефективності педагогічної технології у логічній послідовності:

- а. аналіз результатів і висновки
- В. визначення критеріїв
- С. збір інформації (спостереження, анкетування)
- Д. інтерпретація показників

Відповідь: _____

13. Назвіть групу критеріїв ефективності педагогічних технологій і наведіть приклад одного показника для кожної: _____

Відповідь: _____

14. Які з наведених тверджень відображають організаційно-методичні критерії ефективності педагогічної технології?

- а) оптимальність методів і форм
- б) інтерактивність і співпраця
- с) практична значущість
- д) ресурсна забезпеченість

Відповідь: _____

ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ
ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ

15. Установіть відповідність між групою критеріїв і характеристикою, що її описує:

<i>Група критеріїв</i>	<i>Характеристика</i>
1) змістово-цільові	а) визначають ступінь професійного зростання та якість результатів діяльності
2) організаційно-методичні	б) характеризують логіку, структуру, методи та ресурси технології
3) результативно-якісні	с) відображають відповідність цілей і змісту професійним потребам
4) соціально-гуманістичні	д) визначають рівень мотивації, співпраці й ціннісних орієнтацій

Відповідь: _____

Ключі до відповідей:

1. с; b; e; d; a.

2. 1. технологія; 2. мети.

3. d; e.

4. a.

5. 1b; 2d; 3a; 4e; 5c; 6f.

6. b.

7. b.

8. a; b; d.

9. с; a; d; b.

10. 1c; 2a; 3d; 4b.

11. с.

12. b; c; d; a.

13. Соціально-гуманістичні – мотиваційна залученість викладачів.

14. a; b; d.

15. 1c, 2b, 3a, 4d.

РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Технологія проблемного навчання (Гуменна Л. С.)

В умовах повномасштабної війни, спричиненої збройною агресією російської федерації, українська система освіти зазнає глибоких трансформацій, зокрема у сфері підготовки майбутніх фахівців для економіки відновлення та сталого розвитку. Особливої ваги набуває завдання формування здобувачів освіти, здатних мислити критично, діяти самостійно, ухвалювати обґрунтовані рішення та адаптуватися до швидкозмінних умов. У цьому контексті актуальним стає впровадження технологій навчання, які відповідають викликам Індустрії 4.0 та сприяють активізації пізнавальної діяльності. Проблемне навчання, орієнтоване на постановку навчальних завдань, що вимагають пошукової та аналітичної роботи, виявляється ефективним засобом розвитку професійно-критичних компетентностей здобувачів фахової передвищої освіти.

Використання технології проблемного навчання забезпечує зростання мотиваційної зацікавленості, розвиток рефлексивного мислення та формування здатності до самостійного вирішення навчальних і виробничих завдань.

Проблемне навчання сприяє реалізації освітньої мети у сфері фахової передвищої освіти – підготовці конкурентоздатного, мобільного, критично мислячого фахівця, здатного діяти ефективно в умовах Індустрії 4.0 та брати активну участь у відновленні держави в період воєнних і післявоєнних трансформацій.

У сучасних умовах трансформації освітнього середовища, що зумовлена цифровізацією, автоматизацією та змінами ринку праці, особливої актуальності набуває переорієнтація освітніх технологій на розвиток мисленнєвої активності та самостійності здобувачів освіти (Кремень, 2021).⁵⁷ Заклади фахової передвищої освіти покликані забезпечити не лише професійну підготовку, а й формування здатності випускників ефективно діяти в умовах Індустрії 4.0, де особливого значення набувають компетентності, пов'язані з аналітичним мисленням, гнучкістю, умінням вирішувати складні виробничі та організаційні завдання.

Ключові терміни

⁵⁷ Кремень, В. Г. (Голов. ред.). (2021). *Енциклопедія освіти* (2-вид., допов. та перероб.). АПН України; Юрінком Інтер.

Проблемне навчання – це освітня технологія активного типу, що ґрунтується на створенні викладачем навчальних ситуацій з елементами суперечності, невизначеності чи інформаційної недостатності, які стимулюють здобувачів до пошуку рішень, розвитку критичного мислення, самостійного здобуття знань та дослідницьких умінь.

Проблемне завдання – навчальна ситуація, що передбачає наявність інтелектуальної складності або суперечності, яка не має готового алгоритмічного розв'язку й вимагає від здобувача освіти активного пошуку, аналізу та синтезу інформації, а також рефлексії результатів.

Пізнавальна активність здобувачів освіти – інтегративна характеристика особистості, що виражається у прагненні до здобуття нових знань, здатності застосовувати їх на практиці, готовності до інтелектуальних зусиль і внутрішньої мотивації до навчання.

Фасилітатор навчання – роль викладача у проблемному навчанні, що полягає не в прямій передачі знань, а у створенні умов для пошуку істини здобувачами, підтримці їхнього інтелектуального розвитку, спрямуванні дискусії та стимулюванні самостійної діяльності.

Рефлексія в навчанні – процес усвідомлення здобувачем власної навчальної діяльності, аналізу труднощів і досягнень, оцінювання правильності застосованих методів і прийомів, що сприяє глибшому засвоєнню знань та формуванню навичок саморегуляції.

Фахова передвища освіта – освітній рівень, спрямований на підготовку здобувачів до виконання професійних завдань на виробничому, організаційному та технологічному рівнях, що забезпечує поєднання теоретичних знань із практичною підготовкою та формує професійні компетентності майбутнього молодшого фахівця.

Теоретична частина

Традиційні підходи до навчання, що зосереджені переважно на репродуктивному відтворенні знань, дедалі менше відповідають потребам сучасного виробництва та суспільства знань. У зв'язку з цим зростає потреба в упровадженні таких освітніх технологій, які б активізували пізнавальну діяльність здобувачів освіти, сприяли розвитку критичного мислення, навичок аргументації, рефлексії та самостійного ухвалення рішень (Павленко, 2013;⁵⁸ Ігнатенко, 2015⁵⁹).

Однією з ефективних педагогічних технологій, здатних забезпечити вищезазначені цілі, є технологія проблемного навчання. Суть її полягає у створенні проблемних ситуацій, що потребують пошукової діяльності,

⁵⁸ Павленко, В. В. (2013). Проблемне навчання: становлення, сутність, перспективи. У В. О. Огнев'юк (ред.), *Цілі та результати освітніх реформ: українсько-польський діалог: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 15–16 травня 2013 р., м. Київ* (с. 126–134). Київ: Київський університет імені Б. Грінченка. <http://eprints.zu.edu.ua/12538/1/11.pdf>.

⁵⁹ Ігнатенко, Н. (2015). Методика застосування технології проблемного навчання при вивченні історії у вищому навчальному закладі. *Україна–Європа–Світ. Міжнародний збірник наукових праць. Серія: Історія, міжнародні відносини*, (16[1]),201–205.

РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ

висування гіпотез і обґрунтування варіантів рішень. Такий підхід сприяє формуванню в здобувачів освіти як загальних, так і фахових компетентностей, необхідних для продуктивної професійної діяльності у високотехнологічному середовищі.

Проблема активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти в межах формального навчання є предметом тривалого наукового інтересу як в українській, так і в зарубіжній педагогіці. Останні роки позначені зростанням уваги до інтерактивних технологій, що сприяють розвитку критичного мислення, самостійності та здатності до аналізу інформації в умовах непередбачуваності зовнішніх обставин, зокрема війни та цифрової трансформації. У цьому контексті концептуальні підходи до організації освітнього процесу, запропоновані Гуменним і Федоренко (2023)⁶⁰, є цінним внеском у розробку ефективних педагогічних стратегій, орієнтованих на формування активного, відповідального та інтелектуально мобільного здобувача освіти.

У дослідженнях зазначено, що проблемне навчання має потенціал не лише активізувати розумову діяльність, а й сприяти формуванню наскрізних компетентностей, необхідних для праці в умовах Індустрії 4.0. Педагогічні напрацювання останніх років підтверджують ефективність використання проблемного підходу в закладах фахової передвищої освіти як засобу формування рефлексивної, відповідальної й адаптивної особистості (Кухар, 2020;⁶¹ Пінчук, 2021;⁶² Лементаренко, 2012⁶³).

У результаті опрацювання сучасних педагогічних досліджень (Пуховська, Л., 2011;⁶⁴ Теслюк, Лузан, & Шовкун, 2010;⁶⁵ Карпушина, 2018⁶⁶) встановлено, що проблемне навчання має значний потенціал для активізації пізнавальної діяльності та формування наскрізних компетентностей, необхідних для ефективної професійної діяльності в умовах Індустрії 4.0. У практиці закладів фахової передвищої

⁶⁰ Гуменний, О. Д., & Федоренко, О. І. (2023). Інтеграція цифрових технологій в освітній процес: Smart EcoSystem як унікальне цифрове середовище для персоналізованого фахового навчання. *Інформаційно-комунікаційні технології в освіті*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15067293>.

⁶¹ Кухар, І. М. (2020). Проблемне навчання як засіб формування пізнавальної самостійності студентів коледжу. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*, 12, 95–103. <https://doi.org/10.32405/2222-1861-2020-12-95-103>.

⁶² Пінчук, І. А. (2021). Технології активного навчання у підготовці майбутніх фахівців у коледжах: стан впровадження та перспективи. *Освітній простір України*, 1(27), 54–61. <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2021-1-27-54>.

⁶³ Лементаренко, М. Д. (2012). Технологія проблемного навчання. О. Г. Романовський & Ю. І. Панфілов (Ред.), *Сучасні педагогічні технології в освіті: збірник науково-методичних праць* (с. 127–134). Харків: НТУ «ХП».

⁶⁴ Пуховська, Л., 2011. Теоретичні засади професійного розвитку вчителів: рух до концептуальної карти. *Порівняльна професійна педагогіка : наук. журнал*. Київ; Хмельницький: ХНУ, 1. 97-107.

⁶⁵ Теслюк, В. М., Лузан, П. Г., & Шовкун, Л. М. (2010). *Основи педагогічної майстерності: навчальний посібник*. Київ: ДАККіМ.

⁶⁶ Карпушина, М. (2018). Теоретичні основи технології проблемного навчання студентів у закладах вищої освіти. *Педагогічний дискурс*, (24), 47–51. <https://doi.org/10.31475/ped.dys.2018.24.07>.

освіти ця технологія довела свою результативність у розвитку критичного мислення, рефлексивності, відповідальності та здатності до адаптації. Наступним витком цього напрямку пропонується інтеграція проблемного навчання з елементами STEM-освіти, проектної діяльності та гейміфікації з метою комплексного розвитку професійної суб'єктності здобувачів освіти.

Окремі дослідження зосереджуються на методичних аспектах впровадження проблемного навчання, зокрема на розробленні навчальних ситуацій, що передбачають пошукову діяльність, аналітичне опрацювання інформації та формування обґрунтованих висновків (Соколовська, 2022;⁶⁷ Філатова, 2021).⁶⁸ У цих роботах акцентовано увагу на дидактичних механізмах створення інтелектуально насиченого освітнього середовища, в якому здобувачі освіти не лише відтворюють знання, а й беруть активну участь у їхньому творенні. Важливо підтримувати таку методичну орієнтацію, розглядаючи її як дієвий інструмент формування самостійного мислення, інформаційної грамотності та здатності до ухвалення рішень в умовах реального професійного середовища. Також у дослідженнях науковців акцентується увага на необхідності оновлення підготовки педагогічних кадрів до впровадження технологій активного типу в освітній процес, що особливо важливо в умовах реформування фахової передвищої освіти (Семенова, 2020).⁶⁹ Йдеться про потребу формування у викладачів сучасних методичних компетентностей, здатності до проектування динамічного навчального середовища та використання інструментів, орієнтованих на розвиток пізнавальної активності здобувачів освіти. Ми поділяємо позицію щодо актуальності професійного зростання викладачів як передумови якісного впровадження інноваційних освітніх технологій, зокрема проблемного навчання, у практику підготовки майбутніх фахівців.

Наукові джерела (Кухар, 2020; Соколовська, 2022; Гуменний & Федоренко, 2023; Каньковський, 2009)⁷⁰ засвідчують, що проблемне навчання забезпечує:

- формування критичного та творчого мислення;
- розвиток навичок дослідницької діяльності;
- підвищення рівня мотиваційної залученості до навчального процесу;

⁶⁷ Соколовська, Л. В. (2022). Педагогічні умови реалізації проблемного навчання в закладах передвищої освіти. *Наукові записки*, 197(5), 112–117. <https://doi.org/10.31652/2411-2143-2022-5-112-117>.

⁶⁸ Філатова, Л. С., 2021. *Педагогічна майстерність : навчальний посібник для здобувачів вищої освіти педагогічних університетів за спеціальностями 013 Початкова освіта; 016 Спеціальна освіта*. Харків: ХНПУ.

⁶⁹ Семенова, Г. О. (2020). Професійна підготовка викладача до організації проблемного навчання у фаховій освіті. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 3, 127–133. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2020.3.127>.

⁷⁰ Каньковський, І. Є. (2009). Генезис розвитку поняття «педагогічна система». *Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. праць*. Харків: УПА, 24– 25, 25–35.

**РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В ОСОБЛИВИХ
УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ**

– здатність до ухвалення обґрунтованих рішень в умовах невизначеності;

– інтеграцію знань із різних предметних галузей.

Однак ще недостатньо висвітлено специфіку реалізації технології проблемного навчання саме у фаховій передвищій освіті в умовах воєнного стану з урахуванням викликів цифровізації, зростання автономії здобувачів освіти та потреби в розвитку їхньої професійної суб'єктності. Відтак наукова розвідка зосереджена на вивченні потенціалу проблемного навчання як чинника формування пізнавальної активності здобувачів освіти в коледжах та фахових училищах, що готують майбутніх фахівців для інноваційного відновлення країни.

Технологія проблемного навчання розглядається як один з найефективніших засобів активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, особливо у фаховій передвищій ланці. Вона належить до групи освітніх технологій активного типу, що спрямовані на розвиток високого рівня когнітивної напруги, дослідницьких навичок і здатності здобувачів самостійно конструювати знання. Її дидактична сутність полягає в організації навчального процесу, за якого викладач не просто передає готову інформацію, а створює для здобувачів ситуації інтелектуальної складності, які потребують пошуку нестандартних рішень, логічного аналізу, синтезу, оцінювання та рефлексії.

У науковій літературі проблема трактування поняття «проблемне навчання» знаходить різні підходи та акценти. Це пояснюється тим, що дослідники аналізують його як педагогічну технологію з різних позицій: когнітивної, методичної, організаційної та практичної. Нижче наведено приклади сучасних визначень даного поняття у працях українських та зарубіжних учених (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

**Критерії ефективності технологій розвитку професійної
компетентності педагогічних працівників фахових коледжів**

№	Автор, джерело	Опис / Визначення поняття
1	2	3
1	Джаганатан С. Jaganathan, S. (2024). Problem-Based Learning – An Overview. <i>Journal of Pharmacy & Bioallied Sciences</i> . https://journals.lww.com/jpbs/fulltext/2024/16002/problem_based_learning_an_overview.94.aspx	Проблемне навчання – це студентоцентрована педагогіка, за якої навчання відбувається через досвід розв'язування відкритих проблем, що стимулює глибоке пізнання та розвиток навичок розв'язання

1	2	3
2	Ю Л. Yu, L. (2023). The critical thinking-oriented adaptations of problem-based learning models: a systematic review. <i>Frontiers in Education</i>	Адаптоване проблемне навчання орієнтоване на розвиток критичного мислення – модифікації PBL (<i>problem based learning</i> , Прим. ред.) вводять елементи стимулювання аналізу, оцінювання та рефлексії
3	Карпушина М. Карпушина, М. (2018). Теоретичні основи технології проблемного навчання студентів у закладах вищої освіти. <i>Педагогічний дискурс</i> , (24). https://doi.org/10.31475/ped.dys.2018.24.07	Проблемне навчання, що застосовується у вищій освіті – це технологія, у якій проблемна ситуація визначає організацію навчання, спонукаючи студентів застосовувати міждисциплінарні способи мислення та самостійне дослідження
4	Ван Ц.Ц. Wang, C. C. (2021). The process of implementing problem-based learning in a teacher education program: a case study. <i>Cogent Education</i> . https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1996870	Проблемне навчання у педагогічній підготовці – це процес, який змінює роль викладача на фасилітатора, а студентів на дослідників, даючи їм змогу управляти власним навчанням через роботу над проблемою
5	Полішко Ю. Polishko, Y. (2021). Проблемне навчання як предмет дослідження зарубіжних та вітчизняних учених. <i>Ukrainian Professional Education</i> , (9-10), 77–85. https://doi.org/10.33989/2519-8254.2021.9-10.263596	Проблемне навчання як предмет дослідження – це вивчення того, як формуються, використовуються й модифікуються проблемні ситуації як інструмент стимулювання пізнавальної активності

Представлені в таблиці наукові підходи до визначення суті проблемного навчання дають змогу побачити, що, попри різноманітність трактувань, усі вони акцентують увагу на активній ролі здобувача освіти, його залученні до пізнавальної діяльності через створення певних проблемних ситуацій. Узагальнюючи ці позиції, можна перейти до розгляду того, що є основою даної технології. Центральною структурною одиницею даної технології є проблемне завдання – навчальна ситуація, що передбачає наявність суперечності, невизначеності або інформаційної недостатності, яку здобувач має подолати самостійно або в процесі групової взаємодії. У педагогічній практиці така ситуація стимулює інтелектуальну активність, мобілізує внутрішні ресурси особистості та спонукає до самостійного пошуку знань.

РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ

Пропонується розроблена автором описова модель (рис. 2.1), що відображає логіку реалізації технології проблемного навчання як засобу активізації пізнавальної діяльності здобувачів фахової передвищої освіти. Її мета полягає у стимулюванні інтелектуального розвитку, формуванні здатності до самостійного мислення та ухвалення рішень в умовах невизначеності.

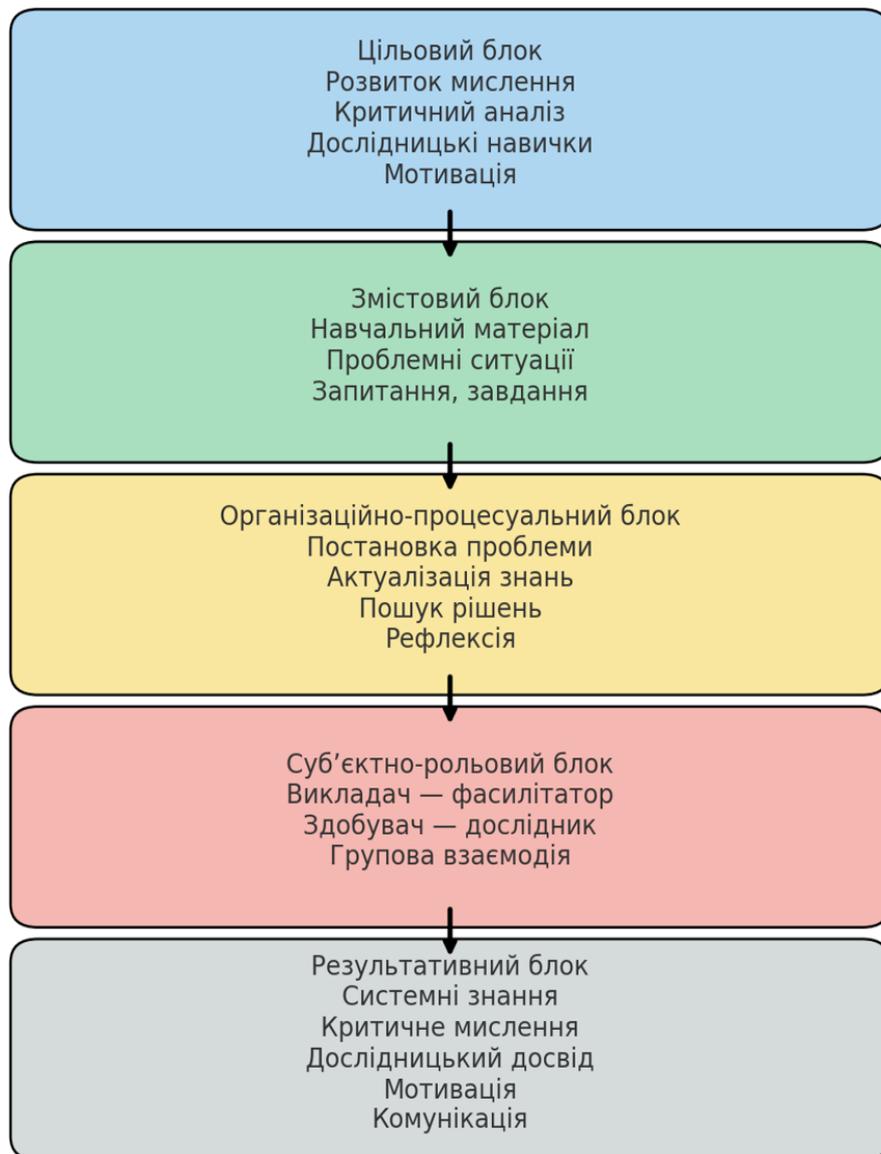


Рис. 2.1. Модель реалізації технології проблемного навчання як засобу активізації пізнавальної діяльності здобувачів фахової передвищої освіти

Модель реалізації технології проблемного навчання складається із:

1. Цільовий блок

Формування у здобувачів фахової передвищої освіти здатності до самостійного мислення, розвитку критичного аналізу, набуття досвіду дослідницької діяльності та підвищення рівня внутрішньої мотивації до навчання.

2. Змістовий блок

Навчальний матеріал відбирається не лише за принципом відповідності освітній програмі, але й з урахуванням його потенціалу для створення проблемних ситуацій. Основою являються завдання, що мають суперечність, неповноту або багатоваріантність вирішення.

3. Організаційно-процесуальний блок

- **Постановка проблемної ситуації** – викладач створює умови, які викликають у здобувачів пізнавальні складнощі.
- **Актуалізація знань** – здобувачі освіти відтворюють попередній досвід і визначають прогалини в знаннях.
- **Пошук шляхів вирішення** – індивідуальна та групова робота, виказання гіпотез, аналіз варіантів.
- **Розв'язання проблеми** – практичне застосування теоретичних знань, перевірка гіпотез.
- **Рефлексія та узагальнення** – обговорення результатів, формулювання висновків, перенесення здобутих знань у нові навчальні та професійні контексти.

4. Суб'єктно-рольовий блок

- **Викладач** – являється фасилітатором, модератором пізнавального процесу, створює проблемні ситуації, скеровує дискусію.
- **Здобувачі освіти** – активні учасники пошуку, дослідники, які взаємодіють у групі, формують власну стратегію мислення.

5. Результативний блок

Розвиток самостійності, пізнавальної активності, навичок критичного й креативного мислення, вміння працювати в команді та вирішувати практично значущі завдання.

6. Зворотний зв'язок

Аналіз результатів виконаних проблемних завдань, самооцінка й оцінка викладача, корекція навчального процесу з урахуванням труднощів та досягнень.

Така модель логічно поєднує **мету, зміст, процес, роль учасників і результати**, підкреслюючи активізуючий потенціал проблемного навчання саме у системі фахової передвищої освіти.

У цьому контексті роль викладача трансформується: він постає не як джерело готових знань, а як фасилітатор і організатор мисленнєвої діяльності, який створює умови для інтелектуального зростання та внутрішньої мотивації. Водночас здобувач освіти є активним суб'єктом освітнього процесу, здатним самостійно встановлювати логічні зв'язки, робити висновки та застосовувати знання в нових ситуаціях.

Цільовий блок у моделі проблемного навчання визначає стратегічні орієнтири освітнього процесу та конкретизує, яких результатів очікує педагог від здобувачів у процесі роботи з проблемними завданнями. Для закладів фахової передвищої освіти він набуває особливого значення,

оскільки саме на цьому етапі формуються не лише теоретичні знання, а й практичні уміння, що безпосередньо пов'язані з майбутньою професією.

По-перше, у центрі мети стоїть **розвиток здатності до самостійного мислення**. Викладач має створювати ситуації, коли здобувач не може відтворити готовий алгоритм із підручника, а змушений самостійно обирати шлях до відповіді. Наприклад, на занятті з інженерної графіки викладач пропонує завдання: «Спроектуйте деталь, яка витримає певне навантаження, але матиме мінімальну вагу». Тут немає єдиного правильного рішення, і здобувачі повинні критично мислити та аналізувати різні варіанти конструкцій.

По-друге, важливою складовою є **розвиток критичного аналізу**. Викладач може запропонувати студентам декілька варіантів виконання одного й того ж технологічного процесу, деякі з яких містять приховані помилки. Завданням здобувачів є знайти й аргументувати слабкі сторони рішень, що формує навичку бачити недоліки, порівнювати факти та обґрунтовувати власну позицію.

По-третє, цільовий блок передбачає **набуття досвіду дослідницької діяльності**. У педагогічній практиці це можна реалізувати через невеликі проєкти-дослідження. Наприклад, у медичному коледжі здобувачам пропонується дослідити, які чинники впливають на точність вимірювання артеріального тиску, провести власні вимірювання та зробити висновки. Таким чином, вони не лише засвоюють теоретичний матеріал, а й здобувають досвід проведення міні-експериментів.

Нарешті, цільовий блок спрямований на **підвищення рівня внутрішньої мотивації до навчання**. Коли завдання стають практично значущими, а не формальними, здобувачі починають сприймати навчання як реальний інструмент для розв'язання життєвих і професійних проблем. Наприклад, у будівельному коледжі викладач може поставити завдання: «Запропонуйте проєкт ремонтних робіт для гуртожитку, враховуючи обмежений бюджет і необхідність дотримання техніки безпеки». Таке завдання безпосередньо пов'язане з реальною ситуацією та стимулює інтерес до навчання.

Таким чином, **цільовий блок** проблемного навчання у закладах фахової передвищої освіти спрямований на всебічний розвиток здобувачів як активних суб'єктів освітнього процесу, здатних мислити самостійно, критично і творчо, набувати дослідницьких навичок і знаходити внутрішню мотивацію для подальшого професійного зростання.

Змістовий блок у моделі проблемного навчання визначає, який навчальний матеріал добирається для створення проблемних ситуацій і як він подається здобувачам фахової передвищої освіти. Його головна ідея полягає не лише у відповідності програмі, а й у тому, щоб зміст мав **потенціал для формування суперечностей, невизначеностей чи**

багатоваріантності рішень, які активізують мислення та спонукають до пошуку.

По-перше, навчальний матеріал відбирається за принципом **практичної значущості**. Це означає, що завдання повинні відображати реальні або максимально наближені до професійної практики ситуації. Наприклад, у коледжі харчових технологій можна поставити завдання: «Складіть меню для дієтичного харчування пацієнта з цукровим діабетом, врахувавши обмежений набір продуктів». Така умова містить елемент невизначеності, адже студентам доводиться застосовувати знання не за шаблоном, а з огляду на конкретні умови.

По-друге, змістовий блок передбачає **інтеграцію теорії та практики**. Викладач добирає матеріал, в якому поєднуються фундаментальні знання з прикладами їхнього застосування. У технічному коледжі це може виглядати як завдання: «Розрахуйте витрати електроенергії на роботу виробничого обладнання за місяць, а потім запропонуйте спосіб оптимізації витрат». Тут здобувачі опрацьовують не лише формули, а й роблять висновки, що мають практичний сенс.

По-третє, важливим елементом є **варіативність змісту**. Завдання повинні мати кілька можливих рішень, які можна порівняти й обговорити. Наприклад, у педагогічному коледжі викладач може дати завдання: «Розробіть три різні варіанти плану уроку з використанням інтерактивних методів, а потім визначте, який з них найбільше відповідає умовам сільської школи з обмеженими ресурсами». Це спонукає здобувачів мислити ширше та враховувати різні контексти.

По-четверте, змістовий блок має містити **елементи дослідницького пошуку**. Це завдання, які змушують студентів аналізувати інформацію, робити висновки, перевіряти гіпотези. У медичному коледжі такою ситуацією може бути завдання: «Проаналізуйте кілька історій хвороби й визначте, які фактори вплинули на швидкість відновлення пацієнтів». Тут здобувачі вчаться працювати з даними та робити науково обґрунтовані висновки.

Таким чином, **змістовий блок** проблемного навчання у закладах фахової передвищої освіти полягає в доборі матеріалу, що створює передумови для пізнавальних труднощів, має практичну значущість і дає змогу здобувачам поєднувати знання з діяльністю, розвиваючи критичне й творче мислення.

Організаційно-процесуальний блок моделі проблемного навчання окреслює етапи та способи організації навчальної діяльності здобувачів фахової передвищої освіти, завдяки яким відбувається активізація пізнавальної активності. Він визначає логіку реалізації проблемного завдання — від постановки проблемної ситуації до її розв'язання та осмислення результатів.

По-перше, робота починається з **постановки проблемної ситуації**. Викладач створює умови, які викликають у здобувачів відчуття складності чи суперечності. Наприклад, на занятті в економічному коледжі викладач може поставити завдання: «Чому при зниженні ціни на товар прибуток підприємства зменшився, хоча кількість продажів зросла?» Це стимулює студентів шукати пояснення через аналіз економічних категорій.

По-друге, важливим є етап **актуалізації знань**. Здобувачі відновлюють у пам'яті вже відомі факти, формули чи приклади, які можуть допомогти у вирішенні проблеми. У коледжі інформаційних технологій це може бути завдання: «Пригадайте алгоритми сортування даних і визначте, який із них найефективніше застосувати для роботи з великими масивами інформації». Такий крок допомагає студентам усвідомити прогалини у власних знаннях.

По-третє, відбувається **пошук шляхів розв'язання проблеми**. На цьому етапі здобувачі висувають гіпотези, аналізують альтернативи, проводять обговорення в групах. Наприклад, у педагогічному коледжі викладач може організувати роботу в малих групах із завданням: «Запропонуйте способи мотивації учнів на уроці фізики, якщо клас не має сучасного обладнання». Це сприяє формуванню колективного досвіду та вмінню обґрунтовувати власну думку.

По-четверте, відбувається **розв'язання проблеми**. Здобувачі застосовують знання на практиці, перевіряють гіпотези та обирають найдоцільніший варіант. У будівельному коледжі це може бути ситуація: «Розрахуйте та запропонуйте матеріали для утеплення будівлі, врахувавши кліматичні умови та бюджет». Таким чином, студенти навчаються ухвалювати рішення, наближені до професійної практики.

По-п'яте, важливим є етап **рефлексії та узагальнення**. Викладач організовує обговорення, під час якого здобувачі аналізують результати, роблять висновки та визначають, як здобуті знання можна застосувати в майбутній діяльності. Наприклад, у медичному коледжі після вирішення клінічної ситуації здобувачі обговорюють, які методи діагностики були найефективнішими та як їх можна використати у реальній практиці.

Таким чином, **організаційно-процесуальний блок** проблемного навчання відображає поетапний рух від виникнення пізнавальних труднощів до їх вирішення й усвідомлення здобувачами цінності отриманого досвіду. Це не лише активізує інтелектуальну діяльність, а й формує вміння працювати з інформацією, співпрацювати в команді та робити обґрунтовані висновки.

Суб'єктно-рольовий блок моделі проблемного навчання визначає ролі учасників освітнього процесу, їхні функції та характер взаємодії у створенні й розв'язанні проблемних ситуацій. Для педагогів закладів фахової передвищої освіти цей блок є ключовим для усвідомлення, що

проблемне навчання змінює традиційні ролі: викладач перестає бути лише джерелом інформації, а здобувач освіти – лише пасивним слухачем.

По-перше, **роль викладача** полягає у фасилітації та модерації процесу навчання. Він не надає готових відповідей, а створює умови, які змушують студентів мислити й діяти самостійно. Наприклад, у коледжі права викладач не відповідає прямо на запитання: «Яке рішення має прийняти суд у цій справі?», а пропонує студентам розібратися в суперечливих фактах справи та обґрунтувати кілька можливих рішень. Викладач тут являється «партнером у мисленні», що спрямовує дискусію, ставить уточнювальні запитання й підказує напрями пошуку, але не диктує готовий результат.

По-друге, **роль здобувача освіти** у проблемному навчанні змінюється від «споживача знань» до активного дослідника. Вони беруть участь у формулюванні проблеми, висувають гіпотези, перевіряють їх на практиці, обговорюють різні підходи. Наприклад, у коледжі інформаційних технологій студенти можуть отримати завдання: «Розробіть додаток для внутрішньої комунікації навчального закладу, враховуючи обмежений бюджет і вимоги безпеки». У такій ситуації здобувачі стають розробниками, які самі ухвалюють рішення, а викладач лише консультує їх.

По-третє, **роль групи здобувачів** полягає у взаємодії та співробітництві. Проблемне навчання орієнтоване на обговорення й колективне вирішення завдань. Це дає можливість розвивати навички комунікації, відповідальності за спільний результат, а також критичного аналізу різних позицій. Наприклад, у педагогічному коледжі студенти можуть працювати в малих групах над завданням: «Складіть інтегрований план уроку історії та літератури, який враховував би можливість дистанційного навчання». У процесі такої роботи кожен учасник групи бере на себе певну роль – аналітика, модератора, презентатора.

По-четверте, **взаємодія викладача та здобувачів** має діалогічний характер. Викладач ініціює обговорення, але дає простір для висловлення різних думок і пропонує студентам аргументувати свої позиції. Така модель формує вміння слухати одне одного й поважати альтернативну думку.

Таким чином, **суб'єктно-рольовий блок** показує, що ефективність проблемного навчання залежить від зміни позицій учасників: викладач стає наставником і фасилітатором, здобувачі – активними дослідниками, а група – простором для співпраці та розвитку комунікативних і критичних навичок.

Результативний блок моделі проблемного навчання окреслює ті результати, яких досягають здобувачі фахової передвищої освіти після проходження всіх етапів роботи з проблемними завданнями. Він демонструє не лише рівень засвоєння знань, а й розвиток умінь, навичок і

внутрішніх якостей, що забезпечують підготовку до професійної діяльності.

По-перше, результатом є **засвоєння знань у глибшій та систематизованій формі**. Проблемне навчання спонукає студентів не просто відтворювати матеріал, а розуміти його в контексті реальних ситуацій. Наприклад, після розв'язання завдання в економічному коледжі про причини зниження прибутку при зростанні продажів здобувачі усвідомлюють взаємозв'язки між витратами, ціноутворенням і ринковим попитом, а не лише механічно запам'ятовують формули.

По-друге, формується **досвід дослідницької діяльності**. Студенти вчаться формулювати гіпотези, шукати інформацію, проводити аналіз і робити обґрунтовані висновки. У медичному коледжі, наприклад, робота над клінічними випадками формує здатність визначати діагностичні критерії та співставляти симптоми з можливими діагнозами, що готує до професійної практики.

По-третє, розвивається **критичне мислення та аналітичні здібності**. Студенти навчаються оцінювати інформацію з різних джерел, відрізнити факти від припущень, ставити уточнювальні запитання. Наприклад, у педагогічному коледжі під час обговорення інтегрованого уроку здобувачі мають порівняти різні підходи та вибрати найбільш ефективний, аргументуючи свою позицію.

По-четверте, спостерігається **зростання внутрішньої мотивації до навчання**. Оскільки завдання мають життєвий або професійний зміст, студенти відчують практичну значущість здобутих знань. У коледжі інформаційних технологій створення прототипу реального застосунку викликає інтерес, адже результат можна використати в освітньому середовищі.

По-п'яте, результативність проявляється у **розвитку комунікативних і соціальних навичок**. Робота в групах сприяє формуванню уміння співпрацювати, домовлятися, брати відповідальність за спільний результат. Наприклад, у будівельному коледжі під час колективного розрахунку кошторису на проектування об'єкта кожен учасник виконує частину завдання, але успіх залежить від узгодженості дій усієї групи.

Таким чином, **результативний блок** проблемного навчання відображає інтегрований ефект: здобувачі не лише засвоюють знання, а й формують професійно значущі компетентності, набувають досвіду дослідження та співпраці, що готує їх до реальних викликів у майбутній професійній діяльності.

Подана модель (рис. 2.1) відображає логіку впровадження проблемного навчання у закладах фахової передвищої освіти. Вона поєднує цільовий, змістовий, організаційно-процесуальний, суб'єктно-рольовий та результативний блоки, які взаємопов'язані між собою і

формують цілісну систему. У текстовому описі було розкрито особливості кожного блоку з прикладами для педагогів, тоді як на рис. 1 наочно представлено їх послідовність та функціональну взаємодію. Це дозволяє простежити, як від постановки цілей через добір змісту і організацію діяльності відбувається активізація пізнавальної активності здобувачів, що завершується формуванням конкретних результатів.

У фаховій передвищій освіті зазначена технологія має особливо високу ефективність, адже поєднує опанування теоретичного матеріалу з вирішенням практикоорієнтованих завдань. Використання навчальних кейсів, ситуаційного моделювання, міждисциплінарних проблемних модулів сприяє формуванню професійної готовності, гнучкості мислення та здатності діяти відповідально у швидкозмінному середовищі Індустрії 4.0. Саме тому проблемне навчання доцільно розглядати як провідний засіб розвитку інтелектуального потенціалу здобувачів освіти, їхньої пізнавальної самостійності та конкурентоздатності на сучасному ринку праці.

Перспективними напрямками подальших наукових розвідок є розробка методичних моделей інтеграції проблемного навчання з іншими активними освітніми технологіями, зокрема STEM-освітою, елементами гейміфікації, дуального навчання та цифрового симулювання. Також потребують поглибленого вивчення питання професійної підготовки педагогічних кадрів до реалізації проблемного навчання в умовах змішаного освітнього середовища та дистанційного доступу, особливо актуального в період воєнного стану.

Практична частина

1. Алгоритм організації проблемного навчання на занятті

1. Постановка проблемної ситуації

- Викладач пропонує здобувачам завдання з елементами суперечності або неповноти інформації.
- Приклад: «Пацієнт має симптоми, які можуть відповідати трьом різним захворюванням. Які додаткові дані потрібно зібрати, щоб визначити точний діагноз?» (медичний коледж).

2. Формулювання проблеми

- Здобувачі формулюють основне запитання, що потребує вирішення.
- Приклад: «Яка технологія виробництва буде найбільш ефективною в умовах обмеженого бюджету?» (технічний коледж).

3. Формулювання гіпотез

- Здобувачі пропонують кілька варіантів рішень.
- Викладач заохочує до дискусії та аргументації.

4. Пошук інформації та дослідження

- Робота з підручниками, електронними ресурсами, практичними кейсами.
- Приклад: аналіз економічних даних для прогнозування рентабельності.

5. Обговорення та узагальнення результатів

- Колективний аналіз, визначення переваг і недоліків запропонованих рішень.

6. Рефлексія та самооцінка

- Виконання завдань на аналіз власних дій: «Що вдалося?», «Які труднощі виникли?», «Що варто змінити наступного разу?».

2. Приклади проблемних завдань для різних спеціальностей

- **Економічні дисципліни:** «Підприємство має обмежені ресурси. Який варіант інвестицій принесе найбільший прибуток у короткостроковій перспективі?»
- **Медичні дисципліни:** «Хворий скаржиться на біль у грудях. Які можливі діагнози? Які обстеження потрібно провести першочергово?»
- **Технічні дисципліни:** «Потрібно розробити деталь для механізму, яка повинна витримувати значне навантаження, але мати мінімальну вагу. Які матеріали доцільно використати?»
- **Педагогічні дисципліни:** «Учні відмовляються працювати в групі. Які методи організації навчальної взаємодії може використати викладач?»

3. Форми організації діяльності здобувачів

- Робота в малих групах («мозковий штурм», «кейс-метод»).
- Індивідуальні дослідницькі завдання.
- Рольові ігри (імітація професійних ситуацій).
- Міні-проекти з міждисциплінарним змістом.

4. Інструменти для викладача

- **Карта проблемного завдання** (запитання – гіпотези – джерела інформації – результати – висновки).
- **Щоденник рефлексії здобувача** (короткі записи після виконання завдань).
- **Критерії оцінювання:** уміння формулювати проблему, обґрунтованість гіпотез, якість пошуку інформації, здатність до співпраці, рівень рефлексії (Див. [Додаток В](#)).

5. Очікувані результати

- Зростання рівня пізнавальної активності.
- Розвиток критичного та креативного мислення.
- Формування дослідницьких компетентностей.
- Посилення внутрішньої мотивації до навчання.

Індивідуальні практичні завдання

1. Підготуйте тези доповіді на конференцію «Ідеї проблемного навчання у працях вітчизняних та зарубіжних педагогів».
2. Проведіть дослідження розуміння суті поняття «проблемне навчання» педагогічними працівниками Вашого коледжу.
3. Розробіть проєкт проблемного завдання (на вибір) з теми (розділу, модуля) дисципліни, яку Ви викладаєте.
4. Складіть у вигляді таблиці переваги та недоліки проблемного навчання у порівнянні з традиційними технологіями.
5. Використовуючи положення таксономії Б. Блума (знання; розуміння; застосування; аналіз; синтез; оцінка), доберіть приклади проблемних завдань для кожного рівня когнітивного процесу.
6. Запропонуйте кілька проблемних запитань для дискусії на тему «Чи можна виховати критичне мислення засобами проблемного навчання?».
7. Порівняйте підходи сучасних дослідників до класифікації технологій активного навчання та визначте місце проблемного навчання серед них.
8. Визначте ознаки (критерії), за якими проблемне навчання можна віднести до імітаційно-дослідницьких технологій.
9. Створіть міні-програму проблемного навчання для вивчення однієї з тем дисципліни, яку викладаєте (з визначенням проблемних ситуацій, завдань, етапів роботи та форм рефлексії).
10. Напишіть есе на тему: «Концептуальна основа проблемного навчання як засобу розвитку пізнавальної активності здобувачів освіти».

2.2. Технологія коучингу (наставництво) (Лузан П. Г., Тітова О.А.)

Виклики, пов'язані з агресією рф, трансформація системи освіти України в європейський освітній простір, запит суспільства на підготовку висококваліфікованих техніків, технологів, менеджерів вимагають значних модернізаційних змін у системі фахової передвищої освіти в аспекті підвищення якості освітнього процесу. Провідну роль у цих процесах відіграє педагогічний працівник, його підготовленість до формування професійно компетентних, патріотично вихованих, різнобічно розвинутих фахових молодших бакалаврів.

Наразі існує суттєва невідповідність між сучасними вимогами до професіоналізму молодих педагогічних працівників і їхніми здатностями ефективно здійснювати професійну діяльність. Натомість початок викладацької кар'єри відіграє дуже важливу роль у подальшому професійному зростанні педагога, розвитку його потреб, мотивів і цілей успішної самореалізації. Освітня практика переконує, що без допомоги досвідчених майстрів педагогічної справи молодому викладачеві, тим паче

РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ

початківцю, вкрай важко адаптуватися до сучасних умов організації освітнього процесу, до навчання, зокрема змішаного та дистанційного, виховання, здійснення продуктивної взаємодії зі студентами. Актуалізує проблему й те, що в закордонних освітніх системах наставництво (у вигляді таких форм, як «тьюторство», «коучинг», «фасилітація», «едвайзинг», «менторство») є неодмінним елементом системи супроводу професійного розвитку педагогічних працівників.

Ключові терміни

Тьютор (від англ. *tutor* – наставник) – це педагог та персональний наставник, який допомагає не тільки краще засвоїти важку тему, але й краще зрозуміти свої інтереси, грамотно розставити пріоритети, обрати спеціальність та навчитися вчитися.

Тьюторант – підопічний тьютора, учень/студент, який потребує допомоги педагога, викладача в самостійному обранні шляху освітнього, професійного й особистісного розвитку.

Коуч (від англ. *coach* – тренер, наставник) – це фахівець, який допомагає клієнту досягти особистих або професійних цілей шляхом постановки запитань, виявлення внутрішніх ресурсів, розробки стратегій та подолання перешкод, не даючи готових рішень, а стимулюючи самостійний пошук відповідей людиною.

Наставник – досвідчений працівник-професіонал, який безпосередньо на робочому місці передає початківцю свій досвід (знання, уміння) Ю ознайомлює із закладом освіти, колективом (вимогами, традиціями, розпорядком тощо) допомагає адаптуватися, дає базові установки, формує ціннісне ставлення до професії.

Ментор – це досвідчена людина, яка ділиться своїми знаннями, навичками та досвідом з менш досвідченою людиною (підопічним), допомагаючи їй у професійному чи особистісному розвитку. Ментор не є вчителем чи тренером, а скоріше порадиником, провідником та натхненником, який допомагає підопічному зрозуміти себе, досягти поставлених цілей і уникнути помилок.

Тренер (англ. *trainer*, від англ. *train* – виховувати, навчати; українською – *наставник*) – це професіонал із досконалим знанням предмету навчання й умінням якісно викладати, однак це і людина з усіма властивими їй рисами й особливостями власного життя, що впливають на його настрій і поведінку; індивідуальний стиль кожного тренера формується під час практичного ведення тренінгів.

Теоретична частина

Енциклопедія освіти визначає наставництво як форму передачі педагогічного досвіду, в ході якого педагог-початківець або переведений

на іншу посаду працівник практично освоює професійні прийоми під безпосереднім керівництвом педагога-майстра (наставника). В інших джерелах наставництво визначають як процес, у якому більш досвідчений фахівець допомагає молодому працівнику засвоїти необхідні професійні знання, вміння та навички. Менш поширеним є розуміння наставництва як системи взаємодії між досвідченим фахівцем та новачком, яка базується на обміні досвідом.⁷¹

Отже спільним для вказаних визначень є те, що наставництво завжди пов'язують із взаємодією між досвідченим фахівцем і молодим працівником (молодими працівниками) задля передавання досвіду. Здобутки наставництва в освіті полягають у тому, що така форма взаємодії дозволяє швидше, ефективніше і якісніше адаптуватися викладачам-початківцям до складної поліфункціональної педагогічної діяльності, а молодим викладачам – відчутти, усвідомити перспективи професійного розвитку і самореалізації.

Психологічний словник витлумачує термін «наставляти» у значеннях «давати поради, навчати чогось; наводити, направляти, націлювати і т. ін. у потрібному напрямі; скеровувати, спрямовувати».⁷² Відповідно, термін «наставник» автори словника української мови визначають як «той, хто дає поради, навчає; порадник, учитель».⁷³ Прикметно, що Оксфордський словник англійської мови пов'язує цей термін із значеннями *дорадник (adviser, counsellor); вчитель (mentor, coach, tutor); керівник (supervisor)*.⁷⁴ У проєкті Закону України «Про наставництво» від 21.04.2025 р. наставник – це «... особа, яка на регулярній та безоплатній основі здійснює діяльність, спрямовану на розвиток особистісного потенціалу особи, щодо якої може здійснюватися наставництво, з урахуванням її індивідуальних потреб і особливостей».⁷⁵

До основних цінностей наставництва для освіти, педагогічних працівників Новик та Венгловська (2023, с. 10–12)⁷⁶ зазначають такі якості:

– *індивідуальна підтримка*: наставники надають молодим педагогам індивідуальну підтримку щодо вирішення труднощів, проблем, які виникають у підопічних у навчанні, вихованні, методичній діяльності, надають конкретні рекомендації щодо вдосконалення роботи з учасниками освітнього процесу;

⁷¹ Кремень, В. Г. (Голов. ред.). (2021). *Енциклопедія освіти* (2-вид., допов. та перероб.). АПН України; Юрінком Інтер.

⁷² Бродовська, В. Й., Петрик, І. П., & Яблонко, В. Я. (2005). *Тлумачний словник психологічних термінів в українській мові* (2-ге вид.). ВД «Професіонал».

⁷³ *Великий тлумачний словник української мови*. (2005). Харків: Фоліо.

⁷⁴ Oxford University Press. (2005). *Oxford Dictionary of English* (Revised ed.). Oxford University Press.

⁷⁵ Проєкт Закону України «Про наставництво» від 21.04.2025 № 13200. (2025). <https://ips.ligazakon.net/document/ji12705a?an=10>.

⁷⁶ Новик, І., & Венгловська, О. (2023). *Наставництво: професійна підтримка та розвиток педагогів*. УІРО.

РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ

– *навчання з власного досвіду*: наставники діляться практичним досвідом з молодими педагогами, зокрема демонструють стандарт професійної поведінки та освітньої практики через власну роботу зі студентами, слухачами та ін.;

– *розвиток професійних компетентностей*: наставники допомагають молодим педагогами цілеспрямовано розвивати загальні і спеціальні компетентності, що є опертям їх кар'єрного розвитку та самореалізації;

– *формування мотивації*: наставники, через особисту підтримку та взаємодію стимулюють якісну педагогічну діяльність своїх підопічних, формують професійні інтереси, мотиви успішної педагогічної діяльності, допомагають молодому педагогу відчувати впевненість у своїх здібностях;

– *підвищення рівня якості освіти*: вся діяльність наставників спрямована на поліпшення якості освітнього процесу шляхом удосконалення методики навчання молодих педагогів, оволодіння ними сучасними методами, формами і інноваційними технологіями навчання студентів;

– *розвиток професійної спільноти*: наставництво сприяє долученню молодих педагогів до діяльності професійних спільнот (циклові комісії, відділення, бази практик, об'єднання роботодавців, методичні об'єднання тощо), відкриває можливості спілкування з досвідченими колегами, знайомитися з інноваційними освітніми технологіями і методиками, ділитися успіхами у професійній діяльності та вирішувати проблемні питання навчання і виховання студентів;

– *підвищення професійного рівня*: наставництво сприяє професійному зростанню як молодого педагога, так і наставника, допомагає підтримувати високі рівні якості навчання, створює умови для безперервного розвитку і самореалізації кожного педагогічного працівника;

– *розвиток лідерських якостей*: наставники допомагають підопічним розвинути лідерські якості, необхідні кожному педагогу задля ефективного управління студентськими групами, структурами коледжу. Участь у тренінгах, семінарах, вебінарах, круглих столах розвиває у молодих педагогів вольові, комунікативні, організаційні та інші уміння і навички;

– *підтримка у розв'язанні проблем*: наставники надають молодим педагогам допомогу у розв'язанні наявних та перспективних проблем, що виникають чи можуть виникнути під час проведення навчальних занять, культурно-виховних заходів, сприяють виробленню оптимальних стратегій і тактик подолання труднощів у розв'язанні освітніх проблем;

– *впровадження інновацій*: наставники допомагають молодим педагогам зорієнтуватися в інноваційних освітніх трендах, підтримують їх в реалізації нових методик та підходів, які сприяють активізації

навчально-пізнавальної діяльності студентів, розвитку їх творчого потенціалу.

Отже, метою наставництва у фаховій передвищій освіті є підвищення ефективності професійної діяльності педагогічних працівників, розвиток їх творчого потенціалу задля зростання якості освітнього процесу. Основними завданнями діяльності наставника є^{77,78}: 1) супровід педагогічних працівників у їхньому професійному розвитку, передавання ним свого професійного досвіду; 2) допомога педагогічним працівникам у формуванні професійної ідентичності; 3) розвиток особистісних якостей педагогічних працівників; 4) допомога у вирішенні професійних проблем і труднощів; 5) сприяти досягненню молодим педагогом високої якості професійної діяльності, дотриманню ним вимог нормативно-правових актів з охорони праці та організаційно-розпорядчих документів, що визначають права та посадові обов'язки педагогічного працівника, положень колективного договору; 6) розвиток педагогічної майстерності викладачів; 7) формування таких «самостей» молодих педагогів, як самооцінювання, самоконтроль, самонавчання, самовдосконалення, самоорганізація, самоідетичність; 8) сприяння соціальній адаптації молодого педагога у трудовому колективі коледжу; 9) налагоджування партнерських відносин між педагогічними працівниками різних професійних і вікових груп, створення умов для ефективного обміну знаннями та досвідом між ними; 10) розвиток мотивації молодих педагогів до встановлення тривалих трудових відносин з коледжем, формування позитивного іміджу фахового коледжу на ринку освітніх послуг.

У системі освіти України наставництво має давню історію, є загальноновизнаним інститутом цілеспрямованого розвитку творчого потенціалу молодих педагогів. Нині в закладах освіти наставництво продовжує здобувати популярність, не дивлячись на певні виклики (недостатня психолого-педагогічна підготовленість наставників; брак чіткого правового регулювання процесів наставництва; обмежений доступ методичних служб коледжів до документації щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників з наставництва; брак фінансових можливостей адміністрацій коледжів для матеріального заохочення наставників тощо). Натомість практично у кожному фаховому коледжі ця форма навчально-методичної роботи унормовується відповідним положенням ([Додаток Г](#)), а питання наставництва постійно розглядаються на засіданнях педагогічних рад коледжів. Услід за освітньою практикою, педагогічна теорія також активізувалася, і нині продуктивну взаємодію

⁷⁷ Новик, І., & Венгловська, О. (2023). *Наставництво: професійна підтримка та розвиток педагогів*. УІРО.

⁷⁸ Про затвердження методичних рекомендацій щодо запровадження наставництва: Наказ Міністерства соціальної політики України № 1611 від 11.10.2017 р. (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1611739-17>.

РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ

між молодим педагогом і наставником наука пропонує здійснювати за такими принципами (Новик, & Венгловська, 2023, с. 40-41):

– *принцип добровільності*: взаємодія учасників наставництва має відбуватися на добровільних засадах, а наставництво рекомендується здійснювати лише за згодою молодого педагога;

– *принцип гуманізму*: здійснюючи наставництво, досвідчений педагог має виходити з гуманістичних позицій, за якими особистість є найвищою соціальною цінністю, а відтак врахування інтересів, потреб, уподобань, запитів підопічних є пріоритетним у визначенні стратегії наставницької діяльності;

– *принцип людиноцентризму*: зміст цього припису пояснює Стаття 3 Конституції України: «Людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю»; цей принцип є опертям, основою принципу гуманізму, а їх вектор спрямовується на цілеспрямований розвиток особистості педагогічного працівника, його самореалізацію в особистому та професійному житті;

– *принцип партнерства*: партнерство означає, що педагог-наставник і підопічний об'єднані спільними цілями і прагненнями щодо системного розвитку творчого потенціалу молодого педагога, його самореалізації, передбачає безумовну рівність та взаємну відповідальність за результати співпраці;

– *принцип відкритості* ґрунтується на створенні таких умов, за яких відбувається позитивна взаємодія наставника і молодого педагога, створюється обстановка відкритого висловлювання обома сторонами думок, ідей, бачень розв'язання проблемної ситуації тощо;

– *принцип конфіденційності*, пов'язаний з вимогою щодо збереження таємниці інформації, захисту персональних даних, забезпечення приватності обох сторін задля створення довірчих, гуманних відносин;

– *принцип об'єктивності*: оцінки, судження та особистісні характеристики, висловлені наставником щодо підопічного(их), мають бути справедливими, неупередженими, об'єктивними, враховувати індивідуальні особливості та потреби молодого педагога, забезпечувати недискримінаційну, толерантну довірчу взаємодію, засновану на порозумінні та спілкуванні;

– *принцип прогностичності*: наставник має володіти здатностями випереджувального планування та управління освітнім процесом, вміти прогнозувати майбутні зміни у змісті конкретної навчальної дисципліни, перспективах застосування інноваційних методик і технологій, новітніх засобів навчання, а не просто реагувати на поточні події; володіти уміннями і навичками передбачати можливі проблеми у професійній

діяльності підопічного та вчасно спрямовувати його у правильному напрямі.

Дотримання схарактеризованих принципів забезпечує системність і цілеспрямованість в організації наставництва в коледжі, а неодмінним результатом такої педагогічної співпраці є суттєве підвищення якості професійної підготовки фахових молодших бакалаврів. Природно, певні вимоги мають бути висунуті і до особистості педагога-наставника. Насамперед, до наставництва маємо залучати осіб, які мають досвід викладацької роботи у коледжі (зазвичай, не менше 5 років), штатних працівників, які керуються у своїй роботі стратегічними пріоритетами закладу освіти. Наставник має бути майстром педагогічної справи, демонструвати високу педагогічну техніку, розвинуті педагогічні здібності і уміння, володіти власними персонал-технологіями та методиками навчання і виховання студентів. Крім того, він повинен демонструвати комплекс розвинених компетентностей (навчальну, методичну, виховну, дослідницьку, екологічну, організаційну, управлінську, андрагогічну, професійно-термінологічну, загальнокультурну, політичну та ін.), бути вмотивованим до передавання свого досвіду молодому поколінню. Повсякчас такий викладач демонструє глибокі знання свого предмета (і суміжних дисциплін), педагогіки, психології, методики навчання, інноваційних технологій (зокрема цифрових), андрагогіки, уміння застосовувати ефективні форми навчання, його вихованці зазвичай демонструють високі результати в оволодінні освітньо-професійною програмою. Наставник має бути життєрадісним, наполегливим, володіти навичками вибудовувати довірливі професійні стосунки з колегами та студентами, почасти лідером у певних видах професійної діяльності. Такому педагогу притаманна висока відповідальність за результати своєї праці в коледжі, зокрема за адаптацію до професійної діяльності підопічних – викладачів-початківців, молодих викладачів.

Володіння наставником вказаними знаннями, уміннями, якостями і навичками є умовою необхідною, але далеко не достатньою для перетворення наставництва в ефективний інструмент забезпечення якості освітнього процесу. Суттєвим для наставництва є створення в коледжі творчого освітнього середовища – простору, що позитивно впливає на духовне, фізичне, інтелектуальне, емоційне збагачення усіх учасників освітнього процесу, сприяє розвитку творчого потенціалу, самореалізації педагогічних працівників, здобувачів освіти, інших стрейкхолдерів. Вкрай важливим складником такого середовища є матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу в коледжі, доступ педагогічних працівників до цифрових інструментів/ресурсів, що дозволяє здійснювати комунікацію між наставниками-підопічними в зручному форматі.

Освітня практика переконує, що сучасний наставник може виконувати декілька ролей. Вибір «рольового функціоналу» залежить від

РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ

вимог та потреб закладу фахової передвищої освіти, індивідуальних запитів підопічних, сформованості у педагога-наставника необхідних компетентностей. Дослідники проблем наставництва виокремлюють такі ролі педагога-наставника:

- наставник-фасилітатор – наставник, який забезпечує підопічним ефективні умови для особистісного і професійного розвитку;
- наставник-консультант – наставник, який допомагає молодим педагогам розв'язувати питання щодо професійного розвитку у формі наставницького консультування;
- наставник-тренер – наставник, який наставницьку діяльність здійснює під час групових форм роботи; тренінг, майстер-клас, педагогічна майстерка, верк-шоп та ін.

У низці праць (Borders, et al. 2011;⁷⁹ Zainal Abiddin, 2006;⁸⁰ Дзюба, та ін. 2021)⁸¹ дослідники, аналізуючи моделі наставництва, називають ролі, які бере на себе наставник «залежно від потреб та вимог підопічного в кожній конкретній ситуації» (Дзюба, та ін. 2021, с. 17): консультант у навчанні (*Learning Consultant*); Коуч (*Coach*); радник як консультант (*Counsellor*); радник як експерт, науковий керівник, інформаційний ресурс (*Adviser or Information Resource*); зразок для наслідування (*Role Model*); критичний друг (*Critical Friend*).

Схарактеризований «рольовий функціонал» наставників є, на нашу думку, дещо умовною характеристикою: освітня практика підтверджує, що у вітчизняній освітній традиції наставник має створити умови молодому педагогу для успішної, пришвидшеної адаптації до професійної діяльності, а консультування є основною формою його наставницької діяльності. Іншими словами, це дещо штучний розподіл ролей: наставник повинен діяти згідно ситуації та запитів молодого педагога.

У дослідженні Толочко (2019)⁸² говорить про педагогічне дорадництво як напрям науково-методичної роботи, характеризує діяльність «дорадників освітньої сфери» – «тьютора», «коуча», «едвайзера», «ментора» та ін. Зокрема, *тьюторство* авторка визначає як педагогічну діяльність, поєднану з особливо впорядкованою системою освіти, що здійснюється в аудиторній, дистанційній, парній, індивідуальній

⁷⁹ Borders, L. D. A., et al. (2011). Mentoring promotion/tenure-seeking faculty: Principles of good practice within a counselor education program. *Counselor Education and Supervision*, 50(3), 171–188.

⁸⁰ Zainal Abiddin, N. (2006). Mentoring and coaching: The roles and practices. *SSRN*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.962231>.

⁸¹ Дзюба, Н. В., Гейнак, О. І., Мазур, Н. В., Міненко, Є. С., Мукосєєва, Л. П., & Пеша, І. В. (2021). *Наставництво в молодіжній роботі: запитання та відповіді*. Державний інститут сімейної та молодіжної політики.

⁸² Толочко, С. В. (2019). *Теоретичні й методичні засади формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти* (Дисертація доктора педагогічних наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

чи груповій формі. В умовах закладу освіти *тьютор* – це «педагог, який забезпечує академічний супровід створення й реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учня/студента, супроводжує його в самостійному пересуванні» (Толочко, 2019, с. 237). Отже, на українському освітньому полі тьютор – це наставник, який уважно вислухає підопічного, допоможе визначити мету, окреслити способи та шляхи її досягнення,

Зацікавлює визначення терміну «*тьютор*» зарубіжною довідковою літературою. Наприклад, в Оксфордському словнику англійської мови *Tutor* – це «*приватний вчитель, зазвичай той, хто навчає одного учня або дуже невелику групу; викладач університету чи коледжу, відповідальний за навчання та керівництво призначеними студентами; асистент викладача в коледжі чи університеті*» (Новик, & Венгловська, 2023).⁸³ Приблизно таке ж тлумачення цього терміну зустрічаємо і в Англійському словнику Collins (2006): *Tutor* – це «... *викладач, який зазвичай навчає окремих учнів і часто працює приватно; (в університетах, коледжах тощо) співробітник, відповідальний за навчання та керівництво певною кількістю студентів*».⁸⁴

Відтак, тьюторство – це індивідуальна освітня практика, де наставником, консультантом, помічником того, хто навчається є тьютор, а не просто вчитель, викладач. Створюючи відповідне освітнє середовище, тьютор розкриває потенціал підопічного, допомагає опанувати знання, ставити і досягати цілей, вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію. У порівнянні з репетитором, тьютор більше уваги приділяє розвитку особистості підопічного, його здатності самостійно опанувати навчальний матеріал.

Вперше про тьюторів як індивідуальних вчителів-вихователів згадується в трактаті французького монаха-домініканця Вінсента з Бове (середина XIII ст.).⁸⁵ З самого початку створення університетів в Оксфорді та Кембриджі нагляд за студентами, їх супровід – від побуту до відвідування лекцій – здійснювали тьютори. А вже з XVI ст. тьюторинг стає домінантною практикою наставництва, опікунства над студентами (вибір щотижневих занять, підбір книг, відвідування лекцій тощо) (Швець, 2022с).⁸⁶ Поступово тьютор стає відповідальним за моральний розвиток студентів: «До XVII ст. виховні функції тьютора набувають все більшого значення, і тьюторство офіційно визнається частиною англійської університетської системи. Тьютор стає найближчим порадником студента і помічником у подоланні труднощів особистісного і професійного

⁸³ Новик, І., & Венгловська, О. (2023). *Наставництво: професійна підтримка та розвиток педагогів*. УІРО.

⁸⁴ HarperCollins Publishers. (2006). *Collins English dictionary* (8th ed.). HarperCollins Publishers.

⁸⁵ Kopaliński, W. (2000). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa.

⁸⁶ Швець, Т. (2022с). Тьюторський супровід розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів: результати організаційно-підготовчого етапу експерименту. *Проблеми освіти*, 1(96), 103–119.

РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ

становлення» (Швець, 2022b, с. 5).⁸⁷ За дослідженнями Дем'яненко (2020),⁸⁸ в класичних університетах Англії тьюторська система і донині займає центральне місце в освітній практиці, а штатні тьютори сьогодні налагоджують успішну взаємодію між викладачами і студентами, «зберігаючи цілісність академічної освіти».

У Сполучених Штатах Америки Інститут тьюторів почав діяти з моменту створення перших університетів. Особливістю тьюрингу в американській освіті є функціонування приватного тьюторингу (*private tutoring*) та тьюторингу ровесників (*peer tutoring*). Приватний тьюторинг – це індивідуальні заняття з професійним репетитором, що передбачає індивідуальний підхід до навчання, розвиток необхідних інтелектуальних здібностей. Здебільшого, у приватному тьюторингу беруть участь шкільні вчителі, які у вихідні дні або після навчальних занять допомагають підопічним долати труднощі у навчанні (Швець, 2022с)⁸⁶. Ця психолого-педагогічна послуга була формалізована Законом 2001 року «Жодної невстигаючої дитини», і така освітня стратегія підтримується на всіх рівнях, оскільки її основний потенціал – «навчити навчатися».

Натомість тьюринг ровесників здійснюється за принципом «рівний рівному», коли більш досвідчений учень/студент допомагає менш досвідченому, підтримує його в навчальній діяльності – фактично виступає в якості наставника. Така співпраця здійснюється в умовах невимушеної атмосфери (тьютор-ровесник не оцінює навчальні досягнення опікуваного), є більш доступною і менш формальною формою взаємодії.

За дослідженнями Швець (2022b)⁸⁷, у Німеччині тьюторінг особливо активно став впроваджуватися з середини 50-х років минулого століття з актуалізацією індивідуалізації в освіті. Зокрема, у 2009 р. засновано Тьюторську мережу у вищій школі (*Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen*), призначену для обготворення і удосконалення тьюторських програм, координацію діяльності тьюторів, обміну тьюторським досвідом тощо. До особливостей тьюторінга в системі вищої освіти Німеччини О. Іваницька відносить: створення організацій, спілок, фондаций з розвитку тьюторства на національному та міжнародному рівнях; підготовка тьюторів та їхня сертифікація; інтенсифікація наукових досліджень у цій галузі; опублікування результатів наукових студій у провідних педагогічних виданнях; розробка нормативно-правової документації на національному та інституційному рівнях, що відображає основні положення і принципи розвитку й реалізації тьюторства в умовах вищої школи; розвиток форм і

⁸⁷ Швець, Т. Е. (2022b). Тьюторинг в системі середньої освіти Німеччини. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Історико-педагогічні студії*, 15–16, 168–171. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/38542>.

⁸⁸ Дем'яненко, Н. М. (2020). Тьюторство як професія та інструмент індивідуального супроводу в освіті. *Історико-педагогічні студії. V Морозівські читання*, 5–11.

методів, а також навчально-методичного забезпечення тьюторства.⁸⁹ Крім цього, до наведених особливостей тьюринга в Німеччині Т. Швець додає практику роботи е-тьютора (*E-Learning-Tutoren*). Німецькі учені по-різному тлумачать роль тьютора в онлайн середовищі: лідер, модератор, фасилітатор, мотиватор, наставник, посередник і координатор (Швець, 2022b). Основне його завдання – допомогти студентам засвоїти новий навчальний матеріал.

Доцільно зазначити, що ще на початку ХХІ століття ученими було розроблено п'ятикрокову модель (технологію) онлайн тьюторингу, засновану на концепції практико-орієнтованого навчання, зокрема:

I крок – знайомство тьютора з учнями, яке відбувається індивідуально (*face-to-face*), створення доброзичливих взаємовідносин визначення мотивації учнів до завершення обраного курсу;

II крок – онлайн соціалізація. Тьютори радять учням літературу для самостійного опрацювання, правила опрацювання джерел;

III крок – онлайн дискусії (тьютора і тьюторанта, учнів з учнями, учнів із викладачами) з проблематики курсу.

IV крок – конструювання власне знань учнів. Метою тьютора є допомога учню навчитися вчитися, розуміти матеріал, який критично осмислюється учнями і на основі якого вибудовуються особисті освітні сенси учня;

V крок – усвідомлене онлайн навчання учнів.

Не складна, на перший погляд, технологія онлайн тьюторингу насправді вимагає системної, вкрай інтелектуально напруженої праці: не всі «тьюторанти» можуть дійти до четвертого та п'ятого кроків (Швець, 2022а, с. 385).⁹⁰ Взагалі, учені називають такі технології, що реалізують тьютери у повсякденній праці: технологія індивідуальних і групових консультацій; технологія формулювання запитання, яке мало б проблемний характер; технологія активного слухання; проектно-дослідницька технологія; інтерактивна технологія; кейс-технологія (вирішення конкретних ситуацій); технологія «портфоліо»; інформаційна технологія.

Сьогодні тьюторство актуалізовано в багатьох прогресивних зарубіжних країнах (Іспанія, Норвегія, Японія, Польща, Франція, Фінляндія, Канада та ін.). В Україні розвиток тьюторства знаходиться лише на стадії становлення, цей особливий інститут наставництва несистемно реалізується у закладах вищої освіти, зокрема педагогічних університетах. І все ж започатковуються магістерські програми підготовки викладачів-тьюторів, проведено два педагогічні експерименти з

⁸⁹ Іваницька, О. С. (2019). *Розвиток тьюторства у закладах вищої освіти Німеччини* (Дис. канд. пед. наук). Національний університет «Львівська політехніка», Львів.

⁹⁰ Швець, Т. (2022а). Зарубіжний досвід онлайн тьюторингу в системі середньої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 58(2), 384–389.

РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ

тьюторінгу всеукраїнського та регіонального рівнів приватною школою «Афіни» (м. Київ), виконуються дисертаційні роботи з проблем тьюторства, створено першу в Україні Школу Тьюторів, яка пропонує програми підвищення кваліфікації викладачам та ін.; у 2013 р. створено Тьюторську асоціацію України; Міністерство освіти і науки України ініціювало проведення експериментів з тьюторінгу: у 2015-2020 рр. «Тьюторська технологія як засіб реалізації принципу індивідуалізації в освіті» (його результати спричинили створення міжнародного мережевого Інституту індивідуалізації та тьюторства); у 2021р «Тьюторський супровід розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів» (наказ МОН України від 20.09.2021 № 1000, продовжується до 2026 р). Основними завданнями експерименту є вивчення і систематизація зарубіжного і вітчизняного досвіду застосування технології тьюторінгу в освітньому процесі закладів освіти та розроблення практичних рекомендацій щодо впровадження інтегрованої моделі тьюторського супроводу учнів.

Про активізацію функціонування інституту тьюторства в Україні свідчить науково розроблена професіограма тьютора як фахівця зі створення й реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учня/студента (Толочко, 2019, с. 249)⁹¹: *«володіє якостями та здібностями: упевненістю, мотивацією, позитивним ставленням, креативністю, ентузіазмом і завзятістю; має знання щодо створення і підтримки результативного й послідовного онлайн навчання, методології та методик проектування індивідуального освітнього середовища; уміння акмеологічно оцінювати особистість кожного учня/студента, позитивно комунікувати, дотримуватися педагогічної етики та етикету; здатність адаптуватися до сучасного освітньо-науково-інноваційного контексту, методів, аудиторії і ролей, розвинені компетентності (педагогічна, психологічна, методологічна, методична, дистанційного, е-, онлайн-навчання, технічну, організаційну, фахову, ведення особистісну); професійну сформованість спільної діяльності з тьюторантом, оптимально дібраний й укладений науково- і навчально-методичний матеріал; відповідальність учителя/викладача за здійснення функцій тьютора в освітньо-науковому процесі взаємодії з учнями/студентами, використання освітніх технологій відповідно до ціннісно-цільових орієнтирів, вікових та індивідуальних особливостей тьюторантів, надання допомоги в ефективному використанні науково-методичного супроводу з певної навчальної дисципліни або їх циклу; відповідність результативності,*

⁹¹ Толочко, С. В. (2019). *Теоретичні й методичні засади формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти* (Дисертація доктора педагогічних наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

неупередженості й дієвості оцінювання компетентності, стимулювання й мотивації самостійної освітньої діяльності».

Натомість посади «тьютор» поки-що немає в національному класифікаторі ДК 003:2010 «Класифікатор професій», не розроблено відповідного професійного стандарту. У зв'язку з браком фінансування, інститут тьюторства поки-що реалізується лише в експериментальних закладах освіти, переважно в загальній середній освіті.^{92,93}

Тьюторство має і певні негативні сторони. Це, насамперед, залежність якості роботи тьютора від його особистісних властивостей і характеристик (характер, темперамент, педагогічні здібності, індивідуальний стиль спілкування тощо); суперечності, неузгодженості, які можуть виникнути внаслідок певної «відірваності» роботи тьютора від навчальних планів; небезпека «годування з ложки», долучення студента до готових знань на шкоду його самостійній діяльності та інтелектуальному розвитку.

У процесі відносин з опікуном наставник може виконувати роль *коуча* - фахівця, який пройшов спеціальну підготовку та допомагає клієнту досягти особистих або професійних цілей, розкриваючи його власний потенціал. На відміну від тьютора чи консультанта, коуч не дає прямих порад, а через запитання та спеціальні методики допомагає клієнту самому знайти рішення та способи реалізації своїх планів. Коуч фокусується на сьогоденні та майбутньому клієнта, допомагаючи визначити мету, розробити план її досягнення та подолати перешкоди на цьому шляху.

У зарубіжній довідковій літературі знаходимо такі тлумачення: *«Coach – a private tutor who gives extra teaching»* (Коуч – приватний репетитор, який надає додаткові заняття⁹⁴); *«робота коуча пов'язана з психологією, оскільки коучинг – це форма прикладної психології, метою якої є покращення продуктивності та благополуччя, що базується на принципах науки про людську поведінку. Хоча коучинг відрізняється від терапії, він використовує психологічні підходи, такі як ті, що використовуються в позитивній психології та біхевіоризмі, щоб допомогти людям ставити цілі, розвивати навички та долати життєві та робочі виклики, розуміючи мотивацію та сприяючи позитивним змінам».*⁹⁵

⁹² ЗВІТ про завершення дослідно-експериментальної роботи за темою «Тьюторська технологія як засіб реалізації принципу індивідуалізації в освіті» за 2015–2020 роки. (б. д.). <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/661/68f/74d/66168f74dc397784858407.pdf>.

⁹³ Міністерство освіти і науки України. (2023). *Про розширення бази проведення експерименту на всеукраїнському рівні за темою «Тьюторський супровід розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів»*. <https://mon.gov.ua/npa/pro-rozshirennya-bazi-provedennya-eksperimentu-na-vseukrayinskomu-rivni-za-temoyu-tyutorskij-suprovud-rozvitku-socialno-osobistisnih-kompetentnostej-uchniv-starshih-klasiv-u-veresni-2021-cher>.

⁹⁴ Oxford University Press. (2005). *Oxford dictionary of English* (Revised ed.). Oxford University Press

⁹⁵ Durham, S. (2022). The role of psychology in coaching. SACAP. <https://www.sacap.edu.za/blog/management-leadership/the-role-of-psychology-in-coaching/>.

Відтак, коучінг – це партнерський процес взаємодії між коучем і клієнтом, у якому коуч використовує спеціальні методики й техніки задля допомоги клієнту віднайти власні рішення проблем та досягти поставлених цілей. Така взаємодія між коучем і підопічним здійснюється за допомогою запитань, відповіді на які «знаходить» виключно клієнт.

Не важко помітити, що основним способом такої взаємодії є сократівська бесіда – метод, заснований на діалозі між двома людьми, де один (наставник) ставить запитання іншому, щоб стимулювати критичне мислення та самостійне знаходження відповідей. Головна мета – не передати готові знання, а допомогти співрозмовнику самостійно відкрити істину, усвідомити власні переконання, виявити хибні уявлення та знайти відповіді на абстрактні питання. Цю техніку розробив давньогрецький філософ Сократ (470–399 рр. до н. е.) приблизно 2400 років тому. Задаючи своїм учням навідні питання, він не тільки діагностував їх інтелектуальний потенціал, а й послідовно підводив до самостійного знаходження правильних відповідей. Приклад такої методики знаходимо у змісті відомої притчі «Три сита»:

Один чоловік запитав у Сократа:

– Знаєш, що мені сказав про тебе твій друг?

– Почекай, – зупинив його Сократ, – просій спочатку те, що збираєшся сказати, скрізь три сита.

– Три сита?

– Перш ніж що-небудь говорити, потрібно це тричі просіяти. Спочатку через сито правди. Ти впевнений, що це правда?

– Ні, я просто чув це.

– Це означає, що ти не знаєш, це правда чи ні. Тоді просіємо через друге сито – сито доброти. Ти хочеш сказати про мого друга щось хороше?

– Ні, навпаки.

– Таким чином, – продовжував Сократ, – ти збираєшся сказати про нього щось погане, але навіть не впевнений в тому, що це правда. Спробуємо третє сито – сито користі. Чи варте мені почути те, що ти хочеш розповісти?

– Ні, в цьому немає необхідності.

– Отже, – уклав Сократ, – у тому, що ти хочеш сказати, немає ні правди, ні доброти, ні користі. Навіщо тоді говорити про це?

Відтак, коучінг створює сприятливі умови для розвитку у молодого викладача педагогічних здібностей, творчого потенціалу, необхідних професійних якостей, критичності і самостійності. Учені переконують, що в умовах закладу освіти роль коуча мають виконувати практичні

психологи (або викладачі кафедри психології),⁹⁶ оскільки коучінг «... увібрав у себе найкорисніше з інших систем допомоги людині: з психотерапії – запозичені прийняття клієнта таким, який він є, створення безпечного простору для нього, відсутність внесення коучем власного розуміння ситуації, моделей, шаблонів та рецептів, допомога клієнтові в усвідомленні його картини світу, його цінностей; з тренерства – стимулювання активних змін; підтримка ініціативи, дії, допомога у створенні внутрішніх і зовнішніх стимулів; виклик, спільна діяльність («давай разом!»)».⁹⁷

Для досягнення цілей особистісного зростання молодого педагога коуч має дотримуватися певних принципів, зокрема (Захарова, 2020, с. 6)⁹⁸: віра у здібності будь-якої людини, її високий потенціал (всі люди талановиті!); принцип усвідомленості та відповідальності: коуч усвідомлює свою відповідальність за особистісний розвиток підопічного; принцип єдності та взаємозв'язку: усі види діяльності, до яких залучається підопічний, мають бути взаємопов'язаними та орієнтованими на досягнення поставлених цілей; принцип рівності: відносини між коучем та підопічним мають бути партнерськими, довірливими, толерантними, тому що відкритість і довіра є ключем до продуктивної взаємодії; принцип відсутності готових відповідей: підопічний має самостійно продукувати відповіді на питання, а коуч лише стимулює критичне мислення, висування гіпотез, вибір правильного (оптимального) рішення шляхом постановки проблемно-навідних питань; принцип відсутності експертної позиції: коуч ніколи не оцінює відповіді підопічного, не висловлює своєї думки, не дає порад – лише ставить запитання та слухає, фокусуючись на сильних сторонах особистості; принцип ієрархічності розвитку особистості: спочатку егоцентричний етап, потім групоцентричний, і завершальний загальнолюдський етап; принцип поетапного розвитку – кожен етап становлення молодого педагога має відбуватися у зоні його розвитку як особистості; принцип моніторингу – для досягнення поставлених цілей коуч має вивчити минуле підопічного, аналізувати-оцінювати сьогоденні успіхи-невдачі, орієнтуватися на конкретні результати у майбутньому; принцип успішності – навчатися слід на позитивних прикладах, а не на помилках та ін.

Практичною сферою діяльності коуча є коучинг-сесія – індивідуальна або групова зустріч коуча з підопічним, спрямована на досягнення конкретних цілей клієнта (у даному разі молодого педагога) через діалог,

⁹⁶ Фасолько, Т. С., Ковтун, А. В., Гужанова, Т. С., Остапко, Л. О., & Семеняко, Ю. Б. (2023). Використання сучасних педагогічних технологій в дошкільній освіті: наставництво та коучинг у підготовці вихователя ЗДО. *Вісник науки та освіти*, 8(14), 807–820.

⁹⁷ Нежинська, О. О., & Тименко, В. М. (2017). *Основи коучингу*. ТОВ «ДІСА ПЛЮС».

⁹⁸ Захарова, О. В. (упоряд.). (2020). *Коучинг: технологія розкриття внутрішнього потенціалу дослідника* (Навчально-методичний посібник). Черкаський державний технологічний університет. <https://er.chdtu.edu.ua/handle/ChSTU/2274>.

поставлені коучем запитання, активне слухання та спільний пошук рішень та дій. При цьому коуч не дає готових порад і правильних рішень, а допомагає молодому педагогу самостійно розкрити свій потенціал, знайти відповіді та розробити план дій для покращення особистого чи професійного життя. Фактично це практика діяльності коуча, спрямована на посилення мотивації молодого педагога щодо пошуків внутрішніх ресурсів досягнення поставлених цілей. Зовні така коучінг-сесія схожа на невимушене, дружнє, довірливе спілкування добре знайомих людей, що зазвичай триває 1 годину (але можливі значні відхилення в часі – все залежить від запитів підопічного).

Натомість така практика роботи коуча має певні етапи і є, фактично, технологією коучингу. У дослідженнях учених зустрічаємо розмаїття таких технологій, методик, етапів і технік (Толочко, 2019; Фасолько, Ковтун, Гужанова, Остапко, & Семеняко, 2023; Нежинська, & Тименко, 2017; Захарова, 2020), їх вибір залежить, насамперед, від конкретних запитів підопічного та володіння технікою коучингу досвідченим педагогом.

Практична частина

А. На основі аналізу існуючих практик коучінг-сесій адаптуйте одну із технологій до умов роботи коуча з молодими викладачами фахового коледжу. Завдання оформіть у вигляді схеми послідовності етапів коучінг-сесії та короткого опису кожного етапу.

Результати наявних досліджень з проблем наставництва, практика проведення коучінг-сесій з молодими педагогами фахових коледжів переконують у доцільності застосування восьмиетапної технології,⁹⁹ схема якої подана на рис. 2.2.

Перший етап – *встановлення контакту*. На початку зустрічі впродовж декількох хвилин учасники сесії налаштовуються на роботу. Основним завданням для коуча є створення комфортних умов та отримання відповіді від підопічного на питання: «Що ви б хотіли сьогодні досягти, отримати від нашої зустрічі, які проблеми вас турбують?». Варто пам'ятати, що при цьому слід застосувати метод емпатичного слухання – основний інструмент клієнт-орієнтованого підходу, який допомагає розговорити опікуваного, позбутися депресії, змінити емоції на позитивні. Цей спосіб дозволяє зрозуміти стан клієнта, ті почуття, які він відчуває у проблемній ситуації, максимально сконцентруватися на його проблемах. Спостерігаючи за голосом, інтонацією, мімікою, жестами клієнта, коуч заохочує розмову, ставить запитання, на які опікуваний має самостійно

⁹⁹ Саман, А. (2023). Як проходить коуч-сесія? <https://ancia-coach.com/yak-proxodit-kouch-sesiya/>.

обов'язково відповісти (без допомоги!); висловлюючи щире зацікавлення, уникаючи критичних зауважень чи оцінок, коуч мотивує співрозмовника говорити про себе, допомагає повніше розкритися, прояснити ситуацію; утримуючи постійний візуальний контакт, коуч забуває про власні переживання і повністю переходить на хвилю співрозмовника, який має усвідомити, що його розуміють, йому проявляють співчуття; дотримуючись нейтралітету, коуч не пояснює опікуваному причини виникнення у нього певних станів чи реакцій, знаходиться одночасно і в позиції стороннього спостерігача, і учасника діалогу з клієнтом.

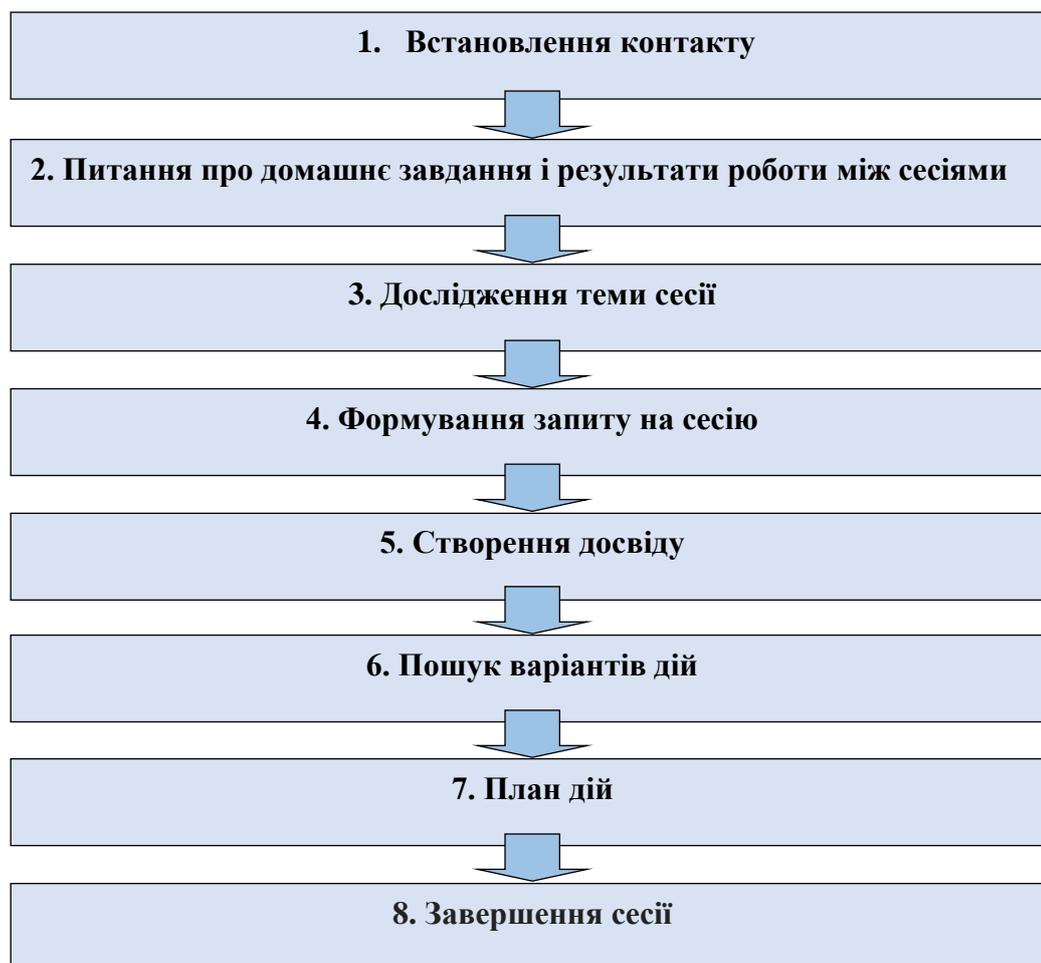


Рис. 2.2. Технологія проведення коучінг-сесії з молодими педагогами.

Другий етап – питання домашнього завдання і результати періоду між сесіями. Природно, цей етап сесії започатковується вже з другої зустрічі. Коуч не оцінює результати домашньої роботи, не виправляє помилки, знаходить вихід, щоб наступного разу все вийшло і були «хороші новини». Наприклад, на першій сесії було визначено, що підопічний працює несистематично, має проблеми з тайм-менеджментом. Він отримує таке домашнє завдання: «Проаналізуйте 15 правил-порад щодо виховання самодисципліни в розумовій праці (додаток Б).

Спробуйте врахувати ці поради у Вашій роботі. Зробіть «самофотографію» робочого дня до і після переформатування життєдіяльності. Запишіть, наскільки Вам вдалося виконати (чи не виконати) кожне правило, і Ваші перемоги над собою ми обговоримо на наступній зустрічі. Успіхів Вам!». На другій сесії молодий педагог аналізує, що йому вдалося, які правила самодисципліни враховано недостатньо, як змінився його «бюджет часу», а коуч висловлюючи щирі зацікавленість здобутками клієнта, відмічає позитивні моменти, своїми запитаннями спрямовує його на усвідомлення необхідності працювати системно, бо «Той, хто дозволяє вислизати своєму часу, випускає з рук своє життя».

Третій етап – дослідження теми сесії. На цьому етапі сесії молодий педагог визначається з тими питаннями, які його найбільше цікавлять і які він хотів би обговорити з коучем. Таких проблемних питань може бути декілька, і підопічний має визначитися з тим, що насамперед треба покращити, виправити, удосконалити. У свою чергу, коуч досліджує, з чим прийшов молодий педагог, як саме йому можна допомогти. Наприклад, молодий викладач (досвід роботи у коледжі – 3 роки) у перспективі хоче вступити до заочної аспірантури, виконати педагогічне дослідження. У нього декілька питань: чи здатний він виконати і захистити дисертацію на здобуття ступеня доктора філософії? Як визначити, що він має дослідницькі здібності? Як підготуватися до іспитів? Як вибрати тему дисертаційної роботи? З чого почати? Коуч, уважно вислухавши підопічного, визначається, чим конкретно він може бути корисним, як і чим він може йому допомогти.

Четвертий етап – формування запиту на сесію. З усього переліку питань, з якими прийшов на сесію опікуваний, коуч вибирає основні, першочергові. Інколи вони досить сильно відрізняються від сформульованих клієнтом, але у коучінгу це визнається нормальним. Головним критерієм при цьому є результат, який ми хочемо отримати на фінал зустрічі. Наприклад, у нашому прикладі коуч і молодий викладач дійшли згоди, що основним результатом зустрічі має бути сформульована тема педагогічного дослідження.

П'ятий етап – створення досвіду. Цей етап називають «серцем сесії», міні-моделюванням змін клієнта і майбутньої реальності. За допомогою запитань, технік коуч детально розбирає, що саме хоче зробити клієнт, що це йому дасть, що він отримає від результату. У нашому прикладі варто розглядати досягнення молодим викладачем стратегічних (вступити в аспірантуру, захистити дисертацію, отримати ступінь доктора філософії) і тактичних цілей (сформулювати тему дисертаційної роботи). Своїми запитаннями коуч підводить молодого викладача спочатку до вибору напряму наукового дослідження, а потім і до вибору теми

дисертації (*Ви знаєте, що аспірантура, захист дисертації сприяють кар'єрному зростанню педагогічного працівника? Розкажіть, як Ви працювали над магістерською роботою, чи були Ви задоволені консультаціями керівника? Наскільки глибоко Ви знаєте методологію науково-педагогічного дослідження? Які дисертаційні роботи Ви вже аналізували? Які тематики педагогічних досліджень Вам найбільш цікаві? та ін.*).

Шостий етап – пошук варіантів дій. На цьому етапі коуч і підопічний шукають конкретні шляхи досягнення поставлених цілей. Перевіряють їх реалістичність, передбачають можливі перепони та виклики. У нашому прикладі це: визначення закладу освіти чи наукової установи, де планується навчання в аспірантурі; ознайомлення з умовами прийому, програмами іспитів; організація консультацій з науковцями установи щодо можливості навчання в аспірантурі, перспективних (актуальних) напрямів дисертаційних досліджень; проведення бесід з педагогічними працівниками коледжу, які навчаються (навчалися) в аспірантурі та ін.).

Сьомий етап – план дій. Формулюються кроки, які молодий викладач має зробити до наступної сесії. Фактично це і є домашнє завдання. У нашому випадку, крім організаційних заходів, молодий викладач планує обґрунтувати актуальність теми дослідження, сформулювати гіпотезу, мету, предмет, об'єкт, завдання дослідження, передбачувану наукову новизну та практичне значення прогнозованих наукових результатів (фактично виконати дослідницьку пропозицію) тощо.

Восьмий етап – завершення. Коуч і опікуваний аналізують процес сесії, відзначають, що вдалося, що було цінним, корисним для досягнення поставлених цілей. Важливо, щоб клієнт сам оцінив свої здобутки на сесії, визначив, можливо в балах за певною шкалою, ефективність зустрічі. Коуч наголошує на тих завданнях, які молодий педагог запланував виконати між сесіями. На цьому коучінг-сесія закінчується.

Індивідуальні практичні завдання

1. Обґрунтуйте сильні і слабкі сторони тьюторінгу і коучінгу. Яку з цих концепцій наставництва ви б запропонували для роботи з викладачами-початківцями вашого коледжу?

2. Підготуйте тези доповіді на конференцію «Коучінг в системі освіти країн Західної Європи та Великої Британії».

3. Уявіть: Ви наставник викладача-початківця у вашому коледжі. Складіть план роботи на навчальний рік.

4. Запропонуйте критерії-показники рейтингового оцінювання результатів діяльності наставників у фаховому коледжі.

5. На основі аналізу літературних джерел випишіть основні принципи, якими має керуватися коуч у процесі міжособистісної взаємодії.

6. Згенеруйте декілька проблемних питань для дискусії на тему: «Як об'єктивно оцінити якість роботи наставника молодого викладача».

7. Виконайте інформаційний проєкт щодо сучасних тьюторських технологій в системі освіти Великої Британії.

8. Створіть таблицю дефініцій понять «*тьютор*», «*фасилітатор*», «*коуч*», «*едвайзер*», «*супервайзер*», «*модератор*», «*ментор*». Як висновок, запишіть, що спільне і відмінне у їхній діяльності.

9. Запропонуйте конкретні методичні рекомендації наставникам щодо системного розвитку педагогічної майстерності молодих викладачів коледжу.

10. Опрацюйте державні освітні документи, що регламентують діяльність інституту наставників у фаховому коледжі. Зробіть висновок про повноту законодавчого забезпечення цього виду професійної діяльності педагогічних працівників фахових коледжів.

2.3. Тренінгова технологія (Царьова Є. С.)

Виклики сьогодення, пов'язані з військовим станом, повномасштабною війною з РФ, зумовлюють модернізацію, системне удосконалення фахової передвищої освіти, заміну узвичаєних, усталених роками моделей організації освітнього процесу новими, продуктивними, творчими. При цьому вкрай важливу роль відіграє комплексне підвищення кваліфікації педагогічних працівників, неперервне професійне зростання кожного викладача чи майстра виробничого навчання. Сьогодення вимагає від педагогічного працівника не тільки глибоких психолого-педагогічних, методичних, галузевих знань і умінь, а, насамперед, здатностей успішно здійснювати сучасну компетентно-орієнтовану підготовку різнобічно розвинутих, професійно компетентних, патріотично налаштованих фахівців, особистостей, яким належить виборювати майбутнє України.

Науково доведено, що система підвищення кваліфікації педагогічного працівника, зокрема викладача-початківця, має поєднувати три взаємопов'язані напрями розвитку його професіоналізму – формальну, неформальну та інформальну освіту. Неформальна освіта у цій «тріаді», на нашу думку, є домінантною: вона покликана, насамперед, забезпечувати неперервність особистісного та професійного зростання педагога через залучення його до роботи шкіл педагогічної майстерності, педагогічних студій, різноманітних семінарів, вебінарів тощо. При цьому вкрай важливу роль у опануванні педагогами інноваційними знаннями, вміннями, навичками, сучасними компетентностями відіграють технології інтерактивного навчання – методи і форми організації процесу опанування

тими, хто навчається, знаннями, уміннями, навичками, іншими компетентностями, що здійснюються в умовах постійної активної взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Серед таких інтерактивних технологій особливу роль відіграють тренінги – один із головних способів реалізації компетентнісно-орієнтованого навчання.

Ключові терміни

Тренінг (від англ. *to train* – навчати, тренувати, дресирувати) – це технологія спеціально організованого навчання, учасники якого в умовах позитивної емоційної атмосфери в групі активно та творчо взаємодіють між собою та тренером (педагогом), опановують певні знання, уміння, навички, важливі життєві компетентності.

Тренінгова група – це спеціально створена навчальна група, учасники якої за сприяння ведучого (тренера) включаються в інтенсивне спілкування, спрямоване на досягнення освітніх цілей та вирішення поставлених завдань.

Тренінгове заняття – це активна групова навчальна діяльність, спрямована на розвиток конкретних професійних знань, умінь і навичок його учасників через практичні вправи та інтенсивне спілкування під керівництвом тренера.

Теоретична частина

В «Енциклопедії освіти» *тренінг* визначається в двох аспектах (Енциклопедія освіти, 2021, с. 1024):¹⁰⁰ 1) форма інтенсивного навчання практичного спрямування; 2) метод створення умов для саморозвитку та саморозкриття учасників і самостійного пошуку ними способів вирішення власних психологічних проблем; це особлива форма інтерактивного навчання, під час якої особистість максимально оволодіває новими знаннями, отримує нові навички, переглядає власні цінності та пріоритети, коригує удосконалює та розвиває певні якості та властивості. У 1991 р. Комісія по трудових ресурсах Великої Британії (Manpower Services Commission, MSC) запропонувала робоче визначення тренінгу, розглядаючи цю форму навчання як заздалегідь запланований процес, метою якого є «зміна ставлень, знань чи поведінки учасників за допомогою навчального досвіду, і спрямований на розвиток навичок виконання певної діяльності або декількох видів діяльності».¹⁰¹

Відома учена у галузі навчання дорослих Л. Лук'янова визначає тренінг як метод групової навчальної діяльності, коли засобами спеціальних вправ, спрямованих на відтворення, виконання й аналіз ситуацій, в учасників не тільки формуються професійні уміння й навички,

¹⁰⁰ Кремьень, В. Г. (Голов. ред.). (2021). *Енциклопедія освіти* (2-вид., допов. та перероб.). АПН України; Юрінком Інтер.

¹⁰¹ Wilson, P. (1999). Model in information research. *Journal of Documentation*, 55(1), 12–23.

РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ

але й створюються умови для професійного розвитку; «занурення» у професійні ситуації в лабораторних умовах сприяє осмисленню вже наявного виробничого досвіду та розвитку професійних знань, умінь і навичок, і ця процедура повністю відповідає принципам навчання дорослого населення.¹⁰²

Натомість загально визнаного визначення тренінгу поки-що не існує. Одна група учених розглядає тренінгові технології як продуктивний засіб психічного розвитку особистості; інші пов'язують його з методами групового консультування, активного групового навчання умінням спілкуватися в житті і суспільстві; треті вважають, що це форма спеціально організованого навчання, опертям якої є активні методи групової роботи.

Відтак, з урахуванням підходів до цієї форми групового навчання таких дослідників, як Бевз та Главник (2025),¹⁰³ Карпенко (2015),¹⁰⁴ Огієнко та ін. (2015),¹⁰⁵ тренінг розуміємо як:

- заздалегідь спроектований і майстерно організований процес навчання, під час якого учасники вступають у конструктивну взаємодію;
- навчання в складі групи, яка допомагає стати кожному її члену більш компетентним у визначених галузях, видах діяльності;
- процес, який centruє увагу на певній проблемі, на її розв'язанні учасниками заняття, а не на компетентності ведучого щодо шляхів, методів, засобів досягнення цілей проблемного навчання;
- групове навчання, у перебігу якого учасники демонструють високі рівні активності, зазвичай вищі, ніж активність тренера (ведучого);
- міжособистісне спілкування, яке стимулює інтерес до пізнання нового, активізує саморозвиток, самовдосконалення кожного учасника заняття;
- групове навчання, результати якого досягається у взаємодії всіх учасників тренінгу;
- відкриття учасниками в собі нових можливостей, відчуття того, що вони знають і вміють більше, ніж до цього часу думали про себе;
- навчання через групову взаємодію, що дозволяє зрозуміти: навколо багато цікавих, глибоких, талановитих людей, і спілкування з ними надає можливість краще зрозуміти власні здібності для досягнення свого «акме»;

¹⁰² Лук'янова, Л. Б. (2012). Тренінгові технології в освіті дорослих. У *Освіта впродовж життя: вимоги часу: збірник матеріалів IV Всеукраїнських педагогічних читань* (с. 163–167). Київ: Едельвейс.

¹⁰³ Бевз, В., & Главник, О. (2025). Основні положення щодо проведення тренінгів. Освіта.уа. <https://osvita.ua/school/method/technol/598/>.

¹⁰⁴ Карпенко, Є. (2015). *Основи психотренінгу: навчальний посібник*. Дрогобич. <https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/2360/1/.pdf>.

¹⁰⁵ Огієнко, О. І., Калужна, Т. Г., Красильник, Ю. С., Мільго, Л. О., Радченко, Ю. Л., Годлевська, К. В., & Кобюк, Ю. М. (2015). *Інноваційні педагогічні технології: Посібник* (О. І. Огієнко, Ред.). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

– можливість у комфортних, з одного боку, штучно створених, а з іншого – наближених до реальної дійсності умовах взаємодіяти з іншими людьми та досягати поставлених цілей.

Підсумовуючи щойно виписані міркування, зазначимо: тренінг – це організаційна форма навчання, учасники якого в умовах позитивної емоційної атмосфери в групі активно та творчо взаємодіють між собою та тренером (педагогом), опановують певні знання, уміння, навички, важливі життєві компетентності; водночас, це інтенсивне навчання, що здійснюється спеціальними інтерактивними вправами.

В історичних документах згадується, що відомий американський письменник, педагог-психолог Дейл Брекенридж Карнеги ще в 1912 р. заснував свій центр тренінгів «Інститут ефективного ораторського мистецтва і людських відносин»), що перетворився на міжнародну організацію *Dale Carnegie Training*, яка успішно функціонує по теперішній час. Натомість ідею тренінгу приписують Курту Цадеку Левину – німецько-американському психологу, засновнику соціальної психології, який у 1946 р. створив тренінгові групи (Т-групи), що мали на меті підвищити компетентність учасників тренінгів засобами спілкування. Згідно теорії К. Левина, абсолютна більшість ефективних змін в установках, мотивації та поведінці особи відбувається у груповій взаємодії, а не в одиничній ситуації. Отже, щоб виробити інші форми поведінки, змінити свої установки та ціннісне ставлення, людина має навчитися бачити себе так, як її бачать інші люди.

Успішна тренінгові діяльність послідовників Левіна в майстерні між групових відносин сприяла створенню у США Національної лабораторії тренінгу (1954 р.). У Т-групах психологи навчали політичних лідерів, менеджерів, управлінців ефективній міжособистісній взаємодії, вмінню вирішувати конфліктні ситуації, ефективно управляти персоналом.

Поступово тренінгові технології навчання удосконалювалося, на зміну Т-групам почали з'являтися інші практики. Зокрема, у 60-х роках минулого століття почали практикуватися тренінгові програми на основі гуманістичної психології видатного американського психолога Карла Роджерса, спрямовані на психологічний розвиток та підтримку особистості. А вже починаючи з 70-х років широкої популярності набули соціально-психологічні тренінги, створені німецьким філософом і психологом Манфредом Форвергом на основі рольових ігор з елементами драматизації.¹⁰⁶

Учені по-різному трактують практики тренінгового навчання, а також результати, які маємо отримати від інтерактивної взаємодії тренера і учасників тренінгу. Зокрема, орієнтуючись на принципи *біхевіористичного підходу*, дослідники створили модель тренінгу як навчання шляхом спроб і

¹⁰⁶ Карпенко, Є. (2015). *Основи психотренінгу: навчальний посібник*. Дрогобич. <https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/2360/1/.pdf>

помилки. Тут основним правилом є теза: через повторення можна сформулювати оптимальну поведінку людини. При цьому тренер є носієм «правильного» знання, експертом, а учасники тренінгу мають чітко виконувати його інструкції, бути об'єктами тренінгового процесу. Природно, така модель відображає відносно прості способи поведінки і зосереджується на формуванні конкретних, спостережуваних поведінкових змін через принцип стимул-реакція та зворотного зв'язку. Це досягається шляхом використання практичних вправ, рольових ігор та змодельованих ситуацій для закріплення бажаних навичок та поведінки у безпечному середовищі, що дозволяє учасникам швидко опанувати нові знання і вміння.

Когнітивний підхід в організації тренінгів фокусується на розвитку мислення, знань та розуміння учасників шляхом обробки нової інформації про себе, людей та комунікацію. Він включає в себе методи, що спрямовані на корекцію мислення, формування розуміння психологічних процесів та ефективну взаємодію, спираючись на наукові дослідження та реальні потреби учасників. При цьому модель тренінгу тяжіє до репетиторства, за якого тренер виконує роль наставника. Роль учасника тренінгу – об'єкт з яскраво вираженою суб'єктністю. Головна мета таких тренінгів – змінити або покращити когнітивні процеси учасників, такі як сприйняття, запам'ятовування, аналіз та прийняття рішень. Учасники набувають знань щодо психології міжособистісних стосунків та комунікації, вчаться краще розуміти причини своїх та чужих дій, організувати ефективну взаємодію.

Модель *тренінгу як наставництва* поєднує структуру класичного навчального тренінгу з індивідуальною підтримкою та передачею знань від досвідченої особи (наставника) менш досвідченій (підопічному). Це передбачає спільне навчання, розвиток практичних умінь і навичок, отримання зворотного зв'язку та створення творчої спільноти (тренінгової групи), що сприяє підвищенню самооцінки особистості, професійному зростанню та сталому розвитку її членів. Результати такого тренінгового навчання відрізняються високою стабільністю, але передбачають активну роботу учасників як на тренінговому занятті, так і після нього. Тут широко використовуються імітаційно-ігрові методи, кейси, технологія навчального проектування, проблемне навчання тощо.

Модель тренінга як *розвитку суб'єктності* передбачає розгляд поведінки людини як активності, спрямованої на реалізацію потреби бути суб'єктом. Психологи витлумачують суб'єктність особистості як здатність оптимально актуалізувати зовнішні (соціальні, просторово-часові, фізичні тощо) та внутрішні (психічні, особистісні, духовні) можливості, адекватно інтегрувати актуальну ситуацію з перспективою ефективного

(продуктивного) життєвого самовтілення особистості.¹⁰⁷ Тренери, що організовують навчання за ідеями трьох попередніх концепцій, переконані, що вони «знають, що краще клієнту». Але так як кожна людина живе у своєму власному неповторному світі, то не може бути «правильних» і «неправильних» життєвих шляхів. Відповідно, у розглядуваному підході до організації тренінгового заняття педагог усвідомлює своє завдання у тому, щоб клієнт зміг відкрити власне бачення шляхів і способів свого особистісного розвитку, став дійсно суб'єктом власного життя. Такі тренінги орієнтовані не на конкретний («тут і зараз») результат, а на перспективи: його учасники отримують «не рибу, а вудку», інструмент для особистісного, суб'єктного зростання у подальшому.

Відтак, тренінги завжди відображають певні концептуальні положення, які сповідує сам тренер. Залежно від цього виокремлюють такі тренінги: тренінг як своєрідна форма репродуктивних дій, коли тренер жорсткими, інколи маніпулятивними прийомами формує потрібні патерни (зразки) поведінки та гальмує ті, які вважає шкідливими; тренінг як тренування, метою якого є опрацювання учасниками певних умінь і навичок ефективної поведінки; тренінг як форма активного навчання, метою якого є опанування слухачами певних знань, розвиток деяких умінь і навичок; тренінг, у якому тренер виступає фасилітатором та створює умови для саморозкриття членів тренінгової групи і самостійного пошуку ними способів вирішення власних проблем (Бондаренко, 2006, с. 20-21).

Наразі термін «тренінг» дослідники застосовують для позначення широкого кола методик, заснованих на різних підходах, принципах і правилах. Природно, єдиної, загальноприйнятої класифікації тренінгів не існує. Натомість нам імпонує класифікація на основі переважних методів тренінгового навчання, яка презентує такі види тренінгів: тренінг умінь і навичок; тренінг особистісного зростання; тренінг комунікативної компетентності і командної взаємодії; психологічні (соціально-психологічні тренінги). У свою чергу, у своїх працях Карпенко (2015)¹⁰⁸ згадує про такі види тренінгів, як: тренінги, спрямовані на розвиток навичок саморегуляції; комунікативні тренінги; тренінги, що стимулюють особистісний ріст; навчальні тренінги. У колективній праці за редакцією Огієнко (2015, с. 261)¹⁰⁹ згадуються такі види тренінгів, як «педагогічний тренінг» («форма освітньої діяльності, спрямована на засвоєння знань, розвиток умінь і навичок та формування установок з метою підвищення компетентності у визначеній сфері життєдіяльності учня» та «навчальний

¹⁰⁷ Бондаренко, О. (2006). Суб'єктність як етичний вимір: у пошуках вітчизняної традиції у психотерапії. In В. Татенко (Ред.), *Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії* (с. 52–70). Київ: Либідь.

¹⁰⁸ Карпенко, Є. (2015). *Основи психотренінгу: навчальний посібник*. Дрогобич. <https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/2360/1/.pdf>

¹⁰⁹ Огієнко, О. І., Калюжна, Т. Г., Красильник, Ю. С., Мільто, Л. О., Радченко, Ю. Л., Годлевська, К. В., & Кобюк, Ю. М. (2015). *Інноваційні педагогічні технології: Посібник* (О. І. Огієнко, Ред.). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

тренінг» («запланований процес активної навчально-пізнавальної діяльності студентів, модифікації знань, поведінкових знань того, хто навчається, з тим, щоб досягти ефективного виконання певного виду діяльності». У свою чергу, Сисоєва (2011)¹¹⁰ також розглядає навчальний тренінг як педагогічну технологію, яка дозволяє відпрацювати вміння і навички виконання простих та складних видів професійної діяльності, наочно демонструє наслідки прийнятих рішень, реалізує можливість перевірки альтернативних зв'язків, дає змогу одночасно використовувати різну кількість методів ігрової діяльності, збільшуючи ефективність проведення практичних занять.

На нашу думку, виокремлення в окрему групу педагогічних і навчальних тренінгів не є переконливим: практично кожний тренінг має на меті поглибити певні знання його учасників, розвинути вміння виконання певної діяльності, удосконалити комунікативні навички.

Заслуговує на увагу і систематизація тренінгів, яку наводять Матійків, Якимів та Черняк (2012, с. 17) «Основах педагогічної майстерності»,¹¹¹ їх різновиди, що мало відрізняються від наведених вище (та, власне, і між собою), зокрема: *соціально-психологічний тренінг* – один із методів активного навчання, спрямований переважно на підвищення компетентності в сфері спілкування і особистісне вдосконалення учасників: поглиблення знань, формування соціальних настанов, розвиток комунікативних навичок і умінь, набуття досвіду у сфері міжособистісного спілкування; *тренінг навичок* – це різновид соціально-психологічного тренінгу, який має на меті формування та розвиток конкретних навичок (наприклад, тренінг продажу, обслуговування конфліктних клієнтів тощо); *бізнес-тренінг* – це вид соціально-психологічного тренінгу з розвитку навичок персоналу для успішного виконання бізнес-завдань, підвищення ефективності виробничої діяльності, ділової взаємодії, збільшення прибутків компанії.

Отже, будь-яке тренінгове заняття характеризується такими особливостями: наявність постійної групи учасників; спрямованість слухачів на оволодіння певних практичних знань, умінь, навичок, розвиток особистісних властивостей, професійних якостей; об'єктивізація почуттів, емоцій, рефлексії учасників тренінгу; розвиток здатностей створення позитивної емоційної атмосфери, вільного і безпечного спілкування учасників. Опертям проектування тренінгів має бути положення про єдність теоретичних знань і практичних дій, а саме заняття розглядатися як поетапна технологія, де кожний етап має чітко визначені цілі. При цьому

¹¹⁰ Сисоєва, С. О. (2011). *Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник*. Київ: ВД «ЕКМО».

¹¹¹ Матійків, І. М., Якимів, А. І., & Черняк, Т. Г. (2012). *Основи тренерської майстерності: навчально-методичний посібник* (А. І. Якимів, Ред.). Львів: Компанія «Манускрипт».

завдання тренера – показати, що тренінгова група не просто зібрання осіб (зокрема, викладачів) згідно певних адміністративних рішень, а спільність, яка може стати згуртованою командою завдяки єдності цілей і мотивів спільної діяльності.

Варто додати, що групова тренінгова робота взагалі має певні *переваги* за рахунок психокорекційних, психотерапевтичних і педагогічних впливів на її учасників, зокрема: робота в групі допомагає вирішенню міжособистісних проблем, сприяє зростанню соціометричного статусу учасника тренінгового навчання; в тренінговій групі моделюється система взаємовідносин людей в реальному суспільстві, що уможлиблює її детальний аналіз та внесення відповідних коректив у власне життя; надається можливість поділитися досвідом з людьми зі схожими проблемами, вислухати колег, уникаючи нерозуміння чи осуду, що сприяє розвитку самосвідомості, кращому розумінню себе і оточуючих; у групі учасники тренінгового навчання можуть ідентифікувати себе з іншими, що допомагає зняти психологічну напругу; груповий досвід роботи полегшує саморозкриття, пізнання себе як суб'єкта.

З іншого боку, щоб тренінгова група позитивно впливала на особистісний і професійний розвиток її учасників, існують класичні вимоги до її комплектування. Для ефективного проведення тренінгового заняття учені пропонують різну кількість учасників – від 4 до 18. Втім, для оптимальної взаємодії частіше за все говорять про 8–12 членів тренінгової групи. Мова про те, що із збільшенням кількості учасників існує загроза поділу на підгрупи (3–4 особи), зменшення часу для активності кожного учасника, його рефлексію після виконання вправ, та, відповідно, збільшення часу на зворотній зв'язок. Крім того, у більшій групі може бути суттєва відмінність думок та, відповідно, менша можливість для інтеракцій.

За якісним складом тренінгові групи можуть бути як гомогенними, так і гетерогенними. При їх формуванні враховують вік, стать, освіту, соціальний статус тощо учасників тренінгів. Психологи переконують, що в гомогенних групах (однорідних за складом) атмосфера більш комфортна для тренінгового навчання, учасники більш згуртовані, розкуті у своїх діях, їх позиції менш полярні (наприклад, проведення тренінгу педагогічної майстерності з молодими викладачами). Натомість вони мають менше можливостей знайомитися з іншим досвідом, відмінними від їхніх думками, позиціями. Відповідно, брак суперечностей і конструктивних конфліктів часто призводить до зниження групової динаміки, успішності роботи групи.

Гетерогенність (неоднорідність) групи сприяє розвитку поведінкової гнучкості учасників тренінгу, розширенню їх світоглядної позиції. Така група є макромоделлю стосунків у реальному житті, спілкування людей у таких спільностях стимулює процеси саморефлексії, самопізнання.

РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ

Натомість занадто велика різниця у віці, освіті, статусних характеристиках може бути причиною непорозумінь і навіть конфліктів, що, природно, впливає на якість тренінгового навчання. Прикладом такого об'єднання є тренінг з розвитку цифрової компетентності педагогічних працівників коледжу, до якого долучаються педагоги усіх вікових груп, викладачі загальноосвітніх і фахових дисциплін, майстри виробничого навчання, методисти, психологи, керівництво тощо.

У практиці формування тренінгових груп виокремлюють два способи: для роботи у складі повної групи та для роботи у складі малих груп. Кожний із вказаних способів має свої особливості. Зокрема, при спільній роботі усієї тренінгової групи тренер має можливість надавати інструкції відразу усім учасникам, які працюють разом (наприклад, сидять півколом, колом) та зосереджено слухають ведучого. Такий вид тренінгового навчання застосовують на початку та наприкінці тренінгу, а також під час міні-лекції, заслуховування капітанів команд щодо результатів виконання завдань-вправ тощо. Природно, при роботі у складі усієї групи учасники менш активні, чим ведучий або ті, хто виступає перед аудиторією (Карпенко, 2015).

Ці негаразди усуваються при роботі малих груп (4–6 осіб, але інколи називають 2–8 осіб), коли учасники знайомляться, спільно виконують вправи, розв'язують поставлені тренером завдання, жваво взаємодіють при розв'язанні проблемних ситуацій, плануванні дій і розподілі ролей тощо.

Окремо варто сказати про роботу в «парах» і «трійках». Вкрай ретельно слід добирати завдання учасникам тренінгу, які мають працювати парами. Це застереження пов'язуємо з тим, що інколи особи (наприклад, досвідчений викладач і викладач початківець) не можуть спрацюватися, дійти «консенсусу», порозуміння, демонструють вкрай полярні підходи до розв'язання завдань. Необхідно пам'ятати, що учасники тренінгу мають обирати пари на основі особистих симпатій, демократично. Практика свідчить, що парна робота найбільш доцільна задля виконання ознайомлювальних вправ, під час взаємонавчання (коли, наприклад, досвідчений викладач ділиться досвідом відбору та структурування змісту навчання з молодим педагогом), при виконанні завдань-вправ з рольовою взаємодією та ін. Така тренінгова практика досягає кращих результатів за умови, що на занятті працює декілька тренерів.

Малі групи – трійки – формують тоді, коли за взаємодією двох учасників тренінгу має спостерігати третій, демонструвати «погляд збоку». Наприклад, ситуація на екзамені: учасники тренінгового заняття виконують ролі «студента», «екзаменатора» і «спостерігача». У такій трійці студент відповідає на питання, екзаменатор задає запитання, характеризує відповідь та виставляє оцінку (оперативний час – від 5 до 10 хвилин); спостерігач не бере участі у дискусії, спостерігає та записує

зауваження, на завершення вправи коментує дії учасників ситуації (до 5 хвилин). Потім процедура повторюється таким порядком, щоб кожен з трійки побував і в ролі екзаменатора, і в ролі спостерігача, і в ролі студента. Зазвичай, після виконання таких вправ тренер збирає учасників трійок в одну групу задля обговорення результатів вправління.

Вкрай важливою умовою досягнення цілей тренінгового навчання є неухильне дотримання її учасниками встановлених принципів і правил групової діяльності. Бажано, щоб ці регламентні норми були всебічно обговорені і схвалені учасниками тренінгу. На жаль, єдиного, усталеного переліку принципів групової роботи поки-що немає, тому, орієнтуючись на підходи учених (Карпенко, 2015; Матійків, Якимів, & Черняк, 2012; Бевз, & Главник, 2025), виділяємо найбільш загальні положення, дотримання яких забезпечує успішність тренінгів:

– *принцип добровільної участі* – учасник тренінгового навчання має бути особисто зацікавленим у власних змінах, у набутті інноваційних знань, розвитку професійних умінь і компетентностей, а своє зарахування до тренінгової групи сприймати як певне досягнення, перспективу вкрай потрібного зростання. Водночас, якщо викладач не зацікавлений у розвитку своєї інформаційно-комунікативної (цифрової) компетентності, не має бажання поглибити навички розроблення та застосування електронних освітніх ресурсів в навчальній роботі, а перспективу участі в тренінгу з цифрової грамотності сприймає як майбутній формальний захід, як марну трату свого часу, його не варто залучати до цієї інтерактивної педагогічної технології;

– *принцип активності*: учасники тренінгового заняття мають бути постійно залучені до навчально-пізнавальної діяльності різних рівнів, що вимагає певної організації спільної діяльності тренера і учасників. Активізації тренінгового навчання сприяє творча атмосфера проведення тренінгу, захоплений виклад тренером матеріалу міні-лекції (історизм, новітні досягнення науки, практичне значення інноваційних знань), залучення учасників до розв'язання проблемних ситуацій, виконання цікавих практичних вправ, рольових ігор, дискусій тощо;

– *принцип зворотнього зв'язку*: зворотній зв'язок у тренінговому навчанні – це інформація про процес і результати діяльності учасників тренінгу, яка надається тренером, однокорупниками або цифровими засобами. Він має бути наданий як на певному етапі тренінгового навчання (*формативний зворотній зв'язок*), так і після його завершення (*підсумковий зворотній зв'язок*). Зворотній зв'язок спонукає учасників аналізувати власні досягнення та недоліки, а не бути пасивними спостерігачами, вказує, що слід доопрацювати, на що звернути увагу насамперед. Цей педагогічний феномен вважають ефективним інструментом для стимулювання мотивації, розвитку самосвідомості та забезпечення активної участі слухачів у тренінговому навчанні. Цей

РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ

принцип вимагає від учасників тренінгового заняття бути конкретними та цілеспрямованими, об'єктивно оцінювати свої особистісні досягнення, вчасно вносити корективи у зміст та методи свого особистісно-професійного зростання. У свою чергу, тренер має систематично надавати учасникам тренінгу достовірну інформацію про їх успіхи та невдачі, вказувати, що можна покращити, над чим попрацювати самостійно. Такий формат взаємовідносин має здійснюватися в умовах атмосфери довіри, діалогу, доброти і толерантності;

– *принцип відкритості та щирості*: передбачає надання повної, доступної та об'єктивної інформації про діяльність учасників тренінгу, про їх здобутки, досягнення та помилки. Важливо надавати виключно достовірну інформацію, представлену зрозуміло, повно і правдиво, уникаючи спотворення фактів чи маніпуляцій. Варто пам'ятати: чим щирішими будуть вияви почуттів, тим продуктивнішою буде робота тренінгової групи в цілому. Адже відкрите пред'явлення справжніх, щирих та неупереджених думок і почуттів сприяє не тільки саморефлексії, а сприяє успішному перебігу аналогічних процесів і в інших учасників тренінгу;

– *принцип конфіденційності та закритості групи*. Події, факти і ситуації, які виникали у процесі тренінгових занять, учасники можуть обговорювати і поза межами групи, не називаючи імен, прізвищ, персональних даних своїх колег, що б дозволило їх ідентифікувати співрозмовниками. При цьому наявним є правило: якщо тренінгова група розпочала свою роботу, нові члени групи в неї вже не приймаються (виключення – згода усіх учасників тренінгу). Інколи правила забороняють учасникам обговорювати на перервах події, факти, явища, що відбувалися під час тренінгу: це має здійснюватися виключно на заняттях, у присутності усієї тренінгової групи («у колі»);

– *принцип «тут-і-тепер»*: на тренінговому занятті не обговорюються ситуації минулого чи майбутнього: увага учасників заняття зосереджується на поточних подіях, їх думках, переживаннях в даний момент часу; роздуми про майбутнє чи тривоги минулого тимчасово відкладаються задля повного «занурення» учасників заняття в теперішню ситуацію; цей припис тренінгового навчання допомагає учаснику краще зрозуміти свої справжні бажання та потреби, що є важливим кроком до їх задоволення; виявляються незавершені «гештальти» (ситуації, емоції, почуття), які продовжують впливати на психіку людини, і які у такий спосіб усуваються, завершуються; робота тренера спрямована на зосередження учасників заняття на сьогоднішні, на пошуці шляхів розв'язання нагальних проблем;

– *принцип партнерського спілкування*: передбачає встановлення на занятті об'єктивних та конструктивних взаємин, де кожний учасник

визнається значущою особистістю; взаємодія спрямовується на досягнення спільних цілей, а на комунікацію не впливають особистісні симпатії чи антипатії; взаємоузгодженість рішень, дотримання правил ділової етики, повага до часу, чіткість комунікації визнаються поведінковими аспектами, які забезпечують досягнення узгодженості рішень і забезпечення комфортних умов учасникам тренінг;

– *принцип наочності*. Зміст тренінгового заняття має відображатися в рисунках, схемах, символах, девізах тощо. Міні-лекції, виступи капітанів команд, підведення підсумків певних етапів роботи мають проводитися з використанням презентацій. Поєднання словесної і наочної інформації допомагає учасникам краще засвоїти матеріал, запам'ятати основні, базові положення, систематизувати отримані знання, пов'язати їх з минулим досвідом тощо.

До правил, яких мають дотримуватися усі учасники тренінгу, Бевз і Главник (2025) відносять такі вимоги: цінування часу; увічливість; позитивність; розмова від свого імені; добровільна активність; конфіденційність; «стоп»; «піднята рука»; зворотний зв'язок тощо. У свою чергу, зацікавлюють правила проведення тренінгу, які визначає відомий німецький психолог, розробник інтерактивних методик Фопель (1996),¹¹² зокрема:

– кожен приходить на зустріч у визначений час і бере участь у всіх зустрічах; коли хтось хоче пропустити заняття, він наперед інформує про це іншого учасника або ведучого; якщо хтось хоче достроково завершити роботу, він повідомляє про це групі якомога раніше;

– ніхто не свариться і не використовує образливих висловлювань;

– під час роботи не можна курити; також не можна приходити на тренінг у стані зміненої свідомості (під впливом психотропних, наркотичних чи інших речовин);

– гарантована конфіденційність інформації особистого характеру;

– кожен учасник має право на власні думки, почуття і потреби. Він може вільно повідомити про свої бажання і сказати про те, що заважає йому почуватися комфортно, наприклад: «Мені жарко...»; «Я не можу так довго працювати в колі...»; «Мені потрібно час від часу рухатися» тощо;

– насамперед – робота з проблемами; якщо у когось з учасників немає бажання працювати в групі, він має повідомити про це таким порядком: «Я дуже знервований...», «Цей конфлікт не виходить у мене з голови» тощо;

– Я-повідомлення – кожен говорить виключно від свого імені і не говорить за інших: «Я відчуваю...»; «Я думаю...»; «Я хотів би...»; а не: «Ми не можемо...»; «Ми повинні...»; «Ми всі думаємо...».

¹¹² Vopel, K. W. (1996). *Kinder können kooperieren. Interaktionsspiele für die Grundschule* (1. Aufl.). Salzhausen: Iskopress.

РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ

Дотримання наведених правил всіма учасниками тренінгу є вкрай важливим, щоб кожний міг: навчатися в комфортних умовах; мати доступ до інформації, не заважати своїми діями отримувати необхідну інформацію іншим учасникам заняття; відверто висловлювати свою позицію; бути впевненим у тому, що надана ним інформація буде використана виключно в інтересах учасників заняття; дозволити собі мимовільні, заздалегідь не підготовлені висловлювання, комунікувати як в реальному житті (Vopel, 1996).

Загальноприйнятими у світовій практиці проведення тренінгів є правила проведення тренінгу, які певним чином уточнюють наведені вище вимоги, зокрема: *правило беззвучного телефону* (звук телефону має бути обов'язково вимкнутим); *правило «один мікрофон»* (коли говорить один, всі уважно слухають і не перебивають); *правило «Без галстуків»* (усі учасники тренінгового заняття рівні, статусні характеристики не враховуються); *правило «Без критики і негативу»* (забороняється критикувати дії, позиції, гіпотези, висловлювання колег, слід демонструвати виключно позитивне ставлення до інших); *правило конфіденційності* (все, що обговорюється на тренінговому занятті, є таємницею, за межами групи не обговорюється); *правило залученості* (на занятті всі учасники активні); *правило готовності до будь-чого* (кожен учасник заняття має бути готовим до виконання несподіваних ролей, розв'язання проблемних завдань тощо); *правило виплескування емоцій і почуттів* (не накопичувати в собі емоції і почуття, а виплескувати їх без шкоди для оточуючих); *правило «Я нас»* (якщо не готовий відповісти, брати участь, розв'язувати проблему – підніми руку); *правило фільтра* (перед тим, як щось виголосити, варто продумати зміст і відібрати найбільш раціональні «зерна», говорити лише по темі і по суті).

Розвивальний ефект тренінгу є наслідком створення атмосфери довіри, щирості, теплих взаємовідносин між учасниками заняття і тренером. Але це стає можливим лише при ґрунтовній підготовленості тренера до організації такої взаємодії. Це значить, що він має бути здатним ефективно виконувати тренерські функції, бути компетентним психологом, педагогом, організатором і лідером. Узагальнений перелік особистісних рис кваліфікованого тренера (Карпенко, 2015; Бевз, & Главник, 2025) включає такі характеристики:

- володіння технологією підготовки та проведення тренінгових занять, методикою навчання дорослих;
- концентрація на клієнті, щирість бажання йому допомогти;
- емпатійність, уміння створювати атмосферу комфортності;
- відкритість, терпимість до інших поглядів, думок і гіпотез, здатність приймати учасників заняття такими, якими вони є, уникаючи критики;

- віра у неповторні здібності кожного учасника групи, у їх можливості розвинути свої таланти;
- високий рівень саморегуляції, врівноваженість;
- адекватна самооцінка, усвідомлення власних конфліктних зон, впевненість у собі, позитивне само ставлення;
- високий рівень інтелектуально-творчого потенціалу;
- володіння валідними методиками оцінювання результатів тренінгового навчання та ін.

Складна тренерська робота неможлива без помилок. Але тренер завжди має визнавати, аналізувати свої помилки, і навіть іноді обговорювати їх безпосередньо з учасниками тренінгу. Це, з одного боку, додатково переконує групу у його відвертості, щирості, а з іншого – зменшує ризик повтору помилок в майбутньому, набуття впевненості та професійному зростанню. Згадуваний вище німецький психолог Фопель (Vopel, 1996) виділив стандартні тренерські помилки, основні з них такі:

- у тренера немає тісного особистого контакту з учасниками, він не пам'ятає їхні імена. Часто це інтерпретується як нестача інтересу;
- тренер приділяє недостатньо уваги тому, що говорять учасники, ігнорує їхні питання, ідеї і пропозиції;
- зустрічі починаються і закінчуються невчасно;
- тренер намагається досягти надто багато за короткий проміжок часу. Він дає багато інформації і дуже багато говорить;
- мова тренера переповнена непотрібними термінами і професійним жаргоном;
- тренер не встановлює зоровий контакт, говорить монотонно і не залучає учасників до роботи;
- тренер недоречно жартує;
- тренер реагує формально, коли учасник очікує від нього особистої думки;
- тренер неоднаково ставиться до учасників. Він віддає перевагу тим, хто йому подобається, представникам своєї статі тощо;
- у випадку конфліктів тренер підтримує тих, чию точку зору поділяє сам;
- тренер займається самовихвалянням, хвалиться своїми досягненнями і зв'язками тощо.

Найчастіше помилки допускає тренер, який не може налагодити тісний емоційний контакт з учасниками заняття, демонструє поверхневі, неглибокі знання з теми тренінгу, не вміє оптимізувати міжособистісні взаємини у групі. Якщо на занятті працює два (три) тренери, кількість помилок суттєво зменшується.

Технологічно тренінг як групова форма навчання має вибудовуватися у певній логічній послідовності. Психологи та експерти з тренерства

(Матійків, Якимів, & Черняк, 2012) пропонують таку структуру тренінгу: вправи на знайомство та створення невимушеної творчої робочої атмосфери; вступ до теми тренінгу, вправи на актуалізацію знань і налаштування на тематику тренінгу; обговорення основних питань тренінгу (проблемних питань); відпрацювання вмій і навичок, необхідних для вирішення проблеми; рольова гра на застосування знань і навичок; зворотний зв'язок, висновки, закріплення нових моделей поведінки та обговорення можливості їх застосування у житті; завершення тренінгу; оцінювання.

Класичний тренінг структурно включає три частини: вступну, основну та заключну (Карпенко, 2015). Природно, кожна частина має своє смислове навантаження і, в свою чергу, складається з певних етапів. Вступна частина (до 15-20% тривалості тренінгу) – це «камертон», що має настроїти аудиторію на продуктивну взаємодію, складається з таких елементів: привітання тренера, знайомство з учасниками заняття, презентація тренера (інколи він читає притчу); повідомлення мети, завдань, послідовності етапів (зміст), прогнозованих результатів тренінгу (якщо тренінг включає декілька занять, то і певного тренінгового заняття); інформування учасників заняття про регламент, обговорення правил роботи; визначення рівнів поінформованості учасників з теми тренінгу, їх очікувань від заняття.

Основна частина (60-70 % тривалості тренінгу) включає: деталізований, викладений у чіткій логічній послідовності перелік основних питань, практичних вправ і занять, запланованих для опрацювання з використанням комплексу методів і форм навчання. Для розкриття змісту теми насамперед застосовують міні-лекцію (інколи лекцію, якщо тема є новою і в аудиторії багато слухачів, але її тривалість обмежують у часі), чи просто інформаційне повідомлення. Серед поширених форм тренінгового навчання – аналіз ситуацій, «мозковий штурм», рольові ігри, аналіз критичних випадків, експертні оцінки, фокус-групи, вправи тощо.

Заключна частина тренінгу (10-20 % тривалості тренінгу) включає підведення підсумків тренінгу; відповіді на запитання; оцінка досягнення цілей тренінгу; (іноді – анкетування учасників і вручення сертифікатів).

Для проведення заняття тренер повинен мати комплект засобів – допоміжних інструментів загально дидактичного призначення, що використовуються у перебігу подання навчального матеріалу, закріплення чи оцінювання результатів тренінгової роботи (Матійків, Якимів, & Черняк, 2012), зокрема: фліпчартну дошку з комплектом спеціального паперу; набір маркерів, різнокольорових олівців, магнітів для кріплення листків на вертикальних поверхнях; кольорові стікери, бейджики, папір для нотаток; ножиці, скоч; анкети, тести на паперових носіях, роздатковий

**ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ
ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ**

матеріал, сертифікати для учасників; технічні засоби (комп'ютер, мультимедійний проектор, відеокамера, диктофон, екран тощо; інші підручні засоби (свічки, м'ячики, надувні кульки, дзвіночки, музичні інструменти, іграшки тощо).

Практична частина

А. Розробіть план тренінгу «Розвиток педагогічної техніки викладачів фахового коледжу»

Таблиця 2.3

**План тренінгу
«Розвиток педагогічної техніки викладачів фахового коледжу»**

№	Стадії тренінгу	Етапи тренінгу	Оперативний час проведення, хвилин
1	2	3	4
1	Вступна частина	1.1. Відкриття тренінгу, привітання тренера, знайомство учасників заняття. 1.2. Оголошення та прийняття правил роботи тренінгової групи. 1.3. Повідомлення мети, завдань, змісту етапів роботи, встановлення регламенту. Інформація учасників заняття про їх очікування від тренінгу (заповнення карток очікувань).	15
2	Основна частина	2.1.Визначення рівнів володіння учасниками заняття складниками педагогічної техніки (техніка мовлення, техніка зовнішнього вигляду, техніка педагогічного спілкування, психотехніка). 2.2. Міні-лекція «Педагогічна техніка викладача фахового коледжу». 2.3. Обговорення матеріалу, актуалізація проблеми («мозковий штурм», дискусія) Узагальнення знань про педагогічну техніку у вигляді таблиці. 2.4. Вправи на підготовку до групової навчальної діяльності. 2.5. Вправи на розвиток культури зовнішнього вигляду. Виконання командами мініпроєкту: зовнішній вигляд викладача на: лекції, лабораторно-практичному занятті, під час проведення екскурсії, у	65

**РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В ОСОБЛИВИХ
УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ**

		<p>туристичному поході.</p> <p>2.6. Вправи на розвиток культури педагогічного спілкування. Проведення рольових ігор представниками команд «Ситуація на екзамені». Міні-турнір «Оратор».</p> <p>2.7. Вправи на розвиток культури мови і техніки мовлення. Мозковий штурм «Методика розвитку культури мови педагога». Міні-турнір «Декламатор».</p> <p>2.8. Вправи на опанування учасниками заняття прийомами психічної саморегуляції. Проведення з групою аутотренінгу (практичний психолог коледжу).</p>	
3	Заключна частина	<p>3.1. Підведення підсумків заняття тренером.</p> <p>3.2. Рефлексія – емоційна, діяльнісна, змістова (самоаналіз учасниками заняття своїх станів, отриманих результатів, знаходження причин труднощів у досягненні цілей заняття тощо).</p> <p>3.3. Завдання для самостійної роботи</p>	10

Б. Сформулюйте мету, завдання тренінгу «Розвиток педагогічної техніки викладачів фахового коледжу»

Мета: розвинути уміння і навички педагогічної техніки викладачів фахового коледжу, актуалізувати здатності саморозвитку, самовдосконалення власної професійної діяльності.

Завдання тренінгу:

1. Систематизувати та узагальнити знання учасників заняття (слухачів) про педагогічну техніку викладача як складник його педагогічної майстерності.

2. Засобами вправління розвинути техніку мовлення, техніку зовнішнього вигляду, техніку педагогічного спілкування, прийоми і способи психічної саморегуляції учасників тренінгового заняття.

3. Сформулювати прагнення учасників тренінгового заняття до неперервного саморозвитку, самовдосконалення власної педагогічної майстерності для підвищення якості підготовки фахівців у коледжі.

В. Підготуйте конспект міні-лекції «Педагогічна техніка викладача фахового коледжу»

Міні-лекція «Педагогічна техніка викладача фахового коледжу»*

ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ

* При підготовці зразка конспекту лекції використано праці співробітників відділу фахової передвищої освіти Інституту професійної освіти НАПН України, зокрема: Тітова, О. А., Лузан, П. Г., Пащенко, Т. М., & Мося, І. А. (2024). Самовдосконалення педагогічних працівників фахових коледжів: Методичні рекомендації (О. А. Тітова, Наук. ред.). IPO НАПН України; Теслюк, В. М., Лузан, П. Г., & Шовкун, Л. М. (2010). Основи педагогічної майстерності: Навчальний посібник. НАККіМ.

Для ефективного здійснення педагогічної діяльності викладачеві недостатньо володіти комплексом психолого-педагогічних, методичних, предметних та інших знань, мати розвинуті інтелектуальні здібності, сформовану мотивацію до навчання, виховання та розвитку студентів. Специфіка роботи педагога вимагає, щоб крім цього, він міг вміло використовувати психофізичний апарат як інструмент виховного впливу, користуватися прийомами володіння собою (своїм організмом, настроєм, мовленням, увагою й увагою) і прийомами впливу на студентів (вербальними і невербальними засобами). Таку форму поведінки викладача, володіння ним способами дій називають педагогічною технікою (І. Зязюн).

Вимоги до педагогічної техніки викладача, положення, рекомендації, настанови щодо її розвитку висвітлено у послідовності таких питань: культура зовнішнього вигляду; культура педагогічного спілкування; культура мови і техніка мовлення; саморегуляція.

Культура зовнішнього вигляду складається з культури і техніки рухів (невербальна комунікація) та з техніки догляду за зовнішнім виглядом. Взагалі, до своєї зовнішньої техніки викладач має ставитися досить уважно: на підставі мимовільного аналізу постави, жестів, виразу обличчя лектора студенти оцінюють правильність, щирість мовної інформації, демонструють активність сприймання нового навчального матеріалу.

Основними параметрами невербального спілкування називають міміку і пантоміміку. Міміка (від грецького *mimikos* – наслідуваний, акторський) – виражальні рухи м'язів обличчя; одна з форм виявлення психічних станів людини (особливо емоційних – радість, сум, гнів тощо). Нерідко погляд, вираз обличчя є найкращими інструментами зосередження уваги слухачів, оскільки студенти повсякчас намагаються вгадати («прочитати з обличчя») ставлення викладача до певних подій, явищ, об'єктів навчання. Пантоміміка (від грец. *pan* – все, і *mimikos* – наслідувальний) – виразні рухи людського тіла, що служать поряд з мімікою передаванням внутрішніх переживань викладача. Експресивно-виражальні рухи – постава, жест, хода, як і міміка, відіграють вкрай важливу роль при організації продуктивного педагогічного спілкування, зокрема при читанні лекції, поясненні студентам нового матеріалу при груповому консультуванні тощо.

Одним із важливих засобів невербальної комунікації вважають поставу – це звичне положення тіла людини у спокої та в русі; визначається під час ходьби, стояння, сидіння, при виконанні інших видів рухової діяльності. Зазвичай красива постава, гармонійні рухи тіла,

зібраність є результатом самовдосконалення викладача, наслідком спеціальних вправ.

Жестикуляція викладача в аудиторії має бути помірною, а жести поміркованими, органічними, стриманими, невимушеними і доцільними, без різких вимахів і гострих кутів. Але підкреслимо, що в арсеналі викладача не повинно бути жестів-«паразитів»: надмірно часте користування хустинкою, рука в кишені, постійне торкання гудзиків та ін.

Викладач має володіти високою культурою зовнішнього вигляду: уміннями ошатно одягатися, доглядати за своїм волоссям, добирати парфуми, прикраси, аксесуари (наручний годинник, сумка, футляр, окуляри, ремінь, гаманець, парасоля тощо). Зовнішній вигляд викладача суттєво впливає на його імідж (як позитивний, так і негативний), що не припускає недбале ставлення педагога до своєї зовнішності. Але й надмірна увага до свого одягу, до зовнішності взагалі є також неприпустимою. З цього приводу англійський письменник Вільям Сомерсет Моєм писав: *«Гарно вдягнута людина – це та, на чий одяг ви не звертаєте уваги»*. Одяг викладача має бути скромним і елегантним, зовнішність взагалі – естетично вираженою. Тут маємо не втрачати почуття міри: проводимо лекцію у строгому класичному костюмі; на лабораторно-практичне заняття можемо одягнути робочий халат; на вечір зустрічі з випускниками – святкове вбрання; у туристичний похід – спортивний костюм та ін.

Педагогічна техніка викладача прямо залежить і від культури педагогічного спілкування. Педагогічне спілкування позиціонується із системою соціально-психологічної взаємодії між педагогічним (чи науково-педагогічним) працівником та студентом, яка спрямована на забезпечення оптимальних умов освітньої діяльності.

За якісними ознаками педагогічне спілкування може бути професійним і непрофесійним. На ґрунтовне опанування знаннями, формування практичних умінь і навичок, особистісних цінностей і якостей студентів спрямоване професійне спілкування, засноване на майстерно організованій викладачем педагогічній взаємодії. На противагу йому, непрофесійне педагогічне спілкування знижує навчальну мотивацію, спричинює невпевненість, страх помилитися чи осоромитися перед одногрупниками, порушує мовлення студентів, гальмує їх бажання висловлювати власну думку, брати участь у дискусії. Як наслідок, у студентів розвивається негативне ставлення і до викладача, і до навчання.

Відтак, педагогічне спілкування потребує від викладача спеціальної підготовки не лише для опанування технологією організації педагогічної взаємодії, а й для набуття досвіду, педагогічної майстерності в організації стосунків із студентами, колегами у різних галузях освітнього процесу. Для того, щоб навчитися професійному спілкуванню, треба чітко уявляти

структуру цього процесу, знати, які вміння забезпечують його здійснення, яким чином можна посилювати виховний вплив на студентів.

Для досягнення цілей і завдань педагогічного спілкування викладач має дотримуватися певних правил, зокрема (В. Теслюк, П. Лузан):

1. Цілеспрямовано формувати у суб'єктів педагогічного спілкування почуття «ми», усувати протиставлення, соціальні бар'єри.
2. Встановити особистісні контакти зі студентами (вербальними і невербальними засобами), щоб кожний відчував, що звертаються саме до нього;
3. Демонструвати важливі цілі спільної діяльності, зацікавлювати співрозмовників власним ставленням до обговорюваних питань (усмішка, погляд, інтонація, експресивність рухів, психологічна дистанція тощо);
4. За певними ознаками емоцій розуміти внутрішній стан студентів, «зчитувати» з обличчя настроїв співрозмовника, демонструвати свою зацікавленість у взаємодії;
5. Постійно виявляти інтерес до студентів – уважно слухати, ставити конструктивні запитання, акцентувати увагу аудиторії на позитивних моментах виступу-відповіді учасників взаємодії, діяти так, щоб підтримати студента у його позитивних намірах;
6. Створювати ситуації успіху, тло, сприятливе для психологічної взаємодії учасників комунікації.

Звісно, ці правила здатний реалізувати лише товариський, контактний викладач, який добре володіє здібностями продуктивного спілкування. Для організації продуктивної взаємодії викладача зі студентами важливу роль відіграє стиль – усталена система способів та прийомів, які використовує педагог у спілкуванні. *Авторитарний* – стиль диктату, коли студент розглядається тільки як виконавець певних вказівок педагога і йому фактично відмовлено у праві на самостійні дії та ініціативу. *Демократичний* – стиль, що ґрунтується на довірі, глибокій повазі до особистості кожного студента; стратегією педагогічної діяльності тут є орієнтація на самоорганізацію, саморозвиток особистості та колективу. *Ліберальний* – стиль, що характеризується формальним розв'язанням освітніх проблем: викладач зазвичай не втручається у перебіг самостійної діяльності студентів, демонструє вкрай низький рівень вимог до їх навчання і виховання, прагне не втручатися в життя студентського колективу, йому притаманна пасивна позиція при організації педагогічної взаємодії.

Ще однією важливою умовою ефективної педагогічної комунікації є володіння викладачем *культурою і технікою мовлення*. Поняттям «культура мовлення» послуговуються для означення певного рівня володіння людиною мовними засобами у повсякденному усному і писемному спілкуванні. Відтак, *культура мовлення* – упорядкована сукупність нормативних, мовленнєвих засобів, вироблених практикою

РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ

людського спілкування, які оптимально виражають зміст мовлення і задовольняють умови і мету спілкування (В. Авраменко). Природно, культура мовлення залежить від ступеня володіння викладачем мовою, мовними засобами, різними функціональними стилями, тобто від *культури мови*.

До найбільш важливих характеристик культури мовлення (і, разом з тим, її характерних ознак) відносять: *правильність* (відповідність прийнятним орфоепічним, орфографічним, граматичним, лексичним нормам; еталоном правильності слугують норми, правила вимови, орфографічні правила у писемному мовленні, наголошування, словозміни, слововживання тощо); *різноманітність* (лексичний арсенал викладача має бути високим (6-9 тис. слів); він мусить володіти мовним багатством українського народу, уміло використовувати різноманітні мовні одиниці – слова, словосполучення, речення; мовленню педагогу має бути притаманні інтонаційність, експресивність, мелодика мовлення; викладач повинен постійно удосконалювати і збагачувати своє мовлення); *виразність* (характеризується оригінальністю у висловлюванні для забезпечення продуктивності спілкування; при цьому викладач застосовує засоби художньої виразності – епітети, порівняння, метафори; фонетичні засоби (інтонація, тембр голосу, темп мовлення, дикція); приказки, прислів'я, цитати, афоризми, крилаті слова і вирази; нелітературні форми національної мови (територіальні, соціальні діалекти, просторіччя); синтаксичні фігури (звертання, риторичне запитання, інверсія, градація тощо); *ясність* (доступність мовлення для розуміння студентами за рахунок чіткої дикції, логічного і фонетичного наголошування, правильного інтонування, оптимального темпу, ввічливого тону); *точність* (відповідність висловлювань педагога його переконанням); *нормативність* (визначальна ознака літературної мови, оскільки мовна норма є сукупністю мовних засобів, які на певному історичному етапі вважаються правильними і зразковими та забезпечують людям можливість взаєморозуміння); *чистота* (дотримання норм літературної вимови і правильного написання слів; уникнення діалектизмів, жаргонізмів, вульгарних і лайливих слів, слів-паразитів тощо); *стислість* (уміння говорити по суті, раціонально вибирати засоби мови для виголошення головної думки, основної тези чи провідної ідеї); *доцільність* (відповідність мовлення поставленим цілям); *логічність* (правильність побудови речень, смислова завершеність тексту, уникнення тавтології, зайвих слів, чіткість побудови ускладнених речень); *естетичність* (уміння викладача викликати естетичне задоволення в учасників комунікативної взаємодії); *багатство* (розмаїття використовуваних викладачем слів) (Л. Мацько, Л. Кравець).

Культура мовлення прямо залежить від здатностей педагога грамотно використовувати гучність, силу голосу, темп, тон, паузи, наголоси, інтонації, дикцію, правильно вимовляти слова і речення, доцільно використовувати спеціальну термінологію, уникати багатослів'я, що в синтезі і визначає техніку мовлення викладача.

Техніку мовлення визначають як сукупність прийомів фонаційного дихання, голосоутворення, дикції. Найбільш важливими характеристиками голосу є звучність, польотність; темп; висота; тембр; дикція. Звучність, польотність голосу – це здатність людини якнайдалі посилати звук (*звучно – не значить голосно!*). Добра польотність голосу досягається за умови, що викладач впевнений у собі, спокійний, користується змішаним типом фонаційного дихання (для заповнення легенів повітрям задіює міжреберні м'язи, м'язи діафрагми та черевного пресу).

Темп мовлення – це швидкість, з якою вимовляються мовні елементи за певний відрізок часу. Найчастіше, це число слів, вимовлених за хвилину. Природно, на протязі навчального заняття, публічного виступу темп змінюється. Повільна мова (40–50 слів за хвилину) дозволяє студентам майже дослівно законспектувати матеріал, але при цьому вони дійсно є «пасивними споживачами інформації», стенографістами.

Висота тону – це здатність людини володіти діапазоном голосу в межах показників музичної шкали, що визначається частотою коливання голосових зв'язок за секунду (*В. Авраменко*). За допомогою висоти голосу можна передати почуття, виділити основне, продемонструвати своє ставлення до співрозмовника, підкреслити контрастність виголошеного та ін. Тон має бути не відчуженим, але і не фамільярним, не зарозумілим, але й без загравання, не скутим, але і не розв'язним; тон повинен бути виразним, але і не пихатим, емоційним, але не екзальтованим; у тоні повинна звучати гідність, але не зарозумілість.

Тембр – це характерне вроджене забарвлення голосу, що залежить від форми і об'єму носової та ротової порожнини, трахеї, щільності голосових зв'язок. Натомість систематичне виконання певних вправ може його значно покращити. Як і інші характеристики голосу, тембр залежить від психологічного стану, зокрема емоційної напруги промовця.

Артикуляція, дикція (чітка та ясна манера вимовлення слів, складів і звуків) – один з найважливіших елементів мовної техніки викладача., пов'язаний з роботою артикуляторів (язик, зуби, губи, м'яке і тверде піднебіння, нижня щелепа). Кожне слово, кожна фраза мають вимовлятися чітко і виразно, так, щоб було чути, зрозуміло найбільш віддаленим слухачам. Це не значить, що необхідно вдаватись до крику, треба підходити до цього виважено. Але, в свою чергу, недопустиме тихе, монотонне мовлення, бо воно не сприяє ефективності сприйняття матеріалу, втомлює, розпорошує увагу студентів.

РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ

Педагогічна діяльність, зокрема викладача фахового коледжу, потребує значного психолого-емоційного напруження, нервів, величезних затрат душевних сил. Педагог повинен уміти зберігати працездатність, емоційну стійкість, швидко відновлюватися, розвивати у собі «психологічну стійкість у професійній діяльності» (С. Губіна). Це сукупність таких особистісних якостей, як: педагогічний оптимізм; упевненість у собі як у педагогові; відсутність страху перед студентами; уміння володіти собою; відсутність емоційного напруження; наявність вольових якостей (цілеспрямованість, самовладання, рішучість).

Для успішного виконання професійної діяльності викладач має здійснювати її саморегуляцію, бути спроможним самостійно коригувати свої дії і вчинки відповідно прийнятій програмі, вимогам певних норм, принципів і правил. Найчастіше розглядають два типи саморегуляції: *фізична* (або *фізіологічна, соматична*), яка здійснюється мимовільно на рівні функціонування організму людини; *психічна* (або *особистісна, вольова*) здійснюється на рівні вищих психологічних процесів, проявляється в активно-дієвому ставленні особи до себе та інших, в умінні співвідносити свій стан та стан іншого в перебігу спілкування чи спільної діяльності, в морально-ціннісних установах, спрямованості особистості.

Найбільш ефективними прийомами саморегулювання є: *релаксаційно-дихальна гімнастика*; *м'язова релаксація*; *аутогенне тренування* (аутотренінг); *бібліотерапія* (читання художньої літератури, декламування поезій); *музикотерапія* (прослуховування розслабляючої, заспокійливої музики); *природотерапія* (прогулянки на природі, інтернетподорожі, риболовля тощо); *арттерапія* (перегляд картин образотворчого мистецтва, відвідування театрів, участь в хорі та ін.), *зоотерапія* («спілкування» з домашніми улюбленцями, відвідування зоопарків); *працетерапія* (виготовлення різноманітних іграшок, амулетів, сувенірів, шиття, в'язання, вишивка) та ін.

Отже, для цілеспрямованого, системного розвитку професійної компетентності викладач закладу фахової передвищої освіти має безперервно вдосконалювати і культуру зовнішнього вигляду, і культуру педагогічного спілкування, і культуру мови і техніку мовлення, опанувати уміння і навички психічної саморегуляції задля досягнення виразності педагогічної техніки та поступового сходження до вершин педагогічної майстерності.

Індивідуальні практичні завдання

1. Підготуйте тези доповіді на конференцію «Застосування тренінгових технологій в освітньому процесі коледжу».
2. Розробіть план тренінгу з дисципліни, яку викладаєте.

3. Проведіть соціометричні дослідження однієї із студентських груп. Розробіть соціограму групи. На основі аналізу структури міжособистісних відносин запропонуйте склад 4-6 команд для тренінгового заняття.

4. Запропонуйте декілька проблемних питань для дискусії на тему: «Тренінгові технології: доцільність застосування в освітньому процесі коледжу».

5. Виконайте інформаційний проєкт щодо застосування тренінгових технологій в системі вищої освіти США.

6. Запишіть фрагмент вашої лекції (інформаційне повідомлення на лабораторно-практичному занятті, виступ на семінарі тощо) на диктофон. Уважно прослухайте декілька разів. Запишіть (доведіть), над поліпшенням яких характеристик голосу (звучність, польотність; темп; висота; тембр; дикція) вам треба ще працювати.

Запропонуйте конкретні методичні рекомендації молодим викладачам коледжу щодо розвитку техніки мовлення. Результати оформте у вигляді таблиці.

Рекомендована література

1. Гуменний, О. Д., & Федоренко, О. І. (2023). Інтеграція цифрових технологій в освітній процес: Smart EcoSystem як унікальне цифрове середовище для персоналізованого фахового навчання. *Інформаційно-комунікаційні технології в освіті*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15067293>

2. Ігнатенко, Н. (2015). Методика застосування технології проблемного навчання при вивченні історії у вищому навчальному закладі. *Україна–Європа–Світ. Міжнародний збірник наукових праць. Серія: Історія, міжнародні відносини*, (16[1]), 201–205. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ues_2015_16%281%29_24

3. Каньковський, І. Є. (2009). Генезис розвитку поняття «педагогічна система». *Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. праць*. Харків: УПА, 24–25, 25–35.

4. Карпушина, М. (2018). Теоретичні основи технології проблемного навчання студентів у закладах вищої освіти. *Педагогічний дискурс*, (24), 47–51. <https://doi.org/10.31475/ped.dys.2018.24.07>

5. Кремень, В. Г. (Ред.). (2021). *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер. [Електронна версія доступна за посиланням: https://elibrary.kubg.edu.ua/39233/1/Енциклопедія%20освіти_.pdf

6. Кухар, І. М. (2020). Проблемне навчання як засіб формування пізнавальної самостійності студентів коледжу. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*, 12, 95–103. <https://doi.org/10.32405/2222-1861-2020-12-95-103>

7. Лементаренко, М. Д. (2012). Технологія проблемного навчання.

О. Г. Романовський & Ю. І. Панфілов (Ред.), *Сучасні педагогічні технології в освіті: збірник науково-методичних праць* (с. 127–134). Харків: НТУ «ХПІ

8. Павленко, В. В. (2013). Проблемне навчання: становлення, сутність, перспективи. У В. О. Огнев'юк (ред.), *Цілі та результати освітніх реформ: українсько-польський діалог: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 15–16 травня 2013 р., м. Київ* (с. 126–134). Київ: Київський університет імені Б. Грінченка. <http://eprints.zu.edu.ua/12538/1/11.pdf>

9. Пінчук, І. А. (2021). Технології активного навчання у підготовці майбутніх фахівців у коледжах: стан впровадження та перспективи. *Освітній простір України*, 1(27), 54–61. <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2021-1-27-54>

10. Пуховська, Л., 2011. Теоретичні засади професійного розвитку вчителів: рух до концептуальної карти. *Порівняльна професійна педагогіка : наук. журнал*. Київ; Хмельницький: ХНУ, 1. 97-107.

11. Семенова, Г. О. (2020). Професійна підготовка викладача до організації проблемного навчання у фаховій освіті. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 3, 127–133. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2020.3.127>

12. Соколовська, Л. В. (2022). Педагогічні умови реалізації проблемного навчання в закладах передвищої освіти. *Наукові записки*, 197(5), 112–117. <https://doi.org/10.31652/2411-2143-2022-5-112-117>

13. Теслюк, В. М., Лузан, П. Г., & Шовкун, Л. М. (2010). *Основи педагогічної майстерності: навчальний посібник*. Київ: ДАККіМ.

14. Філатова, Л. С., 2021. *Педагогічна майстерність : навчальний посібник для здобувачів вищої освіти педагогічних університетів за спеціальностями 013 Початкова освіта; 016 Спеціальна освіта*. Харків: ХНПУ

15. Jaganathan, S. (2024). Problem-Based Learning – An Overview. *Journal of Pharmacy & Bioallied Sciences*. https://journals.lww.com/jpbs/fulltext/2024/16002/problem_based_learning___a_n_overview.94.aspx (Lippincott Journals)

16. Yu, L. (2023). The critical thinking-oriented adaptations of problem-based learning models: a systematic review. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1139987> (Frontiers)

17. Karpushyna, M. (2018). Теоретичні основи технології проблемного навчання студентів у закладах вищої освіти. *Педагогічний дискурс*, (24). <https://doi.org/10.31475/ped.dys.2018.24.07>

18. Wang, C. C. (2021). The process of implementing problem-based learning in a teacher education program: a case study. *Cogent Education*. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1996870> (Taylor & Francis Online)

19. Polishko, Y. (2021). ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАРУБІЖНИХ ТА ВІТЧИЗНЯНИХ УЧЕНИХ. Українська професійна освіта = Ukrainian Professional Education, (9-10), 77–85. <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2021.9-10.263596>
20. Новик І., Венгловська О. Наставництво: професійна підтримка та розвиток педагогів. Київ. УІРО. 2023. 111 с.
21. Бродовська В. Й., Петрик І. П., Яблонко В. Я. Тлумачний словник психологічних термінів в українській мові: словник. 2-ген вид. К.: ВД «Професіонал», 2005. 224 с.
22. Словник української мови
23. Oxford University Press. (2005). *Oxford dictionary of English* (Revised ed.). Oxford University Press.
24. Проект Закону України «Про наставництво» від 21.04.2025 № 13200. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/ji12705a?an=10>
25. Про затвердження методичних рекомендацій щодо запровадження наставництва. Наказ Міністерства соціальної політики України № 1611 від 11.10.2017 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1611739-17>.
26. Толочко С. В. Теоретичні й методичні засади формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2019. 574 с.
27. Oxford University Press. (2005). *Oxford dictionary of English* (Revised ed.). Oxford University Press.
28. HarperCollins Publishers. (2006). *Collins English dictionary* (8th ed.). HarperCollins Publishers.
29. Про проведення дослідно-експериментальної роботи на базі загальноосвітніх навчальних закладів. Наказ МОН України від 16.07.2015 № 764. / Міністерство освіти і науки України // Офіційний веб-сайт МОН України. URL : <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2015-07-21/4257/nmo-764-1.pdf> (дата звернення: 05.09.2025).
30. Дем'яненко Н.М. Тьюторство як професія та інструмент індивідуального супроводу в освіт. Історико-педагогічні студії, V Морозівські читання. 2020. С. 5-11.
31. Швець Т. Тьюторський супровід розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів: результати організаційно-підготовчого етапу експерименту. Проблеми освіти. Випуск 1(96). 2022. С. 103-119.
32. Kopaliński W. (2000) *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa. 519 s. [in Polish].

33. Іваницька О.С. Розвиток тьюторства у закладах вищої освіти Німеччини. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» (011 – Освітні, педагогічні науки). – Національний університет «Львівська політехніка». – Львів, 2019. 270 с.

34. Швець Т. Тьюторинг в системі середньої освіти Німеччини. URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/7a4157d0-a29e-487a-81d3-7f3858691681/content/>

35. Швець Т. Зарубіжний досвід онлайн тьюторингу в системі середньої освіти. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип 58, том 2, 2022. С. 384-389.

36. ЗВІТ про завершення дослідно-експериментальної роботи за темою «Тьюторська технологія як засіб реалізації принципу індивідуалізації в освіті» за 2015-2020 роки. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/661/68f/74d/66168f74dc397784858407.pdf>

37. Про розширення бази проведення експерименту на всеукраїнському рівні за темою «Тьюторський супровід розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів» у вересні 2021 – червні 2026 років. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-rozshirennya-bazi-provedennya-eksperimentu-na-vseukrayinskomu-rivni-za-temoyu-tyutorskij-suprovid-rozvitku-socialno-osobistisnih-kompetentnostej-uchniv-starshih-klasiv-u-veresni-2021-cher>

38. Borders L. D. A. et al. Mentoring promotion/tenure-seeking faculty: Principles of good practice within a counselor education program. Counselor Education and Supervision. 2011. Т. 50. №. 3. С. 171-188.

39. Zainal Abiddin N. Mentoring and coaching: the roles and practices. Available at SSRN 962231. – 2006. 24 Smith J. A., Zsohar H. Essentials of neophyte mentorship in relation to the faculty shortage. Journal of Nursing Education. 2007. Т. 46. №. 4. С. 184-186.

40. Наставництво в молодіжній роботі: запитання та відповіді. Навчально-методичний посібник для фахівців, які працюють з молоддю / Дзюба Н.В.; Гейнак О.І.; Мазур Н.В.; Міненко Є.С.; Мукосєєва Л.П.; Пеша І.В. – Київ: ДУ «Державний інститут сімейної та молодіжної політики», 2021. – 40 с.

41. Oxford University Press. (2005). *Oxford dictionary of English* (Revised ed.). Oxford University Press

42. ¹Durham, S. (2022, May 6). *The role of psychology in coaching*. SACAP. <https://www.sacap.edu.za/blog/management-leadership/the-role-of-psychology-in-coaching/>

43. Фасолько Т.С., Ковтун А.В., Гужанова Т.С., Остапко Л.О., Семеняко Ю.Б. Використання сучасних педагогічних технологій в

дошкільній освіті: наставництво та коучинг у підготовці вихователя ЗДО. Вісник науки та освіти. 2023. № 8(14). С. 807-820.

44. «Три сита» – мудра притча про те, що говорити і про що краще мовчати. Фенікс слово. URL: <https://fenixslovo.com>.

45. Нежинська О. О. Основи коучингу : навчальний посібник / О. О. Нежинська, В. М. Тименко. Київ ; Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2017. 220 с.

46. Коучинг: технологія розкриття внутрішнього потенціалу дослідника : навчально-методичний посібник для здобувачів освітньо-наукового ступеня «доктор філософії» зі спеціальності 051 Економіка усіх форм навчання [Електронний ресурс] / [упоряд. О. В. Захарова] М-во освіти і науки України; Черкас. держ. технол. ун-т. – Черкаси: ЧДТУ, 2020. – 65 с. URL: <https://er.chdtu.edu.ua/handle/ChSTU/2274?locale=ru>

47. Саман А. Як проходить коуч-сесія? URL: <https://ancia-coach.com/yak-proxodit-kouch-sesiya/>.

48. Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред.: В. Г. Кремень: 2-вид, допов. та перероб. Київ: Юрінком Інтер, 2021. 1144 с.

49. Wilson, P. (1999). Model in Information Research, Journal of Documentation 55 (1) 12- 23.

50. Карпенко Є. Основи психотренінгу : навч. посібник. – Дрогобич :, 2015. – 78 с. URL: <https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/2360/1/.pdf>

51. Бондаренко О. Суб'єктність як етичний вимір: у пошуках вітчизняної традиції у психотерапії. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії* / за ред. В.Татенко. Київ: Либідь, 2006. С. 52–70.

52. Матійків І. М. Основи тренерської майстерності : [навч.-метод. посіб.] / І. М. Матійків, А. І. Якимів, Т. Г. Черняк / За заг. ред. А. І. Якиміва. – Львів : Компанія «Манускрипт», 2012. – 392 с.

53. Бевз В., Главник О. Основні положення щодо проведення тренінгів. URL: <https://osvita.ua/school/method/technol/598/>

54. Лук'янова Л. Б. Тренінгові технології в освіті дорослих. Освіта впродовж життя: вимоги часу: зб. матеріалів IV Всеукр. пед. читань, 19.04.2012 р. м. Київ / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, відділ андрагогіки. К.: Едельвейс, 2012. – 163-167 с.

55. Vopel, Klaus W. · Kinder können kooperieren. Interaktionsspiele für die Grundschule. 4. 1. Aufl. · Salzhausen: Iskopress (1996), 140 S.

56. Інноваційні педагогічні технології: посібник / За ред. О. І. Огієнко; Авт. кол.: О. І. Огієнко, Т. Г. Калюжна, Ю. С. Красильник, Л. О. Мільто, Ю. Л. Радченко, К. В. Годлевська, Ю. М. Кобюк. К.: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2015. 314 с.

57. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник. К.: ВД «ЕКМО», 2011. 320 с.

Матеріал для самоконтролю

Тест для викладача: «Організація проблемного навчання»

Інструкція: оберіть той варіант відповіді, який найбільше відповідає Вашій педагогічній практиці.

1. Як часто Ви створюєте навчальні ситуації з елементами суперечності чи неповноти інформації?
 - а) постійно, на більшості занять;
 - б) час від часу, залежно від теми;
 - в) дуже рідко або майже ніколи.
2. Що є для Вас головним у проблемному навчанні?
 - а) формування у здобувачів здатності мислити самостійно;
 - б) підвищення інтересу до предмета;
 - в) виконання вимог програми.
3. Як Ви зазвичай реагуєте, коли здобувачі не можуть одразу знайти правильне рішення?
 - а) спрямовую їх за допомогою навідних запитань;
 - б) підказую відповідь частково;
 - в) надаю готове рішення.
4. Які форми роботи Ви найчастіше застосовуєте у проблемному навчанні?
 - а) дискусії, групові проекти, рольові ігри;
 - б) усні обговорення у форматі «запитання–відповідь»;
 - в) традиційний виклад матеріалу.
5. Чи організовуєте Ви рефлексію після виконання проблемних завдань?
 - а) так, завжди, із використанням різних методів (щоденник, дискусія, самооцінка);
 - б) інколи, якщо вистачає часу;
 - в) ні, не практикую.
6. Як Ви добираєте проблемні завдання?
 - а) орієнтуюсь на професійні ситуації та майбутню діяльність здобувачів;
 - б) використовую переважно приклади з підручників;
 - в) виконую лише стандартні завдання без проблемних ситуацій.

Оцінювання результатів:

- **15–18 балів (усі відповіді «а»)** – високий рівень уміння організації проблемного навчання. Ви активно формуєте самостійність і критичне мислення здобувачів.
- **10–14 балів (поєднання «а» і «б»)** – середній рівень. Є позитивний досвід, але потребуєте більш системного використання проблемних ситуацій.
- **менше 10 балів (переважно «в»)** – низький рівень. Проблемне навчання застосовується епізодично, необхідно переглянути методику та розвинути вміння створювати проблемні завдання.

1. Вперше тьютори як індивідуальні вчителі-вихователі згадуються в працях:

- a) Французького монаха Вінсента з Бове (середина XIII ст.);
- b) Яна Амоса Коменського (середина XVII ст.);
- c) Сократа (притча «Три сита», приблизно 470-399 рр. до н.е);
- d) Статутах класичних університетів Великої Британії – Оксфордї та Кембриджі (XIV ст.).

Відповідь : _____

2. Яка з перерахованих ролей педагога-наставника передбачає виключно групові форми роботи:

- a) наставник-коуч;
- b) наставник-тьютор;
- c) наставник-тренер;
- d) наставник-супервайзер;
- e) наставник-ментор.

Відповідь : _____

3. Вставте пропущену назву принципу наставництва:

1. *принцип*: означає, що педагог-наставник і підопічний об'єднані спільними цілями і прагненнями щодо системного розвитку творчого потенціалу молодого педагога, його самореалізації, передбачає безумовну рівність та взаємну відповідальність за результати співпраці;

2. *принцип* ґрунтується на створенні таких умов, за яких відбувається позитивна взаємодія наставника і молодого педагога, створюється обстановка відкритого висловлювання обома сторонами думок, ідей, бачень розв'язання проблемної ситуації тощо;

3. *принцип* пов'язаний з вимогою щодо збереження таємниці інформації, захисту персональних даних, забезпечення приватності обох сторін задля створення довірчих, гуманних відносин;

Відповідь _____

4. Який із зазначених принципів вимагає, щоб оцінки, судження, особистісні характеристики, які висловлюються наставником, були неупередженими, справедливими:

- a) принцип добровільності;
- b) принцип гуманізму;
- c) принцип людиноцентризму;
- d) принцип об'єктивності;
- e) принцип відкритості

Відповідь _____

**РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В ОСОБЛИВИХ
УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ**

5. Вставте пропущене слово: «Дихальна гімнастика, м'язова релаксація, аутогенне тренування, бібліотерапія, музикотерапія, арттерапія є ефективними прийомами _____».

Відповідь _____

6. Які з перерахованих характеристик відносяться до техніки мовлення:

- a) темп мовлення;
- b) висота тону;
- c) правильність мовлення;
- d) дикція;
- e) виразність мовлення.
- f) тембр голосу.
- g) чистота мовлення.

Відповідь _____

7. Вставте пропущену назву стилю педагогічного спілкування:

1..... – стиль диктату, коли студент розглядається тільки як виконавець певних вказівок педагога і йому фактично відмовлено у праві на самостійні дії та ініціативу.

2..... – стиль, що ґрунтується на довірі, глибокій повазі до особистості кожного студента; стратегією педагогічної діяльності тут є орієнтація на самоорганізацію, саморозвиток особистості та колективу.

3..... – стиль, що характеризується формальним розв'язанням освітніх проблем: викладач зазвичай не втручається у перебіг самостійної діяльності студентів, демонструє вкрай низький рівень вимог до їх навчання і виховання, прагне не втручатися в життя студентського колективу, йому притаманна пасивна позиція при організації педагогічної взаємодії.

Відповідь _____

8. Який із зазначених принципів вимагає, щоб на тренінговому занятті не обговорювалися ситуації минулого чи майбутнього: увага учасників заняття має зосереджуватися на поточних подіях:

- a) принцип конфіденційності та закритості групи;
- b) принцип «тут-і-тепер»;
- c) принцип партнерського спілкування;
- d) принцип активності;
- e) принцип добровільної участі.

Відповідь _____

Ключі до відповідей:

- 1.** а.
- 2.** d.
- 3.** 1. партнерства. 2. відкритості. 3. конфіденційності.
- 4.** b.
- 5.** саморегулювання.
- 6.** а; b; d; f.
- 7.** 1. авторитарний. 2. демократичний. 3. ліберальний.
- 8.** b.

РОЗДІЛ 3. ЗАСТОСУВАННЯ ІМІТАЦІЙНО-ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ

3.1. Технологія розігрування ролей *(Шусть В. В.)*

У контексті трансформації системи фахової передвищої освіти, впровадження компетентнісного підходу та модернізації освітніх процесів особливу увагу приділяють інноваційним педагогічним технологіям, спроможним забезпечити цілісний розвиток професійної компетентності викладачів фахових коледжів. Серед таких технологій вагоме місце посідає розігрування ролей, яке вважається одним із найперспективніших інструментів професійного зростання завдяки поєднанню елементів симуляції, моделювання та емоційно-поведінкового занурення в навчальний процес. Ця технологія створює безпечне освітнє середовище, що сприяє експериментуванню з професійними ролями, формуванню комунікативних і організаційних навичок, а також розвитку педагогічної рефлексії в умовах змодельованих ситуацій, максимально наближених до реальних професійних викликів.

Провідна мета використання технології розігрування ролей у професійному розвитку викладачів фахових коледжів конкретизується низкою складних завдань: формування здатності до ефективної педагогічної комунікації шляхом моделювання різноманітних освітніх ситуацій; розвиток навичок соціальної взаємодії, емпатії та емоційного інтелекту через рольову діяльність; оволодіння методикою створення й фасилітації освітніх сценаріїв із використанням дієгетичного простору; формування здатності до критичного мислення та педагогічної рефлексії на основі аналізу рольових взаємодій; розвиток адаптивності й гнучкості мислення в умовах змінних професійних контекстів; опанування інноваційних форм інтерактивного навчання, заснованих на симуляційних методах; застосування принципів трансформаційного навчання для переосмислення педагогічних переконань і формування професійної ідентичності; інтеграція цифрових технологій у процеси рольового моделювання з метою підвищення ефективності симуляційного навчання.

Загально визнано, що теоретичною основою ефективного застосування технології розігрування ролей є системне поєднання структурних компонентів освітніх і класичних рольових ігор у єдиний педагогічний конструкт. При цьому ключове методологічне значення має розуміння як спільних, так і відмінних характеристик цих форм рольової діяльності, зокрема їхнього цільового спрямування: освітня функція на протигагу розважальній. Водночас динамічні зміни в освітньому середовищі та зростаючий інтерес до інтерактивних методів навчання спричиняють

еволюцію наукових поглядів на сутність ролевих технологій, їхні ключові механізми й актуалізують необхідність дослідження педагогічного потенціалу дієгетичного простору як освітнього інструменту в нових умовах професійної підготовки викладачів.

Ключові терміни

Технологія розігрування ролей – педагогічна технологія, що поєднує елементи симуляції, моделювання та емоційно-поведінкового занурення в освітній процес.

Освітня рольова гра (educational role-play) – освітній підхід, за якого здобувачі освіти виконують функцію репрезентації різноманітних соціальних або професійних ролей у межах заздалегідь розроблених сценаріїв.

Класична рольова гра (role-playing game, RPG) – форма взаємодії, що виникає у процесі комунікації між гравцями у межах чітко визначеної дієгетичної структури.

Роль – сукупність моделей поведінки, що очікуються від індивіда відповідно до його соціального статусу в межах ігрового контексту.

Дієгетичний простір – унікальна система уявлення про реальність, яка задає правила взаємодії та логіку подій у грі.

Гейммайстер – особа, відповідальна за контроль над загальною логікою ігрового світу, формулювання та реалізацію правил

Фасилітатор – викладач, який спрямовує динаміку процесу та забезпечує її релевантність до змісту навчання.

Персонаж – індивідуальні одиниці в межах ігрового простору, що володіють кількісними та якісними властивостями.

Трансформаційне навчання – освітній підхід, здатний змінювати ціннісні орієнтири та педагогічне бачення викладачів.

Педагогічна рефлексія – здатність до самоаналізу та осмислення власної педагогічної діяльності.

Прийняття ролі – когнітивний процес, спрямований на ідентифікацію й інтерпретацію очікувань інших людей у певному контексті.

Моделювання професійних ситуацій – відтворення реальних чи близьких до реальних професійних сценаріїв у навчальних цілях.

Симуляційне навчання – освітній процес із використанням моделей реальних ситуацій.

Емоційний інтелект – здатність розуміти та управляти емоціями в процесі соціальної взаємодії.

Емпатія – здатність до розуміння та співчуття іншим учасникам освітнього процесу.

Соціально-комунікативні навички – уміння ефективно взаємодіяти в групі та спілкуватися.

Критичне мислення – аналітичні здібності, що розвиваються через рольову взаємодію.

Наратив – послідовність подій, що структурують гру, створюючи її сюжетну динаміку.

Взаємодія – спосіб, у який гравці впливають на світ гри через дії своїх персонажів.

Ігровий світ – уявна реальність, в межах якої учасники можуть досліджувати події та взаємозв'язки.

Сценарій – структурований план рольової гри, який підтримує освітні цілі.

Ігрові механіки – правила та системи, що регулюють взаємодію учасників у грі.

Консенсус – узгодженість очікувань між учасниками рольової гри.

Конформність – готовність діяти згідно з ustalеними нормами ролі.

Рольовий конфлікт – ситуація, що виникає через несумісність очікувань між ролями.

Імітація – відтворення поведінкових моделей у безпечному освітньому середовищі.

Когнітивна активність – розумова діяльність, що стимулюється рольовою участю.

Професійна ідентичність – усвідомлення себе як професіонала в певній сфері.

Соціальна взаємодія – процес спілкування та співпраці між учасниками.

Теоретична частина

Вкрай важливою ознакою сучасних інноваційних процесів у професійній освіті є інтеграція інтерактивних, симуляційних та гейміфікованих підходів, спрямованих на формування цілісної професійної компетентності педагогів. Серед таких підходів особливе місце посідає технологія розігрування ролей – цілеспрямований, структурований освітній механізм, що поєднує моделювання професійних ситуацій, емоційно-поведінкове занурення та рефлексивний аналіз досвіду. Природно, це стосується й розвитку викладачів фахових коледжів: у контексті компетентнісного підходу вони мають не лише володіти глибокими предметними знаннями, а й демонструвати високий рівень комунікативної, емоційної, соціальної та педагогічної компетентності, здатність до адаптації, критичного мислення та педагогічної рефлексії.

Зазвичай, таке професійне зростання педагогів забезпечується через формальні форми освіти – курси підвищення кваліфікації, стажування, майстер-класи; неформальні – участь у методичних об'єднаннях, педагогічних лабораторіях, професійних спільнотах; а також інформальні – самоосвіту, аналіз власної педагогічної практики, експериментування з

новими методами. Однак ефективність цих форм значно підвищується за умови використання спеціально спроектованих освітніх технологій, серед яких технологія розігрування ролей виступає потужним інструментом трансформаційного навчання. Водночас, у сучасній психолого-педагогічній науці досі не існує єдиного розуміння сутності цієї технології, а термінологічна плутанина між «освітньою рольовою грою» та «класичною рольовою грою» ускладнює її методичне забезпечення та практичне застосування.

Такий стан справ спричинений тим, що серед дослідників триває дискусія щодо природи рольових практик у навчальному процесі. Одні вважають, що рольова гра – це, передусім, форма дозвілля, спрямована на розвагу, і лише опосередковано може впливати на навчальні результати¹¹³. Їхні опоненти переконані, що освітня рольова гра є самостійною педагогічною технологією, яка, за умови чіткої структури, наявності фасилітатора та відповідного дієгетичного простору, гарантовано сприяє формуванню професійних умінь, емпатії, емоційного інтелекту та педагогічної рефлексії.¹¹⁴

Немає однакості й щодо можливості використання класичних ігрових технологій у освітньому середовищі. Деякі науковці заперечують педагогічну цінність таких ігор, вважаючи їх надто вільними, неконтрольованими та несумісними з освітніми цілями.¹¹⁵ Інші ж, навпаки, бачать у них потужний ресурс для створення автентичного, зануреного досвіду, який активізує когнітивні процеси, розвиває стратегічне мислення та соціальну чутливість.¹¹⁶ Особливо це актуально для підготовки викладачів фахових коледжів, які повинні вміти моделювати складні професійні взаємодії в умовах зниженого ризику, тобто ігрової ситуації.

Коротко зупинимося на сутності поняття «технологія розігрування ролей». Сам термін «технологія» походить від грецьких слів *techne* (мистецтво, майстерність) і *logos* (наука, вчення) і означає систему знань і методів, спрямованих на досягнення певного результату. У сучасному розумінні педагогічна технологія – це не просто сукупність методів, а цілісний, спроектований процес, у якому кожен елемент (мета, зміст, методи, засоби, форма, результат) логічно пов'язаний і підпорядкований досягненню запланованих освітніх цілей. У цьому контексті технологія розігрування ролей виступає не як імпровізаційна гра, а як науково обґрунтований, структурований педагогічний інструмент, здатний

¹¹³ Петренко, Л. П. (2024). Застосування гейміфікації в навчанні. <https://naurok.com.ua/stattya-zastosuvannya-geymifikaci-u-navchanni-141251.html>.

¹¹⁴ Щербань, П. М. (2014). Застосування ігрових технологій в освіті: історія і перспективи. *Витоки педагогічної майстерності*, 13, 286–291.

¹¹⁵ Ivanova, S., Dimitrov, L., Ivanov, V., & Prokopovych, L. (2021). Using role-playing game for professional skills formation of prospective teachers. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 195–206.

¹¹⁶ Hammer, J., To, A., Schrier, K., Bowman, S. L., & Kaufman, G. (2018). Learning and role-playing games. In *Role-playing game studies* (pp. 283–299). Routledge.

РОЗДІЛ 3. ЗАСТОСУВАННЯ ІМІТАЦІЙНО-ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ

забезпечити глибинне, трансформаційне навчання викладачів у симульованому професійному середовищі.

Наприклад, технологія розігрування ролей у розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів складається з таких етапів:

1. Визначення освітньої мети та професійної ситуації, яку необхідно змодельовати (наприклад, конфлікт зі студентом, взаємодія з колегами під час педагогічної ради, консультивання батьків);

2. Розробка дієгетичного нарративного простору – створення уявного, але логічно цілісного середовища, що відтворює умови професійної діяльності;

3. Розподіл ролей серед учасників з урахуванням їхнього досвіду, рівня підготовки та навчальних завдань;

4. Підготовка сценарію, що містить опис початкових умов, ролей, очікуваних дій, можливих конфліктів та критеріїв ефективності;

5. Занурення учасників у рольову діяльність під керівництвом фасилітатора, який забезпечує дотримання освітньої рамки та підтримує динаміку процесу;

6. Рефлексивний аналіз – обговорення досвіду, виявлення труднощів, оцінювання власної поведінки та альтернативних стратегій;

7. Формування висновків щодо подальшого розвитку професійних умінь та педагогічного бачення.

При цьому для гарантованого досягнення навчального результату слід дотримуватися таких умов:

1. Дієгетичний простір має бути достатньо реалістичним, щоб активізувати емоційно-когнітивне занурення, але водночас безпечним для експериментування з поведінковими моделями;

2. Ролі мають чітко відповідати соціальним очікуванням, пов'язаним із професійною діяльністю викладача;

3. Фасилітатор повинен забезпечувати баланс між ігровою свободою та освітньою цілісністю процесу;

4. У разі моделювання складних соціальних конфліктів необхідно передбачити механізми психологічної підтримки учасників;

5. Рефлексія має бути системною, орієнтованою не лише на «що відбувалося», а й на «чому це відбулося» та «як можна діяти інакше»;

6. Усі етапи мають бути узгоджені з компетентнісними цілями підготовки педагогічних працівників;

7. Для ефективності процесу важливо враховувати рівень емоційного інтелекту, комунікативної зрілості та педагогічного досвіду учасників;

8. Після завершення гри доцільно надати конструктивний зворотний зв'язок, спрямований на розвиток, а не на оцінювання особистості.

При дотриманні вимог до виконання кожного етапу маємо гарантовано отримати результат: розвиток професійної компетентності викладача, що проявляється у здатності до педагогічної рефлексії, емпатії,

адаптивної комунікації, критичного мислення та ефективного вирішення професійних ситуацій без «браку» – тобто без поверхневого засвоєння, емоційного вигорання, неконструктивних стратегій взаємодії чи втрати педагогічної ідентичності.

У даному прикладі технологія – це не просто імпровізоване «розігрування», а послідовне, науково обґрунтоване виконання заздалегідь спроектованих педагогічних операцій з метою гарантованого формування професійно значущих якостей особистості. Отже, у процесуальному смислі термін «педагогічна технологія» відповідає на питання: «Як організувати навчальний процес, щоб досягти запланованих освітніх результатів?». Головними ознаками цього поняття є цілеспрямованість, структурованість, відтворюваність, наявність діагностичного компонента та орієнтація на особистісно-професійний розвиток учасників.

Крім того, педагогічна технологія розуміється й як наука, що досліджує найефективніші шляхи, моделі й механізми досягнення освітніх цілей у конкретних соціокультурних умовах.

Відтак, технологічний підхід у сфері освіти стає невід’ємним інструментом сучасної педагогічної практики. Розвиток компетентнісної парадигми, інтерактивних методів, цифрових середовищ та нейропедагогіки обумовив проникнення технологізації в глибинні процеси професійного зростання педагогів. Прибічники технологічного підходу переконані: саме науково обґрунтовані, структуровані педагогічні технології, такі як технологія розігрування ролей, забезпечують не лише ефективно, а й трансформаційне навчання – здатне змінювати не тільки уміння, а й ціннісні орієнтири, педагогічне бачення та професійну ідентичність викладача.

Ці ідеї, сформульовані у XVII столітті, вражаюче актуалізуються в сучасному контексті компетентнісно орієнтованої освіти. Так, триєдина мета педагогічних ідей Коменського – знати, уміти, повідомляти – досить точно відображає сучасне розуміння професійної компетентності педагога: когнітивну, діяльнісну та комунікативну складові.¹¹⁷ Саме ці компоненти лежать в основі технології розігрування ролей, де викладач не лише засвоює знання, а й експериментує з поведінковими моделями, рефлексує власну діяльність та взаємодіє в умовах симульованої професійної реальності.

Подібний підхід розвиває й Ушинський, хоча й у більш гуманістичній, менш «механічній» формі. Його вимога «пізнати людину в усіх відношеннях» перед тим, як виховувати її, фактично передбачає перший етап будь-якої педагогічної технології – діагностику.¹¹⁸ А принципи

¹¹⁷ Коменський, Я. А. (1940). *Вибрані педагогічні твори* (Т. 1: Велика дидактика; під ред. А. А. Красновського). Радянська школа.

¹¹⁸ Ушинський, К. Д. (1955). *Твори* (Т. 6: Матеріали до третього тома «Педагогічної антропології». Психологічні статті. Біографічні матеріали). Радянська школа.

природовідповідності, свідомості, активності та зв'язку з життям стають методологічною основою для конструювання освітніх середовищ, зокрема дієгетичного простору рольової гри. У цьому сенсі технологія розігрування ролей може розглядатися як сучасна реалізація ідей вченого: вона спирається на життєвий досвід учасників, активізує їхню пізнавальну діяльність, забезпечує свідоме занурення в професійні ситуації та сприяє розвитку творчого мислення.

Таким чином, ідеї Коменського та шинського, хоча й виникли в різні історичні епохи, сходяться в одному: освітній процес має бути не хаотичним, а спроектованим, структурованим і результативним. Сучасні педагогічні технології, зокрема технологія розігрування ролей, реалізують цей ідеал, поєднуючи наукову обґрунтованість із глибоким розумінням людини як суб'єкта навчання. Вони не просто імітують дійсність – вони створюють освітній механізм, у якому кожен елемент (роль, сценарій, фасилітація, рефлексія) спрямований на формування цілісної професійної особистості викладача, здатної не лише виконувати функції, а й трансформувати власну педагогічну реальність.

Незважаючи на значний внесок як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників у сфері педагогічної технології досі не досягнуто концептуальної єдності. Наявність понад 300 визначень, різноманітність підходів до структури, критеріїв ефективності та етапів розвитку свідчать про те, що педагогічна технологія залишається відкритим науковим феноменом. Проте саме ця відкритість створює простір для інновацій – зокрема, для інтеграції таких нетрадиційних, але ефективних підходів, як рольові практики, які поєднують наукову обґрунтованість, емоційну глибину та трансформаційний потенціал^{119, 120, 121}.

Технологія розігрування ролей є відносно новим напрямом у сфері професійної освіти, однак її потенціал у розвитку професійної компетентності викладачів викликає дедалі більший інтерес науковців. Низка досліджень засвідчує позитивний вплив рольових ігор на освітній процес: вони сприяють опануванню навчальних дисциплін,¹²² стимулюють розвиток читацької грамотності,¹²³ а також формують соціальні навички.¹²⁴

¹¹⁹ Дьомін, А. І., & Дьомін, О. А. (2002). Про загальний стан розвитку педагогічних технологій. *Науковий вісник Національного аграрного університету*, (59), 91–98.

¹²⁰ Тітова, О. А., Лузан, П. Г., Пашенко, Т. М., Мося, І. А., Остапенко, А. В., & Ямковий, О. Ю. (2023). *Система розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу* (За наук. ред. О. А. Тітової). ППО НАПН України.

¹²¹ Тітова, О. А., & Лузан, П. Г. (2025). Сутність та основні ознаки технології розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів. *Інноваційна професійна освіта*, 1(22), 163–173. <https://doi.org/10.32835/2786-619X/2025/1.22>.

¹²² Zalka, C. V. (2012). *Adventures in the classroom: Creating role-playing games based on traditional stories for the high school curriculum*. ProQuest Dissertations and Theses. <http://search.proquest.com/docview/1082053317>.

¹²³ Kaylor, S. L. B. (2017). *Dungeons and Dragons and literacy: The role tabletop role-playing games can play in developing teenagers' literacy skills and reading interests*. Graduate Research Papers, 215.

Щербань (2014) досліджує історичну динаміку використання ігрових форм у навчанні – від античної педагогіки (Сократ, Платон, Конфуцій), через середньовіччя й епоху Відродження, до сучасних освітніх підходів.¹²⁵ Особливу увагу приділено педагогам, які активно застосовували ігрові методи у виховній практиці, зокрема Ж.-Ж. Руссо, Я. Корчаку, М. Монтесорі та А. Макаренку. У дослідженні запропоновано визначення поняття «ігрова технологія» як структурованого педагогічного процесу, спрямованого на досягнення конкретних освітніх результатів через організовану ігрову діяльність.

Окреслено провідні функції гри в освітньому процесі: розвиток особистості, критичного мислення, комунікативних навичок і командної взаємодії. Автор пропонує класифікацію ігрових методів, до якої входять дидактичні, рольові, імітаційні ігри, тренінги, а також цифрові та мобільні застосунки. Розглянуто специфіку застосування кожного типу гри з урахуванням вікових особливостей здобувачів освіти та змісту навчальних дисциплін. Підкреслено важливість адаптації педагогічних стратегій до умов цифрового середовища та зростання ролі інтерактивних технологій у межах компетентнісного підходу.

Сучасна наукова література іноді демонструє нечіткість у розмежуванні цих понять "навчальна рольова гра" (educational role-play) та «класична рольова гра» (role-playing game, RPG). Деякі дослідження зарубіжних вчених використовують термін "RPG" для опису методів, які по суті є навчальними рольовими іграми, не враховуючи ключові ігрові механіки та структури, властиві класичній рольовій грі. Ця термінологічна неточність може спотворити розуміння методів та уповільнити розвиток педагогічних підходів. Так, у дослідженні Іванової, Дімітрова, Іванова та Прокопович (2021),¹²⁶ присвяченому підготовці майбутніх педагогів простежується проблематичне застосування термінології. Автори характеризують використаний ними "метод навчальної рольової гри" як приклад впровадження класичної рольової гри. Хоча дослідження ефективно демонструє переваги імітаційного середовища та прийняття ролей, воно по суті інтегрує класичну навчальну рольову гру у ігровий контекст і представляє цей гібрид як типовий приклад класичної рольової гри. Подібна концептуальна плутанина потенційно розмиває суттєві відмінності між двома методами, що ускладнює подальшу розробку, валідацію та ефективне застосування обох у професійній педагогічній практиці.

¹²⁴ Spinelli, L. (2018). *Tabletop role-playing games and social skills in young adults*. Honors College Theses. https://digitalcommons.pace.edu/honorscollege_theses/1199.

¹²⁵ Щербань, П. М. (2014). Застосування ігрових технологій в освіті: історія і перспективи. *Витоки педагогічної майстерності*, 13, 286–291.

¹²⁶ Ivanova, S., Dimitrov, L., Ivanov, V., & Prokopovych, L. (2021). Using role-playing game for professional skills formation of prospective teachers. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 195–206.

Рольові ігри як культурний феномен можна класифікувати за кількома основними типами, кожен з яких має свої унікальні характеристики та механіки взаємодії.

TRPG (Tabletop Role-Playing Games) – настільні рольові ігри. Це традиційна форма рольових ігор, що відбувається за столом з використанням паперових правил, кубиків та уяви гравців. Учасники створюють персонажів та взаємодіють у вигаданому світі під керівництвом майстра гри..

LARP (Live Action Role-Playing) – рольові ігри живої дії. Форма рольових ігор, де учасники фізично втілюють своїх персонажів, використовуючи костюми, реквізит та відіграючи ролі в реальному просторі. Гравці взаємодіють один з одним безпосередньо, імітуючи дії своїх персонажів у реальному часі та просторі.

CRPG (Computer Role-Playing Games) – комп'ютерні рольові ігри. Електронна адаптація рольових ігор, де гравець керує персонажем або групою персонажів через комп'ютерний інтерфейс. Характерними елементами є система розвитку персонажа, інвентар, квести та нелінійний сюжет.

MORPG (Multiplayer Online Role-Playing Games) – багатокористувацькі онлайн рольові ігри. Підкатегорія комп'ютерних рольових ігор, де множина гравців одночасно взаємодіє в спільному віртуальному світі через інтернет. Включає як MMORPG (масові багатокористувацькі онлайн рольові ігри), так і менші онлайн-спільноти.¹²⁷

Кожен тип має свої особливості наративу, соціальної взаємодії та ігрових механік, що робить їх унікальними формами інтерактивного розважального контенту.

Українські науковці Д. Поліщук та М. Прищак розглядають впровадження ігрових технологій у вищу освіту. Автори наголошують на їхній актуальності як засобу підвищення мотивації студентів, активізації пізнавальної діяльності та формування професійних компетентностей. Зазначається, що ігрові технології суттєво відрізняються від традиційних методів навчання, оскільки сприяють формуванню сприятливого психологічного клімату, розвитку критичного мислення, креативності й залученості студентів у навчальний процес. У дослідженні подано класифікацію ігрових методів навчання: ділові та рольові ігри, тренінги, брейн-ринги тощо. Підкреслено, що вибір конкретного формату залежить від цілей заняття, змісту дисципліни та рівня підготовки студентів.¹²⁸

¹²⁷ Lean, J., Moizer, J., Towler, M., & Abbey, C. (2006). Simulations and games: Use and barriers in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 7(3), 227–242. <https://doi.org/10.1177/1469787406069056>.

¹²⁸ Поліщук, Д. О., & Прищак, М. Д. (2019). Застосування ігрових технологій в освітньому процесі закладів вищої освіти. *Матеріали конференції Вінницького національного технічного університету*. <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum-2019/paper/download/7901/6572>.

Загалом і навчальні рольові ігри, і власне рольові ігри розглядаються як ефективні методи навчання, що сприяють розвитку професійної компетентності педагогів. Так, у своїх дослідженнях I. Westborg розглядає ці підходи як складові ширшої концепції використання рольових практик у сфері освіти. Автор класифікує рольові дії за двома ключовими параметрами: рівнем фізичної залученості та ступенем використання учасниками персонажів як масок. Наприклад, навчальні симуляції можуть мати високий рівень фізичної активності, але водночас низький ступінь ототожнення з вигаданими персонажами, що відображає їхню спрямованість на професійне навчання.^{129,130}

Науковці J. Lean, J. Moizer, M. Towler, C. Abbey пропонують альтернативне визначення рольової гри в освітньому контексті, трактуючи її як форму некомп'ютерної симуляційної гри, що поділяється на інтерактивні та неінтерактивні форми діяльності. У межах цього підходу симуляція розглядається як інструмент імітації певної системи, об'єкта, явища або процесу з метою репрезентації конкретної проблеми, що вивчається. Таким чином, поняття навчальної рольової гри об'єднує в собі елементи як гри, так і моделювання — дві самостійні концепції, вкорінені в науках про людину.¹³¹

Попри спільне використання терміна «рольова гра», власне рольові ігри (RPG) мають суттєві відмінності у визначенні своїх структурних елементів порівняно з освітніми рольовими іграми. Згідно з визначенням, запропонованим J. Stenros та H. Hakkarainen, рольова гра постає як форма взаємодії, що виникає у процесі комунікації між гравцями або між гравцями і гейммайстром у межах чітко визначеної дієгетичної структури. Ця структура формує унікальний світ, у якому встановлюються внутрішньо узгоджені правила поведінки та розвитку подій.¹³²

Л. Петренко розглядає гейміфікацію як інтеграцію ігрових елементів у неігровий освітній контекст. Її метою є підвищення мотивації за рахунок змагальності, системи балів, рейтингів і нагород. Дослідниця вважає, що відмінність гейміфікації від повноцінних ігор полягає у тому, що вона не замінює навчання, а підсилює його за рахунок емоційної залученості й активної участі.¹³³

Дослідниці О. Гречановська та Н. Кравець розглядають ігрові технології як інноваційну форма організації освітнього процесу у закладах вищої освіти. Авторки підкреслюють необхідність застосування

¹²⁹ Westborg, J. (2022a). *Learning in praxis*. Transformative Play Initiative. YouTube. July 4.

¹³⁰ Westborg, J. (2022b). *Role-playing games for education*. Transformative Play Initiative. YouTube. June 30.

¹³¹ Lean, J., Moizer, J., Towler, M., & Abbey, C. (2006). Simulations and games: Use and barriers in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 7(3), 227–242. <https://doi.org/10.1177/1469787406069056>.

¹³² Stenros, J., & Hakkarainen, H. (2003). The Meilahti model. In Gade, M., Thorup, L., & Sander, M. (Eds.), *As LARP grows up* (pp. 56–64). Fredriksberg: Projektgruppen KP03.

¹³³ Петренко, Л. П. (2024). Застосування гейміфікації в навчанні. <https://naurok.com.ua/stattya-zastosuvannya-geymifikaci-u-navchanni-141251.html>.

інтерактивних підходів, які стимулюють пізнавальну активність, сприяють розвитку самостійності, творчого мислення та професійної самореалізації студентів. Ігрові технології визначаються ними як сукупність методів і прийомів, заснованих на ігровій діяльності та спрямованих на досягнення конкретних освітніх результатів – формувати позитивний емоційний настрій, підвищувати мотивацію та ефективність навчання.¹³⁴

Дослідження О. Ноздрової та І. Бартеневої розглядає використання ігрових технологій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. Підкреслюється, що застосування ділових та рольових ігор стимулює інтерес до педагогічних дисциплін, сприяє розвитку критичного мислення, аналітичних умінь та педагогічної культури студентів. Авторки особливу увагу приділяють інтеграції ігрових елементів у модулі курсу «Педагогіка». Для кожного модуля добираються відповідні навчальні ігри, які відображають основні проблеми педагогічної науки, стимулюють творче мислення, уяву та навички самостійної пізнавальної діяльності. Окремо наголошено на значенні інтерактивних тренінгів у формуванні професійно-важливих якостей, педагогічної культури й комунікативної компетентності майбутніх учителів.¹³⁵

В. Кириленко, Н. Кириленко та А. Крижановський аналізують потенціал комп'ютерних дидактичних ігор у професійній підготовці студентів педагогічних спеціальностей. Автори підкреслюють, що поєднання ігрових і цифрових технологій підвищує мотивацію, розвиває креативне мислення, інтуїцію та здатність до нестандартного розв'язання педагогічних завдань. У дослідженні наводяться приклади практичного застосування ігрових методів у навчанні, що не лише сприяють засвоєнню знань, а й стимулюють студентів до створення власних ігрових продуктів. Такий підхід розглядається як засіб активної професійної самореалізації та формування індивідуального педагогічного стилю.¹³⁶

З огляду на аналіз джерел, технологія розігрування ролей є надзвичайно перспективним інструментом для розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів, особливо у сфері розвитку їх комунікативних, організаційних та креативних компетентностей, оскільки участь у ігровій діяльності вимагає високого рівня міжособистісної взаємодії, розуміння ролей та здатності ефективно функціонувати в умовах невизначеності – рис, які є ключовими в освітній діяльності.

¹³⁴ Гречановська, О. В., & Кравець, Н. М. (2017). Ігрові технології навчання як одна з інноваційних форм навчально-виховного процесу ВНЗ. *Матеріали конференції Вінницького національного технічного університету*. <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum-2017/paper/download/2013/1547>.

¹³⁵ Ноздрова, О. П., & Бартенева, І. О. (2021). Формування професійної компетентності майбутніх вчителів засобами ігрових технологій. *Інноваційна педагогіка*, 32(1), 126–131.

¹³⁶ Кириленко, В. В., Кириленко, Н. М., & Крижановський, А. І. (2023). Застосування ігрових технологій у процесі підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training. Methodology. Theory. Experience. Problems*, 69, 43–55. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-69-43-55>

Рольові ігри увійшли в сучасну культуру, набуваючи все більшої популярності після можливості цифрового розповсюдження та цифрової інтеграції раніше аналогових медіа.¹³⁷ Незважаючи на широке використання освітніх рольових ігор і нинішню популярність рольових ігор в широкому розумінні, існує велика прогалина в літературі щодо подолання та їх порівняння. Відсутність порівняння того, як обидва використовуються в освіті, може призвести до неправильного уявлення та нерозуміння конкретного елемента класичної рольової гри, який може допомогти процесу навчання.

Хоча рольові ігри в первинному сенсі існують у рамках гейміфікованого середовища, вони демонструють суттєві паралелі з освітніми рольовими методами. Наприклад, навчальні сценарії, в яких студенти виконують ролі фахівців – таких як майбутні технологи чи керівники агропідприємств – часто мають схожі характеристики з класичними рольовими іграми. Ці форми активного навчання передбачають занурення у певну роль, яка реалізується у змодельованому навчальному середовищі.

Таке спостереження викликає низку методологічних питань. Зокрема, важливо встановити відмінності та спільні ознаки рольових ігор і освітніх рольових ігор. Як обидві форми можуть бути адаптовані для підвищення професійної майстерності викладачів? Відповіді на ці запитання є важливими для усвідомленого використання інтерактивних методів навчання у педагогічній практиці, орієнтованій на трансформаційне навчання та розвиток педагогічної рефлексії.

Дослідник I. Westborg пропонує двовимірну модель застосування рольових ігор в освіті. Перша вісь – це дизайн ігрового процесу, який охоплює правила, механіку, структуру взаємодії та сюжетні елементи. Друга – це дизайн освітньої рамки, яка охоплює підготовку, саму гру та постігровий аналіз. Обидві осі представлені як континуум із полюсами «відпочинок» та «освіта», що дозволяє гнучко позиціонувати рольову діяльність залежно від мети. Модель I. Westborg демонструє, що навчальні рольові ігри та рольові ігри є різними формами реалізації єдиної педагогічної парадигми, заснованої на рольовій участі. Для поглибленого розуміння їх потенціалу важливо враховувати багатозначність трактувань, що існують у науковій літературі стосовно цих понять. Це дозволяє більш цілісно осмислити рольові підходи як інструмент розвитку професійних

¹³⁷ White, W., Arjonanta, J., Hitchens, M., Peterson, J., Torner, E., & Walton, J. (2018). Tabletop role-playing games. In Zagal, J. P., & Deterding, S. (Eds.), *Role-playing game studies: Transmedia foundation* (pp. 63–86). New York: Routledge.

навичок викладачів, зокрема в контексті симулятивного навчання, рефлексії, соціальної взаємодії та формування педагогічної ідентичності.¹³⁸

Стенрос та Гаккарайнен (Stenros, & Hakkarainen, 2003) розширюють це бачення, описуючи симуляцію як репрезентацію аспектів реальності – як емпіричної, так і вигаданої. При цьому рівень впливу учасників на хід симуляції може варіюватися: від пасивного спостереження до активного моделювання розвитку подій. У цьому світлі рольова гра в освітньому процесі постає як метод, що передбачає моделювання умов, у яких реальність відображається опосередковано – через навчальний сценарій у межах певної ігрової рамки. Важливо зазначити, що така "реальність" може належати як до об'єктивного світу, так і до послідовного вигаданого контексту з чіткими внутрішніми правилами.¹³⁹ З педагогічної точки зору, такий підхід відкриває широкі можливості для викладачів: від створення автентичних навчальних ситуацій до формування аналітичного мислення, емпатії та професійної рефлексії – ключових елементів компетентнісного підходу в освіті.

Вчені Лін, Мойзер, Тowlер та Еббі (Lean, Moizer, Towler, Abbey, 2006),¹⁴⁰ а також Бава (Bawa, 2022)¹⁴¹ надають власні визначення рольової гри, однак обидва визначення вказують на репрезентативний характер рольової гри: вона відтворює певну реальність, яка під час гри не постає у своїй безпосередній формі. Наприклад, під час навчального заняття з основ механізації учні фахових коледжів, які виконують ролі механіків, не є ними в буквальному сенсі; вони лише виконують цю роль у трансформованому навчальному просторі, який тимчасово функціонує як майстерня з ремонту сільськогосподарських машин.

У педагогічному контексті рольова гра визначається як навчальний підхід, за якого здобувачі освіти виконують функцію репрезентації різноманітних соціальних або професійних ролей у межах заздалегідь розроблених, часто наближених до реальності сценаріїв (Bawa, 2022). Такий метод потребує наявності структурованого сценарію, який безпосередньо підтримує навчальні цілі, чітко окреслених ролей для учасників, взаємозв'язків між ними, а також участі фасилітатора, який спрямовує динаміку процесу та забезпечує її релевантність до змісту навчання.

Зауважимо, що навчальні рольові ігри зазвичай застосовуються як засіб підготовки здобувачів до реальних професійних викликів. Вони сприяють як когнітивному, так і соціальному розвитку, стимулюючи

¹³⁸ Westborg, J. (2022b). *Role-playing games for education*. Transformative Play Initiative. YouTube. June 30.

¹³⁹ Stenros, J., & Hakkarainen, H. (2003). The Meilahti model. In Gade, M., Thorup, L., & Sander, M. (Eds.), *As LARP grows up* (pp. 56–64). Fredriksberg: Projektgruppen KP03.

¹⁴⁰ Lean, J., Moizer, J., Towler, M., & Abbey, C. (2006). Simulations and games: Use and barriers in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 7(3), 227–242. <https://doi.org/10.1177/1469787406069056>.

¹⁴¹ Bawa, A. (2022). *Role-play*. EdTech Books. <https://edtechbooks.org/studentguide/roleplay>.

активне пізнання через практичну діяльність.¹⁴² Цей підхід дозволяє інтегрувати кілька сфер освітньої активності – когнітивну, емоційну та психомоторну.¹⁴³ У такому контексті рольова гра виступає не лише як метод передачі знань, а й як інструмент розвитку професійних компетентностей викладачів, оскільки вимагає від них умінь фасилітації, сценарного планування, емоційного супроводу та оцінювання навчальної взаємодії.

З метою глибшого осмислення структури рольової гри Хітченз та Драхен (Hitchens, & Drachen, 2008) ідентифікували низку ключових елементів, які дозволяють класифікувати її як таку. До таких елементів належать: (1) ігровий світ – уявна реальність, в межах якої учасники можуть вільно досліджувати події, простори та взаємозв'язки; (2) учасники, які поділяються на гравців і гейммайстрів (суддів); (3) персонажі – індивідуальні одиниці в межах ігрового простору, що володіють як кількісними (напр., навички, характеристики), так і якісними (роль, мотивація) властивостями, які можуть еволюціонувати в результаті взаємодії з ігровим середовищем; (4) гейммайстер – особа, відповідальна за контроль над загальною логікою ігрового світу, формулювання та реалізацію правил, а також створення нарративного контексту; (5) взаємодія – спосіб, у який гравці впливають на світ гри через дії своїх персонажів, що відбуваються у межах запропонованих сценаріїв; (6) наратив – послідовність подій, що структурують гру, створюючи її сюжетну динаміку.¹⁴⁴

Рольові ігри функціонують у межах дієгетичних рамок – унікальної системи уявлення про реальність, яка задає правила взаємодії та логіку подій у грі.

Отже, до основних компонентів власне рольової гри (RPG) належать учасники (гравці), гейммайстри (модератори), механізми взаємодії та дієгетична система – специфічний наративно-символічний простір, який визначає логіку подій, прийнятність дій персонажів і загальні межі гри. Така складна архітектура рольової гри створює передумови для занурення в альтернативну реальність, де учасники не лише взаємодіють між собою, а й розвивають здатність мислити стратегічно, адаптивно реагувати на змінні умови та розвивати уяву.

Цей простір виступає не лише як декорація, а як активне середовище, в якому гравці взаємодіють як між собою, так і з ігровими умовами через обрані ролі. Така модель сприяє формуванню в учасників навичок

¹⁴² Cherif, A. H., & Somerville, C. H. (1995). Maximizing learning: Using role playing in the classroom. *The American Biology Teacher*, 57(1), 28–33. <https://doi.org/10.2307/4449909>.

¹⁴³ Rao, D., & Stupans, I. (2012). Exploring the potential of role play in higher education: Development of a typology and teacher guidelines. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(4), 427–436. <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.728879>.

¹⁴⁴ Hitchens, M., & Drachen, A. (2008). The many faces of role-playing games (Pre-print). *International Journal of Role-Playing*, 1, 3–21.

стратегічного планування, критичного мислення, гнучкості, а також міжособистісної комунікації – компетенцій, що є фундаментальними для розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів.

Дієгетика, як поняття, що бере свій початок у театральному та кіномистецтві, охоплює не лише оповідний зміст, але й усю вигадану просторово-часову структуру, включно з персонажами, ландшафтами, подіями та іншими наративними елементами.¹⁴⁵ Хоча ця концепція була адаптована Стенросом та Гаккарайненом для аналізу рольових ігор, її застосування в освітньому контексті також можливе, хоча й у зміненому вигляді.¹⁴⁶

У контексті власне рольової гри дієгетична структура акцентує увагу на побудові уявного світу та на тому, як гравці взаємодіють із його компонентами за допомогою ігрових механік. Натомість у навчальній рольовій грі дієгетична основа виконує іншу функцію: вона слугує інструментом підтримки освітніх цілей, де наративна складова відіграє роль структурування навчального досвіду.

Аналізуючи позицію Вестборг, згідно з якою як освітні рольові, так і власне рольові ігри становлять частину ширшої концепції педагогічного використання рольових практик, а також спираючись на низку теоретичних підходів до їхнього визначення, можна дійти висновку, що між цими формами більше спільного, ніж відмінного. Багато характеристик, властивих власне рольовим іграм, з успіхом застосовуються й до навчальних рольових ігор.¹⁴⁷ Так, навчальні рольові ігри також можуть розгортатися в межах дієгетичного наративного простору, де учасники виконують ролі та взаємодіють між собою через оповіді. У цьому сенсі освітня рольова гра володіє практично всіма ознаками власне рольової гри. І навпаки, власне рольова гра передбачає репрезентацію реальності – як емпіричної, так і вигаданої – в межах ігрової структури, що споріднює її з освітніми рольовими практиками.

Головною відмінністю є, по суті, цільове спрямування: власне рольова гра позиціонується як форма дозвілля, тоді як навчальна рольова гра – як інструмент навчання. У цьому контексті роль фасилітатора набуває принципового значення: саме він визначає межі допустимих дій учасників відповідно до освітніх цілей. Наприклад, під час інсценізації міжнародного аграрного форуму, де студенти представляють інтереси українських агровиробників, мають дотримуватися сценарію, щоб зберегти навчальну цінність реконструкції. Відхилення від ролей представника української агрофірми, іноземного інвестора, торгового аташе, журналіста,

¹⁴⁵ Metz, C., & Guzzetti, A. (1976). The fiction film and its spectator: A metapsychological study. *New Literary History*, 8(1), 75–105.

¹⁴⁶ Stenros, J., & Hakkarainen, H. (2003). The Meilahti model. In Gade, M., Thorup, L., & Sander, M. (Eds.), *As LARP grows up* (pp. 56–64). Fredriksberg: Projektgruppen KP03.

¹⁴⁷ Westborg, J. (2022a). *Learning in praxis*. Transformative Play Initiative. YouTube. July 4.

представника сертифікаційного органу може нівелювати навчальний потенціал вправи.

Парадоксально, але для глибшого розуміння відмінностей між власне рольовою грою і навчальною рольовою грою варто звернутися саме до їхніх спільних елементів. Саме через вивчення цих паралелей викладачі можуть ефективно адаптувати ігрові моделі до освітніх потреб, зберігаючи баланс між ігровою і освітньою діяльностями. Так, і в освітніх рольових іграх, і в власне рольових іграх центральними є категорії «роль» і «гра». Розуміння спільних рис цих елементів є важливим кроком до виявлення сутнісних відмінностей між формами рольової діяльності та визначення їхнього потенціалу в освітньому процесі.

Поняття ролі у соціальному та педагогічному контексті передбачає сукупність моделей поведінки, що очікуються від індивіда відповідно до його соціального статусу.¹⁴⁸ Роль також визначається соціокультурними очікуваннями, які формують сприйняття індивіда в межах спільноти.¹⁴⁹ Відповідно, одна особа може посідати кілька ролей у різних контекстах – наприклад, бути викладачем фахового коледж та представником його адміністрації. Кожна з цих ролей має власний набір соціальних очікувань, які можуть, у певних випадках, вступати у конфлікт.¹⁵⁰

Петренко (2024) зауважує, що гра – це система, в якій гравці беруть участь у штучному конфлікті, регульованому правилами, з можливістю кількісної оцінки результатів.¹⁵¹

У навчальних рольових іграх ролі призначаються з урахуванням конкретних дидактичних завдань. Наприклад, майбутній агроном може грати роль агронома-консультанта, моделюючи професійну взаємодію з працівниками. Хоча така ситуація не є автентичною в повному сенсі, вона створює умови, у яких учасник має дотримуватись професійних норм та очікувань, притаманних заданій ролі.¹⁵² Таким чином, роль, хоч і умовна, має для учасника реальну вагу у форматі освітньої гри.

Схожі механізми спостерігаються й у власне рольових іграх. Створений персонаж функціонує в межах вигаданого світу, проте його роль обумовлена як внутрішніми характеристиками (зокрема, «геймплейними») (характеристика, що походить від слова геймплей (англ. *gameplay*) й означає ігрові параметри персонажа, які визначають, що він

¹⁴⁸ Turner, R. (2001). *Handbook of sociological theory*. In *Sociological theory*. Springer. <https://doi.org/10.4324/9781003074366>.

¹⁴⁹ Lynch, K. D. (2007). Modeling role enactment: Linking role theory and social cognition. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 37(4), 379–399. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2007.00349.x>.

¹⁵⁰ Montgomery, J. D. (1998). Toward a role-theoretic conception of... *American Journal of Sociology*, 104(1), 92–125.

¹⁵¹ Петренко, Л. П. (2024). Застосування гейміфікації в навчанні. <https://naurok.com.ua/stattya-zastosuvannya-geymifikaci-u-navchanni-141251.html>.

¹⁵² Rønning, S. B., & Bjørkly, S. (2019). The use of clinical role-play and reflection in learning therapeutic communication skills in mental health education: An integrative review. *Advances in Medical Education and Practice*, 10, 415–425. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S202115>

може робити у грі, наприклад, навички, здібності, рівень, обмеження, механіки взаємодії) параметрами), так і соціальними взаємозв'язками, які імітують реальні моделі поведінки.

Таким чином, як у навчальній рольовій грі, так і у власне рольовій грі, роль виконує соціальну функцію: вона структурована, обмежена певними нормами та супроводжується очікуваннями. І хоча ці ролі існують у вигаданих або змодельованих контекстах, їхня дієвість проявляється в рефлексивній поведінці учасників. Важливо, що уявний характер обох форматів дозволяє знизити рівень ризику та відповідальності за дії, що дає змогу вільно досліджувати складні соціальні сценарії.¹⁵³ Учасник може вільно увійти в роль і вийти з неї без серйозних наслідків, що робить ці моделі особливо корисними для формування педагогічної рефлексії, емоційного інтелекту та професійної компетентності викладача.

Наявність соціально визначених ролей як в освітніх рольових іграх, так і у власне рольових іграх свідчить про їхню спроможність бути ефективними інструментами освітнього процесу, особливо у формуванні моделей очікуваної поведінки в контексті соціальної взаємодії. Акт наслідування ролей, притаманний молоді, є природним механізмом соціалізації, який може бути успішно використаний як у навчанні, так і в терапевтичних цілях.¹⁵⁴ У цьому контексті і власне рольові ігри, і навчальні рольові ігри можуть розглядатися як педагогічні конструкції, що реалізують усі чотири основні концепції рольової теорії, сформульовані дослідником: консенсус, конформність, рольовий конфлікт і роль.

По-перше, концепція консенсусу реалізується через необхідність узгодженості очікувань між учасниками. У навчальних рольових іграх це проявляється у чіткому розподілі ролей і визначенні відповідальностей, що підтримують навчальні цілі симуляції. Наприклад, у змодельованій лабораторії, де перевіряють якість зерна, молока чи м'яса, відбувається практичне застосування знань з біохімії, ветеринарії, харчової безпеки.

Студенти повинні погодити, хто виконує ролі лаборанта, хто представника агрофірми, і відповідно до цього будувати взаємодію. Аналогічно, у власне рольових іграх гравці повинні узгодити межі ролей, правила гри та сценарні очікування: гравець, який виконує роль інспектора Держпродспоживслужби, повинен дбати про добробут інших, а не діяти суперечливо щодо цієї ролі. Порушення консенсусу призводить до зниження ефективності групової динаміки та дезорієнтації учасників.

По-друге, технологія розігрування ролей сприяє розвитку конформності – готовності діяти згідно з усталеними нормами. В освітньому контексті це передбачає дотримання поведінкових шаблонів,

¹⁵³ Deterding, S., & Zagal, J. P. (2018). The many faces of role-playing game studies. In *Role-playing game studies* (pp. 1–16). Routledge.

¹⁵⁴ Biddle, B. J. (1986). Recent developments in role theory. *Annual Review of Sociology*, 12(1), 67–92.

ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ

що відповідають заданій ролі, а відхилення від них може призвести до конструктивного зворотного зв'язку. Наприклад, майбутні ветеринарні лікарі, які беруть участь у рольовій грі, повинні дотримуватись професійної етики, інакше вони можуть отримати критичні зауваження від викладачів або колег. У рольових іграх соціальна відповідність ролі підтримується через очікування групи: невиконання функції, пов'язаної з обраною роллю, може викликати незадоволення або внутрішньоігрові санкції.

По-третє, обидва формати дозволяють ефективно моделювати рольовий конфлікт – ситуацію, що виникає через несумісність очікувань між ролями або між учасниками. У навчальному середовищі це може бути реалізовано через сценарії соціальних конфліктів, що змушують студентів аналізувати та вирішувати суперечності, застосовуючи навички комунікації та адаптації. У рольових іграх подібний конфлікт може виникнути, коли персонаж із добросесною репутацією змушений прийняти морально складне рішення задля досягнення ігрової мети. Такі ситуації слугують моделлю реального рольового конфлікту, з яким професіонали можуть зіткнутися в майбутній кар'єрі.

Таким чином, освітні рольові ігри та власне рольові ігри не лише допомагають моделювати поведінкові патерни (зразки), але й формують простір для осмислення норм, очікувань і конфліктів у соціальному середовищі, що є цінним ресурсом для розвитку професійної і педагогічної зрілості викладачів.

Завершальним фундаментальним компонентом технології розігрування ролей є саме поняття «роль». Прийняття ролі може бути описане як когнітивний процес, спрямований на ідентифікацію й інтерпретацію очікувань інших людей у певному соціальному або симульованому контексті. Це вимагає розвинених навичок соціального мислення та емпатії – здатності передбачати реакції інших, враховуючи їхній досвід, мотивацію і психоемоційний стан. Саме ці якості лежать в основі ефективного рольового виконання в навчальному середовищі.

У межах навчальних рольових ігор студенти мають покладатись на внутрішнє моделювання чужих очікувань, зважаючи на ролі, які виконують інші учасники. Наприклад, студент, що грає роль працівника агрохімічної лабораторії, повинен усвідомлювати дії та потреби іншого студента, який у цьому ж сценарії виконує роль фермера, який зіштовхнувся зі зниженням врожайності певної культури. Це вимагає точного розуміння обох ролей і відповідної поведінки, яка забезпечує успішну імітацію ситуації з максимальною освітньою цінністю.

Таке прийняття ролі сприяє розвитку здатності до прийняття перспективи іншого – вміння уявити й осмислити точку зору співрозмовника. Це ключова міжособистісна навичка, що дозволяє встановлювати конструктивну взаємодію, ефективно вирішувати

конфлікти і приймати обґрунтовані педагогічні рішення. Уявлення досвіду іншого, що є ядром рольових методик, безпосередньо пов'язане з емпатією, альтруїзмом і соціальною чутливістю.¹⁵⁵

У власне рольових іграх цей механізм також реалізується. Під час сесій, що побудовані навколо конфліктних чи кооперативних сценаріїв, учасники повинні діяти узгоджено, спираючись на своє розуміння ролей інших персонажів. Це вимагає не лише знання наративної логіки гри, але й здатності прогнозувати дії інших гравців. Така практика зміцнює когнітивну гнучкість, аналітичне мислення та здатність до командної взаємодії – критично важливі якості в освітньому процесі та професійній діяльності педагогів.

Зауважимо, що у класифікації педагогічних технологій не завжди чітко визначається основа поділу, що породжує сумніви щодо доцільності включення до цієї категорії таких конструктів, як, наприклад, технологія розігрування ролей. На перший погляд, вона справді функціонує як організований освітній механізм, що забезпечує моделювання професійних ситуацій, активізує когнітивні процеси та сприяє розвитку педагогічної рефлексії. Проте виникає питання: чи можна вважати її повноцінною педагогічною технологією у класичному розумінні – тобто системою, спрямованою на гарантоване досягнення діагностично визначеної мети?

Відомо, що технологія розігрування ролей активно використовується в професійній підготовці викладачів фахових коледжів, особливо в контексті формування комунікативної, емоційної та соціальної компетентності. Вона дійсно створює умови для експериментування з поведінковими моделями в умовах зниженого ризику, сприяє розвитку емпатії, критичного мислення та здатності до прийняття перспективи іншого. Однак, на відміну від традиційних навчальних технологій, вона не завжди передбачає чітко вимірюваний, уніфікований результат. Структурно технологія розігрування ролей не завжди фокусується на прямій передачі знань або формуванні конкретного уміння у вузькому сенсі – натомість вона орієнтована на трансформаційне навчання, що впливає на ціннісні орієнтири, педагогічне бачення та професійну ідентичність учасника.

Спробуємо застосувати до цього підходу критерії діагностичної визначеності мети. У навчанні така мета може бути чітко сформульована: наприклад, студент має знати основні принципи дієгетичного простору, уміти конструювати освітні сценарії або застосовувати рольові методи у власній педагогічній практиці. Ці результати піддаються верифікації через тестування, спостереження, аналіз продуктів діяльності тощо.

¹⁵⁵ Hammer, J., To, A., Schrier, K., Bowman, S. L., & Kaufman, G. (2018). Learning and role-playing games. In *Role-playing game studies* (pp. 283–299). Routledge.

Однак у сфері розвитку особистості – яка є невід’ємною частиною технології розігрування ролей – діагностична мета стає дещо розмитію. Як, наприклад, виміряти рівень сформованості педагогічної емпатії, емоційного інтелекту, готовності до педагогічної рефлексії або здатності до трансформації власного педагогічного бачення? Ці якості не піддаються стандартизації, не можуть бути унормовані для всіх учасників групи й часто залежать від індивідуального досвіду, внутрішньої мотивації та психоемоційного стану. На сьогодні, попри значні досягнення в галузі освітньої діагностики, не існує надійних інструментів для об’єктивного вимірювання таких складних, глибинних характеристик особистості викладача, як педагогічна чутливість, етична зрілість або здатність до ціннісного самовизначення.

Тим не менш, технологію розігрування ролей не слід ототожнювати лише з імпровізованим ігровим методом або формою дозвілля. Навпаки, її ефективність як освітнього інструменту підтверджується як сучасними дослідженнями,¹⁵⁶ так і практикою застосування в професійній підготовці педагогів. Проте її слід розглядати не як класичну педагогічну технологію у вузькому сенсі, а як технологію трансформаційного навчання, що діє в межах дієгетичного нарративного простору і спрямована на розвиток цілісної професійної особистості. Саме таке розуміння дозволяє уникнути концептуальної плутанини між освітньою рольовою грою та класичною рольовою грою, а також забезпечує науково обґрунтоване впровадження цього методу в систему підвищення кваліфікації викладачів фахових коледжів.

Відтак дефініцію досліджуваного поняття уточнюємо у такий спосіб: *технологія розігрування ролей, повністю відповідає вищезазначеним критеріям педагогічної технології: вона ґрунтується на теоріях трансформаційного навчання та рольової теорії (концептуальність), передбачає чітку структуру – від створення дієгетичного простору до рефлексивного аналізу (алгоритмізованість), дозволяє діагностувати рівень розвитку емпатії, комунікативної та педагогічної компетентності (діагностичність), а також легко адаптується до різних професійних сценаріїв (коригованість).*

Отже, і в навчальних рольових іграх, і у власне рольових іграх процес прийняття ролі сприяє розвитку глибокої соціальної рефлексії, що робить ці методи незамінними для формування педагогічної емпатії, етичної чутливості та емоційного інтелекту викладачів. Можемо констатувати ефективність технології розігрування ролей як інструменту формування професійної компетентності викладачів фахових коледжів. Зіставлення освітньої рольової гри з класичними рольовими іграми дозволило виявити їхню концептуальну спорідненість, зокрема на рівні структурних елементів

¹⁵⁶ Westborg, J. (2022b). *Role-playing games for education*. Transformative Play Initiative. YouTube. June 30.

(роль, дієгетичний простір, механіка взаємодії), водночас наголосивши на різниці цільових орієнтацій: навчальна гра слугує формуванню фахових умінь, тоді як класична рольова гра – переважно дозвіллевим потребам.

У результаті аналізу встановлено, що освітні рольові ігри не тільки ефективно моделюють професійні ситуації, але й стимулюють когнітивну активність, формують критичне мислення, розвивають соціальні та комунікативні навички, а також сприяють педагогічній рефлексії. Вони дозволяють опрацьовувати складні соціальні сценарії в умовах зниженого ризику, завдяки чому учасники можуть експериментувати з різними моделями поведінки, розвивати емпатію, гнучкість мислення та емоційний інтелект.

Особливу увагу надаємо поняттю дієгетичного простору як ключового освітнього механізму, що створює умови для занурення учасників у симульовану професійну реальність. Застосування ігрових методів у межах такого простору дозволяє зберігати баланс між реалістичністю моделювання та свободою педагогічного експерименту. У контексті формування професійної компетентності викладача рольові практики виступають ефективним інструментом трансформаційного навчання, здатного змінювати систему ціннісних орієнтирів і педагогічного бачення.

Таким чином, технологія розігрування ролей є перспективним засобом сучасної педагогіки, що поєднує інтерактивність, міждисциплінарність та орієнтацію на розвиток цілісної особистості викладача. Її подальше майбутнє має бути зосереджене на створенні стандартизованих моделей освітніх сценаріїв, формуванні механізмів оцінювання ефективності рольових методів, а також інтеграції цифрових рішень у процес симуляції.

Практична частина

Виступ на тему: «Технологія розігрування ролей у розвитку професійної компетентності викладачів»

Шановні колеги!

Сьогодні фахова передвища освіта стикається з викликами стрімких змін у суспільстві, технологіях та ринку праці. Вона спрямована не лише на передачу спеціалізованих знань, а й на формування гнучких, креативних, соціально відповідальних фахівців – фахових молодших бакалаврів, які стануть рушійною силою економічного розвитку країни. Але хто стоїть за цією підготовкою? Звичайно, викладач фахового коледжу – ключова фігура, яка визначає ефективність освітнього процесу. Тому розвиток його професійної компетентності є не просто методичним завданням, а стратегічним пріоритетом держави, що вимагає інноваційних підходів.

ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ

Професійна компетентність викладача – це не фіксований набір навичок, а динамічна інтегративна якість особистості, яка проявляється в педагогічній практиці та включає:

- глибокі знання з педагогіки, психології, методики викладання та предметної галузі;
- навички моделювання професійних ситуацій, розвитку критичного мислення та соціально-комунікативних умінь студентів;
- цифрову компетентність для інтеграції сучасних технологій;
- морально-етичні якості: емпатію, педагогічний такт, креативність, емоційний інтелект та здатність до рефлексії;
- ціннісні орієнтири, орієнтовані на трансформаційне навчання та holistic розвиток особистості.

Тому технологія розігрування ролей у розвитку професійної компетентності викладачів має бути теоретично обґрунтованою, системною та адаптованою до реальних освітніх викликів, дозволяючи педагогам не лише передавати знання, а й моделювати реальність для глибокого занурення студентів у професійне середовище.

Для реалізації цієї технології ми спираємося на низку фундаментальних методологічних підходів:

1. Системний підхід – рольова гра розглядається як цілісна система, де елементи (ролі, наратив, взаємодія, рефлексія) взаємопов'язані та спрямовані на комплексний розвиток компетентностей.

2. Діяльнісний підхід – компетентність формується через активну участь у симульованих ситуаціях, де викладач експериментує з поведінковими моделями в умовах зниженого ризику.

3. Компетентнісний підхід – акцент не на теоретичних знаннях, а на практичному застосуванні: розвитку критичного мислення, емпатії, комунікації та педагогічної рефлексії в реальних професійних сценаріях.

4. Інформаційний підхід – інтеграція цифрових технологій, таких як онлайн-симуляції чи VR-рольові ігри, для посилення іммерсії та аналізу результатів.

5. Функціонально-цільовий підхід – кожен компонент рольової гри (від сценарію до постаналізу) пов'язаний з конкретними функціями викладача: фасилітацією, моделюванням ситуацій, оцінкою розвитку студентів.

Центральним етапом технології є проектування структури рольової гри, що базується на психологічних принципах: від цілепокладання (визначення освітніх цілей, таких як розвиток емпатії чи критичного мислення) до цілевиконання (проведення гри з рефлексією). Як показують дослідження (Westborg, 2022), ефективність рольових практик залежить від балансу між освітньою метою та ігровою динамікою.

Система цілей у технології розігрування ролей має ієрархічну структуру:

РОЗДІЛ 3. ЗАСТОСУВАННЯ ІМІТАЦІЙНО-ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ

– Головна мета – формування трансформаційної педагогічної особистості, здатної через рольові ігри розвивати професійну ідентичність студентів та адаптуватися до змін у освіті.

– Стратегічні цілі – інтеграція рольових практик для розвитку ключових компетентностей – когнітивної, соціальної, емоційної та рефлексивної.

– Тактичні цілі - опанування конкретних технік, таких як створення дієгетичного простору, моделювання професійних конфліктів чи використання гібридних форм (освітні рольові ігри vs. класичні RPG).

– Оперативні цілі – засвоєння інструментів для швидкого впровадження, наприклад, розробка сценаріїв для заняття з моделюванням аграрних чи технічних ситуацій.

Важливо наголосити: зміст рольової технології не є універсальним. Він адаптується до:

– специфіки галузі (наприклад, симуляція лабораторних процесів у агрономії чи бізнес-переговорів у економіці);

– рівня досвіду викладача (від базових ролей для початківців до складних наративів для досвідчених);

– індивідуальних потреб (врахування особистісних якостей, як емпатія чи креативність);

– умов закладу (наявність цифрової інфраструктури, групова динаміка, ресурси для фасилітації).

Таким чином, технологія розігрування ролей – це не ізольований метод, а динамічний, особистісно орієнтований процес, що поєднує формальну освіту (курси з рольових методик), неформальну (методичні семінари, професійні спільноти) та інформальну (саморефлексія практики, вивчення літератури). Вона трансформує викладача в фасилітатора змін, посилюючи його професійну ідентичність та роблячи його справжнім архітектором майбутнього освіти.

Стаття 62 Закону України «Про фахову передвищу освіту» підкреслює обов'язок педагогів до безперервного розвитку, що робить рольові технології не просто опцією, а необхідністю для забезпечення якості освіти. У цьому контексті головною метою процесу є формування та вдосконалення професійної компетентності викладачів – інтегративної якості, що гарантує майстерність, креативність та ефективну організацію освітнього простору.

Для досягнення цієї мети виокремлюємо ієрархічну систему підцілей, засновану на функціонально-цільовому підході. На стратегічному рівні виділяємо п'ять компонентів, що охоплюють когнітивну, діяльнісну, особистісну та рефлексивну сфери:

1. Ціннісно-мотиваційний компонент – формування мотивів до інноваційних рольових практик, установки на постійне зростання через ігрове моделювання;

ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ

2. Знаннєвий компонент – опанування теорії рольових ігор (від освітніх до класичних RPG), психології занурення, методик створення сценаріїв та цифрових інструментів;

3. Діяльнісний компонент – розвиток умінь фасилітації, моделювання ситуацій, взаємодії в ролях для вирішення педагогічних завдань;

4. Особистісно-професійний компонент – культивування емпатії, такту, толерантності, емоційної стійкості через рольові конфлікти та рефлексію;

5. Рефлексивно-саморозвивальний компонент – здатність аналізувати гру, адаптувати сценарії та самовдосконалюватися в умовах невизначеності.

Аналіз цих стратегічних цілей вказує на їх довгостроковість, орієнтовану на стійкі професійні зміни. Вони слугують основою для тактичних цілей – конкретних завдань з розвитку компетентностей: навчальної (планування рольових сесій), методичної (інтеграція гейміфікації), виховної (формування цінностей через ролі), комунікативної (взаємодія в групах), інформаційно-цифрової (використання VR/онлайн-платформ), предметної (моделювання галузевих ситуацій) та інших, як екологічна чи інклюзивна.

Така модель цілей перетворює технологію розігрування ролей на потужний інструмент трансформаційного навчання, де викладачі не лише розвивають власні компетентності, а й передають їх студентам. Відповідно до законодавства та педагогічних парадигм, система професійного зростання має базуватися на цій таксономії, забезпечуючи системність, ефективність та інноваційність розвитку педагогів фахових коледжів.

Таблиця 3.1

Технологія використання рольових ігор для розвитку професійної компетентності (ПК) викладачів фахового коледжу (ФК)

Стадії технології	Етапи технології
1	2
Стадія 1. Аналіз теоретичних засад та потенціалу рольових ігор у розвитку ПК викладачів ФК	Етап 1. Аналіз наукових джерел щодо визначення сутності освітніх та класичних рольових ігор Етап 2. Виявлення структурної спорідненості та відмінностей між освітніми рольовими іграми та власне рольовими іграми Етап 3. Визначення педагогічного потенціалу рольових ігор для моделювання професійних ситуацій
Стадія 2. Моделювання структурних компонентів рольової гри як освітнього інструменту	Етап 4. Виокремлення ключових елементів рольової гри (дієгетичний простір, ролі, правила, взаємодія, наратив) Етап 5. Визначення функцій фасилітатора (гейммайстра) у освітньому процесі Етап 6. Інтеграція когнітивного, емоційного та соціального компонентів у рольову діяльність
Стадія 3. Проектування	Етап 7. Розробка сценаріїв рольових ігор, орієнтованих

РОЗДІЛ 3. ЗАСТОСУВАННЯ ІМІТАЦІЙНО-ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ

освітнього середовища на основі рольових практик	на професійні ситуації викладачів ФК Етап 8. Створення умов для зниження ризику та експериментування з поведінковими моделями Етап 9. Впровадження механізмів педагогічної рефлексії та емпатії через рольову гру
Стадія 4. Реалізація та фасилітація рольових ігор у освітньому процесі	Етап 10. Організація ігрових сесій із залученням викладачів у ролі учасників Етап 11. Модерація взаємодії, контроль дотримання правил та навчальних цілей Етап 12. Забезпечення зворотного зв'язку та аналізу поведінкових моделей
Стадія 5. Оцінювання ефективності та корекція рольового навчання	Етап 13. Оцінка розвитку професійних компетентностей через рефлексію та спостереження Етап 14. Корекція сценаріїв та механік гри на основі результатів Етап 15. Планування перспектив інтеграції цифрових технологій у рольові симуляції

На основі акценту на рольових практиках, трансформаційному навчанні та інтеграції міждисциплінарного змісту, запропонуємо наступні рекомендації для формування професійної компетентності викладача фахового коледжу:

1. Особливу увагу приділити позитивному досвіду застосування неформальних форм професійного розвитку: проведення інтерактивних воркшопів, тренінгів із використанням технології розігрування ролей, робота шкіл педагогічної майстерності, наставництво, колегіальний коучинг, участь у професійних спільнотах. Необхідно також проаналізувати наявні індивідуальні програми самовдосконалення викладачів, зокрема ті, що передбачають розвиток емоційного інтелекту, педагогічної рефлексії, комунікативної та екологічної компетентності.

2. Створити базу сценаріїв професійних ситуацій, специфічних для кожної спеціальності коледжу; забезпечити автентичність ігрових ситуацій через консультації з роботодавцями та галузевими експертами; адаптувати складність сценаріїв відповідно до рівня підготовки учасників; включити елементи проблемності та рольових конфліктів для стимулювання критичного мислення.

3. Розробити детальний опис професійного середовища (аглолабораторія, механічна майстерня, ветеринарна клініка тощо); створити банк матеріально-технічного забезпечення для імітації робочих місць; підготувати допоміжні матеріали: професійну документацію, інструкції, регламенти

4. в контексті підготовки фасилітаторів організувати навчання викладачів основам модерації рольових ігор; розвинути навички створення безпечного освітнього середовища; формувати компетентності з проведення постігрового аналізу та рефлексії.

5. Скласти перелік елементів змісту навчання для кожної теми чи модуля. Наприклад, у рамках теми «Технологія розігрування ролей у розвитку професійної компетентності викладачів» доцільно включити:

- визначення освітньої та класичної рольової гри;
- поняття «роль», «гра», «дієгетичний простір», «фасилітація»;
- структурні компоненти RPG (персонаж, гейммайстер, наратив, механіка взаємодії);
- типологія рольових ігор (TRPG, LARP, CRPG, MORPG);
- етапи проведення освітньої рольової гри (підготовка, моделювання, гра, рефлексія);
- явище «кровотечі» (bleed) та методи безпечного дебрифінгу;
- критерії ефективності рольової практики;
- приклади сценаріїв для медичних, технічних, аграрних коледжів.

6. задля інтеграції когнітивного компонента включити елементи проблемного навчання через моделювання складних професійних завдань; стимулювати аналітичне мислення через багатоваріантність рішень; розвивати навички прийняття рішень в умовах невизначеності.

7. Розвиток емоційного інтелекту забезпечити моделюванням конфліктних ситуації для розвитку емпатії; включати елементи стресових професійних ситуацій; практикувати техніки емоційної саморегуляції.

8. Стосовно формування професійної компетентності викладачів фахових спеціальностей аграрного профілю можливі такі рекомендації: використання ігор з імітацією сезонних сільськогосподарських робіт; моделювання ігрових ситуацій з якістю продукції та безпекою харчування; рольові ігри з взаємодії з контролюючими органами. Викладачам спеціальностей технічного профілю доцільно використовувати ігри з симуляцією ремонтно-технічного обслуговування; моделювання аварійних ситуацій та їх усунення; рольові ситуації з техніки безпеки. У фахових коледжах медичного профілю будуть доречними ігрові ситуації з імітацією взаємодії пацієнт-медпрацівник; моделювання етичних дилем у професійній діяльності, відпрацювання алгоритмів невідкладної допомоги

9. Особливо важливо враховувати, що технологія розігрування ролей, як і будь-яка інша педагогічна технологія, вимагає не просто передачі знань, а створення умов для особистісної трансформації. Тому при проектуванні змісту слід чітко визначати, які методи, форми та засоби забезпечать не лише засвоєння інформації, а й зміну ціннісних орієнтацій, педагогічного бачення та професійної ідентичності викладача. Саме цим аспектам буде присвячено подальші дослідження.

Індивідуальні практичні завдання

1. Проєкт педагогічної технології: «Технологія розігрування ролей у розвитку екологічної культури студентів медичного коледжу»

РОЗДІЛ 3. ЗАСТОСУВАННЯ ІМІТАЦІЙНО-ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ

Мета: формування екологічної культури через занурення у дієгетичний простір симуляції екологічної кризи.

Етапи:

1. Підготовка: вивчення основ екотоксикології, кліматичних ризиків;
2. Моделювання: створення сценарію «Епідемія в умовах забрудненого довкілля»;
3. Розподіл ролей: лікар, санітар, представник МНС, журналіст, житель зони ризику;
4. Проведення гри під керівництвом фасилітатора;
5. Рефлексія та дебрифінг: аналіз прийнятих рішень, емоційного досвіду, етичних дилем.

Результат: розвиток мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, рефлексивного та емоційно-вольового компонентів екологічної культури.

2. Охарактеризуйте переваги та недоліки сучасних педагогічних технологій

Таблиця 3.2

Переваги та недоліки сучасних педагогічних технологій

№	Технологія	Переваги	Недоліки
1	2	3	4
1	Проектне навчання	Розвиває критичне мислення, командну роботу, самостійність	Високі часові витрати, складність оцінювання
2	Технологія розігрування ролей	Формує емпатію, емоційний інтелект, професійну рефлексію	Потребує досвідченого фасилітатора, ризик «кровотечі»
3	Гейміфікація (використання елементів ігрового дизайну (бали, рівні, змагання, нагороди, правила, сюжетні завдання) у неігрових сферах – освіті, маркетингу – з метою підвищення мотивації, залучення та ефективності діяльності)	Підвищує мотивацію, залученість, зворотний зв'язок	Може звести навчання до змагання, ігноруючи глибину засвоєння
4	Проблемне навчання	Розвиває аналітичні здібності, здатність до вирішення реальних задач	Не всі студенти готові до когнітивного дискомфорту
5	Дистанційне навчання (LMS)	Гнучкість, індивідуалізація, доступність	Знижена соціальна взаємодія, ризик цифрового вигорання

3. Охарактеризуйте ознаки імітаційно-ігрових технологій

1. Моделювання реальних або уявних професійних ситуацій;
2. Наявність ролей із чітко визначеними функціями;
3. Створення дієгетичного (наративного) простору;
4. Присутність фасилітатора (модератора);
5. Можливість експериментування в умовах зниженого ризику;
6. Обов'язковий етап рефлексії та дебрифінгу.

3.2. Кейс-технологія (Романов Л. А.)

Кейс-метод, або метод конкретних ситуацій (*case study*), виник наприкінці ХІХ століття. Його поява тісно пов'язана з ім'ям декана Гарвардської школи права Крістофера Колумба Ленгделла, який у 1870 році започаткував використання аналізу реальних судових прецедентів як основного інструменту навчання.^{157,158} Замість традиційних лекцій, студенти вивчали детальні описи судових справ і, працюючи з ними, вчилися мислити як юристи.

Справжнього поширення кейс-метод набув у 1920-х роках у Гарвардській школі бізнесу, де його почали активно використовувати для навчання менеджерів. Викладачі усвідомили, що для підготовки ефективних керівників недостатньо лише теорії – потрібні навички ухвалення рішень в умовах невизначеності. Гарвардський підхід швидко став основою для бізнес-освіти по всьому світу.

В Україні та інших країнах пострадянського простору кейс-метод почав активно впроваджуватися в освітню практику набагато пізніше – у 1990-х і 2000-х роках. Спочатку його використовували переважно в бізнес-школах та закладах вищої освіти економічного профілю.

З часом стало зрозуміло, що цей метод є універсальним і може ефективно застосовуватися для підготовки фахівців у будь-якій галузі. У фахових коледжах і технікумах, де пріоритетом є практична підготовка, кейс-метод набув особливого значення, оскільки він дозволяє моделювати виробничі ситуації. Студенти, які вивчають технічні, медичні чи педагогічні спеціальності, отримують можливість відпрацювати навички вирішення типових професійних проблем ще до виходу на виробництво. Крім того, кейс-метод ефективно розвиває «м'які» навички (*soft skills*), навчаючи командній роботі, комунікації та креативності, що є вкрай важливими для будь-якого сучасного фахівця. Він також допомагає

¹⁵⁷ Bender, S. (2003). Making the case. **Harvard Magazine**, 106(1), 58–65. <https://www.harvardmagazine.com/2003/09/making-the-case.html>.

¹⁵⁸ Spreng, T. (2017). The proliferation of case method teaching in American law schools: Mr. Langdell's emblematic "abomination," 1890–1915. *History of Education Quarterly*, 57(1), 21–43. <https://www.cambridge.org/core/journals/history-of-education-quarterly/article/proliferation-of-case-method-teaching-in-american-law-schools-mr-langdells-emblematic-abomination-18901915/644C34F23B95A9E2809FF88B3E0834A6>.

РОЗДІЛ 3. ЗАСТОСУВАННЯ ІМІТАЦІЙНО-ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ

посилити зв'язок з реальним сектором, оскільки викладачі можуть розробляти кейси, ґрунтуючись на реальних ситуаціях із життя підприємств, з якими співпрацює коледж. Завдяки систематичному, структурованому та цілеспрямованому характеру кейс-метод перетворився на повноцінну педагогічну технологію. Він виходить за рамки звичайного навчального прийому, оскільки має чіткий алгоритм застосування, методологію розробки та прогнозований результат, що є ключовими ознаками будь-якої технології.

Перетворення кейс-методу на педагогічну технологію відбувалося паралельно з його інституціоналізацією в освітньому процесі. Цей процес можна простежити на прикладі його становлення в Гарвардській школі (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Еволюція кейс-технології

Стадії	Період	Ключові характеристики	Основна мета
1	2	3	4
Зародження	1870–1920-ті	Використання судових прецедентів у Гарвардській школі права. Метод був радше прийомом, а не технологією.	Ілюстрація теорії, навчання аналітичному мисленню.
Стандартизація	1920–1960-ті	Гарвардська школа бізнесу систематизує метод, створює стандарти написання кейсів та методики ведення дискусій.	Формування навичок ухвалення рішень, перетворення методу на відтворювану технологію.
Поширення та інтеграція	1960–1990-ті	Кейс-технологія виходить за межі бізнесу, поширюючись на педагогіку, медицину та інженерію. Акцент зміщується на розвиток «м'яких» навичок.	Розвиток комунікації, командної роботи та креативності.
Цифрова трансформація	2000-ні – сьогодні	Розвиток ІТ-технологій дозволяє створювати мультимедійні кейси, кейси-симуляції та інші формати. Актуальність методу в умовах дистанційного навчання.	Адаптація до цифрового середовища, імітація реалістичних професійних ситуацій.

Педагогічна технологія передбачає, перш за все, системний, методологічний підхід до проектування, впровадження та оцінювання навчального процесу з метою досягнення конкретних навчальних цілей ([підрозділ 1.1](#)). Це методологія, що забезпечує відтворюваність результату. Кейс-технологія відповідає цим критеріям, оскільки має чіткий алгоритм: процес роботи з кейсом завжди включає послідовні етапи – аналіз,

обговорення в малих групах, презентація рішень, загальна дискусія та підбиття підсумків. Ця послідовність є обов'язковою, що робить метод не імпровізацією, а технологічним процесом. Крім того, вона вимагає спеціальної підготовки з боку викладача, який має не лише підібрати, а й розробити кейс: сформулювати проблему, підготувати додаткові матеріали, визначити питання для обговорення та критерії оцінювання. Це складний, науково обґрунтований процес, що перетворює метод на технологію. І нарешті, кейс-технологія спрямована на конкретний результат: її метою є не просто засвоєння інформації, а розвиток вмінь і навичок аналізу, ухвалення рішень, командної роботи та критичного мислення. Це робить кейс-технологію потужним інструментом для формування професійних компетентностей.

Ключові терміни

Кейс-технологія (від англ. *case study*) – це системна організація освітнього процесу, яка ґрунтується на аналізі та вирішенні реальних або змодельованих проблемних ситуацій (кейсів) та забезпечує практико орієнтованість освітнього процесу.

Навчальний кейс – це коректно сформульований опис реальної або змодельованої проблемної ситуації, який вимагає від здобувачів освіти самостійного аналізу, критичного осмислення та пошуку ефективного рішення, що сприяє поглибленню теоретичних знань і формуванню практичних навичок.

Теоретична частина

Головна мета кейс-технології у розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів – навчити самостійно мислити, аналізувати інформацію та знаходити ефективні рішення в складних, нестандартних умовах. У науковій і методичній літературі щодо цієї технології застосовують також назви «технологія ситуативного навчання», «аналіз конкретних ситуацій», «ситуаційне навчання». У монографії «Система розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу» технологію ситуативного навчання віднесено до групи технологій активних інтеракцій; акцентовано увагу на принципі проблемності і важливості вирішення ситуаційних завдань для набуття педагогічними працівниками досвіду у змістовному компоненті професійної діяльності; зазначено, що педагог-тренер вирішує такі освітні завдання, як технологізація та оптимізація навчального процесу, методологічне насичення та застосування у навчанні різних типів і форм, що сприяють формуванню інтересу та позитивної мотивації стосовно навчання та

професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів (Тітова та ін., с. 170-171).¹⁵⁹

У розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів використання кейс-технологій в сучасних умовах дозволяє реалізувати андрагогічний підхід, що обумовлено особливостями додаткової освіти дорослих, особливо педагогічних працівників, оскільки:

технологія дозволяє забезпечити отримання знань у тих ситуаціях, де відсутня однозначна відповідь на поставлене питання, а є кілька відповідей, які можуть змагатися за рівнем істинності, що є характерним для педагогічної діяльності в сучасних умовах;

акцент навчання переноситься не на оволодіння готовим знанням, а на його вироблення, на співтворчість здобувачів освіти та викладачів;

результатом є знання, навички професійної діяльності, розвиток системи цінностей, професійних позицій, життєвих установок учасників дистанційного підвищення кваліфікації.

На відміну від традиційних методів навчання, де панує пасивне сприйняття інформації, кейс-технологія занурює учасника в активну діяльність на основі симуляції реальної професійної практики. Замість того, щоб запам'ятовувати теоретичний матеріал, педагог має застосувати його для розв'язання конкретної задачі.

Навчальний кейс містить спеціально підготовлений матеріал щодо опису реальної події, явища чи ситуації, яка мала місце в професійній сфері. Він може бути представлений у вигляді тексту, відео, аудіозапису, фотографій або комбінації цих форматів. Головна особливість кейсу – це наявність проблеми, яка не має очевидної чи єдиної правильної відповіді. Учасники мають проаналізувати всі надані дані, ідентифікувати проблему, запропонувати варіанти її вирішення та обґрунтувати свій вибір.

Застосування кейс-технології для розвитку професійної компетентності педагогічних працівників має низку важливих переваг. По-перше, вона сприяє розвитку критичного мислення та аналітичних навичок. Педагоги навчаються не просто приймати інформацію, а критично оцінювати її, відокремлювати головне від другорядного, шукати приховані зв'язки та закономірності. По-друге, ця технологія допомагає формувати навички прийняття рішень. У процесі роботи над кейсом педагоги тренуються ухвалювати виважені рішення в умовах обмеженої інформації та часу, що готує їх до швидкого реагування в реальних стресових ситуаціях. Крім того, кейс-технологія забезпечує розвиток комунікативних навичок. Обговорення кейсу в групах стимулює діалог, вчить аргументувати свою позицію, слухати інших, шукати компроміси та

¹⁵⁹ Тітова, О. А., Лузан, П. Г., Пашенко, Т. М., Мося, І. А., Остапенко, А. В., & Ямковий, О. Ю. (2023). Система розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу (За наук. ред. О. А. Тітової). ІІО НАПН України.

працювати в команді. Також важливою перевагою є практична спрямованість технології, оскільки вона забезпечує міцний зв'язок теорії з практикою, дозволяючи педагогам застосовувати отримані знання для вирішення реальних професійних завдань. Нарешті, робота з кейсами сприяє підвищенню мотивації та залученості, оскільки вони ґрунтуються на реальних життєвих ситуаціях, що викликають значно більший інтерес і бажання шукати рішення, ніж суха теорія.

В умовах, що вимагають адаптивності, таких як дистанційне навчання, гібридний формат або робота в умовах нестабільності, кейс-технологія стає особливо актуальною. Вона дозволяє імітувати реальні виклики, адже за допомогою кейсів можна відпрацювати сценарії роботи з проблемними студентами, вирішення конфліктів у колективі або подолання непередбачуваних ситуацій, пов'язаних з організацією дистанційного навчання. Крім того, кейс-технологія допомагає зберігати соціальну взаємодію навіть при роботі онлайн, забезпечуючи активну комунікацію між учасниками, що є вкрай важливим для підтримки професійних зв'язків. Важливо, що вона сприяє розвитку гнучкості й адаптивності, оскільки постійна робота з різними кейсами вчить педагогів швидко пристосовуватися до нових умов, знаходити креативні рішення та ефективно діяти в невизначених обставинах.

Отже, навчальні кейси – це потужний інструмент для розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів, особливо в умовах, що вимагають швидкої адаптації. Вибір типу кейсу залежить від конкретних дидактичних завдань і може бути класифікований за такими основними критеріями, як мета, формат подання, структура, обсяг.

За метою та дидактичними завданнями кейси поділяють на діагностичні, проблемні та практичні. *Діагностичні кейси* використовуються для перевірки знань і розуміння теоретичного матеріалу, наприклад, з педагогіки, психології чи методики викладання. Вони не вимагають пошуку унікальних рішень, а спрямовані на демонстрацію того, як викладач може застосувати вже засвоєні знання для пояснення або ідентифікації типової ситуації. *Проблемні кейси* є більш складними і націлені на розвиток критичного мислення та аналітичних навичок. Вони описують ситуації, які не мають єдиної правильної відповіді, змушуючи викладачів аналізувати проблему з різних сторін, висувати гіпотези та обґрунтовувати свій вибір. Такі кейси особливо цінні для обговорення етичних дилем або нетипових конфліктів у коледжі. Нарешті, *практичні кейси* орієнтовані на відпрацювання конкретних умінь. Вони пропонують ситуації, що вимагають розробки плану дій, наприклад, створення плану уроку для дистанційного навчання в умовах відсутності інтернету або алгоритму дій при роботі зі студентом з низькою мотивацією.

За форматом подання навчальні кейси можна поділити на текстові, відеокейси та мультимедійні. Найбільш поширеними є *текстові кейси*, що надають детальний опис ситуації в письмовій формі. Вони зручні для самостійної роботи та глибокого аналізу, але вимагають від учасників розвиненої уяви. *Відеокейси* використовують відеоматеріал (короткі фільми, записи реальних подій, інтерв'ю), що робить навчання більш наочним та емоційно насиченим. Це особливо актуально в умовах дистанційного навчання, оскільки дозволяє створити ефект присутності. *Мультимедійні кейси* поєднують різні формати – текст, зображення, аудіо та відео, що дозволяє створити максимально реалістичне інформаційне поле. Такий підхід ефективний для навчання в умовах, де потрібно працювати з різними джерелами інформації одночасно.

Кейси можна також класифікувати за їхньою структурою, що безпосередньо впливає на рівень аналітичної роботи та креативності, яку вони вимагають. Існують три основні типи. *Структуровані кейси* є коротким і точним викладом ситуації, що містить конкретні цифри та дані. Для таких кейсів зазвичай існує лише одна або невелика кількість правильних відповідей, а їхньою метою є оцінка знань і вмінь використовувати конкретну формулу або методуку. Натомість, *неструктуровані кейси* надають великий обсяг даних, що дозволяє оцінити швидкість і стиль мислення, а також здатність відокремлювати головне від другорядного. Ці кейси мають кілька правильних варіантів рішень і заохочують пошук нестандартних підходів. Третій тип — *кейси першовідкривачів*, які можуть бути як дуже короткими, так і тривалими. Вони призначені для оцінки здатності мислити нешаблонно, генерувати креативні ідеї та, у разі групової роботи, розвивати думки інших учасників. Застосування різних типів кейсів за структурою дозволяє педагогам комплексно розвивати професійні навички, від логічного аналізу до творчого мислення.

Класифікація кейсів за обсягом дозволяє викладачеві гнучко планувати освітній процес, адаптуючи його до конкретних цілей і рівня підготовки педагогів. За цим критерієм кейси поділяються на три типи. *Повні кейси* (в середньому 20–25 сторінок) призначені для ґрунтовної командної роботи, яка може тривати протягом декількох днів. Вони містять багато додаткової інформації (документацію, статистичні дані, коментарі учасників) і потребують глибокого, детального аналізу. Робота над повним кейсом, як правило, завершується публічним виступом команди для презентації та захисту свого рішення. *Стислі кейси* (3–5 сторінок) є менш об'ємними і призначені для розгляду безпосередньо на занятті. Вони фокусуються на конкретній, вузькій проблемі, що дозволяє швидко зануритися в суть питання. Робота з ними зазвичай передбачає загальну дискусію в аудиторії, де учасники можуть обмінюватися думками та шукати рішення в режимі реального часу. *Міні-кейси* (1–2 сторінки) є

найбільш лаконічним форматом. Як і стислі кейси, вони використовуються для роботи в аудиторії і часто слугують як ілюстрації до теоретичних положень, що викладаються на занятті. Міні-кейс може бути сформульований у вигляді одного-двох абзаців з кількома запитаннями, що потребують швидкої відповіді та обговорення. Їхня мета – оперативно «включити» учасників у процес та продемонструвати практичне застосування теорії.

Зазначимо, що кейс-технологія кардинально змінює підходи до навчання, оскільки дозволяє педагогічним працівникам фахових коледжів відійти від пасивного засвоєння теорії та перейти до активного формування професійних компетентностей, необхідних в особливих умовах діяльності. Завдяки цілеспрямованому аналізу реальних ситуацій педагоги розвивають критичне мислення, навички ухвалення рішень та адаптивність. У цьому процесі ключовою є роль викладача як модератора, який не передає знання, а організовує їх самостійне здобуття. З огляду на вимоги сьогодення та процеси цифровізації, ефективне застосування цієї технології, що охоплює комплексний підхід до розробки, впровадження та оцінювання, стає запорукою успішного розвитку професійної компетентності сучасних педагогів закладів фахової передвищої освіти.

Практична частина

А. Проаналізувати приклади міні-кейсів на відповідність сучасним викликам, визначити, на розвиток яких професійних компетентностей викладачів фахових коледжів вони спрямовані.

Для ефективного розроблення і впровадження кейс-технології в освітній процес важливо мати приклади, що відображають реальні виклики в професійній діяльності педагогів. Наведемо три міні-кейси, орієнтовані на різні сфери роботи викладача фахового коледжу, що можуть бути адаптовані до специфіки різних закладів освіти.

Кейс 1. Управління навчальним процесом в умовах гібридного формату

Опис ситуації. Викладач спеціальних дисциплін Віктор О. у зв'язку з повітряною тривою змушений перевести частину заняття в онлайн-формат. Половина групи залишається в аудиторії, а інша підключається дистанційно. Віктор О. помічає, що студенти, які працюють дистанційно, стають пасивними, вимикають камери та не беруть участі в обговоренні. При цьому студенти в аудиторії відчувають себе відірваними від дистанційної частини групи, і їхня мотивація також знижується. Якість засвоєння матеріалу падає.

Завдання. Запропонуйте Віктору О. покроковий план дій, який дозволить зберегти ефективність навчального процесу та залученість обох

груп студентів. Обґрунтуйте, які методи і прийоми слід використати для подолання «розриву» між аудиторним та дистанційним форматами.

Питання для обговорення:

- Які фактори впливають на мотивацію студентів у гібридному форматі?
- Які інструменти (програми, платформи) можна використати для синхронної роботи обох груп?
- Як можна оцінити роботу студентів, щоб оцінка була об'єктивною для всіх?

Кейс 2. Вирішення конфлікту зі студентом

Опис ситуації. Студент другого курсу Олексій С. постійно запізнюється на пари, ігнорує домашні завдання та відкрито демонструє зневажливе ставлення до викладача. Під час одного із занять Олексій висловлює образливі коментарі на адресу викладача. Викладач усвідомлює, що звичайні методи впливу не працюють і конфлікт може негативно позначитися на атмосфері в групі.

Завдання. Розробіть стратегію поведінки для викладача, яка допоможе вирішити конфлікт з Олексієм С. без подальшого загострення ситуації. Врахуйте можливі причини такої поведінки студента та запропонуйте план, який відповідатиме педагогічній етиці та вимогам закладу освіти.

Питання для обговорення:

- Які потенційні причини поведінки Олексія С.?
- Які стратегії поведінки в конфлікті (за К. Томасом) є для викладача оптимальними?
- Коли слід залучити до вирішення конфлікту класного керівника або психолога?
- Які етичні принципи повинен враховувати викладач у цій ситуації?

Кейс 3. Адаптація освітньо-професійної програми до вимог ринку праці

Опис ситуації. Ваш фаховий коледж готує фахівців зі спеціальності «Програмна інженерія». Аналіз ринку праці показав, що роботодавці все частіше вимагають від випускників знання сучасних мов програмування (наприклад, Python, Go), а також досвід роботи з системами контролю версій (Git). Освітньо-професійна програма була затверджена три роки тому і не передбачає вивчення цих дисциплін. Деякі викладачі скептично ставляться до змін, посиляючись на «старі, перевірені методи».

Завдання. Розробіть план адаптації освітньо-професійної програми, який дозволить інтегрувати нові вимоги ринку праці. Запропонуйте, як можна переконати колег у необхідності змін і як організувати їхнє професійне навчання.

Питання для обговорення:

- З якими викликами ви можете зіткнутися при зміні освітньо-професійної програми?
- Які аргументи можна використати для обґрунтування змін перед адміністрацією та викладачами?
- Як найкраще організувати підвищення кваліфікації викладачів для освоєння нових технологій?

Б. Підготувати кейс для розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів в особливих умовах діяльності

Створення ефективного навчального кейсу має бути чітким, послідовним процесом. Дотримання кожного кроку гарантує, що кейс буде не просто цікавим, а й потужним інструментом для розвитку професійної компетентності педагогів (рис. 3.2.1).



Рис. 3.3. Алгоритм розроблення кейсу

Крок 1: Визначення мети та навчальних завдань

Перш ніж почати писати, необхідно чітко зрозуміти, чого ви хочете досягти за допомогою цього кейсу. Запитайте себе: яку конкретну навичку має розвинути викладач? Це може бути вміння вирішувати конфлікти зі студентами, організовувати дистанційне навчання в умовах відсутності світла, адаптувати освітню програму під нові вимоги або розробляти індивідуальні освітні траєкторії для учнів. Чітко сформульована мета допоможе зосередитися на ключових аспектах проблеми та відсіяти зайву інформацію. Наприклад, мета може звучати так: «Розвинути навички управління класом в умовах гібридного навчання».

Крок 2: Збір фактичного матеріалу

Основа будь-якого якісного кейсу – це реальні події або ситуації. На цьому етапі викладач повинен зібрати максимум інформації про обрану проблему. Джерелами можуть бути: інтерв'ю з колегами, записи реальних уроків (за згодою), документація закладу, звіти, відгуки студентів і батьків. Важливо, щоб зібраний матеріал містив не лише опис подій, а й деталі, що допоможуть аналізу – діалоги, емоції, хронологію, статистичні дані.

Достовірність інформації робить кейс реалістичним і переконливим, що підвищує мотивацію учасників до його вирішення.

Крок 3: Формулювання проблеми, що потребує вирішення

На основі зібраного матеріалу необхідно сформулювати ключову проблему кейсу. Вона має бути чіткою, але не мати очевидної відповіді. Наприклад, замість запитання «Як провести заняття?» краще запитати «Які методи і прийоми слід застосувати, щоб підтримати інтерес студентів до навчання в умовах, коли частина з них знаходиться в аудиторії, а інша — підключається дистанційно?». Важливо, щоб проблема спонукала до глибокого аналізу та пошуку нетипових рішень. Проблема має бути сформульована таким чином, щоб заінтригувати та викликати бажання знайти відповідь.

Крок 4: Розробка запитань та завдань для аналізу

Цей етап є ключовим, оскільки саме запитання спрямовують мислення учасників і допомагають їм розібратися в ситуації. Запитання слід поділити на кілька блоків:

- *Вступні запитання* для ідентифікації проблеми: «Яка головна проблема в цій ситуації?», «Хто є ключовими учасниками?», «Які фактори впливають на ситуацію?».

- *Аналітичні запитання* для глибокого вивчення: «Чому проблема виникла?», «Які існують ризики, якщо не вжити заходів?», «Які альтернативні рішення можна розглянути?».

- *Завдання на ухвалення рішення*: «Запропонуйте покроковий план вирішення проблеми», «Розробіть алгоритм дій», «Обґрунтуйте, чому саме ваш варіант є найефективнішим».

Цілеспрямована розробка запитань дозволяє викладачеві вести обговорення в потрібному руслі та забезпечує досягнення поставлених навчальних завдань.

Крок 5: Проектування процедури оцінювання

Необхідно також спроектувати процедуру оцінювання результатів роботи над кейсом. Це важливий етап, що має на меті надати об'єктивний зворотний зв'язок та стимулювати подальший професійний розвиток педагогів. Критерії оцінки повинні бути чіткими та зрозумілими для всіх учасників ще до початку роботи. Важливим аспектом розвитку проактивності, самозарадності педагогів є їхнє залучення до процесу оцінювання шляхом самооцінювання і взаємооцінювання роботи команд. Загалом, оцінювання ґрунтується на чотирьох ключових аспектах.

Першим і ключовим критерієм є *глибина аналізу ситуації*. Оцінюється, наскільки повно і критично учасник або група опрацювали надану інформацію. Чи виявили вони всі аспекти проблеми? Чи врахували потенційні ризики та можливості? Чи вийшли за межі очевидних фактів і змогли проаналізувати приховані причини ситуації? Якісне вирішення кейсу починається саме з глибокого аналізу, а не з поспішних висновків.

Другий критерій — *оригінальність та практичність запропонованого рішення*. Оцінюється не лише правильність, а й креативність підходу. Чи запропонували учасники нестандартні, але реалістичні шляхи вирішення? Чи враховує рішення специфіку роботи фахового коледжу та особливі умови діяльності (наприклад, дистанційне навчання чи обмеження ресурсів)? Оригінальність свідчить про гнучкість мислення, а практичність – про готовність до реальних дій.

Третій критерій – *логіка викладу та аргументація*. Оцінюється, наскільки чітко і послідовно учасники презентували свої думки. Чи була їхня презентація структурованою? Чи всі висновки підкріплені фактами з кейсу чи особистим професійним досвідом? Добре структурована відповідь свідчить про здатність систематизувати інформацію та переконливо донести свою позицію до аудиторії.

Четвертий критерій, який часто враховують при груповій роботі, – *ефективність командної взаємодії*. Хоча це не завжди є частиною фінального балу, важливо оцінити, як учасники розподіляли ролі, як вони слухали один одного та як досягали консенсусу. Це дозволяє розвивати навички співпраці, які є критично важливими для роботи в педагогічному колективі.

Отже, ефективне оцінювання роботи над кейсом повинно бути комплексним, враховувати не тільки кінцевий результат, а й весь процес його досягнення.

В. Запропонувати методичну карту роботи над розробленим кейсом (Б) із застосуванням наведеної форми (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Шаблон методичної карти роботи над кейсом

Етапи	Діяльність модератора	Діяльність здобувачів освіти
1	2	3

Роль викладача у роботі з кейс-технологією значно відрізняється від традиційного викладання. Він виступає не як джерело знань, а як модератор, що керує процесом, стимулює дискусію та допомагає учасникам самостійно прийти до висновків. Ефективність роботи над кейсом залежить від чіткого дотримання чотирьох ключових етапів (рис. 3.4).

На *вступному етапі* викладач-модератор знайомить педагогів-слухачів із кейсом. Важливо чітко й лаконічно сформулювати навчальне завдання, визначити правила роботи та критерії оцінювання. Модератор має заінтригувати учасників, щоб вони відчували себе частиною описаної

РОЗДІЛ 3. ЗАСТОСУВАННЯ ІМІТАЦІЙНО-ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ

ситуації. Не варто одразу давати відповіді чи вказувати на «правильний» шлях. Завдання модератора – створити атмосферу, що спонукає до занурення в проблему, забезпечити всіх необхідними матеріалами (текст, відео, додаткові документи) і відповісти на організаційні запитання. Цей етап закладає фундамент для подальшої продуктивної роботи.

Найтриваліша і найважливіша частина роботи — це *аналітичний етап*, на якому викладач організовує роботу в малих групах та під час якого учасники обговорюють кейс, аналізують інформацію та шукають шляхи вирішення. Роль модератора полягає в тому, щоб спостерігати за процесом, не втручаючись, але надаючи допомогу, якщо група зайшла в глухий кут. Модератор може ставити навідні запитання: «Які ще факти доцільно врахувати?», «Чи є інші варіанти розвитку подій?». Основне завдання — сприяти обміну думками, зіштовхуванню позицій і спільному пошуку рішення, а не просто викладати свою думку.

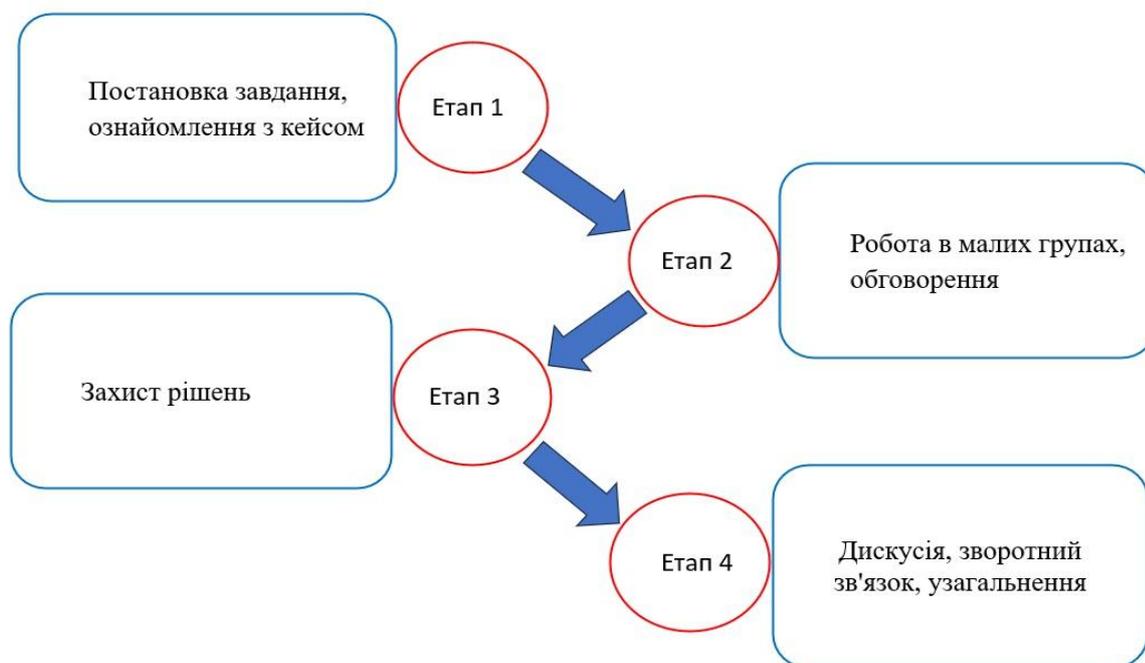


Рис. 3.4. Етапи розв'язання кейсу

3.3. Ігрове проєктування у розвитку професійної компетентності викладачів (Мося І. А.)

Вивчення сучасної освітньої практики дає підстави зробити висновок про те, що професійний розвиток викладача закладу фахової передвищої освіти має бути неперервним, цілеспрямованим і продуктивним. Зміст, засоби, форми, методи, технології особистісного вдосконалення викладачів мають утворювати педагогічну систему, основна мета якої – безперервний, грамотний науково-методичний супровід професійного зростання педагогічних працівників з орієнтацією на інноваційність і творчість. На ефективність такого системного розвитку професійної компетентності викладачів суттєво впливає і те, як у коледжі організовано процес підвищення кваліфікації педагогічних працівників, як здійснюється перспективне планування навчання педагогів, якими новітніми знаннями вони оволодівають на довгострокових курсах, під час короткострокових серій семінарів, вебінарів, майстер-класів, тренінгів, на заняттях шкіл педагогічної майстерності, педагогічних студій тощо.¹⁶⁰ Вкрай важливим є залучення викладачів до інноваційних освітніх технологій, що, з одного боку, інтенсифікує опанування педагогічними працівниками сучасними науково-методологічними, методичними, психолого-педагогічними знаннями, а з іншого – озброює їх продуктивними технологіями і методиками компетентісно орієнтованої підготовки фахових молодших бакалаврів.

Особливий інтерес викликають технології навчального проєктування, які здійснюються на активній основі шляхом організації практичної діяльності здобувачів освіти щодо розв'язання актуальних проблем, взятих з реального життя. Актуальність цих аспектів посилюється, якщо при виконанні проєктів застосовують ігрову діяльність – потужний засіб активізації освітнього процесу. Відтак, вкрай важливим науково-методичним завданням є пошук відповіді на запитання: які вимоги до підготовки та проведення заняття з ігрового проєктування, які принципи, етапи його організації, яка роль педагога у досягненні освітніх цілей?

Ключові терміни

Активність особистості – якість особистості, яка спрямовує її до самоздійснення особистістю діяльності; спонукає до самовиховання, самоінтеграції, цілеспрямованості, працездатності, допомагає перетворювати навколишній світ відповідно до зовнішніх і внутрішніх потреб, поглядів, цілей; здатність людини робити суспільно значущі перетворення у світі на основі попереднього досвіду.

¹⁶⁰ Тітова, О. А., Лузан, П. Г., Пащенко, Т. М., Мося, І. А., Остапенко, А. В., & Ямковий, О. Ю. (2023). Система розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу: монографія (О. А. Тітова, ред.). ІПО НАПН України.

Безперервний професійний розвиток – безперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої та/або післядипломної освіти, що дає змогу фахівцю підтримувати або покращувати стандарти професійної діяльності і триває впродовж усього періоду його професійної діяльності.

Гра дидактична – специфічний вид навчального заняття з комплексним аналізом достатньо місткої психолого-педагогічної або методичної проблеми; види кооперативно-змагальної діяльності команд у теоретичному і практичному аналізі проблем, у практичному синтезі знань, умінь та навичок; насиченого різноманітними прийомами активного навчання, синтезованого в дидактичний комплекс.

Методика – розділ педагогіки, що вивчає і складає правила та методи викладання якогось навчального предмета. Узагальнення досвіду, способів, прийомів доцільного здійснення будь-якого завдання

Мотивація досягнення – різновид мотивації діяльності, що зумовлена стійким прагненням особистості до досягнення успіху, бажанням досягти високих результатів у різних видах людської діяльності.

Навчальний проект – це комплекс пошукових, дослідницьких, розрахункових, графічних чи інших видів робіт, що виконуються студентами самостійно за організаційно-консультативної підтримки викладача з метою практичного чи теоретичного розв'язання проблеми.

Підвищення кваліфікації – набуття особою нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань.

Теоретична частина

Імітаційно-ігрові заняття з'явилися в освітньому процесі вищої школи під назвою «активні методи навчання», «методи активного навчання», «методи активізації навчально-пізнавальної діяльності», «методи імітаційного моделювання» у 70-80 рр. ХХ століття. Особливістю цих способів навчальної роботи було застосування у навчанні ігрової діяльності, за якої, як слушно вказував Г. Ващенко «... активні учитель і учень» (Ващенко, 1997, с. 95).¹⁶¹ При цьому застосування гри у навчанні забезпечує реалізацію таких функцій: *спонукальної* (стимулює інтерес здобувачів освіти до виконання навчальних завдань); *навчальної* (участь у педагогічній грі передбачає опанування новими та/або поглиблення вже сформованих знань, умінь, навичок, способів дій, їх апробацію у процесі виконання навчальних завдань); *виховної* (педагогічна гра спрямована на формування наукового світогляду здобувачів освіти, розвиток їх інтелектуальних здібностей, моральних якостей, пізнавальної

¹⁶¹ Ващенко, Г. (1997). *Загальні методи навчання: підручник для педагогів*. К.: Воєнне видавництво «Варта».

ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ

самостійності та ін.); *розважальної* (отримання емоційного задоволення як від процесу ігрової діяльності, від змагальності («грати просто цікаво!»), так і від «перемоги» над суперниками; *діагностичної* (гра є особливим полем вираження, де людина максимально виражає свій інтелект, творчість, що дозволяє діагностувати певні відхилення в знаннях, уміннях, поведінці; за допомогою гри виявляються міжособистісні стосунки, а учасники педагогічної гри можуть самостійно «перевірити» свої інтелектуальні здібності, вольові якості тощо); *контрольної* (тут визначається якість знань, рівень навченості здобувачів освіти, їх інтелектуального розвитку, рівень успішності групи чи окремого студента, учня, слухача; *розвивальної* (педагогічна гра сприяє розвитку критичного і творчого мислення, успішному виконанню її учасниками розумових операцій – аналізу, синтезу, конкретизації, абстрагування, порівняння, узагальнення, умінь вчитися); *корекційної* (корегування поведінки учасників гри, внесення позитивних змін у когнітивну (пізнавальну), емоційно-вольову, мотиваційну, діяльнісно-практичну, моральну сфери особистості) та ін.

Крім гри, на таких заняттях використовується *імітація* – процес відтворення чи копіювання реальних дій, ролей, вчинків, поведінки тощо. Імітація, тобто моделювання конкретного об'єкта чи явища дозволяє сформувати уміння і навички знайти певні оптимальні рішення, послуговуючись не самим реальним об'єктом, а його імітацією, моделлю, представленою у спрощеній формі. Особливістю імітаційно-ігрових методів (у Щербаня (2004)¹⁶² – методів активного навчання) є такі характеристики: моделювання найбільш суттєвих зв'язків і відношень системи; скорочення часових і просторових інтервалів; наявність досить строгої системи правил – «діяти так, як в житті!»; матеріалізація моментів прийняття рішень, що дозволяє відразу і досить однозначно оцінити результати власних дій у педагогічній грі.¹⁶³

І ще один вкрай важливий момент: «У процесі гри в студента виникає мотив, суть якого полягає в тому, щоб успішно виконати взятую на себе роль, а це передусім означає успішне відтворення діяльності, до якого ця роль його зобов'язує» (Щербань, 2004, с. 28). Мовиться про мотивацію досягнень – прагнення учасника імітаційно-ігрового заняття до успіху, до досягнення найвищих результатів у своїй діяльності.

Віддаючи належне глибині розробок наведеної групи методів навчання, необхідно відзначити, що для педагогічної практики бракує досліджень практично-прикладного змісту, де була б розроблена система науково-педагогічного визначення основних методів активного навчання,

¹⁶² Щербань, П. М. (2004). *Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: Навчальний посібник*. К.: Вища школа.

¹⁶³ Лузан, П. Г. (2004). *Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти* (Дис. д-ра пед. наук, 13.00.04). Київ: Нац. аграр. ун-т.

показані роль, місце, функції цих способів організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, виписано ознаки, в яких відображено інструментально-дидактичну сутність імітаційно-ігрових занять. За таких умов навчальні ділові ігри, розігрування ролей, ігрове проектування застосовуються переважно викладачами-ентузіастами в умовах, коли «більшість педагогів дотримується традиційної системи організації процесу навчання» (Качеровська, 2005, с. 24).¹⁶⁴

Не викликає сумніву той факт, що технологія навчального проектування базується на методі проєктів, який виник у ХІХ столітті у сільськогосподарських школах США і реалізовував концепцію прагматичної педагогіки, що проголошувала «навчання через діяльність»¹⁶⁵. В «Українському педагогічному словнику» Гончаренко (1997, с. 205)¹⁶⁶ дає таке визначення цьому способу навчальної роботи: «Метод проєктів – організація навчання, за якої учні набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань – проєктів».

Метод проєктів (технологія навчального проектування, проєктна технологія та ін.), раціонально поєднуючи теоретичне і практичне навчання, характеризується такими положеннями:^{167,168}

- в основу методу проєктів покладено ідею, яка відображає сутність поняття «проєкт», його прагматичну спрямованість на результат;
- в основі проєкту лежить певна проблема, що має дослідницький характер та потребує інтегрованих знань і умінь з різних сфер науки, техніки і технології для її вирішення;
- структурування змістової частини проєкту (з визначеними результатами окремих етапів);
- виконання проєкту має передбачати усі етапи навчального дослідження (визначення проблеми, формулювання дослідницьких завдань, висування гіпотез, визначення методів дослідження, проведення дослідження, аналіз отриманих даних, оформлення висновків та отриманих кінцевих результатів);
- за умов реалізації методу проєктів однаковою мірою застосовуються різні форми організації навчально-пізнавальної діяльності

¹⁶⁴ Качеровська, Т. В. (2005). *Навчально-ігрове проектування у професійній підготовці майбутніх менеджерів організацій* (Дис. канд. пед. наук). Південноукраїнський державний педагогічний університет, Одеса.

¹⁶⁵ Кремень, В. Г. (Ред.). (2008). *Енциклопедія освіти*. Юрінком Інтер.

¹⁶⁶ Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник* (С. Головка, Ред.). Либідь.

¹⁶⁷ Мося, І. А. (2013). *Формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у процесі загальноосвітньої підготовки* (Дис. канд. пед. наук). Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, Київ.

¹⁶⁸ Лопай, С. А. (2008). Підготовка студентів педагогічних ВНЗ до впровадження методу проєктів у школі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, (8), 80–83.

учнів, але робота має бути самостійною та практично значущою для кожного;

– метод проєктів завжди зорієнтований на самостійну діяльність здобувачів освіти;

– результат проєктної діяльності має нести практичне, теоретичне або пізнавальне значення, його можна побачити, осмислити, застосувати.

Учені визначають навчальний проєкт як комплекс пошукових, розрахункових, дослідницьких, графічних та інших видів робіт, що виконуються здобувачами освіти самостійно за організаційно-консультативної підтримки викладача з метою практичного чи теоретичного розв'язання проблеми (Мося, 2013). За нашими переконаннями, технологія навчального проєктування може бути з успіхом застосована при оволодінні здобувачами освіти предметами як загальноосвітньої, так і професійної підготовки, на будь-яких етапах опанування освітніх програм, при вивченні матеріалу різного ступеня складності. Природно, метод проєктів успішно застосовується при підвищенні кваліфікації педагогічних працівників, у роботі шкіл молодого викладача, педагогічної майстерності та ін. Це, зокрема, досягається тим, що ця технологія, не дивлячись на її прагматичність, досить гнучка і варіативна. Наприклад, педагогічна практика нині використовує широку палітру проєктів, що задовольняють соціальні, регіональні, професійно-педагогічні та інші вимоги до підготовки фахівців чи до розвитку їх професійної компетентності в інститутах післядипломної педагогічної освіти, в навчально-наукових центрах, у відділах внутрішньо фірмового навчання тощо. Задля досягнення цілей професійної підготовки студентів, професійного розвитку фахівців виділяють такі види проєктів:

1) *практико-орієнтований проєкт* націлений на соціальні інтереси самих учасників проєкту, або зовнішнього замовника. Продукт заздалегідь визначений і може бути використаний у житті класу, школи, мікрорайону, міста, держави;

2) *дослідницький проєкт* за структурою нагадує справді наукове дослідження. Він включає обґрунтування актуальності обраної теми, позначення завдань дослідження, обов'язкове висунування гіпотези з подальшою її перевіркою, обговорення отриманих результатів;

3) *інформаційний проєкт* спрямований на збір інформації про якийсь об'єкт, явище з метою її аналізу, узагальнення та подання для широкої аудиторії;

4) *творчий проєкт* передбачає максимально довільний і нетрадиційний підхід до оформлення результатів. Це можуть бути альманахи, театралізації, спортивні ігри, твори образотворчого чи декоративно-прикладного мистецтва, відеофільми тощо;

5) *рольовий проєкт* є найбільш складним у розробці та реалізації. Беручи участь у ньому, проєктанти беруть на себе ролі літературних чи

РОЗДІЛ 3. ЗАСТОСУВАННЯ ІМІТАЦІЙНО-ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ

історичних персонажів, вигаданих героїв і т.п. Результат проєкту залишається відкритим аж до завершення (Мося, 2013, с. 254).¹⁶⁹

Як бачимо, зазначене групування виконано за ознакою «спрямованість проєкту». В сучасній педагогіці проєкти також поділяють за комплексністю й характером контактів (монопроєкт, міжпредметний проєкт), за тривалістю виконання (міні-проєкти, короткотермінові проєкти, річні) (Мося, 2013), за кількістю учасників виконання проєкту – індивідуальний, парний, груповий тощо.

Зазвичай, навчальне проєктування здійснюється впродовж трьох стадій («Запуск проєкту»; «Виконання»; «Захист»). Зміст діяльності здобувачів освіти і викладача в перебігу проєктування подано у табл. 3.5.

Таблиця 3.5

Зміст та характер діяльності учасників виконання навчального проєкту

Стадії проєктування	Зміст роботи	Діяльність учнів	Діяльність викладача
1	2	3	4
1. Запуск проєкту	Формулювання головної проблеми проєкту. Пошук ідей. Визначення теми й мети проєкту. Підбір робочих груп (команд). Визначення цілей дослідження. Формулювання підтем (проблем): визначення гіпотез, кола питань в групах. Планування роботи: обговорення в командах (парах) плану роботи, головних питань, методів збирання й опрацювання даних, форми подання результату. Доведення до команд критеріїв оцінки результатів проєкту.	Розподіляються на групи (команди, пари). Обговорюють проблему з викладачем, дискутують, формулюють тему, визначають гіпотезу, цілі, завдання проєктування. Розробляють план дій, визначають методи збирання й опрацювання даних. Розподіляють обов'язки щодо виконання завдань проєктування. Чітко визначають форми, терміни подання результатів кожним членом команди та командою в цілому.	Знайомить з методикою проєктування. Вмотивовує учасників проєктування на творчу роботу. Допомагає сформулювати гіпотезу, визначити мету, завдання для кожної команди (пари). Висловлює пропозиції, радить ідеї. Допомагає провести мозковий штурм. Проводить евристичне консультування. Спрямовує дискусію на прийняття оптимальних варіантів рішень. Спостерігає, оцінює результативність роботи кожного проєктанта.

¹⁶⁹ Мося, І. А. (2013). Технологія навчального проєктування: теоретико-методичний аспект. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, (4(30)), 252–262. СумДПУ імені А. С. Макаренка.

1	2	3	4
2. Виконання	Організація виконання робіт. Збір необхідних даних (аналіз джерел, пошук інформації в Інтернет, інтерв'ю, тести, анкетування, експерименти тощо). Аналіз результатів та відбір оптимальних варіантів розв'язання проблем. Формулювання понять, узагальнень, висновків. Оформлення результатів проєктування.	Кожен здобувач освіти виконує власне завдання проєкту, збирає необхідні дані, оброблює інформацію, знайомить колег з його результатами. Обговорення результатів. Спільне формулювання узагальнень, висновків по проєкту. Оформлення результатів.	Проводить консультації, спостерігає за виконанням плану дослідження, оцінює результати діяльності учасників на кожному етапі, приймає участь у дискусії, дає поради щодо оформлення результатів, оприлюднює оцінки за етапами, визначає лідируючі групи, кращих «дослідників».
3. Захист	Захист проєктів. Оцінка результатів проєктування Підведення підсумків. Успіхи і невдачі учасників проєкту (рефлексія). Вибір нових напрямів проєктної діяльності.	Кожен член команди доповідає свою визначену частину доповіді. Обговорює результати, оцінює власну та групову роботу.	Організовує взаєморецензії проєктів. Заслуховує доповіді. Оприлюднює кінцеві оцінки. Організовує заключну дискусію.

Однією із вкрай ефективних форм застосування методу проєктів є ігрове проєктування. Як справедливо вказує Ю. Кулінка, під ігровим проєктуванням варто розуміти ігрову діяльність здобувачів освіти, результатом якої є навчальний творчий ігровий проєкт – самостійно розроблена стратегія, програма дій, послуга тощо, від ідеї до її втілення, що має суб'єктивну чи об'єктивну новизну, виконана під керівництвом викладача та представлена до захисту (Кулінка, с. 166).¹⁷⁰ Ігрове проєктування як одна із колективних форм навчання забезпечує ефективне формування професійних знань і вмінь, навичок взаємодії з колегами, стимулює систематичну навчальну працю, динамічно розвиває інтелектуальний потенціал кожного учасника гри. Характеризується ця педагогічна технологія такими ознаками:¹⁷¹

¹⁷⁰ Кулінка, Ю. С. (2018). Ігрове проєктування як професійно-орієнтована технологія формування дизайнерської культури майбутніх фахівців. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, (1). Бердянськ: БДПУ.

¹⁷¹ Ткачук В. Конспект лекцій з навчальної дисципліни «Командна взаємодія». Житомир. Державний університет «Житомирська політехніка», 2023. 63 с.

1. Наявність складної соціальної, технічної, екологічної, педагогічної або будь-якої іншої проблеми, яка повідомляється учасникам педагогічної гри викладачем при інструктажі. Він формулює також контрольні запитання з проблеми.

2. Розподіл учасників на невеликі групи-команди для змагання (групу може представляти і одна особа), які мають розробляти варіанти розв'язання поставленої проблеми (розробляти проекти). Здійснюється розподіл ролей і функцій, формулюється тема, гіпотеза, мета і завдання дослідження, розробляється структура майбутнього проекту. Комплектується науково-технічна (вчена, педагогічна тощо) рада для оцінювання якості проектів.

3. Виконання командами проектів. Рецензування проектів експертами. Подання проектів у науково-технічну раду.

4. Імітація засідання науково-технічної ради (або іншого органу), на якому із застосуванням методу розігрування ролей відбувається прилюдний захист розроблених проектів.

5. Завершальний етап – рефлексія проекту. Здійснюється комплексна оцінка кожного проекту (експертами, учасниками), проводиться дискусія щодо подальшого розв'язання проблеми. Визначаються переможці.

Розподіл учасників ігрового проектування на команди є вкрай важливою проблемою – від якісної, результативної роботи команд залежить і досягнення поставлених цілей і завдань. За визначенням В. Ткачука, команда – група індивідів, які розподіляють між собою робочі операції і відповідальність за отримання конкретних результатів, що мають спільні цілі, взаємодоповнюючі навички та вміння, високий рівень взаємозалежності і розділяють відповідальність за досягнення кінцевих результатів.¹⁷² Цей різновид соціальних груп відрізняються тим, що її члени орієнтовані на досягнення загальних цілей, а застосовуючи досвід кожного учасника виконання проекту, команда покликана створити якісно новий продукт. Від інших цільових груп команда відрізняється такими ознаками: наявність спільної мети; психологічне визнання членами команди один одного; взаємодоповнюючий склад групи; наявність колективної відповідальності; наявність чітко вираженого лідера; об'єднання людей для виконання спільної роботи.¹⁷³

Справедливо В. Ткачук зазначає, що сила команди у її згуртованості, у поєднання умінь і навичок задля виконання спільного завдання. Робота в команді підвищує мотивацію, взаємну відповідальність її членів за кінцеві результати, розвиває «командоорієнтованість» – «... «soft skill із переліку

¹⁷² Davis S.F., Huss M.T., Becker A.N. Norman Triplett and the dawning of sport psychology. *The Sport Psychologist*, 9,1995. P. 366-375.

¹⁷³ Triplett, N. (1898). The Dynamogenic factors in pacemaking and competition. *American Journal of Psychology*, 9. <http://psychclassics.yorku.ca/Triplett/>.

«обов'язково» (Triplett, с. 9). Основною позитивною характеристикою командної роботи є синергія – ефективність спільної діяльності команди набагато вища, ніж «сума» результатів діяльності кожного члена команди наодинці.

На ефективність роботи команди впливає як компетентність, фаховість її членів, так і вміння кожного налагоджувати міжсуб'єктну взаємодію з учасниками імітаційно-ігрового заняття. З урахуванням особистісних якостей, інтересів, уподобань члени команди призначаються на певні соціально-психологічні ролі, зокрема: «лідер (капітан)» – розподіляє завдання, відповідає за продуктивність роботи команди, створює атмосферу консолідованої праці; «генератор ідей» – формулює ідеї, гіпотези щодо розв'язання проблеми, шляхи вирішення поставлених завдань; «критик» – критично оцінює гіпотези, прийняті командою концептуальні ідеї розв'язання проблем, визначає помилкові та слабкі місця у прогнозованих та отриманих результатах; «консул» – має представницькі функції, відповідає за презентацію проєкта перед науково-технічною радою та ін.

Природно, у процесі ігрового проєктування часто кожний член команди бере на себе більше функцій, чим це передбачено його соціально-психологічною роллю. Разом з тим, виконання учасником імітаційно-ігрового заняття певної ролі є тим методологічним інструментом, який дозволяє визначити унікальність внеску кожного гравця в результати командної роботи (проєкт). Додамо: найбільш «рельєфно» рольова взаємодія має спостерігатися безпосередньо при виконанні проєкту. І навпаки, при проведенні мозкового штурму («інструмент, який допомагає знаходити креативні, нестандартні рішення у будь-якій сфері діяльності») ¹⁷⁴ створюється таке креативне середовище, де кожний може висувати ідеї (навіть абсурдні) розв'язання проблеми, не боячись осуду від колег: критика заборонена.

Принагідно подаємо правила ефективного проведення мозкового штурму – брейнштормінгу (*brainstorming* – букв. «мозковий штурм», від англ. *brain* – мозок і англ. *storm* – шторм, штурм). З цими правилами члени команди мають познайомитися заздалегідь, зокрема (Мося, 2013, с. 151-153): ¹⁷⁵

1. Під час проведення “мозкового штурму” немає ні керівників, ні підлеглих, ні новачків, ні ветеранів – є ведучий та учасники; ніхто не має права претендувати на особливі привілеї; перевагу не дає навіть авторство блискучих ідей.

¹⁷⁴ Мікалко, М. (2019). *21 спосіб мислити креативно* (Електронна книга). Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля».

¹⁷⁵ Мося, І. А. (2013). Технологія навчального проєктування: теоретико-методичний аспект. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, (4(30)), 252–262. СумДПУ імені А. С. Макаренка.

2. Учасники мають прагнути не демонстрації власних знань, а вирішення висунутої проблеми.
3. “Мозковий штурм” вимагає повного розкріпачення думки та уваги; чим неочікувана та незвичайна ідея, тим більше підстав для успіху.
4. Якою б фантастичною та неймовірною не була ідея, висунута будь-ким з учасників, вона має бути сприйнята позитивно.
5. Категорично забороняються взаємні зауваження та проміжні оцінки – вони заважають побудові та формулюванню нових ідей.
6. Слід стримуватися від перешіптувань, переглядань, жестів, які можуть бути невірно розтлумачені іншими учасниками.
7. “Мозковий штурм” не приймає шаблонного мислення; повне звільнення з полону стереотипів, стандартів і традицій – найважливіша умова успіху творчого пошуку.
8. Якщо не бажаєте, щоб пошук був приречений на невдачу, уникайте думки, що обговорювана проблема може бути вирішена лише відомими способами.
9. Не допускайте судження про те, що дана ситуація є не вирішуваною, що теоретично таких положень на виробництві не існує.
10. Намагайтеся з самого початку переконати себе, що позитивне вирішення даної проблеми має для вас надзвичайно важливе значення.
11. Чим більше висунуто пропозицій, тим більше вірогідності у появі нової неординарної ідеї.
12. У ході пошуку допускаються і вітаються доповнення, удосконалення та розвиток ідей, запропоновані будь-ким з учасників.
13. Дозволяється задавати питання колегам з метою уточнення та розвитку їхніх ідей; питання не повинно мати оцінювальний характер та передавати ваше ставлення до ідеї.
14. Ретельно та коротко формулюйте власні думки; не обурюйтесь, якщо вас не зрозуміють, зробіть спробу ще раз викласти свою ідею.
15. Не чекайте схвалення чи засудження вашої пропозиції з боку колег, краще подумайте, як її можна удосконалити.
16. Не звертайтеся до керівника “мозкового штурму” за підтримкою – до кінця проєкту він не має права на публічне оцінювання.
17. Якщо проблема в цілому не піддається вирішенню, спробуйте поділити її на складові частини та поміркують над кожною з них окремо.
18. Використайте спосіб комбінування прийомів, рішень, підрахунків оцінок; спробуйте сконструювати таку собі систему з ніби-то несумісних частин.
19. Обмірковуючи висунуту для вирішення проблему, можна спробувати зробити все навпаки – поставити задачу, протилежну до даної, змінити послідовність дій, операцій, розташування деталей тощо.

20. Спробуйте для вирішення даної проблеми використати відомі вам способи та прийоми, застосування яких в інших ситуаціях дасть позитивні результати.

21. Оцінка та вирішення поставленої задачі не обов'язково має стосуватися лише даної специфічної галузі: спробуйте пригадати цікаві й несподівані рішення схожих проблем в інших сферах діяльності, наприклад у спорті, медицині тощо.

22. Не соромтеся довільно змінювати параметри поставленої проблеми – зменшувати або збільшувати терміни, розміри, відстані і т.д. Якщо ідею вирішення буде знайдено, її можна доопрацювати до рівня встановлених меж.

23. Під час “мозкового штурму” менше уваги звертайте на наслідки, більше думайте про те, на скільки ваша пропозиція може бути суттєвою для вирішення проблеми та для колективу, з яким ви працюєте.

24. Пам'ятайте: оптимізм та впевненість значно збільшують розумову й психічну енергію людини.

25. За п'ять хвилин до початку пошуку спробуйте дати відповіді собі на наступні запитання:

- чи заслуговує ця проблема моєї уваги?;
- що дасть її вирішення?;
- кому і для чого це потрібно?;
- що станеться, якщо нічого не змінювати?;

Важливим чинником ефективності цієї форми навчання є ігрова діяльність. Змагання і наслідування як типи ігрової поведінки активізують навчання: мотив гри знаходиться у самому процесі її здійснення. Людина може змагатися і сама з собою, удосконалюючи досягнення якогось результату, а потім перевершуючи і його. Змагання має потребу в наявності суперника, але може обходитись і без нього. Можна змагатися з самим собою, удосконалюючи досягнення якогось результату, а потім перевершуючи і його. Справедливо говорять, що «... це прагнення не знає меж, воно вільне від практичного інтересу, примушує людину (не тільки дитину, й дорослого) напружувати свої сили у спорті, науковому пошуці, мистецтві» (Лузан, 2004, с. 283).¹⁷⁶

Важливою перевагою гри є те, що вона завжди вимагає активних дій кожного її учасника, спонукає висувати гіпотези, вгадувати, впорядковувати, репродукувати за певним зразком, алгоритмом. Емоційна налаштованість на гру забезпечує готовність і здатність людини підпорядковувати поведінку, всі свої дії і вчинки вимогам ігрових правил. Елементи педагогічної гри матеріалізують результати розумової діяльності, допомагають учасникам усвідомити особисті здібності й

¹⁷⁶ Лузан, П. Г. (2004). *Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти* (Дис. д-ра пед. наук). Національний аграрний університет, Київ.

уміння, виховують у них прагнення до успіху. В умовах гри різниця між ігровими та навчальними діями гравців не дуже велика, що позитивно позначається на формуванні психічних якостей, необхідних для свідомої участі у процесі навчання (Лузан, 2004). Заняття з ігрового проектування формує дослідницькі навички здобувачів освіти, розвиває творчі якості особистості: кожному учаснику гри необхідно уважно слухати відповіді колег по команді, робити зауваження і доповнення, повсякчас бути готовим виступити опонентом (чи прибічником) пропонованих ідей розв'язання проблеми.

Останнє положення свідчить на користь групових проєктів: встановлено, що одноосібне виконання навчального проєкта (за Й. Лінгартом, *монадне учіння* і парне (*діадне учіння*) відрізняються від соціального учіння (*учіння в групі*) завдяки дії соціальних факторів. Мовиться про те, що соціальна група (ігрова команда) – це не просто певна сума індивідів, а, як вказують соціальні психологи Гансен, Тібо, Келлі,^{177,178} система, що має певну організацію, зумовлену відношеннями між її членами. У групі виникають і здійснюють свій вплив взаємодії, які можуть мати характер співробітництва, змагання, конкуренції, конфліктів, напруженості. А для того, щоб індивід міг мати контакти з іншими членами групи і домовлятися з ними, виробляються – свідомо чи несвідомо – норми як джерело міжособистісних комунікацій.

Психологи переконують: група ставить своєю метою досягнення певного результату, і це є основною нормою групової діяльності. При цьому індивід оцінює себе з тієї точки зору, чи реалізує він своїми результатами цю норму; він ототожнює мету своєї діяльності з метою групи, а відтак, дотримання групових норм стає для нього самореалізацією. У цьому сенсі соціальна норма діє як сильний мотиваційний чинник активізації ігрового навчання. Це по-перше.

По-друге, наявність групи як структурованої формації передбачає що індивід відіграє в групі певну роль, виконує в ній певні завдання. На його поведінку, результативність учіння впливають міжособистісні відношення. Вважається, що основне питання цих відносин стосується наслідків присутності інших людей для поведінки чи навчання того чи іншого члена групи. Маємо на увазі відомі в соціальній психології явища – «соціальну фасилітацію» і «соціальна взаємодія»: вплив на поведінку індивіда присутності людей, що виконують роль пасивних спостерігачів (*публічний ефект*); вплив на поведінку індивіда членів групи, що беруть активну участь у даній діяльності (*коакційний ефект*).

¹⁷⁷ Hansen D. A., Kelley H. H., Thibaut J. W. Interpersonal Relations: A Theory of Interdependence. Journal of Marriage and the Family. 1982. Vol. 44, no. 1. P. 246–248.

¹⁷⁸ Thibaut J. W., Kelley H. H. The Social Psychology of Groups. Routledge, 2017. 339 p.

Доцільно вказати, що ще в 1898 р. американський психолог з Індіани Норман Триплетт опублікував результати дослідження, у якому схарактеризував психологічне явище, яке отримало назву «соціальне полегшення» або «фасилітація».¹⁷⁹ Спостерігаючи за спортсменами-велогонщиками учений встановив, що змагаючись в парі або групі, спортсмен демонструє кращі результати у порівнянні з показниками, які він показував наодинці, змагаючись лише сам з собою. На підставі своїх експериментів Норман Триплетт дійшов висновку, що соціальна взаємодія (змагання, конкуренція) зазвичай (але не завжди) вивільнює в людині додаткові сили: «... фізична (особиста) присутність суперника сприяє вивільненню скритої (*latent*) енергії, не доступної у звичайних умовах» (Triplett, 1898, с. 533).¹⁸⁰ Учені-психологи пов'язують соціальну фасилітацію з такими детермінантами:

- різнорідне соціальне оточення в групі дає можливість для інтеграції знань і навичок між її членами;
- в групі, де працюють люди з різними особистісними навичками, рівнем компетентності і працездатності, підвищується змагальний момент. Він же дає поштовх до появи конкуренції та пошуку нестандартних ефективних рішень;
- атмосфера спільності в групі дає підтримку для своїх членів, сприяє підвищенню рівня їх самоповаги і самооцінки;
- соціальне схвалення стимулює індивідуальні зусилля;
- група може коригувати загальний емоційний фон: стримувати негативні емоції і стимулювати емоційний підйом;
- вирішення проблемних питань шляхом індивідуальних зусиль сильно поступається у своїх можливостях у порівнянні із зусиллями групи.¹⁸¹

Природно, досягнення цілей навчального ігрового проєктування відбувається при дотриманні певних вимог. Зокрема, відомий американський учений у галузі емпіричних методів К. Бірд виокремлює такі обов'язкові «елементи» проєктного навчання: дотримання всіма учасниками правил ролівої поведінки; узгодження планів дій; присутність усіх учасників виконання проєкту; внесок кожного в розвиток загального проєкту; розвиток в учасників виконання проєкту умінь навчатися; усвідомлення цілей проєктування усіма учасниками; постійний зворотній зв'язок та ін.¹⁸² У свою чергу, Качеровська (2005) переконує, що на ефективність навчально-ігрового проєктування впливають такі

¹⁷⁹ Davis, S. F., Huss, M. T., & Becker, A. N. (1995). Norman Triplett and the dawning of sport psychology. *The Sport Psychologist*, 9, 366–375.

¹⁸⁰ Triplett, N. (1898). The Dynamogenic factors in pacemaking and competition. *American Journal of Psychology*, 9. <http://psychclassics.yorku.ca/Triplett/>.

¹⁸¹ Фасилітація і визначення її ролі в сучасному світі. URL: <https://marketer.ua/ua/social-facilitation/>.

¹⁸² Beard, C., & Wilson, J. P. (1989). *The Power of Experiential Learning*. Derby: Saxon Graphics Ltd.

педагогічні умови: 1) спільна діяльність викладача і студентів відповідно до дидактичного циклу ігрового проектування; 2) урахування кількості студентів у групі та розподіл їх на рівномірні підгрупи (4–5 осіб); 3) створення оптимальних умов роботи в підгрупах – атмосфери комфортності, доброзичливості, партнерства, довіри, високого рівня симпатії учасників процесу.

Отже, враховуючи особливості ігрового проектування, підготовка та проведення цього виду педагогічних ігор має підпорядковуватися таким вимогам

1. Навчально-ігрове проектування має бути захоплюючою, динамічною, простою як у правилах, так і в матеріальному оформленні педагогічною грою, і, разом з тим, обов'язково мати пізнавальний характер (Лузан, 2004).

2. Учасники ігрового проектування мусять розуміти, з одного боку, імітацію дійсних ситуацій, умовність своїх дій, з іншого – достатньо «вжитися» у свої ролі. Невиконання цієї умови може призвести або до гри заради гри (при домінуванні умовності), або (якщо переважають реальні компоненти, особливо при аналізі результатів), до дій «всерйоз», до витіснення рольової взаємодії – тоді губиться сама ідея імітаційно-рольової гри.

3. Має дотримуватися взаємозв'язок імітації та імпровізації, тобто учасники педагогічної гри повинні мати можливість обирати свої шляхи виконання дослідницьких завдань. Якщо ж стратегія поведінки членів команд суворо регламентована, детально виписано алгоритми дій кожного учасника виконання проєктів, вони будуть лише інсценувати ситуацію. Останнє дуже важливо, оскільки більшість імітаційно-ігрових занять мають саме такі вади.

4. Атмосфера проведення ігрового проектування має забезпечувати учасникам можливості для: вільного повідомлення будь-якої інформації, думки, передбачення; вислуховування протилежних точок зору та критики, заперечення; підсумку думок та їх оцінок; прийняття єдиної думки, узгодженого рішення ситуації (Лузан, 2004).

Необхідно враховувати, що навчальне ігрове проектування є системою з відповідними закономірностями функціонування. Зазвичай, ці закономірності можна подати у вигляді принципів оптимальної взаємодії учасників гри:

а) *принцип співробітництва*; суть його полягає в орієнтації на розвиток творчого мислення здобувачів освіти, акцент переноситься з інформативного навчання на методологічне, тобто на оволодіння методологією пізнавальної діяльності, методами творчого осмислення і засвоєння потрібної інформації;

б) *принцип реалізованості*; лідер, капітан оголошує мету, завдання для кожного члена команди, вказує на складність їх виконання, але

одночасно вселяє впевненість у досягненні цілей учасниками гри; команду у такому випадку об'єднує (гуртує) не лише мета гри (мета сама по собі може бути й не такою цікавою), а й розуміння того, що тільки спільні, узгоджені дії призведуть до успіху;

в) *принцип управління інтелектуальним фоном*; необхідною умовою створення і підтримання емоційно-інтелектуального фону є врахування особистих інтересів і різного рівня підготовленості учасників гри при комплектуванні ігрових груп, розподілі ролей та видаванні завдань, моделюванні спільної діяльності;

г) *принцип збігу оцінок*; чітка, узгоджена діяльність команди, що створює умови для успішного виконання завдань членами ігрової групи, сприяє їх єднанню, гуртуванню; збіг думок і оцінок (консенсус) викликає потребу у спільній діяльності та посилює її; керівник гри (викладач) має демократично контролювати процес обговорення варіантів розв'язання ігрових завдань, сприяти встановленню продуктивних міжособистісних відносин;

д) *принцип обов'язкової мети*; навчально-ігрове проектування характеризується конкретною навчальною метою, на досягнення якої й розробляється весь ігровий комплекс;

е) *принцип мажорності*; характер ігрових ситуацій, елементи везіння, жартівливі моменти, відсутність дорікань і осуджень на адресу конкретного гравця, призи команді-переможниці допомагають учасникам навчально-ігрового проектування подолати несміливість та скутість;

є) *принцип врахування особистісних якостей, інтересів* учасників імітаційно-ігрового заняття; У педагогічній грі має передбачатися кілька рівнів діяльності, що забезпечить кожному учаснику гри посильний для нього інтелектуальний, емоційний і вольовий рівні прояву своїх сил.

Практична частина

Наведемо приклад підготовки та проведення ігрового проектування, яке було організовано в жовтні-листопаді 2024 р. в *Немішаївському фаховому коледжі НУБІП України* у межах експерименту регіонального рівня «Педагогічні умови професійного розвитку викладачів фахових дисциплін аграрних коледжів». Три команди, кожна самостійно, виконували практико орієнтований проєкт Дослідницька пропозиція виконання педагогічного дослідження на тему: «Методична система розвитку інклюзивної культури педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти». Такий підхід до проведення ігрового проектування передбачав реалізацію триєдиної мети: розвиток *дослідницької* (здатність викладача розробляти дослідницьку пропозицію виконання теми науково-педагогічного дослідження), *інклюзивної* (здатність викладача до педагогічної підтримки студентів з особливими освітніми потребами з огляду на їх індивідуальні потреби, можливості, здібності та інтереси, до

РОЗДІЛ 3. ЗАСТОСУВАННЯ ІМІТАЦІЙНО-ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ

створення умов, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища коледжу),¹⁸³ *методичної* (здатність викладача розробляти навчально-методичну документацію, методики підготовки та проведення навчальних занять, зокрема імітаційно-ігрових).

У складі команд було по 4 викладачі – «капітан», «генератор ідей», «критик» і «консул». На етапі запуску проєкта командам було доведено вимоги до змісту дослідницької пропозиції,¹⁸⁴ критерії оцінювання результатів виконання командами проєктів-дослідницьких пропозицій. Заздалегідь керівник-координатор педагогічної гри розробив план навчального проєкта та ознайомив з ним учасників ігрового проєктування (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

ПЛАН
навчального проєкту «Дослідницька пропозиція виконання педагогічного дослідження на тему «Методична система розвитку інклюзивної культури педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти»

<i>Відомості про авторів навчального проєкту</i>	
Назва команди	«Перспектива»
1	2
ПІБ виконавців проєкту	1. Раденко Володимир Павлович 2. Бакалюк Станіслав Мирославович 3. Кушнір Роман Іванович 4. Тимошук Ігор Васильович
Дата підготовки та проведення ігрового проєктування	7 вересня – 7 жовтня 2024 р. – підготовка проєкта; 8 жовтня 2024 р., 14 год. – презентація проєктів, підведення підсумків імітаційно-ігрового заняття, визначення переможців
Керівник педагогічної гри	Охрімчук Микола Віталійович
<i>Стислий опис навчального проєкту</i>	
Назва проєкту	Дослідницька пропозиція на тему «Методична система розвитку інклюзивної культури педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти»
Ключове питання	Як ефективно розвинути інклюзивну культуру педагогічних працівників в умовах ЗФПО?
Тематичні питання	Як в системі фахової передвищої освіти здійснюється інклюзивна освіта? Як, якими засобами, методами, педагогічними технологіями можна суттєво розвинути інклюзивну культуру педагогічних працівників закладів ФПО?

¹⁸³ Тітова, О. А., Лузан, П. Г., Пащенко, Т. М., Мося, І. А., Остапенко, А. В., & Ямковий, О. Ю. (2023). *Система розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу* (За наук. ред. О. А. Тітової). ПНО НАПН України.

¹⁸⁴ Рекомендації щодо складання дослідницької пропозиції вступниками до аспірантури та докторантури НУОЗ України імені П. Л. Шупика. (н.д.). <https://www.nuozu.edu.ua/zagruzka3/DospProb.pdf>.

1	2
Змістові питання	<p>1. У чому суть інклюзивної освіти? Чому існує проблема інклюзивної освіти в Україні?</p> <p>2. Які освітньо-нормативні документи існують в Україні щодо інклюзивної освіти?</p> <p>3. Сутність понять «інклюзивна освіта», «розвивальне інклюзивне освітнє середовище», «інклюзивна культура педагогічного працівника закладу ФПО» ?</p> <p>4. Як в освітній практиці діяльності ЗПО реалізуються принципи інклюзивної освіти?</p> <p>5. Як реалізуються принципи інклюзивної освіти у передових освітніх системах зарубіжжя? Яка ступінь дослідженості проблеми цілеспрямованого розвитку інклюзивної культури педагогічних працівників закладів ФПО?</p> <p>6. Об'єкт, предмет, мета, завдання дослідження проблеми цілеспрямованого розвитку інклюзивної культури педагогічних працівників закладів ФПО.</p> <p>7. Методологічний інструментарій дослідження проблеми (методи, принципи, напрями). Які наукові результати треба обґрунтувати, щоб розв'язати проблему ?</p> <p>8. Яке практичне значення прогнозованого науково-педагогічного дослідження</p>
Стислий опис	<p>Члени команд-учасниць ігрового проектування визначають рівень розроблення проблеми розвитку інклюзивної культури педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти у наявних наукових працях. Розробляють інструменти <i>Google Forms-анкетування викладачів закладів ФПО щодо рівня їх інклюзивної культури. На основі результатів аналізу наукових праць, опитування педагогічних працівників роблять висновок про актуальність проблеми. Формулюють об'єкт, предмет, мету, завдання дослідження. Визначають методологічний інструментарій дослідження проблеми (методи, принципи, напрями, суперечності тощо). Засобами освітньої прогностики формулюють передбачувані наукові результати та практичне значення дослідження. Складають зміст науково-педагогічного дослідження теми «Методична система розвитку інклюзивної культури педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти», список використаної літератури.</i></p>
Навчальні цілі та очікувані результати проекту	
Мета проекту	Сформувати здатність педагогічних працівників закладів ФПО, задіяних до навчального проектування, планувати та проектувати власне науково-педагогічне дослідження, присвячене актуальній проблемі сучасної

**РОЗДІЛ 3. ЗАСТОСУВАННЯ ІМІТАЦІЙНО-ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ**

Продовження табл. 3.6

1	2
	науки у галузі освіти; розвинути уміння і навички педагогічних працівників підготовки та проведення імітаційного заняття з ігрового проектування.
Очікувані результати	Поглиблення, розширення знань учасників виконання проєкту щодо: характеристики процесу наукового пізнання; понятійно-термінологічний апарату, сутності, видів, етапів, методів науково-педагогічного дослідження; сутності, принципів, методів, технологій інклюзивної освіти та ін.; розвиток умінь: працювати з сучасними бібліографічними і реферативними базами даних, а також наукометричними платформами, такими як Web of Science, Scopus та ін.; організувати творчу діяльність та процес проведення наукових педагогічних досліджень; аналізувати інформаційні джерела, виявляти протиріччя і не вирішені раніше проблеми або їх частини, формулювати робочі гіпотези; формулювати мету, задачі, об'єкт та предмет дослідження; оптимізувати вибір методів, форм, засобів, технологій виконання педагогічного дослідження; прогнозувати результати науково-педагогічного дослідження, його практичну значущість; навички розроблення учасниками проектування змісту науково-педагогічного дослідження; розвиток умінь проводити <i>Google Forms-анкетування та обробку його результатів, навичок використання програм MS Word, MS Excel, MS Power Point, MS Publisher, пошуку потрібної інформації в мережі Інтернет; публічно представляти, захищати результати науково-педагогічного дослідження, обговорювати їх і дискутувати з науково-професійною спільнотою; розвиток умінь командної роботи, лідерських якостей, комунікативних навичок; розвиток в учасників виконання проєкту умінь, навичок, цінностей і якостей освітньої інклюзії; сформовані уміння підготовки та проведення заняття з ігрового проектування та ін.</i>
<i>Засоби, необхідні для виконання проєкту</i>	
Обладнання	Цифровий фотоапарат; принтер; комп'ютер; засоби для зв'язку з Інтернетом; проєктор; сканер
Програмне забезпечення	Бази даних; програми для підтримки роботи з електронною поштою; веб-браузер для перегляду веб-сайтів; програми для створення мультимедійних презентацій; текстовий редактор; програми для створення публікацій.

Керівник (координатор)
педагогічної гри

**ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ
ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ**

Після ознайомлення зі змістом проєкту, метою, завданнями, прогнозованими результатами проєктування команди складають свій план-графік виконання дослідницької пропозиції, розподіляють функції, завдання, узгоджують терміни, планують відеоконференції, мозкові штурми для узгодження результатів наукового пошуку, підготовки тексту дослідницької пропозиції, презентації та доповіді (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

План-графік виконання проєкту командою «Перспектива»

№ з/п	Назва етапу, заходу	Структурні елементи, запитання	Відповідальні	Назва етапу, заходу
1	2	3	4	5
1		Аналіз освітньо-нормативної документації щодо інклюзивної освіти	Раденко В. Кушнір Р.	7. 10. 2024р. – 14.10 2024 р.
		Аналіз наявних наукових праць щодо розвитку інклюзивної культури педагогічних працівників закладів ФПО	Бакалюк С. Тивончук І.	7. 10. 2024р. – 21.10 2024 р.
		Вивчення освітньої практики щодо розв'язання проблеми	Раденко В.	14.10.2024 р. – 21.10.2024 р.
		<i>Розроблення засобів Google Forms-анкетування</i>	Кушнір Р.	14.10.2024 р. – 15.10.2024 р.
		Аналіз результатів Google Forms-опитування	Кушнір Р. Тимощук І.	15.10.2024 р. – 21.10.2024 р.
2	Взаємообмін напрацьованими результатами дослідження	Технічне оформлення результатів наукового пошуку. Надсилання матеріалів команді	Усі члени команди	22.10.2024 р.
3	Відеоконференція	Обговорення результатів. Мозковий штурм щодо виявлених суперечностей.	Усі члени команди	24.10.2024 р. 14.00 год.

**РОЗДІЛ 3. ЗАСТОСУВАННЯ ІМІТАЦІЙНО-ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ**

Продовження табл. 3.7

1	2	3	4	5
4	Технічне оформлення актуальності проєкту	Написання тексту, редагування розділу дослідницької пропозиції «актуальність теми дослідження»	Бакалюк С. Тимощук І.	24.10.2024 р. – 26.10.2024 р.
5	Методи дослідження	Визначення теоретичних методів дослідження	Бакалюк С.	27.10.2024 р. – 28.10.2024 р.
		Визначення емпіричних та математичних методів дослідження	Тимощук І.	27.10.2024 р. – 28.10.2024 р.
6	Концептуальні ідеї та гіпотеза дослідження	Ідеї, шляхи розв’язання проблеми. Гіпотеза дослідження.	Раденко В. Кушнір Р.	29.10.2024 р. – 31.10.2024 р.
7	Прогнозована наукова новизна дослідження	Планування наукових результатів на рівні наукової новизни «вперше», «удосконалено», «дістануть подальшого розвитку»	Бакалюк С. Тимощук І.	29.10.2024 р. – 31.10.2024 р.
8	Взаємообмін напрацьованими результатами дослідження	Технічне оформлення результатів наукового пошуку. Обмін матеріалами дослідження	Усі члени команди	1.11.2024 р.
9	Відеоконференція	Обговорення результатів. Мозковий штурм щодо практичної значущості результатів дослідження.	Усі члени команди	2.11.2024 р.
10	Прогнозована практична значущість	Які методичні матеріали будуть визначати	Усі члени команди	2.11.2024 р.

**ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ
ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ**

Продовження табл. 3.7

1	2	3	4	5
	дослідження	практичну цінність дослідження (методичні рекомендації, методичні посібники, спецкурси, методичні розробки занять тощо).		
11	Розроблення змісту науково-педагогічного дослідження	Назва розділів, підрозділів, обсяг структурних частин, обговорення, друкування.	Усі члени команди	3.11.2024 р.
12	Оформлення списку використаних джерел	Об'єднання використаних членами команди джерел в єдиний список	Бакалюк С.	3.11.2024 р. 4.11.2024 р.
13	Технічне оформлення проєкту «Дослідницька пропозиція», розробка презентації проєкту, доповіді	Редагування, друкування тексту дослідницької пропозиції. Розроблення презентації проєкту (10 слайдів). Передавання проєкту експертам для рецензування	Раденко В. Кушнір Р.	3.11.2024 р. – 7.11.2024 р.
14	Концептуальні ідеї та гіпотеза дослідження	Ідеї, шляхи розв'язання проблеми. Гіпотеза дослідження.	Раденко В. Кушнір Р.	29.10.2024 р. – 31.10.2024 р.
15	Презентація результатів проєктування на засіданні методичної ради коледжу	Ознайомлення з результатами експертизи (керівник гри). Презентація результатів проєктування (капітан)	Тимощук І.	8.11.2024 р.

Капітан команди «Перспектива»

Рекомендована література

Ващенко, Г. (1997). *Загальні методи навчання: підручник для педагогів*. Київ: Воєнне видавництво «Варта».

Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник* (С. Головка, Ред.). Либідь.

Гордієнко, Н. (2017). *Кейс-метод як засіб формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників у вищій школі*. Людинознавчі студії. Серія: Педагогіка, (4), 64–73.

Гречановська, О. В., & Кравець, Н. М. (2017). Ігрові технології навчання як одна з інноваційних форм навчально-виховного процесу ВНЗ. *Матеріали конференції Вінницького національного технічного університету*. <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum-2017/paper/download/2013/1547>.

Дьомін, А. І., & Дьомін, О. А. (2002). Про загальний стан розвитку педагогічних технологій. *Науковий вісник Національного аграрного університету*, (59), 91–98.

Етапи роботи над навчальним проектом. (2024). https://ua.izzi.digital/DOS/762823/datastore/21/publication/762823/files/2024/07/17/e48a01eb0b9fc9fabf179f2181f031e3_etapi_roboti_nad_navcal_nim_proektom.pdf?v=1741444238.

Кабиш, М. Ю. (2024). *Система розвитку педагогічної майстерності викладачів загальноосвітніх дисциплін закладів професійної освіти* (Дис. д-ра пед. наук). Інститут професійної освіти НАПН України, Київ.

Качеровська, Т. В. (2005). *Навчально-ігрове проектування у професійній підготовці майбутніх менеджерів організацій* (Дис. канд. пед. наук). Південноукраїнський державний педагогічний університет, Одеса.

Кириленко, В. В., Кириленко, Н. М., & Крижановський, А. І. (2023). Застосування ігрових технологій у процесі підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training. Methodology. Theory. Experience. Problems*, 69, 43–55. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-69-43-55>.

Коменський, Я. А. (1940). *Вибрані педагогічні твори* (Т. 1: Велика дидактика; під ред. А. А. Красновського). Радянська школа.

Кремень, В. Г. (Ред.). (2008). *Енциклопедія освіти*. Юрінком Інтер.

Кулінка, Ю. С. (2018). Ігрове проектування як професійно-орієнтована технологія формування дизайнерської культури майбутніх фахівців. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки, (1). Бердянськ: БДПУ.

Лопай, С. А. (2008). Підготовка студентів педагогічних ВНЗ до впровадження методу проектів у школі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка, (8), 80–83.

Лузан, П. Г. (2004). *Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти* (Дис. д-ра пед. наук). Національний аграрний університет, Київ.

Лузан, П. Г., Манько, В. М., Нестерова, Л. В., & Романова, Г. М. (2014). *Теорія і практика впровадження інноваційних технологій навчання у професійну підготовку кваліфікованих робітників* (Г. М. Романова, ред.). ТОВ «НВП Поліграфсервіс».
[https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8012/1/Теорія%20і%20практика%20впровадження Романова.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8012/1/Теорія%20і%20практика%20впровадження%20Романова.pdf).

Мікалко, М. (2019). *21 спосіб мислити креативно* (Електронна книга). Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля».

Мося, І. А. (2013). Технологія навчального проєктування: теоретико-методичний аспект. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, (4(30)), 252–262. СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Мося, І. А. (2013). *Формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у процесі загальноосвітньої підготовки* (Дис. канд. пед. наук). Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, Київ.

Ноздрова, О. П., & Бартенєва, І. О. (2021). Формування професійної компетентності майбутніх вчителів засобами ігрових технологій. *Інноваційна педагогіка*, 32(1), 126–131.

Пащенко, Т. М. (2018). *Кейс-метод як технологія розвитку професійної компетентності педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. У Психолого-педагогічні засади розвитку професійної компетентності педагогічних працівників: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (с. 138–141). ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.
https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735661/1/%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8_%D0%9F%D0%B0%D1%89%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf.

Петренко, Л. П. (2024). Застосування гейміфікації в навчанні.
<https://naurok.com.ua/stattya-zastosuvannya-geymifikaci-u-navchanni-141251.html>.

Поліщук, Д. О., & Пришак, М. Д. (2019). Застосування ігрових технологій в освітньому процесі закладів вищої освіти. *Матеріали конференції Вінницького національного технічного університету*.
<https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum-2019/paper/download/7901/6572>.

Рекомендації щодо складання дослідницької пропозиції вступниками до аспірантури та докторантури НУОЗ України імені П. Л. Шупика. (н.д.).
<https://www.nuozu.edu.ua/zagruzka3/DospProb.pdf>.

Романова, Г. М., Артюшина, М. В., & Слатвінська, О. А. (2015). *Педагогічні технології у професійній підготовці кваліфікованих*

робітників: довідник. Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/165884/1/ДОВІДНИК.pdf>.

Тітова, О.А., & Лузан, П.Г. (2025). Сутність та основні ознаки технології розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів. *Інноваційна професійна освіта*, 1(22), 163-173. <https://doi.org/10.32835/2786-619X/2025/1.22>.

Тітова, О. А., Лузан, П. Г., Пащенко, Т. М., Мося, І. А., Остапенко, А. В., & Ямковий, О. Ю. (2023). *Система розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу* (За наук. ред. О. А. Тітової). IPO НАПН України.

Ткачук, В. (2023). *Конспект лекцій з навчальної дисципліни «Командна взаємодія»*. Житомир: Державний університет «Житомирська політехніка».

Ушинський, К. Д. (1955). *Твори* (Т. 6: Матеріали до третього тома «Педагогічної антропології»). Психологічні статті. Біографічні матеріали. Радянська школа.

Фасилітація і визначення її ролі в сучасному світі. URL: <https://marketer.ua/ua/social-facilitation/>.

Філімонова, Т. В., Тарнавська, С. В., Орищенко, І. О., та ін. (Упоряд.). (2015). *Сучасні технології в освіті. Ч. 1. Сучасні технології навчання* (Вип. 2). НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського.

Щербань, П. М. (2014). Застосування ігрових технологій в освіті: історія і перспективи. *Витоки педагогічної майстерності*, 13, 286–291.

Waва, А. (2022). *Role-play*. EdTech Books. <https://edtechbooks.org/studentguide/roleplay>.

Beard, C., & Wilson, J. P. (1989). *The Power of Experiential Learning*. Derby: Saxon Graphics Ltd.

Bender, S. (2003). Making the case. *Harvard Magazine*, 106(1), 58–65. <https://www.harvardmagazine.com/2003/09/making-the-case-html>.

Biddle, B. J. (1986). Recent developments in role theory. *Annual Review of Sociology*, 12(1), 67–92.

Cherif, A. H., & Somervill, C. H. (1995). Maximizing learning: Using role playing in the classroom. *The American Biology Teacher*, 57(1), 28–33. <https://doi.org/10.2307/4449909>.

Davis, S. F., Huss, M. T., & Becker, A. N. (1995). Norman Triplett and the dawning of sport psychology. *The Sport Psychologist*, 9, 366–375.

Deterding, S., & Zagal, J. P. (2018). The many faces of role-playing game studies. In *Role-playing game studies* (pp. 1–16). Routledge.

Hammer, J., To, A., Schrier, K., Bowman, S. L., & Kaufman, G. (2018). Learning and role-playing games. In *Role-playing game studies* (pp. 283–299). Routledge.

Hansen, D. A., Kelley, H. H., & Thibaut, J. W. (1982). Interpersonal Relations: A Theory of Interdependence. *Journal of Marriage and the Family*, 44(1), 246–248.

Helus, Z. (1964). K základním problémům sociálního učení. *Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV*, 568–581.

Hitchens, M., & Drachen, A. (2008). The many faces of role-playing games (Pre-print). *International Journal of Role-Playing*, 1, 3–21.

Ivanova, S., Dimitrov, L., Ivanov, V., & Prokopovych, L. (2021). Using role-playing game for professional skills formation of prospective teachers. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 195–206.

Kaylor, S. L. B. (2017). *Dungeons and Dragons and literacy: The role tabletop role-playing games can play in developing teenagers' literacy skills and reading interests*. Graduate Research Papers, 215.

Lean, J., Moizer, J., Towler, M., & Abbey, C. (2006). Simulations and games: Use and barriers in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 7(3), 227–242. <https://doi.org/10.1177/1469787406069056>.

Lynch, K. D. (2007). Modeling role enactment: Linking role theory and social cognition. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 37(4), 379–399. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2007.00349.x>.

Metz, C., & Guzzetti, A. (1976). The fiction film and its spectator: A metapsychological study. *New Literary History*, 8(1), 75–105.

Spreng, T. (2017). The proliferation of case method teaching in American law schools: Mr. Langdell's emblematic "abomination," 1890–1915. *History of Education Quarterly*, 57(1), 21–43. <https://www.cambridge.org/core/journals/history-of-education-quarterly/article/proliferation-of-case-method-teaching-in-american-law-schools-mr-langdells-emblematic-abomination-18901915/644C34F23B95A9E2809FF88B3E0834A6>.

Thibaut, J. W., & Kelley, H. H. (2017). *The Social Psychology of Groups*. Routledge.

Triplett, N. (1898). The Dynamogenic factors in pacemaking and competition. *American Journal of Psychology*, 9. <http://psychclassics.yorku.ca/Triplett/>.

Матеріал для самоконтролю

1. Поставте у відповідній послідовності стадії технології використання рольових ігор для розвитку ПК викладачів ФК:

а) реалізація та фасилітація рольових ігор у освітньому процесі

б) оцінювання ефективності та корекція рольового навчання

с) аналіз теоретичних засад та потенціалу рольових ігор у розвитку ПК викладачів ФК

РОЗДІЛ 3. ЗАСТОСУВАННЯ ІМІТАЦІЙНО-ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ

d) моделювання структурних компонентів рольової гри як освітнього інструменту

e) про'ктування освітнього середовища на основі рольових практик.

Відповідь: _____

2. Вставте пропущені слова:

1. *простір* – це унікальний наративно-символічний простір, який визначає логіку подій, прийнятність дій персонажів і загальні межі гри. Він виступає не лише як декорація, а як активне 2., в якому гравці взаємодіють як між собою, так і з ігровими умовами через обрані ролі.

Відповідь: _____

3. Серед наведених положень виберіть основні компоненти рольової гри (RPG) згідно з дослідженням М. Hitchens та А. Drachen:

- a) ігровий світ
- b) цифрові технології
- c) персонажі
- d) традиційні методи навчання
- e) гейммайстер
- f) взаємодія
- g) конкурентне середовище
- h) наратив

Відповідь: _____

4. Вкажіть головну відмінність між освітньою рольовою грою та класичною рольовою грою:

- a) структурні компоненти
- b) наявність ролей
- c) цільове спрямування
- d) дієгетичний простір
- e) взаємодія учасників
- f) наративні елементи

Відповідь: _____

ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ
ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ

5. Встановіть відповідність між концепціями рольової теорії В. Biddle та їх реалізацією в технології розігрування ролей:

<i>Концепції рольової теорії</i>	<i>Реалізація в технології розігрування ролей</i>
1) консенсус	а) готовність діяти згідно з усталеними нормами ролі
2) конформність	б) узгодженість очікувань між учасниками щодо ролей
3) рольовий конфлікт	с) когнітивний процес ідентифікації очікувань інших
4) роль	д) ситуація несумісності очікувань між ролями

Відповідь: _____

6. Виберіть переваги освітніх рольових ігор у формуванні професійної компетентності викладачів:

- а) стимулюють розвиток критичного мислення
- б) замінюють традиційні лекції
- с) розвивають соціально-комунікативні навички
- д) гарантують миттєві результати
- е) сприяють педагогічній рефлексії
- ф) активізують когнітивні процеси
- г) виключають необхідність підготовки

Відповідь: _____

7. Згідно з дослідженням І. Westborg, які два виміри характеризують застосування рольових ігор в освіті:

- а) дизайн ігрового процесу та дизайн освітньої рамки
- б) індивідуальне та групове навчання
- с) теоретичні знання та практичні навички
- д) цифрові та аналогові технології
- е) формальна та неформальна освіта

Відповідь: _____

8. Доповніть визначення: Роль у соціальному та педагогічному контексті передбачає сукупність моделей 1., що очікуються від індивіда відповідно до його соціального 2. та соціокультурних очікувань.

Відповідь: _____

9. Яка функція фасилітатора (гейммайстра) є найважливішою в освітньому процесі:

- а) розважати учасників

РОЗДІЛ 3. ЗАСТОСУВАННЯ ІМІТАЦІЙНО-ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ

b) визначати межі допустимих дій учасників відповідно до освітніх цілей;

- c) змагатися з учасниками
- d) записувати результати гри
- e) критикувати дії учасників

Відповідь: _____

10. Установіть правильну послідовність етапів у межах стадії «Проектування освітнього середовища на основі рольових практик»:

a) впровадження механізмів педагогічної рефлексії та емпатії через рольову гру

b) створення умов для зниження ризику та експериментування з поведінковими моделями

c) розробка сценаріїв рольових ігор, орієнтованих на професійні ситуації викладачів ФК

Відповідь: _____

11. Поставте у відповідній послідовності кроки алгоритму розроблення навчального кейса:

- a) збір фактичного матеріалу
- b) проектування процедури оцінювання
- c) визначення мети та навчальних завдань
- d) формулювання проблеми, що потребує вирішення
- e) розробка запитань та завдань для аналізу

Відповідь: _____

12. Вставте пропущені слова. 1. ... – це коректно сформульований опис реальної або змодельованої проблемної ситуації, який вимагає від здобувачів освіти 2. аналізу, критичного осмислення та пошуку ефективного 3., що сприяє поглибленню теоретичних знань і формуванню практичних навичок.

Відповідь: _____

13. Серед наведених положень виберіть провідну ознаку кейс-технології:

- a) ґрунтується на наукових дослідженнях
- b) орієнтована на ігрові форми
- c) ґрунтується на аналізі та вирішенні реальних проблемних ситуацій
- d) спрямована на створення унікального продукту
- e) забезпечує контроль засвоєння теоретичного матеріалу

Відповідь: _____

14. Вкажіть, хто започаткував кейс-технологію:

- a) Беррес Фредерік Скіннер у 1954 р.
- b) Ян Амос Коменський у 1632 р.
- c) Константин Дмитрович Ушинський у 1856 р.
- d) Крістофер Колумб Ленгделл у 1870 р.
- e) Джон Дьюї у 1897 р.
- f) Джером Сеймур Брунер у 1962 р.

Відповідь: _____

15. Встановіть відповідність між критеріями класифікації кейсів і відповідними їх типами:

<i>Критерії класифікації кейсів</i>	<i>Типи кейсів</i>
1) за обсягом	a) діагностичні, проблемні, практичні
2) за метою та дидактичними завданнями	b) повні, стислі, міні-кейси
3) за форматом подання	c) структуровані, неструктуровані, кейси першовідкривачів
4) за структурою	d) текстові, мультимедійні, відео кейси

Відповідь: _____

Ключі до відповідей:

- 1. c; d; e; a; b.
- 2. 1. Дієгетичний. 2. середовище.
- 3. a; c; e; f; h.
- 4. c.
- 5. 1b; 2a; 3d; 4c.
- 6. a; c; e; f.
- 7. a.
- 8. 1. поведінки. 2. статусу.
- 9. b.
- 10. c; b; a.
- 11. c; a; d; e; b.
- 12. 1. навчальний кейс. 2. самостійного. 3. рішення.
- 13. c.
- 14. d.
- 15. 1b; 2a; 3d; 4c.

ВИСНОВКИ

Ураховуючи той факт, що рівень професійної компетентності викладача фахового коледжу є визначальним для модернізації та розвитку системи фахової передвищої освіти, проблема безперервного цілеспрямованого професійного розвитку педагога не втрачає актуальності. Водночас варто зауважити, що зміна умов професійної діяльності викладача фахового коледжу (спричинених, зокрема, соціально-політичними, економічними процесами), необхідність швидко реагувати на зміни та ефективно відповідати на виклики, які вони детермінують, орієнтація закладу освіти на провідні виробничі технології, прагнення до організації освітнього процесу випереджального характеру вимагають постійного пошуку нових дійових підходів і технологій професійного розвитку викладача, які б відповідали потребам сучасності.

Результати наукового дослідження за темою «Теоретичні і методичні основи розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу», що виконувался відділом фахової передвищої освіти Інституту професійної освіти Національної академії педагогічних наук України у 2023-2025 роках, дають змогу зробити висновок про такі особливості професійного розвитку викладачів закладів фахової передвищої освіти в умовах сучасних викликів: *під час пандемії* – опанування нових і вдосконалення наявних професійних компетентностей викладачів здійснюється переважно у дистанційному форматі; особливостями розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів *під час воєнного стану* є системне застосування засобів формальної, неформальної та інформальної освіти у змішаному форматі. Прогнозуємо, що особливістю професійного розвитку викладачів фахових коледжів *у повоєнний час* буде домінування в арсеналі викладача інклюзивних освітніх технологій. Крім того, інтеграція України до європейського економічного простору, освоєння виробничими компаніями нових ринків в країнах ЄС актуалізує розвиток екологічної компетентності викладачів та здобувачів освіти в контексті Європейської зеленої угоди (The European Green Deal), що спрямовує зусилля науки, освіти і бізнесу на досягнення європейським континентом кліматичної нейтральності до 2050 р.

Варто також підкреслити посилення відповідальності викладачів за результати власного професійного розвитку, що надає проблемі самовдосконалення педагогічних працівників фахових коледжів надзвичайної важливості. Відтак представлені методичні рекомендації було розроблено з метою науково-методичної підтримки викладачів фахових коледжів у процесі професійного зростання, зокрема засобами інформальної освіти.

ДОДАТКИ

Додаток А

Приклади проблемних завдань та кейсів для розвитку професійної компетентності викладачів

(Ямковий О.Ю.)

1. На занятті студент постійно відволікає увагу інших, не реагує на зауваження, але при цьому демонструє високий рівень знань під час контрольних перевірок. Як діяти викладачеві в такій ситуації, щоб не втратити контакту, але зберегти дисципліну в групі?
2. Ваш предмет вважають «нудним» і непрактичним. Як змінити підходи до викладання, щоб студенти бачили користь і прикладне значення дисципліни?
3. У вас з'явився студент із порушенням слуху. У закладі освіти відсутні сурдоперекладачі. Як адаптувати навчальний процес?
4. Під час консультації студент зізнається, що планує списати, бо не встигає через особисті проблеми. Як діяти викладачеві ?
5. Чи має викладач «дружити» зі студентами в соціальних мережах? Плюси і мінуси такої взаємодії.
6. У групі є студент, який уникає участі в групових проєктах, не виходить на зв'язок, але надсилає якісні індивідуальні роботи. Як побудувати комунікацію та сприяти його включенню в колектив?
7. Студенти регулярно запізнюються на заняття, навіть після неодноразових нагадувань. Як вплинути на ситуацію, не вдаючись до авторитарного стилю викладання?
8. Один зі студентів демонструє агресивну поведінку щодо інших під час дискусій. Як зберегти безпечне навчальне середовище для всіх учасників процесу?
9. Викладач помітив, що частина студентів списує під час онлайн-контрольних робіт. Як організувати оцінювання, щоб запобігти нечесності, але не створити атмосферу недовіри?
10. У групі навчається студент з особливими освітніми потребами, але викладач не має досвіду інклюзивного навчання. Як адаптувати завдання та підходи до навчання, не втративши академічного рівня групи?
11. Під час обговорення складної теми викладач усвідомлює, що більшість студентів не розуміє матеріалу, але бояться зізнатися в цьому. Як побудувати діалог, щоб зняти напругу та виявити проблеми у засвоєнні?

12. Студенти виявляють пасивність під час занять, не проявляють ініціативи. Як мотивувати їх до активної участі, не примушуючи до цього прямо?

13. Батьки одного зі студентів постійно втручаються в освітній процес, намагаючись вплинути на оцінювання. Як діяти викладачеві, щоб зберегти професійну автономію та уникнути конфлікту?

14. Адміністрація закладу просить перейти на нову освітню платформу, але викладач і студенти ще не готові до таких змін. Як організувати поступовий перехід, не втративши ефективність навчання?

15. Студенти масово не готуються до занять, не читають рекомендовану літературу, а на семінарах пасивні. Як змінити організацію навчального процесу, щоб підвищити їхню мотивацію до самостійної підготовки?

16. У групі є студент з низьким рівнем знань, який постійно просить про допомогу та займає багато часу під час занять, що заважає іншим. Як забезпечити індивідуальний підхід, не жертвуючи інтересами інших студентів?

17. Ви отримали анонімний зворотний зв'язок від студентів, де звучить критика щодо вашого стилю спілкування. Як проаналізувати ситуацію об'єктивно, зберегти авторитет і покращити комунікацію зі студентами?

18. На заняттях виникають конфлікти між студентами через різні точки зору під час обговорень. Як моделювати навчальний простір так, щоб дискусії залишались конструктивними і не переростали в особисті суперечки?

19. До вас звернувся студент із проханням враховувати особливості його психоемоційного стану (наприклад, тривожність, аутизм тощо) під час оцінювання. Які педагогічні стратегії варто застосувати, щоб дотриматись принципів етичності та справедливості?

20. Студент відверто заперечує зміст курсу, стверджуючи, що знання застарілі й неактуальні. Як побудувати діалог, щоб не ігнорувати його думку, але водночас захистити цінність дисципліни?

21. Ви помічаєте значне падіння результатів у групі після впровадження нової форми контролю знань (наприклад, тестування замість письмових робіт). Як проаналізувати ефективність обраного методу оцінювання та внести корективи?

22. Ви помічаєте, що студенти часто користуються штучним інтелектом для виконання завдань, не завжди розуміючи суть матеріалу. Яким чином можна стимулювати академічну доброчесність і розвивати критичне мислення?

23. Після проходження педагогічного стажування за кордоном ви хочете впровадити нові методи, але колеги ставляться до цього

скептично.

Як переконати команду в доцільності нововведень і уникнути конфліктів?

24. Ви стали куратором групи першокурсників, які відчувають труднощі з адаптацією до коледжу. Які заходи доцільно вжити для створення сприятливого мікроклімату та підтримки студентів на старті навчання?

25. Адміністрація ставить вимогу збільшити обсяг міждисциплінарної інтеграції у курсі. Як включити елементи інших дисциплін у свою програму без перевантаження студентів?

26. У групі панує емоційне вигорання: студенти втомлені, незацікавлені, не проявляють ініціативи. Які методи мотивації та перезавантаження варто застосувати?

Кейс 1: "Студент і TikTok: межа між мотивацією та хайпом"

Проблемна ситуація: Викладач коледжу активно використовує короткі відео з TikTok на своїх парах, щоб мотивувати студентів. Частина колег вважає це несерйозним і неетичним способом навчання. Частина – навпаки, підтримує інновації.

Завдання для обговорення:

1. Чи доречно використовувати такі інструменти в освіті ?
2. Де проходить межа між «мотивацією» та «розважальним контентом» ?
3. Як це впливає на якість знань і авторитет викладача ?

Кейс 2: "Оцінка vs Рефлексія: студенти хочуть «автомати»"

Проблемна ситуація: на підсумковому занятті більшість студентів хочуть «автомат, без підсумкової роботи. Їхня мотивація – «ми все відпрацювали, нам важливо лише мати оцінку в заліковці». Викладач не впевнений, як бути: піти назустріч їхнім бажанням, чи наполягти на перевірці знань.

Завдання:

1. Як знайти баланс між вимогливістю та гнучкістю ?
2. Які критерії оцінювання повинні бути в центрі ?
3. Чи завжди формальна перевірка – єдиний шлях до об'єктивності ?

Кейс 3: «Викладач, який не змінюється»

Проблемна ситуація: Один із колег категорично відмовляється переходити на змішане або дистанційне навчання, ігнорує нові методи, посиляючись на «20 років успішної практики». При цьому студенти не задоволені його заняттями.

Завдання:

1. Як колектив може вплинути на викладача, який не сприймає змін?
2. Чи має адміністрація втручатися ?
3. Як мотивувати до змін без тиску ?

Кейс 4: «Чат GPT замість есе ?»

Проблемна ситуація: Викладач виявляє, що студенти дедалі частіше використовують ChatGPT або інші ШІ-інструменти для написання рефератів, есе й навіть розв'язання задач. Частина колег вважає це «читерством», інші – новою реальністю, яку треба інтегрувати в освітній процес.

Завдання для обговорення:

1. Як реагувати на використання ШІ у навчанні – забороняти чи впроваджувати як інструмент ?
2. Чи є використання ChatGPT плагіатом, якщо студент сам формує запит?
3. Як змінити критерії завдань, щоб зберегти цінність самостійного мислення ?

Кейс 5: «Інстаграм-науковець: чи є межа самопрезентації ?»

Проблемна ситуація: Викладач активно веде професійний акаунт у соцмережах, ділиться особистим життям, навчальними кейсами, мемами і проводить прямі ефіри зі студентами. Колеги сперечаються, чи це зміцнює зв'язок зі здобувачами освіти, чи шкодить іміджу викладача.

Завдання:

1. Чи можна і чи варто поєднувати особистий бренд та професійну роль ?
2. Які етичні межі для викладача в соцмережах ?
3. Як уникнути ризику "псевдопопулярності", що підмінює зміст ?

Кейс 6: «Зворотний зв'язок, якого боятися»

Проблемна ситуація: У закладі освіти впровадили анонімне оцінювання викладачів студентами. Деякі викладачі сприйняли це як загрозу, почали уникати участі в опитуваннях або підозрювати колег у «накрутках».

Завдання для обговорення:

1. Як зробити студентський фідбек дієвим, але конструктивним ?
2. Де проходить межа між критикою й булінгом викладача ?
3. Як будувати культуру відкритого обговорення якості навчання?

Кейс 7: «Всі включені ? Інклюзія чи формальність»

Проблемна ситуація: У групі є студент(ка) з особливими освітніми потребами. Формально – усі умови створені: адаптовані тести,

можливість запису лекцій. Але сам студент почувається ізольованим, а одногрупники не розуміють, як взаємодіяти. Викладач вагається, як не порушити етичні межі, але водночас створити по-справжньому інклюзивне середовище.

Завдання для обговорення:

1. Як створити інклюзію не лише на папері, а й у дії ?
2. Яку роль відіграє викладач у формуванні атмосфери прийняття ?
3. Як залучити групу до підтримки без тиску і знецінення?

Кейс 8: «Груповий проєкт: спільна робота чи безкоштовний «таск-менеджмент» ?»

Проблемна ситуація: Викладач застосовує методіку групових проєктів. Проте на практиці завдання виконують 1–2 студенти, інші ж просто «йдуть у тінь». У результаті виникає конфлікт у команді, а оцінки однакові.

Завдання:

1. Як об'єктивно оцінювати внесок кожного учасника групи ?
2. Які інструменти чи механізми можуть запобігти «безбілетникам»?
3. Чи завжди групова робота – ефективна форма навчання ?

Кейс 9: «Zoom без камер: чи є там студенти ?»

Проблемна ситуація: Під час дистанційних занять студенти відмовляються вмикати камери, посилаючись на технічні проблеми або «особистий простір». Викладач не знає, чи його взагалі слухають. Частина колег наполягає: «мають бути з камерами!», інші – проти примусу.

Завдання:

1. Як балансувати між довірою і контролем у дистанційному форматі ?
2. Чи має викладач право вимагати відеозв'язок ?
3. Як підтримувати залученість без примусу ?

Кейс 10: «Викладач під прицілом: як бути, коли студент знімає все на камеру»

Проблемна ситуація: Студент(-ка) регулярно записує заняття на смартфон, не попереджаючи викладача. Згодом уривки з відео потрапляють у соцмережі – без контексту, із жартівливими підписами. Це викликає хвилю обговорень у студентському середовищі, а викладач почувається вразливим.

Завдання:

1. Яке ставлення до несанкціонованого запису занять ?
2. Як захистити особисті кордони викладача в еру digital ?
3. Чи варто реагувати офіційно, чи краще вирішити через діалог ?

Додаток Б

**Анкета / чек-лист для оцінювання ефективності технології
рефлексивного навчання**
(Тимова О.А.)

Мета: оцінити, наскільки ефективно технологія сприяє розвитку професійної компетентності викладачів за чотирма групами критеріїв – змістово-цільовими, організаційно-методичними, результативно-якісними та соціально-гуманістичними.

Форма: опитувальник для викладачів (оцінювання за 5-бальною шкалою: 1 – повністю не згоден, 2 – радше не згоден, 3 – частково згоден, 4 – здебільшого згоден, 5 – повністю згоден).

Групи критеріїв / показники	Бали				
	1	2	3	4	5
<i>I. Змістово-цільові критерії</i>					
1. Цілі технології чітко відображають завдання професійного та особистісного розвитку викладачів. <i>(Відповідність цілям розвитку компетентності)</i>					
2. Зміст рефлексивних завдань базується на науково обґрунтованих підходах до розвитку професійної компетентності викладача. <i>(Наукова обґрунтованість)</i>					
3. Матеріали та етапи технології логічно пов'язані між собою, утворюючи цілісну систему. <i>(Системність і логічність змісту)</i>					
4. Тематика рефлексивних вправ відповідає актуальним проблемам сучасної педагогічної практики. <i>(Актуальність)</i>					
5. Результати роботи в межах технології мають безпосереднє практичне значення для покращення якості професійної діяльності викладача. <i>(Практична значущість)</i>					
6. Технологія стимулює рефлексивне мислення та внутрішню мотивацію до саморозвитку. <i>(Стимулювання рефлексивного мислення та саморозвитку)</i>					
<i>Разом</i> <u>Інтерпретація результатів:</u> показник ≥ 4 свідчить про відповідність цілей і змісту потребам розвитку професійної компетентності викладача.					
<i>II. Організаційно-методичні критерії</i>					
1. Етапи технології структуровані послідовно та логічно. <i>(Технологічність і структурованість)</i>					
2. Використані методи та форми роботи (індивідуальні, групові, інтерактивні) є					

**ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ
ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ**

оптимальними для досягнення цілей. (<i>Оптимальність методів і форм</i>)					
3. Технологія дозволяє адаптувати завдання та підходи до рівня підготовленості викладачів. (<i>Адаптивність</i>)					
4. Передбачено активну взаємодію учасників, дискусії, колегіальне обговорення результатів. (<i>Інтерактивність</i>)					
5. Проведення занять забезпечується необхідними матеріальними, інформаційними й цифровими ресурсами. (<i>Ресурсна забезпеченість</i>)					
6. Процес рефлексії організовано під педагогічним супроводом з чітким зворотним зв'язком. (<i>Керованість</i>)					
<i>Разом</i> <u>Інтерпретація результатів:</u> середнє значення ≥ 4 означає ефективну організацію процесу; ≤ 3 – потребує вдосконалення методичного забезпечення.					
<i>III. Результативно-якісні критерії</i>					
1. Учасники демонструють зростання рівня професійної компетентності. (<i>Рівень сформованості компетентностей</i>)					
2. Спостерігається позитивна динаміка самооцінки педагогічної діяльності та професійного зростання. (<i>Динаміка професійного зростання</i>)					
3. Покращується якість планування та реалізації навчальних занять, оцінювання навчальних результатів студентів. (<i>Якість професійної діяльності</i>)					
4. Викладачі впроваджують нові або вдосконалені педагогічні підходи після участі в рефлексивних сесіях. (<i>Інноваційність практики</i>)					
5. Досягнуті результати зберігаються й проявляються у довготривалій перспективі. (<i>Стійкість результатів</i>)					
6. Позитивні зміни в діяльності викладачів є помітними й підтверджуються відгуками колег або студентів. (<i>Репрезентативність</i>)					
<i>Разом</i> <u>Інтерпретація результатів:</u> середній бал ≥ 4 свідчить про стійкі позитивні результати; < 3 – про недостатню ефективність технології.					
<i>IV. Соціально-гуманістичні критерії</i>					
1. Технологія сприяє підвищенню мотивації викладачів до участі у спільній рефлексії та розвитку. (<i>Мотиваційна залученість</i>)					
2. Учасники задоволені організацією та змістом освітнього процесу. (<i>Задоволеність учасників</i>)					

ДОДАТКИ

3. Результати впровадження технології мають позитивний вплив на колективну педагогічну культуру. <i>(Соціальна значущість)</i>					
4. Формуються професійні спільноти, в яких підтримується обмін досвідом і взаємодопомога. <i>(Формування професійних спільнот)</i>					
5. Взаємодія учасників ґрунтується на етичних цінностях, толерантності та взаємоповазі. <i>(Відповідність етичним цінностям)</i>					
6. Гуманістичні ефекти технології (довіра, відкритість, партнерство) зберігаються після завершення навчального процесу. <i>(Стійкість соціальних ефектів)</i>					
<i>Разом</i> <u>Інтерпретація результатів:</u> середній бал ≥ 4 підтверджує наявність вираженого позитивного соціально-гуманістичного впливу технології.					

Таблиця Б.1

Підсумкова інтерпретація ефективності технології

Середній бал	Рівень ефективності	Рекомендації
4,5–5,0	Висока ефективність	Технологія може бути масштабована
3,5–4,4	Достатня ефективність	Рекомендовано уточнення окремих методичних аспектів
2,5–3,4	Середня ефективність	Потребує модернізації та супроводу
< 2,5	Низька ефективність	Технологію варто доопрацювати

Додаток В

Самооцінка викладача рівня опрацювання матеріалу в процесі
проблемного навчання

Критерій оцінювання	Орієнтовні запитання для самоаналізу	Шкала (1–5)
Створення проблемної ситуації	Чи вдалося мені організувати навчальне завдання так, щоб воно викликало пізнавальні труднощі?	1 2 3 4 5
Активність здобувачів	Наскільки активно здобувачі брали участь у дискусії, висували гіпотези, шукали рішення?	1 2 3 4 5
Якість самостійної роботи	Чи змогли здобувачі самостійно або у групах знайти шляхи подолання проблеми?	1 2 3 4 5
Організація взаємодії	Чи забезпечив я ефективне поєднання індивідуальної, парної та групової роботи?	1 2 3 4 5
Роль викладача	Чи виступав я у ролі фасилітатора (наставника), а не джерела готових відповідей?	1 2 3 4 5
Етап рефлексії	Чи було достатньо часу для обговорення результатів та узагальнення досвіду?	1 2 3 4 5
Реакція на нестандартні відповіді	Чи підтримував я оригінальні ідеї здобувачів та стимулював їхнє подальше обґрунтування?	1 2 3 4 5
Виявлення труднощів	Чи вдалося виявити прогалини у знаннях здобувачів та визначити шляхи їх подолання?	1 2 3 4 5
Планування вдосконалення	Чи сформував я власні висновки: що вдалося, що потребує змін, які прийоми використати наступного разу?	1 2 3 4 5

Додаток Г

Приклад положення про наставництво у фаховому коледжі¹⁸⁵

ПОГОДЖЕНО

Засідання педагогічної ради
Коростишівського педагогічного
фахового коледжу імені І.Я. Франка
Житомирської обласної ради
Протокол №15 від 30.06.2023



ЗАТВЕРДЖУЮ

В.о. директора Коростишівського
педагогічного фахового коледжу імені
І.Я. Франка Житомирської обласної ради
Василь МОРОЗ
«30» червня 2023 року
(Наказ №62 від 30.06.2023)

ПОЛОЖЕННЯ ПРО НАСТАВНИЦТВО

в Коростишівському педагогічному фаховому коледжі імені І.Я.
Франка Житомирської обласної ради

ЗАГАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ

Наставництво – необхідна складова програми професійної адаптації молодих фахівців у Коростишівському педагогічному фаховому коледжі імені І.Я. Франка Житомирської обласної ради (далі – коледж) для прискорення залучення їх до фахової діяльності з урахуванням індивідуальних здібностей.

Наставництво – різновид індивідуальної роботи з молодими викладачами, які не мають трудового стажу педагогічної діяльності в освітніх установах або мають трудовий стаж не більше 3-х років.

Молодий спеціаліст – викладач-початківець, який володіє знаннями з дисципліни (предмета) та методики викладання, з основ педагогіки, виявляє бажання й схильність до подальшого вдосконалення власних навичок і вмінь. Він підвищує свою кваліфікацію під безпосереднім керівництвом наставника за узгодженим планом професійного становлення.

Наставник – досвідчений викладач, що володіє високими професійними і моральними якостями, знаннями в галузі методики викладання дисципліни (предмета) й виховання молоді.

Наставництво передбачає систематичну індивідуальну роботу досвідченого викладача з розвитку в молодого фахівця необхідних навичок і вмінь ведення педагогічної діяльності. Воно покликане

¹⁸⁵ Положення про наставництво в Коростишівському педагогічному фаховому коледжі імені І.Я. Франка Житомирської обласної ради [chrome-http://korpk.org.ua/wp-content/uploads/2024/03/%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F-%D0%BF%D1%80%D0%BE-%D0%BD%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D1%86%D1%82%D0%B2%D0%BE.pdf](http://korpk.org.ua/wp-content/uploads/2024/03/%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F-%D0%BF%D1%80%D0%BE-%D0%BD%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D1%86%D1%82%D0%B2%D0%BE.pdf).

найбільш глибоко і всебічно розвивати наявні у молодого спеціаліста знання в області предметної спеціалізації та методики викладання.

ЦІЛІ ТА ЗАВДАННЯ НАСТАВНИЦТВА

Метою наставництва є надання допомоги молодим викладачам у їх професійному становленні:

- швидка й ефективна адаптація викладачів-початківців до особливостей освітньої діяльності та методичної роботи в коледжі;
- надання практичної допомоги у проведенні навчальних занять, виховних заходів;
- виховання бажання постійного педагогічного пошуку.

Основними завданнями наставництва є:

- прищеплення молодим фахівцям інтересу до педагогічної діяльності й утвердження викладача в коледжі;
- прискорення процесу професійного становлення викладача, розвиток здатності самостійно та якісно виконувати покладені на нього обов'язки;
- надання допомоги викладачам-початківцям і класним керівникам в оволодінні новими технологіями навчання та виховання, у науковій організації педагогічної роботи;
- формування педагогічного такту та педагогічної майстерності;
- адаптація до корпоративної культури, засвоєння кращих традицій колективу коледжу та правил поведінки в закладі освіти, свідомого і творчого ставлення до виконання обов'язків викладача.

Організаційні основи наставництва

Наставництво організується на підставі щорічного наказу по коледжу.

Керівництво діяльністю наставників здійснює методист коледжу.

Методист коледжу підбирає наставника з найбільш підготовлених викладачів, що володіють високим рівнем професійної підготовки, комунікативними навичками і гнучкістю у спілкуванні, мають досвід виховної та методичної роботи, стабільні результати в роботі, багатий життєвий досвід, здатність і готовність ділитися професійним досвідом. Наставник повинен мати здібності до виховної роботи, може бути куратором одночасно не більше двох молодих викладачів.

Кандидатури наставників узгоджуються з керівником Школи професійного росту молодого викладача. Призначення наставника проводиться за згодою молодого фахівця, за яким він буде закріплений, наказом по коледжу. Наставник прикріплюється до молодого фахівця на термін не менше 1 року. Наказ про закріплення наставника видається не пізніше 2-х тижнів із моменту призначення молодого фахівця на посаду.

Наставництво встановлюється над наступними категоріями педагогічних працівників коледжу :

уперше прийнятими викладачами, які не мають трудового стажу педагогічної діяльності в освітніх установах;

- фахівцями, що мають стаж педагогічної діяльності не більше 3-х років;

– викладачами, переведеними на іншу роботу, якщо виконання ними

– службових обов'язків вимагає розширення й поглиблення професійних знань та оволодіння новими практичними навичками;

– викладачами, які потребують додаткової підготовки за великої перерви в педагогічній діяльності (більше 3-х років).

Заміна наставника здійснюється наказом по коледжу у випадках:

- звільнення наставника;
- переведення на іншу роботу молодого спеціаліста або наставника;
- притягнення наставника до дисциплінарної відповідальності;
- психологічної несумісності наставника й молодого спеціаліста.

Для мотивації діяльності та за успішну роботу наставник відзначається директором коледжу за чинною системою заохочення:

– нарахування додаткових балів за наставництво при визначенні рейтингу викладача;

– здійснювати матеріальне та моральне стимулювання найкращих наставників, яких визначає методична рада коледжу.

ОБОВ'ЯЗКИ ТА ПРАВА НАСТАВНИКА

Вимоги до наставника:

– високі морально-етичні якості особистості наставника та авторитет у колективі;

– високий рівень професіоналізму;

– досвід педагогічної роботи в коледжі;

– педагогічні звання: «викладач-методист», «старший викладач», «спеціаліст вищої категорії»;

– готовність поширювати власний досвід роботи, надавати практичну допомогу молодим колегам.

Обов'язки наставника:

– знати вимоги законодавства у сфері освіти, відомчих нормативних актів, що визначають права й обов'язки молодого фахівця із займаної посади;

– розробляти спільно з молодим спеціалістом план професійного становлення з урахуванням рівня його інтелектуального розвитку, педагогічної, методичної та професійної підготовки з предмета/дисципліни;

- вивчати ділові та моральні якості молодого фахівця, його ставлення до роботи, колег, здобувачів освіти; захоплення, здібності, коло спілкування;
- проводити необхідне навчання, контролювати й оцінювати самостійне проведення молодим спеціалістом навчальних занять, позанавчальних заходів;
- давати конкретні завдання з певним терміном їх виконання; контролювати роботу, надавати необхідну допомогу;
- допомагати викладачам-початківцям у підготовці до занять; оформленні навчальної документації; організації позанавчальних заходів, гурткової, дослідної, пошукової роботи тощо; розробці роздаткового матеріалу, наочних посібників; підборі методичної літератури для самоосвіти;
- надавати молодому спеціалісту індивідуальну допомогу щодо оволодіння педагогічною професією, практичними прийомами й способами якісного проведення занять, виявляти та спільно усувати допущені помилки;
- власним прикладом розвивати позитивні якості молодого фахівця, корегувати його поведінку в Коледжі, залучати до участі в громадському житті колективу, сприяти розвитку загальнокультурного та професійного кругозору;
- брати участь в обговоренні питань, пов'язаних із педагогічною та громадською діяльністю молодого фахівця, вносити пропозиції щодо його заохочення або застосування заходів виховного та дисциплінарного впливу;
- подавати адміністрації Коледжу пропозиції щодо вдосконалення роботи з викладачами-початківцями;
- аналізувати навчальні заняття своїх підопічних;
- сприяти виробленню в молодого колеги власної педагогічної майстерності;
- організувати й проводити декади наставника;
- запрошувати молодих колег на свої заняття, позанавчальні заходи;
- підбивати підсумки професійної адаптації молодого фахівця, скласти звіт за підсумками наставництва з висновком про результати проходження адаптації, із пропозиціями щодо подальшої роботи молодого фахівця.

Права наставника:

- за згодою заступника директора з навчальної роботи підключати для додаткового навчання молодого фахівця інших педагогічних працівників;

– вимагати робочі звіти в молодого фахівця як в усній, так і в письмовій формі.

ОБОВ'ЯЗКИ ТА ПРАВА МОЛОДОГО ФАХІВЦЯ

Кандидатура молодого фахівця для закріплення наставника розглядається й затверджується наказом по коледжу.

У період наставництва молодий спеціаліст зобов'язаний:

– вивчати нормативно-правові документи, що визначають його службову діяльність, особливості діяльності коледжу та функціональні обов'язки за посадою;

– виконувати план професійного становлення у встановлені терміни;

– постійно працювати над підвищенням професійної майстерності, опановувати практичні навички із займаної посади;

– переймати досвід наставника щодо інноваційних методів і форм роботи;

– удосконалювати власний загальноосвітній і культурний рівень;

– періодично звітувати про свою роботу перед наставником і керівником Школи професійного зросту молодого викладача.

Молодий спеціаліст має право:

– звертатися за практичною допомогою до наставників та до інших викладачів коледжу;

– отримувати зразки навчальної документації та інші нормативно-регламентуючі матеріали;

– проводити заняття на високому рівні, здійснювати їх самоаналіз;

– постійно працювати над підвищенням свого професійного рівня;

– відвідувати різні типи занять у наставників та досвідчених викладачів, учитися їх аналізувати;

– брати активну участь у навчально-виробничій, виховній роботі;

– вносити на розгляд адміністрації коледжу пропозиції щодо вдосконалення роботи, пов'язаної з наставництвом;

– захищати професійну честь і гідність;

– знайомитися зі скаргами та іншими документами, що містять оцінку його роботи, надавати пояснення щодо них;

– підвищувати кваліфікацію зручним для себе способом;

– вимагати конфіденційності дисциплінарного розслідування за винятком випадків, передбачених законом.

КЕРІВНИЦТВО РОБОТОЮ НАСТАВНИКА

Організація роботи наставників та контроль їх діяльності покладається на методиста коледжу.

Методист коледжу зобов'язаний:

- представити призначеного молодого фахівця викладачам коледжу, оголосити наказ про закріплення за ним наставника;
- створити необхідні умови для спільної роботи молодого фахівця зі своїм наставником;
- відвідувати окремі заняття та позанавчальні заходи, що проводяться наставником і молодим спеціалістом;
- розглянути на засіданні методичної ради індивідуальний план роботи наставника;
- провести інструктаж наставників і молодих фахівців;
- забезпечити можливість здійснення наставником своїх обов'язків відповідно до цього Положення;
- здійснювати систематичний контроль за роботою наставника;
- заслуховувати на засіданні Школи професійного зросту молодого викладача звіти молодого фахівця й наставника.
- вивчати, узагальнювати й поширювати позитивний досвід організації наставництва в коледжі;
- порушувати клопотання про визначення заходів заохочення наставників перед адміністрацією коледжу.

ДОКУМЕНТИ, ЯКІ РЕГЛАМЕНТУЮТЬ НАСТАВНИЦТВО

До документів, які регламентують діяльність наставників, відносяться:

- Положення про наставництво;
- Наказ по коледжу про організацію роботи з молодими фахівцями;
- плани роботи педагогічної ради, методичної ради, циклових комісій;
- протоколи засідань педагогічної ради, методичної ради, циклових комісій, на яких розглядалися питання наставництва;
- спільні плани роботи викладачів-початківців та викладачів-наставників;
- методичні рекомендації та узагальнення передового досвіду проведення роботи з наставництва.

Після закінчення терміну наставництва молодий фахівець здає заступнику директора з навчальної роботи наступні документи:

- звіт молодого фахівця про виконану роботу;
- план професійного становлення;
- відгук наставника з пропозиціями щодо подальшої роботи молодого фахівця.

Процес адаптації молодого фахівця до педагогічної діяльності можна вважати закінченим, якщо:

- проведення занять стало звичним, робота не викликає почуття страху, невпевненості;

– показники якості навченості здобувачів освіти та рівень навчальних досягнень відповідають критеріям оцінювання.

ПРИКІНЦЕВІ ПОЛОЖЕННЯ

Зміни та доповнення до Положення вносяться рішенням Педагогічної ради та вводяться в дію наказом директора коледжу.

Це Положення не є оригінальним науковим текстом, укладачі не претендують на авторство і першоджерело. Цей текст створено на основі вітчизняних практик, нормативних документів, методичних розробок окремих закладів фахової передвищої освіти, а також на матеріалах і кейсах Державної служби якості освіти України.

Додаток Д

Правила-поради В. Сухомлинського «Як виховати самодисципліну в розумовій праці»

1. Якщо хочете, щоб у вас було достатньо часу, щоденно читайте. Читайте щодня хоч би дві сторінки наукової літератури, пов'язаної з предметом, яким захоплюєтеся (ваш факультатив). Усе, що ви читаете – це інтелектуальний фон вашого навчання. Умійте примушувати себе читати щодня. Не відкладайте цієї роботи на завтра. Те, що упущено сьогодні, ніколи не надолужите завтра;

2. Умійте слухати вчителя... конспектуйте лекції з найважливіших тем – незалежно від того, чи є матеріал в підручнику. Конспектування учить мислити і перевіряти самого себе – свої знання. Треба вчитися думати над конспектом вже на лекції і працювати над записами щодня хоч би півгодини. Я раджу ділити конспект як би на дві рубрики (графи): у першу записувати стисло викладені лекції, в другу – те, над чим треба подумати.

3. Починайте робочий день рано вранці, години о шостій. Вставайте в 5 годин 30 хвилин, зробіть зарядку, випийте стакан молока з хлібом, починайте роботу. Півтори-дві години розумової праці перед уроками – це золотий час. Виконуйте в ранкові години найскладнішу, творчу розумову працю. Думайте над вузловими питаннями теорії, читайте, вивчайте важкі статті, працюйте над рефератами. Якщо вас чекає розумова праця з елементами дослідження, виконуйте його тільки в уранішній час.

4. Умійте визначити систему своєї розумової праці. Йдеться про співвідношення головного і другорядного. Головне треба уміти розподілити в часі так, щоб воно не відсовувалося на задній план другорядним. Головним треба займатися щодня. Визначте найважливіші наукові проблеми, від розуміння яких залежить становлення ваших здібностей, завдатків. Вони повинні бути у вас на першому місці в уранішній розумовій праці.

5. Умійте створювати собі внутрішні стимули. Багато що в розумовій праці не настільки цікаво, щоб виконувати з великим бажанням. Часто єдиним рушійним стимулом є лише *треба*. Починайте розумову саме з цього. Умійте зосередитися на тонкощах теорії з певних питань, зосередитись настільки, що *треба* поступово перетворюється на *хочу*. Найцікавіше залишайте на кінець.

6. Умійте обмежувати коло читання, виключати з нього те, що може порушити режим праці. Але водночас треба пам'ятати, що в будь-яку хвилину може з'явитися необхідність прочитати нову книжку – те, що не було передбачене. Для цього необхідний резерв часу;

7. Умійте самому собі сказати: *ні*. Вас оточує безліч занять. Є й гуртки художньої самодіяльності, і спортивні секції, і вечори танців. Умійте виявляти рішучість: у багатьох з цих видів діяльності поміщені спокуси, які можуть принести вам велику шкоду. Треба і розважитися, і відпочити, але не можна забувати головного: ви трудівник, держава витрачає на вас великі гроші, і на першому місці повинні стояти не танці і відпочинок, а праця.

8. Не витрачайте часу на абищиці – пусту балаканину, марне проведення часу. Умійте й розмову з товаришами зробити джерелом свого духовного збагачення.

9. Учіться полегшувати свою розумову працю в майбутньому, тобто створювати резерв часу для майбутнього. Для цього треба звикнути до записних книжок. Створюйте свою систему записів. Бережіть те, що почерпнуто з книг.

10. Для кожної роботи шукайте найраціональніші прийоми розумової праці. Уникайте трафарету і шаблону. Не жалійте часу на те, щоб глибоко осмислити суть фактів, явищ, закономірностей, з якими ви маєте справу. Чим глибше ви вдумалися, тим міцніше відкладеться в пам'яті. До тих пір, поки не осмислено, не прагніть запам'ятати – це буде марна витрата часу. Умійте не перечитувати, а лише переглядати те, що добре вам відомо. Остерігайтеся поверхневого перегляду того, що ще не осмислене.

11. Розумова праця не може бути успішною, якщо вам заважатимуть. У годинник зосередженої розумової праці кожен повинен працювати цілком самостійно;

12. Розумова праця вимагає чергування математичного й художнього мислення. Чергуйте читання наукової літератури з читанням белетристики;

13. Умійте позбутися поганих звичок (наприклад, перед початком роботи сидіти хвилин п'ятнадцять, без будь-якої потреби перегортати книгу, яку не збираєтеся читати та ін.).

14. Завтра – найнебезпечніший ворог працьовитості. Ніколи не відкладайте на завтра якусь частину роботи, яку треба виконати сьогодні. Зробіть звичкою те, щоб частина завтрашньої роботи була виконана сьогодні;

15. Не припиняйте розумової праці ніколи. Влітку не розлучайтеся із книжкою. Кожний день нехай збагачує вас інтелектуальними цінностями – в цьому одне з джерел часу, необхідного для розумової праці в майбутньому. Пам'ятаєте, що чим більше ви знаєте, тим легше оволодівати новими знаннями.

Додаток Е

ПРОЄКТ

«Дослідницька пропозиція виконання педагогічного дослідження на тему: «Методична система розвитку інклюзивної культури педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти»

Актуальність дослідження. Права кожного українця на освіту, рівність, вільний розвиток своєї особистості, повагу, гідність, працю закріплені Конституцією України, і ці приписи мають бути реалізовані задля виховання свідомих, патріотично налаштованих, професійно компетентних, інтелектуально розвинених громадян. Усвідомлюючи важливість залучення усіх верств населення до активного і продуктивного життя, ще в середині минулого століття прогресивні країни світу переорієнтувалися на інклюзивну освіту, яка передбачає створення рівних можливостей для осіб з особливими освітніми потребами і забезпечення їх успіху в освітньому процесі та подальшому житті. Нині в прогресивних країнах інклюзивне навчання є основною формою здобуття освіти, зокрема професійної, особами з особливими освітніми потребами.

В Україні інклюзивна освіта як галузь педагогічної науки і практики є порівняно молодю. Наукові дослідження проблем інклюзивного навчання дітей та молоді активізувалися із затвердженням Концепції розвитку інклюзивного навчання (2010 р.), Постанов Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» (2017 р.), «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2019 р.) та ін. І в цих документах, і в низці інших інклюзивна освіта розглядалася в контексті навчання, виховання і розвитку учнів, зокрема з особливими освітніми потребами, початкової, середньої та старшої школи. Проблеми інклюзивної освіти при підготовці фахових молодших бакалаврів у закладах фахової передвищої освіти (далі – ЗПО) є малодослідженими.

На теренах вітчизняної педагогічної науки дослідженнями проблем інклюзивної освіти займалася низка вчених, які розглядали різні її аспекти, зокрема: філософію та методологію інклюзивної освіти (В. Бобрицька, О. Бородіна, Г. Васянович, М. Гриньова, Л. Даниленко, Е. Данілавичюте, С. Єфімова, В. Засенко, А. Колупаєва, М. Порошенко, Т. Сак, В. Синьов); методи, форми, технології інклюзивного навчання (І. Василяшко, І. Вдовенко, І. Вербицька, К. Васильєва, Ю. Бойчук, І. Калініченко, І. Луценко, Г. Нікуліна, О. Патрикеева, Н. Софій, О. Таранченко, В. Шинкаренко); зміст, структуру і функції інклюзивної

компетентності вчителя (І. Бельке, Ю. Бойчук, О. Бородіна, О. Микитюк, Т. Соловей).

Науково-теоретичною базою для вивчення аспектів професійного розвитку педагогічних працівників закладів професійної освіти є роботи таких вітчизняних науковців, як: В. Андрущенко, В. Бондар, С. Гончаренко, М. Євтух, Дж. В. Зантворт, М. Згуровський, Т. Герлянд, Р. Гуревич, А. Гуржій, І. Зязюн, А. Каленський, О. Коваленко, В. Кремень, В. Кручек, В. Курок, Р. Курок, В. Луговий, Л. Лук'янова, С. Ніколаєнко, Н. Ничкало, М. Пригодій, В. Радкевич, О. Радкевич, П. Саух, С. Сисоєва, Г. Терещук, а також зарубіжних дослідників (Дж. Боуден, Дж. Зіпс, Р. Зеф, С. Маслач, М. Лейтер, Т. Лореман, М. Лорна, Дж. Лупарт, Р. Майк, Е. Шорт, Е. Тоффлер, Р. Уайт, А. Бермус, Р. Хайгерті, А. Мейхью та ін.).

В умовах докорінних змін у парадигмі та методології освіти України проблема інклюзивно-освітнього розвитку педагогічних працівників ЗПО вкрай актуальною: нові тенденції соціально-економічного розвитку висувають принципово нові вимоги до викладачів, майстрів виробничого навчання, керівників ЗПО щодо їх ролі в підготовці осіб з особливими освітніми потребами. Учені вказують (і з цим варто погодитися), що ефективність освітньої, корекційно-розвивальної і лікувально-профілактичної роботи в інклюзивному освітньому середовищі значною мірою залежить від скоординованості дій педагога та різнопрофільних фахівців (соціального працівника, спеціального педагога, медичного працівника, практичного психолога та ін.), які входять до так званої мультидисциплінарної команди, члени якої спільно оцінюють стан розвитку кожного студента, розробляють індивідуальні плани (перспективні та короткочасні) організаційно-методичної роботи з кожним здобувачем освіти, реалізують їх разом з учнем, розв'язують питання розширення команди через інших фахівців, планують додаткові послуги, аналізують результати спільної діяльності, коригують її, а також різнобічно підвищують свою кваліфікацію. Важливість дослідження проблеми системного розвитку інклюзивної культури сучасних педагогічних працівників ЗФПО актуалізується й тим, що вітчизняна професійна освіта неупинно інтегрується в міжнародний освітній простір, де проблеми освітньої інклюзії у центрі уваги педагогічної громадськості.

Аналіз практики організації освітнього процесу у ЗФПО свідчить про існування певних суперечностей, зокрема:

– декларуванням необхідності дотримання принципів інклюзивної освіти в усіх галузях як пріоритетного напрямку державної

освітньої політики України задля того, щоб вітчизняна освіта стала всеохоплюючою, доступною для всіх незалежно від віку, походження, особливостей розвитку, і вкрай повільними темпами створення у ЗФПО розвивального інклюзивного освітнього середовища;

– між сучасною світовою тенденцією визнання необхідності володіння педагогічними працівниками ґрунтовними здатностями та цінностями освітньої інклюзії та неналежною реалізацією цього підходу в Україні;

– між необхідністю розвитку інклюзивної культури педагогічних працівників в умовах воєнного і повоєнного часу та відсутністю необхідного науково-методичного забезпечення особистісного зростання педагогів у цій царині.

Прогнозуємо такі шляхи розв’язання наголошених суперечностей:

– обґрунтування і впровадження в практику діяльності ЗФПО методичної системи цілеспрямованого розвитку інклюзивної культури педагогічних працівників, що динамічно поєднує навчальну, діагностичну, корекційну, виховну розвивальну функції та використовує можливості самоосвіти, інших заходів підвищення кваліфікації викладачів у якісному розвитку знань, умінь, навичок, цінностей і якостей освітньої інклюзії,

– використання у практиці розвитку інклюзивної культури педагогічних працівників інноваційних педагогічних технологій, сучасних електронно-освітніх ресурсів задля створення дієвого інклюзивного освітнього середовища ЗПО;

– розроблення комплексу навчально-методичного забезпечення процесів системного розвитку інклюзивної культури керівників, викладачів, майстрів виробничого навчання, зокрема в системі методичної роботи закладу професійної освіти;

– залучення керівників, викладачів, майстрів виробничого навчання ЗПО до дистанційних форм розвитку їх інклюзивної культури, зокрема, засобами спецкурсів, практикумів, вебінарів тощо;

Зазначені теоретико-практичні аспекти акумулюються в *проблемі* прогнозованого дослідження: якими мають бути теоретичні і методичні основи результативного розвитку знань, умінь, навичок, цінностей і якостей освітньої інклюзії керівників, викладачів, майстрів виробничого навчання, щоб у своєму синтезі вони утворювали цілеспрямовану методичну систему, запровадження якої у практику діяльності закладів ФПО забезпечить позитивну динаміку розвитку інклюзивної культури усіх учасників освітнього процесу.

Відповідно, *гіпотезу дослідження* сформульовано у такий спосіб: розвиток інклюзивної культури педагогічних працівників ЗФПО буде ефективним, якщо на основі теоретичного і методичного обґрунтування проблеми розробити і впровадити в освітню практику систему, яка

структурно і функціонально передбачає поетапну реалізацію цілей розвитку досліджуваного особистісного утворення за рахунок поєднання обґрунтованих принципів, умов, методів, засобів, форм, технологій формальної, неформальної та інформальної освіти в єдиний методичний конструкт.

Мета дослідження: з'ясувати концептуальні ідеї, визначити методологічні підходи, охарактеризувати принципи, обґрунтувати організаційно-педагогічні умови і на їх основі розробити, обґрунтувати, змодельовати методичну систему розвитку інклюзивної культури педагогічних працівників ЗФПО та експериментально перевірити її ефективність.

Для досягнення мети планується розв'язати такі *завдання дослідження*:

1. На основі аналізу психолого-педагогічної теорії та емпіричного досвіду виявити ступінь розробленості проблеми, конкретизувати сутність та структуру інклюзивної культури педагогічних працівників ЗФПО.

2. Теоретично обґрунтувати та створити авторську наукову концепцію розвитку інклюзивної культури педагогічних працівників ЗФПО.

3. Визначити та схарактеризувати принципи, обґрунтувати організаційно-педагогічні умови цілеспрямованого розвитку інклюзивної культури педагогічних працівників ЗФПО.

4. З'ясувати шляхи, обґрунтувати механізми створення у ЗФПО розвивального інклюзивного освітнього середовища.

5. Спроекувати методичну систему розвитку інклюзивної культури педагогічних працівників ЗФПО та розробити її структурно-функціональну модель.

6. Обґрунтувати та розробити методики та технології системного розвитку інклюзивної культури педагогічних працівників ЗФПО.

7. Експериментально перевірити ефективність запропонованої методичної системи та розробленого навчально-методичного забезпечення розвитку інклюзивної культури педагогічних працівників ЗПО.

8. Здійснити прогностичне обґрунтування перспектив розвитку інклюзивної культури учасників освітнього процесу ЗПО.

9. Укласти та впровадити методичні рекомендації щодо системного розвитку інклюзивної культури педагогічних працівників ЗПО

Об'єкт дослідження – професійний розвиток педагогічних працівників ЗФПО.

Предмет дослідження – методична система розвитку інклюзивної культури педагогічних працівників ЗФПО.

Методи дослідження:

- *теоретичні*: аналіз, синтез – для вивчення зарубіжних джерел, дисертаційних робіт, монографій, матеріалів конференцій, періодичних фахових видань, психолого-педагогічної та методичної літератури з метою визначення стану та рівня розробленості проблеми розвитку інклюзивної культури педагогічних працівників; порівняння, зіставлення – для порівняння підходів дослідників до розв’язання проблеми, визначення провідних ідей та напрямів наукового пошуку, обґрунтування поняттєво-категоріального апарату дослідження;

- *емпіричні*: анкетування, тестування, спостереження за учасниками освітнього процесу, експертне опитування, бесіди з фахівцями адміністративних структур управління ЗПО, керівниками, викладачами, майстрами виробничого навчання, учнями з метою вивчення процесів розвитку інклюзивної культури педагогічних працівників; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний), який забезпечить можливість одержати дані про реальний стан та результати розвитку інклюзивної культури педагогічних працівників, скорегувати експериментальну методику розвитку феномена;

- *математичної статистики* – методи комп’ютерного опрацювання експериментальних даних (Google-форми, програма «Microsoft Excel»).

Плануємо отримати наукові результати, що в сукупності будуть визначати таку **наукову новизну дослідження**:

- *буде вперше* створено науково обґрунтовану концепцію системного розвитку інклюзивної культури педагогічних працівників як теоретико-методологічну основу проектування створення методичної системи, що на тлі розвинутого інклюзивного освітнього середовища ЗФПО має забезпечити студентам з особливими освітніми потребами успішно самореалізуватися та отримати спеціальність;

- *запропоновано* принципово новий підхід до розвитку інклюзивної культури педагогічних працівників, суть якого полягає у системному поєднанні можливостей самоосвіти, заходів методичної роботи у ЗФПО, Науково-методичному центрі вищої та фахової передвищої освіти, дистанційних семінарів, вебінарів, спецкурсів у якісному розвитку інклюзивної культури учасників освітнього процесу;

- *буде обґрунтовано* методичну систему розвитку інклюзивної культури педагогічних працівників ЗФПО, яка забезпечуватиме цілеспрямоване керування процесом оволодіння викладачами, майстрами виробничого навчання, керівниками закладів фахової передвищої освіти, батьками, іншими учасниками освітнього процесу принципами освітньої інклюзії;

- *буде розроблено* прогностичну структурно-функціональну *модель методичної системи*, що має ідеально відображати процес розвитку інклюзивної культури педагогічних працівників та визначати

комплекс продуктивних методик і технологій інклюзивно-професійного розвитку викладачів, майстрів виробничого навчання, а відтак, і здобувачів професійної освіти на визначених етапах реалізації методичної системи;

- буде удосконалено діагностичний інструментарій для дослідження рівнів (початковий; середній; достатній; високий) розвитку інклюзивної культури педагогічних працівників ЗПО з визначеними критеріями та показниками;

- *дістануть подальшого розвитку* змісти понять: «інклюзивна освіта у ЗФПО», «розвивальне інклюзивне освітнє середовище ЗФПО», «інклюзивна культура педагогічного працівника ЗФПО»: розвиток буде полягати в уточненні найближчих родових та конкретизації суттєвих видових ознак дефініцій.

Практичне значення одержаних результатів буде визначатися впровадженням в освітній процес ЗФПО методичних і технологічних засад системного розвитку інклюзивної культури педагогічних працівників і науково-методичного забезпечення цього процесу, розробкою методичних рекомендацій для педагогічних працівників «Розвиток інклюзивної культури педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти», методики діагностики рівнів розвитку інклюзивної культури педагогічних працівників, методичних рекомендацій щодо створення універсального дизайну інклюзивного освітнього середовища ЗФПО і т. ін. Методичні розробки тренінгових, імітаційно-ігрових (навчальні ділові ігри, ігрове проектування, аналіз інклюзивно-освітніх ситуацій) занять, методичне забезпечення дистанційного спецкурсу-практикуму «Розвиток інклюзивної культури педагогічних працівників фахового коледжу: теорія, методика, практика», що будуть використовуватися у процесі експериментальних досліджень, увійдуть до таких видань для педагогічних працівників і студентів коледжів, як: «Теорія і практика розвитку інклюзивної культури педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти», «Інклюзивне навчання у закладі професійної освіти: методичні рекомендації» тощо.

ЗМІСТ

ВСТУП.....

**РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ КУЛЬТУРИ
ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ФАХОВОЇ
ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ
ПЕДАГОГІКИ**.....

1.1. Дефінітивний аналіз базових понять дослідження.....

1.2. Сучасний стан та тенденції розвитку інклюзивної освіти в Україні.....

1.3. Стан розробленості проблеми у науковій літературі.....

1.4. Зарубіжний досвід інклюзивно-професійного розвитку педагогічних працівників коледжів.....

Висновки до першого розділу.....

**РОЗДІЛ 2. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ
ІНКЛЮЗИВНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ
ЗАКЛАДІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ**
.....

2.1. Організація і методика досліджень.....

2.2. Основні методологічні підходи до розвитку інклюзивної культури педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти.....

2.3. Сучасні напрями та чинники розвитку інклюзивної культури педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти

2.4. Концепція розвитку інклюзивної культури педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти.....

Висновки до другого розділу.....

**РОЗДІЛ 3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ
КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ФАХОВОЇ
ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ**

- 3.1. Основні принципи розвитку інклюзивної культури педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти.....
- 3.2. Фактори та умови розвитку інклюзивної культури педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти.....
- 3.3. Інклюзійно-освітнє середовище закладу фахової передвищої освіти: шляхи створення та механізми впливу на учасників педагогічної взаємодії.....
- 3.4. Критерії та показники розвитку інклюзивної культури педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти
- 3.5. Моделювання системного розвитку інклюзивної культури педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти
- Висновки до третього розділу.....

РОЗДІЛ 4. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ СИСТЕМНОГО РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

- 4.1. Структура методичної системи розвитку інклюзивної культури педагогічних працівників закладів професійної освіти.....
- 4.2. Методика застосування універсального дизайну в інклюзивному освітньому середовищі закладу професійної освіти.....
- 4.3. Обґрунтування цілей та змісту розвитку інклюзивної культури педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти.....
- 4.4. Інноваційні технології розвитку інклюзивної культури педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти.....
- 4.5. Технологічні особливості дистанційного спецкурсу-практикуму «Розвиток інклюзивної культури педагогічного працівника: теорія, методика, практика».....
- Висновки до четвертого розділу.....

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ФАХОВОЇ

ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

5.1. Організація та методика експериментальних досліджень.....

5.2. Результати констатувального експерименту та їх
аналіз.....

5.3. Аналіз результатів формувального експерименту.....

Висновки до п'ятого розділу

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

ДОДАТКИ

Додаток Ж

Загальні методичні рекомендації щодо розроблення дослідницької пропозиції

1. *Орієнтовна структура дослідницької пропозиції:*

1. Обґрунтування актуальності теми дослідження;
2. Мета й завдання дослідження;
3. Об'єкт, предмет дослідження;
4. Гіпотеза дослідження;
5. Методи дослідження;
6. Наукова новизна дослідження;
7. Практична значущість результатів дослідження;
8. Зміст науково-педагогічного дослідження;
9. Список використаних джерел

2. *Обґрунтування актуальності теми дослідження*

Актуальність (лат. *actualis* – дієвість) – це важливість, суттєве значення, відповідність теми дослідження сучасним потребам певної галузі науки та перспективам її розвитку, практичним завданням відповідної сфери людської діяльності. Іншими словами, обґрунтувати актуальність дослідження означає показати, що воно спрямоване на розв'язання певної проблеми (тобто показати, що проблема, на розв'язання якої спрямоване дослідження, дійсно існує: не було виконано таких досліджень, наявних знань недостатньо, наявні наукові знання застаріли), що для розв'язання проблеми є необхідні засоби, тобто розв'язання проблеми є своєчасним і як воно вплине на розвиток педагогічної теорії і практики.

Загалом, обґрунтовуючи актуальність дослідження, дослідник має викласти:

- суть проблеми (основні найгостріші суперечності між існуючими теоретичними та емпіричними знаннями);
- соціальний запит на подолання існуючих суперечностей;
- запити практики (конкретні труднощі у розв'язанні педагогічної задачі; помилки й недоліки у роботі, пов'язані з відсутністю відповідних науково обґрунтованих положень і рекомендацій; прогресивні явища, що вимагають узагальнення, аналізу й подальшої наукової розробки);
- запити науки (необхідність запланованого дослідження для розвитку науки; місце проблеми в загальному науковому знанні; наукову наступність розроблюваної теми);
- розробленість проблеми (існуючу ступінь розробленості проблеми в педагогіці й пов'язаних з нею науках);

ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ

- ідею дослідження (головний напрям дослідження чи його концепцію);
- стратегію дослідження (принципи заміни існуючого чи розробки нового теоретичного знання);
- тактику дослідження (відомі в науці теоретичні й методологічні положення, виходячи з яких слід розробляти теоретичні передумови запланованого дослідження як засобу підвищення практичної ефективності педагогічних процесів і явищ);
- зв'язок теми дисертації з науковими програмами, планами, темами науково-дослідницької роботи організації, де виконана а також з галузевими і (або) державними планами і програмами.

При обґрунтуванні актуальності дослідження здобувачеві важливо із самого початку з'ясувати основні суперечності чи невідповідності між досягнутим рівнем педагогічного знання й проблемами розвитку теорії і практики. Справедливо учені (С. Гончаренко, Є. Хриков, В. Шейко, Н. Кушнарєнко, І. Сопівник) переконують, що показником якості наукового дослідження є не тільки правильно сформульовані суперечності, а й те, що вони змістовно пов'язані з темою, метою, завданнями, гіпотезою дослідження.

Нагадаємо, що за змістом зазвичай виокремлюють чотири їх види:

- між соціальними потребами та педагогічною практикою (у суспільному житті наявною є певна потреба, а в педагогічній практиці ця потреба не реалізується);
- між соціальними потребами та педагогічною наукою (у суспільному житті наявною є певна потреба, а педагогічна наука не розробила способів, інструментарію щодо її задоволення);
- між потребами педагогічної практики та неготовністю педагогічних (науково-педагогічних) працівників розв'язувати відповідні педагогічні завдання (для діяльності професійно-технічних училищ, вищих навчальних закладів актуальними є певні завдання, а педагогічні чи науково-педагогічні працівники неготові до реалізації цих важливих завдань);
- між потребами педагогічної практики та нерозробленістю в педагогічній науці відповідних теорій, моделей, технологій (перша опозиція характеризує потребу педагогічної практики в розв'язуванні певних педагогічних завдань, а друга – констатує відсутність у педагогічній науці обґрунтованих знань).

Орієнтиром розробнику дослідницької пропозиції щодо правильності формулювання суперечностей можуть бути такі положення (Є. Хриков): «Першу опозицію в суперечності найчастіше визначають через поняття: потреби, необхідність. Вимоги, завдання, тенденції, можливості, потенціал. Від змістового наповнення цих понять

залежить, до якого типу належить дана суперечність. Якщо йдеться про соціальні потреби, необхідність, вимоги, то ми маємо суперечність між соціальними потребами та педагогічною наукою чи практикою. Якщо ж йдеться про вимоги освітніх стандартів, тенденції розвитку освіти, потенційні можливості освітньої технології, то суперечність є суто педагогічною, в ній обидві опозиції пов'язані з педагогічними явищами».

Аналіз дисертаційних робіт переконує, що перша суперечність, переважно, має загальний характер і охоплює всю досліджувану проблему, а інші суперечності формулюють як часткові, вони стосуються методів і засобів розв'язання загальної суперечності.

Приклад формулювання суперечностей («Система розвитку педагогічної майстерності викладачів загальноосвітніх дисциплін закладів професійної освіти» [24]): «... отримані в дисертаційному дослідженні наукові результати мають сприяти розв'язанню суперечностей між:

– об'єктивною потребою суспільства у висококваліфікованих та конкурентоздатних викладачах загальноосвітніх дисциплін закладів професійної освіти з високим рівнем самоорганізації професійно-педагогічної діяльності та недостатнім рівнем їх підготовленості до творчого саморозвитку, неспроможністю усталеної роками методології підвищення кваліфікації забезпечити таку потребу;

– вимогами, що висуваються Національною рамкою кваліфікацій, Законами України «Про освіту», «Про професійну (професійно-технічну) освіту» до педагогічної культури та професіоналізму педагогічних працівників та недостатнім обґрунтуванням теоретичних і методичних основ розвитку педагогічної майстерності викладачів загальноосвітніх дисциплін закладів професійної освіти;

– новітніми завданнями закладів професійної освіти щодо підготовки громадянськи свідомих, професійно компетентних кваліфікованих робітників, здатних до продуктивної професійної самореалізації і навчання впродовж життя та недостатньою розробленістю системи розвитку педагогічної майстерності викладачів загальноосвітніх дисциплін, яка б цьому сприяла;

– нагальною потребою закладів професійної освіти в цілеспрямованому розвитку професійних знань, педагогічної техніки, культури, моральності, професійно значущих якостей викладачів, зокрема загальноосвітніх дисциплін, та обмеженістю наявного науково-методичного забезпечення цього процесу в міжкурсовий період» [24].

3. Мета і завдання дослідження

Мета дослідження – це запланований результат, програма дій дослідника; обґрунтоване уявлення автора про кінцеві результати наукового пошуку. При формулюванні мети дослідник має прогнозувати

кінцевий результат, тобто те, що він прагне досягти у перебігу дослідницької роботи. Якщо мета дослідження правильно сформульована, то до неї не можна поставити запитання «для чого», оскільки суспільно значуща користь дає відповідь на це запитання. Крім того, мета має узгоджуватися з темою науково-педагогічного дослідження і вказувати, на чому вона базується та чим і як досягається. Мова про те, що в меті, яка формулюється з врахуванням визначених суперечностей, проблеми, об'єкта і предмета дослідження, має бути відображений його кінцевий, основний результат.

Мету дослідження здобувачеві варто формулювати не як спосіб досягнення власне мети (*дослідити...*, *вивчити...*, *обґрунтувати...*, *експериментально перевірити* тощо), а як положення, у якому визначено цільову установку, об'єкт дослідження та методи, що дають змогу вирішити актуальне наукове завдання чи розв'язати проблему.

Мета дослідження конкретизується у низці його завдань. Отже, *завдання дослідження* – це його конкретизована мета. Мета дослідження і його завдання перебувають у відношенні родового-видового зв'язку. Мета і завдання дослідження поняття відносні: завдання одного дослідження може бути метою іншого. Завдання дослідження мають бути відносно співрозмірні. Завданнями наукових досліджень у педагогіці найчастіше є:

- вирішення певних теоретичних питань, що є загальною проблемою (наприклад, з'ясування сутності дидактичного явища, вдосконалення його визначення, дослідження ознак);
- експериментальне вивчення практики вирішення проблеми, виявлення її типового стану, недоліків, причин, передового досвіду;
- обґрунтування системи заходів (шляхів, педагогічних умов, методики, технології, системи), необхідних для вирішення даної проблем;
- експериментальна перевірка пропонованої системи заходів (шляхів, педагогічних умов, методики, технології, системи) щодо відповідності її критеріям оптимальності;
- розробка методичних рекомендацій для тих, хто буде виконувати результати дослідження на практиці.

Послідовність завдань має бути такою (С. Гончаренко), щоб кожне з них логічно випливало з попереднього, а відсутність хоча б одного з них призводило до незавершеності дослідження. Тоді ланцюжок правильно поставлених завдань («дерево цілей») визначає маршрут наукового пошуку, його логічну структуру. Крім того, завдання мають бути орієнтовані виключно на результат (*довести, встановити, визначити, науково обґрунтувати, розробити...*), а не на процес (*вивчити, дослідити, провести аналіз...*)

Приклад формулювання мети і завдань педагогічного дослідження:
«Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та

експериментальна перевірка педагогічних умов формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у процесі загальноосвітньої підготовки.

Відповідно до мети визначено завдання дослідження:

1. На основі аналізу теорії та емпіричного досвіду виявити ступінь розробленості проблеми формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників, з'ясувати сутність, визначити структуру цієї педагогічної категорії.

2. З'ясувати змістово-процесуальні аспекти загальноосвітньої підготовки учнів у професійно-технічному навчальному закладі і на цих засадах визначити й обґрунтувати основні педагогічні умови та розробити модель формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників.

3. Розробити методичку реалізації педагогічних умов формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у процесі загальноосвітньої підготовки.

4. Експериментально перевірити методичку реалізації педагогічних умов формування самоосвітньої компетентності учнів професійно-технічного навчального закладу в процесі загальноосвітньої підготовки.

5. Розробити методичні рекомендації щодо формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у процесі загальноосвітньої підготовки».

4. Об'єкт і предмет дослідження

Розробляючи дослідницьку пропозицію важливо пам'ятати, що **об'єктом** педагогічного дослідження виступає те, що досліджується, а **предметом** те, що у цьому об'єкті набуває наукового пояснення.

Об'єкт дослідження – це частина об'єктивної реальності, яка на даному етапі стає предметом практичної і теоретичної діяльності людини і *на що* спрямовується процес пізнання. Він є певною моделлю досліджуваної реальності, яка містить у собі проблемну ситуацію, що гносеологічно характеризується пізнавальною проблемою. Об'єкт наукового дослідження виступає як віддзеркалення частини реальності – носія якості, що вивчається дослідником.

Для будь-якого об'єкта властиві актуальність, значення його для практичної і пізнавальної діяльності людей, наявність у ньому непізнаного й цілком достатня просторово-часова визначеність.

Об'єкт і предмет співвідносяться як загальне і часткове: об'єкт виступає сферою пошуку, а предмет – те конкретне, що вивчається. У предмет включують лише ті елементи об'єкта, які підлягають безпосередньому вивченню. Саме на ці елементи об'єкта має бути спрямована увага дослідника. *У педагогічних дослідженнях об'єктом*

можуть бути: професійна підготовка майбутніх фахівців; діяльність викладачів та студентів; взаємовідносини між суб'єктами освітньої діяльності, особистістю та колективом, між вихованням і самовихованням; організація та управління освітнім процесом тощо.

Предмет дослідження – поняття вужче, ніж об'єкт; він є частиною об'єкта. *Наприклад, об'єктом дослідження може бути навчальний процес у цілому, а предметом – методи навчання.* Поняття «об'єкт» і «предмет» – відносні, у якості об'єкта можуть виступати методи навчання, а предмета – одна група методів. Важливо, щоб предмет був елементом системи, що безпосередньо представляє об'єкт (тобто без опосередкованих елементів). Потрібно зазначити, що предмет дослідження має розглядатися у взаємозв'язку з іншими елементами системи (об'єкта дослідження). Предмет дослідження не проголошується дослідником на підставі інтуїції, а чітко обґрунтовується, виходячи зі стану наукових досліджень, методологічних, інформаційних і фінансових можливостей науки. *Предметом педагогічних досліджень можуть бути: зміст, форми, методи організації навчання та виховання; шляхи вдосконалення навчально-виховного процесу; педагогічні умови, особливості, тенденції розвитку освітніх процесів; методика, технології, системи навчання та виховання; суперечності в навчально-виховному процесі тощо.*

Предмет не має дослівно повторювати тему. *Наприклад, тема дисертації: «Теоретичні і методичні основи формування інформаційної культури майбутніх лікарів ветеринарної медицини».* Дисертант тими самими словами визначив і предмет дослідження. Такий підхід непродуктивний (С. Гончаренко) і неправильний по суті: основи, засади як об'єктивну річ автор не вивчає, а розробляє!

Об'єкт і предмет мають бути у прямому системному зв'язку, бути однієї якості та природи. *Наприклад, коли ми досліджуємо процес навчання, то одним з предметів дослідження можуть бути організаційні форми навчання. Якщо в якості об'єкта обрати діяльність закладу фахової передвищої освіти взагалі, то організаційні форми не можуть уже виступати предметом дослідження, оскільки між об'єктом і предметом немає безпосереднього зв'язку: зв'язок між діяльністю закладу фахової передвищої освіти й організаційними формами опосередковується освітнім процесом.*

Наведемо приклад вдалого вибору об'єкта і предмета дослідження. Наприклад, тема дослідження «Формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти в умовах магістратури». Автор подає ці методологічні позиції у такий спосіб: *«Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутнього викладача закладу вищої освіти в умовах магістратури. Предмет дослідження – педагогічні умови формування дослідницької компетентності*

майбутніх магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи». Предмет дослідження є новим, об'єкт – традиційним. У даному випадку немає розриву між об'єктом і предметом, автор має досліджувати один аспект (педагогічні умови) процесу формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів, що є коректним і зрозумілим.

5. **Гіпотеза дослідження** – це наукове припущення, яке висувається для пояснення певних фактів, явищ і процесів і, яке необхідно підтвердити чи заперечити; наукове передбачення, у якому на основі сукупності фактів висувається припущення щодо констатації наявності зв'язку між явищами природи чи суспільного життя або їх пояснення.

Формулюючи гіпотезу, дослідник будує припущення про те, яким чином він досягне поставленої мети. При цьому мають бути чітко визначені положення, які потребують доведення і захисту.

Існує ряд вимог до формулювання гіпотези:

1. Гіпотеза не має бути такою, що передбачає дослідження очевидних фактів (наприклад, неприпустимим є формулювання гіпотез типу *«ефективність самостійної роботи підвищиться за умови цілеспрямованого педагогічного управління цією організаційною формою навчання студентів»*, або *«суттєве поліпшення фахової підготовки бакалаврів з організації і технології ведення фермерського господарства можливе за умов застосування системи засобів навчання»*).

2. Гіпотеза будь-якого емпіричного дослідження має формулюватися так, щоб її можна було експериментально перевірити (методологічна вимога верифікації).

3. Гіпотеза має не просто засвідчувати той факт, що даний засіб покращить результати процесу (часом це і без досліду зрозуміло), а має містити припущення, що цей засіб із ряду можливих виявляється найкращим за певних умов. Наприклад: *«ефективність формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури має підвищитися, якщо: створити обставини для розкриття особистісного дослідницького потенціалу кожного магістранта; посилити дослідницький аспект змісту навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі оволодіння кожною навчальною дисципліною магістерської програми; цілеспрямовано формувати дослідницькі знання, уміння та навички студентів засобами сучасних інноваційних технологій»*.

4. Формулювання гіпотези має бути простим і доступним для розуміння: її призначення – пояснити якомога більше фактів якомога меншим числом передумов.

5. Основне припущення гіпотези повинно мати високий ступінь можливості її підтвердження (ймовірності), а деякі другорядні гіпотетичні позиції можуть і не підтвердитися.

Гіпотеза у процесі дослідження може уточнюватися, доповнюватися чи навіть змінюватися. Якщо знання, якими ми володіємо, не дозволяють пояснити дані спостережень, то виникають нові припущення-гіпотези. Формулювання гіпотези завжди здійснюється на основі попередніх теоретичних уявлень. А тому у випадку підтвердження гіпотези доводиться істинність попередніх знань, у випадку відхилення гіпотези робиться очевидною необхідність перегляду попередніх уявлень. Перевірена експериментом, випробувана на здатність передбачити нове у науці, гіпотеза переходить з припущення в розряд достовірного судження, стає теорією.

6. Методи дослідження

Метод (від грецького *methodos* – шлях до чого-небудь) – у найбільш загальному випадку означає спосіб досягнення мети, певним чином впорядкована діяльність. Зазвичай, під методом учені розуміють сукупність прийомів чи операцій практичного або теоретичного освоєння дійсності, підпорядкованих вирішенню конкретної задачі. Дослідник, який ґрунтовно знає систему методів дослідження, особливості та можливості їх застосування, швидше отримує кращі науково достовірні результати, ніж той, хто в науковому пошуці послуговується лише інтуїцією. Додамо, що вибір тих чи інших методів наукового пошуку характеризує світоглядну позицію дослідника, його здатність прогнозувати отримання нового знання чи практичного результату, вибрати найкоротший шлях досягнення мети.

Різноманітність, багатовекторність педагогічної діяльності обумовлює розмаїття методів дослідження, які класифікують за різними ознаками.

Найчастіше дослідники виокремлюють *теоретичні* (абстрагування, аналіз і синтез, індукція й дедукція, моделювання, ідеалізація, формалізація, порівняння тощо) і *емпіричні* (спостереження, опитування, вимірювання, експеримент) методи, послуговуючись тим, що кожне наукове дослідження може відбуватися на двох рівнях: емпіричному (коли здійснюється процес накопичення фактів) і теоретичному (на якому здійснюється узагальнення знань). Крім того, подають групу *математично-статистичних* (зустрічаються варіанти «статистичні», «методи математичної статистики» тощо) методів.

Характерною помилкою авторів науково-педагогічних досліджень є просте перерахування методів, що застосовувалися у перебігу наукового пошуку. У даному випадку маємо чітко й конкретно вказати досліднику на те, що саме досліджувалося тим чи іншим методом.

Щодо методів математичної статистики, то тут типовими є такі помилки:

- автор у рубриці «Методи дослідження» вказує, що він використав методи статистичної обробки даних, але у тексті дисертації результатів такої обробки не наведено;
- статистична обробка експериментальних даних виконана «вручну», без застосування сучасних комп'ютерних програм, що не завжди дає достовірні результати обрахунків;
- не вказано, які конкретно комп'ютерні програми і для чого використовувалися автором.

Варто нагадати, що критеріями обґрунтованого вибору методів педагогічного дослідження є: адекватність об'єкта, предмета, загальним завданням дослідження, накопиченому матеріалу; відповідність сучасним принципам наукового дослідження; відповідність логічній структурі (етапу) дослідження; гармонійний взаємозв'язок з іншими методами в єдиній методичній системі. Усі складені елементи методики й саму методику в цілому потрібно перевірити на відповідність завданням дослідження та достатню їх доказовість.

7. Наукова новизна результатів дослідження

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження є головним критерієм оцінки результатів науково-педагогічної праці. Саме цей методологічний підсумок показує, що особисто автором зроблено для науки і практики. Справедливо, на нашу думку, С. Гончаренко називає наукову новизну «обличчям» дисертації: лише прочитавши це положення, можна судити про якість науково-педагогічної праці.

У вимогах до оформлення наукової новизни вказано, що тут варто подати коротку анотацію нових наукових положень (рішень), запропонованих особисто. Сформульовані наукові положення мають читатися і сприйматися легко і однозначно (без нагромадження дрібних і таких, що затемнюють його сутність, деталей та уточнень). Крім того, не можна вдаватися до викладу новизни наукових результатів у вигляді анотації, простого констатування того, що зроблено. І, що вкрай важливо і про що автори часто «забувають», слід показати відмінність одержаних результатів від відомих раніше та описати ступінь новизни (*вперше одержано, удосконалено, дістало подальший розвиток*).

Доцільно відмітити, що зміст, значення, роль наукового результату спеціально задекларовано у Законі України «Про наукову і науково-технічну діяльність» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2016, № 3), де у статті 25 визначено: *«Науковий результат – нове наукове знання, одержане в процесі фундаментальних або прикладних наукових досліджень та зафіксоване на носіях інформації. Науковий результат може бути у формі звіту, опублікованої наукової статті, наукової доповіді, наукового повідомлення про науково-дослідну роботу, монографічного дослідження, наукового відкриття, проєкту нормативно-правового акта, нормативного документа або науково-*

методичних документів, підготовка яких потребує проведення відповідних наукових досліджень або містить наукову складову, тощо».

Наукові результати можуть мати теоретичний і практичний характер. У результаті теоретичного дослідження автор формулює нові концепцію, гіпотезу, класифікацію, закон, метод. Практичний науковий результат включає розробку нового способу, технології, методики, алгоритму, засобу. Зрозуміло, результати педагогічного дослідження залежать від того, яким по суті є наукова робота – історико-педагогічною, теоретико-методологічною, теоретико-методичною, дослідно-експериментальною тощо.

Цікаве групування «нового знання у педагогіці» наводить С. Гончаренко: 1) новизна результату (факт, явище, принцип, модель, теорія, концепція, закон); 2) новизна процесу (технологія освітньої діяльності, метод дослідження, моніторинг, діагностичний тест); 3) новизна висунутої ідеї (постановка проблеми формулювання завдань, висунення гіпотези).

У цілому якісний аналіз наукових результатів вимагає, щоб були вказані такі позиції: 1) коротка суть наукового результату; 2) новизна результату; 3) достовірність результату; 4) практична значущість; 5) джерело, в якому опубліковано результат, обґрунтування пріоритету. *Достовірність* – це доведення того, що науковий результат (принцип, закономірність, закон, правило тощо) виконується завжди для названого класу об'єктів при визначених умовах. Не деталізуючи цей аспект зазначимо, що є три групи методів доведення достовірності: аналітичні; експериментальні; підтвердження практикою.

Українським важливим науковим завданням автора є визначення рівня новизни наукового результату (*вперше одержано, удосконалено, набуло подальшого розвитку*). Поняття «вперше» означає, що в наявних наукових працях подібних результатів немає. Крім того, автору необхідно апробувати наукові результати на науково-практичних конференціях, семінарах, інших форумах, для впевненості у тому, що він дійсно вперше одержав нове наукове знання.

Наприклад: *вперше обґрунтовано проєкт цілеспрямованого формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів закладів фахової передвищої освіти та структурно-функціональну модель його здійснення; вперше запропоновано педагогічну систему формування професійної спрямованості майбутніх агроінженерів як ідеальний конструкт, який утворюють методологічні підходи, принципи, педагогічні умови, компоненти, шляхи, етапи, форми і методи педагогічної взаємодії, критерії та рівні.*

Рівень наукової новизни «*удосконалено*» означає, що одержаний результат уточнює, доповнює чи конкретизує окремі теоретичні чи практичні положення, які стосуються предмета дослідження. Наприклад,

в перебігу дослідження механізмів формування навчально-пізнавальної активності студентів дослідником встановлено, що крім узвичаєних рівнів сформованості цієї інтегративної властивості особистості (репродуктивний, продуктивний, творчий), учасники експериментів демонструють якості репродуктивно-продуктивного характеру. Цей факт дозволив автору конкретизувати рівні сформованості навчально-пізнавальної активності студентів за такою формою наукової новизни:

було: А + В, стало А + В + С.

Зрозумілим і конкретним є приклад наукової новизни результату у такому формулюванні: *удосконалено методика формування комунікативної компетентності магістрантів, яка є сукупністю педагогічно доцільних методів, засобів й прийомів контекстового, проблемного та інтерактивного навчання, розроблених для основних та додаткових (факультатив "Майстерність педагогічного спілкування") форм оволодіння педагогічною діяльністю.*

Рівень наукової новизни «*набуло подальшого розвитку*» означає, що одержаний результат як нове знання розвиває певне теоретичне чи методичне наукове положення. Науковий результат цього рівня вимагає від автора розуміння суперечностей, що з'явилися в технологіях наукового дослідження, обґрунтованих пропозицій комплексного використання (синтезу) двох чи більше існуючих підходів щодо розв'язання проблеми.

Нарешті, варто сказати про структуру опису наукової новизни. Учені рекомендують розпочинати опис наукової новизни з таких слів: *доведено, встановлено, визначено, обґрунтовано, створено, формалізовано, з'ясовано, розроблено, здійснено, одержано, доопрацьовано, спростовано тощо.* Далі маємо вказати об'єкт наукової новизни, вписати з'єднувальні слова (*який складається з... ; який полягає в тому, що...; який включає...* – С. Гончаренко), та навести перелік істотних ознак.

8. Практичне значення одержаних результатів

Не менш важливою, чим наукова новизна, методологічною вимогою до науково-педагогічних досліджень є практичне значення одержаних результатів. Фактично, тут автор має дати відповідь на конкретне запитання: чи впливають (прямо або опосередковано) результати дослідження на педагогічну практику. Мова про те, що має бути з'ясовано: де і як конкретний науковий результат може виправити певний недолік педагогічної взаємодії, забезпечити більш продуктивну виховну роботу, поліпшити теоретичну чи практичну підготовку тих, хто навчається.

Чітко і конкретно говорить про суть практичного значення результатів дослідження С. Гончаренко: це вплив, який чинять (можуть чинити) результати дослідження на навчально-виховний процес,

методику навчання, організацію виховної роботи тощо. Природно, практичне значення результатів залежить від галузі дослідження. У дидактиці ознаками практичного значення є розроблення навчальних програм, навчальних і методичних посібників, підручників, методичних рекомендацій щодо відбору та структурування змісту освіти, продуктивної організації самостійної роботи учнів, використання форм педагогічної інтеграції тощо; у дисертаціях з історії і зарубіжної педагогіки – можливість використання одержаних висновків, позитивних ідей передового зарубіжного досвіду в умовах сучасного педагогічного процесу; в дослідженнях з теорії виховання – навчальні програми спецкурсів з проблем виховання, навчально-методичні посібники з організації виховної роботи, методичні рекомендації щодо фізичного (морального, естетичного, екологічного, трудового тощо) виховання учнів чи студентів і т. ін.

Одним із показників практичного значення педагогічного дослідження є масштаб можливого впровадження результатів наукового пошуку. Розрізняють декілька рівнів використання результатів науково-педагогічного дослідження, що має прикладне значення (В. Шейко, Н. Кушнарєнко): 1) на міжнародному рівні (продано ліцензії); 2) на міжгалузевому рівні; 3) у масштабах галузі; 4) у межах установи, підприємства.

Таким чином, для того, щоб впровадження розроблених наукових положень сприяло розвитку педагогічної теорії і практики, слід результати наукового пошуку поширити серед науковців, педагогів-практиків, організаторів педагогічного процесу. Впровадження результатів дослідження відбувається поетапно, зокрема за такими ланками (С. Гончаренко):

- ознайомлення споживачів з висновками і рекомендаціями дослідження;
- формування позитивного ставлення, інтересу до них;
- практичне навчання педагогів умінню використовувати, застосовувати нові ідеї, правила, методи і прийоми в практиці виховання і навчання учнів та студентів;

висунення до навчених педагогів вимог щодо активного впровадження результатів дослідження в освітній процес і контроль за виконанням цих вимог.

ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ

Методичний посібник

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту професійної освіти
НАПН України (протокол № 12 від 30 жовтня 2025 р.)*

АВТОРИ

Олена Анатоліївна Тітова
Петро Григорович Лузан
Ірина Анатоліївна Мося
Василь Володимирович Шусть
Леонід Анатолійович Романов
Олександр Юрійович Ямковий
Лідія Сергіївна Гуменна
Євеліна Сергіївна Царьова

Формат 210×297

Авт. арк. – 10,0

Виготівник і видавець:

Інститут професійної освіти НАПН України
03045 Київ, пров. Віто-Литовський, 98-а
+380 (44) 252-71-75; +380 (44) 259-45-53(факс)
e-mail: info@ivet.edu.ua

*(Підтвердження внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції.
Серія ДК, No 3805 від 21.06.2010 р.)*

Науковий редактор – Олена Тітова
Літературний редактор – Лідія Гуменна
Технічний редактор – Олена Тітова
Бібліографічний редактор – Вікторія Маркова
Палітурка* – Людмила Шестерікова, Микола Пригодій

* У дизайні палітурки використано фото з мережі Інтернет:

https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRek6-oyMImT6GZ3ZTGMlo2yvVRbuY_pG8sXQ&s