**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ**

**ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНТІРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ**

**ФАКУЛЬТЕТ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ФІЛОЛОГІЇ**

**форма навчаня:денна**

**дипломна робота:**

На здобуття другого (магітерського) рівня освіти

**на тему:**

«Підготовка майбутніх викладачів закладів вищої освіти до педагогічної діяльності у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін.»

Виконала студентка 2 курсу

спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Канарська Ольга

Керівник: Бучківська Галина вікентіївна, к. пед. наук, заввідувач кафедри трудового навчвння та конструювання

м. Хмельницький - 2022

**зміст**

[**Вступ** 4](#_Toc116121473)

[**РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до педагогічної діяльності у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін** 4](#_Toc116121474)

[1.1. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх викладачів закладів вищої освіти як науково-теоретична проблема 4](#_Toc116121475)

[1.2. Категоріально-понятійний апарат теоретичних і методичних засад підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до педагогічної діяльності у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін 4](#_Toc116121476)

[**Розділ 2. практичнА реалізації підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до педагогічної діяльності у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін** 4](#_Toc116121477)

[2.1. Педагогічні умови готовності майбутніх викладачів закладів вищої освіти до педагогічної діяльності у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін 4](#_Toc116121478)

[2.2. Інноваційні методи та технології навчання як інструмент якісної підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності 4](#_Toc116121479)

[**висновки та пропозиції** 4](#_Toc116121480)

[**Список використаних джерел** 4](#_Toc116121481)

**ДОДАТКИ**

# Вступ

***Актуальність обраної теми дослідження.*** Інтеграція нашої країни у світовий освітній простір, переосмислення ціннісних орієнтацій та стратегій розвитку суспільства, що обумовили модернізацію національної освіти, висувають нові вимоги до особистості викладача закладу вищої освіти, рівень методичної підготовки якого повинен відповідати вимогам часу в контексті реформування вищої освіти.

Гостра потреба українського суспільства в новій генерації конкурентоздатних викладачів професійно-орієнтованих дисциплін, що спроможні адекватно реагувати на виклики часу, реалізовувати нові освітні стандарти на засадах педагогіки співробітництва, інноваційності, актуалізує пошук ефективних форм та методів формування їх методичної культури в процесі професійно-орієнтованої підготовки.

Теоретичні основи професійної підготовки педагога досліджували у своїх працях С.Гончаренко, О.Дубасенюк, Н.Кузьміна, А.Кузьмінський, О.Кучерявий, Г.Тарасенко, В. Чайка та ін. Вивченням особливостей теоретичної та практичної підготовки майбутніх педагогів займалися: О.Біда, Л.Онищук, О.Савченко, Л.Таланова, Л.Хомич, І. Шапошникова та ін. Розвиток педагогічної майстерності досліджували у своїх працях: Є. Барбіна, О.Лавріненко, М.Солдатенко та ін.

Однак, не дивлячись на значну кількість наукових праць та належне розроблення вченими різних аспектів досліджуваної проблеми виявлено відсутність досліджень, в яких було б цілісно представлено процес підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до педагогічної діяльності у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін.

Отже, обрана тема «Підготовка майбутніх викладачів закладів вищої освіти до педагогічної діяльності у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін» є актуальною та потребує подальших досліджень.

***Метою роботи*** є дослідження особливостей підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до педагогічної діяльності у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін.

Поставлена мета обумовила такі **завдання**, які розв’язуються у роботі:

– розглянути професійно-орієнтовану підготовку майбутніх викладачів закладів вищої освіти як науково-теоретичну проблему;

– дослідити категоріально-понятійний апарат теоретичних і методичних засад підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до педагогічної діяльності у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін;

– вивчити педагогічні умови готовності майбутніх викладачів закладів вищої освіти до педагогічної діяльності у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін;

– ознайомитися з інноваційними методами та технологіями навчання як інструментом якісної підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності.

**Об’єктом дослідження** є підготовка майбутніх викладачів закладів вищої освіти до педагогічної діяльності у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін.

**Предметом дослідження** виступає модель підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до педагогічної діяльності у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін.

Для досягнення загальної мети та виконання поставлених завдань було застосовано такі **методи дослідження**: теоретичні загальнонаукові методи абстрагування, узагальнення, індукції та дедукції, емпірико-теоретичні методи (аналіз наукових джерел з досліджуваної проблематики, синтез, системний метод та метод класифікації); діагностичні – анкетування, інтерв’ювання, самооцінювання, експертне оцінювання, бесіди зі студентами та педагогами, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний) для перевірки ефективності розробленої моделі підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до педагогічної діяльності у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін.

**Структура роботи**. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку джерел інформації та 2 додатків, що викладені на 2 сторінках. Обсяг основної частини роботи становить 50 сторінок, загальний обсяг 54 сторінки. Робота містить 13 рисунків та 4 таблиці. Список використаних джерел містить 38 найменувань.

# РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до педагогічної діяльності у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін

# 

# 1.1. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх викладачів закладів вищої освіти як науково-теоретична проблема

Проблема професійно-педагогічної підготовки майбутнього викладача закладу вищої освіти була і лишається пріоритетною в педагогічній науці. Триває реформування освітніх процесів в Україні, ці реформи направлені на оновлення змісту освіти, удосконалення технологій, форм та методів навчання. Професійна підготовка фахівців, які у своїй майбутній педагогічній діяльності зможуть поєднувати глибокі фундаментальні теоретичні знання та практичну підготовку – це одне з пріоритетних завдань вищої школи.

Вивчення психолого-педагогічних джерел свідчить про функціонування у науковому обігу таких понять, як «професійна підготовка» та «професійно-педагогічна підготовка». Обидва ці поняття певною мірою стосуються підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» поняття «підготовка» представлене «як дія за значенням «підготувати»; запас знань, навичок, досвід тощо, набутий у процесі навчання, практичної діяльності [4]. Згідно з визначенням, поданим в «Енциклопедії професійної освіти», термін «підготовка» є загальним, ним послуговуються стосовно прикладних завдань освіти, коли йдеться про засвоєння соціального досвіду для його подальшого Застосування під час виконання специфічних завдань практичного, пізнавального або навчального характеру, пов’язаних переважно з певним видом діяльності [10].

Професійна підготовка майбутніх викладачів закладів вищої освіти стає нині предметом багатьох досліджень, що зумовлено підвищенням вимог до викладача як фахівця в умовах кардинальних змін у суспільстві та, відповідно, – до якості його підготовки до самостійної педагогічної діяльності.

Пeдaгoгiчнa пiдгoтoвкa мaгicтpiв, як cтвepджyє Вiтвицькa C., – цe пoєднaння зaгaльнoгo, ocoбливoгo й iндивiдyaльнoгo. Cyтнicть зaгaльнoгo пoлягaє y вiдoбpaжeннi здoбyття вищoï ocвiти тa є cклaдoвoю oзнaчeнoï cиcтeми; cyть ocoбливoгo – y cпeцифiцi, зyмoвлeнiй ocoбливocтями мaйбy- тньoï пpoфeciйнoï iннoвaцiйнoï дiяльнocтi, нeoбxiднicтю пoєднaння фaxo- вoï, пeдaгoгiчнoï тa нayкoвo-дocлiднoï дiяльнocтi; y тoмy, як iндивiдyaльнe вiдoбpaжaє зaлeжнicть пiдгoтoвки вiд iндивiдyaльниx ocoбливocтeй, piвня знaнь, iнтepeciв, нaxилiв [5, с.70].

Пyxoвcькa Л. cтвepджyє, щo пeдaгoгiчнa пiдгoтoвкa пoвиннa cпpияти poзвиткy здaтнocтeй дo iннoвaцiйнoï дiяльнocтi, дo oвoлoдiння iнфopмa- цiйними тexнoлoгiями, дo кoмyнiкaцiï (cпiлкyвaння з кoлeктивoм i piзними кaтeгopiями cтyдeнтiв) [28].

У сучасній науці поняття «професійна підготовка» пов’язується з професійним навчанням та відображає процес оволодіння знаннями, вміннями та навичками, необхідними для самостійної професійної діяльності:

– система професійного навчання, що має на меті прискорене придбання учнями навичок, необхідних для виконання певної роботи, групи робіт [12, с. 223];

– процес оволодіння знаннями, вміннями та навичками, що дають змогу виконувати роботу у певній сфері діяльності. Має на меті прискорене придбання навичок, необхідних для виконання певної роботи або групи робіт, і не передбачає підвищення освітнього рівня здобувача освіти [21, с.482]

Педагогічний словник розкриває поняття «професійна підготовка» як: «сукупність спеціальних знань, умінь та навичок, якостей особистості, трудового досвіду та норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією» [23, с. 262].

У педагогічній енциклопедії зустрічаємо наступне визначення «Професійна підготовка – це сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії; процес повідомлення учням відповідних знань й умінь» [22, с. 573].

Закон України «Про вищу освіту» наголошує на тому, що «професійна підготовка – це здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю» [26].

Учені С.Сисоєва та І. Соколова визначають поняття «професійна підготовка» як: «систему із великою кількістю пов’язаних між собою елементів що упорядковані та характеризуються відносно стійкою цілісною, ієрархічною побудовою, наявністю суб’єкта та об’єкта, розгалуженими внутрішніми й зовнішніми зв’язками та відносинами» [30]. У своїй праці вони визначають, що професійна підготовка майбутнього викладача – це «неперервний і керований процес набуття особистістю суб’єктивного досвіду професійної діяльності, що дозволяє системно та цілісно сприймати дійсність і діяти на базі гуманістичних ціннісних орієнтацій, закладених у сучасних освітніх концепціях неперервності, гуманізації освіти і професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти для формування професійної компетентності особистості та успішної праці з урахуванням сучасних вимог ринку праці» [30, c. 149].

Важливе значення мають визначення сучасних вітчизняних вчених. Так, Л.Поліщук під професійною підготовкою майбутнього викладача розуміє «планомірний та організований процес педагогічних впливів як у процесі навчання, так і в позааудиторний час, унаслідок чого у майбутніх учителів формуються професійні та особистісні якості» [6, c 113].

Вчена М. Бубнова наголошує на тому, що під поняттям «професійна підготовка майбутнього викладача» у педагогіці розуміється єдність змісту, цілей та структури навчання і виховання [2, с. 18].

О. Павлик зазначає, що «професійна підготовка майбутнього викладача – це цілісний процес засвоєння та закріплення загально-педагогічних і спеціалізованих знань, умінь та навичок, результатом якого вважається вироблення у майбутніх педагогів готовності до професійної діяльності» [31, c. 12].

Л. Хоружа вважає, що «професійна підготовка майбутнього викладача – це сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду та особистих якостей учителя, перебіг яких забезпечує ефективність та результативність педагогічної діяльності» [34, с.18].

М.Ярошко інтерпретує професійну підготовку майбутнього педагога як процес формування та збагачення настанов, знань і вмінь, необхідних майбутньому фахівцеві для адекватного виконання специфічних завдань освітнього процесу [37].

На думку Т. Десятова, професійна підготовка не супроводжувана підвищенням загальноосвітнього рівня студентів, а відбувається для навчання виконанню певного виду роботи [7, с.68]. Л. Карамушка описує підготовку як процес, що формує готовність особистості до діяльності [12, с.84].

Отже, поняття «професійна підготовка» варто характеризувати як чинник зростання особистісного, індивідуального потенціалу фахівця, професійного самовдосконалення, пізнавальної та творчої активності на основі оволодіння загальнонауковими й професійно значущими знаннями, уміннями, навичками.

Термін «професійна підготовка» у закладі вищої освіти часто ототожнений із терміном «професійно-педагогічна підготовка». Останній фактично засвідчує лише особливу фахову направленість професійної підготовки, що проходить у педагогічному закладі вищої освіти. Іншими словами, педагогічна направленість є внутрішнім наповненням професійної підготовки педагога, її важливим складником.

Підготовка до професійної діяльності – активний стан особистості, що породжує діяльність, наслідок діяльності; якість, що маркує установку на професійні ситуації й завдання; передумова до цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості, ефективності; інтегративний феномен. Як зазначає Г.Дегтарьова, професійну підготовку майбутніх викладачів варто вибудовувати на співпраці суб’єктів освітнього процесу, налагодженні рівноправних взаємин, прийнятті й розумінні кожного, організації діалогу [8, с.74].

Дуже влучне трактування цього поняття дали О. Пєхота та А. Старєва: «Професійно-педагогічна підготовка викладача – це об’єктивно існуючий процес навчання (викладання й учіння), засвоєння майбутнім викладачем професійних загально-педагогічних і методичних знань, вироблення відповідних умінь і навичок майбутнього викладача закладів вищої освіти в ході педагогічної практики; формування в нього потреб самоосвіти, самовдосконалення і самореалізації; досягнення з цією метою єдності педагогічної теорії і практики, фундаментальності та мобільності, науковості й культуро-відповідності професійних знань [24; 32].

Професійно-педагогічна підготовка розглядається вченими як система взаємопов’язаних і взаємодіючих структурних і функціональних елементів, сукупність яких забезпечує достатній рівень готовності до майбутньої професійної діяльності.

Головні характеристики професійно-педагогічної підготовки: системність, цілісність, процесуальність.

Відповідно до системного підходу професійно-педагогічна підготовка є інтегративною цілісністю, що має загальні характерні властивості, до яких належать: єдність і взаємозв’язок різних структурних елементів, об’єднаних єдиною метою; єдина внутрішня організація, яка характеризується зв’язками і залежностями між окремими елементами системи.

Відповідно до цього структурні елементи професійно-педагогічної підготовки відображено на рис.1.1.

Структурні елементи

Мета

Мотиви

Функції

Зміст

Форми та методи

Результат

Суб’єкти педагогічної взаємодії

Рис.1.1. Структурні елементи професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти

Т. Десятов [7] та Т. Микитюк [20] окреслюють певні характеристики (особливості) підготовки викладачів закладу вищої освіти, що згруповані в Додатку А.

Професійно-педагогічна підготовка як процес характеризується наявністю взаємопов’язаних етапів. За результатами теоретичного аналізу зазначимо, що найчастіше вченими пропонується трьох етапна система підготовки до педагогічної діяльності, в якій умовно можна визначити:

– підготовчий етап;

– основний етап;

– заключний етап.

Найпопулярніші авторські інтерпретації етапів підготовки до педагогічної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти згруповані в табл.1.1.

Таблиця 1.1

Авторські інтерпретації етапів підготовки до педагогічної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти

|  |  |
| --- | --- |
| № п/п | Автор та етапи |
| 1 | Загородня Л.:  1. Теоретично-пошуковий.  2. Практично-пошуковий.  3. Діяльнісно-творчий. |
| 2 | Ковальова Н.:  1. Когнітивно-збагачувальний.  2. Практично-діяльнісний.  3. Продуктивно-творчий |
| 3 | Танько Т.:  1. Інформаційний.  2. Аксіологічний.  3. Етап перетворення. |
| 4 | Чайка В.:  1. Орієнтаційний.  2. Навчально-моделювальний.  3. Результативно-корекційний. |
| 5 | Федорчук В.:  1. Пропедевтичний.  2. Тренувальний.  3. Творчий |

Результатом професійно-педагогічної підготовки, на погляд вчених, є готовність до педагогічної діяльності (табл.1.2).

Таблиця 1.2

Погляди науковців на готовність до педагогічної діяльності

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | Автор(и) | Готовність до педагогічної діяльності – це |
| 1 | Бужина І.,  Ліненко А.,  Троцко Г. | цілісне стійке особистісне утворення |
| 2 | Шпак О. | інтегральна характеристика, яка відображає особистісну позицію педагога |
| 3 | Литвиненко С. | інтегральне багаторівневе динамічне особистісне утворення |
| 4 | Гавриш І. | інтегративна якість особистості |
| 5 | Жаровцева Т. | цілісна система стійких інтегративних особистісних утворень |

Л. Кондрашова, Г.Троцко та О. Шпак у визначенні сутності готовності підкреслюють, що вона включає не тільки професійні знання, уміння, навички, а й деякі особистісні риси, що забезпечують успішне виконання професійних функцій (рис.1.2).

Професійні функції

Педагогічні здібності

Переконання

Професійна направленість психічних процесів

Професійна пам’ять

Мислення

Увага

Працездатність

Емоційність

Уміння долати труднощі

Уміння професійно самоудосконалюватись

Рис.1.2. Професійні функції майбутніх викладачів закладів вищої освіти

Важливо також зазначити, що інші науковці підкреслюють потенційні можливості готовності у забезпеченні мобілізаційності на включення у професійну діяльність (А. Ліненко), внутрішніх умов для успішного професійного саморозвитку (О. Пєхота), високого рівня професійного саморозвитку (Г.Троцко). Окрім того, в авторських визначеннях готовність виступає як результатом професійно-педагогічної підготовки (С.Литвиненко), так і умовою та регулятором успішної професійної діяльності (І.Гавриш).

Аналіз наукових джерел засвідчує, що вчені мають різні погляди щодо змісту, структури готовності, але вони одностайно дотримуються думки, що готовність до професійно-педагогічної діяльності – це цілісне утворення, що містить взаємопов’язані і взаємозалежні компоненти, які водночас можуть виступати й як самостійні фактори. Однак, не дивлячись на розбіжності у трактуванні цього поняття головні характеристики готовності майбутніх викладачів закладів вищої освіти до педагогічної діяльності відображені на рис.1.3.

Характеристики

Цілісність

Стійкість

Інтегративність

Динамічність

Полікомпонентність цього утворення

Рис.1.3. Головні характеристики готовності майбутніх викладачів закладів вищої освіти до педагогічної діяльності

Формування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності як складного особистісного утворення стає можливим тільки за умов здійснення цілеспрямованої, спеціально організованої роботи у навчально-виховному процесі ЗВО.

Дослідження сутності понять «професійно-педагогічна підготовка» і «готовність до педагогічної діяльності» засвідчує наявність прямих зв’язків та залежностей між цими поняттями. Переважна більшість учених (І.Бужина, Н. Грама, Л. Кондрашова, А. Ліненко, Л. Міщик, О. Пєхота, В. Сластьонін, Г.Троцко та ін.) професійно-педагогічну підготовку розглядають як процес формування готовності майбутнього педагога до певного виду педагогічної діяльності, а готовність до педагогічної діяльності – як її мету, результат, умову і регулятор успішної професійної діяльності.

Зазначимо, що окремі дослідники результатом професійно-педагогічної підготовки вважають не готовність, а компетентність (Н. Волкова, В. Нестеренко, Т. Танько та ін.)

Так як освітній процес у ЗВО має бути направлений на формування професійної компетентності студента, то професійну компетентність майбутнього викладача розуміємо як комплекс інтегрованих професійних якостей особистості, сформованих в системі магістерської підготовки, які базуються на методологічних, педагогічних, методичних знаннях, професійно-методичних уміннях та навичках, первинному досвіді викладання дисциплін під час педагогічної практики у ЗВО з урахуванням уже набутого досвіду попередніми поколіннями, сформованому оцінному ставленні до праці викладача та власної ролі у підготовці майбутніх поколінь. Ми розглядаємо професійну компетентність майбутнього викладача ВТО як сукупність компетентностей, що забезпечать готовність випускника магістратури до педагогічної діяльності. ОПП визначена ця система компетентностей: інтегральна, загальні (інноваційно-діяльнісна, самоосвітня, критичного мислення, креативна, цифрова, особистісна, соціальна, загальнокультурна, мотиваційно-спонукальна), фахові (методологічна, предметна, дидактико-методична, психолого-педагогічна, комунікативна, проектно-дослідницька, наукового піару та мобільності, позитивно-прогностична, рефлексивна, когнітивної гнучкості, здоров’я збережувальна, лідерська, правова, академічної доброчесності) компетентності.

Компетентнісний підхід виявляється у спрямованості педагогічного процесу у ВНЗ на формування компетентного фахівця, здатного якісно та продуктивно діяти у певній професійній сфері.

Компетентність – це інтегративна якість особистості майбутнього фахівця, сформована на основі його знань, умінь, навичок, особистісних моральних якостей та цінностей, здібностей та досвіду діяльності. Компетентність складається з окремих компетенцій (інтегрований результат опанування змісту вищої освіти, що виражається в готовності студента застосовувати засвоєні знання, уміння, навички, способи діяльності у конкретних ситуаціях – життєвих та професійних – для розв’язання теоретичних і практичних завдань). Вчені визначили сім ключових компетенцій:

– уміння вчитись;

– загальнокультурна;

– громадянська;

– підприємницька;

– соціальна;

– з інформаційних та комунікаційних технологій;

– здоров’язберігаюча

Відмітимо, що компетентність є інтегральним результатом взаємодії декількох компонентів:

– мотиваційного (виражається глибока зацікавленість у даному виді діяльності, наявність особистісного смислу при виконанні конкретного завдання;

– цільового (пов’язаний із уміннями визначати особисті цілі, співвідносні з власними смислами; усвідомлене конструювання конкретних дій, вчинків, які забезпечать досягнення бажаного результату діяльності);

– орієнтаційного, що передбачає урахування зовнішніх умов діяльності (усвідомлення загальної основи діяльності, знання про коло реальних об’єктів та уміння й навички, які стосуються цього кола) та внутрішніх (суб’єктний досвід, наявні знання, предметні й міжпредметні вміння, навички, способи діяльності, психологічні особливості); обізнаність вихованця щодо власних сильних та слабких сторін;

– функціонального (здатність застосовувати знання, способи діяльності та інформаційну грамотність як основу для формування власних можливих варіантів дій, прийняття рішень, застосування нових форм взаємодії);

– контрольного (наявність чітких вимірювачів процесу і результатів діяльності, закріплення правильних способів діяльності, удосконалення дій відповідно до визначеної мети);

– оцінного (здатність до самоаналізу, адекватного самооцінювання своєї позиції, конкретного знання, а також методу його отримання чи застосування).

Визначені нами поняття знаходяться у прямій залежності й у логічній послідовності утворюють такий ланцюжок: «підготовка» – «професійна підготовка» – «професійно-педагогічна підготовка» – «готовність до педагогічної діяльності».

Отже, професійно-педагогічна підготовка повинна спрямовуватися насамперед на нове бачення цілей і оцінку результатів освіти, висувати свої вимоги до інших компонентів освітнього процесу: змісту, педагогічних технологій, засобів контролю й оцінки. У такому контексті головним є проектування та реалізація компетентнісно-орієнтованого освітнього простору, який залучав майбутніх викладачів закладів вищої освіти до різних видів діяльності (спілкування, вирішення проблем, дискусії, диспути, виконання проектів) і забезпечував формування у них значущих для їх майбутньої професійної діяльності якостей особистості, а також знань, навичок, умінь, що забезпечують ретельне виконання ними функціональних обов’язків.

# 

# 1.2. Категоріально-понятійний апарат теоретичних і методичних засад підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до педагогічної діяльності у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін

Аналіз методичної літератури дав змогу виділити декілька підходів до розуміння методичних засад підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до педагогічної діяльності у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін.

Найбільш вузький підхід пов’язаний з акцентом на формуванні професійного досвіду у майбутніх викладачів закладів вищої освіти через їх занурення у професійну реальність у процес проходження різних видів практики, включених до основної освітньої програми з педагогічного напряму. Прихильники цього підходу рішення зазначеної вище проблеми вбачають у вдосконаленні змісту, видів та форм організації практики.

Другий підхід передбачає впровадження у процес підготовки професійно-орієнтованих технологій та методик, що моделюють елементи майбутньої професійної діяльності, орієнтує на набуття майбутніми викладачами досвіду реалізації основних видів професійної діяльності, у тому числі й методичної за допомогою імітаційних форм навчального процесу. При цьому слабо враховується той факт, що ніяка імітаційна форма, хоч би як вона була організована, ніколи не відтворить реальний освітній процес повною мірою, з постійно суперечливими, нестандартними ситуаціями, що виникають там. Майбутній викладач ніколи не замінить учня з його питаннями, нерозумінням, небажанням навчатися тощо.

Сьогодні вже також є досвід професійно-орієнтованої підготовки фахівців, заснований інтеграції першого та другого підходів, тобто включає як посилення практичної підготовки у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін у стінах ЗВО, і зміна змісту практик.

Третій підхід орієнтований на формування професійних навичок майбутніх фахівців за умов професійної реальності. Такий підхід до підготовки майбутніх викладачів у ЗВО отримав назву дуального навчання та вважається найбільш перспективною в сучасних умовах [35, с. 51].

Аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду реалізації дуального навчання показує, що така модель дозволяє суттєво скоротити розрив між теоретичною та практичною підготовкою майбутніх викладачів, подолати неузгодженість потреб роботодавця та результатів навчання в ЗВО. На наш погляд, дуальне навчання є малоефективним для забезпечення якісної методичної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до педагогічної діяльності у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін.

Є потенційні можливості реалізації практико-орієнтованого підходу до методичної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти через створення умов, що забезпечують занурення майбутніх викладачів у професійну реальність, інтеграцію процесу їх методичної підготовки та освітнього процесу школи. Про це свідчать результати досліджень останніх років, серед яких найбільший інтерес викликають роботи А. Марголіса, Н. Мокшиної, Т. Шукшиної, К. Сміта.

У процесі дослідження було встановлено, що занурення майбутніх викладачів закладів вищої освіти у професійну реальність найбільш ефективно в умовах, що забезпечують:

– діяльнісну основу методичної підготовки,

– розуміння та прийняття майбутніми викладачами змін, що відбуваються в системі загальної освіти,

– подолання наявних стереотипів,

– набуття студентами досвіду реалізації основних видів методичної діяльності.

Занурення має забезпечувати придбання майбутніми викладачами закладів вищої освіти досвіду дослідницької діяльності, тобто виявлення методичних проблем, що стоять перед викладачем ЗВО та надавати можливості для пошуку їх вирішення, а також для перевірки ефективності знайденого рішення.

При цьому слід пам’ятати, що досвід – це феномен, що суб’єктивно переживається, він може бути лише особисто придбаним, в іншому випадку ми маємо справу лише з інформацією про досвід. Створити такі умови можна лише через організацію професійно-освітньої події.

Д. Ельконін вважає, що подія безпосередньо пов’язана з розривом безперервності досвіду, з переходом на іншу реальність, тобто не є наслідком та продовженням природного перебігу життя.

Отже, подія має бути зрозуміла як осмислений акт переходу від одних уявлень до інших, від нерозуміння чогось до його прийняття та освоєння. Тому подію не можна трактувати як випадковість [38]. Освітня подія – це спеціально організований унікальний педагогічний феномен, обмежений освітньою ситуацією, але жорстко не детермінований нею та освітній процес за межі повсякденності [17, с. 42].

Професійно-освітня подія – це специфічна форма реалізації освітньої діяльності студента педагогічного ЗВО, побудована як інтенсивна зустріч професійної реальності та ідеальної форми її представлення та направлена на реалізацію завдань методичної підготовки з орієнтацією на суб’єктність учня з урахуванням його особистісних можливостей. Професійно-освітня подія створює унікальні умови для осмислених дій майбутнього викладача закладів вищої освіти, орієнтує досягнення конкретних завдань методичної підготовки до педагогічної діяльності, у результаті створюється освітній продукт.

Осмислений досвід є засобом досягнення нової мети. Професійно-освітня подія організується на базі загальноосвітньої школи силами певної освітньої спільноти, суб’єктами якої є студенти та викладачі педагогічного ЗВО, учні та вчителі школи. Професійно-освітня подія – це акт взаємодії суб’єктів освітнього процесу з метою вирішення проблем методичної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до педагогічної діяльності.

Організація та реалізація професійно-освітньої події стають можливими лише на основі інтеграції процесу методичної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти та освітнього процесу школи, а також солідарних зусиль професорсько-викладацького складу педагогічного ЗВО та представників роботодавця. Основними видами професійно-освітньої події є:

– дослідження,

– професійна проба

– спільне навчальне заняття з учнями освітніх шкіл з предметної галузі.

Дослідження – форма події, базовим процесом якого є аналіз ситуацій (діяльності, прийомів, методів), що виникають у реальній освітній практиці. Дана подія дозволяє майбутнім викладачам закладів вищої освіти вчитися грамотно формулювати методичні завдання, висувати та оцінювати гіпотези, знаходити та реалізовувати оптимальний варіант їх вирішення. Завдання дослідження може бути достатньо довільним, так як задається не лише цілями та завданнями методичної підготовки, а й інтересами, запитами самих майбутніх викладачів. Задати вектор дослідження, зробити процес методичної підготовки ціленаправленим та керованим дають змогу навчально-професійні завдання [33, с. 14]. Це завдання, що стимулюють майбутнього викладача на пошук та/або моделювання у реальній освітній практиці ситуацій, що забезпечують формування у студента первинного особистісного способу методичної діяльності та занурення в цю ситуацію.

«Вживання» у ситуації реальної шкільної практики дозволяє студенту чітко формулювати мету свого методичного розвитку, створює умови для актуалізації, узагальнення та збагачення наявного в нього досвіду реалізації окремих видів методичної діяльності, для накопичення та збагачення досвіду Застосування предметних, методичних та інших знань та умінь як засіб регуляції своєї навчально-пізнавальної діяльності.

Тим самим із самого початку забезпечується діяльнісна позиція майбутнього викладача у процесі його підготовки до педагогічної діяльності.

Професійна проба – це форма події, базовим процесом якої є набуття студентами досвіду реалізації основних видів методичної діяльності за умов реальної освітньої практики. Змістовно ефективною можна вважати лише таку професійну пробу, в результаті якої майбутній викладач вибудовує індивідуальну модель реалізації методичної діяльності, а не просто апробує теоретичні знання, засвоєні на заняттях у ЗВО.

Спільне з учнями освітніх шкіл навчальне заняття з предметної області – форма події, спрямовану усвідомлення студентом педагогічних стратегій під час вирішення проблем предметної області, на вироблення індивідуальної тактики взаємодії з учнями, що забезпечує ефективне вирішення проблем предметної області і дозволяє коригувати неефективні стратегії. Ця подія дозволяє системно вирішувати освітні завдання як методичної, так і предметної підготовки майбутнього викладача.

Як основна одиниця змісту спільного навчального заняття виступає проблема предметної галузі, вирішення якої можливе і на рівні вищої, і на рівні загальної середньої освіти. Цінність даної події полягає в тому, що в ньому процес методичної підготовки майбутнього викладача відпрацьовується на змісті предметної галузі, забезпечуючи єдність різних суб’єктів освітнього процесу, відображаючи картину всього вивченого, набутого та накопиченого. Організація спільного навчального заняття з професійно-орієнтованих дисциплін відображена в табл.1.3.

Таблиця 1.3

Основні завдання організації спільного навчального заняття з професійно-орієнтованих дисциплін

|  |  |
| --- | --- |
| № п/п | Зміст завдання |
| 1 | Виявлення та обґрунтування актуальних проблем, що виникають при вивченні професійно-орієнтованих дисциплін на рівнях вищої та середньої освіти |
| 2 | Визначення завдань та змісту методичної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти з урахуванням виділених проблем. |
| 3 | Діагностика професійних труднощів, з якими стикаються вчителі предметники, та облік їх при проектуванні та реалізації події |
| 4 | Забезпечення взаємозв’язку цільових, концептуальних орієнтирів у предметній підготовці навчальних закладів з цілями, завданнями та змістом методичної підготовки майбутніх викладачів професійно-орієнтованих дисциплін |
| 5 | Цільова, систематична взаємодія ЗВО з освітніми установами. |
| 6 | Спеціальна організація рефлексивної діяльності, експертиз, консультацій |

Як показує досвід викладання, подієва організація процесу підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до педагогічної діяльності дозволяє:

– залучити студента до активної педагогічної діяльності, орієнтованої на отримання конкретного продукту;

– розгорнути процес методичної підготовки як простір діяльнісних проб, що дозволяє освоїти певні трудові дії, зробити методичні знання та вміння «живими», задіяти знання та вміння з минулого в теперішньому, а потім у майбутньому, накопичувати досвід їх системного Застосування;

– забезпечити «невизначений» характер процесу методичної підготовки, тим самим необмежено розширюючи його та залишаючи місце для суб’єктної поведінки майбутнього вчителя у ситуаціях професійної реальності, для формування у нього індивідуального стилю методичної діяльності;

– забезпечити високу інтенсивність процесу методичної підготовки за сетом відкритості подійних режимів, створити для майбутніх викладачів закладів вищої освіти ситуацію «виклику». Під час реальної освітньої події учасники діють в екстремальному режимі, що вимагає діяти «на межі» своїх знань, умінь, часу, розуміння тощо – як це відбувається в реальній професійній дійсності.

Проживання майбутніми викладачами спеціально організованих подій дає їм змогу самостійно фіксувати власні успіхи та виявляти дефіцити, ставити завдання власного просування, розвитку в галузі методичної підготовки, знаходити чи створювати ресурси для цього.

# Розділ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ майбутніх викладачів закладів вищої освіти до педагогічної діяльності у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін

# 2.1. Педагогічні умови готовності майбутніх викладачів закладів вищої освіти до педагогічної діяльності у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін

В загальному розумінні поняття «умови» вчені визначають як обставини, за яких відбувається або від яких залежить що-небудь, як правила, що встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; як відображення відношення предмета до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує; як обставину чи обстановку, що сприяє розвитку або гальмуванню явища, процесу.

З психологічної точки зору, поняття «умова» визначається як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливає на розвиток конкретного психічного явища, опосередкованого активністю особистості чи групи осіб. «Педагогічні умови» - це обставини, пов’язані з організацією навчально-виховного процесу у закладі вищої освіти закладі, з тим зовнішнім навчально-виховним середовищем, у якому відбувається пізнавальна, навчальна, науково-дослідницька і виховна діяльність студентів, направлена на формування в них насамперед професійних знань, умінь і навичок, розвиток їх світоглядної культури, професійної компетентності тощо.

«Педагогічні умови» – це необхідні та достатні обставини, від яких залежить ефективність освітнього процесу, вони є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання для досягнення мети професійної підготовки майбутніх педагогів до викладацької діяльності; впливають на ефективність оволодіння студентами знаннями, розвиток їх пізнавальної самостійності та навчально-пізнавальних умінь.

Спираючись на визначення різних авторів щодо сутності цього терміна, ми можемо дати власне визначення дефініції поняття «педагогічні умови» - це необхідні і достатні для ефективної організації освітнього процесу у ЗВО обставини, які поєднують форми, методи, зміст навчання, умотивованість викладачів і здобувачів вищої освіти на отримання вагомих результатів.

Отже, педагогічні умови – це сукупність засобів, методів, форм навчання (традиційних та інтерактивних), направлених на забезпечення взаємодії студентів і викладачів, ефективності освітнього процесу, результативності формування готовності майбутніх викладачів професійно-орієнтованих дисциплін закладів вищої освіти до професійної взаємодії. Загалом педагогічні умови взаємодії суб’єктів освітнього процесу необхідні для особистісних виявів студентів (смисли, мотиви, прагнення до самореалізації, самоактуалізації, потреба в самоутвердженні тощо). Кожен викладач по-своєму створює ці умови, однак обов’язково з переконанням, що освітній процес є сферою самоутвердження особистості студента – майбутнього викладача [9, с. 138].

Відзначимо, що сучасні педагогічні дослідження приділяють багато уваги аналізу готовності до професійної діяльності. Водночас, у науковців не існує єдиного погляду на визначення сутності понять «готовність». Так, наприклад, Кондрашова Л. у своїх дослідженнях розглядає готовність до діяльності як фундамент професіоналізму, основою якого є психологічна готовність – «складне особистісне утворення, що включає в себе ідейно-моральні і професійні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, оптимізм, налаштування на працю; спроможність до подолання труднощів, самооцінку результатів праці, потребу у професійному самовихованні, що забезпечує високі результати праці» [13, с.148].

Більшість дослідників вказують, що формування готовності, характер протікання процесу професійної самореалізації та її результат залежать як від внутрішніх, так і від зовнішніх умов.

Зовнішні умови здійснюють певний вплив на внутрішні, змінюючи таким чином, рівень готовності студента до професійної самореалізації.

Вплив на формування готовності до самореалізації у професійній сфері, на нашу думку, має низка педагогічних умов, забезпечуваних у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО:

1. Умотивованість студентів на оволодіння професійно-орієнтованою професією.

Мотивація – це важливий стимул щодо оволодіння фахівцями професією. Педагог у подальшому працюватиме з людьми (учнями, студентами), щоб спонукати їх до діяльності, він сам має бути вмотивованим до педагогічної активності.

Про мотивацію сказано вже дуже багато. Коли про неї говорять у повсякденному житті, то мається на увазі, що людина щось робить охоче, за власним бажанням, за власною волею. Мотивація – система спонукань, які зумовлюють активність організму і визначають її спрямованість.

Навчальна мотивація ґрунтується на потребі, яка стимулює пізнавальну активність людини, її готовність до засвоєння знань. Потреба не визначає характеру діяльності, її предмет окреслюється тоді, коли людина починає діяти. Спонукальна (мотиваційна) складова навчальної діяльності охоплює пізнавальні потреби, мотиви і сенси навчання. Важливою умовою учіння є наявність пізнавальної потреби і мотиву самовдосконалення, самореалізації та самовираження. Емоційне переживання пізнавальної потреби постає як інтерес.

Мотивація – це готовність людей докласти максимальних зусиль з метою досягнення організаційних цілей, що зумовлена здатністю цих зусиль задовольняти певну індивідуальну потребу. Із таким тлумаченням пов’язано запровадження трьох ключових понять: зусилля, організаційні цілі та індивідуальна потреба. У діяльності, поведінці людини виокремлюють дві функціонально взаємопов’язані сторони:

– регулятивну (забезпечує гнучкість і сталість поведінки в різних умовах);

– спонукальну (забезпечує активність і спрямованість поведінки).

У контексті формування мотивів у процесі навчання студентів ЗВО неодмінно виникає питання про те, які саме мотиви слід формувати. Це не просто питання пошуку та відбору того чи іншого окремо взятого мотиву з метою його формування, а визначення оптимальної структури мотиваційної сфери студента.

А.Маркова підкреслює, що «навчальна мотивація складається з ряду спонукань (потреби і смисл навчання, його мотиви, цілі, емоції, інтереси), які постійно змінюються і вступають у нові зв`язки один з одним. Тому становлення мотивації – не просте зростання позитивного або посилення негативного ставлення до навчання, а ускладнення структури мотиваційної сфери, спонукань, які входять до неї, поява нових, більш зрілих, інколи суперечливих відношень між ними» [18]. У зв`язку з цим аналіз мотивації освітньої діяльності вимагає не лише визначення домінуючого мотиву, але й врахування всієї структури мотиваційної сфери людини.

Розглядаючи цю сферу в контексті навчальної діяльності, дослідниця підкреслює ієрархічність її будови. Слід зазначити, що серед вчених існують розбіжності в поглядах щодо пріоритетності тих чи інших видів мотивів для успішності освітньої діяльності. Найбільш адекватними цій діяльності окремі дослідники вважають пізнавальні мотиви (широкі пізнавальні, навчально-пізнавальні, мотиви самоосвіти).

А.Маркова виділяє якісно своєрідний тип мотивів, специфічних для освітньої діяльності – навчально-пізнавальних, тобто спрямованість на оволодіння новими способами дій [18]. Саме орієнтація на засвоєння способів навчально-пізнавальної діяльності забезпечує, на її думку, становлення суб’єкта навчальної діяльності. Однак це не означає, що пізнавальні мотиви завжди є провідними в структурі мотивації навчання.

Психологічні дослідження динаміки навчальної мотивації свідчать про значні зміни їх особистісної значущості і дієвості в ході онтогенезу. Так, наприклад, в юнацькому віці провідну роль в навчальній діяльності відіграють мотиви самоствердження і саморозвитку, самовдосконалення. Це положення є актуальних для нашого дослідження. Попри безумовну цінність власне пізнавальних мотивів у навчанні не можна відмовитись від зовнішньої соціальної мотивації. Ми цілком погоджуємось з С. Рубінштейном у тому, що «безпосередній і опосередкований інтерес до навчання виявляються до такої міри взаємопов’язаними, що очевидною стає неможливість суто зовнішнім чином їх протиставляти» [29, с.81].

Актуалізацію суб’єктного досвіду студентів і його включення в зміст професійної підготовки.

Поняття суб’єктного досвіду тлумачиться по-різному, але за семантичною різницею усіх тлумачень стоїть прагнення описати певний цілісний особистісний конструкт, через призму якого відбувається засвоєння нового знання та розвиток особистості. Функції суб’єктного досвіду у пізнанні та розвитку полягають в тому, що з позиції цього досвіду, через своєрідну вибірковість упорядковується сприйняття інформації, забезпечується індивідуальне бачення світу. Зовнішньо суб’єктний досвід фіксує результат взаємодії особистості з оточуючим світом, а внутрішньо будує базис, логіку та загальну спрямованість інтересів, цінностей, світоглядних позицій [1, с. 99].

Так, готовність до професійної самореалізації буде вищою за умови урахування, а не нівелювання у навчально-виховному процесі суб’єктного досвіду, наповненого для кожної людини особистісно-значимим смислом, та розширення суб’єктних функцій студентів у цьому процесі.

2. Забезпечення комунікації між суб’єктами освітнього процесу на основі діалогічної взаємодії.

Наукові дослідження засвідчують, що при урахуванні суб’єктності майбутнього викладача в освітній комунікації та наданні йому можливості здійснювати активний вплив на перебіг освітнього процесу у студента зростає інтерес до майбутньої професійної діяльності, відбувається емоційне та ціннісне наближення до неї та розвивається потреба професійного зростання.

Як зауважує Т. Яковишина, «суб’єктна спрямованість в процесі навчання дозволяє студентам не тільки оволодівати досвідом здійснення професійної діяльності, але й реалізовувати індивідуальний потенціал у цій діяльності. А прогресуюча динаміка розвитку психічних, емоційних і особистісних якостей за час навчання у ВНЗ створює міцну основу для професійного розвитку особистості в майбутній професійній діяльності» [36, 19].

Найефективнішими видами діяльності студентів, які активно розвивають соціально-професійну комунікацію та здійснюють вплив на інтенсивний розвиток професійної самореалізації, є: прояв соціальної зрілості у спілкуванні; активна участь у розвитку мікросередовища життєдіяльності; прагнення до професійного самовдосконалення [16, с. 14].

3. Формування ціннісних установок майбутніх викладачів професійно-орієнтованих дисциплін закладів вищої освіти на професійну самореалізацію.

Особистість викладача розглядається в її внутрішній цілісності, де професійне й особистісне «я» тісно пов’язані системою цінностей.

Важливою передумовою професійної самореалізації особистості майбутнього викладача професійно-орієнтованих дисциплін є його спрямованість, що виявляється відповідно до професійних настанов і ціннісних орієнтацій.

Сформована позитивна настанова на майбутню професію і самоосвіту, орієнтація на культурно-гуманістичні цінності зумовлює прогресивний розвиток і успішність подальшої професійної діяльності. Процес поступального особистісного й професійного розвитку студента може активізуватись на будь-якому етапі за умови створення відповідних освітніх ситуацій, що передбачають виконання професійної ролі через подолання деперсоніфікації, зміну негативних професійних настанов. У підсумку, це підвищує мотивацію самовдосконалення, сприяє саморозвиткові особистості студента завдяки рефлексивній позиції, оволодінню ефективними способами соціально-відповідальної поведінки, яка трансформується у систему професійного кредо [27, с.75].

Незаперечною характеристикою особистості, яка прагне самореалізуватись, є здатність долати труднощі, які виникають на її шляху. Тому активний захист своїх переконань, цінностей й ідеалів є показником стресостійкості особистості, що є надзвичайно важливим, особливо в професіях соціально спрямованої взаємодії. У різних непередбачуваних ситуаціях стійкість, реалістичний підхід і добре розвинуті механізми когнітивного оцінювання сприяють гнучкому реагуванню на основі вибору різних стратегій поведінки в мінливих соціальних умовах [27, с. 77].

Запровадження вищезазначених педагогічних умов у їх сукупності, на наш погляд, сприяє ефективній професійній самореалізацію майбутніх викладачів професійно-орієнтованих дисциплін закладів вищої освіти у процесі поетапного залучення магістрів до практично-орієнтованої діяльності в процесі педагогічної практики.

Практична підготовка – це важливий компонент професійного навчання студентів у ЗВО. Зауважимо, що виробнича практика, будучи одним із найважливіших видів навчальної роботи, покликана максимально підготувати майбутніх викладачів професійно-орієнтованих дисциплін до практичної діяльності, виробити професійну компетентність, забезпечити набуття навичок роботи у закладах вищої освіти.

У процесі практики великою мірою створюються умови для інтеграції психолого-педагогічних та професійно-орієнтованих знань. Ці знання стають життєво необхідними, особистісно-значимими, набувають практичного сенсу, так як практична діяльність змушує шукати відповіді на питання, що виникають, про завдання, зміст, форми та методи навчально-виховної роботи з учнями.

Важливість педагогічної практики як етапу професійного становлення майбутніх викладачів професійно-орієнтованих дисциплін та формування їх професійної компетентності визначається його завданням:

– поглиблення, розширення, узагальнення та застосування теоретичних знань, здобутих студентами у ЗВО;

– оволодіння ними системою навчально-виховної діяльності викладача професійно-орієнтованих дисциплін;

– формування у студентів умінь виконувати обов’язки керівника групи;

– виховання у студентів прагнення до професійно-орієнтованої діяльності, потреби у вдосконаленні своїх професійних потреб та майстерності, навичок організаторської та громадської діяльності студентів.

В рамках даного дослідження відзначимо, що теоретичне навчання забезпечує оволодіння моделями побудови педагогічної діяльності на основі програмно-варіативного та індивідуально-орієнтованого підходу. Єдність теоретичного і практичного навчання в процесі педагогічної практики реалізується за рахунок її структурної та системної побудови.

Здатність реалізувати майбутніми викладачами функції педагогічної практики (навчальну, виховну, розвивальну, діагностичну, конструктивну, комунікативну) в процесі проходження асистенської практики вказує на готовність до професійної самореалізації. Поетапність полягає в перетворенні освітнього й особистого досвіду, в основі якого лежить оволодіння педагогічним проектуванням та моделюванням [27, с.164].

4. Застосування нетрадиційних лекційних форм, направлених на набуття студентами когнітивної основи компетенцій.

Сутність цієї умови полягає у широкому застосуванні нетрадиційних форм лекцій (проблемної, лекції-дискусії, лекції-візуалізації, лекції-прес-конференції, бінарної лекції тощо.) з метою підвищення ефективності засвоєння студентами знань, покладених в основу компетенцій, що формуються.

За нашим задумом, провідними формами трансляції знань виступатимуть лекції-прес-конференції. Ця форма лекційного заняття передбачає, що після оголошення теми, викладач звертається з пропозицією у письмовій формі ставити питання за визначеною темою. Протягом двох-трьох хвилин студенти формулюють питання, відповідь на які їх цікавить найбільше, і передають викладачеві, який протягом 3-5 хвилин сортує питання за їх змістом після чого починає лекцію.

Сама лекція будується як зв’язний текст, у процесі викладення якого формулюються відповіді на ті запитання, що найбільш цікавлять студентів. У кінці лекції викладач підводить підсумок у формі аналізу інтересів і знань студентів.

Іншою формою виступатиме лекція-візуалізація, що представляє собою паралельне викладення інформації в усній та візуальній формах. У нашому випадку, наочність забезпечуватиметься за рахунок образотворчих (слайди, рисунки) та символічних (схеми, таблиці) засобів.

Читання такої лекції зводитиметься до розгорнутого коментування підготовлених візуальних матеріалів, які забезпечують систематизацію наявних знань.

Вибір означених нетрадиційних форм лекцій зумовлюється їх перевагами у співвідношенні із традиційними лекціями, а саме:

– більш високим рівнем співтворчості між студентами та викладачем;

– економією часу при отриманні нових знань, а також повторенні відомого матеріалу;

– більш високим потенціалом в активізації самостійної пізнавальної діяльності студентів тощо.

5. Створення у навчальному процесі ситуацій, що відтворюють особливості соціально-психологічної, а також операційної складових викладацької діяльності і виступають засобом освоєння її змісту, організаційних форм, цінностей і норм.

Сутність цієї умови полягає у тому, що відбір змісту підготовки майбутніх викладачів має структуруватися на основі особливостей майбутньої професійної діяльності.

Найповніше такий підхід розроблений у теорії контекстного навчання, сутність якого полягає в організації активності студентів відповідно до закономірностей переходу від навчальних текстів, знакових систем як матеріальних носіїв минулого досвіду до мінливої професійної діяльності.

Ключовим поняттям теорії контекстного навчання виступає «квазіпрофесійна діяльність», сутністю якої є відтворення в аудиторних умовах динаміки тієї чи іншої професійної діяльності, відносин і дій зайнятих у ній людей [3, с. 18].

При контекстному навчанні метою діяльності студента стає не оволодіння системою інформації, основами наук, а формування здібностей до виконання професійних функцій. Засвоєння інформації студентом займає структурне місце мети діяльності лише до певного моменту, а потім ця інформація має отримати розвинену практику свого застосування як засіб регуляції діяльності, яка поступово набуває рис професійної [3, с. 19].

Отже, формування готовності, характер протікання процесу професійної самореалізації та її результат залежать як від внутрішніх, так і від зовнішніх умов, серед яких:

– вмотивованість студентів на оволодіння професійно-орієнтованою професією;

– актуалізація суб’єктного досвіду студентів і його включення в зміст професійної підготовки;

– забезпечення комунікації між суб’єктами освітнього процесу на основі діалогічної взаємодії;

– формування ціннісних установок майбутніх викладачів професійно-орієнтованих дисциплін закладів вищої освіти на професійну самореалізацію;

– застосування нетрадиційних лекційних форм, направлених на набуття студентами когнітивної основи компетенцій;

– створення у навчальному процесі ситуацій, що відтворюють особливості соціально-психологічної, а також операційної складових викладацької діяльності та виступають засобом освоєння її змісту, організаційних форм, цінностей і норм.

Вагомий вплив на формування готовності до професійної самореалізації у процесі професійної підготовки має сукупність педагогічних умов, забезпечуваних у процесі професійної підготовки: актуалізація суб’єктного досвіду студентів і його включення в зміст професійної підготовки, забезпечення комунікації між суб’єктами освітнього процесу на основі діалогічної взаємодії, формування ціннісних установок майбутніх викладачів професійно-орієнтованих дисциплін закладів вищої освіти на професійну самореалізацію. Встановлено, що ефективність процесу самореалізації пов’язана з успішністю педагогічної діяльності магістра в процесі педагогічної практики та позитивними майбутніми професійними орієнтирами, що розкриває можливі перспективи кар’єрного зростання.

# 2.2. Методи та технології навчання як інструмент якісної підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності

У професійній підготовці майбутніх викладачів професійно-орієнтованих дисциплін закладів вищої освіти використовуються наступні методи навчання:

1. Метод проектів – хмароорієнтовані засоби (засоби роботи над спільними проектами), автоматизовані системи проведення змагань, де студенти можуть спробувати себе у будь-якій ролі, що передбачена спільною діяльністю над науковим проектом.

У процесі спільної проектної діяльності майбутні викладачі вчаться розподіляти обов’язки, спільно працювати над проблемою, складати план дій, створювати кінцевий продукт, презентувати його тощо.

2. Дослідницький метод (відео-конференція, вебінар) – є зручним при проведенні студентських конференцій, а також при дистанційному спілкуванні у межах проблемної групи для розгляду дискусійних питань, що виникають у майбутніх викладачів професійно-орієнтованих дисциплін закладів вищої освіти під час написання курсових та дипломних робіт.

3. Пояснювально-ілюстративні (відео-лекції, лекції-презентації, інші додаткові ілюстративні матеріали розміщені у хмарі, он-лайн консультації, он-лайн чати).

4. Метод Махмутова – даний метод використовується для роботи над спільним проектом засобами хмарних сервісів, де створення проблемної ситуації сприяє колективному вирішенню проблеми.

5. Евристичний – викладач пропонує нетипове завдання.

Сучасні умови реалізації вищої освіти вимагають від педагога, щоб він, здійснюючи свою професійну діяльність, впроваджував та застосовував різноманітні нові методи навчання, освітні технології, направлені на забезпечення процесу оволодіння навичками та вміннями, що підвищують мотивацію у студентів до навчання та їх залучення до освітнього процесу.

Для активізації пізнавальної діяльності учнів у вищих навчальних закладах, у тому числі під час підготовки майбутніх педагогів стали досить часто застосовуватися інноваційні методи.

Інновації є однією з головних ознак сучасного суспільства. Термін «інновація» вперше був введений у 1912 році Й. Шумпетером в праці «Теорія економічного розвитку». Під інновацією вчений розумів нововведення, що застосовується в галузі технології виробництва чи управління певної господарської системи. Хоч історія суспільства завжди здійснюється через інновації, для позначення явищ, пов’язаних із впровадженням чогось нового, застосовувалися супутні терміни «нове», «нововведення», «модерн», «модерний».

На думку В. Кременя «поняття інновації неоднозначне. Під нею розуміють упровадження нових ідей, технологій у виробництво, управління галуззю, підприємством; в іншому аспекті інновація – це нововведення, яке ще не достатньо поширене в суспільній діяльності чи виробництві» [15, с. 3].

Науковець наголошує: «інновація – не лише нововведення, а й здатність до нового мислення, до переосмислення існуючих теорій, сталих істин, правил та норм поведінки в науці, освіті, політиці, культурі тощо. Жодне нововведення не відбувається, якщо мислення не буде саме інноваційним… В такому контексті перед нами постає проблема інноваційної людини» [15, с. 6]. Вищим навчальним закладам, на думку В. Кременя «належить найважливіша роль у реалізації стратегії економічного зростання на основі знань і у формуванні демократичного та соціально розвинутого суспільства. Вища освіта сприяє удосконаленню інституційного режиму через підготовку компетентних і відповідальних спеціалістів…» [15, с. 7].

Інноваційні методи навчання – це методи, направлені на оновлення, модернізацію, трансформацію навчального процесу відповідно до вимог часу. До інноваційних відносять активні та інтерактивні методи навчання.

Активні методи навчання – «це методи, які спонукають студентів до активної розумової та практичної діяльності у процесі оволодіння навчальним матеріалом» [14, с. 41]. Застосування активних методів навчання, на відміну від пасивних методів навчання, сприяє тому, що студенти є не пасивними слухачами, а активними учасниками навчального процесу; авторитарний стиль взаємодії викладача та студентів замінюється демократичним стилем взаємодії викладача і студентів.

Активні методи навчання при вмілому їх застосуванні дають змогу вирішити одночасно три навчально-організаційних завдання:

– підкорити процес навчання керуючому впливу викладача;

– забезпечити активну участь всіх студентів у навчальній роботі;

– установити безперервний контроль за процесом засвоєння навчального матеріалу.

Активне навчання передбачає Застосування такої системи методів, яка направлена головним чином не на передачу викладачем знань, їх подальше запам’ятовування та відтворення студентами, а на самостійне оволодіння студентами знаннями, вміннями та навичками у процесі активної розумової та практичної діяльності.

За характером навчально-пізнавальної діяльності активні методи навчання підрозділяють на: імітаційні методи, що базуються на імітації та неімітаційні методи. Схематично дану класифікацію активних методів навчання подано в табл.2.1.

Таблиця 2.1

Класифікація активних методів навчання

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Неімітаційні | Імітаційні | |
| Ігрові | Неігрові |
| Інтелектуальна розминка;  експрес – опитування; навчальна дискусія; мозковий штурм; самостійна робота з навчальною  літературою; активно-групові  консультації; студентські наукові конференції | Ділові ігри; метод розігрування ролей;  ігрове проєктування;  ігровий тренінг. | Метод кейса;  рішення ситуаційних  завдань; імітаційні ігри. |

Інтерактивні методи навчання – це способи організації пізнавальної діяльності студентів, які забезпечують оволодіння знаннями, формують певні навички практичної діяльності, у ході яких здійснюється діалогова взаємодія викладача й студентів, студентів зі студентами.

Інтерактивні методи забезпечують співнавчання (колективне, кооперативне, навчання у співпраці), в якому і викладач і студенти є суб’єктами, де викладач виступає лише в ролі організатора процесу навчання, лідера групи студентів, що якнайбільше відповідає особистісно-орієнтованому підходу до навчання.

Таким чином, інноваційні методи навчання – це методи, направлені на оновлення, модернізацію, трансформацію освітнього процесу відповідно до вимог часу. Впровадження інноваційних методів навчання забезпечує співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб’єктами, які розуміють, що вони роблять, рефлектують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. Під час інноваційного (активного та інтерактивного) навчання студенти вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення.

Застосування зазначених методів та прийомів у процесі підготовки майбутніх педагогів має об’єднувати очну та дистанційну взаємодію, а також організовувати самостійну, дослідницьку та практичну діяльність студентів. Реалізація активних та інтерактивних методів з метою інтенсифікації пізнавальної діяльності студентів здійснюється за допомогою різного набору цифрових інструментів, що дають змогу вибудувати діалог у процесі підготовки майбутніх фахівців у сфері освіти між викладачем та студентом при індивідуальній та груповій формах роботи в рамках навчальної групи.

Зазначимо, що на сьогоднішній день переважна більшість ЗВО мають власне електронне інформаційно-освітнє середовище, що дозволяє активно впроваджувати в навчальний процес засоби цифрової взаємодії. Застосування існуючих педагогічних умов для підвищення активізації пізнавальної діяльності студентів тягне за собою модернізацію процесу професійної підготовки майбутніх педагогів професійно-орієнтованих дисциплін у світлі його цифровізації.

Розглянемо докладніше деякі із цифрових інструментів.

Так, хмарні технології є сервісами, які передбачають віддалене застосування засобів обробки та зберігання даних. Вони дають змогу розробляти та застосовувати освітні ресурси різного рівня, розділяючи права різних груп щодо доступу до цих ресурсів.

Завдяки хмарним технологіям майбутні викладачі професійно-орієнтованих дисциплін закладів вищої освіти можуть одночасно працювати з однаковими документами та іншими матеріалами, наприклад, в індивідуальній чи груповій формі аналізувати отримані дані під час проектної та дослідницької діяльності, розробляти презентацію, виконувати інфографіку, графіку, створювати різноманітні карти.

Серед самих поширених хмарних сервісів, серед яких Microsoft Live@edu, Google Cloud Platform та Microsoft Office 365. Ці сервіси є найбільш відомими, вони вільно поширені та застосовуються в освіті. [15]

Важливий внесок у розвиток хмарних сервісів для освіти робить компанія Google.

Найпоширенішими хмарними платформами, які застосовують в освіті на сьогодні є:

1. Google Classroom (рис.2.1) пов’язує хмарні онлайн-програми Google, надає доступ до платформи з комп’ютерів, планшетів та смартфонів, дозволяє зручно планувати терміни виконання завдання студентами



Рис.2.1. Логотип платформи Google Classroom

2. Blackboard (рис.2.2) серед інших свої послуг надає ПЗ для хмарного навчання.



Рис.2.2. Логотип платформи Blackboard

Так, Blackboard Classroom забезпечує організацію та проведення відео-конференцій у віртуальних класах, керування завданнями, аналітику їх виконання тощо.

3. Knowledge Matters (рис.2.3) дозволяє моделювати хмарні бізнес-симуляції для імітації ситуацій, з якими студенти стикатимуться у діловому середовищі, тим самим даючи студентам можливість практикувати розв’язання реальних проблем. Симуляції кейсів орієнтовані на конкретні галузеві сценарії.



Рис.2.3. Логотип платформи Knowledge Matters

4. Coursera (рис.2.4) – відома освітня хмарна платформа з різноманітними онлайн-курсами від відомих університетів та викладачів.



Рис.2.4. Логотип платформи Coursera

5. Office 365 Education (рис.2.5) від компанії Microsoft орієнтований на студентів та викладачів та покликаний спростити навчання в інтернеті.



Рис.2.5. Логотип платформи Office 365 Education

6. Classflow (рис.2.6) – це хмарне ПЗ, яке допомагає викладачам створювати інтерактивні форми занять та показувати їх студентам.



Рис.2.6. Логотип платформи Classflow

7. D2L Brightspace (рис.2.7) – платформа онлайн-навчання для задоволення потреб педагогів і студентів, незалежно від того, де і хто вони.



Рис.2.7. Логотип платформи D2L Brightspace

Її зручна інформаційна панель дозволяє викладачам відстежувати успіхи студентів.

Цей перелік не є вичерпним, численні хмарні сервіси надають освітні онлайн-послуги і відрізняються набором можливостей, відсутністю або наявністю платної складової та її розміром

Переваги застосування хмарних технологій у вищій освіті згруповано в Додатку Б.

Попри всі переваги, є також декілька проблем із хмарними освітніми платформами:

– залежність від доступу до Інтернету, адже перебої в роботі послуг провайдерів або низька пропускна здатність послуг Інтернету можуть унеможливити онлайн-навчання;

– так як хмарні освітні технології залежать від послуг одного постачальника, неможливо перемикатися між постачальниками хмарних послуг. Тому критично важливим є вибір постачальника якісних хмарних послуг для надійного розміщення навчального контенту в його сховищі;

– існують певні небезпеки при розміщенні усіх навчальних ресурсів у хмарі, адже такі інтернет-системи можуть бути вразливими до кібератак. Ризики зростають при нехтуванні правилами хмарної безпеки: дефолтними налаштуваннями та паролями, зберіганням паролів від акаунтів хмарної інфраструктури на різних пристроях, відмовою від двофакторної аутентифікації.

Наступним цифровим інструментом, який застосовується при підготовці майбутніх викладачів професійно-орієнтованих дисциплін закладів вищої освіти, є Piktochart (рис.2.8).

Даний ресурс дозволяє реалізовувати інфографіку, яка є візуалізацією даних за допомогою виконання колективних або індивідуальних маніпуляцій з текстовими, графічними, числовими та аудіовізуальними об’єктами.



Рис.2.8. Логотип цифрового сервусу Piktochart

Внаслідок такої діяльності майбутні викладачі професійно-орієнтованих дисциплін закладів вищої освіти створюють освітній медіатекст. Piktochart.com дозволяє застосовувати вже готові шаблони або розробляти власні, використовуючи його можливості, можна застосовувати такі форми роботи з майбутніми педагогами, як мозковий штурм, проектна діяльність тощо.

Цифровий сервіс Trello (рис.2.9) надає можливість оперативного управління проектною діяльністю майбутніх викладачів професійно-орієнтованих дисциплін закладів вищої освіти.



Рис.2.9. Логотип цифрового сервісу Trello

Головні його переваги полягають у необмеженому безкоштовному доступі, простоті та зручності застосування. Інтерфейс заснований на так званих японських канбан-дошках, які дають змогу організовувати роботу студентів щодо виконання завдань у рамках тематики їх проекту. За допомогою цих дощок зручно спостерігати за діяльністю студентів, відстежувати терміни виконання проекту та здійснювати координацію колективної діяльності.

GeoGebra (рис.2.10) є популярним безкоштовним математичним цифровим інструментом.



Рис.2.10. Логотип цифрового сервісу GeoGebra

Можливості GeoGebra дуже широкі, наприклад, можна аналізувати функції, виконувати побудову графіків та інші. Наочно програма GeoGebra є класною дошкою, на якій можна відображати результати математичних та геометричних розрахунків.

При застосуванні цього цифрового інструменту можна досить детально візуалізувати процес розв’язання задач та прикладів, а також будувати інтерактивні креслення. Особливістю даного цифрового інструменту і те, що дозволяє створювати різноманітні 2D- і 3D-фігури, оперативно їх змінювати, застосовувати анімацію тощо.

Детальніше розглянувши деякі цифрові інструменти, можемо сказати, що при підготовці викладачів професійно-орієнтованих дисциплін закладів вищої освіти варто застосовувати різноманітні цифрові інструменти, які мають позитивний вплив на активізацію їх пізнавальної діяльності та сприяють постійному професійному розвитку, удосконаленню вміння застосовувати отримані знання на практиці.

Насамкінець відмітимо, що активізація пізнавальної діяльності майбутніх викладачів професійно-орієнтованих дисциплін закладів вищої освіти за допомогою цифрових інструментів є перспективним напрямом в організації процесу навчання у вищій школі, так як їх застосування передбачає відповідність науково-технічному прогресу та відкриває широкі можливості для підвищення мотивації студентів до освоєння професії викладача професійно-орієнтованих дисциплін.

# висновки та пропозиції

Дослідивши особливості підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до педагогічної діяльності у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін можемо зробити наступні висновки:

1. Розглянувши професійно-орієнтовану підготовку майбутніх викладачів закладів вищої освіти як науково-теоретичну проблему ми з’ясували, що поняття «професійна підготовка» варто характеризувати як чинник зростання особистісного, індивідуального потенціалу фахівця, професійного самовдосконалення, пізнавальної та творчої активності на основі оволодіння загальнонауковими й професійно значущими знаннями, уміннями, навичками.

Також ми дійшли висновку, що професійно-педагогічна підготовка повинна спрямовуватися насамперед на нове бачення цілей і оцінку результатів освіти, висувати свої вимоги до інших компонентів освітнього процесу: змісту, педагогічних технологій, засобів контролю й оцінки. У такому контексті головним є проектування та реалізація компетентнісно-орієнтованого освітнього простору, який залучав майбутніх викладачів закладів вищої освіти до різних видів діяльності (спілкування, вирішення проблем, дискусії, диспути, виконання проектів) і забезпечував формування у них значущих для їх майбутньої професійної діяльності якостей особистості, а також знань, навичок, умінь, що забезпечують ретельне виконання ними функціональних обов’язків.

2. Дослідивши категоріально-понятійний апарат теоретичних і методичних засад підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до педагогічної діяльності у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін можемо сказати, що організація процесу підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до педагогічної діяльності дозволяє:

– залучити студента до активної педагогічної діяльності, орієнтованої на отримання конкретного продукту;

– розгорнути процес методичної підготовки як простір діяльнісних проб, що дозволяє освоїти певні трудові дії, зробити методичні знання та вміння «живими», задіяти знання та вміння з минулого в теперішньому, а потім у майбутньому, накопичувати досвід їх системного Застосування;

– забезпечити «невизначений» характер процесу методичної підготовки, тим самим необмежено розширюючи його та залишаючи місце для суб’єктної поведінки майбутнього вчителя у ситуаціях професійної реальності, для формування у нього індивідуального стилю методичної діяльності;

– забезпечити високу інтенсивність процесу методичної підготовки за сетом відкритості подійних режимів, створити для майбутніх викладачів закладів вищої освіти ситуацію «виклику». Під час реальної освітньої події учасники діють в екстремальному режимі, що вимагає діяти «на межі» своїх знань, умінь, часу, розуміння тощо – як це відбувається в реальній професійній дійсності.

3. Вивчивши педагогічні умови готовності майбутніх викладачів закладів вищої освіти до педагогічної діяльності у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін ми дійшли висновку, що формування готовності, характер протікання процесу професійної самореалізації та її результат залежать як від внутрішніх, так і від зовнішніх умов, серед яких:

– вмотивованість студентів на оволодіння професійно-орієнтованою професією;

– актуалізація суб’єктного досвіду студентів і його включення в зміст професійної підготовки;

– забезпечення комунікації між суб’єктами освітнього процесу на основі діалогічної взаємодії;

– формування ціннісних установок майбутніх викладачів професійно-орієнтованих дисциплін закладів вищої освіти на професійну самореалізацію;

– застосування нетрадиційних лекційних форм, направлених на набуття студентами когнітивної основи компетенцій;

– створення у навчальному процесі ситуацій, що відтворюють особливості соціально-психологічної, а також операційної складових викладацької діяльності та виступають засобом освоєння її змісту, організаційних форм, цінностей і норм.

Також ми вияснили, що вагомий вплив на формування готовності до професійної самореалізації у процесі професійної підготовки має сукупність педагогічних умов, забезпечуваних у процесі професійної підготовки: актуалізація суб’єктного досвіду студентів і його включення в зміст професійної підготовки, забезпечення комунікації між суб’єктами освітнього процесу на основі діалогічної взаємодії, формування ціннісних установок майбутніх викладачів професійно-орієнтованих дисциплін закладів вищої освіти на професійну самореалізацію. Встановлено, що ефективність процесу самореалізації пов’язана з успішністю педагогічної діяльності магістра в процесі педагогічної практики та позитивними майбутніми професійними орієнтирами, що розкриває можливі перспективи кар’єрного зростання.

4. Ознайомившись з інноваційними методами та технологіями навчання як інструментом якісної підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності можемо сказати, що при підготовці викладачів професійно-орієнтованих дисциплін закладів вищої освіти варто застосовувати різноманітні цифрові інструменти, які мають позитивний вплив на активізацію їх пізнавальної діяльності та сприяють постійному професійному розвитку, удосконаленню вміння застосовувати отримані знання на практиці.

Насамкінець відмітимо, що активізація пізнавальної діяльності майбутніх викладачів професійно-орієнтованих дисциплін закладів вищої освіти за допомогою цифрових інструментів є перспективним напрямом в організації процесу навчання у вищій школі, так як їх застосування передбачає відповідність науково-технічному прогресу та відкриває широкі можливості для підвищення мотивації студентів до освоєння професії викладача професійно-орієнтованих дисциплін.

# 

# Список використаних джерел

1. Артемова О. І. Професійна самореалізація особистості в сучасних умовах. *Освіта регіону.*2010. №1. С. 97–101.
2. Бубнова М. Ю. Готовність майбутніх педагогів математики до проблеми підготовки сучасного вчителя до професійної діяльності. *Дидактика математики: проблеми і дослідження*. Донецьк, 2010. Вип. 33. С.17‒20.
3. Буренко М.С. Педагогічні умови формування фахових компетенцій майбутніх тренерів-викладачів у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. Харків, 2012. - № 05. С.16-21.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови /Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. Київ: Ірпінь, ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
5. Вiтвицькa C. C. Теоретичні засади підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка*. 2004. № 19. C. 69–71.
6. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: словарь. Москва: НМЦ СПО, 1999. 538 с.
7. Десятов Т. М. Сучасне наукове бачення неперервної професійної освіти: стратегія розвитку в масштабах геополітичних регіонів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2002. № 2. С. 66–70.
8. Дегтярьова Г. А. Гуманізація освіти як основа соціалізації школярів. *Правова освіта й соціалізація учнівської молоді в умовах реформування українського суспільства:* матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Харків: Харківський обласний науково-методичний інститут безперервної освіти, 2003. С. 73–75.
9. Дурманенко О. Теоретичний аналіз поняття «педагогічні умови» в контексті моніторингу виховної роботи у вищому навчальному закладі. *Молодь і ринок.* 2012. Вип. 7. С. 135–138.
10. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
11. Жукович-Дородна Н. Педагогічні умови формування професійних умінь студентів економічних спеціальностей ВНЗ І – ІІ рівня акредитації. *Вісник НТУУ «КПІ» Філософія. Педагогіка. Психологія.* 2009. Вип. 3. С. 80–85.
12. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту: навч. посіб. Київ: Либідь, 2004. 424 с.
13. Кондрашова Л. В. Концепція «Взаємодії моральних і психологічних якостей у змісті педагогічного професіоналізму». *Професійне становлення майбутнього вчителя : монографічний огляд*. Кривий Ріг, 2006. 327 с.
14. Крамаренко С. Г. Активні методи в системі особистісно-орієнтованого навчання. *Відкритий урок*. 2013. № 9–10. С.40–42.
15. Кремень В. Г. Інновації – alter ego глобалізації. *Рідна школа,* 2018. № 3. С. 3– 9.
16. Лебедик І. В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Кіровоград, 2007. 18 с.
17. Лобанов В.В. Образовательное событие как педагогическая категорія. *Образование и наука*. 2015. № 1(1) С. 33–42.
18. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б Формирование мотивации учения : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 2010. 192 с.
19. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2011. 585 с.
20. Микитюк Г. Ю. Взаємини викладачів зі студентами як чинник становлення особистості майбутнього вчителя: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2003. 20 c
21. Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е.С.Рапацевич. Минск: Современное Слово, 2005. 720 с.
22. Педагогическая энциклопедия: в 5 т. Советская энциклопедия. Москва: НМЦ СПО 1988. Т. 3: Педагогическая энциклопедия / за гл. ред. Каиров А. И. 880 с.
23. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.
24. Пєхота О. М. Особистісно орієнтована педагогіка: концепції, моделі. *Науковий вісник Миколаївського державного педагогічного університету.* Сер. : Педагогічні науки. 2000. Вип. 3. Т. 1. С. 34–43.
25. Поліщук Л. П. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців у педагогічних закладах України. *Вісник Житомирського державного університету.* Житомир, 2009. Вип. 48. С. 112‒115.
26. Про вищу освіту: Закон України від 26.02.2021 № 37-38. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text (Дата звернення: 11.02.2022).
27. Поселецька К. А. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації: дис.. ... кандидата пед. наук. Вінниця, 2016. 339 с.
28. Пyxoвcькa Л. П. Професійна підготовка педагогів у Західній Європі в кінці XX ст. : диc. ... д-pa пeд. нayк : 13.00.04 / Л. П. Пyxoвcькa ; Iн-т пeд. i пcиxoл. ocвiти AНП Yкpaïни. Kиïв, 1998. 354 c.
29. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Т. 1. Москва, 1989. 280 с.
30. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження. Київ: ВД ЕКМО, 2007. 250 с.
31. Павлик О. Ю. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів, до Застосування офіційно-ділового мовлення: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2004. 19 с.
32. Старєва Г. М. Формування творчої активності майбутніх педагогів. *Науковий вісник Миколаївського державного педагогічного університету.* Сер. : Педагогічні науки. 2000. Вип. 3. Т. 1. С. 82–87.
33. Тумашева О.В., Берсенева О.В. Учебно-профессиональные задания как інструмент мониторинга методических компетенций будущих учителей. *Стандарты и моніторинг в образовании*. 2017. Т. 5. № 2. С. 9–16.
34. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх педагогів початкових класів: дис. … д-ра. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2004. 365 с.
35. Югфельд Е.А., Панкина М.В. Дуальная система образования как катализатор успешной профессиональной и социальной адаптации будущего специалиста. *Образование и наука*. 2014. № 1(3). С. 49–62.
36. Яковишина Т. В. Організаційно-педагогічні умови формування здатності до діалогу в суб’єкт-суб’єктній взаємодії. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. 2015. Вип. 1. С. 189–197.
37. Ярошко М. М. Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів до профілактично-корекційної роботи з педагогічно занедбаними підлітками: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Хмельницький національний ун-т. Хмельницький, 2011. 20 с.
38. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1989. 554 с.

Додаток А

Характеристики (особливості) підготовки викладачів закладу вищої освіти [23; 26]

|  |  |
| --- | --- |
| № п/п | Характеристики (особливості) |
| 1 | Самоосвіта, яка активізує розумові процеси, сприяє підвищенню педагогічної майстерності та є вартою умовою професіоналізму педагога |
| 2 | Акселераторна ознака, що підвищує знання до рівня виробничо- й суспільно вартої компетенції |
| 3 | Амортизаційна, що пом’якшує розрив поколінь за освітнім рівнем, інформованістю, знаннями та ціннісними орієнтаціями |
| 4 | Компенсаторна, що компенсує недоотриману базову освіту та виправляє недоліки функціонування попередніх систем освіти |
| 5 | Розвивальна, що організовує професійний і всезагальний розвиток особистості, задоволення творчих, інтелектуальних потреб |
| 6 | Адаптивна, що сприяє пристосуванню слухачів до змінюваних вимог соціального середовища |
| 7 | Організаційна, що полягає в організації вільного часу педагога для його саморозвитку |
| 8 | Коригувальна, що спрямовано змінює якості особистості фахівця, з огляду на його професійну діяльність у закладі вищої школи |

Додаток Б

Переваги застосування хмарних технологій у вищій освіті

|  |  |
| --- | --- |
| № п/п | Перевага |
| 1 | Доступність освітніх онлайн-ресурсів для всіх учасників освітнього процесу, незалежно від форми навчання |
| 2 | Усунення бар’єрів у доступі до інформації для студентів, які фізично не можуть особисто відвідувати заняття |
| 3 | Студенти з проблемами мобільності чи порушеннями навчання можуть отримувати персоналізовані навчальні програми, що відповідають їх потребам |
| 4 | Студенти з низьким рівнем доходу можуть отримати доступ до високої якості навчання, тобто впровадження хмарних технологій усуває фінансову нерівність, ставлячи студентів усіх станів до одного освітнього середовища |
| 5 | Можливість співпраці з кваліфікованими викладачами, стейкхолдерами, тренерами, які працюють віддалено |
| 6 | Сумісність хмарних програм з будь-яким пристроєм та операційною системою, адже ці програми можуть безперешкодно працювати в інтернет-браузерах |
| 7 | Мінімальні вимоги до апаратних ресурсів дають змогу підключатися до відповідних академічних програм навіть з дешевого смартфону |
| 8 | Можливість охопити ширшу аудиторію студентів, зробити процес навчання цікавим, готувати різноманітні інтернет-тести та вікторини, керувати процесом навчання, створюючи новітні освітні можливості |
| 9 | Миттєвий зворотний зв’язок дозволяє швидко оцінити завдання і проекти, виконані студентами, надіслати їм відгук |
| 10 | Зниження регулярних витрат на зберігання даних, обслуговування центру обробки даних, капітальних витрат на заміну застарілого фізичного ІТ-обладнання та закупівлю програмного забезпечення |
| 11 | Так як всі навчальні матеріали зібрані та зберігаються у хмарі, не потрібно турбуватися про те, щоб зберігати все на своєму ПК |
| 12 | Висока безпека зберігання даних у хмарі означає, що навчальний зміст може бути легко переданий користувачам без спотворення |
| 13 | Хмарне ПЗ автоматично оновлюється у хмарному джерелі |
| 14 | Хмарні технології роблять можливим якісну самоосвіту, завдяки розмаїттю навчальних онлайн-курсів |
| 15 | Нові можливості спільної роботи викладачів, учнів та батьків |