

Дем'яненко Н.М.,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки
Педагогічного факультету
Національного педагогічного
університету імені М.П.Драгоманова,
м. Київ, Україна

ВІДКРИТИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР УНІВЕРСИТЕТУ: КОНТЕКСТНО-КОМПЕТЕНТІСНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ-ПЕДАГОГА

Анотація. Розкрито сутність і зміст контекстно-професійної моделі розвитку компетентності майбутнього педагога (сукупність методів, засобів, освітніх технологій) у відкритому освітньому просторі сучасного університету. Серед умов реалізації моделі визначено організацію квазіпрофесійної діяльності, міждисциплінарну інтеграцію знань, змішане навчання, посилення мотивації студентів до вивчення контекстних освітніх курсів, поглиблення фахової практичної підготовки, підвищення пізнавальної і академічної активності, створення можливостей для саморозвитку і самореалізації. Обґрунтовано інтегративний образ випускника-педагога, де мета, зміст і результати навчання сприймаються комплексно з урахуванням змін у професійній діяльності та спрямовані на формування його широкої соціально-професійної компетентності.

Abstract. The essence and content of the context-professional model of competence development of the future teacher (a set of methods, means, educational technologies) in the open educational space of a modern university is revealed. Among the conditions for the model implementation, major points are defined as: the organization of quasi-professional activities, interdisciplinary integration of knowledge, mixed learning, strengthening students' motivation to study contextual educational courses, deepening professional practical training, increasing cognitive and academic activity, creating opportunities for self-development and self-realization. The integrative image of a graduate teacher is substantiated, where the purpose, content and results of training are perceived comprehensively, taking into account changes in professional activity and aimed at the formation of his broad social and professional competence.

Суперечливий розвиток світової освітньої мережі, продовжувана системна реформа вищої освіти загострюють спільні для освітнього співтовариства проблеми підготовки педагогічних кадрів, зумовлюють необхідність уточнення понять про предмет діяльності та компетентність учителя, викладача. Трансформується мета освіти, змінюються орієнтири освітніх процесів - актуалізується їх неперервність, саморозвиток особистості, ключовими визначаються орієнтувально-організаційні, індивідуально-творчі функції педагога у загальному спрямуванні на професійно орієнтовані, контекстні вміння й компетентності.

Становлення педагогічної компетентності вимагає сьогодні особливого освітнього процесу, де має місце не трансляція матеріалу викладачем, а спільне з ним набуття знань; не тільки вирішення поставлених завдань, але й постановка нових; акцент не стільки на знанні, скільки на способі мислення (отриманні знань); не виклад утверджених поглядів, а вміння займати власну позицію; не сліпе виконання навчальних вказівок, а визначення власної освітньої траєкторії; розуміння знання не як вічної істини, а як моделі, що має обмежене застосування; самопідготовка не до стабільного життя, а до непередбачуваних ситуацій, до зміни ролей, саморозвитку; не адаптація до обставин, а збереження і розвиток власної індивідуальності. Іншими словами компетентність – це власний досвід, набутий за підтримки майстра. Якщо теоретичне знання єдине для всіх студентів, то компетентність своєрідна, тобто несе образ, власний почерк фахівця. Відповідно, в орієнтуванні на компетентнісний підхід відкрите освітнє середовище закладу вищої освіти має відрізнити опертя на сучасні інформаційні технології, проектування нового змісту освіти, розроблення інноваційних технологій розвитку професійних компетентностей, вирішення завдань вимірювання якості освіти в інноваційних умовах та зміна традиційної ролі викладача на тьюторську. Таким чином, освітній процес потребуватиме особливої організації, де посиляться практичний, міжпредметний, прикладний аспекти. Це досягається не за рахунок уведення нових предметів чи збільшення обсягу дисциплін, а за рахунок їх змістової переорієнтації: від «декларативних» знань (знати «що») до процедурних (знати «для чого і чому»). Передбачається включення в освітній процес проблемних ситуацій, завдань, способи і технології розв'язання яких відповідають профілю майбутньої педагогічної діяльності студентів. У відповідності з цільовими установками і діяльнісним типом змісту освіти визначаються вимоги до технологій (методик) навчання і виховання: посилення пошукової чи проблемно-дослідницької спрямованості освітнього процесу, активізація самостійної роботи студентів, їх залучення до соціально значущої діяльності на основі принципу самоуправління. Відбувається переорієнтація на мету освіти, де основою виступає здатність навчатися, самовизначення, самоактуалізація, розвиток індивідуальності. Самостійна робота студентів актуалізується в напрямі розв'язання ситуацій, що імітують професійні проблеми. Вони цілеспрямовано залучаються до соціально значущої діяльності з набуття організаторського, управлінського, комунікативного досвіду. У той час, як існуючий кваліфікаційний підхід спрямований на формування у випускника системи знань, умінь і навичок, що забезпечують типові види професійної діяльності в стабільних умовах, компетентнісний підхід сприяє формуванню готовності до більш ефективного розв'язання професійних, соціальних, особистісних проблем у швидко змінюваних обставинах, в ситуації кризи, до

управління гнучкими, міждисциплінарними проектами [5, с. 49-53]. Основні напрями реалізації компетентнісного підходу включають: *спрямованість на гуманізацію освітнього процесу*, який забезпечує особистісно-розвивальний характер професійної підготовки і ефективну самореалізацію та саморозвиток студента (випускника); *міждисциплінарність та інтегративність*, що передбачає змістову інтеграцію дисциплін соціально-гуманітарного, природничонаукового, загальнопрофесійного і спеціального блоків професійної підготовки, їх зв'язок із майбутньою соціально-професійною діяльністю; *змістово-технологічну наступність навчання і виховання студентів*, яка забезпечує єдність і узгодженість педагогічних вимог і засобів, спрямованих на розвиток у студентів продуктивного стилю мислення і діяльності, особистісних якостей, що визначають сутність компетентностей; *діагностичність*, яка означає поетапне виявлення рівня сформованості компетентностей засобами певного діагностико-критеріального апарату [6, с. 322-324]. Зазначене дозволяє вмотивувати функції компетентнісного підходу у вищій педагогічній освіті, зокрема, *операціональну* – виявлення (операціоналізація) системи знань і вмінь, видів готовності студента (випускника), які визначають його компетентність і гарантують результативність розв'язання професійних, соціальних, особистісних завдань; *діяльнісно-технологічну* – конструювання змісту навчання діяльнісного типу, максимально наближеного до сфери майбутньої педагогічної професії; розроблення і впровадження в освітній процес завдань (проблем), способи розв'язання яких відповідають технологіям професійної діяльності; *виховну* – посилення виховної складової освітнього процесу, формування у студентів організаторського і управлінського досвіду, культури особистісного і професійного спілкування; *діагностувальну* – розроблення більш ефективної системи моніторингу якості професійної підготовки і, зокрема, діагностики досягнутих рівнів сформованості компетентностей [6, с. 330-332].

Таким чином, сьогодні існує потреба в *контекстно-професійній моделі* розвитку компетентності випускника закладу вищої педагогічної освіти – сукупності відповідних умов, засобів, методів, технологій навчання. Модель синтезує такі основні умови: 1) організацію *квазіпрофесійної діяльності*; 2) *міждисциплінарну інтеграцію*, зокрема, систематичне використання навчально-пізнавальних завдань, які враховують ситуації міждисциплінарного застосування знань; 3) *змішане навчання*, що передбачає взаємодію з тьютором через електронну пошту, дискусії у форумах, безпосередні зустрічі, самонавчання. Впровадження такого типу навчання сприяє підвищенню мотивації студентів до навчання (вони мають можливість вибрати найбільш значущі модулі курсу, які відповідають їхнім потребам, отримують оперативний зворотній зв'язок від викладачів, можуть відразу застосовувати отримані знання на практиці); контролюванню результатів навчання студентів та обсягу отриманих ними знань. Система оцінювання знань на сайті віддаленого доступу, а також активна взаємодія з викладачем на очних зустрічах дозволяє відслідкувати правильність і якість засвоєння навчального матеріалу, а також своєчасно підтримати і скоректувати індивідуальну траєкторію навчання студентів. Саме змішане навчання об'єднує оперативність дистанційного навчання і ефективність індивідуальної взаємодії студентів та викладачів; 4) надання можливостей для *саморозвитку і самореалізації особистості* студента, необхідних здібностей, пов'язаних з індивідуальними особливостями його мислення (просторової уяви, творчих можливостей); 5) створення додаткових організаційно-педагогічних умов, спрямованих на *посилення мотивації студентів до вивчення дисциплін, підвищення їх пізнавальної і академічної активності* (кредитно-модульна, модульно-рейтингова системи, елективні курси, метод проектів тощо). Відповідно, можемо говорити про створення інтегративного образу випускника закладу вищої педагогічної освіти, де мета, зміст і результати навчання сприймаються комплексно з урахуванням змін у професійній діяльності та спрямовані на формування широкої соціально-професійної компетентності. Остання включає не лише кваліфікацію, що визначається системою набутих знань і вмінь, але й базові особистісні якості, а також універсальні вміння й здібності, які характеризуються більш широкою сферою застосування [5, с. 50-53].

Основою розвитку професіоналізму випускника педагогічного університету є отримана ним професійно-педагогічна підготовка, в ході якої відбувається формування психолого-педагогічної компетентності. Набуті соціально-особистісні компетентності забезпечують результативність розв'язання соціально-професійних завдань та базується на таких актуальних для закладу вищої педагогічної освіти напрямах: 1) оновлення змісту психолого-педагогічних дисциплін, реорганізація педагогічної практики з урахуванням сучасних вимог до майбутньої професійної діяльності студентів (контекстне навчання) та структури їх компетентностей; 2) діяльнісне освоєння змісту педагогічної освіти через активні (інтерактивні) форми і методи навчання, проблемні, проектно-дослідницькі методики, кредитно-модульну систему навчання на основі комплексного методичного й інформаційного забезпечення освітнього процесу; 3) розширення обсягу керованої самостійної роботи студентів, забезпеченої відповідним методичним та інформаційним супроводом [9, с. 81-86]; 4) моніторинг процесу педагогічної підготовки студентів. У зазначених умовах основною вимогою до організації професійно-педагогічної підготовки виступає її реалізація через змістово-технологічну інтеграцію соціально-гуманітарної, загальнопрофесійної, предметної складової і позааудиторної соціально значущої діяльності студентів. При цьому аналіз і осмислення засвоєваних явищ, процесів, цінностей розглядаються як засіб їхнього самовизначення і самовдосконалення. Активні, діалогові, дослідницькі методи навчання і виховання виступають способами освоєння досвіду рефлексивного, організаторсько-комунікативного, проектного видів діяльності, а отже, основою розвитку соціально-професійної компетентності випускників педагогічних університетів [5, с. 49-50].

Особливого значення в реалізації професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога набуває магістратура. Саме магістратура робить європейську вищу освіту більш привабливою, прозорою і

конкурентоздатною в світі, дозволяє Європі в цілому і кожній країні окремо розробляти і реалізовувати власні імпортно-експортні стратегії в боротьбі за інтелект, імідж, ресурси. Магістратура як рівень досить відкритий для всіх здатних її освоювати більш м'яко, природно регулює доступ і зарахування студентів (функція раціональної селективності). Вона отримує все більшого значення, оскільки передеє вищому ступеню – докторантурі, особливо у зв'язку з висунутим завданням формування європейської докторантури (функція забезпечення переддокторського рівня). На етапі магістратури максимальною мірою досягається єдність академічних і ринкових характеристик вищої освіти, її відданість класичним цінностям і відкритість динамічним змінам (функція єдності наступності й розвитку). Магістерський рівень дозволяє здійснити відтворення високоінтелектуальних науково-дослідницьких кадрів і еліту професіоналів із високою міждисциплінарною культурою (відновлювальна функція). За європейськими вимогами ступінь магістра присуджується студентам, які: 1) демонструють знання і розуміння, базовані на поглибленні й розширенні бакалаврського рівня. Це забезпечує можливість для розвитку і застосування ідей, передусім, у контексті досліджень; 2) готові застосовувати знання і розуміння, здатні до розв'язання проблеми в нових або незнайомих обставинах у більш широкіх (мультидисциплінарних) контекстах, з орієнтуванням на основну галузь; 3) спроможні комплексно інтегрувати знання, формулювати за неповної або обмеженої інформації судження, які включають роздуми над соціальними і етичними обов'язками, пов'язаними із застосуванням знань; 4) можуть ясно і однозначно викладати власні висновки, знання, надавати пояснення фахівцям і нефахівцям; 5) мають сформовані навички, які дозволяють їм продовжувати навчання у вигляді самоосвіти або автономного навчання. При цьому реалізація окремих або всіх функцій приводить до багатомодельності магістра з різними часовими рамками і різним співвідношенням між додипломним і післядипломним рівнями, відображеними в ECTS [10, с. 18-24].

Зазначене зумовлює розвиток диверсифікації магістерської підготовки, її переростання в мегатенденцію, оскільки саме в магістратурі найбільшою мірою виявляються всі сутнісні характеристики вищої освіти в єдності навчання, дослідження і працевлаштування. На думку роботодавців, найбільш затребуваними якостями фахівців є саме ті, що закріплюються на магістерському рівні підготовки: професійна мобільність і самостійність; готовність і здатність приймати швидкі й нестандартні рішення; вміння швидко реагувати на неочікувані ситуації; здатність швидко адаптуватися до нових соціально-економічних умов; високий рівень концентрації, розподілу і стійкості уваги; готовність змінювати плани, способи розв'язання завдань під впливом зовнішніх факторів; комунікативність і соціально-професійна відповідальність; здатність приймати і впроваджувати нове на практиці. У зв'язку з цим виникає потреба в пошуку нових підходів до професійної підготовки конкурентоздатних кадрів на рівні магістратури. Безперечно, вагомим фактором, який позитивно впливає на мотивацію професійної діяльності та формування необхідних компетентностей, є активне включення майбутніх фахівців у науково-практичну діяльність [22, с. 377-383]. Це потребує проєктування практико орієнтованого освітнього процесу, провідною ознакою якого виступають *гуманітарні технології*.

До гуманітарних технологій відносять універсальні моделі (способи) реалізації позитивних міжособистісних відносин, що забезпечують збереження і зміцнення особистісної цілісності людини (А.М. Бойко). Провідним способом взаємодії визначається ставлення до іншої людини як до цінності. Тому предметом взаємодії у освітньому середовищі педагогічного університету виявляються безпосередньо самі учасники освітнього процесу: їх відносини, особистісні можливості й потенціали розвитку. У спільній діяльності відбувається породження нового знання, можливе в умовах максимальної активності всіх учасників, що привносять в освітній процес суб'єктивний професійний досвід. Зміст освіти, у відповідності до типу діяльності професійного співтовариства (педагогічної майстерні, студії, творчої мікрогрупи, співконсультування, взаємоспрямовуваного навчання тощо), дозволяє стимулювати самоосвітню роботу в цьому напрямі й прискорити процес становлення фахівця. Подібного типу відносини визначаються в педагогічній науці й практиці як «суб'єкт-суб'єктні» [2, с. 125-127] і передбачають заміну моделі «викладач-студент» на модель «колега-колега» у напрямі співпраці й співтворчості, що особливо важливо в умовах, коли вища освіта набуває чинника соціально-економічного, інтелектуального і духовного оновлення суспільства, основного ресурсу його інноваційного розвитку. Формуються не лише знання, професійні вміння, компетентності, а передусім людина як суб'єкт самопізнання і власного досвіду. Фахівець особистісно поєднаний зі своєю професією. Це означає, що відносини з іншою людиною виступають способом життя. Сформоване ставлення до іншої людини є запорукою розв'язання виробничих проблем, самовдосконалення, визначення перспектив і темпів власного розвитку. У зв'язку з цим актуалізується значення всіх галузей знань, причетних до науки про людину: філософії, педагогіки, психології, соціології, вікової фізіології, генетики, молекулярної біології, а також релігії, мистецтва тощо. Педагогіка як комплексна наука посідає серед них одне з пріоритетних місць. Їй належить інтегрувати людинознавчі науки, значно розширити сфери свого впливу, адже людина виховується протягом усього життя [2, с. 116-117]. Педагогіка у своїй меті й змісті орієнтується на «людину культури», культурогенез нації, загальнолюдську аксіосферу. Людина розглядається як самомета суспільства, причина і критерій усіх соціально-економічних перетворень, у тому числі – реформування системи освіти. Цією тенденцією детермінуються всі прогресивні світові цивілізаційні процеси. А одне з головних завдань педагогіки полягає «в науковому обґрунтуванні культурно-педагогічного освітньо-наукового простору, його змісту, організації, засобів, що забезпечить широку суб'єкт-суб'єктну взаємодію, саморозвиток особистості, її вільне самовизначення і повну самореалізацію» [2, с. 117]. Акцент у педагогічній взаємодії переноситься із зовнішнього впливу на самотворення людини, актуалізується антропологічна проблематика.

Основоположною умовою розвитку, виробництва і відтворення суспільної цілісності стає збагачення інтелекту, творчої енергії, духовно-моральних сил особистості. В цих умовах переважального значення набувають концепції особистісно орієнтованої, особистісно-соціальної освіти і виховання, що вмотивовує нові форми організації освітнього процесу, підвищує інтерес до проблеми *педагогічної технології*. Зазначимо, що у науково-педагогічному співтоваристві не існує одностайності в оцінюванні цього явища та його значення для сучасної освіти. Серед відкритих питань: відсутність єдиних підходів до визначення поняття «педагогічна технологія» і чіткої класифікації наявних технологій; складнощі застосування, так званій «критичний поріг» (особливо у контексті виховної діяльності); суперечність між алгоритмізованістю, схематичністю технологій та суб'єктивною, творчою природою освітнього процесу. Перелічені проблеми вмотивовують звернення до співвідношення дефініцій «педагогічна (освітня) технологія», «форма навчання», «метод навчання». На сьогоднішній день існує більше трьохсот визначень поняття «педагогічна технологія», що базуються на різних наукових підходах. Серед основних: 1) науковідповідне трактування, де педагогічна технологія – частина педагогічної науки, яка вивчає і розробляє мету, зміст і методи навчання (О.Я.Савченко, Г.К.Селевко); 2) організаційна концепція, коли педагогічна технологія виступає способом організації, моделлю освітнього процесу, що гарантує отримання запланованого результату (В.І.Бондар, В.І.Лозова, П.І.Самойленко); 3) інструментальний підхід визначає педагогічну технологію інструментарієм освітнього процесу, системою вказівок, спрямованих на забезпечення ефективності й результативності навчання (В.П.Беспалько, П.М.Гусак). За основу візьмемо трактування, наведене у Педагогічному словнику (К., 2001) за ред. М.Д.Ярмаченка, де «педагогічна технологія – сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання і виховання, що дозволяють успішно реалізовувати поставлені освітні цілі. Педагогічна технологія передбачає відповідне наукове проектування, за якого ці цілі ставляться досить однозначно і зберігається можливість об'єктивних поетапних вимірювань та підсумкової оцінки досягнутих результатів» [19, с. 359]. У подальшому розкритті змісту інноваційних педагогічних технологій спиратимемося на загальновідомі визначення форми організації навчання як зовнішнього прояву узгодженої діяльності викладача й студента, що здійснюється у встановленому порядку, з визначеною періодичністю в просторі й часі та методу навчання як способу впорядкованої взаємодії викладача і студентів, спрямованого на вирішення завдань навчання й освіти.

Зазначимо, що педагогічна технологія не суперечить, а відповідає гуманістичному і антропологічному підходам як методологічним орієнтирам сучасної освіти. Це той тип організації освітнього процесу, який за рахунок інтеграції епістемологічного знання і емпіричного досвіду дозволяє вирішувати проблеми гуманізації освіти. Отже, педагогічна технологія характеризується сукупністю теоретичного і емпіричного начал. Теоретичні основи технології є загальною схемою, яка не може бути реалізована у чистому вигляді. Вона має бути адаптованою до конкретного освітнього процесу. В результаті викладач створює власну інтерпретацію теоретичного конструкту. На основі ідеальної моделі виникають різні, розроблені окремими педагогами варіанти. Слід розрізняти два пласти технології: проектування (інваріантний, ідеальний, чітко структурований, позаособистісний компонент) і реалізацію (варіативний, ситуативний, особистісний компонент). Отже, на рівні проектування педагогічна технологія може бути масовою і універсальною, на рівні реалізації – авторською. Проектування і реалізація взаємозумовлені, пронизують і доповнюють одне одного. Серед загальних вимог до педагогічної технології: концептуальність (наявність науково-педагогічного обґрунтування – загальної схеми та попередня інтерпретація її викладачем з урахуванням умов реального освітнього процесу, представленого багатоманітністю педагогічних ситуацій); антропоцентризм (забезпечення неперервного розвитку і саморозвитку особистості студента); ситуативність (збереження простору авторства, творчості кожного викладача і студента, що дозволяє перетворення ідеальної схеми в живу педагогічну ситуацію); контекстність (вбудованість у реальний освітній процес, зорієнтованість на майбутню професійну діяльність); реалізація партнерського підходу (суб'єкт-суб'єктної взаємодії «викладач-студент»).

Зазначене зумовлює перспективність у підготовці педагога низки активних/інтерактивних педагогічних технологій, що включають сукупність форм, методів, прийомів, засобів, спрямованих на досягнення запланованого результату [1, с. 28]. Серед них: тьюторські, модульні, персоналізовані, бригадно-індивідуальні, які є найбільш уживаними у світовій практиці підготовки педагогічних кадрів.

Тьюторинг передбачає академічний супровід індивідуальної освітньої траєкторії студента педагогом, більш досвідченим носієм знань і досвіду в аудиторній, дистанційній, парній, індивідуальній чи груповій формі. Можна виділити універсальний тьюторинг, що передбачає педагогічну взаємодію тьютора зі студентами, дистанційне он-лайн і оф-лайн тьюторство за посередництва інформаційних технологій та ін. Класичний тьюторинг – це регулярні індивідуально-групові заняття викладача-тьютора з декількома прикріпленими до нього на весь період навчання студентами. Тьютора слід розглядати перш за все як наставника. Він спостерігає за успішністю і формуванням особистості студента в процесі його навчання. У традиційній структурі тьюторингу виділяють три різні функції. Так, *director of studies* відповідає за навчання студентів у цілому, *moral tutor* – за їх моральність, виховання, *tutor* курсу навчання окремого студента упродовж семестру чи навчального року.

Історичним корінням тьюторство завдячує Оксбриджській моделі освіти, з тією різницею, що в Оксфорді усі зазначені функції виконує одна й та сама особа, а в Кембриджі тьютор веде практичні заняття і називається *supervisor*. До його обов'язків уходить контроль за успішністю студентів, їх ставленням до навчання, формуванням навичок самостійної роботи. Доцільність упровадження тьюторства в українську систему підготовки педагогічних кадрів пояснюється суттєвим переважанням у навчальних планах і програмах годин,

виділених на самостійну роботу, над аудиторними, що трансформує процес освіти студента в самоосвіту [11, с. 15-18]. При цьому тьютор – не просто викладач, це особистий науковий керівник студента, лектор, наставник, партнер, тренер, колега, вихователь в одній особі, який сприяє розвитку логічного мислення, засвоєнню навчального матеріалу, перебирає на себе виховні функції. Основною формою реалізації тьюторської діяльності є тьюторіал – практика, що спирається на екстенсивно повторювану послідовну діяльність формування метакогнітивних можливостей студентів у контексті оволодіння дисциплінарним знанням. На тьютора передусім покладаються дві головні ролі, що іноді перетинаються – коуча (тренера, інструктора) і колеги. Ключовим методом навчання при цьому виступає, як правило, майєвтика (метод постановки питань, що спонукає співбесідника до пошуку істини), а засобами – самостійне вивчення джерел (есе, письмові завдання, лекції, практичні заняття в рамках визначеної теми), в якості принципів – діалогізація, суб'єктивність, вербалізація. У дистанційному навчанні тьютор виконує педагогічну, соціальну, управлінську, технічну функції та виступає в ролі коуча, керівника, модератора, мотиватора, експерта, новатора, радника. До основних форм реалізації дистанційної тьюторської діяльності відносять аудіовізуальний і контактний тьюторіали. Основними засобами роботи з тьюторськими групами (10-20 учасників) виступають метод кейс-стаді, медіапедагогічні засоби (газети, журнали, тези доповідей, лекцій, слайди, таблиці, аудіо- і відеозаписи), Інтернет-ресурс. Зв'язок із тьютором відбувається, як правило, через електронну пошту, он-лайн форуми, синхронні комп'ютерні й відеоконференції. На нього покладається місія методиста (розроблення завдань, змісту проекту), стимулятора (пробудження інтересу до проекту, більш глибокого проникнення в роботу над ним, подолання труднощів), спостерігача (формування атмосфери співробітництва, навиків взаємодії, кооперації), технічного спеціаліста і експерта. Таким чином, тьюторинг – це система наставництва, заснована на академічній і психологічній допомозі тьютора-викладача студентам у формі консультування [24, р. 59-61], а також очного чи дистанційного тьюторіала. Перспективним для педагогічної освіти є впровадження системи «Тьютор» (у стаціонарному, заочному, та стаціонарно-заочному навчанні). Це може бути, зокрема, сайт віддаленого навчання. Він дозволить реалізовувати дидактичні нововведення, створить умови для практичного відпрацювання у неперервній педагогічній освіті нових педагогічних технологій, забезпечить організацію асинхронного навчання студентів [15, с. 106-110].

Інший різновид – *модульне навчання* – передбачає співорганізацію процесу самоосвіти і групових занять. Студенту надається можливість самостійно працювати за індивідуальною програмою, що забезпечується конкретним планом дій, банком інформації і методичним керівництвом. Педагог виконує широке коло функцій: від інформаційно-контролювальних до консультативно-координувальних. Зміст навчання представлено у вигляді окремих навчальних пакетів. Студент може самостійно комбінувати набір модулів у залежності від власного індивідуального плану. Серед принципів модульного навчання: динамічність, дієвість і оперативність знань; гнучкість організації процесу навчальної діяльності; усвідомлення перспективи в досягненні мети; різноманітність методичного консультування; паритетність відносин викладач-студент. Навчальний модуль інтегрує різні курси чи навчальні теми в структурі однієї дисципліни. Їх характеризує підпорядкованість єдиній навчальній меті та поетапність виконання завдань. Так, розробляються варіанти етапів досягнення мети, вибірково викладається зміст навчального матеріалу, пропонуються пояснення щодо його засвоєння на декількох рівнях складнощів, формулюються рекомендації для додаткового поглиблення засвоєного матеріалу. До кожного змістового блоку подається список літературних джерел, пропонуються теоретичні й практичні завдання (деякі з них на вибір студента), організується індивідуалізований зворотний зв'язок. Вхідний контроль, визначаючи готовність студента до засвоєння представленого в модулі матеріалу, дозволяє сформулювати рекомендації до організації наступної індивідуальної навчальної діяльності. Проміжний контроль забезпечує можливість самоконтролю і корекції навчальної діяльності в ході роботи за модулем. Підсумковий контроль також індивідуалізований, залежить від програми вивчення окремого модуля та особистості студента.

Способи конструювання модулів різноманітні. Іноді модуль створюється на міжпредметній основі для досягнення певної мети навчання. В цьому випадку він включає декілька систематизованих освітніх курсів. На основі набору різних модулів складається індивідуальний навчальний план. У перспективі за цією технологією окремі студенти можуть спеціалізуватися в декількох галузях, враховуючи, що модульні програми мають відноситися до різних спеціальностей. У професійно орієнтованих модулях діяльність студента, як правило, систематизується за наступною схемою: навчально-пізнавальна – навчально-професійна – професійна траєкторії.

Персоналізоване навчання – самостійне виконання студентом роботи в індивідуальному темпі за спеціально підготовленими друкованими методичними матеріалами. При цьому отримується право на вибірково відвідування лекцій, практичних чи тьюторських занять. Перехід до наступного навчального підрозділу відбувається лише після вивчення попереднього, засвоєння якого перевіряється шляхом тестових іспитів, комплексних контрольних робіт із використанням автоматизованого контролю. Самостійна робота супроводжується щотижневими зустрічами студентів у групі й письмовими звітами. Суть персоналізованого навчання полягає в тому, що матеріал курсу розбивається на порції, кожна з яких містить інформацію для вивчення: завдання, запитання для самоперевірки, а також необхідні методичні вказівки. Студент самостійно (порційно) вивчає матеріал. У разі особистої переконаності у його засвоєнні, звертається до викладача і отримує «тест готовності». Дозвіл на перехід до вивчення наступної частини навчального матеріалу можливий

лише після отримання високої оцінки за попередню порцію. Після проходження всього програмного матеріалу з конкретного предмета студенту виставляється загальна кількість балів.

Бригадно-індивідуальне навчання – застосовується в малих групах, коли наявність значної кількості студентів, які відстають у навчанні, не дозволяє викладати матеріал усій академічній групі одночасно. Ця технологія характеризується чіткою цільовою орієнтацією. Принципом бригадно-індивідуального навчання є досконалість у навчанні – досконале оволодіння навчальним матеріалом кожним студентом, незалежно від здібностей. Серед вимог до організації: усвідомлення студентами поставленої мети навчання; забезпечення методичними рекомендаціями з організації самостійної навчальної діяльності; надання студентам, що мають низький висхідний рівень, додаткових можливостей; постійний прогрес у навчанні (Continuous Progress) – гнучкість та динамічність процесу навчання. Студенти групуються по 4-5 осіб. Викладач підбирає групи максимально різноманітного складу за декількома критеріями: до групи входять юнаки та дівчата, які різняться, наприклад, результатами у навчанні, етнічним походженням тощо. Навчальний матеріал розподіляється на програмовані порції-розділи, члени підгрупи працюють над різними розділами. Кожен студент опрацює матеріал у власному темпі за визначеною послідовністю: ознайомлення з розробленими викладачем рекомендаціями щодо оволодіння тим чи іншим умінням; опрацювання серії робочих планів, кожен з яких присвячений оволодінню окремими навичками – компонентами даного вміння; самостійна перевірка рівня оволодіння конкретним умінням; заключний тест (placement test).

Члени бригади працюють парами, взаємоперевіряючи виконання контрольних завдань за 100-бальною шкалою. Якщо студент досягає 80-відсоткового або більш високого результату в режимі самостійної роботи та взаємоперевірки, то проходить заключний тест із даного вміння. Його проводить призначений викладачем інший студент (student monitor), який має високі результати у навчанні. До кінця кожного тижня, виходячи з результатів заключних перевірок (тестових показників кожного учасника та кількості виконаних тижневих тестів), підбиваються підсумки діяльності бригад, складаються бригадні показники.

Усі зазначені технології, методики органічно пов'язані, взаємозумовлені, складають цілісну систему, передбачають упровадження інноваційних методів навчання. Серед перспективних: *аналіз конкретних ситуацій (case-study)* – ефективний і поширений метод організації активної пізнавальної діяльності студентів. Цілі методу: розвиток аналітичних здібностей у дослідженні життєвих і виробничих завдань; сприяння доцільному використанню інформації; вироблення самостійності та ініціативності в прийнятті рішень. Стикаючись з конкретною ситуацією, студент повинен визначити суть проблеми, висловити ставлення до неї, запропонувати власний варіант вирішення. Розрізняють такі види ситуацій: ситуація-ілюстрація, ситуація-вправа, ситуація-оцінювання, ситуація-проблема. *Ситуація-ілюстрація* пояснює будь-яку складну проблему, дотичну до основної теми і задану викладачем. Вона стимулює самостійність у міркуваннях. Це приклади, що пояснюють суть викладеного. *Ситуація-вправа* передбачає застосування заздалегідь засвоєних положень до вирішення конкретних проблем. Такі ситуації можуть розвивати певні вміння студентів в обробленні або виявленні даних. Вони мають в основному тренувальний характер, допомагаючи набутти досвід. *Ситуація-оцінювання* описує становище, вихід з якого знайдено. Здійснюється критичний аналіз прийнятих рішень. Дається мотивований висновок із приводу події. Позиція слухачів – сторонні спостерігачі. *Ситуація-проблема* – це поєднання факторів із реального життя. Учасники є дійовими особами, які намагаються знайти рішення проблеми або дійти висновку щодо неможливості його прийняття.

Методику роботи з аналізу конкретних ситуацій можна вибудовувати у двох напрямках: рольове розігрування конкретної ситуації (вивчення ситуації учасниками відбувається заздалегідь, а заняття з її аналізу переходить у рольову гру); колективне обговорення варіантів вирішення однієї й тієї самої ситуації, що істотно поглиблює досвід студентів. Кожен має можливість ознайомитися з варіантами рішень, прослухати і зважити безліч оцінювань, доповнень, змін. Практика засвідчує, що метод аналізу конкретних ситуацій стимулює ознайомлення з науковими джерелами, підсилює прагнення до набуття теоретичних знань з метою отримання відповідей на поставлені запитання.

Семінар-дискусія (групова дискусія) – процес діалогічного спілкування учасників, в ході якого відбувається формування практичного досвіду спільного обговорення та розв'язання теоретичних і практичних проблем. Студент навчається точно і лаконічно висловлювати думку в доповідях і виступах, активно відстоювати власну точку зору, аргументовано заперечувати, спростовувати хибну позицію співрозмовника. У ситуації діалогу студент отримує можливість вибудовування власної лінії поведінки, що передбачає високий рівень інтелектуальної та особистісної активності, включення в процес пізнання. Необхідною умовою розгортання продуктивної дискусії є знання, отримані на попередніх лекціях і в процесі самостійної роботи. Успішність семінару-дискусії багато в чому залежить від уміння викладача його організувати. Семінар-дискусія може містити елементи «мозкового штурму» та ділової гри. У першому випадку учасники прагнуть висунути якомога більше ідей, не піддаючи їх критиці. Потім виділяються головні з них, обговорюються і розвиваються, оцінюються можливості їх доведення або спростування. У другому – семінар-дискусія отримує свого роду рольове «інструментування», яке відображає позиції окремих учасників. Вводяться ролі опонента, рецензента, логіка, психолога, експерта тощо, залежно від обговорюваного матеріалу та поставленої викладачем мети семінарського заняття. Якщо студент призначається на роль ведучого семінару-дискусії, він отримує всі повноваження з організації дискусії: доручає підготовку доповіді за темою семінару, керує ходом обговорення, стежить за аргументованістю доказів або спростувань, точністю застосування понять, термінів, коректністю дій учасників у процесі спілкування й т. ін. Опонент чи рецензент відтворює процедуру опонування, прийняту в

науковому середовищі. Він повинен не лише викласти позицію доповідача, продемонструвавши тим самим її розуміння і знайшовши вразливі місця або помилки, але й запропонувати власний варіант рішення. Логік виявляє протиріччя і логічні помилки в міркуваннях доповідача чи опонента, уточнює визначення понять, аналізує хід доказів і спростувань, правомірність постановки гіпотези тощо. Психолог відповідає за організацію продуктивного спілкування студентів, домагається узгодженості спільних дій, доброзичливості у відносинах, не допускає перетворення дискусії в конфлікт, стежить за правилами ведення діалогу. Експерт оцінює результативність дискусії в цілому, правомірність висунутих гіпотез і припущень, висловлює думку про внесок того чи іншого учасника у спільне рішення, дає характеристику процесу навчання учасників дискусії. Викладач може ввести в дискусію будь-яку рольову позицію, якщо це виправдано цілями і змістом семінару. Доцільно призначати навіть не одну, а дві парні ролі (два логіки, два експерти) з тим, щоб більша кількість студентів отримала відповідний досвід.

Метод проєктів – сукупність послідовно застосовуваних дослідницьких, пошукових, проблемних методів. Передбачає поєднання навчально-пізнавальних прийомів, які дозволяють студентам самостійно вирішувати ту чи іншу проблему з обов'язковою презентацією результатів. Серед основних вимог до застосування методу: наявність проблеми (завдання), що вимагає інтегрованого знання, дослідницького творчого пошуку для її вирішення; практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів; самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів; структурування змістової частини проєкту (із зазначенням поетапних результатів); використання дослідницьких методів, що передбачають певну послідовність дій (визначення проблеми та завдань дослідження; висунення гіпотези; відбір, систематизація та аналіз отриманих даних; підведення підсумків, оформлення результатів, їх презентація; обґрунтування нових проблем дослідження). Вибір тематики проєктів залежить від навчальної ситуації (інтеграції знань, їх практичного застосування, формування дослідницьких умінь), від професійних інтересів, здібностей студентів (пізнавальних, творчих, прикладних). До параметрів зовнішнього оцінювання проєкту відносять: значущість і актуальність обраних проблем, їх відповідність досліджуваній тематиці; коректність використовуваних методів дослідження і методів оброблення отриманих результатів; активність кожного учасника проєкту у відповідності з його індивідуальними можливостями; колективний характер прийнятих рішень; глибину занурення в проблему із залученням знань з інших наукових галузей; доказовість, вміння аргументувати висновки; характер спілкування учасників проєкту (взаємодопомога, взаємодоповнюваність); естетичність оформлення результатів виконаного проєкту; вміння відповідати на запитання опонентів, лаконічність і аргументованість відповідей кожного члена групи.

Загалом метод проєктів дозволяє вирішувати завдання формування та розвитку інтелектуальних умінь, критичного і творчого мислення. Він заохочує взаємодію, врахування думки іншої людини, обговорення ціннісних пріоритетів і філософування. Метод сприяє відпрацюванню індивідуальної позиції у виконанні пропонуваніх дослідницьких проєктів, що дозволяє вибудувати ефективний інтелектуальний процес із формуванням загальногрупової думки та прийняттям колегіального рішення.

Портфель (портфоліо) студента – інструмент самооцінювання студентом результатів пізнавальної, дослідницької праці, рефлексії власної діяльності. «Портфель» являє собою комплект документів, самостійних робіт студента. Тьюторські функції виконує викладач конкретного освітнього курсу. Він дає студентові завдання (параметри, за якими слід відбирати матеріал), складає анкети для експертної групи з метою об'єктивного оцінювання презентації «портфеля». Студент представляє всі види робіт, виконані ним на заняттях і під час самостійної роботи, з поясненням мотивації вибору теми, самооцінкою результату кожної окремої праці, аргументованою корекцією помилок. Презентація робіт відбувається періодично на студентських конференціях. Студент має засвідчити позитивне просування в даній галузі знань, порівняти власну оцінку з оцінюванням викладача та групи експертів (із числа студентів). Принципи методу: самооцінювання результатів (проміжних, підсумкових), оволодіння певними видами пізнавальної діяльності; систематичність і регулярність самомоніторингу; структуризація матеріалів, логіка і лаконічність усіх письмових пояснень; акуратність і естетичність оформлення «портфеля»; тематична завершеність матеріалів; наочність і обґрунтованість презентації.

«Мозковий штурм» – метод навчання на основі формулювання проблеми, яка має теоретичну і практичну значущість та викликає активний інтерес студентів. Загальна вимога щодо вибору проблеми для «мозкового штурму» – передбачення неоднозначних, різноманітних варіантів її вирішення. Методика організації та проведення «мозкового штурму» включає наступні етапи: організаційний (розташування академічної групи в аудиторії, аудіовізуальне оформлення); початковий (викладач повідомляє тему, розкриває особливості організації заняття, формулює проблему, яку потрібно вирішити, обґрунтовує пошукове завдання. Знайомить студентів з умовами колективної роботи і озвучує правила «мозкового штурму»); основний (формується кілька робочих груп із 3-5 осіб. Кожна група вибирає експерта, в обов'язки якого входить фіксація ідей, їх подальше оцінювання та відбір найперспективніших пропозицій. Формувати робочі групи доцільно у відповідності до особистих побажань студентів, але за кількістю учасників вони мають бути приблизно рівними. Групи розміщуються так, щоб було зручно працювати, і студенти могли бачити один одного) [21, р. 87-101; 25, р. 106-121].

Одним із пріоритетів в організації педагогічної освіти на рівні магістратури і аспірантури повинна стати технологія *асинхронного навчання*, коли студенти отримують право самостійно визначати власну індивідуальну траєкторію. Нелінійність навчання має значні переваги: гнучкість, індивідуальний підхід до

студента, можливість отримання одночасно двох або декількох спеціальностей, скорочення термінів навчання тощо. При цьому слід відмітити, що в індивідуальній освітній програмі формуються три групи дисциплін: обов'язкові для вивчення у зафіксований час; обов'язкові для вивчення в терміни, визначені студентом; елективні курси. Побудова індивідуальної траєкторії навчання відбувається у взаємодії студента і тьютора, який здійснює діагностику первинного пізнавального інтересу студента, створює умови для його поглиблення в процесі виконання наукових досліджень чи проектів, забезпечує тьюторське консультування за освітньо-професійними програмами.

Інтегрований характер компетентності випускника вимагає розроблення цілісної системи засобів вимірювання. У практиці ЗВО широкого розповсюдження набувають кваліфікаційні тести, що розділяють тестованих на групи підготовлених і не підготовлених. Це так звані *mastery tests*. Результати в даному випадку інтерпретуються з позиції критеріально орієнтованого підходу. Використання *mastery tests* розраховано не на порівняння навчальних досягнень студентів, як це робиться в тестах із нормативно орієнтованою інтерпретацією результатів, а на оцінювання рівня підготовленості у відповідності до задалегідь заданого критерію, в якості якого може виступати мінімально необхідний рівень сформованості професійних компетентностей. Водночас, оскільки компетентність передбачає більш високий рівень підготовленості, включаючи не лише знання і вміння, але й досвід діяльності, досягнення, особистісні якості студента, важливим є, крім іншого, оцінювання пізнавальної активності, творчого потенціалу особистості. Ці якості необхідні для розвитку професійної майстерності й творчості. Опертя здійснюється на кейс-вимірювачі (тут виконують контрольну-оцінювальну функцію) у вигляді спеціальних проблемних завдань, де студентові пропонують осмислити конкретну професійну ситуацію. У розв'язанні проблеми він має використати поняття й методи з різних освітніх курсів, перенести технології з освоєної галузі в нову сферу, будувати моделі й оцінювати їх адекватність. У даному випадку робота над «кейсом» може здійснюватися як у самостійному режимі, так і у співпраці з іншими студентами, з обґрунтуванням власного вибору оптимального рішення. При розробленні кейсу важливо ретельно підібрати ситуативні завдання професійно-педагогічної спрямованості та забезпечити надійність і співставність результатів вимірювання [13, с. 44-52].

Інноваційними для підсумовування показників у межах кредитно-модульної організації освітнього процесу є не окремо рейтинг-контроль чи тестова система, а структурно-комплексне оцінювання знань з обов'язкових і варіативних освітніх компонентів, різновидів професійної і наукової діяльності, включаючи практику, науково-дослідну роботу студентів та ін., що сприяє формуванню їх компетентності. У кожному освітньому курсі виділяються основоположні теми (блоки-модулі). Відмічаються засоби вимірювання, застосовувані для поточної та підсумкової атестації студента. Структурно-комплексне оцінювання дає можливість співвіднести зміст професійно орієнтованих, загальнопедагогічних дисциплін зі змістом предметної компетентності, а також подолати ізольованість знань і вмінь, що породжується вивченням окремих освітніх курсів. Відповідно, актуалізується питання критеріїв вимірювання рівня сформованості компетентностей. При цьому оцінювання усних відповідей здійснюється, як правило, на основі наступних показників: 1) уміння використовувати навчальний і науковий матеріал для розв'язання конкретного завдання, здатність встановлювати внутрішні й міжпредметні зв'язки у змісті освітніх курсів; 2) доцільність застосування особистого досвіду як ілюстративного або з метою аргументації тих чи інших теоретичних положень; 3) обґрунтованість власної думки з піднятого питання, вміння відстоювати наукову позицію; 4) рівень узагальнення, уміння підбивати підсумки, здійснювати самооцінку; 5) готовність до подальшого навчання й розвитку [4, с. 26-29].

З метою здійснення моніторингу процесу підготовки випускників закладу вищої освіти і реалізації контекстно-професійної моделі підготовки фахівця розробляється інструментарій вимірювання компетентності. Враховуючи, що засоби оцінювання мають виявляти як змістовий, так і діяльнісний компоненти підготовки випускника, можемо передбачити такі індикатори компетентності (з використанням проаналізованих методів, методик, технологій): укладання портфоліо студентів; застосування в освітньому процесі практико орієнтованих і ситуативних завдань; обов'язковий публічний захист кваліфікаційної роботи; включення у зміст комплексного кваліфікаційного екзамену інтегрованих завдань професійної спрямованості; збільшення кількості практикумів, тренінгів, які б дозволяли студентам демонструвати і закріплювати компетентності; розроблення тестів мінімальної компетентності; використання кейс-вимірювачів [6, с. 330-332].

Отже, до ключових структурних компонентів контекстно-професійної моделі підготовки вчителя/викладача відносимо: мету (формування системи компетентностей, практична спрямованість процесу навчання), ціннісні основи (прагматичність, зв'язок із роботодавцями), принципи (самостійність у навчанні; формування змісту навчання через проблеми пізнавального, професійного, комунікативного, організаційного, морального характеру; цілісне включення студентів у навчально-пізнавальну діяльність; відкритість і свобода вибору студентами власних дій; формування рефлексивної позиції до себе як суб'єкта діяльності), відбір змісту (міждисциплінарність, контекстність), організацію освітнього процесу (кредитно-модульна), технологічність (педагогічні технології), систему оцінювання (рейтингова), роль педагога (тьютор, консультант), відносини викладач-студент (партнерські, суб'єкт-суб'єктні) [3, с. 17-20], специфіку підготовки (практико орієнтована), ключові терміни (знання, вміння, досвід діяльності, компетенції, компетентності, компетентність). Таким чином, формується нове освітнє середовище, засноване на принципах відкритого навчання: опертя на інформаційні технології; проектування сучасного змісту освіти; розроблення інноваційних педагогічних

технологій формування й розвитку професійних компетентностей; вирішення завдань вимірювання якості освіти; зміни традиційної ролі викладача як транслятора знань і освоєння ним ролі тьютора [15, с. 106-116].

Розвиток освітнього середовища ЗВО має здійснюватися через наукові дослідження. Оскільки результат освіти визначається формуванням компетентностей, майбутньому педагогу для постійної затребуваності в суспільстві знань, необхідно стати компетентним у створенні нового знання. Під таким кутом зору освіти через наукові дослідження слід розглядати як необхідність, а активну участь у наукових дослідженнях як підготовку студентів до життя в сучасному суспільстві. Таким чином, ЗВО має утвердити дослідження дієвим засобом для вирішення проблем організації і змісту освітнього процесу. Педагоги повинні йти в ногу з останніми досягненнями в сфері теорії пізнання. Педагогічний аспект проблеми полягає в тому, що відправною точкою для освіти через наукові дослідження має стати використання наукових досліджень в якості методик навчання. Таким чином, ставиться питання про ефективну педагогічну операціоналізацію наукових досліджень у якості методик, інноваційних педагогічних технологій [23, с. 111-129].

Отже, конкурентоздатному фахівцю тією чи іншою мірою необхідна науково-дослідна підготовка з метою подальшого відтворення нових знань, тиражування досягнень науки, їх апробації і впровадження в педагогічну практику, застосування науково обґрунтованого підходу до супроводу інноваційних процесів. У такій ситуації отримання студентами наукових знань у готовому вигляді стає неефективним, акцент зміщується на оволодіння методами отримання інформації, що стає можливим лише завдяки прилученню студентів у процесі професійної підготовки до наукових досліджень. Отже, науковий статус студента реалізується у виконанні ним певної ролі – ролі дослідника. Сформованість дослідницької культури – необхідна характеристика сучасного фахівця в галузі освіти. При цьому дослідницька культура розуміється як система норм науково-дослідної діяльності, спрямована на ціннісне усвідомлення оточення, педагогічної теорії і практики, як сукупність гуманних способів розв'язання проблемних освітніх ситуацій, досягнення особистості, що дозволяють входження у співтовариство педагогів-дослідників. Програмування, проектування і керівництво науковими дослідженнями дозволяє професорсько-викладацькому корпусу постійно оновлювати зміст освітніх курсів, забезпечуючи актуальність професійної підготовки майбутнього педагога. Перспективними щодо забезпечення цілісності освітньо-наукового процесу сучасного університету є інноваційні навчально-наукові, соціально-педагогічні об'єднання за певними напрямками (наприклад, духовно-морального виховання дітей і молоді, профілізації навчання, ювенальної педагогіки та молодіжної політики тощо). Їх діяльність допомогла б на інтегративному рівні вирішувати науково-дослідницькі, навчально-методичні й організаційні завдання, результативно працювати в межах угод про співробітництво з іншими профільними закладами освіти і науково-дослідними установами. В основі таких проблемно-тематичних об'єднань – університетські наукові школи [12, с. 12-13], де зосереджуються фундаментальні й прикладні дослідження, результати яких повинні відображатися в розроблених інноваційних педагогічних технологій і освітніх програм. Зауважимо, що хоча на сьогодні поняття «наукова школа» не має загально визначеного визначення, воно має стійкі ознаки і характеристики: обґрунтування нового оригінального напрямку в науці; єдність основного кола наукових завдань для всіх її представників; спільність принципів і методичних прийомів вирішення поставлених завдань; навчання молодих учених в процесі безпосереднього і тривалого наукового контакту глави школи і його учнів. Отже, під «науковою школою» мається на увазі дослідницький колектив, що об'єднує не одне покоління вчених, які розробляють певну наукову проблему академічної спрямованості в межах конкретної науково-освітньої організації, установи (закладу вищої освіти, факультету, кафедри, лабораторії тощо). За наявності наукових традицій, вивчення широкого кола проблем у рамках певної наукової галузі можна говорити про локальну наукову школу. У свою чергу до складу локальної наукової школи входять авторські наукові школи, якими досліджується конкретний науковий напрям. Крім іншого, науково-педагогічні школи спрямовані на підготовку кадрів, здатних до впровадження інновацій і відкритих для реалізації творчої активності. Діяльність науково-педагогічної школи, її самодостатність може оцінюватися наступними критеріями: наявність наукових відкриттів; захист докторських і кандидатських дисертацій за тематикою, закладеною засновником; публікація монографій; створення на базі наукової школи науково-виробничих структур; вихід на національний та світові ринки. Поняття «науково-педагогічна школа» системно об'єднує: створення навчально-методичних комплексів, які отримали визнання на регіональному та державному рівнях; використання оригінальних методик викладання із застосуванням сучасних засобів комунікації; активне залучення до дослідницької діяльності студентів; проведення науково-методичних заходів, що реалізують функцію тиражування педагогічних інновацій. Перспективною є реалізація на базі науково-педагогічних шкіл не лише докторського, а й магістерського рівня підготовки.

Інтернаціоналізація вищої педагогічної освіти, а відтак, розвиток транснаціональної освіти умотивовують поглиблення тенденції диверсифікації мети і профілів магістратури, їх узгодження в напрямі розроблення навчальних програм, спрямованих на отримання спільних ступенів [14, с. 91-92]. Стратегією розвитку вищої освіти в Україні на 2022 – 2032 рр. передбачено поглиблення міжнародного співробітництва у сфері освіти, спрямованого на інтенсифікацію інтегрування національної системи освіти у міжнародний освітній простір. Це включає й розширення участі українських закладів вищої освіти, педагогів, науковців, студентів у проєктах та програмах міжнародних організацій та співтовариств [20; 22], зокрема: 1) бакалаврського рівня підготовки (IREX – Представництво ради міжнародних наукових досліджень та обмінів; UGRAD – Програма обміну для студентів 1-3 курсів ЗВО України; ТЕМПУС – одна з програм Європейського співтовариства, розроблена для надання допомоги соціально-економічним перетворенням у країнах-партнерах;

Еразмус Мундус – програма співпраці та мобільності у сфері вищої освіти; Стипендії Вільного університету м. Берліна (FUBiS) – програма, де студентам Центральної і Східної Європи пропонується професійна підготовка на базі вищих навчальних закладів Німеччини; «Навчання у Відрині» (Європейський університет Відрина, Франкфурт, Одер) – програма, якою для українських студентів зі знанням німецької мови, незалежно від їхнього фаху, оголошено конкурс на здобуття стипендій; 2) магістерського рівня (Стипендії ім. Фулбрайта; програма стипендій ім. Едмунда С. Маскі; DAAD – Німецька академічна служба обмінів; 3) програми формування лідерських якостей (Американські Ради з міжнародної освіти: ASTR/ACCELS – FLEX – Програма обміну майбутніх лідерів; освітні програми Британської Ради в Україні: програма «Global Gateway»: міжнародна освіта – творча співпраця. Інтернет-портал; молодіжна програма «People to people International») та багато інших. Розширення наукових досліджень, застосування інноваційних технологій навчання і виховання студентів, створення інформаційної бази українських ЗВО стане гарантом їхньої участі у реалізації широкого кола міжнародних освітніх програм. Тим більше, що перспективи інтернаціоналізації вищої освіти – в упровадженні технологічної моделі присудження спільних ступенів після завершення навчальних програм, які відповідатимуть низці характеристик: програми розроблені/схвалені спільно декількома ЗВО; магістранти кожного із закладів вищої освіти вивчають частину програми в інших ЗВО; перебування магістрантів у зарубіжних ЗВО має співставну тривалість; періоди навчання і випробування в партнерських закладах вищої освіти визнаються повністю і автоматично; викладачі працюють у ЗВО-партнерах і беруть участь у процедурі зарахування на навчання та підсумкових контрольних заходах; після завершення повної програми магістранти отримують національні ступені кожної країни-учасниці або ступінь, що присуджується цими країнами спільно [4, с. 26-29; 7, с. 20-25]. Актуальним у зв'язку з цим є створення при університетах Центрів фандрейзингу, на які покладатиметься пошук ресурсів, необхідних для ефективної, міжнародної освітньої, науково-дослідної діяльності студентів, магістрантів, докторантів. Обов'язковою умовою має стати взаємоузгоджене впровадження взаємоприйнятних антропоцентричних педагогічних технологій. Кожна з них має поєднати теоретичне (об'єктивне) і особистісне (суб'єктивне) знання, забезпечивши новий тип відносин між педагогічною наукою і практикою, викладачем і студентом, індивідуально-творчу траєкторію розвитку кожного учасника освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В.П., Дем'яненко Н.М. Феномен педагогічної інноватики в науково-теоретичному обґрунтуванні й освітній практиці (концептуальні засади, результати і перспективи магістерського Проєкту «Інноваційні авторські освітньо-виховні системи»). *Інноваційні авторські освітньо-виховні системи: досвід учителів України: науково-методичний посібник*; за заг. ред. Н.М. Дем'яненко. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021. С. 12-32.
2. Бойко А.М. Концептуальні основи особистісно-соціального виховання. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002*. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. Харків: «ОВС», 2002. Частина I. С. 116-133.
3. Бойко А.М., Дем'яненко Н.М. (2022). Суб'єкт-суб'єктні відносини «вчитель-учень» як партнерська взаємодія. *Партнерство в освіті та соціальній роботі: сучасні виклики та перспективи : матеріали міжвузів. наук.-практ. конф.* (Хмельницький, 22 лют. 2022 р.). Хмельницький: ПП «А.В. Царук», 2022. С. 17-20.
4. Дем'яненко Н.М. Інтернаціоналізація вищої освіти: ракурс диверсифікації магістратури: І Всеукраїнські Морозівські педагогічні читання, тематичне засідання «Актуальні проблеми педагогіки вищої школи в руслі Болонського реформування», НПУ імені М.П. Драгоманова, м. Київ, 12-13 лютого 2010 р. *Історико-педагогічні студії: науковий часопис*. 2011. Вип. 5. С. 26-29.
5. Дем'яненко Н.М. Компетентісно-професійний підхід у підготовці викладача вищого навчального закладу. *Вища освіта України*. 2009. № 3 (додаток 1). Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». Київ: Гнозис, 2009. С. 49-53.
6. Дем'яненко Н.М. Концепція компетентісно-професійного підходу в підготовці викладача вищого навчального закладу. *Реалізація європейського досвіду компетентісного підходу у вищій школі України: методологічний семінар*. Київ: Педагогічна думка, 2009. С. 322-332.
7. Дем'яненко Н.М. Педагогічна освіта: зміна пріоритетів. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія Педагогіка*. 2015. № 1(1). С. 20-25.
8. Дем'яненко Н.М. Проєктування інтегрованої технології ситуативного моделювання в педагогічній магістратурі. *Рідна школа*. 2021. № 1-2. С. 55-61.
9. Дем'яненко Н.М. Самостійна робота магістрантів в умовах модульного навчання: організація і управління. *Вища освіта України*. 2011. № 3. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». Т.1. С. 81-86.
10. Дем'яненко Н.М. Світові тенденції розвитку вищої освіти: диверсифікація магістратури. *Проблеми освіти: наук. зб.* 2010. Вип. 63. Ч. 1. С. 18-24.
11. Дем'яненко Н.М. Система тьюторства: актуалізація ретродосвіду Британії для вищої школи України. *Постметодика*. 2007. № 6 (77). С. 15-18.
12. Дем'яненко Н.М. Сутність і зміст феномену «наукова школа». *Літопис сучасної науки й освіти України: Наукові школи, авторські системи і концепції* / Ред. колегія В.Г. Кремень, В.І. Луговий, О.М. Топузов [та ін.]. Київ: Альфа-Віта, 2018. С. 12-13.

13. Дем'яненко Н.М. Тенденція диверсифікації мети і профілів магістратури в розвитку світової вищої освіти. *Зб. наук. праць. Полтавський держ. пед. ун-т ім. В.Г.Короленка. Серія Пед. науки.* Полтава, 2010. Вип. 2. С. 44-52.
14. Дем'яненко Н.М. Тенденція інтернаціоналізації вищої освіти: ретровитоки, пріоритети. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: Збірник наукових праць звітно-наукової конференції викладачів університету за 2010 рік, 9-10 лютого 2011 р.* / Укл. Г.І.Волинка, О.В.Уваркіна, О.П.Симоненко, О.П.Ємельянова. Київ: Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, 2011. С. 91-92.
15. Дем'яненко Н.М. Тьюторство – технологія супроводу особистісно-професійного розвитку студентів: ретровитоки, актуалізація. *Історико-педагогічні студії: наук. часопис / НПУ імені М.П.Драгоманова.* 2008. Вип. 2. С. 106-116.
16. Засоби діагностування якості підготовки фахівців. Загальноуніверситетські бакалаврські й магістерські програми. Магістратура 011 Освітні, педагогічні науки (Педагогіка вищої школи. Андрагогіка. Тьюторство) (пакети індивідуальних та групових тьюторіалів, тестових завдань, комплексних контрольних робіт): навчально-методичний посібник / за ред. Н.М. Дем'яненко. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. 342 с.
17. Навчально-методичний комплекс фахової підготовки магістрів галузі знань 01 Освіта, спеціальності 011 Науки про освіту (Педагогіка вищої школи) за контекстно-тьюторською технологією (спеціалізації «Андрагогіка», «Тьюторство») / за ред. Н.М.Дем'яненко; Нац. пед. університет ім. М.П.Драгоманова. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2017. Ч. I. 195 с.
18. Навчально-методичний комплекс фахової підготовки магістрів галузі знань 01 Освіта, спеціальності 011 Науки про освіту (Педагогіка вищої школи) за контекстно-тьюторською технологією (спеціалізації «Андрагогіка», «Тьюторство») / за ред. Н.М.Дем'яненко; Нац. пед. університет ім. М.П.Драгоманова. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2017. Ч. II. 233 с.
19. Педагогічний словник / за ред. М.Д.Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. 516 с.
20. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 рр. Київ, 2021.
21. Demyanenko Natalia. Educational innovation studies as a complex system. *Interdisciplinary studies of complex systems. Міждисциплінарні дослідження складних систем.* 2020. № 16. P. 87-101.
22. Demianienko Natalia. Konceptja podejścia kompetencyjno-zawodowego w przygotowaniu wykładowcy szkoły wyższej. *Innowacje w edukacji akademickiej - szkolnictwo wyższe w procesie zmiany* / [pod redakcją naukową Jacka Piekarskiego, Danuty Urbaniak-Zajac]. Lodz: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2010. S. 377-383.
23. Demyanenko N.M. The integrated technology of situation simulation in organizing educational environment. *Section III. Andragogical technologies in organizing educational environment. Lifelong learning: trends, challenges, prospects: the collective monograph* / edited by N. Demyanenko, V. Benera. International Science Group. Boston: Primedia eLaunch, 2021. P. 111-129.
24. Demyanenko Natalia. Tutoring as pedagogical action and new profession: systematic approach to the problem (Тьюторинг як педагогічна дія і нова професія: системний підхід до проблеми). *Вища освіта України.* 2020. №2. С. 59-66.
25. Demyanenko, N., Bidenko, L., Bilyakovska, O., Burnos, Y., Pylypenko-Fritsak, N., Lilik, O. Information and Communication Technologies for Training Future Teachers: an Adaptation to the Aspects of the Postmodern Society. *Postmodern Openings*, 2022, 13(3), 106-121.

Дубровіна І.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки
Педагогічного факультету
Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова,
м. Київ, Україна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ФУНКЦІЙ МАЙБУТНІХ ІВЕНТ-ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ САМООСВІТИ

Анотація. Пріоритетом у підготовці здобувачів вищої освіти має стати оволодіння ними здатністю самоосвітньої діяльності. Вірному вибору способів професійного вдосконалення здобувача освіти сприяє усвідомлення ним власних професійних функцій, зокрема і тих, які можна визначити як інноваційні. Сучасна педагогіка дозволила розглядатися як провідний спосіб самовдосконалення професійних компетентностей майбутнього івент-педагога, умова якісної реалізації функцій. Дозвіллева діяльність сьогодні потребує нових підходів до організації різноманітних форм дозвілля, тому педагог-івентор у практичній підготовці на практиці має неперервно оновлювати мистецько-педагогічні знання та технології освітньо-дозвіллевої діяльності.

Abstract. Mastering the ability of self-educational activity should become a priority in the preparation of applicants for higher education. The correct choice of ways of professional improvement of the applicant for education is facilitated by his awareness of his own professional functions, including those that can be defined as innovative.