

Київський університет імені Бориса Грінченка

ISSN 2311-2409 (Print)  
ISSN 2412-2009 (Online)  
DOI:10.28925/2311-2409

# Педагогічна освіта:

теорія і практика

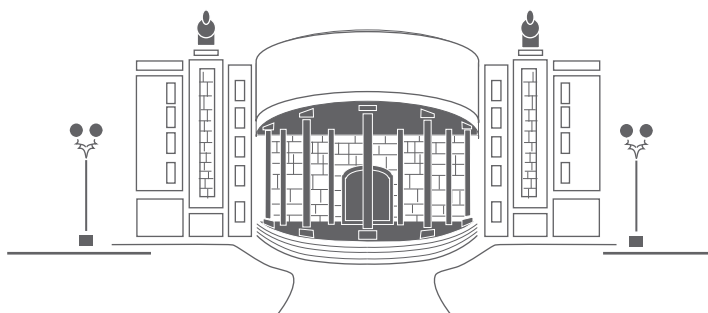
---

Pedagogical Education:  
*Theory and Practice*

Психологія  
Педагогіка

---

Psychology  
Pedagogy



Збірник  
наукових праць

**№ 33 (1) • 2020**

---

Рік заснування — 2001  
Виходить двічі на рік

The year of foundation: 2001  
Frequency: semi-annual

Київ • 2020

## ЗАСНОВНИК

КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

## Педагогічна освіта: теорія і практика Психологія. Педагогіка

Науковий журнал

№ 33 (1) 2020

Свідоцтво про державну реєстрацію  
друкованого засобу масової інформації  
КВ № 199961-9761 ПР,  
видане Державною реєстраційною службою України  
28.05.2016 р. (перереєстрація)

Січень — червень

Рік заснування — 2001  
Виходить двічі на рік

Журнал індексується  
в міжнародних бібліографічних базах  
Google Scholar, ResearchBible

Журнал підтримує політику відкритого доступу

Рекомендовано до друку Вченою радою  
Київського університету імені Бориса Грінченка  
(протокол № 4 від 28.05.2020 р.)

У журналі публікуються розвідки, присвячені актуальним проблемам педагогіки і психології; результати фахових, теоретичних і експериментальних досліджень психологічної і педагогічної галузей освітянського напрямку наукового знання та методичного забезпечення педагогічного процесу за результатами наукових пошуків.

URL: [http://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal#.U5rV43J\\_t-g](http://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal#.U5rV43J_t-g)

ISSN 2311-2409 (Print)  
ISSN 2412-2009 (Online)  
DOI:10.28925/2311-2409.2020.33.1

### Головна редакторка:

*Паламар Світлана Павлівна,*  
кандидатка педагогічних наук,  
старша наукова співробітниця (Україна).

### Заступниця головної редакторки:

*Хоружа Людмила Леонідівна,*  
докторка педагогічних наук, професорка (Україна).

### Відповідальна секретарка:

*Козир Маргарита Валентинівна,*  
кандидатка педагогічних наук (Україна).

### Технічна секретарка:

*Билан Ольга Миколаївна* (Україна).

### Редакційна колегія:

*Васьківська Галина Олексіївна,*  
докторка педагогічних наук (Україна);  
*Зданевич Лариса Володимирівна,*  
докторка педагогічних наук (Україна);  
*Варченко-Троценко Лілія Олександрівна,*  
кандидатка педагогічних наук (Україна);  
*Вембер Вікторія Павлівна,*  
кандидатка педагогічних наук (Україна);  
*Кизенко Василь Іванович,*  
кандидат педагогічних наук (Україна);  
*Ляпунова Валентина Анатоліївна,*  
докторка педагогічних наук (Україна);  
*Савенкова Ірина Іванівна,*  
докторка психологічних наук (Україна);  
*Перепелюк Тетяна Дмитрівна,*  
кандидатка психологічних наук (Україна);  
*Сергеєнкова Оксана Павлівна,*  
докторка психологічних наук (Україна);  
*Лозова Ольга Миколівна,*  
докторка психологічних наук (Україна).

### Іноземні члени редакційної колегії:

*Євгенія Смирнова-Трибульська*  
(*Eugenia Smyrnova-Trybulska*),  
докторка габілітована (Республіка Польща);  
*Йозеф Малах* (*Josef Malach*),  
доктор педагогічних наук (Чеська Республіка).

## FOUNDER

BORYS GRINCHENKO  
KYIV UNIVERSITY

## Pedagogical education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy

Scientific Journal

№ 33 (1) 2020

Certificate of State Registration of Printed Mass Media  
KV № 199961-9761 PR,  
issued by the State Registration Service of Ukraine  
28.05.2016  
(re-registration)

January — June

The year of foundation: 2001  
Frequency: semi-annual

The journal is indexed  
in international bibliographic databases Google Scholar,  
Research Bible

The journal supports open access policy

Recommended for publication by the Academic Council  
of Borys Grinchenko Kyiv University  
(Rec. No 4 dated 28.05.2020)

The journal publishes findings on current issues of pedagogy  
and psychology; results of professional, theoretical and experimental  
research on psychological and pedagogical branches of educational  
direction of scientific knowledge and methodical maintenance  
of pedagogical process according to the results of scientific researches.

URL: [http://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal#.U5rV43J\\_t-g](http://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal#.U5rV43J_t-g)

ISSN 2311-2409 (Print)  
ISSN 2412-2009 (Online)  
DOI:10.28925/2311-2409.2020.33.1

### Chief Editor:

*Palamar Svitlana,*  
PhD in Pedagogical Sciences, Senior Research Fellow  
(Ukraine).

### Deputies Chief Editor:

*Khoruzha Lyudmyla,*  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine).

### Executive Secretary:

*Margaryta Kozyr,*  
PhD in Pedagogical Sciences (Ukraine).

### Technical Secretary:

*Olga Bylan* (Ukraine).

### Editorial Board:

*Halyna Vaskivska,*  
Doctor of Pedagogical Sciences (Ukraine);  
*Larysa Zdanevych,*  
Doctor of Pedagogical Sciences (Ukraine);  
*Lilia Varchenko-Trotsenko,*  
PhD in Pedagogical Sciences (Ukraine);  
*Victoria Wember,*  
PhD in Pedagogical Sciences (Ukraine);  
*Vasyl Kyzenko,*  
PhD in Pedagogical Sciences (Ukraine);  
*Valentina Lyapunova,*  
Doctor of Pedagogical Sciences (Ukraine);  
*Iryna Savenkova,*  
Doctor of Psychological Sciences (Ukraine);  
*Tetyana Perepelyuk,*  
PhD in Psychological Sciences (Ukraine);  
*Oksana Sergeenkova,*  
Doctor of psychological sciences (Ukraine)  
*Olga Lozova,*  
Doctor of Psychological Sciences (Ukraine);

### Foreign members of editorial board:

*Eugenia Smyrnova-Trybulska,*  
Doctor Habilitat (Republic of Poland);  
*Josef Malach,*  
Doctor of Pedagogical Sciences (Czech Republic).

# ЗМІСТ

## **Видання «Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка»**

Випуск № 33 (1\2020)

*(звіт про виконання теми кафедри теорії та історії педагогіки*

*«Зміст і технології забезпечення якості неперервної педагогічної освіти в умовах євроінтеграції» 2015-2020 рр.)*

|                                                                                                                                       |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Преамбула.....                                                                                                                        | 6  |
| <i>Хоружа Л. Л.</i><br>Сучасні стратегії трансформації змісту педагогічної освіти. ....                                               | 8  |
| <i>Желанова В. В.</i><br>Рефлексивна компетентність майбутнього педагога:<br>сутність, структура, логіка рефлексіогенезу. ....        | 17 |
| <i>Мельниченко О. В.</i><br>Андрагогічні принципи освіти дорослих<br>та забезпечення якості неперервної педагогічної освіти.....      | 24 |
| <i>Стеблецький А. Л.</i><br>Чинники забезпечення якості вищої освіти.....                                                             | 31 |
| <i>Козир М. В.</i><br>Теоретико-методологічні основи інтеграції<br>інформаційно-комунікаційної педагогіки у простір вищої освіти..... | 41 |
| <i>Леонтьєва І. В.</i><br>Досвід інтеграції історико-педагогічного знання<br>у зміст професійної підготовки сучасного педагога. ....  | 48 |
| <i>Тадеуш О. М.</i><br>Освітнє партнерство у просторі вищої школи: вітчизняний та зарубіжний досвід. ....                             | 57 |
| <i>Дячок Н. В.</i><br>Професійна мобільність як показник якості педагогічної освіти.....                                              | 70 |
| <i>Михалюк А. М.</i><br>Використання інтерактивних методів навчання<br>в процесі підготовки майбутніх педагогів.....                  | 76 |

# 3MICT

## **Publication "Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy"**

Issue № 33 (1\2020)

*(report on implementation of Theory and History of Pedagogy Department project  
«Content and Technologies for Quality Assurance of Continuous Pedagogical Education  
in the Context of European Integration» in 2015-2020s)*

|                                                                                                                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Preamble.....                                                                                                                                                     | 6  |
| <i>Khoruzha L. L.</i><br>Modern strategies for transforming the content of pedagogical education .....                                                            | 8  |
| <i>Zhelanova V. V.</i><br>The reflexive competence of a future teacher:<br>essence, structure, logic of reflexiogenesis.....                                      | 17 |
| <i>Melnychenko O. V.</i><br>Andragogical principles of adult education<br>and providing the quality of continuous pedagogical education .....                     | 24 |
| <i>Stebletsy A. L.</i><br>Factors of education quality ensuring .....                                                                                             | 31 |
| <i>Kozyr M. V.</i><br>Theoretical and methodological fundamentals of integration<br>of information and communication pedagogy in the space of higher school ..... | 41 |
| <i>Leontieva I. V.</i><br>Experience of integration of historical and pedagogical knowledge<br>in maintenance of professional preparation of modern teacher.....  | 48 |
| <i>Tadeush O. M.</i><br>Educational partnership in higher school space: domestic and foreign experience .....                                                     | 57 |
| <i>Diachok N. V.</i><br>Professional mobility as an indicator of continuous pedagogical education .....                                                           | 70 |
| <i>Mihalyuk A. M.</i><br>Use of interactive learning methods<br>in the process of preparation of future educators .....                                           | 76 |

# ПРЕАМБУЛА

Черговий номер журналу є тематичним і містить напрацювання дослідників щодо реалізації завдань наукової теми кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка «Зміст та технології забезпечення якості неперервної педагогічної освіти в умовах євроінтеграції» (реєстраційний номер 0116U003295).

Інтеграція вітчизняної освіти до європейського простору стала рушійною силою реформування вищої освіти, підвищення її якості як основного критерію ефективності цього процесу. Серед багатьох аспектів реформування вищої освіти, відповідно до європейських вимог і стандартів, є перегляд пріоритетів освіти і запитів суспільства, зміна парадигми підготовки фахівців, у якій відображені: інші зміст, підходи до навчання, відносини, поведінка, а також інший педагогічний менталітет. Педагогічна освіта в наш час розвивається у напрямі нового професіоналізму з європейською перспективою, тобто освітня практика виходить за межі національних кордонів. Чимало навчальних предметів побудовано на основі багатой історії європейських традицій, і цей досвід необхідно збагачувати, поєднуючи його зі здобутками й традиціями української освіти і науки. Власне для цього й є необхідним новий тип освіти: особистісно орієнтований, гуманістичний, інформаційний. У даному контексті особливого значення набувають саме показники якості освіти, оскільки якість освіти з кожним роком стає найважливішим системоутворюючим і рушійним фактором у соціальному розвитку та становленні особистості. При цьому її якість засвідчує високий рівень компетентності педагога в усіх сферах його професійної діяльності, готовність до змін, самовдосконалення, інноваційного розвитку, володіння інформаційними освітніми технологіями тощо. Відтак, зміст і технології неперервної педагогічної освіти перебувають у постійній трансформації, але не завжди мають чітку логіку побудови та зорієнтованість на результат. В умовах євроінтеграційних процесів у вищій освіті чітко визначено вектори (підходи) щодо відбору її змісту та технологій, а саме: компетентнісний, аксіологічний, особистісно зорієнтований, діяльнісний, культурологічний. Відмова від «знаннєвого» підходу, локальні зміни, які відбуваються у змістово-технологічному забезпеченні неперервної педагогічної освіти, та потреба системної імплементації сукупності ідей вищевизначених підходів у зміст освітніх програм та практику, є актуальною науковою проблемою та нагальною потребою сьогодення. Важливими принципами відбору змісту педагогічної освіти та технологій стали: міждисциплінарність, системність і послідовність, професійна спрямованість, активність, урахування рівня суб'єктивного досвіду особистості, європейських та національних традицій. В основу процесів оновлення змісту та технологій неперервної педагогічної освіти покладено концепцію взаємодії учасників освітнього процесу в різних його сферах, впровадження якої сприяє формуванню й розвитку комунікативної діяльності педагога як його метакомпетентності, організації та проведення навчання на дослідницькій основі. Реалізація сучасної концепції педагогічної освіти, у контексті підвищення її якості, передбачає також визначення і впровадження розвивальних, освітніх, інноваційних технологій; інтенсивних технологій навчання, ефективних способів педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

У процесі виконання наукової теми отримано сукупність наукових результатів, здатних розширити теоретичне бачення змісту та технологій педагогічної освіти, критеріїв оцінки її якості на різних рівнях вищої освіти. Активізація міжнародного співробітництва із зарубіжними колегами уможливила спільне вирішення проблем неперервної педагогічної освіти, здійснення компаративних досліджень. У доробках науковців теоретично обґрунтовано деякі сучасні стратегії трансформації змісту педагогічної освіти (Хоружа Л.Л.); розкрито сутність і структуру рефлексивної компетентності педагога (Желанова В.В); актуалізовано андрагогічні принципи освіти дорослих як основу забезпечення якості неперервної педа-

гогічної освіти (Мельниченко О.В.); охарактеризовано чинники забезпечення якості освіти (Стеблецький А.Л.); визначено теоретико-методологічні основи інтеграції інформаційно-комунікаційної педагогіки у простір вищої освіти (Козир М.В.); проаналізовано досвід інтеграції історико-педагогічного знання у зміст професійної підготовки сучасного педагога (Леонтьєва І.В.); узагальнено вітчизняний і зарубіжний досвід реалізації освітнього партнерства у просторі вищої школи (Тадеуш О.М.); акцентовано увагу на проблемі розвитку професійної мобільності як показнику якості педагогічної освіти (Дячок Н.В.) та наголошено на використанні інтерактивних методів навчання в процесі підготовки майбутніх педагогів (Михалюк А.М.).

Підготовлені науковцями матеріали, теоретичні положення, результати дослідження можуть бути застосовані в діяльності інших закладів вищої освіти, які здійснюють неперервну педагогічну підготовку фахівців, а міркування авторів статей щодо її якості уможливають більш чітке розроблення критеріїв її оцінки та здійснення постійного моніторингу. Матеріали дослідження можуть бути також використані при укладанні підручників, навчальних посібників, методичних матеріалів з педагогіки, історії педагогіки, компаративістики, педагогіки творчості, а також у процесі вивчення педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти, системі післядипломної освіти.

**Хоружа Л.Л.,**

завідувачка кафедри теорії та історії педагогіки  
Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка,  
докторка педагогічних наук, професорка

ORCID ID 0000-0003-4405-4847

[l.khoruzha@kubg.edu.ua](mailto:l.khoruzha@kubg.edu.ua)

УДК 37.011.33

DOI: 10.28925/2311-2409.2020.33.1

## СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

*У статті актуалізовано проблему трансформації змісту педагогічної освіти відповідно до нових викликів розвитку суспільства. Відзначено, що зміна сутності педагогічної освіти має відбутися у змісті педагогічної науки, адже педагогіка здатна виконувати функцію системоутворювальної категорії. Визначено та охарактеризовано деякі сучасні стратегії оновлення змісту педагогічної освіти, які суголосні європейським освітнім трендам та тенденціям, а саме: аксіологічну, акмеологічну, андрагогічну та технологічну. Єдність й інтеграція цих стратегій у змісті педагогічної науки уможливорює її оновлення, сприяє підвищенню якості професійної підготовки педагога.*

**Ключові слова:** педагогічна освіта, трансформації, стратегії, аксіологія, акмеологія, андрагогіка, технологія.

© Хоружа Л.Л., 2020

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020

**Вступ.** Важливе значення для розбудови усіх сфер суспільства має освіта в цілому і, зокрема, педагогічна. Підвищення якості педагогічної освіти, її оновлення відповідно до сучасних цивілізаційних вимог сприяє послідовності і змістовності трансформаційних змін, які сьогодні задекларовані у нормативних документах, що регламентують розвиток освітньої сфери. Так, в Концепції розвитку педагогічної освіти (2018 р.) йдеться про те, що «проблемою, яка потребує розв'язання, є дисбаланс між суспільним запитом на висококваліфікованих педагогічних працівників, перспективами розвитку суспільства, глобальними технологічними змінами та існуючою системою педагогічної освіти, а також рівнем готовності, спроможності сучасних педагогічних працівників до сприйняття та реалізації освітніх реформ в Україні» [6].

Відповідно до вимог часу сутнісні перетворення у педагогічній освіті в значній мірі торкаються її змісту та технологій. На їхню зміну впливають не тільки суспільні вимоги, нові запити та особливості покоління тих, хто навчається, а й своєрідні виклики з боку інших наукових напрямків та дисциплін, які вивчають людину та його розвиток (соціальної антропології, феноменології, когнітології, культурології, соціології), які також оновлюють свій зміст та методи. У зв'язку з цим розширюється об'єкт самої педагогіки як науки, охоплюючи все більше різних процесів і явищ під впливом яких, відбувається розвиток людини.

Зазначене корелюється і тими змінами, які відбуваються сьогодні у європейському просторі вищої освіти. На думку В. Андрущенка, європейські об'єднувальні процеси потребують відро-

дження гуманістичної сутності, їхнє повернення у соціальний простір. Головним завданням сьогодишнього прогресу є збереження людини та людяності [1, с. 196—197]. Відтак, диверсифікація педагогічної освіти є усвідомленою необхідністю.

Аналізуючи поняття «трансформації», слід звернутися до досліджень вчених, наприклад Н. Побірченко, які розглядають його як творчий процес перенесення сутнісних ознак інноваційних досягнень певного профілю освіти на інший профіль освіти з метою їх об'єднання [15]. Серед основних характеристик терміну «освітні трансформації» можна виділити те, що це:

- постійно діюче явище, яке відбувається або стихійно, або організовано;
- цілеспрямоване явище;
- процес, який має незалежну ціннісно-мотиваційну орієнтацію.

Отже, можна зробити висновок, що зміст поняття «трансформація» включає в себе структурну, якісну переробку освітньої системи із запровадженням сутнісних інновацій [15].

Трансформація педагогічної освіти є невід'ємною складовою змін, які відбуваються сьогодні в освіті. У Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні зазначається, педагогічна освіта — є системою підготовки педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах всіх форм власності, закладів післядипломної педагогічної освіти та органів управління у сфері освіти та міжнародного значення, які окреслюють стратегічні вектори розвитку педагогічної освіти, що спрямовані насамперед на: 1) утвердження неперервності, гуманістичності, демократизації, все-

бічності й варіативності педагогічної освіти і підготовки; 2) забезпечення високого рівня якості професійної підготовки педагогічного персоналу; 3) професійний розвиток педагогічного персоналу, спроможного до роботи в умовах інституціональної відкритості закладів педагогічної освіти, зі знаннями іноземних мов та орієнтації на академічну мобільність; 4) розширення мобільності завдяки встановленню транспарентності кваліфікацій та взаємовизнання дипломів [8, с. 34—35].

Зміна сутності педагогічної освіти базується на певних трансформаціях, які мають відбутися у змісті педагогічної науки. Адже педагогіка здатна виконувати функцію системоутворювальної категорії, яка в змозі здійснити синтез всього науково-педагогічного знання, не дивлячись на активні диференційні процеси. Як зазначають вчені, педагогіка залишається цілісною, оскільки всі дисципліни, які входять до неї розвиваються в контексті єдиного об'єкту вивчення, виходять із загальних методологічних засад, об'єднані основними загальнопедагогічними поняттями [3, с. 13]. Однак при цьому на трансформацію її змісту та методів впливає чимало факторів: відкритість інформаційного простору; зміна поколінь та цінностей; переосмислення ролі педагога, учня, студента в освітньому процесі; реформи, які відбуваються у вітчизняній освіті тощо. Також, у світі активно розвиваються нові науково-педагогічні напрями: медіа педагогіка, полікультурна педагогіка, гендерна педагогіка, педагогіка дорослих, критична педагогіка та інші. Виникнення цих наукових напрямів пов'язано з тим, що у ХХІ столітті з'являється все більше проблем, які не можуть бути вирішені у дисциплінарних межах однієї науки і, тому можна казати про перспективи формування нових міждисциплінарних галузей педагогічних знань. Відтак, педагогічна наука за своїм змістом і технологіями все далі відходить від класичного її розуміння, перетворюючись на постмодерну, що спонукає її до відповідних змін, трансформацій, пошуку нових стратегій її розвитку. Особливо це стосується реконструкції змісту педагогічної науки. В осмисленні цих питань і полягає **актуальність** обраної теми наукової статті.

**Мета статті:** проаналізувати проблему трансформації змісту педагогічної освіти відповідно до нових викликів розвитку суспільства. Визначити та охарактеризувати деякі сучасні стратегії онов-

лення змісту педагогічної освіти, які суголосні європейським освітнім трендам та тенденціям.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема модернізації, переструктурування педагогічної освіти у всі часи була предметом досліджень вітчизняних учених (В. Кремень, Т. Кристопчук, Л. Пуховська, О. Савченко, С. Сисоєва та інші). Останнім часом цікавими у цьому контексті є вивчення підходів зарубіжних дослідників до осмислення змісту і технологій педагогічної освіти. Так, у дослідженнях Л. Пуховської застосовано парадигмальний підхід до аналізу генезису підготовки вчителів у розвинутих країнах (парадигма педагогічної освіти — сукупність переконань та припущень стосовно природи і мети навчання, викладання, освіти вчителів, що зумовлює різні підходи до педагогічної діяльності). Український науковець виокремила та проаналізувати чотири парадигми, що існують в їх освітніх системах: академічно-традиціоналістську, технологічну, індивідуальну та дослідницько-орієнтовану [11, с. 63—70]. Але, новий час і нові суспільні виклики змінюють усталене, залишаючи те, що є інваріантним по суті і трансформуюче, оновлює те, що суголосне запитам сьогодення.

Тому, реалізуючи науковий задум, слід визначити і проаналізувати деякі сучасні стратегії розвитку педагогічної освіти. При цьому, стратегія розглядається як загальний, пролонгований спосіб досягнення складної мети за рахунок ефективного використання наявних ресурсів, врахування нових суспільних викликів та завдань.

Трансформації у змісті педагогічної освіти мають також враховувати обсяг і характер знань, що пов'язано із швидким прогресом останніх, їхньою орієнтацією на майбутнє. Важливими стають здатності педагога щодо пошуку нових знань, розуміння сутності того, що відбувається, вміння логічно і критично мислити, інтегрувати та інтерпретувати інформацію. У цьому контексті доцільно розглядати педагогічну освіту як інструмент виявлення інтеркультурних механізмів розвитку професіоналізму та соціокультурного досвіду педагога за рахунок розширення саме предметної сфери самої науки. На підтвердження зазначеного слід додати результати опитування вчителів щодо провідних якостей, які мають бути притаманні вчителю нової школи (таблиця).

Таблиця

Провідні особистісні та професійні якості сучасного педагога (%)

| Назва якості                         | Кількісна вибірка (%) |
|--------------------------------------|-----------------------|
| Соціальна відповідальність           | 58                    |
| Професійна і соціальна рефлексія     | 56                    |
| Здатність до інноваційної діяльності | 53                    |
| Інформаційна культура                | 26                    |
| Адаптивність та гнучкість            | 21                    |
| Толерантність                        | 17                    |

Отже, сучасна педагогічна освіта має бути спрямована на розвиток цих якостей педагога. Вони є домінантними, як в контексті її реформування, так і, з точки зору, потреб суспільства, економіки, прагнення країни до досягнення європейських стандартів.

Спираючись на висновки методологів (В. Кохановського, М. Олсона, К. Поппера, Б. Хегенхана), слід визначити особливості розуміння й представлення теорії педагогічної освіти як форми наукового знання. А саме, це:

- не окремі теоретичні положення, а сукупність, логічно вибудована цілісна система;
- наявність об'єктивних законів і закономірностей, які є сутністю нових теоретичних підходів;
- ефективність та адекватність теоретичного змісту викликам та запитам суспільства, сучасним науковим трендам;
- наявність у змісті теоретичних та емпіричних положень, які засвідчують істинність наукового знання;
- інноваційний, інтерактивний характер подачі теоретичного матеріалу, який спонукає до пошуку, дослідництва, відкриває горизонти нових досліджень тощо.

Враховуючи біфуркаційний характер розвитку сучасної педагогіки, вітчизняні та європейські тенденції її розвитку, концептуально смислові домінанти, на яких будується сучасна освіта, слід виділити та охарактеризувати декілька стратегій трансформації змісту сучасної педагогічної освіти: аксіологічну, андрагогічну, акмеологічну та технологічну. На нашу думку, визначення саме цих стратегій обумовлено інваріантними і варіативними факторами, які мають загальнонауковий і цивілізаційний характер.

Реалізація зазначених стратегій щодо оновлення змісту педагогічної освіти передбачає зміну підходів у розгляді таких сутнісних питань:

- теоретико-методологічні засади, вибір наукових парадигм та дослідницьких традицій, в рамках яких розглядається матеріал;
- способи характеристики педагогічних явищ і процесів, їхній аналіз та оцінка;
- побудова теоретичної моделі об'єкта, визначення цілей, головних компонентів, ідеалів, прагнень;
- врахування характеру переходу від об'єкта вивчення до його перетворення, практичної діяльності;
- методичний інструментарій, його відповідність концептуальним ідеям тощо.

Спираючись на зазначене вище, охарактеризуємо більш детально кожну із стратегій, які визначаються як методологічні орієнтири трансформації змісту педагогічної освіти.

*Аксіологічна стратегія.*

Аксіологія в перекладі з грецької «аксіо» — цінність, «логос» — вчення, теорія цінностей.

Актуальність цієї стратегії обумовлена ситуацією соціокультурної, освітньої кризи, ціннісного вакууму у суспільстві, відсутністю чітких професійно-педагогічних орієнтирів. Концептуальну основу цієї стратегії складають філософія людиноцентризму (В. Кремень), аксіологічні теорії учених у різні часи, теорії гуманістичної педагогіки і психології (А. Маслоу, К. Роджерс) та інші.

В основу розуміння сутності цієї стратегії слід покласти міркування відомої української вченої О.Я. Савченко, що «дитина є головною педагогічною цінністю, і педагог, здатний до її виховання, соціального захисту, збереження індивідуальності. А звідси — центрованість на ідеях: людина не засіб, а мета, тому не дитину слід пристосовувати до системи освіти, а освіту до неї [12, с. 6]. Суспільна роль педагога, сукупність його переконань, світоглядна позиція є основою педагогічної діяльності.

Для реалізації зазначеного педагогу необхідно мати власні цінності, які орієнтують його у духовному, моральному та естетичному світі. Саме цим займається аксіологія — наука про цінності, їх зв'язок між собою, із соціальними, культурними чинниками та особистістю людини. Тому аксіологічна стратегія розвитку педагогічної освіти передбачає наповнення її духовним і моральним змістом. Адже, сутнісними характеристиками особистості є духовність і мораль, які пов'язані зовнішньо з мотиваційною сферою (мораль) і внутрішньо (духовність). При цьому духовність характеризує вищі прагнення особистості, а мораль (етика) регулює її стосунки з іншими та суспільством.

Цінності педагога складають змістове ядро його професії. До таких цінностей можна віднести: позитивне ставлення до обраної професії, прагнення робити добрі справи, повага гідності кожного з учасників освітнього процесу, розуміння проблеми професійно-особистісного розвитку людини як пріоритетної педагогічної проблеми, чесність, справедливість, відповідальність. Як правило, цінність виявляє себе в процесі діяльності, що дозволяє дуже точно зорієнтуватися педагогу в ціннісному полі. Більш того, цінності багато в чому визначають поведінку людини, виконують регуляторну функцію, а також є визначальними у пізнавальній, практичній і оцінювальній діяльності.

Аналізуючи ієрархію цінностей особистості педагога, відомий польський учений Т. Левовицький відзначає, що на перший план виходять цінності, які притаманні освіті в цілому: свобода, демократія, суб'єктивність, плюралізм і толерантність і також класичні цінності, які асоціюються з добром, правдою і красою [7, с. 74].

Для оновлення змісту педагогічної освіти відповідно до аксіологічної стратегії на основі духовних і моральних цінностей необхідно:

- концептуалізувати аксіологічну ідею як ядро професійної підготовки педагога; відбір теорій, концепцій, ідей, положень;
- структурування гуманістичних цінностей, які складають основу діяльності педагога та їхня імплементація у зміст педагогічної освіти;
- визначення чинників, які сприяють перетворенню гуманістичних цінностей освіти в об'єкт духовних і моральних потреб особистості;
- формування емоційно — мотиваційної сфери педагога як системи утворювальної основи його підготовки;
- проєктивність, інноваційність, діалогічність, відкритість і творчість у відборі методів і технологій педагогічної освіти;
- переорієнтація традиційної професійної позиції педагога на: фасилітатора, ментора, тьютора, коуча, едвайзера;
- перевага партнерства у взаємодії;
- визначення ціннісних основ у розв'язанні різних педагогічних проблем і колізій тощо.

Отже, запровадження аксіологічної стратегії у зміст педагогічної освіти є відображенням сутнісної природи діяльності педагога і складається з масиву навчальної інформації, в якій чітко визначена ціннісна складова та алгоритми формування особистості педагога на засадах етики, духовного та гуманного ставлення до різних суб'єктів професійної діяльності. Адже, на думку української дослідниці Н. Гузій, аксіологічна основа педагогічної праці уможливорює розуміння і сприйняття вчителем смислу педагогічних цінностей, обумовлюють ціннісний тип педагогічної професійності, ціннісне ставлення до свого професійного розвитку [4, с. 367]. У зміст професійної підготовки педагога можуть бути включені такі навчальні дисципліни: «Аксіологічні основи педагогічної діяльності», «Педагогічна етика», «Педагогічна деонтологія» та інші.

#### *Андрагогічна стратегія.*

Одним з пріоритетних завдань світової педагогічної спільноти є освіта дорослих. У перекладі з грецької «андрагогіка» — «андрос» — доросла людина, а «агогейн» — вести). Особливо актуальною є ця стратегія для системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників, науково-педагогічних кадрів у закладах вищої освіти. За своєю сутністю стратегія є суголосною з тим, що визначається у документах ООН, Міжнародній організації праці, ЮНЕСКО, Ради Європи, Європейської Комісії, а також резолюціях, конвенціях, меморандумах, рекомендаціях, схвалених багатьма всесвітніми і регіональними форумами з проблем освіти дорослих — освіти впродовж життя. У нашій країні Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих імені ака-

деміка Івана Зязюна створено теоретичний фундамент для розв'язання цих проблем: ухвалено Концепцію розвитку освіти дорослих в Україні (автор — член-кореспондент НАПН України, професор Л. Лук'янова).

Андрагогічна стратегія оновлення змісту педагогічної освіти може активно розроблятися, адже вже сформована теоретико-концептуальна основа її реалізації, що відображено у наукових працях: С. Вершловського, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, В. Онушкіна, Л. Сігаєвої та інших учених. Базовим теоретичним підґрунтям реалізації андрагогічної стратегії є гуманістичний підхід. В цьому контексті праці М. Ноулза (М. Knowles) є зразком практичного застосування принципів гуманістичної психології [14, с. 29—31]. Також слід зазначити, що в основі андрагогічного навчання лежать психо-фізіологічні та соціальні особливості дорослої людини. С. Змейов виокремлює п'ять особливостей дорослої людини: усвідомлення себе як самостійної, скерованої особистості; наявність життєвого досвіду, що є важливим джерелом у процесі навчання; мотивація дорослого зумовлена необхідністю вирішити життєво важливі проблеми та досягнути певної мети; бажання реалізувати отримані під час навчання знання, вміння та якості; зумовленість навчальної діяльності дорослого часовими, просторовими, професійними, побутовими та соціальними факторами [5].

Запровадження андрагогічної стратегії у зміст педагогічної освіти ґрунтується на поєднанні теорії освіти впродовж життя, андрагогіки; ідей відкритості, неперервності, випереджального розвитку; передбачає практичні завдання суб'єкт — суб'єктного, діалогічного, інтерактивного характеру, дотримання андрагогічних принципів навчання. У процесі опанування відповідним змістом у здобувачів педагогічної освіти формується сукупність ключових компетенцій, а саме: самосвідомість і саморегуляція; відповідальність за процес навчання; встановлення ділових відносин; постановка подальших цілей; співпраця та командна робота тощо.

Вивчення зарубіжного досвіду освіти дорослих, наприклад США, уможливило узагальнити змістові особливості педагогічного процесу: адаптивність, гнучкість, диверсифікація, андрагогізація, модульність, міждисциплінарність, практико-зорієнтованість. Пріоритетними підходами при розробці освітніх програм є компетентнісний і результативно-орієнтований [9, с. 130—131].

Отже, зважаючи на зазначене вище, можна визначити андрагогічні критерії відбору змісту педагогічної освіти:

- провідна роль тих, хто навчається у процесі навчання;
- забезпечення можливості самореалізації, самостійності, самоуправління;

- використання життєвого (соціального, професійного) досвіду тих, хто навчається в якості як власного важливого джерела, так і його колег;
- можливість використання здобутих знань, умінь і навичок безпосередньо у практичній діяльності;
- проблемоорієнтований характер навчання;
- спільна діяльність педагога та учня на усіх етапах його навчання: планування, реалізація, оцінювання, корекція.

Відтак, результат застосування андрагогічної стратегії — це створення системи неперервного підвищення кваліфікації педагогічних працівників, впровадження ефективного способу їхнього професійного розвитку та саморозвитку. У зміст професійної підготовки педагога можуть бути включені такі навчальні дисципліни: «Андрагогіка», «Освіта дорослих: теорія і практика», «Лідерство та саморозвиток», «Розвиток протягом життя» та інші.

#### *Акмеологічна стратегія.*

У перекладі з грецької акмеологія тлумачиться як «акме» — вершина та «логос» — вчення. Це комплексна міждисциплінарна наука про часткові та кінцеві смисли і цілі людини, що ведуть її до розвитку та самовизначення.

За своєю сутністю акмеологічна стратегія педагогічної освіти має наскрізний характер на усіх етапах розвитку особистості та її навчання. Адже, «предметом акмеології є процеси саморегуляції в духовній, фізичній, професійній сферах на різних етапах життя: під час вибору професії (професійного самовизначення); набуття освіти (від вступу до навчального закладу, протягом усіх років навчання, аж до випуску); під час самостійної роботи (від входження в самостійну професійну діяльність і до вищих досягнень «оптимуму» чи вершин як у власній біографії, так і в порівнянні з досягненнями інших); у пору реалізації власної діяльності в зв'язку з переходом до нових видів діяльності, аж до фінішу, тобто виходу з творчої діяльності» [2].

Концептуальними засадами відбору змісту відповідно до зазначеного вище є наукові теорії, зорієнтовані на вивчення людини як предмета комплексних досліджень, а саме, як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності й індивідуальності (Б.Г. Анан'єв, В.С. Мерлін, Е.А. Клімов, Дж. Льовінджер та інші). У поле наукових інтересів учених також потрапили проблеми — дослідження процесів поетапного становлення вчителя в акмеологічному контексті; мотиви професійних досягнень у педагогічній діяльності; вивчення траєкторій досягнення професіоналізму в галузі педагогіки тощо. Все це є також теоретичним підґрунтям для визначення акмеологічних акцентів сучасної педагогічної освіти. Системний виклад цих питань також знайшов своє відображення у колективній монографії (керівник

авторського колективу — проф. Н.В. Гузій) «Теорія і методика професійно-педагогічної підготовки освітніх кадрів: акмеологічні аспекти», яка вийшла друком у видавництві НПУ імені М.П. Драгоманова у 2018 р.

Змістове поле реалізації акмеологічної стратегії педагогічної освіти вчені окреслили у понятті «педагогічний акмепрофесіогенез». На думку В. Сидоренко — це «неперервний, пролонгований процес професійного розвитку фахівця в умовах післядипломної освіти, усебічно-гармонійного становлення особистості і професіонала, що включає послідовні періоди (етапи, фази) його самотворення, самореалізації і самовдосконалення, зміни та перетворення психологічної структури професійно-педагогічної діяльності, мотиваційної сфери, ціннісно-світоглядних орієнтирів...» [13, с. 177—256].

Акмеологічна стратегія у змісті педагогічної освіти реалізується поетапно, циклічно, що потребує варіативності, диференціації у його відборі; відслідковування професійних змін, які відбуваються на кожному етапі. Однак, можна визначити загальні вимоги щодо домінантності акмеологічних ідей у змісті педагогічної освіти, а саме:

- розширення суб'єктного ціннісно-смислового простору особистості, розвиток її професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій, спрямованості на досягнення високих результатів діяльності;
- визначення випереджувальних стратегічних цілей, найближчих і подальших професійних перспектив;
- актуалізація власних педагогічних здібностей, поведінкових моделей, соціального і професійного досвіду;
- відходження від стереотипних схем і шаблонів, розробка вправ на розвиток творчого потенціалу суб'єктів;
- вирішення практичних завдань на новому рівні, основу яких складають нестандартні ситуації, творчі практики, дилеми, дослідницькі дії тощо.
- насичення матеріалу вправами на індивідуальну та професійну рефлексію, самовдосконалення і саморозвиток тощо.

Таким чином, запровадження акмеологічної стратегії у зміст педагогічної освіти повинно охоплювати всі компетентнісні складові професійної підготовки педагога: фахову, психологічну, методичну, організаційну, комунікативну, конструктивну, рефлексивну. Необхідно також наповнювати зміст навчального матеріалу особистісно-професійним контекстом, активізувати процеси його проектування та структурування. У зміст професійної підготовки педагога можуть бути включені такі навчальні дисципліни: «Акмеологія», «Педагогічна інноватика», «Інноватика професійної освіти» та інші.

### *Технологічна стратегія.*

За своєю змістовно-методичною спрямованістю, педагогіка все більше стає не тільки теоретичною, а і прикладною наукою в різних сферах цього буття. Тому технологічна стратегія, у порівнянні з попередніми — методологічними, є по-суті інструментальною. Технологічність у педагогічній діяльності оптимізує її та робить більш ефективною, впливає на підвищення педагогічної майстерності вчителя, формування його діагностичної, методичної, комунікативної, управлінської та інших фахових компетентностей.

Ідея запровадження технологічної стратегії у зміст педагогічної освіти вже не нова. Але її реалізація сьогодні пов'язана з тим, що педагог має збагачуватися новими процесуальними вміннями, розвивати власні здібності, оперувати інформацією, знаходити творче вирішення проблем, результативно та ефективно здійснювати педагогічні дії.

Концептуальні засади технологізації в освіті достатньо добре розроблені у педагогічній науці (В. Безпалько, І. Волков, Л. Коваль, О. Пехота та інші). Вчені одностайні у розумінні поняття «педагогічна технологія» як сукупності методів і прийомів, їхньої послідовності використання у процесі досягнення планованих результатів навчання, пошуку найбільш раціональних шляхів навчання.

Впровадження технологічної стратегії у зміст педагогічної освіти може бути представлено трьома аспектами:

- *науковим*, тому що педагогічні технології - аспект педагогічної науки. Основні положення інтегруються в методи навчання та методики вивчення окремих дисциплін, використовуються при проектуванні педагогічних процесів;
- *процесуально-описовим*, адже описується, алгоритмізується той, або інший процес, технологія;
- *процесуально-дієвим*, що уможливорює здійснення технологічного (педагогічного) процесу шляхом інтеграції всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів.

Таким чином, запровадження педагогічної технології у зміст педагогічної освіти дозволяє віднайти найбільш раціональні шляхи навчання, що позитивно впливає на його якість. Разом з цим, у педагогічній технології можна виділити наступні функціональні компоненти діяльності педагогів: гностичний, проектувальний, конструктивний, організаційний і комунікативний (Н. Кузьміна). Відтак, педагогічні технології вчи-

теля будуть складатися з операцій, які корелюватимуть зазначені вище компоненти.

Основними педагогічними технологіями, що активно впроваджуються в практику, є: змістовно-операційна технологія розвитку; технологія міжпредметної інтеграції та міжпредметні зв'язки; розвивальне навчання; ігрові технології; технології інтерактивного навчання; технологія проектного навчання; технологія життєвого проекту та життєвого проектування; технологія особистісно орієнтованого уроку; технологія розвитку критичного мислення; технологія формування та розвитку творчої особистості; навчання в співробітництві (командна, групова робота) та багато інших [10]. Кожна з них є певною підсистемою в загальній системі сучасних навчальних технологій і має свій концепт, мету і завдання, основні поняття, зміст, умови реалізації тощо.

Відтак, технологізація змісту педагогічної освіти сприяє підвищенню якості та ефективності процесу професійної підготовки вчителів, дає можливість враховувати їхні інтереси, схильності, зменшити навантаження, уникнути зайвої інформації. У педагогічній науці зараз постійно йде пошук нових технологій, методів, прийомів, засобів навчання тощо, що потребує спеціальних програм, в яких перетинаються проблеми педагогіки і психології, загальної дидактики та окремих методик. У зміст професійної підготовки педагога можуть бути включені окремі модулі «Дидактики», які розкривають основні освітні технології, а також спеціальні навчальні дисципліни, наприклад, «Інноваційні технології педагогічної діяльності», «Сучасні педагогічні технології в навчанні» тощо.

**Висновки.** Трансформація змісту педагогічної освіти є потребою і вимогою часу та обумовлена новими викликами розвитку суспільства. Серед різноманітних концептуально смислових домінант, на яких будується сучасна освіта, визначено та охарактеризовано декілька стратегій трансформації змісту сучасної педагогічної освіти: аксіологічна, андрагогічна, акмеологічна та технологічна. Саме ці стратегії відповідають сучасним трендам європейської освіти. При цьому кожна з цих стратегій має свої особливості і відповідне предметне поле та може бути впроваджена самостійно у зміст педагогічної науки, який потребує переструктурування, розробки та введення в освітній процес нових дисциплін. Однак, єдність і інтеграція цих стратегій у змісті педагогічної науки уможливорює його оновлення та сприяє підвищенню якості професійно-педагогічної освіти.

## ДЖЕРЕЛА

1. Андрущенко В.П. Проблема підготовки нового учителя для об'єдиненої Європи ХХІ століття. *Современное образование как открытая система: коллективная монография* / под ред. Н.Г. Ничкало, Г.Н. Филонова, О.В. Суходольской—Кулешовой. М.: Институт научной и педагогической информации РАО, издательство «ЮНИТИ-ДАНА», издательство «ЮРКОМПАНИ», 2012. 516 с.
2. Вакуленко В. Педагогічна акмеологія: досягнення й проблеми. *Філософія освіти* № 3(5). 2006. С. 124—133.
3. Вершинина Н.А. Структура педагогики: Методология исследования: монография. СПб.: Лема, 2008. 313 с.
4. Гузий Н.В. Аксиологические основания педагогического профессионализма: опыт теоретического исследования. *Современное образование: Смыслы и стратегии духовного развития человека* / под ред. Б.П. Мартиросяна, Г.Н. Филонова, О.В. Суходольской-Кулешовой. М.: ЛЕНАНД, 2013. 616 с.
5. Змеев С.И. Становление андрагогика: развитие теории та технологии обучения взрослых: дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. Москов. гос. лингвистический ун-т. М., 2000. 179 с.
6. Концепція розвитку педагогічної освіти. URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/17105>
7. Левовицький Т. Професійна підготовка і праця вчителів: наукове видання / Тадеуш Левовицький; переклад з польської А. Івашко. Маріуполь: Рената, 2011. 119 с.
8. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроантлактичному освітньому просторі: монографія / авт. кол. Н.М. Авшенюк, В.О. Кудін, О.І. Огієнко та ін. К.: Пед. думка, 2011. 231 с.
9. Огієнко О.І., Чугай О.Ю. Професійна підготовка фахівців у галузі освіти дорослих: американський досвід: монографія. К.: Центр учбової літератури, 2017. 224 с.
10. Паламарчук В.Ф., Барановська О.В. Педагогічні технології навчання в умовах Нової української школи: вектор розвитку. *Український педагогічний журнал*. № 3. 2018. С. 60—66.
11. Пуховська Л.П. Європейський вимір педагогічної освіти: нові компетентності вчителів. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2009. С. 63—70.
12. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової школи: посіб. для вчителів і методистів початкового навчання. К.: Богданова А.М., 2009. 226 с.
13. Сидоренко В.В. Розвиток педагогічного акмепрофесіогенезу в умовах формальної і неформальної післядипломної освіти. *Теорія і методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти*. К.: Видав. НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. 516 с.
14. Knowles M.S. *The Adult Learner: Sixth Edition: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* / M.S. Knowles, E.F. Holton, R.A. Swanson; 6 ed.-Houston, TX: Butterworth—Heinemann, 2005. 390 p.
15. Pobirchenko N.A. Transformatsiia psikhologichnykh protsesiv v osvitolohii N.A. Pobirchenko. URL: [http://elibrary.kubg.edu.ua/2823/1/N\\_Pobirchenko\\_NPOTP\\_III-IV\\_IS.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/2823/1/N_Pobirchenko_NPOTP_III-IV_IS.pdf)

## REFERENCES

1. Andrushchenko, V.P. (2012). Problema podgotovki novoho uchitel'ia dlia obiedinenoii Yevropy XXI stolet'ia. *Sovremennoie obrazovanie kak otkrytaia sistema: kollektivnaia monohrafiia* / pod red. N.H. Nichkalo, H.N. Filonova, O.V. Sukhodolskoi — Kuleshovoii. M.: Institut nauchnoi i pedahohicheskoi informatsii RAO, izdatelstvo "UNITI-DANA", izdatelstvo "YURKOMPANI", 516 s. (in Russian)
2. Vakulenko, V. (2006). Pedahohichna akmeolohiia: dosiahnennia u problemi. *Filosofia osvity*. T. 3, Vyp. 5, s. 124—133 (in Ukrainian)
3. Vershinina, N.A. (2008). Struktura pedahohiki: Metodologii issledovaniia: monohrafiia. SPb: Lema, 313 s. (in Russian)
4. Huzii, N.V. (2013). Aksiolohicheskie osnovaniia pedagogicheskogo professionalizma: opyt teoreticheskogo issledovaniia. *Sovremennoie obrazovanie: Smyshly i strategii dukhovnogo razvitiia cheloveka* / pod red. B.P. Martirosiana, H.N. Filonova, O.V. Sukhodolskoi-Kuleshovoii. M.: LENAND, 616 s. (in Russian)
5. Zmееv, S.I. (2000). Stanovlenie andragogiki: razvitie teorii i tekhnologii obuchenii vzroslykh: dis...d-ra ped. nauk: 13.00.01: Moskva, 179 s. (in Russian)
6. Kontseptsiiia rozvytku pedahohichnoi osvity. URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/17105> (in Ukrainian)
7. Levovitskii, T. (2011). Profesiina pidhotovka i pratsia vchyteliv: naukove vydannia / Tadeush Levovitskyi; pereklad z polskoi A. Ivashko. Mariupol: Renata, 119 s. (in Ukrainian)
8. Modernizatsiia pedahohichnoi osvity v yevropeyskomu ta yevroantlaktychnomu osvitniomu prostori: monohrafiia (2011). / avt. kol. N.M. Avsheniuk, V.O. Kudin, O.I. Ohiienko ta in. Kyiv: Peddumka, 231 s. (in Ukrainian)

9. Ohienko, O.I., Chuhai, O.Yu. (2017). Profesiina pidhotovka fakhivtsiv u haluzi osvity doroslykh: amerikanskyi dosvid: monohrafiia. K: Tsentr uchbovoyi literatury, 224 s. (in Ukrainian)
10. Palamarchuk, V.F., Baranovska, O.V. (2018). Pedahohichni tekhnolohii navchannia v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly: vektor rozvytku. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. T. 3, Vyp. 5, s. 60—66. (in Ukrainian)
11. Pukhovska, L.P. (2009). Yevropeyskyi vymir pedahohichnoi osvity: novi kompetentnosti vchiteliv. *Porivnialno-pedahohichni studii*, S. 63—70 (in Ukrainian)
12. Savchenko, O.YA. (2009). Vykhovnyi potentsial pochatkovoi shkoly: posib. dla vchiteliv i metodystiv pochatkovoho navchannia. K: Bohdanova A.M., 226 s. (in Ukrainian)
13. Sydorenko, V.V. (2018). Rozvytok pedahohichnoho akmeprofesiohenezu v umovakh formalnoi i neformalnoi pislidyplomnoi osvity. *Teoriia i metodyka profesiino-pedahohichnoi pidhotovky osvitiatskykh kadriv: akmeolohichni aspekty*. K: Vydav. NPU imeni M.P. Drahomanova, 516 s. (in Ukrainian)
14. Knowles, M.S. (2005). *The Adult Learner: Sixth Edition: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. M.S. Knowles, E.F. Holton, R.A. Swanson; 6 ed.-Houston, TX: Butterworth—Heinemann, 390 p (in English)
15. Pobirchenko, N.A. Transformatsiia psykholohichnykh protsesiv v osvitolohii N.A. Pobirchenko. URL: [http://elibrary.kubg.edu.ua/2823/1/N\\_Pobirchenko\\_NPOTP\\_III-IV\\_IS.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/2823/1/N_Pobirchenko_NPOTP_III-IV_IS.pdf) (in Ukrainian)

**Хоружая Л.Л.**

#### **СОВРЕМЕННЫЕ СТРАТЕГИИ ТРАНСФОРМАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*В статье рассматривается проблема трансформации содержания педагогического образования в контексте новых требований к нему, а также модернизации образовательной сферы. Определены и охарактеризованы стратегические направления изменения его содержания: акмеологическое, андрагогическое, аксиологическое, технологическое. Сделан вывод относительно единства и интеграции этих стратегий в содержании педагогического образования.*

**Ключевые слова:** педагогическое образование, трансформации, стратегии, аксиология, акмеология, андрагогика, технология.

**Khoruzha L.L.**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Head of Theory and History of Pedagogy Department,  
Pedagogical Institute, Borys Grinchenko Kyiv University*

#### **MODERN STRATEGIES FOR TRANSFORMING THE CONTENT OF PEDAGOGICAL EDUCATION**

*The paper addresses the issue of the transformation of the pedagogical education content in accordance with the new challenges of social development. It is noted that the change of the essence of pedagogical education should develop in the content of pedagogical science, since the pedagogy is capable of fulfilling the function of system-forming category. Some modern strategies for updating the content of pedagogical education, which are in line with European educational trends and tendencies, are identified and characterized, namely axiological, acmeological, andragogical and technological. The unity and integration of these strategies in the content of pedagogical science makes it possible to update it and promotes the quality improvement.*

*Technologization of the content of pedagogical education contributes to the quality and effectiveness of the process of professional training of teachers takes into account their interests, aptitudes, reduce the load, avoid unnecessary information. In teaching science today is constantly searching for new technologies, methods, techniques, learning tools, and the like, that requires special programs in which intersect issues of pedagogy and psychology, General didactics and private practices. The content of professional training of the teacher can be included in separate modules or "Didactics", which shows the major educational technologies, and special education discipline, for example, "Innovative technologies of pedagogical activity", "Modern pedagogical technologies in education" and others.*

*Transformation of the content of pedagogical education is a necessity and requirement of time and due to the new challenges of development of society. Among the various conceptual semantic dominant which is modern education, identifies and describes several strategies of transformation in the content of modern pedagogical education: axiological, andragogical, acmeological and technological. These strategies correspond to the contemporary trends in European education. While each of these strategies has its own characteristics and the appropriate subject field and can be implemented independently in the contents of pedagogical science, which requires restructuring, development and introduction in educational process of new disciplines. However, the unity and integration of these strategies*

*within the content of pedagogical science makes it possible to update and contribute to the quality of professional-pedagogical education.*

**Key words:** *pedagogical education, transformations, strategies, axiology, acmeology, andragogy, technology.*

*Стаття надійшла до редакції 10.04.2020 р.*

*Прийнято до друку 14.04.2020 р.*

**Желанова В.В.,**

професорка кафедри теорії та історії педагогіки Педагогічного інституту  
Київського університету імені Бориса Грінченка,  
докторка педагогічних наук, доцентка

ORCID ID 0000-0001-9467-1080

v.zhelanova@kubg.edu.ua

УДК 378. 011.3-051:[159.955.4:005.336.3]

DOI: 10.28925/2311-2409.2020.33.2

## **РЕФЛЕКСИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА, ЛОГІКА РЕФЛЕКСІОГЕНЕЗУ**

*У статті проаналізовано рефлексивну парадигму освіти як перспективну стратегію реформування вищої освіти в Україні. Доведено її пріоритети, пов'язані з формуванням рефлексивної компетентності майбутнього педагога. На засаді структурно-діяльнісної ознаки та типів рефлексії обґрунтовано структуру рефлексивної компетентності, що містить мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний компоненти. Відповідно до структури рефлексивної компетентності визначено критерії її сформованості (стимулювально-аксіологічний, знаннявий, практикологічний). Представлено діагностичний інструментарій, що містить як стандартизовані, так й авторські методики. Розкрито генезу рефлексивної компетентності майбутніх педагогів у період професійної підготовки в ЗВО. Уведено до наукового обігу й обґрунтовано поняття «рефлексіогенез». Визначено етапи формування рефлексивної компетентності майбутніх педагогів.*

**Ключові слова:** рефлексивна парадигма освіти, рефлексія, педагогічна рефлексія, типи рефлексії, рефлексивна компетентність, рефлексіогенез.

© Желанова В.В., 2020

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020

**Вступ.** Значущою тенденцією реформування сучасної вищої освіти в Україні є її рефлексивна орієнтація, пов'язана з впровадженням концептуальних ідей рефлексивної парадигми освіти. Доцільність цієї позиції фундаментально обґрунтовано в студіях І. Беха, Н. Бібік, О. Савченко. Провідною місією рефлексивної парадигми є створення рефлексивно зорієнтованого освітнього середовища з метою формування рефлексивної компетентності яка, урахувавши рефлексивну насиченість педагогічної діяльності, вважається професійно вагомою якістю майбутнього педагога. Рефлексивна парадигма освіти має свої особливості й передбачає використання педагогічного інструментарію, що базується на методах і формах рефлексивної спрямованості. Ці методи ґрунтуються на індивідуальному та загальному рефлексивному досвіді, на партнерській взаємодії викладача та студентів. Найбільш поширеними серед них є аналіз власної діяльності, певних подій професійного життя; рефлексивне слухання; ділові ігри; аналіз педагогічних ситуацій та розв'язання рефлексивних педагогічних задач. Критеріями рефлексивно зорієнтованої освіти є: критичність мислення, відкритість до взаємодії, повага думки іншого, гнучкість у розв'язанні проблем, толерантність та емпатія у спілкуванні, включеність у рефлексивну діяльність. Функції рефлексивної парадигми освіти полягають у створенні рефлексивного освітнього

середовища; рефлексивного насичення освітніх дисциплін; упровадження в освітній процес рефлексивно зорієнтованих технологій, що пов'язані з формуванням педагогічної рефлексії. Отже є очевидним, що рефлексивно зорієнтована парадигма освіти має низку переваг, а саме:

- 1) будується на усвідомленні суб'єктами освітнього процесу словесних аспектів професійної діяльності;
- 2) спрямована на формування особистості як «суб'єкта» свого життя;
- 3) розвиває обґрунтоване, аргументоване, логічно коректне мислення;
- 4) формує критичне мислення.

Відтак, беручи до уваги рефлексивний вектор сучасної вищої освіти, сутність та пріоритети рефлексивної парадигми освіти, пов'язані з формуванням рефлексивної компетентності, виникає необхідність й доцільність розгляду сутності та структури цієї професійно важливої якості майбутнього педагога, а також аналізу логіки й динаміки її формування у період професійної підготовки в ЗВО.

Сучасний науковий дискурс рефлексивної проблематики представлений різними науковими напрямами, а саме: обґрунтування рефлексивно зорієнтованої парадигми освіти (І. Колесникова, М. Ліпман, Н. Юліна); розробка рефлексивно-діяльнісного (А. Карпов, А. Хуторської,

Г. Щедровицький), рефлексивно-гуманістичного (О. Поліщук, І. Семенов, С. Степанов) наукових підходів; обґрунтування концепції рефлексивної детермінації діяльності й особистості (А. Карпов); доведення впливу педагогічної рефлексії на продуктивність педагогічної діяльності (О. Бодальов, А. Деркач, І. Семенов, С. Степанов). Не зменшуючи вагомості окресленого доробку, відзначимо, що у контексті проблеми поданої статті пріоритетним є науковий напрям, у межах якого трактування педагогічної рефлексії пов'язане з рефлексивною компетентністю педагога (О. Анісімов, О. Бодальов, А. Деркач, О. Поліщук, І. Ульяніч). Проте при такій ґрунтовній розробленості різних аспектів проблеми педагогічної рефлексії, питання, пов'язані з розглядом рефлексивної компетентності у єдності її структурних й динамічних аспектів, що відбиваються нами у феномені рефлексіогенезу (авторське поняття), залишаються дослідженими недостатньо.

**Метою статті** є розгляд професійної компетентності майбутнього педагога в сутнісно-структурному та динамічному вимірі.

**Виклад основного матеріалу.** Рефлексивна компетентність вважається відносно новим поняттям, що було обґрунтоване в акмеології й тлумачиться як професійна якість особистості, що полягає у наявності готовності й здатності до професійної рефлексії (Деркач А., 2004). Відомі й більш детальні дефініції рефлексивної компетентності як професійної якості особистості, що дозволяє найефективніше й адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізацію рефлексивної здібності, що забезпечує процес розвитку й саморозвитку, сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної ефективності й результативності (Степанов С.Ю., 1997).

Авторське трактування *рефлексивної компетентності майбутніх педагогів* базується на розумінні її як метакомпетентності, що є інтегрованою характеристикою особистості, яка представлена сукупністю компонентів, адекватних рефлексивній діяльності.

З'ясуємо *структуру* зазначеного феномену. Відомі різні позиції щодо цього. Так С. Грант й П. Кербі (автори концепції професійної педагогічної рефлексії, що ґрунтується на ідеї Д. Дьюї про відмінності між стандартним та рефлексивним педагогом), визначають операційну структуру рефлексії, що містить:

- глибокі уявлення про всі аспекти професійної діяльності;
- уміння узагальнювати свій досвід та досвід колег;
- уміння володіти класом, створювати робочу атмосферу в класі;
- враховувати в процесі навчання його моральну та етичну сторони;

- прогнозувати наслідки власних дій;
- оцінювати педагогічну ситуацію як частину соціального життя;
- вміння виявляти високу професійну готовність до виконання своїх обов'язків у будь-яких обставинах (Grant T., 1984), (Kirby P., 1989).

Деяко відмінною є позиція відомих рефлексивних психологів (І. Семенов, С. Степанов), відповідно до якої структура рефлексивної компетентності є сукупністю різних типів рефлексії, а саме особистісної, інтелектуальної, кооперативної, комунікативної (Семенов І., Степанов С., 1983). Аналогічною є думка І. Ульяніча, який вважає, що до структури рефлексивної компетентності педагога входять соціальний (кооперативний і комунікативний), індивідуальний (інтелектуальний та особистісний) і педагогічний складники (Ульяніч І., 2011).

Авторське розуміння структури рефлексивної компетентності майбутніх педагогів ґрунтується на двох позиціях. Підставою першої є *структурно-діяльнісна ознака*, яка ґрунтується на психологічній структурі діяльності, розроблений у студіях відомого праксіолога О. Леонтьєва і визначається ним як єдність та взаємодія категорій потреби, мети, мотивів, дій, операцій (Леонтьєв О., 1977). У цьому контексті структура рефлексивної компетентності містить мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний компоненти. Друга позиція пов'язана з *типами педагогічної рефлексії*. У цій площині структура зазначеного феномену містить особистісну, інтелектуальну, кооперативну, комунікативну, що синтезуються в контекстній рефлексії.

Відтак обґрунтована в поданому дослідженні структура рефлексивної компетентності синтезує зазначені наукові позиції. Підтвердженням цього підходу є зв'язок когнітивного й операційно-діялісного компонентів рефлексивної компетентності з певними типами рефлексії (аналіз таксономії типів професійної рефлексії було представлено у попередніх студіях) (Желанова В, 2017). Отже схарактеризуємо структурні компоненти рефлексивної компетентності майбутнього педагога.

*Мотиваційно-ціннісний компонент* — інтегрує мотиви, установки, ціннісні ставлення до рефлексивної діяльності. Конкретизуємо, що *мотиви* рефлексивної діяльності пов'язані з потребою майбутнього фахівця в самопізнанні та самоусвідомленні, у розумінні підстав власного мислення; із сприйняттям та пізнанням інших і з розумінням того, як він сприймається ними. *Установка* до рефлексивної діяльності є станом схильності, спрямованості свідомості майбутніх педагогів на рефлексивну діяльність. *Ціннісне ставлення* до педагогічної рефлексії як особистісне утворення майбутнього фахівця має стійкий характер і відбиває вибірково емоційно-

позитивну значущість для нього рефлексивної діяльності. У цьому умовиводі ми базуємося на розумінні цінності як синоніму понять смисл та значущість, що відбивають те, що людина особливо цінує в житті, чому надає особливого позитивного життєвого смислу (М. Заброцький, 2002). Тобто *ціннісне ставлення до педагогічної рефлексії* є стійким позитивним, усвідомленим ставленням до рефлексії.

*Когнітивний компонент* — містить систему *рефлексивних знань*, які є теоретичною базою рефлексивної компетентності й уявляють систему понять й уявлень, що пов'язані із самопізнанням, самоусвідомленням, розумінням і сприйняттям особистості учня, взаємодії з учнями та учнів між собою, що відбивають різні типи рефлексії.

Ураховуючи цю позицію, представимо рефлексивні знання, які є складником когнітивного компонента рефлексивної компетентності майбутніх педагогів: 1) знання підстав власного мислення; знання щодо інтроспективного перегляду своєї інтелектуальної діяльності (інтелектуальна рефлексія); 2) знання про рефлексію як засіб самопізнання й усвідомлення його результатів; знання власного «Я» як індивідуальності (особистісна рефлексія); 3) знання про внутрішній світ іншої людини; знання щодо детермінант поведінки й стосунків інших; знання щодо усвідомлення ставлення інших до себе (комунікативна рефлексія); 4) знання про рольові функції й організацію позицій учасників групової взаємодії; знання щодо координації спільних дій учасників групової взаємодії (кооперативна рефлексія); 5) знання меж свого знання й незнання щодо майбутньої професійної діяльності; усвідомлення себе як майбутнього педагога; знання щодо адекватного сприйняття особистості учня та його ставлення до себе; знання щодо організації координації й корекції групової взаємодії учнів; знання про психологічні механізми здійснення рефлексії (контекстна рефлексія)

Беручи до уваги окреслений перелік рефлексивних знань майбутніх педагогів, а також вимоги до знань сучасного вчителя, що представлені в дослідженнях М. Холодної (Холодна М., 2002), надамо їх якісні показники:

- 1) *різноманітність*, зумовлена різновидами типів педагогічної рефлексії;
- 2) *артикульованість*, що передбачає чітку виокремленість знань, але в їх певному взаємозв'язку між собою;
- 3) *гнучкість рефлексивних знань* зумовлює їх використання в процесі рефлексивного мислення, свідомості, діяльності;
- 4) *декларативність* (знання про те, «що»);
- 5) *процедурність* (знання про те, «як»);
- 6) *знання про своє знання*.

*Операційно-діяльнісний компонент* рефлексивної компетентності містить *рефлексивні уміння*, що відбивають процес самопізнання

і самооцінку, розуміння інших та їх оцінку, самоінтерпретацію та інтерпретацію іншого.

Відзначимо, що поняття «рефлексивне вміння» стало досить поширеним у сучасній психолого-педагогічній теорії (Л. Артюшина, А. Бізяєва, В. Журко, Є. Істоміна, І. Котова, А. Лозенко, С. Синельников). Проте дефініція цього феномену не є усталеною.

Ми поділяємо позицію А. Лозенко щодо трактування рефлексивних умінь як наскрізних *метавмінь*, які інтегруються з усіма педагогічними вміннями вчителя (Лозенко А., 2010) й вважаємо, що *рефлексивні вміння* є усвідомленою послідовністю дій, які спрямовані на реалізацію особистісних, міжособистісних, когнітивних, діяльнісних аспектів рефлексії, що відбивають її типи.

Представимо рефлексивні уміння, що складають *операційно-діяльнісний* компонент рефлексивної компетентності майбутніх педагогів: 1) уміння оцінювати свої індивідуальні інтелектуальні якості; уміння відрізнити межі свого знання (незнання), відоме від невідомого (інтелектуальна рефлексія); 2) уміння аналізувати сильні й слабкі сторони своєї особистості; уміння адекватно оцінювати свої якості, досягнення в зіставленні теперішнього й минулого та прогнозувати перспективи розвитку (особистісна рефлексія); 3) уміння критично, проте некатегорично оцінювати думки й дії інших; уміння оцінювати власні дії й поведінку з позиції тих, хто оточує (комунікативна рефлексія); 4) уміння аналізувати процесуальні та результативні складники спільної діяльності; уміння порівнювати свої досягнення з досягненнями інших людей (кооперативна рефлексія); 5) уміння співвідносити свої дії з предметною ситуацією; уміння відрізнити власні ускладнення від проблем та ускладнень учнів; уміння реалізувати в професійній діяльності механізм рефлексії; уміння адекватно оцінювати себе як майбутнього професіонала; уміння подивитися на себе очима учня, усвідомити його ставлення до себе; уміння прогнозувати й передбачувати результати міжособистісної взаємодії з учнем й учнів між собою; уміння координувати свої професійні дії з діями учнів, їхніх батьків та діями колег (контекстна рефлексія).

Логічним продовженням презентації структурних складників рефлексивної компетентності майбутнього педагога є визначення критеріїв та показників їх сформованості. Ураховуючи, що критерій — це ознака, за допомогою якої оцінюється рівень сформованості рефлексивної компетентності майбутніх педагогів, а показник — компонент критерію, що характеризує типові особливості та сутність, якості зазначеного феномену, представимо критеріальний апарат поданого дослідження.

— *Мотиваційно-ціннісному компоненту* рефлексивної компетентності відповідає *стимульовально-аксіологічний критерій*, показниками якого є такі:

- мотиви рефлексії як потреба в самопізнанні та самоусвідомленні; у розумінні підстав власного мислення; у сприйнятті та пізнанні інших й розумінні як сприймається ними; в усвідомленні узгодженої спільної діяльності;
- установка до рефлексивної діяльності, що характеризується стійкістю (стабільність чи лабільність); інтенціональністю (інтенція на себе або на іншого); динамічністю (пластичність або інертність);
- ціннісне ставлення до педагогічної рефлексії як стійке позитивне утворення.
- Сутогосним когнітивному компоненту рефлексивної компетентності є *знаннєвий критерій* з відповідними показниками:
  - знання підстав власного мислення як майбутнього професіонала;
  - знання щодо адекватного сприйняття особистості учня та його ставлення до себе;
  - знання щодо організації координації й корекції групової взаємодії учнів;
  - знання про прийоми та механізми здійснення рефлексії;
  - знання про рефлексивну компетентність.
- *Операційно-діяльнісному компоненту* рефлексивної компетентності відповідає *практикологічний критерій*, його показниками є низка метавмін, а саме:
  - уміння співвідносити свої дії з предметною ситуацією;
  - уміння відрізнати власні ускладнення від проблем та ускладнень учнів;
  - уміння реалізувати в професійній діяльності етапи механізму рефлексії;
  - уміння адекватно оцінювати себе як майбутнього професіонала;

- уміння подивитися на себе «очима учня», усвідомити його ставлення до себе;
- прогнозувати й передбачувати результати міжособистісної взаємодії з учнем й учнів між собою.

Наступним суттєвим етапом дослідження проблеми рефлексивної компетентності майбутнього педагога є добір відповідних її структурі та визначеним критеріям й показникам надійних та валідних діагностичних методик. При цьому варто відзначити, що не існує комплексної діагностики рівня сформованості рефлексивної компетентності. Тому в процесі розробки діагностичного інструментарію було запропоновано синтетичне використання певних аспектів, окремих шкал, показників таких відомих методик, як кольоровий тест відносин (за М. Люшером), тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) за Д. Леонтьєвим, опитувальник термінальних цінностей І. Сеніна, самоактуалізаційний тест. Зауважимо, що до діагностичного інструментарію, крім зазначених стандартизованих діагностичних методик, увійшли такі завдання, як написання педагогічного твору-роздуму: «Що мене приваблює в моєї майбутній професії?», результати якого оброблялись у спосіб контент-аналізу, аналіз педагогічних ситуацій (кейс-метод), а також авторська анкета «Рефлексивні знання майбутнього педагога» (таблиця 1).

Далі представимо динамічні феномени, пов'язані з генезою рефлексивної компетентності у період професійної підготовки в ЗВО. Для характеристики цього процесу нами було уведено до наукового обігу й обґрунтовано поняття «*рефлексіогенез*». Зауважимо, що коріння «генез» (від гр. „genesis”, що в перекладі означає походження, зародження, виникнення) є семантично близькими до вже усталених в науці понять «персоногенез» (О. Асмолов), «професіогенез» (А. Деркач).

Таблиця 1

Структура, критерії, показники та методики вимірювання сформованості рефлексивної компетентності майбутнього педагога

| Структура рефлексивної компетентності              | Критерії / показники                                                                                                               | Діагностичний інструментарій                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Мотиваційно-ціннісний                              | Стимульовально-аксіологічний: мотиви рефлексії, установка до рефлексивної діяльності, ціннісне ставлення до педагогічної рефлексії | Кольоровий тест відносин (за М. Люшером): 8.8, 8.12 (тест 8); методика «Оцінка здатності до саморозвитку, самооцінки» (за В. Андреевою): (тест 3); тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) (за Д. Леонтьєвим): 6.4, 6.5 (тест 6); визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії (за О. Калашниковою): (тест 2).                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Когнітивний                                        | Знаннєвий: система знань                                                                                                           | Авторська анкета: «Рефлексивні знання майбутнього педагогіка».                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Операційно-діяльнісний: система рефлексивних умінь | Практикологічний: система умінь                                                                                                    | <i>Інтелектуальна рефлексія</i> : методика «Дослідження рефлексивності мислення» Т. Пашукової, А. Допіри, Г. Дьяконова; <i>особистісна рефлексія</i> : визначення рівня рефлексії (за О. Анісімовим): 1.1, 1.2 (тест 1); самоактуалізаційний тест (САТ): 9.2.3 (тест 9); <i>комунікативна рефлексія</i> : методика визначення рівня рефлексивності (за А. Карповим, В. Пономаревою): 10.4 (тест 10); Кольоровий тест відносин (за М. Люшером): 8.1, 8.3 (тест 8); САТ: 9.2.10 (тест 9); <i>кооперат. рефлексія</i> : визначення рівня рефлексії (за О. Анісімовим): 1.3 (тест 1) |

З'ясуємо сутність процесу професійного *рефлексіогенезу майбутніх педагогів* й виокремимо певні його напрями та етапи, що відповідають провідним складникам рефлексивної компетентності та логіці їх формування.

Так, мотиваційні аспекти зазначеного феномену будуть трансформуватися у напрями: мотиви, потреби в рефлексивній діяльності, рефлексивна установка, ціннісне ставлення до рефлексії.

Розвиток когнітивного та операційно-діяльнісного складників рефлексивної компетентності спрямований на розширення знань і вмінь, що відбивають особистісний, інтелектуальний типи рефлексії, — знаннями та вміннями, що пов'язані з кооперативною та комунікативною рефлексією. Тобто рефлексивний аналіз «себе», доповнюється рефлексією «інших». За спрямованістю до інтрапсихічної рефлексії додається інтерпсихічна. За часовою ознакою рефлексія розвивається від ретроспективної та ситуативної — до перспективної, що базується на антиципаційних процесах. Загалом поглинання «в себе» еволюціонує в поглинання «в професію».

Отже, *рефлексіогенез майбутніх педагогів* є процесом поступового розвитку складників рефлексивної компетентності в напрямі їх ускладнення й поширення діапазону реалізації різних типів педагогічної рефлексії, що синтезуються в контекстній рефлексії. Далі простежимо певну етапність цього процесу.

Зазначимо, що початковий етап формування рефлексивної компетентності (перший курс навчання в ЗВО) пов'язаний з формуванням рефлексії як базового особистісного утворення, що реалізується у зверненні студента до себе, з формуванням мотивації до рефлексивної діяльності, а також знань щодо сутності феномену рефлексії та вмінь, відповідних до особистісної та інтелектуальної рефлексії. Відтак на цьому етапі переважним є особистісний тип рефлексії, але починають з'являтися й елементи комунікативної рефлексії. За часовим критерієм пріоритет мають ситуативна й ретроспективна рефлексія; за спрямованістю — інтрапсихічна. Тобто рефлексія «себе» стає основою формування рефлексивної компетентності.

У межах наступного етапу, пов'язаного вже з квазіпрофесійною діяльністю (другий, третій курс навчання в ЗВО), відбувається формування педагогічної рефлексії вже як професійно-особистісної якості вчителя. Мотивація до рефлексивної діяльності стає більш усвідомлюваною й стійкою, мотиви вже мають характер фіксованої установки. Когнітивні та операційно-діяльнісні компоненти спрямовані на сферу реалізації міжособистісного пізнання, оскільки переважає

комунікативна рефлексія. Починають реалізовуватися інтерпсихічна й прогностична рефлексія. Тобто рефлексивна орієнтація на себе в минулому, змінює вектор орієнтації на інших та себе в майбутньому. Продовжують також розвиватися й поширюватися особистісна та інтелектуальна рефлексія.

У процесі навчально-професійної діяльності (четвертий курс навчання в ЗВО) відбувається формування рефлексивної компетентності як цілісної, інтегрованої професійно-особистісної якості майбутнього педагога. Мотиваційний складник характеризується стійким ціннісним ставленням до рефлексивної діяльності. Когнітивний й операційно-діяльнісний аспекти рефлексивної компетентності на даному етапі пов'язані з формуванням знань й умінь, що відбивають вищі типи педагогічної рефлексії й реалізуються у процесі цілісного науково-методологічного аналізу, проектування, моделювання, прогнозування своєї рефлексивної діяльності, а також рефлексивної діяльності інших. Отже, починають переважати вищі типи педагогічної рефлексії, а саме: кооперативна, комунікативна, тобто соціальна, а також інтерпсихічна, перспективна, що синтезуються в контекстній рефлексії.

**Висновки.** Таким чином, урахувуючи рефлексивну насиченість й рефлексивну детермінацію педагогічної діяльності, не викликає сумніву актуальність й доцільність впровадження ідей рефлексивної парадигми освіти у процес професійної підготовки майбутніх педагогів з метою формування їх рефлексивної компетентності, як метакомпетентності, що є інтегрованою характеристикою особистості, представленою сукупністю компонентів, адекватних рефлексивній діяльності. Структура рефлексивної компетентності є синтезом певних положень теорії діяльності О. Леонтьєва та типів педагогічної рефлексії й відповідно містить мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний компоненти. При цьому когнітивний й операційно-діяльнісний складники інтегрують сукупність знань і умінь, що відповідають певним типам педагогічної рефлексії. Динамічні аспекти формування рефлексивної компетентності майбутнього педагога відбиваються у феномені рефлексіогенезу, що розкриває логіку поетапного розвитку компонентів рефлексивної компетентності в напрямі їх ускладнення й поширення діапазону реалізації різних типів педагогічної рефлексії, що синтезуються в контекстній рефлексії. Подальшого дослідження потребує висвітлення результатів експериментальної складової окресленої проблеми у кількісному і якісному вимірі.

## ДЖЕРЕЛА

1. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. М.: Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та; Воронеж: МОДЭК. 2004. 752 с.
2. Ерошенкова Е.И. Формирование профессионально-ценностной установки будущего учителя в деятельности куратора студенческой группы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Белгород, 2008, 224 с.: ил.
3. Желанова В.В. Таксономія типів професійної рефлексії педагога: міждисциплінарний контекст. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. Збірник наукових праць. Вип. 27. Київ, 2017. С. 9—14.
4. Заброцький М.М. Педагогічна психологія: курс лекцій. К.: МАУП, 2002. 100 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
6. Лозенко А.П. Формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів початкової школи в процесі дидактичної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання». К., 2010. 23 с. : рис., табл.
7. Семенов И.Н., С.Ю. Степанов Рефлексия и организация творческого мышления и саморазвитии личности. *Вопр. психологии*. 1983. № 2. С. 35—42.
8. Степанов С.Ю. Акмеологические парадоксы. *Акмеология*. 1997. № 1. С. 11—17.
9. Ульянич И.В. Психологічні умови формування рефлексивної компетентності вчителів-початківців : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Слов'янськ, 2011. 219 с.
10. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исслед. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2002, 544 с.
11. Grant T.C. Preparing for reflective teaching. Boston, 1984. P. 85.
12. Kirby P. Development of the reflective teaching instrument. *Journal of research & development in Education*. 1989. v. 22. № 4. P. 45—50.

## REFERENCES

1. Derkach, A. (2004) Akmeologicheskiye osnovy razvitiya professionala. [Acmeological foundations of professional development.]. M.: Izd-vo Mosk. psikhol.-sotsial. instituta; Voronezh: MODEK, 752 s. (in Russian)
2. Eroshenkova, E. (2008) Formirovaniye professional'no-tsennostnoy ustanovki budushchego uchitelya v deyatel'nosti kuratora studencheskoy gruppy [The formation of the professional-value attitude of the future teacher in the activities of the curator of the student group] dis. kand. ped. nauk : 13.00.08. Belgorod, 224 s. (in Russian)
3. Zhelanova, V. (2017) Taksonomiya typiv profesynoyi refleksiyyi pedahoha: mizhdystsyplinarynyy kontekst. [Taxonomy of types of teacher's professional reflection: an interdisciplinary context] *Pedahohichna osvita: teoriya i praktyka. Psykholohiya. Pedahohika*. Zbirnyk naukovykh prats. № 27. Kyiv, s. 9—14. (in Ukrainian)
4. Zabrotsky, M. (2002) Pedahohichna psykholohiya: kurs lektsiy [Pedagogical psychology]. K.: MAUP, 100 s. (in Ukrainian)
5. Leont'yev A. (1977) Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. M.: Politizdat, 304 s. (in Russian)
6. Lozenko, A. (2010). Formuvannia refleksyivnykh umin u maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly v protsesi dydaktychnoi pidhotovky: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk [Formation of reflexive skills in future primary school teachers in the process of didactic preparation: Abstract for a thesis of a Candidate of Pedagogical Sciences]. Kyiv, 23 s. (in Ukrainian)
7. Semenov, I., Stepanov, S. (1983). Refleksiya i organizatsiya tvorcheskogo myshleniya i samorazvitiya lichnosti [Reflection and organization of creative thinking and personal self-development]. *Voprosy psichologii*. № 2. S. 35—42 (in Russian)
8. Stepanov, S. (1997). Akmeologicheskie paradoksy [Acmeological paradoxes]. *Akmeologiya*. № 1. S. 11—17. (in Russian)
9. Ul'yanich, I. (2011). Psihologichni umovi formuvannia refleksivnoi kompetentnosti vchiteliv-pochatkivciv: dis. kand. psihol. nauk [Psychological conditions for the formation of reflexive competence of beginning teachers: Thesis of a Candidate of Psychological Sciences]. Slovyansk, 219 s. (in Ukrainian)
10. Holodnaya, M. (2002). Psihologiya intellekta: paradoksy issledovaniya. [Psychology of Intelligence: Research Paradoxes]. SPb.: Piter, 544 s. (in Russian)
11. Grant, T.C. Preparing for reflective teaching. Boston, 1984. P. 85 (in English)
12. Kirby, P. Development of the reflective teaching instrument. *Journal of research & development in Education*. 1989. v. 22. №4. P. 45—50 (in English)

**Желанова В.В.**

**РЕФЛЕКСИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА:  
СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА, ЛОГИКА РЕФЛЕКСИОГЕНЕЗА**

*В статье проанализирована рефлексивная парадигма образования как перспективная стратегия реформирования высшего образования в Украине. Определены ее приоритеты, связанные с формированием рефлексивной компетентности будущего педагога. Базируясь на структурно-деятельностном признаке и типах рефлексии, обоснована структура рефлексивной компетентности, которая содержит мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный компоненты. Соответственно структуре рефлексивной компетентности определены критерии ее сформированности (стимулирующе-аксиологический, знаниевый, праксиологический). Представлен диагностический инструментарий, содержащий как стандартизированные, так и авторские методики. Раскрыт генезис рефлексивной компетентности будущих педагогов в период профессиональной подготовки в ЗВО. Введено в научный оборот и обосновано понятие «рефлексиогенез». Определены этапы формирования рефлексивной компетентности будущих педагогов.*

**Ключевые слова:** рефлексивная парадигма образования, рефлексия, педагогическая рефлексия, типы рефлексии, рефлексивная компетентность, рефлексиогенез.

**Zhelanova V.V.**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor of Theory and History of Pedagogy Department,  
Pedagogical Institute, Borys Grinchenko Kyiv University*

**THE REFLEXIVE COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER:  
ESSENCE, STRUCTURE, LOGIC OF REFLEXIOGENESIS**

*The article analyzes the reflective paradigm of education as a promising strategy for Ukrainian higher education reforming. Its mission, purpose, objectives, content, functions and criteria are disclosed. Proved the priorities of the reflexive education paradigm related to the reflexive competence formation of the personality, represented by a set of components, adequate to reflective activity. The structure of reflexive competence which contains motivational-value (motives, needs, personal interest, desire, tendency to engage in reflexive activity, approach to pedagogical reflection as a value); cognitive (system of reflexive knowledge, which is the theoretical basis of reflective competence and represent a system of concepts and ideas associated with self-knowledge, self-awareness, understanding and perception of the individual student, interaction with students); operational-activity (system of reflexive skills connected with self-knowledge and understanding of another, with self-assessment and evaluation of other people, with self-interpretation and interpretation of another, with analysis and development of pedagogical technologies) components, was grounded on the basis of structural-activity trait and types of reflection. According to the structure of reflexive competence, the criteria of its formation are defined (stimulating-axiological, cognitive, praxeological). Adjusted diagnostic toolkit containing standardized and proprietary methods. The genesis of the reflexive competence of future teachers in the period of vocational training in higher education is revealed. The concept of "reflexiogenesis" as a process of gradual development of reflexive competence components in the direction of their complication and extension of the range of realization of different types of pedagogical reflection synthesized in contextual reflection is introduced into scientific circulation. Proved that the initial stage of formation of reflective competence (the first course of study at a higher education institution) associated with the formation of reflection not as a professional quality, but as a basic personal education; with in the next step (the second, the third course of study at a higher education institution), there is a formation of pedagogical reflection as a professional-personal quality of the teacher; in the process of educational and professional activity (the fourth course of study at a higher education institution) the formation of reflexive competence as a holistic, integrated professional-personal quality of the future teacher.*

**Key words:** reflexive paradigm of education, reflection, pedagogical reflection, types of reflection, reflexive competence, reflexiogenesis.

Стаття надійшла до редакції 05.04.2020

Прийнято до друку 08.04.2020

**Мельниченко О.В.,**

доцентка кафедри теорії та історії педагогіки Педагогічного інституту  
Київського університету імені Бориса Грінченка,  
кандидатка історичних наук, доцентка

ORCID iD 0000-0002-5297-9551

[o.melnychenko@kubg.edu.ua](mailto:o.melnychenko@kubg.edu.ua)

УДК 37.013.83

DOI: 10.28925/2311-2409.2020.33.3

## **АНДРАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ ТА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

*Стаття присвячена розвитку освіти дорослих, її андрагогічним принципам та впливу на якість неперервної педагогічної освіти. Розглядаються механізми підвищення якості неперервної педагогічної освіти через оновлення змісту, розробку та впровадження інноваційних технологій навчання відповідно до нових європейських освітніх орієнтирів та концепцій, з урахуванням національних освітніх традицій. У статті досліджується специфіка андрагогічних процесів, світовий досвід в освіті дорослих, розглядаються основні поняття андрагогіки. Автор аналізує значення розвитку андрагогіки як науки, що дозволяє формулювати і реалізовувати основні цілі освіти дорослих в контексті життєвого шляху людини. Зазначається, що освіта дорослих сьогодні базується на неперервній освіті, самоосвіті та саморозвитку. В статті підкреслюється важливість підготовки майбутніх вчителів для навчання дорослих, значення логічно побудованої програми і принципів, які ставлять за мету практикоорієнтоване навчання та є невід'ємною частиною якості навчання.*

**Ключові слова:** андрагогіка, андрагогічні принципи, освіта дорослих, неперервна освіта, якість освіти, самоосвіта, саморозвиток.

© Мельниченко О.В., 2020.

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020

**Вступ.** У сучасному інформаційному суспільстві діють певні чинники, що обумовлюють необхідність постійного оновлення людиною отриманої освіти та усіх знань взагалі. По-перше, це — розвиток нових технологій, які є, з одного боку, каталізатором, що забезпечує стрімке зростання міжособових і міжгрупових комунікацій, а з іншого — створюють можливість зміни напрямів потоку цих комунікацій, здатних тим самим реально трансформувати соціальну структуру суспільства. По-друге, це — стан демографічної ситуації в світі, яка примушує людину змінювати професію, або проходити додаткове навчання. Й по-третє, це — посилення світових міграційних процесів, що сприяють активному обміну думками, теоріями, знаннями та досвідом. Ці чинники й викликали до життя побудову системи безперервної, професійної освіти, що охоплює все активне життя людини. При цьому різноманіття і безперервність розглядається не тільки як перспективна тенденція, але і як умова досягнення нової якості освіти. Зміни в системі освіти вимагають навиків безперервного навчання, пізнавальної діяльності, колективних форм навчання і передачі знань.

**Мета статті.** Проаналізувати андрагогічні принципи освіти дорослих та їх вплив на підвищення якості неперервної педагогічної освіти через оновлення змісту, розробку та впровадження інноваційних технологій навчання відповідно до нових європейських освітніх орієнтирів та концепцій, з урахуванням національних освітніх традицій. Із поставленої мети витікають наступні завдання: а) дослідити світовий досвід в освіті дорослих; б) проаналізувати особливості андрагогічних підходів в освіті; в) розібрати основні поняття андрагогіки.

**Світовий досвід навчання дорослих.** Поняття «андрагогіка» було введене вперше німецьким істориком педагогіки Олександром Каппом в 1833 для позначення науки, яка займається проблемами освіти дорослих. Тоді воно не набуло помітного поширення і навіть викликало сумніви в правомірності існування. Наприклад, відомий німецький педагог І. Гербарт (1776—1841) вбачав у ньому небезпеку «узаконення вічного неповноліття». Пізніше ці ідеї було розвинуто у теорію освіти для дорослих американським педагогом Мальколмом Ноулзом (1913–1997).

Тільки в середині ХХ століття андрагогіка пережила «друге народження» і стала набувати рис самостійної науки. Формуванню подібного статусу сприяло кілька причин: загальне і всебічне ускладнення громадського життя, розширення діапазону видів діяльності сучасної людини, швидке старіння колись набутої компетентності, скорочення термінів її функціональної придатності. Всі ці чинники вперше гостро порушили питання про необхідність учитися впродовж усього життя. Виявилось, що ні середня, ні вища школа не здатні навчити раз і назавжди. З цього моменту освіта дорослих стала розглядатися як система, що покликана компенсувати недоліки середньої і вищої школи.

Не можна не відмітити той факт, що стимулом для розвитку андрагогічної думки, стало також підвищення частки людей «третього віку» (тобто літніх і старих) у структурі населення багатьох країн. Збільшення ролі дозвілля в системі їхньої життєдіяльності, загострення в цьому віці різних особистісних проблем зробили об'єктивно необхідною розробку організаційно-методичних підходів до визначення змісту і методики освітніх і просвітительських програм, рекомендацій для підготовки і діяльності соціальних працівників і добровольців з організації дозвілля осіб зазначеного віку. Виникла необхідність у створенні спеціальної галузі людознавства, присвяченій проблемам освіти дорослих. До того ж, поступово ускладнювалась і сама система освіти. Нові організаційні форми професійної і загальнокультурної освіти, зокрема дистанційна освіта, потребували осмислення і розробки науково-методичного інструментарію.

У становленні андрагогіки із власним предметом дослідження, власним «баченням» і розумінням діяльності дорослих у галузі освіти можна виділити три етапи.

**Перший етап** — *пошуковий* — охоплює період з кінця 40-х до середини 60-х років ХХ ст. Він характеризується формуванням андрагогіки на основі аналізу нових явищ, пов'язаних з освітою дорослих. Швидке зростання кількості дорослих, які навчаються, було характерним для більшості розвинених країн у 40–50-ті роки ХХ ст., що стимулювало опис і аналіз «нової дійсності» і розробку перших наукових гіпотез у галузі «педагогіки дорослих».

**Другий етап** — *рефлексивний* — (з кінця 60-х до кінця 70-х років ХХ ст.) характеризується поглибленням аналізу проблеми освіти дорослих. На цьому етапі андрагогіка починає визнаватися як самостійна наукова дисципліна.

**Третій етап** — *структурний* — (з початку 80-х до кінця 90-х років ХХ ст.) характеризується зростанням ролі практикоорієнтованих досліджень, спрямованих на перебудову форм, методів, процесу освіти; подальшою концептуалізацією явищ освіти дорослих; розробкою прогнозів, детермі-

нованих змінами в соціально-економічних і соціально-культурних умовах; продовженням досліджень теоретичного і методологічного плану, спрямованих на подальше осмислення предмета андрагогіки, ролі освіти в житті і діяльності дорослої людини.

Термін «андрагогіка» (від грец. — доросла людина та вести) охоплює теоретичні і практичні проблеми освіти, навчання і виховання дорослих. За своєю сутністю андрагогіка — це теорія навчання дорослих, яка вивчає специфічні закономірності засвоєння знань і вмінь дорослим суб'єктом у процесі навчальної діяльності, а також особливості керівництва останнього з боку професійного педагога.

Як вже було зазначено раніше, швидке зростання кількості дорослих, що навчалися переважно в професійній сфері, було характерним для більшості розвинених країн у 40–50-ті роки ХХ ст. Саме це явище стимулювало опис і аналіз «нової дійсності» і розробку перших наукових гіпотез у галузі «педагогіки дорослих». У цьому процесі взяли активну участь учені багатьох країн світу: Д. Кідд (Канада), «Як навчаються дорослі» (1959); М. Ноулс (США), «Сучасна практика науки дорослих. Андрагогіка проти педагогіки» (1970); Ф. Пеггелер (Німеччина), «Методи освіти дорослих»; П. Джарвіс (Великобританія), «Навчання дорослих та неперервне навчання» (2004); Е. Ліндемман (Великобританія), «Значення освіти дорослих» (1926) та інші.

Андрагогічна теорія навчання дорослих виходить з того, що мета сучасного підходу до освіти полягає у сприянні розвитку та збагаченні цілісної особистості, прояву її самобутності, актуалізації та здібностей. Вона об'єднує знання про специфіку навчання дорослої людини з урахуванням її віку, освітніх та життєвих потреб, реальних можливостей, індивідуальних особливостей і досвіду, психіки і фізіології. Андрагогічна наука вивчає зміст, форми, методи та засоби організації навчання дорослих людей з метою його полегшення, задоволення освітніх потреб, підвищення операціональності отриманої освіти під час вирішення життєвих проблем, досягнення індивідуальних цілей, самореалізації особистості.

На освіту дорослих покладається виконання низки функцій, зокрема:

- *соціальна* — використання соціального досвіду й залучення до розв'язання сучасних проблем суспільства;
- *адаптивна* — регулювання відносин у швидкозмінному зовнішньому середовищі;
- *інформаційна* — доступ до необхідної інформації, її пошук, відбір, систематизація, відтворення, використання;
- *компенсаційна* — компенсування недоліків попередніх рівнів освіти й забезпечення

балансу власної компетентності і сучасних вимог до професії;

- *розвивальна* — оволодіння новими методами, способами дій.

Водночас саме реалізація соціокультурної функції освіти дорослих уможливує їх саморозвиток, самоорганізацію, оновлення, зміни та прогностичний вплив на соціальні процеси (Сучасні технології в освіті дорослих, Київ, 2013).

Особливого значення для теоретичного осмислення практики освіти дорослих мали роботи американського педагога М. Ноулса, який розробив андрагогічні принципи та модель навчання дорослих протягом всього життя. Ураховуючи особливості дорослого як учня, М. Ноулз, обґрунтував такі шість андрагогічних принципів: 1) дорослим необхідно знати, у чому полягає цінність навчання і яку користь вони від нього отримають; 2) доросла людина має самосвідомість незалежної особистості, здатної до самоспрямованого навчання; 3) дорослий має певний життєвий досвід, який повинен стати багатим джерелом та основою навчання; 4) готовність дорослої людини до навчання безпосередньо пов'язана із соціальними завданнями, які постають перед нею у процесі її розвитку; 5) дорослі мають практично орієнтований підхід до навчання і зацікавлені у негайному застосуванні отриманих знань; 6) мотивація дорослих до навчання зумовлена переважно внутрішніми чинниками (Knowles, M., *Andragogy in Action*, 1984).

В основі андрагогічних принципів навчання лежить усвідомлення М. Ноулзом людини та її потреби у саморозвитку як найвищої цінності, тому перевага надається самоспрямованому навчанню - це такий процес навчання, у якому індивідууми беруть на себе відповідальність за діагностування власних навчальних потреб, формулювання навчальних цілей, визначення навчальних ресурсів, вибір та застосування відповідних стратегій, а також за оцінювання результатів навчання. Таке навчання здійснюється за індивідуальним навчальним планом, який людина укладає сама із собою або з викладачем, що підвищує якість навчання, оскільки спонукає студентів брати на себе відповідальність за планування та здійснення процесу навчання. Однією з головних ідей М. Ноулса була концепція навчання протягом життя, яка на його думку, мала б стати центральною організуючою концепцією для всієї освіти, а застосування андрагогічної моделі здійснювалося б універсально, для навчання у будь-якому віці, не обмежуючись лише освітою дорослих.

На базі основних положень андрагогіки, висунутих Ноулзом, пропонувалося будувати діяльність з навчання дорослих, головними характеристиками якого є активна, провідна роль того, хто навчається, в побудові і втіленні програми навчання, з одного боку, та співпраця дорос-

лого учня зі своїм викладачем з іншого. На думку Ноулса, в цьому процесі дуже важливо досягти того, щоб атмосфера навчання була дружньою, неформальною, заснованою на взаємоповазі, співпраці, при підтримці і відповідальності всіх учасників навчальної діяльності.

На сьогоднішній день андрагогічні принципи М. Ноулса отримали творчого розвитку у працях сучасних вчених-андрагогів, й вітчизняних у тому числі: О. Аніщенко, С. Архіпової, Л. Даниленко, О. Дубасенюк, Л. Лук'яновою, Н. Ничкало, О. Огієнко, В. Олійник та інших.

Андрагогічний підхід у навчанні — це сукупність уявлень, які передбачають врахування особливостей цілеспрямованого процесу стимулювання, виховання, навчання й удосконалення дорослої людини під час професійної підготовки і перепідготовки, який інтегрує досвід індивідуального, творчого, особистісно зорієнтованого підходів.

Сучасна андрагогіка підпорядковується наступним основним принципам:

1. *Пріоритет самостійного навчання.* Самостійна діяльність тих, хто навчається, є основним видом навчальної роботи дорослих учнів. Під самостійною діяльністю розуміємо самостійну організацію процесу свого навчання тими, хто навчається.

2. *Принцип спільної діяльності,* що забезпечує єдність діяльності тих, хто навчається, з тими, хто навчає, а також з іншими, які навчаються, щодо планування, реалізації, оцінювання і корекції процесу навчання.

3. *Принцип опори на досвід* того, хто навчається, згідно з яким досвід того, хто навчається, використовується як одне з джерел навчання самого слухача та його колег.

4. *Індивідуалізація навчання.* Відповідно до цього принципу кожен, хто навчається, спільно з тим, хто навчає, а в деяких випадках і з іншими курсантами, створює індивідуальну програму навчання, що орієнтована на конкретні освітні потреби й цілі навчання та враховує досвід, рівень підготовки, психофізіологічні й когнітивні особливості того, хто навчається.

5. *Системність навчання.* Цей принцип передбачає дотримання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання та оцінювання його результатів.

6. *Контекстність навчання* спрямована на визначення конкретних, життєво важливих для того, хто навчається, цілей, орієнтованих на виконання ним соціальних ролей або вдосконалення особистості з урахуванням умов професійної, соціальної, побутової діяльності.

7. *Принцип актуалізації результатів навчання.* Передбачає невідкладне застосування на практиці набутих дорослим учнем знань, умінь, навичок, якостей.

8. *Принцип елективності навчання.* Означає надання тому, хто навчається, певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, місця навчання, оцінювання результатів навчання.

9. *Принцип розвитку освітніх потреб.* Згідно з цим принципом, по-перше, результати навчання оцінюються виявленням реального ступеня засвоєння навчального матеріалу й визначенням того обсягу знань, без засвоєння якого неможливе досягнення поставленої мети навчання; по-друге, процес навчання спрямовується на формування в тих, хто навчається, нових освітніх потреб, які конкретизуються після досягнення певної цілі навчання.

10. *Принцип усвідомленості навчання.* Він означає усвідомлення, осмислення суб'єктом навчання всіх параметрів процесу навчання

і своїх дій з організації його процесу (Освіта дорослих, Київ, 2012)

Цікавим, на нашу думку, є аналіз, зроблений Ноулсом щодо порівняння методів, які застосовує педагогіка та андрагогіка (таблиця 1). У світовій науковій літературі можна зустріти різні думки з приводу відмінностей педагогіки та андрагогіки. Наприклад, відомий англійський педагог П. Джарвіс вважав, що потрібно бути дуже обережними щодо твердження, що в андрагогіці є щось відмінне. У своєму коментарі він зазначає (Jarvis P, Adult Education and Life long Learning, 2004), що те, що лежить за цими формулюваннями, є конкуруючими концептуалізаціями самої системи освіти. Принципово важливим є те, що вони безпосередньо не пов'язані з віком або соціальним статусом учнів.

Таблиця 1

Порівняння методів андрагогіки та педагогіки за Ноулсом

|                        | <i>Педагогіка</i>                                                                                                  | <i>Андрагогіка</i>                                                                                                                                       |
|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Учень                  | <i>Залежний.</i> Вчитель керує тим, що (який предмет), коли і як вивчається, а також перевіряє результати навчання | <i>Просувається до незалежності.</i> Самоспрямованість навчання. Вчитель заохочує і плає цей рух                                                         |
| Досвід учня            | <i>Мало вартує.</i> Переважають дидактичні методи навчання                                                         | <i>Багатий ресурс для навчання.</i> Методи навчання включають обговорення, дискусії, вирішення проблем тощо                                              |
| Готовність до навчання | <i>Стандартизований навчальний план.</i> Люди вивчають те, що потрібно суспільству.                                | <i>Навчальні програми сконцентровані на практичному, життєвому застосуванні знань.</i> Люди вивчають те, що потрібно їм самим знати для своєї діяльності |
| Орієнтація у навчанні  | <i>Навчальна програма, спрямована на вивчення певних предметів (дисциплін)</i>                                     | <i>Навчальна програма базується на досвіді учня, оскільки дорослі люди орієнтовані на ефективність навчання</i>                                          |

Knowles, M. (1984). The Adult Learner: A Neglected Species (3rd Ed.). Houston, TX: Gulf Publishing.

Але інші науковці у дебатах про освіту в Північній Америці, наприклад ліберальні педагоги, визначили іншу характерну рису освіти — це розвиток, який орієнтований на людину; що відбивається в початкових програмах, посібниках тощо, на відміну від тих, хто вважав педагогіку простою передачею знань та засвоєнням продукту. У цьому аспекті версія педагогіки Ноулса більше схожа на просту передачу знань, в той час як андрагогіка представлена ним як постійний процес, що і відображає наведена таблиця.

Щодо думки вітчизняних вчених з цього приводу, то якщо коротко описати переваги андрагогіки перед педагогікою, можна навести наступне:

а) *доросла людина є автономною*, вона самостійно приймає рішення, у той час як учень залежить від дорослих. Тому навіть взаємодія «вчитель-дитина» — це «наставник-учень», а в навчанні дорослих відбувається взаємний обмін досвідом, і стосунки будуються за принципом взаємодопомоги.

б) *доросла людина, обираючи навчальний курс, знає чому саме навчається, має реальний*

*життєвий досвід, розуміє сфери застосування набутих умінь та навичок*, у той час як у шкільному курсі дорослі вирішують за дитину, які очікувані результати будуть після завершення навчання, вчитель скеровує і спрямовує. Доросла людина ж розглядає досвід кожного в конкретний момент часу як навчальний ресурс, а не лише вчителя як носія знань.

в) *учні навчаються на перспективу, очікуючи в майбутньому застосувати набуті знання в реальному житті*, у той час як *дорослі хочуть розуміти, як конкретно навчання тут і зараз допоможе їм вирішити конкретні проблеми у їхній щоденній роботі* (Дубасенюк О.А., Андрагогічні принципи навчання дорослих, 2013).

На нашу думку, врахування таких особливостей є вкрай важливим при навчанні майбутніх вчителів, тому логічно побудована програма і принципи, які ставлять за мету практикоорієнтоване навчання є невід'ємною частиною якості навчання.

Як наука, що пізнає й узагальнює практику освіти дорослих, андрагогіка дає знання, що дозволяють формулювати і реалізовувати основні цілі освіти дорослих. Вона створює теоретичні і методичні основи діяльності, яка допо-

магає дорослим набутти загальних і професійних знань, освоїти досягнення культури і сформувані (чи переглянути) життєві принципи. Андрагогіка розглядає освіту в контексті життєвого шляху людини. Її предмет — соціальна освіта, тобто багатоаспектна неперервна освіта дорослих, яка здійснюється в інститутах формальної, неформальної і інформальної освіти відповідно до соціокультурних умов. Вона розкриває принципи, засоби і методи, за допомогою яких підвищується функція соціалізації (і соціальної реабілітації) освітнього процесу.

Слід зауважити, що андрагогіка як наука має свої поняття. Понятійно-термінологічний апарат андрагогіки включає понад 850 термінів. Звичайно, ці терміни не існують окремо та автономно від інших наук. Серед основних понять андрагогіки можна виокремити наступне: «освіта дорослих», «неперервна освіта», «самоосвіта», «самовдосконалення», «саморозвиток» та ін. Розглянемо деякі з них:

- *освіта дорослих* — складова системи освіти, її відносно відокремлений підрозділ, основним завданням якого є сприяння всебічному розвитку людини в період її самостійного життя;
- *неперервна освіта* — це цілеспрямована й узгоджена система освіти і виховання в умовах науково-технічного і соціального прогресу, адекватна його сучасному змісту, важливими характерними особливостями якої є довічність процесу самостійного навчання, виховання і орієнтації на оволодіння знаннями; постійне оновлення змісту освіти; поєднання навчання з практичною діяльністю; постійна самоосвіта;
- *самоосвіта* (в широкому розумінні) — це усвідомлена, запланована і саморегульована самостійна пізнавальна діяльність особистості, спрямована на гармонійний розвиток та задоволення пізнавального

інтересу чи спонукана прагненням чогось навчитися, підвищити адаптивність професійної діяльності чи засвоїти якийсь новий вид діяльності:

- *саморозвиток* особистості — процес збагачення здібностей і особистих якостей людини в ході різних видів доцільної діяльності. В основі саморозвитку лежить засвоєння соціального досвіду і досягнень культури, втілених у реаліях, залучених до того чи іншого виду діяльності. Хід саморозвитку і його результати визначаються двома факторами: а) здатністю індивіда до діяльності «зі знанням справи», тобто якістю і рівнем освіти; б) характером і мірою втілення соціально-культурного досвіду в реаліях, з якими має справу суб'єкт діяльності (Освіта дорослих: короткий термінологічний словник, 2014).

Таким чином, об'єктом андрагогіки є усі явища дійсності, які обумовлюють розвиток дорослої людини в процесі цілеспрямованої діяльності суспільства. Тобто об'єктом андрагогіки доцільно вважати багатоаспектну неперервну освіту дорослих, яка здійснюється в інститутах формальної, неформальної та інформальної освіти відповідно до соціокультурних умов.

**Висновок.** Виходячи з усього вищенаведеного, можна зробити висновок, що підготовка фахівців для навчання дорослих сьогодні є дуже актуальною проблемою. Це пов'язано, в першу чергу, з необхідністю вивчення освітніх потреб різних категорій і груп населення України, моделюванням форм та функцій навчання дорослих а також із законодавчим, змістовним та технологічним його забезпеченням. Крім того розвиток освіти дорослих сприятиме активній участі громадян у демократичних процесах на загальнодержавному та регіональному рівнях, а також зробить можливими прозорість та розвиток дієвого громадянського суспільства.

## ДЖЕРЕЛА

1. Сучасні технології освіти дорослих: посібник / [О.В. Аніщенко, Л.Б. Лук'янова, С.В. Зінченко та інші]. Київ, 2013. 251 с.
2. Knowles M. *Andragogy in Action. Applying Modern Principles of Adult Learning*. — San Francisco: Jossey - Bass, 1985. 144 p.
3. Освіта дорослих: теоретичні та методологічні засади: монографія / [авторський колектив Л.Б. Лук'янова, Л.Є. Сіраєва, О.В. Аніщенко та інші]. Київ, 2012. 272 с.
4. Jarvis P. *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice* / Peter Jarvis; 3rd ed. London: Routledge Falmer, 2004. 320 p.
5. Knowles M. *The Adult Learner: A Neglected Species* (3rd Ed.). Houston, TX: Gulf Publishing, 1984, 232 p.
6. Дубасенюк О.А. Андрагогічні принципи навчання дорослих крізь призму соціально-особистісного досвіду та компетентності. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2013. Вип.7. С. 89-100.
7. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. *Освіта дорослих: короткий термінологічний словник*. К: Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2014. 108 с.

## REFERENCES

1. Suchasni tekhnolohii osvity doroslykh: [Modern technologies of adult education] posibnyk / [O.V. Anishchenko, L.B. Lukianova, S.V. Zinchenko ta inshi]. Kyiv, 2013. 251 s. (in Ukrainian)
2. Knowles, M. (1985). *Andragogy in Action. Applying Modern Principles of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass. 144 p. (in English)
3. Osvita doroslykh: teoretychni ta metodolohichni zasady: [Adult education: theoretical and methodological principles] monohrafiia / [avtorskyi kolektyv L.B. Lukianova, L.Ie. Sihaieva, O.V. Anishchenko ta inshi]. Kyiv, 2012. 272 s. (in Ukrainian)
4. Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. London: Routledge Falmer, 2004. 320 p. (in English)
5. Knowles, M. (1984). *The Adult Learner: A Neglected Species* (3rd Ed.). Houston, TX: Gulf Publishing, 1984, 232 p. (in English)
6. Dubaseniuk, O.A. (2013). Andrahohichni pryntsypy navchannia doroslykh kriz pryzmu sotsialno-osobystynoho dosvidu ta kompetentnosti. [Andragogical principles of adult learning through the prism of socio-personal experience and competence.] *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*. Vyp. 7. S. 89—100. (in Ukrainian)
7. Lukianova, L.B., Anishchenko, O.V. (2014). *Osvita doroslykh: korotkyi terminolohichnyi slovnyk*. [Adult education: a short glossary.] K: Nizhyn: PP Lysenko M.M., 2014. 108 s. (in Ukrainian)

**Мельниченко О.В.**

### **АНДРАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ И ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Статья посвящена развитию образования взрослых, его андрагогическим принципам и влиянию на качество непрерывного педагогического образования. В ней рассматриваются механизмы повышения качества непрерывного педагогического образования через обновление содержания, разработку и внедрение инновационных технологий обучения в соответствии с новыми европейскими образовательными ориентирами и концепциями, с учетом национальных образовательных традиций. В статье исследуется специфика андрагогических процессов, мировой опыт в образовании взрослых, рассматриваются основные понятия андрагогики. Автор анализирует значение развития андрагогики как науки, которая позволяет формулировать и реализовывать основные цели образования взрослых в контексте жизненного пути человека. Отмечается, что образование взрослых сегодня базируется на непрерывном образовании, самообразовании и саморазвитии. В статье подчеркивается важность подготовки будущих учителей для обучения взрослых, значение логично построенной программы и принципов, которые ставят целью практически ориентированное обучения и являются неотъемлемой частью качества обучения.*

**Ключевые слова:** андрагогика, андрагогические принципы, образование взрослых, непрерывное образование, качество образования, самообразование, саморазвитие.

**Melnychenko O.V.**

*PhD in Historical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor of Theory and History of Pedagogy Department,  
Pedagogical Institute, Borys Grinchenko Kyiv University*

### **ANDRAGOGICAL PRINCIPLES OF ADULT EDUCATION AND PROVIDING THE QUALITY OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION**

*The article is devoted to the development of adult education, its andragogic principles and the impact on the quality of continuous pedagogical education. It examines mechanisms for improving the quality of lifelong teacher education through the updating of content, the development and implementation of innovative learning technologies in line with new European educational guidelines and concepts, taking into account national educational traditions. The article examines the specificity of andragogic processes, world experience in adult education, and discusses the basic concepts of andragogy. The author analyzes the importance of the development of andragogy as a science, which allows to formulate and realize the main goals of adult education in the context of the human life path. It is noted that adult education today is based on continuing education, self-education and self-development. The importance of preparing future teachers for adult learning is emphasized in the article, the importance of a logically designed program and principles that aim to provide practice-oriented learning and an integral part of the quality of learning.*

*Andragogic theory of adult learning is based on the fact that the purpose of the modern approach to education is to promote the development and enrichment of the whole personality, the manifestation of its identity,*

actualization and abilities. It brings together knowledge about the specificities of adult learning, taking into account their age, educational and living needs, real opportunities, individual characteristics and experience, psyche and physiology. Andragogic science studies the content, forms, methods and means of organizing adult learning in order to facilitate it, meet the educational needs, increase the operational efficiency of the education received while solving life problems, achieve individual goals, self-realization of personality. A number of functions are entrusted with adult education, including: social - use of social experience and involvement in solving contemporary problems of society; adaptive - regulation of relationships in a rapidly changing external environment; information - access to the necessary information, its search, selection, systematization, reproduction, use; compensation - compensation for the disadvantages of previous levels of education and ensuring a balance of self-competence and current requirements for the profession; developmental - mastering new methods of action.

An andragogic approach to learning is a set of ideas that take into account the features of a purposeful process of stimulating, educating, training and improving an adult during vocational training and retraining, which integrates the experience of individual, creative, personally oriented approaches.

The subject of the modern andragogy is the following basic principles:

1. The priority of self-study. Independent activity of learners is the main type of educational work for adult learners. Independent activity means the independent organization of the process of learning by students.
2. The principle of joint activity that ensures the unity of activities of learners with those who are learning, regarding the planning, implementation, evaluation and correction of the learning process.
3. The principle of relying on the experience of the learner, according to which the experience of the learner is used as one of the learning sources.
4. Individualization of learning. According to this principle, each student, together with other cadets, creates an individualized training program that is focused on specific educational needs and learning goals and takes into account the experience, level of training, psychophysiological and cognitive characteristics the learner.
5. Systematic training. This principle implies compliance with the objectives, content, forms, methods, learning tools and evaluation of its results.
6. The context of training is aimed at defining specific, vital for the learner, goals, oriented to fulfill their social roles or to improve the personality, taking into account the conditions of professional, social and everyday activities.
7. The principle of actualization of learning outcomes. Provides immediate application of the knowledge, skills, and qualities acquired by the adult learner.
8. The principle of electivity of learning. It means giving the learner some freedom to choose goals, content, forms, methods, sources, means, terms, place of study, evaluation of learning outcomes.
9. The principle of development of educational needs. According to this principle, first, the learning outcomes are assessed by revealing the real degree of learning material and determining the amount of knowledge, without which it is impossible to achieve the goal of learning; secondly, the learning process is directed at the formation of new educational needs in the learners, which are specified after the achievement of a specific learning objective.
10. The principle of mindfulness of learning. It means awareness, comprehension of the subject of learning all the parameters of the learning process and their actions to organize its process.

**Key words:** andragogy, andragogic principles, adult education, continuing education, quality of education, self-education, self-development.

Стаття надійшла до редакції 06.04.2020

Прийнято до друку 10.04.2019

**Стеблецький А.Л.,**

доцент кафедри теорії та історії педагогіки Педагогічного інституту  
Київського університету імені Бориса Грінченка,  
кандидат педагогічних наук, доцент

ORCID ID 0000-0001-7445-9947

a.stebletsykyi@kubg.edu.ua

УДК 378.091:005.336.3

DOI: 10.28925/2311-2409.2020.33.4

## ЧИННИКИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*Зростання обсягів інформаційних потоків у різних сферах буття, відмирання професій і утворення нових — це створює нові швидкі і, тому не завжди успішні, трансформаційні процеси в освіті. Проблема забезпечення якості освіти завжди була і залишається актуальною. Все це зумовило мету нашого дослідження. У статті здійснено аналіз чинників забезпечення якості освіти, потенціалу розвитку компонент діяльності науково-педагогічних працівників закладу вищої освіти (ЗВО). Визначено чинники, що впливають на ефективність взаємодії суб'єктів освітнього процесу через призму їх спільної діяльності. Зазначено наявність проблем у дослідженні якості педагогічної діяльності. Схарактеризовано чинники, які визначають характер взаємодії суб'єктів освітнього процесу.*

*Визначено резерви забезпечення якості вищої освіти, одним із яких є цілеспрямований розвиток компонент педагогічної діяльності викладачів ЗВО. Розглянуто структуру компонент педагогічної діяльності науково-педагогічного працівника. Визначено внутрішні чинники, які визначають базові параметри педагогічної діяльності викладача, характер суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі, що веде до прогнозованого результату і визначає забезпечення високих стандартів освіти. Ще одним із чинників, що забезпечують якість освіти є характер розвитку педагогічної діяльності науково-педагогічних працівників закладу вищої освіти. Важливими принципами, які покладено в основу розвитку компонент діяльності викладача ЗВО і які визначають його особливості, є такі: доброзичливості, відкритості, неупередженості, конструктивності, досконалості.*

**Ключові слова:** компоненти педагогічної діяльності, суб'єкти освітнього процесу, якість освіти, чинники забезпечення якості освіти, діяльність суб'єктів освітнього процесу.

© Стеблецький А.Л., 2020

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020

**Вступ.** Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави.

Якість вищої освіти є складною категорією. Вона віддзеркалює в певній мірі освітні стандарти, професіоналізм освітян, сучасні освітні технології та засоби навчання, актуальність освітнього менеджменту викликам часу та ефективність багатоканального фінансування.

Існує багато різних підходів до визначення поняття «якість освіти» поряд із думкою про те, що визначити якість освіти неможна або ж визначення занадто узагальнене.

У «Всесвітній декларації про вищу освіту для XXI століття» (9 жовтня 1998 року) дано таке визначення якості освіти: «Якість у сфері вищої освіти є багатогранною концепцією, яка повинна охоплювати всі її функції і види діяльності: навчальні і академічні

програми; наукові дослідження і гранти; забезпечення кадрами; учнями; будовами; матеріально-технічною базою; обладнанням; роботою на суспільство, громаду і академічне середовище» (<http://docs.cntd.ru/document/901839539>, (дата звернення: 20.03.2020 року).

**Мета статті** — на основі аналізу сучасних наукових досліджень, науково-педагогічної літератури визначити чинники розвитку педагогічної діяльності які забезпечують важливий аспект якості освіти.

**Завдання статті** полягають у визначенні чинників, які забезпечують поступальний розвиток педагогічної діяльності як одного із феноменів забезпечення якості освіти.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Дослідниця Н. Батечко визначає якість освіти як складну систему, яка поєднує організаційну структуру, методики, процеси і ресурси необхідні для функціонування системи освіти з метою її відповідності соціальним нормам та державним освітнім

стандартам (Батечко Н.Г., 2017). В Енциклопедії освіти подано таке визначення: «Якість — комплексна характеристика, яка відображає діапазон і рівень освітніх послуг, що надаються системою освіти відносно до інтересів особи, суспільства і держави» (Енциклопедія освіти, 2008, с. 1017—1018). Якість освіти вчені розглядають у вузькому та широкому аспектах. Наприклад, у широкому значенні під якістю освіти розуміють збалансовану відповідність освіти (як результат, процес та освітню систему) потребам, цілям, стандартам. У вузькому значенні якість освіти визначається якістю підготовки фахівця, яка є збалансованою щодо відповідності підготовки фахівців різноманітним потребам, цілям, стандартам (Щудло С.А., 2012, с. 158—164). Або під якістю освіти розуміють якість освітнього процесу, який поєднує у собі процесуальний і результативний компоненти (Поташник М.М., 2006).

Проблема забезпечення якості освіти є актуальною і досить складною. Українські дослідниці Н. Хворостяна, М. Велікжаніна визначили такі чинники забезпечення якості освіти: 1) професійна підготовка суб'єктів викладання, їхні особистісні якості; 2) навчально-методичне забезпечення процесу підготовки; 3) наявність системи контролю й оцінювання викладання, рівня знань суб'єктів учіння, що відповідає сучасним вимогам; 4) застосування викладачами вищої школи сучасних освітніх технологій; 5) навчання на дослідницькій основі; 6) відповідність програм навчальних дисциплін сучасним вимогам; 7) контакти з провідними іноземними фахівцями; 8) належне матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу; 9) забезпеченість науковою літературою освітніх закладів; 10) спрямованість викладання на формування соціальних якостей сучасного фахівця; 11) стимулювання самостійної роботи суб'єктів навчання та інше (Хворостяна Н.В., Велікжаніна М.В., 2012, с. 25—29).

Одним із чинників, що забезпечують якість освіти є професійна діяльність науково-педагогічних працівників. Суб'єкти освітнього процесу ЗВО досягають спільні цілі шляхом взаємодії, їх спільну діяльність, у широкому сенсі, можна назвати педагогічною. Ця діяльність не індивідуальна по своїй суті, для неї потрібно два активних учасника — викладач і здобувач освіти. На наш погляд, у науковій літературі не достатньо висвітлена педагогічна складова професійної діяльності викладача закладу вищої освіти. Педагогічна діяльність — це вид діяльності, за допомогою якого реалізується передача досвіду і культури від покоління до покоління.

Поняття «педагогічна діяльність» не має єдиного і визнаного науковою спільнотою визначення. Воно відображає спільну діяльність викладача і студентів в межах освітнього процесу, яка спрямована на досягнення прогно-

зованого результату, яка є складною, динамічною, багаторівневою системою, що містить такі взаємопов'язані елементи:

- мета діяльності;
- суб'єкт педагогічного впливу;
- зміст діяльності;
- засоби діяльності;
- результат діяльності.

Одним із суб'єктів, які забезпечують якість освіти є педагог — викладач, науково-педагогічний працівник вищої школи. Успішність педагога в значній мірі визначається структурою його особистості, що містить наступні компоненти:

- мотиваційно-ціннісний (педагогічне спрямування особисті, відповідна мотивація),
- когнітивний
- операційно-діяльнісний (володіння відповідними технологіями у сфері професійної діяльності).

Ми вважаємо, що у педагогічній діяльності вчителя і викладача є своя специфіка, хоч існує багато спільного, адже вчорашній випускник школи сьогодні — студент, здобувач освіти, суб'єкт освітнього процесу ЗВО. У вчителя і викладача суб'єкт впливу, практично, один, особливо на першому, другому курсах. До того ж закономірності, принципи і методи навчання у сучасній середній і вищій школі по своїй суті спільні. Тому, на нашу думку, результати науково-методичних досліджень у сфері забезпечення якості середньої освіти варто використовувати і для вищої школи. Науковець Н. Кузьміна визначила рівні результативності педагогічної діяльності вчителя:

- репродуктивний рівень;
- адаптивний рівень (педагог уміє пристосувати навчальну інформацію до аудиторії здобувачів освіти);
- локально-моделюючий рівень (педагог володіє стратегіями формування знань та вмінь);
- системно-моделюючий рівень (викладач володіє стратегіями формування системи знань та вмінь у контексті міжпредметних зв'язків);
- системно-моделююча творчість (педагог володіє стратегіями перетворення предмету повідомлення в засіб формування творчої особистості, здатної до саморозвитку в нових умовах) (Кузьміна Н.В., 1985).

За останніми трьома рівнями результативності педагогічної діяльності вчителя можна визначати результативність педагогічної діяльності викладача ЗВО. Адже, метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної життєвої самореалізації, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і сус-

пільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору. Формування творчої особистості, здатної до саморозвитку в нових умовах є нагальною проблемою сьогодення, тому на це варто спрямувати свої спільні зусилля науково-педагогічним працівникам ЗВО.

Педагогічна діяльність викладача буде важливим чинником забезпечення якості освіти, якщо можна досягнути високого рівня прогнозованості її результату. Для цього необхідно конструювати взаємодію суб'єктів в освітньому процесі за певними правилами (принципами) у напрямку максимальної узгодженості дій і взаєморозуміння, за допомогою зворотного зв'язку із здобувачами освіти точно визначати освітні цілі, планувати і організувати викладацьку діяльність, використовуючи при цьому сучасні цифрові та інформаційно-комунікативні ресурси. Викладацька діяльність — діяльність, яка спрямована на формування знань, інших компетентностей, світогляду, розвиток інтелектуальних і творчих здібностей, емоційно-вольових та/або фізичних якостей здобувачів освіти (лекція, семінар, тренінг, курси, майстер-клас, вебінар тощо), та яка проводиться педагогічним (науково-педагогічним) працівником, самозайнятою особою (крім осіб, яким така форма викладацької діяльності заборонена законом) або іншою фізичною особою на основі відповідного трудового або цивільно-правового договору. Викладацька діяльність є складовою педагогічної діяльності. Педагогічна діяльність є невід'ємною складовою освітньої діяльності. Освітня діяльність — діяльність суб'єкта освітньої діяльності, спрямована на організацію, забезпечення та реалізацію освітнього процесу у формальній та/або неформальній освіті. ([http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/T172145.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T172145.html) (дата звернення: 20.03.2020 року)).

Результат взаємодії викладача і здобувача в освітньому процесі закладу вищої освіти, залежить не тільки від педагога, його професіоналізму, але й від здобувача освіти, від сформованості у нього ключових освітніх компетентностей. Здобувачі освіти — вихованці, учні, студенти, курсанти, слухачі, стажисти, аспіранти (ад'юнкти), докторанти, інші особи, які здобувають освіту за будь-яким видом та формою здобуття освіти. Діяльність здобувачів в освітньому процесі назвемо навчальною. Структура навчальної діяльності має чотири внутрішньо пов'язані компоненти: мотиваційну, пізнавальну, виховну і контрольну. Перші три утворюють діяльність, суть якої полягає у взаємодії суб'єкта з оточуючим світом. Контрольна — належить до сфери аналізу реалізації діяльності, до оцінки самого себе, мобілізації уваги та інше. (Лінгарт Й., 1970).

Результати навчання здобувача освіти - знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, набуті у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів (Закон України «Про Освіту», 2017 р.). Практично весь освітній процес побудований на прямій чи опосередкованій взаємодії науково-педагогічних працівників (викладачів) і здобувачів (студентів) — суб'єктів цього процесу.

Вважаємо, що основним резервом забезпечення якості освіти в закладі вищої освіти є педагогічна діяльність науково-педагогічних працівників. Існує науковий підхід щодо структурування педагогічної діяльності, який полягає у виокремленні її компонент як взаємопов'язаних, окремих видів діяльності. Компоненти педагогічної діяльності — відносно самостійні функціональні види діяльності, які охоплюють сукупність компетентностей, необхідних для успішного прогнозованого результату. У структурі педагогічної діяльності виокремлюють такі взаємопов'язані компоненти (Кузьміна Н.В., 2002, с. 7—52):

1. Гностичний.
2. Проектувальний.
3. Конструктивний
4. Організаційний.
5. Комунікативний.

У результаті узагальнення різних підходів до встановлення складових педагогічної діяльності викладача ми виокремили такі: особистісна, проєктивна і комунікаційна. Вважаємо, що професійно-особистісні якості, наявний досвід викладача, його знання і цілі, які ставить перед собою, зумовлюють важливість особистісної компоненти в діяльності. Автор диспозиційної теорії особистості Г. Олпорт ключовою одиницею аналізу структури особистості визначив рису (диспозицію) і виокремив три типи рис (Психологія особистості: Словник-довідник, 2001, с. 163):

- кардинальні риси, якими володіє небагато людей (вони мають суттєвий вплив на поведінку людини);
- центральні риси — це домінуючі типи поведінки (є складовими індивідуальності і являють собою особливості у поведінці людини, які легко може помітити оточення);
- вторинні риси менш помітні і виявляються не так чітко й систематично, як інші риси характеру.

Можна вважати, що професійно-особистісні якості викладача і студента є частиною центральних рис, які утворюють і характеризують особистісну зрілість. Доброзичливість, відкритість, неупередженість, пошукова активність, конструктивність особистісні риси педагога, які є основою професійного і особистісного зрос-

тання не тільки викладача, а й здобувача освіти — майбутнього фахівця. Особистісна компонента педагогічної діяльності реалізується через особистісний канал суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яка має спрямування на досягнення освітніх цілей. Проективний компонент — реалізується в гностичній, конструктивній, управлінській складовій діяльності науково-педагогічного працівника ЗВО. Щодо комунікативної компоненти педагогічної діяльності, то ми розглядаємо її як комунікацію і спілкування, яка теж реалізується ще й в суб'єкт-суб'єктній взаємодії. Компоненти педагогічної діяльності динамічні утворення, що впливають на якість освіти, в тій мірі, в якій вони розвинені. Тому важливим для нас є визначення чинників їх поступального розвитку (рис. 1).

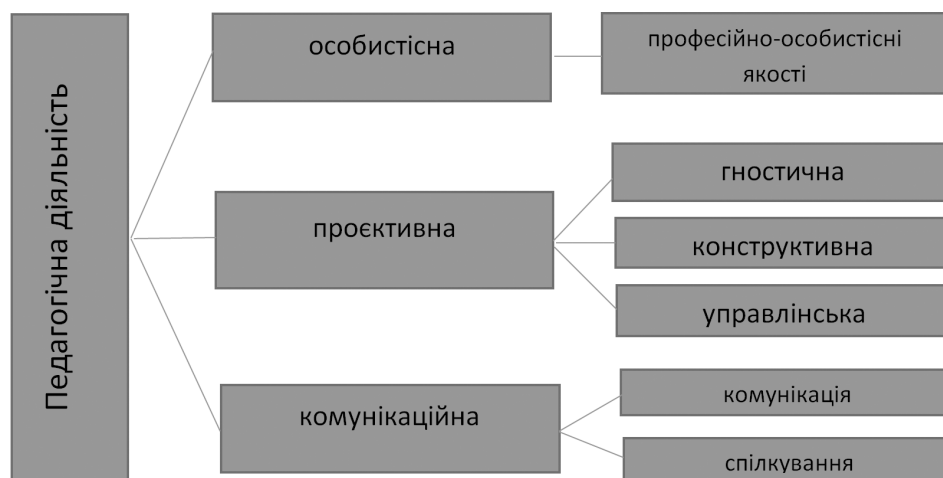


Рис. 1. Компоненти педагогічної діяльності

Ці принципи ми встановили емпіричним шляхом. Основою для цього був багаторічний аналіз навчальних здобутків студентів, умов навчання, освітнього середовища (вивчення певної навчальної дисципліни) та узагальнення результатів реалізації об'єктивних і суб'єктивних закономірностей навчання в освітньому процесі. Також, значний вплив на визначення принципів мав орієнтовний перелік ключових компетентностей, визначений на симпозиумі Ради Європи на тему «Ключові компетентності для Європи», адже, значна їх кількість формується у взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Ще одним важливим результатом педагогічної діяльності, що розвивається за запропонованими нами принципами є формування в учасників освітнього процесу відповідних особистісних якостей, а саме: доброзичливості, відкритості, неупередженості, конструктивності і прагнення до досконалості, адже в діяльності змінюється людина. Формат статті не дає нам змоги розлого розкрити кожен із принципів, але сутнісні характеристики кожного із них подаємо нижче. Відкритість визначаємо як здатність до розгляду нової інформації, навіть такої, що суперечить переконанням, яка є частиною наяв-

Суттєвим резервом забезпечення якості вищої освіти є цілеспрямований розвиток педагогічної діяльності викладачів ЗВО. Цілеспрямований розвиток педагогічної діяльності викладача закладу вищої освіти — це систематичний процес удосконалення внутрішніх і зовнішніх компонент педагогічної діяльності викладача, узгодженість його суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі, спрямований на забезпечення високих стандартів якості освіти. Для надання розвитку компонент педагогічної діяльності відповідного спрямування ми пропонуємо покласти в основу цього процесу п'ять ключових принципів: доброзичливості, відкритості, неупередженості, конструктивності, досконалості.

них знань, досвіду суб'єктів освітнього процесу. Неупередженість розуміємо як здатність зняти блокування при сприйманні інформації, яка подається в різних, незвичних формах. Доброзичливість визначаємо як здатність до створення позитивного психологічного клімату педагогічної комунікації між суб'єктами в освітньому процесі, що сприяє узгодженості їх дій на шляху досягнення прогнозованого навчального результату. Конструктивність визначаємо як здатність до проектування, конструювання, організації педагогічної діяльності. Досконалість розглядаємо як пошукову активність суб'єкта освітнього процесу, в основі якого професійно-особистісна рефлексія, спрямована: на досягнення мети педагогічної діяльності з першого разу, тобто з мінімальними фінансовими, часовими та іншими витратами, що дасть змогу підвищити ефективність оволодіння новими знаннями, методами і засобами пізнання, швидше сформувати вміння у користуванні різноманітними інформаційними джерелами і базами та суттєво вплине на розвиток професійних і особистісних якостей.

Принцип досконалості ми розкриваємо через поняття «пошукова активність», яке повинно

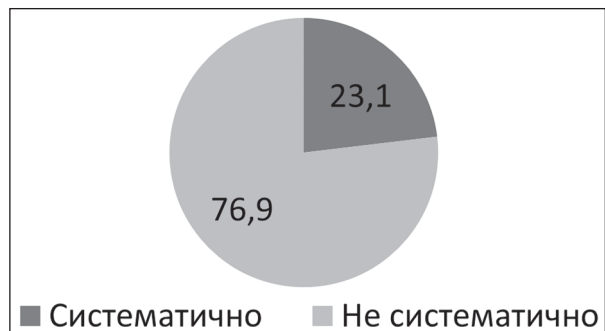
бути в основі діяльності як викладача так і студентів (для кожного суб'єкта освітнього процесу зі своєю специфікою). Під пошуковою активністю ми розуміємо творчу та перетворювальну спонтанну діяльність особистості, яка не стимулюється зовні, а викликається її внутрішнім саморухом (Сисоева С.О., 2001). Тому, самостійність, самокритичність — це ті риси особистості, які є основою саморуху пізнавальної активності. Дослідниця Л. Борисенко узагальнила різні підходи до визначення структури пошукової активності студентів та виокремила такі компоненти: пізнавально-діяльнісний (активність в оволодінні знаннями та уміннями пошукової та дослідницької діяльності, постійно стимулює до самостійної творчої праці, забезпечує розвиток різноманітних здібностей, властивостей і якостей творчої особистості); мотиваційно-вольовий (забезпечує сформованість позитивних вольових рис творчої особистості (цілеспрямованість, організованість, самостійність, рішучість) та можливі способи їх удосконалення); змістовно-операційний (сформоване активно-перетворювальне ставлення особистості до пошукової та дослідницької діяльності забезпечує її активну спрямованість на інші види пізнавальної та творчої діяльності); емоційний (здатність до сприйняття оточуючої дійсності, творчого спілкування, налагодження позитивних контактів, зміна установок, визначення характеру творчої поведінки принципово важливі для постійного включення у творчу діяльність); самооцінний (прагнення до творчого пізнання власної особистості, виявлення та розвиток внутрішнього творчого потенціалу в процесі наукових досліджень, самооцінка своїх індивідуальних якостей) ([https://ir.kneu.edu.ua/bitstream/handle/2010/26595/PPP\\_2018\\_24.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ir.kneu.edu.ua/bitstream/handle/2010/26595/PPP_2018_24.pdf?sequence=1&isAllowed=y), (дата звернення: 20.03.2020 року)).

Пошукову активність можна виміряти, наприклад, через об'єктивні показники активності студента на заняттях та на електронному курсі в системі Moodle. Електронний курс в системі Moodle ми розглядаємо як невід'ємну частину освітнього середовища, який містить інтегровані продукти компонент діяльності викладача закладу вищої освіти.

#### 1. Як часто ви заходите на електронний курс?



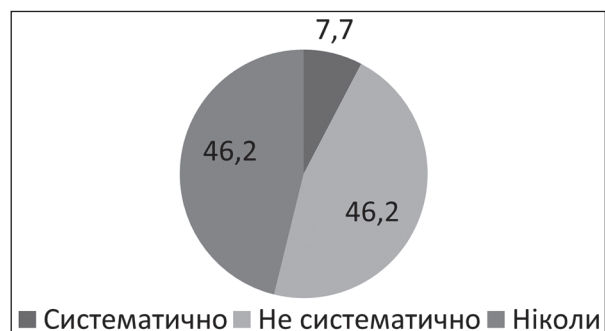
#### 2. Опрацьовую лекційний матеріал лекційного курсу



#### 3. Працюю з презентаціями і додатковими матеріалами електронного курсу



#### 4. Чи опрацьовуєте матеріал лекцій наперед?



Так, із результатів анкетування можна визначити показник активності студентів на електронному курсі, а потім додати статистику з електронного курсу. Очевидно, що систематично з електронним курсом працює лише частина студентів із групи, ще більша група - працює вибірково з лекціями, семінарськими заняттями, виконує завдання самостійної роботи і модульні контрольні роботи. Проведення подальшого дослідження дасть змогу виявити як вузькі місця даного електронного курсу так і особливості роботи з ним здобувачів освіти. Щоб здійснити подальші кроки викладачу необхідно в достатній мірі бути відкритим до змін, доброзичливим до учасників освітнього процесу, неупередженим до точки іншої зору щодо успішності викладання навчальної дисципліни та функціонування його електронного аналогу, бути самокритичним, здійснити аналіз проблем, що виникли, дослідити причин негативних тенденцій, щоб у подальшій роботі вони не виникали. Все це сприятиме забез-

печенню якості освітнього процесу та зростанню результативності педагогічної діяльності.

Розглянемо складові управлінського елементу педагогічної діяльності викладача, а саме: цілепокладання, планування, організація, стимулювання, поточний контроль, регулювання діяльності, аналіз її результатів. Розробка плану заняття, згідно освітніх цілей і навчальних запитів студентів (цілепокладання). Відбір необхідних інформаційно-комунікативних ресурсів, встановлення оптимальних методів і засобів взаємодії, уточнюються завдання, організація діяльності студентів (створення спільними зусиллями освітнього середовища заняття, чіткий розподіл функцій між студентами перед виконанням завдань практичного спрямування, педагогічний механізм допомоги (студентам) і взаємодопомоги (студентів одне одному) в умовах конкретного заняття). Стимулювання студентів здійснюється наскрізно. Основне в стимулюванні здобувачів освіти активізація їх пошукової активності, розвиток стійкого пізнавального інтересу до предмету вивчення. У процесі викладання ми здійснюємо різноманітний контроль, що дозволяє виявити проблеми у викладанні та оволодінні навчальним матеріалом та ліквідувати їх, і врахування принципів доброзичливості, неупередженості, конструктивності спрямує цей процес у відповідне русло. Саме після цього можна оцінити оптимальність обраного варіанту організації навчальної діяльності, що дозволить здійснити корективи в планування, конструювання та організацію занять. Також, аналіз результатів навчальної роботи, а не тільки результатів навчання студентів, допоможе виявити основні причини неуспішності, що є суттєвим резервом удосконалення освітнього процесу в сучасному закладі вищої освіти. Корегування всіх складових управлінської діяльності викладача з метою їх удосконалення пропонуємо здійснювати із врахуванням запропонованих принципів.

У результаті узагальнення сучасних наукових поглядів на структуру діяльності студента визначаємо такі складові: орієнтовно-мотиваційна, едукативна, оцінювально-корегувальна. На першому етапі здобувач вищої освіти вирішує такі питання: визначити освітні цілі, виявити рівень відповідних наявних знань, визначити інформаційні, матеріальні та інші ресурси для навчальної діяльності, скласти план дій та інше. Кожна операція цього етапу має відповідну мотивацію (її спрямування буде зумовлене не лише зовнішніми мотиваторами, які повинні бути у відповідності із найбільш значущими потребами та інтересам особистості, які є основою внутрішніх мотивів). Едукативний етап розпочинається із узгодженої взаємодії з викладачем чи із самостійної роботи — в результаті занурення в навчальний матеріал. На цьому етапі студент ставить навчальні цілі і визначає

шляхи їх досягнення, визначає нові інформаційні ресурси і працює з ними тощо. Взаємодія з викладачем досягає свого максимуму як на різних видах занять, так і в різних комунікаційних середовищах (електронна пошта, Moodle, соцмережі, Skype, Zoom та інші). Останній етап є ключовим етапом зворотного зв'язку в системі викладач-студент та студент-викладач. На даному етапі варто, в разі потреби, визначитись із напрямками коригування подальшої взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Ці напрямки, ми пропонуємо коригувати ще й за принципами, на яких пропонуємо здійснювати розвиток компонент педагогічної діяльності.

Наступним чинником забезпечення якості освіти є розвиток педагогічної комунікації. Педагогічна комунікація — це невід'ємна складова освітнього процесу закладу вищої освіти, є компонентом педагогічної діяльності і фундаментом формування професіоналізму здобувачів освіти в цілому. Важливими її особливостями є:

- комплексність, тобто здатність викладача синтезувати інформацію з різних галузей науки як у процесі викладання, так і в завданнях для самостійної роботи;
- формування компетентностей одночасно на різних рівнях (теоретичному, методологічному, технологічному).

Педагогічна комунікація викладача відбувається різними каналами: безпосереднє спілкування, опосередковано — за допомогою сучасних програмно-інформаційних технологій (у тому числі технології дистанційного навчання).

Педагогічне спілкування є складовою педагогічної комунікації, яке створює належну психологічну атмосферу у безпосередній взаємодії зі студентами, і спрямоване на реалізацію освітніх цілей. У сучасному менеджменті можна вважати думку про те, що підвищення ефективності та якості праці залежить від мікроклімату в колективі, від налаштування на роботу кожного учасника робочого процесу. Якість освіти визначається ефективністю спільної діяльності педагога і студента, яка, в свою чергу, залежить від взаєморозуміння, яке пропонуємо будувати на наступних п'яти принципах, що охарактеризовано вище: доброзичливості, відкритості, неупередженості, конструктивності, досконалості.

Зростання обсягів інформаційних потоків у різних сферах буття, відмирання професій і утворення нових — це створює нові швидкі і, тому не завжди успішні, трансформаційні процеси в освіті. Для подолання проблем організації сучасного освітнього процесу велике значення має система зворотного зв'язку між її суб'єктами, спрямована не тільки на задоволення потреб здобувача освіти, але й на реалізацію стратегічних освітніх цілей як закладу вищої освіти, так і освіти країни. Реалізація зворотного зв'язку між суб'єктами освітнього процесу повинна буду-

ватись, розвиватись на наступних принципах: доброзичливості, відкритості, неупередженості, конструктивності і досконалості. Адже, зворотній зв'язок у системі викладач-студент чи студент-викладач потребує особливої уваги щодо створення з одного боку комфортної, а з іншого — ділової, конструктивної психологічної атмосфери. Будь-яка акція зворотного зв'язку між суб'єктами освітнього процесу повинна завершатися корегуванням їх взаємодії та відповідної діяльності кожного з них. Освітній процес, заснований на особистісно-орієнтованому, практико-орієнтованому підходах та навчанні на дослідницькій основі, вимагає від основних його суб'єктів оптимізації взаємодії. У свою чергу оптимізація взаємодії є основою взаєморозуміння — особливої психологічної атмосфери спільної діяльності викладача і здобувача освіти, яка відображається в узгодженості їх дій, ефективності зворотного зв'язку, підвищенні пошукової активності і позитивній динаміці зростання результатів навчальних здобутків студентів.

Взаєморозуміння передбачає єдність вихідних цілей учасників спільної діяльності, дотримання етичних правил ними та узгодженості їх дій. Основою для цього може бути формування взаємодії викладача зі студентами, яка заснована на взаємній повазі, у той же час, максимальній взаємній вимогливості одне до одного та будуватись на певних принципах. Емпіричним шляхом, разом зі студентами ми встановили базові принципи: доброзичливості, відкритості, неупередженості, конструктивності, досконалості. На нашу думку саме ці принципи є вихідними для конструювання взаємодії суб'єктів в освітньому процесі ЗВО. Адже, доброзичливість забезпечує гуманістичне спрямування освітнього процесу, відкритість, неупередженість — демократичні засади взаємодії суб'єктів освітнього процесу, а конструктивність, досконалість — основи саморозвитку особистості професіонала і громадянина.

**Висновки.** У статті ми розглянули невелику кількість чинників, що впливають на якість освіти у вищій школі, які стосуються педагогічної діяльності та її компонент, взаєморозуміння в суб'єкт-суб'єктній взаємодії освітнього процесу ЗВО. Одним із важливих, на нашу думку, чинників, що забезпечують якість освіти є характер розвитку педагогічної діяльності (та її компонент) науково-педагогічних працівників закладу вищої освіти. Визначено внутрішні чинники забезпечення якості освіти ЗВО, які визначають базові параметри педагогічної діяльності викладача, характер суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі, що веде до прогнозованого результату і визначає забезпечення високих стандартів освіти. Вихідними принципами, які покладено в основу розвитку компонент діяльності викладача ЗВО (особистісна, проєктивна, комунікативна) та визначають його характер є такі: доброзичливості, відкритості, неупередженості, конструктивності, досконалості. Вони створюються своєрідне інформаційне середовище (які задаються вихідними принципами), в якому суб'єкти освітнього процесу за певними параметрами конструюють і розвивають педагогічну діяльність і комунікацію, що створює відповідну психолого-педагогічну атмосферу суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі, одним із результатів якої є формування базових особистісних пріоритетів як у викладачів, так і в майбутніх фахівців (здобувачів освіти) на засадах гуманізму, демократії і саморозвитку. Майбутні дослідження варто сконцентрувати на визначенні об'єктивних показників результативності педагогічної діяльності в освітньому процесі ЗВО, які лежать не тільки у підніжжя високих навчальних здобутків студентів. Лише суб'єкт із високим рівнем особистісної відповідальності і пошукової активності здатний самоудосконалювати власну діяльність, раціонально її організувати в різних умовах освітнього процесу закладу вищої освіти та за його межами.

#### ДЖЕРЕЛА

1. Батечко Н.Г. Феномен якості вищої освіти в сучасному науковому дискурсі. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 3—4. С. 1—16.
2. Дауни М. Эффективный коучинг: Уроки коуча коучей / пер. с англ. М.:Добрая книга, 2008. 288 с.
3. Енциклопедія освіти / АПН України ; головн. ред. В. Г. Кремінь. Київ : Юрінком Інтер, 5. 2008. 1040 с.; Лукіна Т. Якість освіти. 12. Енциклопедія освіти / АН України ; головн. ред. В. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 1017—1018.
4. Зайченко І.В. Педагогіка і методика навчання у вищій школі: підручник. -3-е вид., переробл. І доп. К.: Ліра-К, 2018. 512 с.
5. Закон України «Про освіту», 2017 р. [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/T172145.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T172145.html), (дата звернення: 20.03.2020 року)
6. Зміст і сутність педагогічної діяльності : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / О.Г. Романовський, О.С. Пономарьов, С.М. Пазиніч та ін. ; Національний технічний університет «Харківський політехнічний ін-т». Х.: НТУ «ХПІ», 2007. 228 с.
7. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. Ленинград, 1985. 165 с.

8. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки. *Методы системного педагогического исследования* / под. ред. Н.В. Кузьминой. 2—е изд. М.: Народное образование, 2002. С. 7–52.
9. Лингарт Й. Процесс і структура навчання людини. Перекл. з чеської. М., Прогрес, 1970. 685 с.
10. Мирончук Н.М. Основні аспекти самоорганізації навчально-професійної діяльності майбутніх викладачів. *Професійна підготовка фахівців у системі неперервної освіти*: зб. наук. праць / за ред. проф. С.С. Вітвицької, доц. Н.М. Мирончук. Житомир: ФОП Левковець, 2015. С. 168—172.
11. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / за ред. проф. С.О. Сисоєвої. К.: ВППОЛ, 2001. 502 с.
12. Поташник М.М. Управление качеством образования: Практико-ориентированная монография и методическое пособие. М.: Педагогическое общество России, 2006. 448 с.
13. Психологія особистості: Словник-довідник / За редакцією П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. К.: Рута, 2001. 320 с. С. 163.
14. Хворостяна Н.В., Великжаніна М.В. Аналіз основних чинників, які забезпечують якість освіти. *Економіка і регіон* № 3 (34). ПолтНТУ. 2012. С. 25—29.
15. Щудло С. А. Чинники суспільного та наукового зацікавлення якістю вищої освіти. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*. 2012. Вип. 55. С. 158—164.
16. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры [Електронний ресурс]. — URL: <http://docs.cntd.ru/document/901839539>, (дата звернення: 20.03.2020 року)
17. Борисенко Л.Л. Розвиток дослідницьких умінь майбутніх психологів. [https://ir.kneu.edu.ua/bitstream/handle/2010/26595/PPP\\_2018\\_24.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ir.kneu.edu.ua/bitstream/handle/2010/26595/PPP_2018_24.pdf?sequence=1&isAllowed=y), (дата звернення: 20.03.2020 року)
18. Хуторської А. Ключові освітні компетентності. <http://ru.osvita.ua/school/method/2340/>, (дата звернення: 20.03.2020 року).

## REFERENCES

1. Batechko, N.H. (2017). Fenomen yakosti vyshchoi osvity v suchasnomu naukovomu dyskursi [The Higher Education Quality Phenomenon in Contemporary Scientific Discourse]. *Osvitolohichnyi dyskurs* [Educational Discourse]. № 3—4. s. 1—16. (in Ukrainian)
2. Dauni, M. (2008). Jeftektivnyj kouching: Uroki koucha kouchej [Effective coaching: Coach coaching lessons] / per. s angl. M., Izdatel'stvo «Dobraja kniga», 288 s. (in Russian)
3. Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education ] (2008) / APN Ukrainy ; holovn. red. V.H. Kremin. Kyiv: Yurinkom Inter, 5. 1040 s.; Lukina T. Yakist osvity. 12. Entsyklopediia osvity / AN Ukrainy ; holovn. red. V. Kremen. Kyiv: Yurinkom Inter, S. 1017–1018. (in Ukrainian)
4. Zaichenko, I.V. (2018). Pedahohichka i metodyka navchannia u vyshchii shkoli: pidruchnyk [Pedagogics and teaching in higher education: a textbook]. -3-e vyd., pererobl. i dop. K., Vyd-vo Lira-K, 512 s. (in Ukrainian)
5. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [The Law of Ukraine “On Education”], 2017 r. [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/T172145.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T172145.html), (data zvernennia: 20.03.2020 roku) (in Ukrainian)
6. Zmist i sutnist pedahohichnoi diialnosti : navch. posib. dlia studentiv vyshchikh navchalnykh zakladiv [Content and essence of pedagogical activity: teaching. tool. for students of higher education] (2007) / O.H. Romanovskiy, O.S. Ponomarov, S.M. Pazynich ta in. ; Natsionalnyi tekhnichnyi universytet «Kharkivskiy politekhnichnyi in-t».Kh. : NTU «KhPI», 228 s. (in Ukrainian)
7. Kuz'mina, N.V. (1985). Sposobnosti, odarennost', talant uchitelja [Abilities, giftedness, talent of the teacher ]. Leningrad, 165 s. (in Russian)
8. Kuz'mina, N.V. (2002). Ponjatie “pedagogicheskoy sistemy” i kriterii ee ocenki [The concept of “pedagogical system” and criteria for its evaluation ]. *Metody sistemnogo pedagogicheskogo issledovaniya*/ Pod. red. N.V. Kuz'minoj. 2-e izd. M.: Narodnoe obrazovanie, S. 7–52. (in Russian)
9. Linhart, Y. (1970). Protse i struktura navchannia liudyny [The process and structure of human learning]. Perekl. z cheskoj. M., Prohres, 685 s. (in Russian)
10. Myronchuk, N.M. (2015). Osnovni aspekty samoorhanizatsii navchalno-profesiinoi diialnosti maibutnykh vykladachiv [Main aspects of future teachers' self-organization of educational and professional activity]. *Profesiina pidhotovka fakhivtsiv u systemi neperervnoi osvity*: zb. nauk. prats / za red. prof. S.S. Vitvytskoi, dots. N.M. Myronchuk. Zhytomyr: Levkovets, S. 168—172. (in Ukrainian)
11. Pedahohichni tekhnolohii u neperervnii profesiinii osviti [Pedagogical technologies in continuing vocational education] (2001) / Za redaktsiieiu prof. S.O. Sysoievoi. K.: VIPOL, 502 s. (in Ukrainian)
12. Potashnik, M.M. (2006). Upravlenie kachestvom obrazovaniya: Praktiko-orientirovannaja monografija i metodicheskoe posobie [Quality management of education: Practically oriented monograph and methodological manual]. — M.: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 448 s. (in Russian)

13. Psykholohiia osobystosti: Slovnyk-dovidnyk [Personality Psychology: Handbook] (2001) / Za redaktsiieiu P.P. Hornostaia, T.M. Tytarenko. K.: Ruta, 320 s, s. 163. (in Ukrainian)
14. Khvorostiana, H.V., Vielikzhanina, M.V. (2012). Analiz osnovnykh chynnykiv, yaki zabezpechuiut yakist osvity [Analysis of the main factors that ensure the quality of education] / Ekonomika i rehion № 3 (34). PoltNTU. S 25—29. (in Ukrainian)
15. Shchudlo, S.A. (2012). Chynnyky suspilnoho ta naukovooho zatsikavlennia yakistiu vyshchoi osvity [Factors of public and scientific interest in the quality of higher education]. Sotsialni tekhnolohii: aktualni problemy teorii ta praktyky. Vyp. 55. S. 158–164. (in Ukrainian)
16. Vsemirnaja deklaracija o vysshem obrazovanii dlja XXI veka: podhody i prakticheskie mery [World Declaration on Higher Education for the 21st Century: Approaches and Practical Measures]. <http://docs.cntd.ru/document/901839539>, (data zvernennja: 20.03.2020 roku) (in Russian)
17. Borysenko, L.L. Rozvytok doslidnytskykh umin maibutnikh psykholohiv [Development of research skills of future psychologists]. [https://ir.kneu.edu.ua/bitstream/handle/2010/26595/PPP\\_2018\\_24.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ir.kneu.edu.ua/bitstream/handle/2010/26595/PPP_2018_24.pdf?sequence=1&isAllowed=y), (data zvernennia: 20.03.2020 roku). (in Ukrainian)
18. Khutorskoi, A. Kliuchovi osvitni kompetentnosti [Keys of competency]. <http://ru.osvita.ua/school/method/2340/>, (data zvernennia: 20.03.2020 roku)

**Стеблецкий А.Л.**

#### **ФАКТОРЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**

*Проблема обеспечения качества образования всегда была и будет актуальной. В статье сделан анализ факторов обеспечения качества образования и потенциала развития компонент педагогической деятельности научно-педагогических работников высшего учебного заведения. Также, определены факторы, которые влияют на эффективность взаимодействия субъектов образовательного процесса сквозь призму их общей деятельности. Указан на имеющиеся проблемы в исследованиях проблем качества педагогической деятельности. Дана характеристика факторам, определяющим характер взаимодействия субъектов в образовательном процессе.*

*В статье указано на то, что целенаправленное развитие компонент педагогической деятельности преподавателей высшего учебного заведения есть существенным резервом обеспечения качества образования. Рассмотрена структура компонент педагогической деятельности преподавателя. Определены внутренние факторы, которые определяют базовые параметры педагогической деятельности, характер субъект-субъектного взаимодействия в образовательном процессе, что в конечном итоге ведет к прогнозируемому результату и определяет обеспечение высоких стандартов образования. Еще одним из факторов, обеспечивающих качество образования, есть характер развития педагогической деятельности преподавателя высшего учебного заведения. Важными принципами, на которых базируется развитие компонент деятельности преподавателя высшего учебного заведения и которые определяют его особенности, есть принципы: доброжелательности, открытости, непредвзятости, конструктивности и совершенства.*

**Ключевые слова:** компоненты педагогической деятельности, субъекты образовательного процесса, качество образования, факторы обеспечения качества образования, деятельность субъектов образовательного процесса.

**Stebletsy A.L.**

*PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Associate Professor of Theory and History of Pedagogy Department,  
Pedagogical Institute, Borys Grinchenko Kyiv University*

#### **FACTORS OF EDUCATION QUALITY ENSURING**

*The growth of information flows in different spheres of life, as well as the decay of some professions and emerging of new ones create new, rapid and, therefore, not always successful transformational processes in education. The problem of ensuring the quality of education has always been and remains topical. This has determined the purpose of the present study. The article analyzes the factors of education quality ensuring, the potential for activity components development of scientific-pedagogical employees at higher education institutions (HEI). The result of interaction between the teacher and the degree applicant in the HEI depends not only on the lecturer and their professional competence, but also on the applicant and formation of their key educational competences. The factors of effective interaction between the parties to educational process through the prism of their educational activity have been determined. The problems in studying the quality of educational activities have been stated. The factors determining the interaction nature of the parties to educational activity have been described.*

*The conditions of education process development in the higher schools are determined by its nature: the educational process relies upon the research basis, the interaction between the parties, the educational process being practice-aimed. The reserves of ensuring the higher education quality have been identified. One of them is the purposeful development of the lecturers' pedagogical activity components in the higher education institutions. The structure of components of pedagogical activity of a scientific-pedagogical employee has been considered. The internal factors of ensuring quality of education in relation to higher education institutions have been determined. They determine the basic parameters of the lecturers' pedagogical activity, the nature of subject-subject interaction in the educational process, which leads to the predicted result and determines the provision of high standards of education. The author proposes a method of measuring the objective indicators of development of the lecturers' pedagogical activity components. The nature of development of pedagogical activity of scientific-pedagogical employees at higher education institutions is another factor contributing to the quality of education ensuring. The important principles to underlie the development of the lecturers' activity components and to determine its character are: benevolence, openness, impartiality, constructiveness, perfection.*

**Key words:** *components of pedagogical activity, parties to educational process, quality of education, factors of ensuring of education quality, activity of parties to educational process.*

Стаття надійшла до редакції 08.04.2020

Прийнято до друку 12.04.2020

**Козир М.В.,**

доцентка кафедри теорії та історії педагогіки Педагогічного інституту  
Київського університету імені Бориса Грінченка,  
кандидатка педагогічних наук

ORCID id 0000-0001-8402-2589

m.kozyr@kubg.edu.ua

УДК 37.018:316.77

DOI: 10.28925/2311-2409.2020.33.5

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ІНТЕГРАЦІЇ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ПРОСТІР ВИЩОЇ ОСВІТИ**

*У статті визначено теоретико-методологічні основи інтеграції інформаційно-комунікаційної педагогіки в освітній простір; визначено поняття «інформаційно-комунікаційна педагогіка» як першооснови якісного освітнього процесу в умовах розвитку інформаційного суспільства; зроблено спробу дослідити теоретичні засади процесу управління інформацією в освітній галузі на основі вивчення особливостей поняття «інформація» як сукупності зовнішніх повідомлень, які приймаються, трансформуються або зберігаються у внутрішній системі. Автором запропоновано розуміння структури та елементів інформаційно-комунікаційної педагогіки як комплексної науки.*

**Ключові слова:** інформаційна компетентність, інформаційно-комунікаційна педагогіка, інформаційний простір, інформація, освітній процес, якість освітнього процесу.

© Козир М.В., 2020

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020

**Вступ.** Загальний характер інформатизації сучасного суспільства виявляє нові завдання і народжує нові тенденції в розвитку педагогічної науки. Останнім часом увага педагогів було звернуто на дослідження різних проблем, пов'язаних з інформаційним підходом до навчального пізнання, до виховання, шкільному управлінню, оскільки там існують потужні інформаційні процеси передачі, зберігання, використання, трансформації інформації. І хоча до вивчення різних аспектів зв'язку інформаційних процесів з навчанням і вихованням тільки приступають, тим не менше, інформаційна педагогіка формується як нова галузь педагогічної науки, що досліджує інформаційні процеси в педагогічних явищах.

Важливо підкреслити, що застосування загальної концепції інформації в педагогіці дасть можливість замінити традиційну площину проблематики педагогічного дослідження навчального і виховного процесів проблематикою інформаційної діяльності при здійсненні цих процесів.

**Метою статті** є визначення теоретико-методологічних основ інтеграції інформаційно-комунікаційної педагогіки у простір вищої освіти.

Варто зазначити, що повної і цілісної теорії інформаційно-комунікаційної педагогіки поки

не існує. Вона знаходиться в стадії свого розвитку. І, тим не менше, нами зроблено спробу охарактеризувати концептуальний підхід до інформаційно-комунікаційної педагогіки як до теорії, охарактеризувати її понятійний апарат, методи, закономірності.

**Аналіз сучасних досліджень** свідчить про те, що поняття «інформація» визначається неоднозначно різними авторами (В. Акуленко, Н. Баловсяк, М. Дзугоева, О. Зайцева, О. Семенов, Н. Таїрова, О. Толстих). Інформаційну компетентність називають однією з ключових компетентностей А. Ахаян, Н. Баловсяк, С. Брандт, О. Іонова, В. Кремень, О. Матвієнко тощо. Дослідженням у галузі інформаційної компетентності також присвячено роботи О. Буйницької, Ю. Зубова, Н. Насирової, В. Фокеева та інших. Ряд учених розглядає інформаційну компетентність як складову професійної компетентності.

**Виклад основного матеріалу.** Природа інформаційно-комунікаційної педагогіки — комплексна, що дозволяє розглядати її як теорію одержання, перетворення, передачі і засвоєння інформації в освітньому процесі. Як і будь-яка наукова теорія вона має основу (базис), ядро і наслідки (див. *схему 1*).

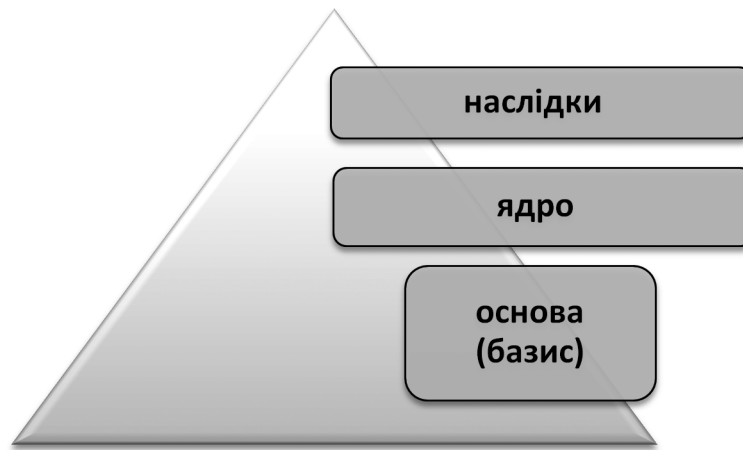


Схема 1. Структура теорії інформаційно-комунікаційної педагогіки

Охарактеризуємо дану структуру інформаційно-комунікаційної педагогіки як теорії. Вона містить такі елементи:

- 1) тенденцію до інформатизації сучасного суспільства;
- 2) емпіричний базис (передовий досвід передачі, обробки, зберігання, перетво-

рення інформації, його узагальнення і закономірності);

- 3) теоретичний базис: концептуальні положення, поняття дидактики, теорії виховання, психології, кібернетики, інформатики, філософії тощо (див. схему 2).

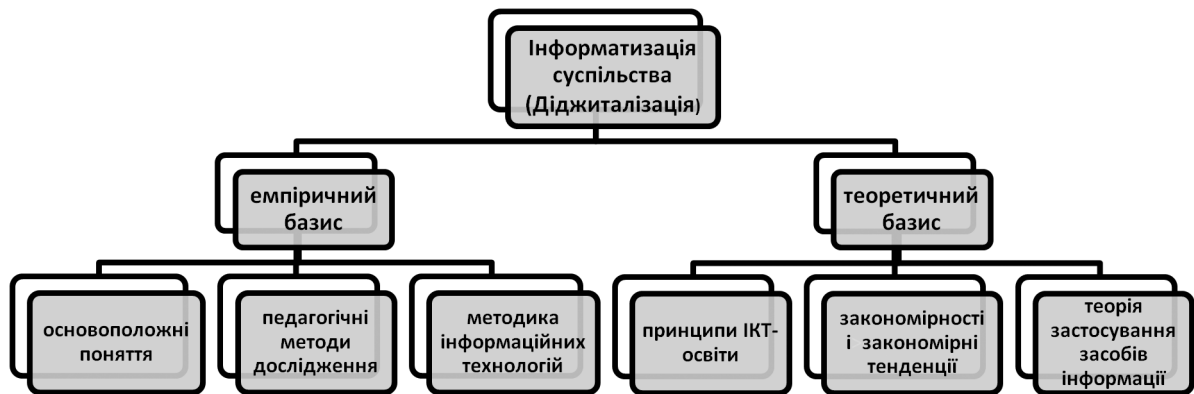


Схема 2. Елементи інформаційно-комунікаційної педагогіки

Інформатизація, як одна з провідних тенденцій науково-технічного прогресу, інтегрується в усі галузі життя сучасного суспільства. Наразі вона активно інтегрується у простір вищої школи. Інтенсивно створюються інформаційна індустрія, інформаційні технології, платформи дистанційного навчання в багатьох ЗВО. Будь-яка наука розглядається як один з способів накопичення, зберігання і перероблення інформації, її аналізу, вироблення норм, правил відбору інформації, створення методик і методології конструювання моделей.

Інформація набуває рис інформаційного поля, яке оточує людину. Відбувається поділ професій з двох сфер: сфері виробництва власне інформації (інженер, вчений, письменник, керівник, вчитель тощо) і сфері виробництва різних інформаційних послуг (журналістика, ЕОМ, радіо, телебачення, книговидавництво, реклама та ін.)

Із розвитком ЕОМ, мікроелектроніки і потужних технічних засобів інформатизації виникає поняття інфосфери. Сучасна людина, яка втручається до ноосфери (сферу розуму) в якості її активного компоненту, починає усвідомлювати інформаційну картину світу, опановувати інформаційною культурою. У наш ужиток входять такі поняття, як «інформація», «інформаційний вакуум», «інформаційні потоки», «інформаційний шум», «інформаційне агентство», «засоби масової інформації», «інформаційний вибух» тощо (Буйницька О.П., 2012). Інформаційні процеси, які відбуваються в суспільстві, є необхідною складовою соціального життя людей інформаційного суспільства. У просторі вищої школи створюється так зване е-середовище надання освітніх послуг.

За допомогою інформаційних процесів люди привласнюють суспільно-історичний досвід попе-

редніх поколінь. Зароджується інформологія — загальна наука (метанаука) про інформацію, формування якої стало об'єктивною необхідністю і об'єднує вивчення всіх проявів та сторін інформації, всіх процесів, пов'язаних із нею (посилання на власну статтю).

Емпіричний базис інформаційно-комунікаційної педагогіки заснований на аналізі вже існуючого педагогічного досвіду обробки, передачі, зберігання та перетворення навчальної інформації, його узагальненні та виявленні певних закономірностей (див. рис. 1). Кожного сту-

дента в період його навчання у ЗВО оточують, крім всілякої інформації позанавчального характеру (радіо, телебачення), потужні інформаційні потоки освітньої інформації. Передові викладачі, навчаючи і виховуючи студентів, накопичили досвід ефективного одержання, педагогічного оброблення різної інформації для здобувачів вищої освіти, розробили рекомендації по роботі з науковою, навчальною, методичною та іншою інформацією, з освоєння багатьох складових інформаційної культури викладача ЗВО та інформаційної діяльності загалом (З.В. Партико, 2009).

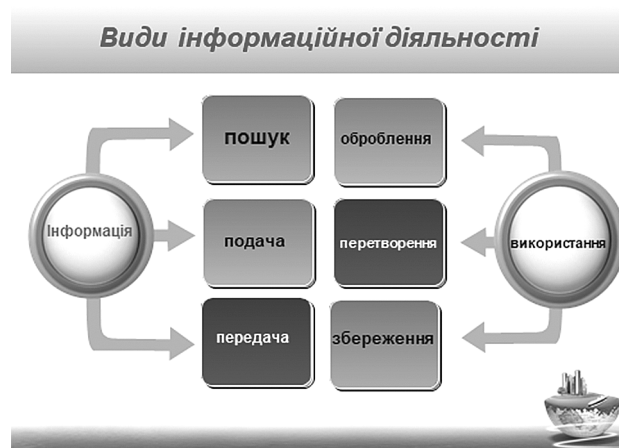


Рис. 1. Види інформаційної діяльності

Теоретичний базис інформаційної педагогіки пов'язаний з інтеграцією і комплексним використанням теоретичних досягнень дидактики, теорії виховання, психології, кібернетики, інформатики, філософії, соціології, семіотики та інших наук.

Ядро інформаційної педагогіки включає:

- 1) концепцію інформаційного підходу до освітнього процесу;
- 2) положення про структуру та функції інформації в освітньому процесі, про елементарні інформаційні процеси отримання, передачі, засвоєння навчальної інформації;
- 3) фундаментальні положення (принципи, закономірності, тенденції);
- 4) педагогічні методи дослідження.

Розглянемо спочатку концепцію інформаційного підходу стосовно освітнього процесу в просторі вищої школи. Інформаційний підхід виявився досить плідним у багатьох галузях наукових досліджень.

Нині в процесі власного становлення і розвитку знаходиться не лише інформаційна педагогіка, але й низка наук і напрямів, які включають різноманітну проблематику, але всі вони об'єднуються тим, що так чи інакше пов'язане з інформацією. Термін «інформація» — латинського походження: лат. *informatio* — інформування — і має буквально значення: відомості, дані, знання. Це загальнонаукове поняття, що має філософське і методоло-

гічне значення, означає не лише дані, які передаються людьми під час їхнього спілкування, але, перш за все, одне з основних властивостей об'єктивного світу, яке пов'язане з наявністю в ньому особливого роду процесів, що називаються інформаційними (наприклад, спілкування людей один з одним, робота будь-якої системи автоматичного регулювання, пристосування живого організму до мінливих умов існування, спадкова передача ознак батьків дітям, пізнання світу людським мозком тощо).

Інформаційний підхід породжує в надрах традиційних наук нові науки: інформаційну медицину, інформаційну економіку, інформаційне право, інформаційну географію.

Основний зміст інформаційного підходу в педагогічних дослідженнях полягає у виокремленні та вивченні саме інформаційного аспекту освітнього процесу в закладах вищої освіти. Специфікою інформаційної педагогіки, як зазначалося, є інтеграція наукового знання з різних областей. Ця інтеграція йде по декількох напрямках.

По-перше, переносяться ідеї і уявлення з однієї області знання до іншої (наприклад, ідеї про властивості інформації, її перероблення, представлені в кібернетиці та інформатиці).

По-друге, використовуються понятійно-концептуальний апарат, методи з різних наук (напри-

клад, поняття «код», «ключове слово», «знак», «символ», «масив інформації», «інформаційний шум» взято з кібернетики і семіотики; деякі методи перетворення інформації — з інформатики, а також вони загальнонаукові підходи, як моделювання, системні, структурні, ймовірнісні поняття та методи пошуку, перевірки, вдосконалення якісно нових шляхів і засобів навчання і виховання — з програмованого і комп'ютерного навчання, філософії, соціології тощо).

По-третє, формуються комплексні міждисциплінарні проблеми і напрями дослідження (наприклад, у постановці питань методології, таких як роль і місце моделювання в навчанні, методів вивчення складних педагогічних систем, співвідношення структурного та функціонального підходів до вивчення видів наукових і навчальних знань, роль і місце ймовірнісних методів у педагогічній діагностиці та ін.)

По-четверте, формуються нові наукові дисципліни на стику відомих раніше областей знання (наприклад, педагогічна інформатика, інформаційна методика і технологія навчання тощо). Інформаційний підхід у педагогіці не зводиться до кібернетичного, його проблематика інша.

Інформаційна педагогіка формується як інтегративна наука, і не стільки як наука, що знаходиться на стику різних наук, скільки як комплексна наука. Це означає, що для неї є характерним не просте складання методів ряду наук разом, а злиття наук воедино при вивченні загального для них об'єкта. Загальним же об'єктом вивчення для інформаційної педагогіки спільно з педагогікою, психологією, соціологією кібернетиною, інформатикою виступають інформаційні процеси, властиві освітньому процесу в просторі вищої школи.

Відмінною особливістю інформаційної педагогіки є поєднання інформаційних процесів з освітнім, інформаційний підхід до останнього як до складного процесу обміну інформацією між різними педагогічними системами: між вихователями і вихованцями, між вчителями та учнями, між всіма учасниками системи управління навчанням і вихованням на всіх рівнях, будь-якого віку.

Інформаційна педагогіка включає в себе теорії виховання, дидактики, школознавство, охоплюючи питання, пов'язані зі збором, зберіганням, пошуком, переробленням, перетворенням, поширенням і використанням інформації в навчальному, виховному, управлінських процесах.

Інформаційний підхід до вивчення педагогічних явищ, як бачимо, є, з одного боку, загальнонауковим, широким по сфері застосування. З іншого боку, він є спеціальним, специфічним і визначається лише однією загальнонауковою категорією — інформацією, в якому відображено лише один (хоча і важлива) бікосвітнього процесу. В інформаційній педагогіці концепція інформаційного підходу не абсолютизується на шкоду

іншим засобам пізнання, але допускає широке використання його можливостей. Вивчення інформаційних процесів не скасовує, наприклад, власне педагогічного дослідження, не суперечить йому, а, навпаки, доповнює його.

Охарактеризувавши інформаційний підхід у педагогіці вищої школи, зосередимо увагу на понятійному апараті інформаційної педагогіки. Складний і багатоплановий характер має поняття «інформація». Аналіз наведеного вище загальнонаукового поняття свідчить, що з його допомогою вдалося знайти спільне в настільки різних, на перший погляд, процесах, як пізнання світу людських мозком і пристосування живого організму до мінливих умов існування. У цьому плані поняття «інформація» має схожість з поняттям «енергія», яка дозволила поглянути зі спільної точки зору на безліч інших процесів.

Проблема зв'язку інформації з пізнавальною, навчальною, виховною, управлінською діяльністю дозволяє виявити загальні якості й особливості у властивостях «інформації» як об'єкта цих видів діяльності в різних педагогічних системах («автори програм та підручників — студент — викладач»; «викладач — студент» та ін.) У зв'язку з цим поняття «інформація» в педагогіці вищої освіти — у повному обсязі — досить розвинена і розгалужена система, що складається з безлічі підсистем різних рівнів.

Розкрити зміст і обсяг цього поняття можна лише на основі системного підходу. Критерії виокремлення видових понять «інформація» як підсистем досить численні. Це, наприклад, форма представлення навчальної інформації в предметі; інформація для викладача і для студента у процесі поза аудиторної роботи; інформація про засвоєння матеріалу; діагностична інформація, емоційна інформація, психологічна інформація тощо. Кожна підсистема, у свою чергу, складається з підсистем нижчих рівнів і елементів.

Із системою педагогічної інформації як такої взаємодіють інші системи інформаційної педагогіки: система інформації, занесена в ЕОМ та інші ТСО, система науково-методичної інформації і т.п. Ці системи значною мірою характеризуються власними структурними підрозділами. Виходячи з вищевикладеного, стає зрозумілим, що предмет дослідження інформаційної педагогіки — інформація в педагогічних явищах має досить складну й розгалужену ієрархію інформаційних рівнів і компонентів, пов'язаних між собою як по горизонталі, так і по вертикалі. Тому глибоке дослідження інформаційно-педагогічної теорії та практики неможливо без належної уваги до розкриття центрального поняття — «інформація» шляхом структурного аналізу досліджуваних інформаційних систем в педагогічних явищах і процесах.

Структурний підхід до інформації доповнюється функціональним. В інформаційній педаго-

гіці ця сторона особливо важлива: в статичному вигляді, поза свого функціонування педагогічна інформація була б позбавлена всього практичного сенсу. Динаміка ж її виявляється в різних інформаційних процесах, технологіях, явищах (створення інформації в ході педагогічної творчості, її аналіз, синтез, накопичення, зберігання, оброблення, пошук, передача, подання до потрібної форми, використання і т. п.), тобто в процесі функціонування різних інформаційних систем.

Стає зрозумілим, що поняття «інформація» в педагогіці — досить складне поняття. Тут, як і в інших науках, класифікація видів інформації в педагогічних явищах ще не розроблена. Плідними можуть виявитися системний і функціональний підходи до його дослідження.

Відзначимо ще одну важливу особливість поняття «інформація» у педагогіці: «інформація як результат інформаційного процесу». Іншими словами, інформація не існує поза і незалежно від процесу інформаційного зв'язку, бо результат і процес — дві сторони одного цілого, кожен із яких є передумовою іншого. Інформаційні процеси в освіті можна об'єднати в три великі блоки: виробництво інформації, передача інформації, отримання інформації, причому процеси передачі і прийому не тотожні процесу виробництва інформації. Під час отримання нових знань учасниками навчального процесу із залученням засобів навчання і створенням відповідних моделей утворюється певне інформаційно-освітнє середовище або інфосфера (див. рис. 2).



Рис.2. ІКТ в освіті

**Висновок.** Таким чином, охарактеризувавши інформаційний підхід у педагогіці вищої освіти, нами було визначено понятійний апарат інформаційної педагогіки. Складний і багатоплановий характер має поняття «інформація». Аналіз наведеного вище загальнонаукового поняття засвідчив, що за його допомогою вдалося знайти спільне в настільки різних, на перший погляд, процесах, як пізнання світу людським мозком і пристосування живого організму до мінливих умов існування. У цьому плані поняття «інформація» має схожість з поняттям «енергія», яка дозволила розглянути спільні точки зору на безліч процесів, які раніше здавалися несумісними.

Інформаційний підхід до вивчення педагогічних явищ є, з одного боку, загальнонауковим, широким у сфері застосування. З іншого боку, він є спеціальним, специфічним і визначається лише однією загальнонауковою категорією — інформацією, в якому відображено лише один (але значущий) бік освітнього процесу. В інформаційній педагогіці концепція інформаційного підходу не абсолютизується науковцями на шкоду іншим засобам пізнання, але припускає широке використання його можливостей. Вивчення інформаційних процесів не скасовує власне педагогічного дослідження, не суперечить йому, а, навпаки, доповнює його і є фактором оптимізації освітнього процесу вищої школи.

## ДЖЕРЕЛА

1. Буйницька О.П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання. К, 2012. 240 с.
2. Вікіпедія. Інформація. Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki>
3. zakon.rada.gov.ua Закон України «Про інформацію». Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/2657-12>
4. Камша В.П., Камша Л.С., Камша Ю.В. Про кібернетику другого етапу НТР. *Складні системи і процеси*. 2010. № 1 (17). С. 25—41.
5. Партико З.В. Теорія масової інформації та комунікації. Л.: Афіша, 2008. 290 с.
6. Пономаренко В.С., Журавльова І.В., Туманов В.В. Основи захисту інформації. Навчальний посібник. Харків: ХДЕУ, 2003. 176 с.
7. Про інформацію: Верховна Рада України; Закон від 02.10.1992 № 2657-XII. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2657-12>
8. Про судову практику у справах про захист гідності та честі фізичної особи, а також ділової репутації фізичної та юридичної особи: Верховний Суд; Постанова від 27.02.2009 № 1. Режим доступу: [http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/v\\_001700-09](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/v_001700-09)
9. Partyko, Z.V. The modern paradigm of information science: Informology. *Automatic documentation and mathematical linguistics*. 2009. Vol. 43. №6. P. 311—320.

## REFERENCES

1. Buinytska, O.P. (2012). Informatsiini tekhnolohii ta tekhnichni zasoby navchannia. [Information technologies and technical means of education]. K, 240 s. (in Ukrainian)
2. Vikipediia. Informatsiia. [Information]. <http://uk.wikipedia.org/wiki> (in Ukrainian)
3. Zakon Ukrainy «Pro informatsiiu». [Law of Ukraine «On Information»] <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/2657-12>. (in Ukrainian)
4. Kamsha, V.P., Kamsha, L.S., Kamsha, Yu.V. (2010). Pro kibernetiku druhooho etapu NTR. *Skladni systemy i protsesy*. [On the second stage of cybernetics STD. *Complex systems and processes*]. №1 (17), S. 25 – 41. (in Russian)
5. Partyko, Z. (2008). Teoriia masovoi informatsii ta komunikatsii. [Theory of media and communication]. L.: Afisha, 290 s. (in Ukrainian)
6. Ponomarenko, V.S. Zhuravliova, I.V. Tumanov, V.V. (2003). Osnovy zakhystu informatsiyi. [Basics of information protection] Navchalnyi posibnyk. Kharkiv: KhDEU, 176 s. (in Ukrainian)
7. Pro informatsiiu: Verkhovna Rada Ukrainy; Zakon vid 02.10.1992 №2657. XII. [On Information: Parliament of Ukraine; Law of 02.10.1992 № 2657-XII.] <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2657-12>. (in 8. Pro sudovu praktyku u spravakh pro zakhyst hidnosti ta chesti fizychnoi osoby, a takozh dilovoi reputatsii fizychnoi ta yurydychnoi osoby: Verkhovnyi Sud; Postanova vid 27.02.2009 №1. [On judicial practice in cases of protection of honor and dignity of the individual and business reputation of individuals and legal entities Supreme Court; Resolution of 27.02.2009 № 1]. — [http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/v\\_001700-09](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/v_001700-09) (in Ukrainian)
9. Partyko, Z.V. (2009). The modern paradigm of information science: Informology. Vol. 43, № 6, P. 311–320. (in English)

**Козырь М.В.**

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕГРАЦИИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИКИ В ПРОСТРАНСТВО ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье определены теоретико-методологические основы интеграции информационно-коммуникационной педагогики в пространство высшей школы, определено понятие «информационно-коммуникационная педагогика» как первоосновы качественного образовательного процесса в условиях развития информационного общества; предпринята попытка исследовать теоретические основы процесса управления информацией в сфере образования на основе изучения особенностей понятия «информация» как совокупности внешних сообщений, которые принимаются, трансформируются или хранятся во внутренней системе. Автором предложено понимание структуры и элементов информационно-коммуникационной педагогики как комплексной науки.

**Ключевые слова:** информационная компетентность, информационно-коммуникационная педагогика, информационное пространство, информация, образовательный процесс, качество образовательного процесса.

**Kozyr M.V.**

PhD in Pedagogical Science,  
Associate Professor of the Department of Theory and History of Pedagogy,  
Pedagogical Institute, Borys Grinchenko Kyiv University

#### **THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF INTEGRATION OF HIGHER SCHOOL**

*The article identifies the theoretical and methodological foundations of integration of information and communication pedagogy in the space of higher education; the concept of "information and communication pedagogy" is defined as the basis of a quality educational process in the development of the information society; an attempt is made to explore the theoretical foundations of the process of information management in the field of education by studying the features of the concept of "information" as a set of external messages that are received, transformed or stored in the internal system. The author proposes an understanding of the structure and elements of information and communication pedagogy as a complex science.*

*The general nature of informatization of modern society reveals new challenges and gives rise to new trends in the development of pedagogical science. Recently, teachers' attention has been drawn to the study of various problems related to the information approach to learning, education, school management, because there are powerful information processes of transmission, storage, use, transformation of information. And although the study of various aspects of the connection of information processes with teaching and education is just beginning, nevertheless, information pedagogy is formed as a new branch of pedagogical science that studies information processes in pedagogical phenomenon.*

*Characterizing the information approach in pedagogy, we define the conceptual apparatus of information pedagogy. The concept of "information" is complex and multifaceted. Analysis of the above general scientific concept showed that with its help it was possible to find common ground in such different, at first glance, processes as cognition of the world by the human brain and adaptation of a living organism to changing living conditions. In this respect, the concept of "information" is similar to the concept of "energy", which allowed us to consider common views on many processes that previously seemed incompatible.*

**Key words:** *information competence, information and communication pedagogy, information space, information, educational process, quality of educational process.*

Стаття надійшла до редакції 03.04.2020

Прийнято до друку 07.04.2020

**Леонтьєва І.В.,**

доцентка кафедри теорії та історії педагогіки Педагогічного інституту  
Київського університету імені Бориса Грінченка,  
кандидатка педагогічних наук

ORCID iD 0000-0002-8084-1912

i.leontieva@kubg.edu.ua

УДК 378.14788

DOI: [doi.org/10.28925/2311-2409.2020.33.6](https://doi.org/10.28925/2311-2409.2020.33.6)

## **ДОСВІД ІНТЕГРАЦІЇ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЗНАННЯ У ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА**

*Статтю присвячено проблемі інтеграції історико-педагогічного знання у зміст професійної підготовки майбутніх педагогів; проаналізовано праці вітчизняних та зарубіжних науковців, педагогів-практиків щодо пізнавального, евристичного і прогностичного потенціалу історико-педагогічного знання, його ролі і місця у структурі сучасної педагогічної освіти; висвітлено сутність та особливості квест-технології навчання; окреслено можливості її упровадження в освітній процес підготовки здобувачів вищої освіти; запропоновано приклад історико-педагогічного квесту та алгоритм роботи з ним викладача й студентів під час вивчення педагогічних дисциплін.*

**Ключові слова:** історико-педагогічне знання, історико-педагогічний компонент у змісті професійної підготовки, історико-педагогічний квест, ігрові технології навчання, зміст професійної підготовки сучасного педагога, якість неперервної педагогічної освіти.

© Леонтьєва І.В., 2020

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020

**Вступ.** Глобалізація, зменшення природних ресурсів, зміна клімату та старіння населення, нестабільна економічна та соціально-політична ситуація, високий рівень безробіття та бідність, зниження темпів економічного зростання та збільшення зовнішнього боргу — такі виклики постали перед людством у третьому тисячолітті. На думку лідерів країн-членів ЄС подолання кризи вимагає спільних зусиль і заходів у соціально-економічній сфері, особливо у сфері вищої освіти (Г.Ф. Хоружий, 2016). Центром зусиль ЄС стає знання, яке має забезпечити стабільне інтелектуальне зростання та інтеграцію суспільства («Європа-2020», 2010) [14]. Економіка, що базується на знаннях, потребує спеціалістів обізнаних з різними сферами знань, цифровими технологіями, креативних, гнучких, що мають глибокі знання у відповідній сфері, що, у свою чергу, вимагає не лише збільшення інвестицій в освіту, дослідження та інновації, але й зміни парадигми у напрямі студентоцентрованого навчання і викладання, визнання якості найголовнішою умовою для довіри, релевантності, мобільності і привабливості вищої освіти. Відтак забезпечення якості вищої освіти стає одним з найважливіших орієнтирів політики європейських держав у сфері освіти.

Загалом якість є однією з сутнісних філософських категорій, покликаних відображувати важливі сторони об'єктивної дійсності. Якісна

визначеність предметів і явищ є тим, що робить їх стійкими, що їх розмежовує, створюючи нескінченне розмаїття світу. Якість предмету чи явища є тією силою, яка робить їх реальними, відмінними від інших, вона цілісно й нерозривно пов'язана з ним. Якість освіти як явища є вираженням збалансованої відповідності певного освітнього рівня численним потребам, цілям, умовам, затвердженим освітнім нормам і стандартам, які встановлюються для управління цим процесом через виявлення причин порушення такої збалансованості та поліпшення встановленої якості. Якість освіти розглядається в межах квалітології, що охоплює теорію якості, теорію оцінки якості та теорію управління якістю. Загалом існує два підходи до визначення сутності якості освіти: нормований (якість освіти розглядається з точки зору задоволення потреб та досягнення певних норм, стандартів, цілей) та управлінський (ця категорія подається з позиції сучасної теорії й практики управління якістю на різних рівнях). Таким чином, якість освіти віддзеркалює розвиток системи освіти і суспільства у певний період та змінюється з часом залежно від вимог особистості, держави суспільства.

У «Енциклопедії освіти» (2008) якість вищої освіти розглядається як «комплексна характеристика, яка відображає діапазон і рівень освітніх послуг, що надаються системою освіти відповідно до інтересів особи, суспільства і дер-

жави», тобто ця системна категорія охоплює два взаємопов'язані поняття «якість навчання» і «якість підготовки». Поняття якості навчання є багатокомпонентним й передбачає певний рівень кваліфікації викладачів, стан матеріально-технічної бази, відповідну кількість і якість навчально-методичної літератури, сучасних освітніх програм, якості професійних практик. Якість підготовки співвідноситься з поняттями дієвості освітнього процесу, його вимірюваності, адаптованості та визначається через спроможність майбутніх фахівців відповідати вимогам ринку праці та виробництва. Очевидно, що досягнення такої збалансованості потребує відповідної стратегії, спільних зусиль та значних ресурсів.

Починаючи з 2005 року було «досягнуто значного прогресу у забезпеченні якості, а також за іншими напрямками дій Болонського процесу, такими як рамки кваліфікації, визнання кваліфікацій і сприяння використанню результатів навчання» — говориться у передмові до «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG)» (2015) [11, с. 4]. Так, підвищення якості й ефективності освіти та підготовки кадрів є однією з чотирьох цілей стратегічного співробітництва у галузі освіти та підготовки кадрів на період до 2020 року, визначених Радою міністрів освіти Європейського Союзу у Брюсселі (Schlussfolgerungen des Rates, 2009). Увага до проблеми забезпечення якості вищої освіти за останні роки значно посилюється, свідченням чого є низка комюніке та декларацій, зокрема Будапештсько-Віденська декларація про Європейський простір вищої освіти (2010), Бухарестський комюніке (2012). Саме тому в змісті формальної загальної середньої, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти все більша увага приділяється формуванню й розвитку загальних (універсальних, ключових тощо) компетентностей і наголошується на необхідності вміти безперервно вчитися впродовж життя, що покладає на сучасного педагога, а, відтак, заклади освіти, що здійснюють його підготовку, нові вимоги та завдання.

У «Концепції розвитку педагогічної освіти» (2018) зазначається, що якісна освіта є одним з головних чинників успіху людини, а педагог, що її надає, одночасно є і об'єктом, і провідником позитивних змін у особистості людини. Відтак, програми підготовки майбутніх педагогів мають відповідати суспільним запитам, сформульованим у професійних стандартах та стандартах освіти, а також враховувати світові тенденції з підготовки педагогів. Підготовка педагогічних працівників нової генерації, — зазначається у документі, — потребує вдосконалення системи педагогічної освіти, створення умов для залучення до педагогічної діяльності фахівців

інших професій та забезпечення умов для становлення і розвитку сучасних альтернативних моделей безперервного професійного та особистісного розвитку педагогів, різних траєкторій навчання.

Континуум навчання педагогічного працівника впродовж життя (Lifelong learning) включає три основні етапи: формальну освіту (відправна точка професійної діяльності); початок професійної діяльності, входження працівника в професію (педагогічна інтернатура), яка повинна супроводжуватися комплексом спеціальних заходів сприяння; безперервний професійний розвиток [4]. Однак на шляху до створення якісної системи підготовки та професійного розвитку педагогів існує ціла низка перешкод, породжених певним дисбалансом між суспільним запитом на висококваліфікованих педагогічних працівників, перспективами розвитку суспільства, глобальними технологічними змінами та існуючою системою педагогічної освіти, а також рівнем готовності/спроможності сучасних педагогічних працівників до сприйняття та реалізації освітніх реформ в Україні.

Загальновизнаними чинниками, що призвели до виникнення такого дисбалансу є, у тому числі, застарілі зміст та методики (технології) навчання в системі педагогічної освіти, які не забезпечують майбутнім педагогам можливості оволодіння компетентнісним підходом та сучасними ефективними інструментами педагогічної праці; а також траєкторії, моделі та методики (технології) професійного розвитку педагогічних працівників, які зорієнтовані на формальне дотримання встановлених вимог, а не на особистісне та професійне зростання педагогічних працівників. Відтак модернізація освітніх програм має передбачати, зокрема, впровадження компетентнісного, особистісно зорієнтованого підходу в педагогічній освіті, забезпечення формування загальних (універсальних, ключових тощо) компетентностей, опанування педагогічних технологій, в тому числі, з використанням елементів інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій, посилення практичної складової педагогічної освіти й максимальне наближення психолого-педагогічної та методичної підготовки до умов практичної фахової діяльності водночас з максимальним збереженням того історико-педагогічного компонента у змісті професійної підготовки педагогічних працівників, що довів свою здатність формувати цілісне уявлення про логіку й зміст історичного розвитку педагогічного знання, розуміння рушійних сил та детермінант історико-педагогічного процесу, критичне мислення та педагогічну свідомість. Переконані, що історико-педагогічне знання є основою педагогічної культури сучасної і, сподіваємося, майбутньої. Історико-педагогічне знання надає майбутньому педагогу координати й інструменти орієнтації

у сучасних педагогічних проблемах, їх витоках, досвід постановки й вирішення завдань виховання й навчання наступних поколінь.

**Метою статті** є розгляд сутності історико-педагогічного квесту як, з одного боку, засобу урізноманітнення й осучаснення освітнього процесу, наповнення змісту педагогічної освіти більш цікавим, живим, реальним людським змістом, з іншого — як один з інструментів інтеграції історико-педагогічного контексту у зміст педагогічної освіти, забезпечення професійної ідентифікації майбутніх педагогів.

**Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних науковців** дав можливість визначити, що теоретичною основою, стрижнем нашого дослідження, присвяченого питанню інтеграції історико-педагогічного знання у зміст професійної підготовки майбутніх педагогів, становлять дві взаємопов'язані проблеми: використання історико-педагогічного компонента в змісті педагогічної освіти та впровадження сучасних педагогічних технологій в освітній процес підготовки фахівців. Відтак зосередимо свою увагу на таких питаннях: розвиток уявлень про пізнавальний, евристичний і прогностичний потенціал історико-педагогічного знання, його місце у структурі сучасної педагогічної освіти; сутність понять «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання», «квест-технологія», основні підходи до їх визначення; загальна структура та етапи проведення навчального квесту; історико-педагогічний квест як локальна технологія навчання, її місце і роль у процесі професійної підготовки педагогів.

Звертаючись до проблеми значимості історико-педагогічного знання, перш за все зауважимо, що в європейській інтелектуальній традиції визнання цінності історії має глибоке коріння (Г.Б. Корнетов, 2013) [13]. Ще у I столітті до н.е. Марк Туллій Цицерон у другому трактаті з ораторського мистецтва сформулював максимум «*Historia vero testis temporum, lux veritatis, vita memoriae, magistra vitae*»: історія є свідок часу, світло істини, життя пам'яті, вчитель життя, її вивчення є уроком на майбутнє (Цицерон, Де Ораторе, II, 36) [7]. Відтоді ідея цінності історичного знання неодноразово обговорювалася та підкріплювалася. Так, аргументуючи необхідність звернення до історії, німецький історик Георг Людвиг фон Маурер у 1854 р. зауважував: «Без, по-можливості, повного знання законів, за якими розвивалося й склалося минуле до наших днів, неможливо мати ніякого мірила для справедливої й об'єктивної оцінки минулих подій, для правильного розуміння сучасності й твердої опори для погляду у майбутнє» [8, с. IV]. Відомий французький історик минулого століття Люсьєн Февр стверджував: «Історія — це відповідь на запитання, що неминуче постають перед

сучасною людиною. Це пояснення складних ситуацій [...]. Це нагадування про те, як вирішувалися схожі проблеми у минулому [...]» [12, с. 46]. А авторитетний сучасний історик науки, британець Роджер Сміт наголошує на тому, що єдиним дієвим способом зробити певне явище доступним розумінню — це описати історію його виникнення й розвитку [9, с. 305]. Тож зрозумілим стає той факт, що історія освіти й педагогічної думки, як важлива частина загальної історії людства, привертає до себе увагу протягом багатьох століть. Ще античні автори, зокрема Платон, Ксенофонт, Плутарх, включали у свої твори відомості з історії освіти. Наприклад Платон (427—327 рр. до н.е.) у філософському творі-діалозі «Політеа» більш відомому під назвою «Держава» (360 р. до н. е.), ретельно аналізуючи реальні суспільні явища та процеси й посиляючись на досвід афінського та спартанського виховання, обґрунтовує низку педагогічних ідей, зокрема щодо умов, за яких відбувається виховання аристократів, тимократів, демократів, олігархів та тиранів, формування їх системи цінностей та потреб, стилю мислення, способів діяльності та життя.

Розробляючи власне педагогічну проблематику, античні автори як, зрештою, і представники наступних історичних періодів, використовували погляди своїх попередників на виховання та навчання для підтвердження власних ідей, критикували їх позицію, наводили приклади досвіду навчання у минулому. Тривалий час історико-педагогічний матеріал використовували авторами лише як ілюстративний засіб підтвердження власних педагогічних ідей. Хоча перші праці історико-педагогічної спрямованості з'явилися (О. Сухомлинська, 2008), ще наприкінці XVII ст. у Франції (К. Фльорі) та Німеччині (Д. Морхоф), а основу дидактичного вчення Я.А. Коменського (Б. Корнетов, 2013) склали результати теоретичного аналізу та узагальнення педагогічного досвіду минулого, до кінця XVIII ст. історико-педагогічне знання не виокремлювалося із загальної історичної картини світу, будучи лише частиною традицій педагогічної практики та ілюструючи зразки втілення морально-педагогічних ідеалів у педагогічній діяльності.

Уперше про необхідність вивчення майбутніми педагогами історико-педагогічного минулого задля «правильної й точної оцінки існуючої шкільної практики й реорганізації шкільної справи» зауважив К. Е. Мангельсдорф у своїй книзі «Спроба представлення того, що протягом тисячоліть говорилося й робилося у сфері виховання» (1779) (Г. Корнетов, 2011) [6, с. 10]. Відтоді чимало ґрунтовних наукових праць, присвячених проблемам виховання і навчання підростаючого покоління, містили розгляд історії освіти в окремі історичні періоди, описи освітніх систем та національних педагогічних традицій (Ф. Рукопф,

Ф. Шварц, Ф. Крамер, Ж.-Г. Компейре, К. Шмідт) [2, с. 367]. Так чотири томна книга «Наука виховання» (1829) Фрідріха Генріха Християна Шварца, якого чимало дослідників називають батьком історії педагогіки (Е. Днепров, Г. Корнетов, Л. Модзалевський, А. Піскунов, О. Сухомлинська, Т. Циглер ін.) включала два томи, присвячених безпосередньо розгляду історії освіти, а сам автор переконував читача у тому, що вивчати історію освіти корисно, що лише так можна зрозуміти її теперішнє. Саме після книги Ф. Шварца стало традицією включати у теоретичні роботи з педагогіки історичний огляд. Занурення майбутнього педагога у простір історії педагогіки Ф. Крамер називав дієвим засобом гуманізації його душі, а К. Шмідт виходив з того, що правильне уявлення про завдання сучасної освіти й ключ до їх вирішення можна знайти лише досліджуючи шлях, торований історією виховання й навчання. «Сучасні досягнення педагогічної науки, виховання й навчання, — писав К. Шмідт у книзі «Історія педагогіки, викладена у всесвітньо-історичному розвитку», — стають зрозумілими лише на основі вивчення ідей, цілей, засобів й шляхів освіти у різних народів» [13, с. 67]. На думку автора, історія педагогіки є школою для тих, хто вивчає педагогічну науку, допомагаючи майбутнім педагогам усвідомити сутність, мету й цінність виховання, наука педагогіка без її історії подібна будинку без фундаменту.

Відтак, від першої спроби критичного аналізу розвитку виховання та навчання в їх історичному вимірі (К. Фльорі «Про вибір і метод навчальних занять», 1886) до сучасних підручників з історії педагогіки (В. Кравець, 1994; Б. Ступарик, 1998; О. Любар, М. Стельмахович, Д. Федоренко, 1999; М. Левківський, О. Дубасенюк, 1999; А. Сбруєва, М. Рисіна, 2000), кожен з яких традиційно виступає і як засіб педагогічного пізнання, і як засіб формування педагогічного мислення (О. Сухомлинська, 2003), класичне трактування значення історико-педагогічного знання для сучасної теорії й практики освіти, запропоноване французьким соціологом й педагогом Е. Дюргеймом ще на початку ХХ ст., досі залишається незмінним: «Педагогові не потрібно заново створювати систему освіти, ніби вона до нього не існувала; але потрібно, щоб він перш за все спробував пізнати й зрозуміти існуючу систему, і лише за таких умов він буде спроможний свідомо нею користуватися й оцінити, що в ній може бути неправильно. Але, щоб її зрозуміти, недостатньо розглядати її такою, якою вона є зараз, оскільки ця система виховання є продуктом історії, продуктом, який може пояснити лише історія» [1, с. 64—77]. Таким чином, на початок ХХ ст. дослідниками було встановлено й доведено пізнавальний потенціал історії педагогіки, її роль в системі педагогічного знання, у вирішенні сучасних проблем теорії та практики

освіти, визначенні перспектив й шляхів їх подальшого розвитку.

Підсумовуючи вищесказане зазначимо, що звернення майбутніх педагогів до педагогічного минулого дозволить:

- перш за все, пізнати власне це минуле;
- з'ясувати витоки, сутність, характер, особливості сучасної теорії й практики освіти;
- знайти джерело інноваційних педагогічних ідей та шляхи вирішення деяких сучасних проблем виховання;
- визначити перспективи подальшого розвитку педагогічної теорії й практики;
- підтвердити чи спростувати існуючі педагогічні ідеї, підходи, концепції;
- знайти оперття для особистісного самовизначення та само актуалізації у педагогічному просторі, вироблення педагогічного кредо, формування педагогічної свідомості та культури.

Потому як ми окреслили розвиток уявлень про пізнавальний, евристичний і прогностичний потенціал історико-педагогічного знання, його місце у структурі сучасної педагогічної освіти та аргументували його роль та значення для майбутніх педагогів, формування їх педагогічної свідомості та культури, вважаємо за потрібне з'ясувати сутність поняття «історико-педагогічне знання».

У статті сучасного історика педагогіки Б. Корнетова «Історико-педагогічне знання в контексті педагогічної теорії й практики» (2011) наведено два визначення сутності історико-педагогічного знання: «В широкому розумінні — це суб'єктивний образ минулої педагогічної реальності, висловлений у поняттях й уявленнях; у вузькому ж сенсі історико-педагогічне знання є нічим іншим, як оволодінням інформації про педагогічне минуле» [6, с. 74—75]. Таким чином, історико-педагогічне знання є результатом пізнання педагогічного минулого, існуючої раніше педагогічної дійсності, її правильне відображення в свідомості людини, закарбоване як усвідомлене розуміння, що є вірним і з суб'єктивної, і з об'єктивної позиції та дозволяє будувати педагогічні судження, робити припущення та висновки, достатньої надійні, щоб їх розглядати як знання.

Отже, історико-педагогічне знання, на нашу думку, є результатом пізнавальних процесів внаслідок яких відбулася фіксація інформації про педагогічне минуле, яка з різною мірою достовірності відображає в свідомості майбутнього педагога об'єктивні властивості й закономірності педагогічної дійсності.

**Виклад основного матеріалу.** На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії й практики історико-педагогічний компонент у змісті професійної підготовки майбутніх педагогів, як правило, при-

сутній. Щоправда віднедавна спостерігається тенденція до вилучення навчального предмету «Історія педагогіки» як окремого освітнього компонента з навчальних планів підготовки здобувачів вищої освіти. Натомість історико-педагогічний матеріал вводиться до курсу загальної педагогіки й, зазвичай, використовується для легітимізації педагогічної позиції викладача або формального огляду того, як розвивалося уявлення про те чи інше педагогічне вище чи процес. При цьому звернення до історико-педагогічного контексту часто носить суто інформативний характер, що, на жаль, не сприяє розвитку педагогічного мислення й становленню педагогічного світогляду майбутніх педагогів. Таким чином виникає цілком закономірна проблема інтеграції історико-педагогічного знання у зміст професійної підготовки майбутніх педагогів, питання створення простору для педагогічного діалогу щодо логіки історичного розвитку теорії й практики освіти, рушійних сил й детермінант історико-педагогічного процесу, його взаємозв'язку з економічною, політичною, культурною еволюцією суспільства, механізмів становлення й розвитку важливих педагогічних традицій.

На нашу думку, вирішенню цієї дилеми сприятиме використання квест-технологій навчання під час вивчення навчального курсу «Загальна педагогіка».

Перш ніж аргументувати свою позицію, спробуємо з'ясувати сутність базового поняття. Зауважимо, що в ході дослідження ми виявили значне розмаїття підходів до визначення поняття: квест-технологія, методика квесту, метод квесту, квест як засіб, квест як форма тощо. Тобто, єдиний науковий підхід до визначення цього терміну відсутній, що, на нашу думку, пов'язано, з одного боку, з існуванням різних позицій щодо тлумачення самих термінів «технологія» та «методика», а з іншого нечітким уявленням про природу квесту.

Відтак спочатку розглянемо поняття «квест». В перекладі з англійської «Quest» — пригодницька гра, пригода, пошук відповідей. Спочатку це поняття застосовували по відношенню до комп'ютерних ігор, розроблених компанією Sierra On-Line, які передбачали «розшифрування», розгадування певних місць на мапі, дій, які потрібно виконати для одержання підказки щодо наступного завдання і подальшого просування у гри. Пізніше квестами почали називати будь-які активні інтелектуально-спортивні ігри, змагання, пов'язані з послідовною розшифруванням та відгадуванням заздалегідь підготовлених завдань, під час яких гравці могли продемонструвати особисту кмітливість, уміння вибудовувати логічні ланцюжки, репрезентувати свої здібності та винахідливість, командний дух, співробітництво, вміння дослухатися до думки товаришів, правильно вивчати й розуміти надану інформацію. Зауважимо, що концепція використання

квестів в освіті від початку стосувалася ігор на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій і мережі Інтернет. Авторами цієї концепції стали у 1997 р. американці Берні Додж (професор університету Сан-Дієго (США)) та його студент Том Марч. З того часу початковий квест давно вийшов за межі комп'ютера і використовується в освітньому процесі як спеціально організована специфічна дидактична гра.

На сучасному етапі тим чи іншим аспектам проблеми використання квестів в освітньому процесі присвятили свої розвідки такі дослідники як Додж Б., Марч Т.; Андреева М., Биков В., Биховський Я., Гапеева О., Гаврілов М., Горемичкін А., Гуржій А., Дивак В., Єрмолін А., Жалдак М., Іванова Л., Клокар Н., Кононець Н., Маслов В., Морзе Н., Протасова Н., Сокол І., Співаковський О., Спірін О., Ступіна С., Шаматонова Г., Якушина Є. та інші.

Надалі з'ясуємо сутність понять «технологія» і «методика». У одній з попередніх статей ми вже робили критичний аналіз зазначених понять (І. Леонтєва «Педагогічний кейс як засіб розвитку критичного мислення майбутніх викладачів», 2019). Спробуємо коротко окреслити основні результати. Обидві категорії розуміють як шляхи, способи теоретичного чи практичного освоєння дійсності, досягнення освітніх цілей. На нашу думку, методика і технологія є різнорівневими поняттями. Методика — це «дорожня карта», вона описує побудову діяльності без врахування механізмів та закономірностей досягнення цілей з її допомогою, а технологія — це «докладний маршрут», який дозволяє прогнозувати швидкість «руху», дистанцію, зупинки тощо. Педагогічна технологія є багатовимірним поняттям (науковий, формально-описовий (deskriptivний) й процесуально-діяльнісний виміри), що описує певну систему функціонування усіх компонентів педагогічного процесу, побудовану на науковій основі й запрограмовану у часі й просторі на досягнення запланованого результату (Селевко Г., 2005). Основними вимогами, що висувають до педагогічної технології є концептуальність, системність, керованість, відтворюваність системи дій, дієвість (результативність).

Ідеї щодо технологізації освіти висловлював ще Я. Коменський, а поняття «освітня технологія» у 20-х роках ХХ ст. активно використовувалось у працях з педології та рефлексології (Енциклопедія освіти, 2008). Об'єктами технологізації в освітній діяльності є: цілі, зміст, організаційні форми сприйняття, переробки і представлення інформації, взаємодії суб'єктів освітньої діяльності, процедури їх особистісно-професійної поведінки, самоуправління і творчого розвитку [2, с. 661].

Більшість розроблених педагогічних технологій належать до категорії особистісно зорієнтованих

них освітніх технологій, що являють собою процес і результат створення (проектування) адекватної до потреб і можливостей особистості й суспільства системи соціалізації, особистісного й професійного розвитку людини в освітній установі, яка [технологія] складається зі сконструйованих відповідно до мети методологічних, дидактичних, психологічних, інтелектуальних, інформаційних й практичних дій, операцій, прийомів, кроків, що гарантують учасникам освітнього процесу досягнення поставлених освітніх цілей і свободу їх свідомого вибору [Там само].

Узагальнюючи вищесказане ми визначаємо квест особливу педагогічну технологію, що одночасно поєднує особистісно зорієнтовану та ігрову освітню технологію. За класифікацією освітніх технологій, наведених у Енциклопедії освіти (2008) квести, на нашу думку, належать до групи тактичних технологій, що реалізуються на рівні методики, метода й прийому та дозволяють вирішувати частково-дидактичні й виховні задачі. Окрім того, в освітній практиці квести можуть бути віднесені до локальних технологій, оскільки стосуються лише окремої частини освітнього процесу.

Відтак спробуємо окреслити сутність пропонуваного нами історико-педагогічного квесту як, з одного боку, засобу урізноманітнення й осучаснення освітнього процесу, наповнення змісту педагогічної освіти більш цікавим, живим, реальним людським змістом, з іншого — як одного з інструментів інтеграції історико-педагогічного контексту у зміст педагогічної освіти, забезпечення професійної ідентифікації майбутніх педагогів.

Спершу спробуємо визначити сутність поняття «історико-педагогічний квест». Для цього звернемося до запропонованого у статті «Квест як засіб формування національно-культурної ідентичності підлітків» (2017) підходу авторів Катерини Журби та Ірини Шкільної до класифікації квестів. Залежно від правил та особливостей дослідницької диференціюють навчальні квести таким чином:

1. За способом переміщення:
  - пішохідний;
  - автомобільний;
  - екстремальний;
  - комбінований.
2. За місцем проведення:
  - в приміщенні;
  - на відкритому повітрі.
3. За типом завдань:
  - інтелектуальні;
  - ігрові;
  - пошукові;
  - екстремальні.
4. За типом проходження:
  - лінійний;
  - нелінійний.

5. За територією:

- місто;
- область;
- країна;
- міжнародний.

6. За простором:

- Інтернет;
- реальне життя [3, с. 45].

Таким чином, у нашій статті ми розглядатимемо історико-педагогічний квест як інструментальний засіб реалізації освітньої квест-технології, організованого з як спортивно-інтелектуальне змагання, основою якого є послідовне виконання творчих завдань, пов'язаних з реальними історичними фактами, подіями, педагогічними персоналіями під час пішохідної інтелектуально-спортивної лінійної гри на свіжому повітрі в межах міста. Метою впровадження історико-педагогічного квесту в зміст професійної підготовки майбутніх педагогів є поглиблення та розширення знання студентів про історико-педагогічні події й педагогічні персоналії минулого; стимулювання творчої, пошукової активності компетентності майбутніх педагогів з одного боку, а, з іншого — інтеграція історико-педагогічного знання у зміст професійної педагогічної підготовки. Активне застосування історико-педагогічного квесту в освітньому процесі ЗВО — не самоціль, а засіб формування педагогічної свідомості та культури майбутнього педагога, вироблення його педагогічного кредо.

Пропонуємо власний досвід проведення історико-педагогічного квесту в освітньому процесі Університету Грінченка.

Структура та етапи проведення історико-педагогічного квесту:

Назва квесту: міський історико-педагогічний квест «педагогічними стежками Бориса Грінченка».

Мета гри: «розшифрувати» певне місце на обумовленій території (вулиці міста, приміщення Університету, бібліотеки чи музейної зали), виконати на цьому місці певні дії або/та одержати підказку (інструкцію, код) до виконання наступного завдання.

*Алгоритм підготовки квесту:*

I. Організаційно-підготовчий етап (визначення освітніх потреб студентів; визначення теми, мети та типу квесту; формулювання сюжету і завдань; опис головних ролей учасників; складання плану роботи; визначення термінів реалізації квесту; розроблення і створення додаткових необхідних документів (пам'ятки, рекомендації, інструкції, шаблони тощо); розроблення критеріїв оцінювання діяльності студентів; підготовка списку інформаційних джерел.

На що варто звернути увагу на даному етапі:

1. Обмірковувати особливості процесу (чітке визначення особливостей, цілей і завдань гри,

погодження командного складу): спосіб пересування: пішохідний; типи завдань: інтелектуально-ігрові та пошукові; місце проведення: в приміщенні Університету та на відкритому повітрі; тип проходження: лінійний; територія: Університет, район, місто; кількість учасників: від 5 до 20; кінцевий результат: за часом, за балами, за виконаними завданнями.

2. Підготувати завдання різного рівня складності: шаради, ребуси, логічні задачі, з'ясування історико-педагогічних фактів, явищ, подій, з'ясування біографічних фактів з життя персоналії.

3. Обмірковувати маршрут проходження квесту: інструктаж квесторів про правила гри; позначити на мапі міста (або будівлі) позиції найцікавіших місць із квест-завданнями (т. зв. «пойнт»); відстані між «пойнтами» слід вибирати з урахуванням віку учасників та способу їх пересування (не більше 1 км, але й менше 50 м); використання гаджетів та підказок; продумати «чек-пойнт» (інформування квесторами про проходження пойнту).

4. Продумати призовий фонд квесту та нагородження переможців: «скарб» — фінальне завдання; призи для всієї команди-переможця; призи повинні отримати всі команди без винятку; урочистість моменту.

II. Етап реалізації: ознайомлення гравців із сюжетом, основними запитаннями, організаційними моментами, інструкціями (пам'ятками) до завдань; об'єднання гравців у групи (за потребою) і розподіл завдань між ними; ознайомлення учасників із критеріями оцінювання та вимогами щодо оформлення творчих завдань; проведення консультацій зі студентами на етапі реалізації квесту; супровід проходження учнями квесту; перевірка та оцінювання проміжних етапів.

III. Заключний етап: оцінювання діяльності гравців за розробленими критеріями; представлення результату гри; формулювання висновків; нагородження переможців.

IV. Підбиття підсумків: аналіз досвіду, отриманого учасниками квесту (рефлексія).

Під час організації та проведення квесту необхідно враховувати такі ключові моменти: чіткий розрахунок часу проходження квесту; цікаві актуальні завдання; наявність капітану команди; наявність мапи місцевості з розписаними локаціями та чек-пойнтами; присутність декількох квесторів; чіткий і зрозумілий код шифру; чіткі та зрозумілі критерії оцінювання виконаних завдань та побудови рейтингу учасників (команд); логічний, чіткий сценарій.

#### Приклади квестових карток із завданнями:

**Що досліджуємо:** «Борис Грінченко в Києві: адреси, життя і діяльність»

**Локація 1.**

- Адреса: вул. Паньківська, 8
- Завдання: дізнатися й написати на сторінці гри у Facebook/написати у Viber, що пов'язує Б. Грінченка і це місце
- Підказки: початок літа 1902р., район інтелігенції, Антоніна Іванівна Мовчун

**Локація 5.**

- Адреса: музей Бориса Грінченка
- Завдання: дізнатися й написати на сторінці гри у Facebook/написати у Viber, якому аспекту життя чи педагогічної діяльності Б. Грінченка присвячено стенд
- Підказка:



**Висновки.** Використання історико-педагогічних квестів в процесі професійної підготовки сучасного педагога не лише реалізувати пізнавальний, евристичний і прогностичний потенціал історико-педагогічного знання, але й сприяє уточненню

й збагаченню знань про сутність, можливості й межі освіти, різноманітні шляхи її реалізації, професійній ідентифікації майбутнього педагога, виробленню у нього системи педагогічних цінностей, формуванню педагогічного світогляду та культури.

## ДЖЕРЕЛА

1. Дюргейм Э. Социология образования / Пер. с фр. М., 1996. 326 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад.пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Журба К., Шкільна І. Квест як засіб формування національно-культурної ідентичності підлітків [http://lib.iitta.gov.ua/710359/1/zurba\\_shkilna.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/710359/1/zurba_shkilna.pdf)
4. Концепція розвитку педагогічної освіти (2018) <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
5. Корнетов Г.Б. (2013). Развитие представлений о познавательном потенциале истории педагогики на Западе. *Историко-педагогический журнал*, (1), 122—148.
6. Корнетов Г.Б. (2011). Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики. *Отечественная и зарубежная педагогика*, (1), 68—83.
7. Марк Туллий Цицерон. Три трактата об ораторском искусстве. / Под редакцией М.Л. Гаспарова. Москва: Наука, 1972. (Перевод Ф.А. Петровского, комментарии М.Л. Гаспарова) <http://ancientrome.ru/antlittr/t.htm?a=1423777002>
8. Маурер Г.Л. Введение в историю общинного, подвального, сельского и городского устройства и общественной власти / Г.Л. Маурер ; пер. с нем. М. : К.Т. Солдатенков, 1880. 194 с.
9. Смит Р. История гуманитарных наук / Р. Смит ; Пер. с англ. М.: ГУ ВШЭ, 2008. 392 с.
10. Сухомлинська О.В. (2003) Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми. *Шлях освіти*. № 1. С. 39—43.
11. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). К.: ЦС, 2015. 32 с. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). K.: CSLtd., 2015. 32 p.
12. Февр Л. Бои за историю / Л. Февр; Пер. с фр. М.: Наука, 1991. 529 с.
13. Шмидт К. История педагогики, изложенная во всемирно-историческом развитии / Пер. С нем. Т. 1. М., 1880.
14. Europe — 2020: Europe's growth strategy [http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/europe\\_2020\\_explained.pdf](http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/europe_2020_explained.pdf)

## REFERENCES

1. Diurheim, E. (1996). Sotsyolohiya obrazovanyia [Social Studies of Education] / Per. s fr. M., 326 s. (in Russian)
2. Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education] / Akad.ped. nauk Ukrainy; holovnyi red. V.H. Kremen. K.: Yurinkom Inter, 2008. 1040 s. (in Ukrainian)
3. Zhurba, K., Shkilna, I. Kvest yak zasib formuvannia natsionalno-kulturnoi identychnosti pidlitkiv. [Quest as a means of forming the national and cultural identity of adolescents] [http://lib.iitta.gov.ua/710359/1/zurba\\_shkilna.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/710359/1/zurba_shkilna.pdf) (in Ukrainian)
4. Kontseptsiiia rozvytku pedahohichnoi osvity (2018) [The concept of development of pedagogical education] <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (in Ukrainian)
5. Kornetov, H.B. (2013). Razvytye predstavleniy o poznavatel'nom potentsyale ystoryy pedahohyky na Zapade. [The development of ideas about the cognitive potential of the history of pedagogy in the West] *Ystoryko-pedahohycheskyi zhurnal*, (1), 122—148. (in Russian)
6. Kornetov, H.B. (2011). Ystoryko-pedahohycheskoe znanye v kontekste pedahohycheskoi teoryy y praktyky. [Historical and pedagogical knowledge in the context of pedagogical theory and practice]. *Otechestvennaia y zarubezhnaia pedahohyka*, (1), 68—83. (in Russian)
7. Mark Tullyi Tsytseron. (1972). Try traktata ob oratorskom yskusstve. [Three treatises on oratory] / Pod redaktsiei M.L. Hasparova. Moskva: Nauka, 1972. (Perevod F.A. Petrovskoho, kommentaryy M.L. Hasparova) <http://ancientrome.ru/antlittr/t.htm?a=1423777002> (in Russian)
8. Maurer, H.L. (1880). Vvedeniye v ystoryiu obshchynnoho, podvornoho, selskoho y horodskoho ustroystva y obshchestvennoi vlasty. [An introduction to the history of communal, courtyard, rural and urban structure and public authority] / H.L. Maurer ; per. s nem. M. : K.T. Soldatenkov, 194 s. (in Russian)
9. Smyt, R. Ystoryia humanyarnykh nauk. [History of Humanities] / R. Smyt ; Per. s anhl. M.: HU VShЭ, 2008. 392 s. (in Russian)
10. Sukhomlynska, O.V. (2003) Istoriia pedahohiky yak nauka i yak navchalnyi predmet: aktualni problemy. [History of pedagogy as science and as primary subject: actual problems.] *Shliakh osvity*. № 1. С. 39—43. (in Ukrainian)
11. Standarty i rekomendatsii shchodo zabezpechennia yakosti v Yevropeiskomu prostori vyshchoi osvity (ESG). [Standards and recommendations for quality assurance in the European Higher Education Area] K.: TsS, 2015. 32 c. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). K.: CS Ltd., 2015. 32 p. (in Ukrainian)

12. Fevr, L. (1991). Boy za ystoryiu. [History battles] / L. Fevr ; Per. S fr. M.: Nauka, 1991. 529 s. (in Russian)
13. Shmydt, K. (1880). Ystoryia pedahohiky, yzlozhennaia vo vsemyrno-ystorycheskom razvytyi. [The history of pedagogy set forth in the world historical development] / Per. S nem. T. 1. M., 1880 (in Russian)
14. Europe — 2020: Europes growth strategy [http:// ec.europa.eu/europe2020/pdf/europe\\_2020\\_explained.pdf](http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/europe_2020_explained.pdf) (in English)

**Леонтьева И.В.**

#### **ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА**

*Статья посвящена проблеме интеграции историко-педагогического знания в содержание профессиональной подготовки будущих педагогов; проанализированы труды отечественных и зарубежных ученых, педагогов-практиков относительно познавательного, эвристического и прогностического потенциала историко-педагогического знания, его роли и места в структуре современного педагогического образования; отражена сущность и особенности квест-технологии учебы; очерчены возможности ее внедрения в образовательный процесс подготовки добытчиков высшего образования; предложен пример историко-педагогического квесту и алгоритм работы с ним преподавателя и студентов во время изучения педагогических дисциплин.*

**Ключевые слова:** историко-педагогическое знание, историко-педагогический компонент в содержании профессиональной подготовки, историко-педагогический квест, игровые технологии учебы, содержание профессиональной подготовки современного педагога, качество непрерывного педагогического образования.

**Leontieva I.V.**

*PhD in Pedagogical Science,  
Associate Professor of the Department of Theory and History of Pedagogy,  
Pedagogical Institute, Borys Grinchenko Kyiv University*

#### **EXPERIENCE OF INTEGRATION OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE IN MAINTENANCE OF PROFESSIONAL PREPARATION OF MODERN TEACHER**

*On the modern stage of development of pedagogical theory and practice ahistorical and pedagogical component is in maintenance of professional preparation of future teachers, as a rule, present person. Indeed from recent pores there is a tendency to the exception of educational object "History of pedagogics" as a separate educational component from the curricula of preparation of bread-winners of higher education. But historical and pedagogical material is entered to the course of general pedagogics and, usually, used for legitimization of pedagogical position of teacher or formal review of that, how an idea developed about that or other pedagogical higher or process. Thus an address to the historical and pedagogical context often carries informing character especially, that, unfortunately, does not assist to development of the pedagogical thinking and becoming of pedagogical world view of future teachers. Thus there is a fully appropriate problem of integration of historical and pedagogical knowledge in maintenance of professional preparation of future teachers, question of creation of space for a question of creation of space is for a pedagogical dialogue in relation to logic of historical development of theory and practice of education, motive forces and determinants of historical and pedagogical process, his intercommunication with the economic, political, cultural evolution of society, mechanisms of becoming and development of important pedagogical traditions.*

*The article is sanctified to the problem of integration of историко-педагогическоhistorical and pedagogical knowledge in maintenance of professional preparation of future teachers; labours of home and foreign scientists, practical teachers-workers are analysed in relation to cognitive, heuristic and prognostic potential of historical and pedagogical knowledge, his role and place in the structure of modern pedagogical education; essence and features of quest technology of studies are reflected; possibilities of her introduction are outlined in the educational process of preparation of bread-winners of higher education; the example of historical and pedagogical quest and algorithm of work with him of teacher and students are offered during the study of pedagogical disciplines.*

**Key words:** historical and pedagogical knowledge, historical and pedagogical component in maintenance of professional preparation, historical and pedagogical quest, playing technologies of studies, maintenance of professional preparation of modern teacher, quality of continuous pedagogical education.

Стаття надійшла до редакції 25.04.2020

Прийнято до друку 29.04.2020

**Тадеуш О.М.,**

доцентка кафедри теорії та історії педагогіки Педагогічного інституту  
Київського університету імені Бориса Грінченка,  
кандидатка педагогічних наук, доцентка

ORCID ID 0000-0002-6373-4891

o.tadeush@kubg.edu.ua

УДК 378.091:316.454.5

DOI: 10.28925/2311-2409.2020.33.7

## **ОСВІТНЄ ПАРТНЕРСТВО У ПРОСТОРІ ВИЩОЇ ШКОЛИ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД**

*У статті здійснено аналіз проблеми освітнього партнерства у просторі вищої школи. Визначено і обґрунтовано поняття «освітнє партнерство у ЗВО» як цілісної відкритої системи, що характеризується зовнішніми та внутрішніми поліфункціональними зв'язками і включає суб'єктний, змістовно-цільовий, організаційний та результативний компоненти. Охарактеризовано основні принципи освітнього партнерства у просторі вищої школи (гуманізації і відкритості; соціо-культуровідповідності; прийнятності традицій і інновацій; системності і комплексності; компетентності і науковості; оптимізму та довгостроковості; варіативності і мобільності; толерантності і погодженості; технологічності і ефективності). Визначено напрями освітнього партнерства у сучасному університеті, а також їх види по напрямам: інтроверсифікаційний напрям (корпоративне партнерство; педагогічне партнерство; науково-методичне партнерство) та екстраверсифікаційний напрям (наукове партнерство; неформальне партнерство; партнерство освіти і бізнесу; соціальне партнерство; соціокультурне партнерство; інформаційне партнерство), що координуються механізмами соціалізації, інтеграції, ідентифікації, і спрямовані на професійне й особистісне самовизначення, інтелектуально-моральний розвиток та подальшу фахову самореалізацію здобувачів вищої освіти.*

**Ключові слова:** партнерство, партнерська взаємодія, освітнє партнерство; освітній простір вищої школи; освітнє партнерство у вищій школі.

© Тадеуш О.М., 2020

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020

**Вступ.** Масштабне реформування освітньої галузі в Україні пріоритетною метою оновлення освіти визначає всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору, зорієнтованості своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [10].

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012—2021 роки визначено основні проблеми, які на сьогодні стримують розвиток освітньої галузі, а саме: недостатня відповідність освітніх послуг вимогам суспільства, запитам особистості, потребам ринку праці; неефективність управління системою та закладами освіти; недостатній розвиток самоврядування здобу-

вачів освіти, залучення громадських інституцій, роботодавців та інших користувачів освітніх послуг. У стратегії зазначено, що в сучасних швидкозмінних умовах заклади вищої освіти мають виступити генераторами соціального прогресу в імплементації державної політики з розвитку людських ресурсів та створення національної мережі фахівців, готових упроваджувати інноваційні зміни у виробництво, а також активну участь усіх зацікавлених сторін (співробітників ЗВО, роботодавців, партнерів) у розробленні стандартів освіти та освітніх програм, формуванні державного та регіонального замовлення, зміцненні матеріально-технічної бази, а також у відновленні престижності вищої освіти, освітній простір якої, в умовах сьогодення, буде зорієнтований на широкий діалог (партнерську взаємодію), в якому педагогічні системи та технології не тільки не мають між собою суперечностей, а й взаємодіють та взаємозбагачують одна одну [14].

Відповідно, виникає необхідність пошуку нових підходів, принципів, напрямів і видів парт-

нерської взаємодії в освітньому просторі ЗВО у світлі нової парадигми освіти.

**Мета статті.** На основі цілісного наукового аналізу вітчизняного і зарубіжного досвіду визначити сутність та функціональну спрямованість освітнього партнерства у просторі вищої школи шляхом виокремлення та обґрунтування його принципів, напрямів і видів у сучасному університеті.

Динаміка соціальної ситуації, її цілісно-нормативна невизначеність, залучення західних цінностей та моделей розвитку, відсутність реалістичних освітніх стратегій, стихійність цілепокладання результатів педагогічної діяльності та інші соціально-педагогічні фактори сприяли введенню поняття «освітній простір», що є альтернативою традиційному поняттю-термінологічному тезаурусу та показником відповідності педагогічного знання переходу України до відкритого діалогу зі світом, її входження у світовий освітній простір.

Освітній простір як педагогічна реальність виявляється співіснуванням Людини і Світу через освіту, забезпечуючи культурний і цивілізаційний баланс, демонструючи його через знаковість освітнього середовища (за О. Леоновою). Освітній простір як ціннісна інтегративна одиниця соціуму та світового освітнього простору має свою систему координат, що визначають можливості для саморозвитку особистості на різних етапах її становлення і відображає переважно внутрішні (педагогічні, психологічні, дидактичні та ін.) зміни в системі освіти (Н. Рибка), саме тому освітній простір і є місцем розгортання партнерських відносин та новацій.

Партнерська взаємодія у просторі вищої школи є досить специфічною формою співробітництва, адже передбачає широкий спектр напрямів та видів. Розуміння цього феномену передбачає розгляд таких його аспектів: сучасні підходи до феномену освітнього партнерства; освітнє партнерство у ЗВО; напрями та види освітнього партнерства у сучасному університеті.

**Сучасні підходи до феномену освітнього партнерства.** Партнерство як характеристика соціальної взаємодії досліджується в межах соціально-філософських і соціологічних теорій і концепцій з різних позицій. Основні характеристики соціальної взаємодії як категорії загального рівня розроблені у працях П. Бурдьє, М. Вебера, Е. Гідденса, Н. Смітса, П. Сорокіна, Т. Парсонса та ін. Аналізу соціальних відносин як міжособистісних комунікацій присвячені роботи К.-О. Апеля, М. Бубера, Ж.-П. Сартра, В. Франкла, Ю. Хабермаса, К. Ясперса та ін. Ідеї солідарності, соціальної злагоди і співробітництва досліджені в роботах А. Авер'янова, Е. Дюркгейма, О. Конта, П. Кропоткіна, К. Момджяна, Г. Спенсера, П. Сорокіна, К. Тахтарєва та ін. Значний внесок

у розробку проблеми з позиції діалогізму і спілкування здійснений у працях М. Бахтіна, В. Біблера, Л. Буєвої, М. Кагана, Б. Ломова, Б. Паригіна, С. Франка та інших дослідників.

Дослідження сутності партнерства в антропологічній і інтерсуб'єктивистській парадигмальних проекціях доводять, що в самій природі людини закладені потенційні основи партнерства у вигляді кооперативного начала чи соціальної її природи, а саме у діалогічності свідомості і самосвідомості, що характеризує його як фактор становлення людини, особистості, суб'єкта і найважливішу умову її самореалізації [9].

Основні принципи партнерської взаємодії (за С. Жданенко) формуються щоразу на новому етапі розвитку культури як базові цінності суспільної свідомості і потім відтворюються і перевіряються на значущість у конкретному партнерському дискурсі (взаємодії) [9]. Так, відбувається діалог, «одиницею» якого на думку М. Бахтіна, є «двоголосне слово». «В діалозі сходяться два розуміння, дві точки зору, два рівноцінних голоси в дещо ціле; в кожній репліці діалогу чуже слово так чи інакше враховується, воно переживається або переоцінюється. В цьому розумінні важливо усвідомлювати, що діалог неможливий з «характером», «темпераментом»..., він можливий лише з іншою людиною як з вільною особистістю, оскільки передбачає паритетну взаємодію рівноцінних створін» [3, с. 82].

З позицій філософії, партнерська взаємодія виступає як безупинний процес, стадіями якого виступають: діалог, згода або консенсус та практична діяльність; єдність цих стадій утворюють безперервний цикл партнерської взаємодії (М. Бахтін, С. Жданенко). Суб'єкт партнерської взаємодії у феноменологічному плані характеризується наступними ціннісними установками: визнання Іншого як рівноправного, рівноцінного партнера; терпиме (толерантне) відношення до інакшості партнера; установка на відмову від силових способів впливу на партнера, за винятком сили аргументів; добровільність і чесність співробітництва; готовність нести відповідальність за свої вчинки і результати партнерської взаємодії (В. Бачинін, С. Жданенко, С. Максимов, П. Рікьор, В. Лекторський, О. Хьоффе).

Основні підходи до проблеми партнерства з позицій психології визначені дослідниками О. Бодальовим, Г. Костюком, О. Леонтьєвим, Б. Ломовим, Б. Паригіном та ін. Науковцями визначено сутність партнерської взаємодії з різних позицій: як самомотивований процес налагодження контактів з іншими людьми (І. Бех, І. Вілкова, С. Герасіна, Л. Долинська, М. Лісіна, Н. Литвинова, В. Рибалка, Г. Славтіч); як модель міжособистісних відносин: оптимальна навчальна діяльність психологічно сумісних суб'єктів (співпраця) чи необхідний дисбаланс

у відносинах суб'єктів діяльності (конкуренція) (Л. Велитченко, І. Зимня); як гарант продуктивних стосунків між людьми, одним із способів вирішення проблем, а також психологічний показник рівня особистісного і професійного зростання людини (Д. Міль); як важлива умова соціалізації, професіоналізації та індивідуалізації суб'єкта діяльності у ЗВО при підготовці висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців (Г. Андреева, М. Боришевський, О. Ковальов, Л. Орбан-Лембрик, Н. Побірченко, В. Семиченко та ін.).

На думку О. Коханової, А. Копйова, С. Лівинської партнерська взаємодія має характер обміну досвідом, ідеями, почуттями, настроями, матеріальними носіями результатів діяльності. Будь-який обмін, якщо він влаштовує обидві сторони, потребує зворотного відгуку (відповіді), зокрема процес взаємодії в якому партнери проявляють здатність включатися в різноманітні суб'єкт-суб'єктні зв'язки, адекватно визначати цілі спільних дій та конструктивно їх досягати, набуває ознак партнерської взаємодії [12].

Ч. Кулі, Г. Мід доводять, що взаємодія між людьми є безперервним діалогом, що здійснюється через спостереження, аналіз, розуміння намірів та перспектив подальшої взаємодії. Активність інших здійснює позитивний вплив на нашу власну поведінку; під впливом вчинків інших хтось може відмовитися від свого наміру, переглянути його, відкласти або прискорити його здійснення. Дії інших визначають плани людей — можуть перешкоджати або сприяти їх реалізації, впливати на їх зміну. Люди змушені певним чином пристосовувати свої вчинки до дій іншого [12]. Тобто, партнерство передбачає прагнення до взаємодії з іншим, але водночас виключає повну залежність від нього, що, з одного боку, визначає тяжіння до партнера, з іншого — прагнення до самостійності, незалежності.

Перший досвід запровадження освітнього партнерства у Великобританії, Австралії, США дає можливість відслідкувати основні тенденції та напрями його досліджень у світовому освітньому просторі: позиціонування партнерства як нейтрального прагматичного конструкту, що є складним і суперечливим соціальним феноменом, що демонструє розрив між адміністративною організацією партнерств та їх практичними і соціальними наслідками (А. Cardini); теоретичні підходи до осмислення функціонування партнерства та оцінювання його результатів; узгодження змісту педагогічної та науково-дослідницької діяльності (V. Baumfield); перехід від вирішення окремих завдань педагогічних практик середньої і вищої школи до змістової співпраці в освіті (L. Smedley); орієнтація на узгодження цінностей і традицій академічних культур школи і університету як умова становлення нової культури парт-

нерства в освіті (С. McLaughlin, К. Black-Hawkins). Дослідники підкреслюють, що розвиток партнерства є закономірним наслідком соціальних, економічних і політичних імперативів, що визнається на рівні держави і забезпечує: можливість надавати освітні послуги, адекватні запитам молодих людей; нарощувати соціальний капітал в контексті місцевої громади; створювати умови, що сприяють соціально-економічному розвитку (освіта — ринок праці).

Різноманіття підходів до визначень партнерства в галузі освіти у світовому науковому товаристві пояснюється як неоднозначністю в трактуванні самої категорії «партнерство» (синонімічне вживання слів «партнерство» (partnership), «мережі» (networks), «співпраця» (cooperation), «координація» (coordination) і «довіра» (trust) (А. Cardini), так і змістовною та організаційною диференціацією практик партнерства: партнерство — послуга (service partnership) — збереження традиційного розподілу ролей університету і підприємств (забезпечення дослідницької підготовки, університет як дослідницька база, домінування одного напрямку і плану досліджень); аправлені партнерство (complementary partnership) — реалізація двох напрямків досліджень в умовах обмеженої взаємодії (С. McLaughlin, К. Black-Hawkins); вимушене партнерство (compulsory partnership) — партнерство, що створюється при зовнішньому фінансуванні під тиском адміністративного ресурсу (J. Dhillon); філантропічне партнерство (philanthropical partnership), транзакційне партнерство (transactional partnership), інтегративне партнерство (integrative partnership) — партнерство, в яких стратегічна цінність співпраці зростає від помірної до значної (J. Dhillon); встановлене партнерство (enacted partnership) і узгоджене партнерство (negotiated partnership) — партнерство як необхідність формального відповідності зовнішніх умов («зверху — вниз») і партнерство як узгодження інтересів, реалізація ініціатив та інтеграція ресурсів («знизу — вгору») (G. Haynes, S. Lynch.); інтенціональне партнерство (intentional partnership) — партнерство як умова становлення професійної педагогічної ідентичності педагогів (G. Haynes, S. Lynch.).

D. Fraser визначає сучасний контекст уявлень про партнерство «як про умову динамічного розвитку через критичне ставлення, забезпечення зворотного зв'язку; прояв теоретичних позицій через побудову зв'язків між теорією і практикою, яка виходить за рамки відтворення» [26, с. 192].

В якості основних бар'єрів організації освітнього партнерства А. Cardini визначає: структурні та функціональні (ресурси і цілі), процесуальні (професійні мову і культура) і культурні (довіру і статусні відмінності) [19].

У наукових працях українських науковців та дослідників ближнього зарубіжжя партнер-

ство суб'єктів освітнього процесу розуміється: як явище, що характеризується реалізацією об'єктивно наявних зв'язків педагогів і учнів з навколишнім світом, одного з одним (І. Бех, Г. Грибкова, Н. Панова, С. Умеркаєва); процес взаєморозуміння, співпереживання, співучасті (А. Брушлинський, І. Зимня, Б. Грудинін); суспільно значущий, цілеспрямований, спеціально-організований процес в результаті якого учасники взаємодії зазнають позитивних перетворень. (І. Бех, Л. Долинська, Б. Грудинін, М. Лісіна, Н. Литвинова, В. Рибалка, Г. Славтіч). Партнерські взаємовідносини у ЗВО розглядаються дослідниками як умова професійно-особистісного самовизначення, інтелектуально-морального розвитку та подальшої фахової самореалізації здобувачів вищої освіти (І. Бех, Г. Грибкова, Н. Панова, С. Умеркаєва та ін).

Як тип соціальних взаємовідносин, освітнє партнерство забезпечує перебудову всіх компонентів структури пізнавальної діяльності за рахунок створення єдності цілей, способів досягнення результату і формування саморегуляції діяльності на основі співпраці учасників.

Передумовами партнерської взаємодії у ЗВО виступають ряд об'єктивних і суб'єктивних факторів. Об'єктивні фактори ґрунтуються на рівності та автономності суб'єктів, безпосередньому контакті, спільності дій, наявності взаємних інтересів та способі вибору дій учасниками взаємодії. Суб'єктивні — полягають у взаємсприйнятті та активності суб'єктів, визначенні ціннісних установок на взаємну відмову від тиску, примусу, взаємній відповідальності, довірі та поінформованості суб'єктів взаємодії.

**Освітнє партнерство у вищій школі.** Аналіз науково-методичних праць провідних дослідників світу, дає нам підстави розглянути освітнє партнерство у вищій школі як:

- *явище соціальне*, що характеризується реалізацією об'єктивно наявних зв'язків педагогічних працівників ЗВО та здобувачів освіти із світом та один з одним;
- *явище психологічне* — процес взаєморозуміння, співпереживання, співучасті;
- *явище педагогічне* — суспільно значущий, цілеспрямований, спеціально-організований процес в результаті якого учасники взаємодії зазнають позитивних перетворень.

Як особлива форма соціальної взаємодії освітнє партнерство у ЗВО відрізняється рівноправністю автономних суб'єктів, їх взаємним визнанням і взаємною відповідальністю, добровільністю співробітництва й орієнтацією на соціально значущі цілі, при тому партнерство визначається не стільки об'єктивними ознаками, скільки суб'єктивними, стрижневим з яких є взаємне визнання суб'єктів як рівних.

Аналіз вищезазначених джерел дав змогу виокремити основні принципи освітнього партнерства: принцип гуманізації і відкритості; соціокультуровідповідності; прийнятності традицій і інновацій; системності і комплексності; компетентності і науковості; оптимізму та довгостроковості; варіативності і мобільності; толерантності і погодженості; технологічності і ефективності.

Освітнє партнерство у ЗВО можна розглядати як:

- особливий тип зв'язків, стосунків, що характеризує процеси взаємного впливу та зміни педагогічних працівників вищої школи та здобувачів освіти (суб'єктно-суб'єктний «на рівні»; суб'єктно-об'єктний «керівництво»; стосунки викладачів і студентів як «того, хто веде, й того, кого ведуть»);
- як процес діяльнісного і особистісного «обміну» в результаті чого відбувається взаємне збагачення і розвиток викладачів і студентів (практичний «обмін» охоплює їх реальні дії; духовно-інформаційний — припускає обмін ідеями, думками, почуттями, інтересами тощо, усім тим, що є надбанням внутрішнього світу учасників взаємодії);
- як специфічну форму організації діяльності учасників взаємодії, що вимагає об'єднання зусиль у впливі на спільний предмет діяльності. При цьому, спілкування є не тільки необхідною умовою діяльності, а також способом реалізації потреби суб'єктів одне в одному.

Отже, взаємодія суб'єктів освітнього процесу на засадах партнерства — це єдність протилежних типів взаємозв'язку (суб'єкт-суб'єктного, суб'єкт-об'єктного), протилежних типів змісту обміну (духовного і практичного), протилежних способів обміну (діяльності та спілкування).

Л. Smedley виділено чотири групи бар'єрів в розвитку освітнього партнерства. Перша група — організаційні бар'єри, пов'язані з організацією нових форм взаємодії (адміністративні процедури, відсутність у педагогів досвіду участі в партнерстві або їх висока зайнятість, оплата праці та компенсація прихованих витрат по реалізації партнерства, локалізований досвід професійної діяльності в освіті).

Друга група перешкод пов'язана з визначенням рольових позицій в партнерстві («поділ праці»; традиційно відповідальність за визначення статусу в партнерстві покладається на університет), з попереднім негативним досвідом участі в партнерстві, тривожністю педагогів в плані розвитку професійної компетентності в порівнянні з провідними фахівцями галузі, комунікативним домінуванням топ-менеджерів та роботодавців у дискусіях і зустрічах, діалоговій взаємодії).

Третя група перешкод визначається тимчасовим фактором (тривалість процесу становлення партнерських відносин, індивідуальні тимчасові ресурси учасників партнерства, фінансування витрат часу, оцінювання індивідуального вкладу, орієнтація на рефлексивні практики).

Четверта група перешкод викликана необхідністю узгодження теорії і практики в умовах освіти (орієнтація на відтворення педагогічної практики досвідченого педагога, рефлексія професійного досвіду, становлення практики спільної рефлексії) [26].

Беручи до уваги тенденції розвитку сучасної національної освіти та закордонний досвід навчального процесу у ЗВО слід зазначити, що саме особистісно зорієнтована спрямованість освітнього процесу у ЗВО увібрала визначні досягнення ринкового демократичного способу життя та новітні здобутки педагогіки: пошанування демократичних свобод громадян, права на вільний вибір освіти; поширення ідей гуманізації освіти; забезпечення реальної можливості задоволення потреб кожної людини відповідно до її намірів, цілей, життєвої стратегії; досвід функціонування освіти в ринкових умовах. Особистісно зорієнтовані технології навчання передбачають існування індивідуально-рівноправних стосунків між викладачем та здобувачем освіти, а також залучення до цього процесу особистісного досвіду суб'єктів комунікації з орієнтацією на співробітництво, що виявляється у наданні допомоги у процесі вирішення навчальних завдань (дослідницьких проектів) та поступового зростання власної активності студентів, а також повної саморегуляції в навчанні і появи відносин партнерства між ними [4; 6; 8; 12; 13; 15; 16; 20].

І. Бех, Л. Долинська, М. Лісіна, Н. Литвинова, В. Рибалка, Г. Славтіч доводять, що розвиток партнерських взаємовідносин у ЗВО на засадах особистісно орієнтованого підходу, передбачає ситуації позитивних емоційних переживань студентів у суспільно значущій діяльності, що спрямована на професійне й особистісне самовизначення, на інтелектуально-моральний розвиток та подальшу фахову самореалізацію молоді [1].

Установка на досягнення успіху, будучи одним з провідних принципів партнерства, корелює потребу здобувача освіти в самоосмисленні й самоідентифікації, спонукає його до кращого пізнання себе, зокрема сильних і слабких сторін особистості, що також стимулює до саморозвитку і самовдосконалення. Потреба ж у професійному самовизначенні, та як наслідок, — в професійній самореалізації також пов'язана з проявом самостійності та відповідальності під час прийняття того чи іншого рішення, що обумовлене специфікою партнерської взаємодії. Зважаючи на те, що представник студентського віку вже має змогу

реалізувати свій професійний потенціал, він повинен володіти здатністю до партнерської взаємодії, що оптимізує перехід молодого фахівця з навчального до професійного середовища [4; 6; 8; 12; 13; 16; 20].

Отже, освітнє партнерство у ЗВО виступає як системне явище, що відтворює ознаки соціальної та освітньої систем, базується на досвіді соціальної, соціально-психологічної, міжособистісної взаємодії та відповідних їм механізмах соціалізації, інтеграції, ідентифікації.

Освітнє партнерство як цілісна відкрита система, характеризується зовнішніми та внутрішніми поліфункціональними зв'язками (економічним, політичним, нормотворчим, організаційним, технологічним, інформаційним, розвивальним, регулятивним, захисним, охоронним та ін.), і включає суб'єктний, змістовно-цільовий, організаційний та результативний компоненти.

Партнерська діяльність університетів в мережних взаємодіях обумовлюється інтеграційними процесами у вищій школі, що обумовлюють її спрямованість та види. Зазначимо, що в умовах різноманіття класифікацій партнерств і характеристики їх видів, дослідниками декларується «необхідність нового підходу до класифікації партнерств — підходу, який дозволить нейтрально оцінювати різні типи співпраці і визначати партнерство на підставі конкретних завдань, а не на нормативному сприйнятті переваги одного типу партнерства над іншими» [22, с. 252].

В якості базових засад для класифікації видів освітнього партнерства можуть виступити:

- характеристики ініціативи (університет як результат розвитку діючих організацій, університет а як ресурс «оновлення» діючих організацій і т.д.);
- зміст партнерства і завдань в обміні ресурсами (фінансові та матеріальні ресурси — об'єктивна необхідність диверсифікації джерел фінансування, створення матеріальної бази партнерства, альтернативні форми вкладу в партнерство; людські ресурси — орієнтація на пошук і залучення «унікальної експертизи», делегування зобов'язань, консультації експертів, освітні програми для студентів, ефективні форми взаємодії в умовах обмеженості кадрового ресурсу у спеціальну освіту, доступ до професійних мереж і досвіду кращих практик в реалізації освітніх моделей; організаційні ресурси — створення адекватної середовища для реформування, формування репутації і забезпечення впізнаваності на ринку освітніх послуг, підстави для участі в грантовій діяльності);
- форма організації партнерства — юридичний статус, процедури оцінювання і звітності і т. д. (неформальна — партнер-

ство, засноване на попередньому досвіді успішної взаємодії, особистих зв'язках; формальна — договірна (угоди, договори, контракти і т. д.);

- інтенсивність і ступінь залученості в партнерську взаємодію (лідерство в управлінні освітньою установою, багаторівневе мережеве взаємодія, розширений доступ до ресурсів) [ 22].

**Напрями та види освітнього партнерства у сучасному університеті.** Сфера партнерства у сучасному ЗВО характеризується зорієнтованістю на співробітництво і реалізується, на нашу думку, у інтроверсифікаційному та екстраверсифікаційному напрямках. До **інтроверсифікаційного напрямку** входять: корпоративне партнерство; педагогічне партнерство; науково-методичне партнерство; **екстраверсифікаційний напрям** передбачає: наукове партнерство; партнерство освіти і бізнесу; соціальне партнерство; соціокультурне партнерство; інформаційне партнерство; «неформальне партнерство». Розглянемо кожен із видів за обома напрямками на прикладі Київського університету імені Бориса Грінченка.

**Інтроверсифікаційний напрям.** Основним джерелом *корпоративного партнерства* у вищій школі є адміністрація ЗВО в особі директорату, яке привносить свою філософію життя в заклад. Мета кожної освітньої установи — сформувати імідж, адаптуватися до ринкових умов, розвинути корпоративну культуру.

Одним із перших кроків до формування корпоративного партнерства у ЗВО є прийняття відповідного Положення (Корпоративного стандарту), що виступає як інституалізація практики академічної доброчесності, ознака позитивних змін суспільної свідомості та важливий крок до системного впровадження високих стандартів навчальної та дослідницької діяльності у ЗВО. Його дотримання веде до покращення формування із студентів фахівців високого рівня, підвищення якості праці професорсько-викладацького складу, утворення корпоративних стосунків між усіма.

Розвиток корпоративного партнерства у ЗВО є одним із найкращих показників, які ведуть до досягнення високого рівня освіти та її якості. Важливість корпоративного партнерства відчувається, коли виникає потреба в переході до нової стратегії діяльності, при проведенні реорганізації чи реструктуризації, тобто таких змін, які не завжди узгоджуються з основними культурними нормами і цінностями. Сформована корпоративна культура впливає на різні сторони діяльності установи, зокрема на відносини управління, відносини контролю; ставлення до трудової діяльності; міжособистісні стосунки працівників; міжгрупові відносини; відносини із зовнішнім оточенням; і виконує два основні завдання: а) функціонування ЗВО як єдиного організму;

б) забезпечення єдності організаційного середовища ЗВО шляхом інтеграції всіх членів освітньої установи. [19]

Особливістю корпоративного партнерства у ЗВО є обов'язкове залучення до нього здобувачів освіти, адже вони є безпосередніми учасниками навчального і науково-дослідного процесів, без яких виконання університетом своєї місії абсолютно неможливе. Через корпоративне партнерство співробітники ЗВО ідентифікують себе як висококваліфіковану професійну спільноту, що на якісному рівні відрізняє її від інших на ринку освітніх послуг і в суспільно-економічному просторі загалом.

Під *педагогічним партнерством* університету та здобувачем вищої освіти розуміється процес суб'єкт-суб'єктних відносин в організації та проведенні спільної ціннісно-орієнтованої діяльності, заснованої на конструктивному діалоговому спілкуванні, що розширює мотивоване розуміння ними освітнього процесу і призводить до якісних змін. Механізмом педагогічного партнерства виступає ціннісно-смилова єдність на основі діалогових відносин, що створює «поле порозуміння» у освітньому процесі ЗВО і характеризується гуманістичною спрямованістю, прагненням створити необхідні умови для того, щоб особистість мала можливість послідовно набувати досвіду майбутньої професійної діяльності.

Основними засадами до організації педагогічного партнерства у ЗВО можуть виступити: інтеграція виховних можливостей закладу вищої освіти та здобувачів у створенні соціокультурного виховного простору; актуалізація учасниками педагогічного партнерства діагностичної функції з метою співвідношення потреб особистості і реальних можливостей суспільства і держави задовольнити їх; прагнення у вибудовуванні виховного процесу на основі партнерської взаємодії, знаходячи компромісні рішення у виробленні спільних взаємовигідних напрямків з урахуванням поваги думки партнерів; толерантність учасників виховного процесу до позиції партнерів; рівноправність сторін у виборі шляхів вирішення завдань освітнього процесу; додатковість, яка допомагає здійснювати освітній процес цілісно і доповнювати соціальні і культурні впливи на здобувача освіти; добровільність у визнанні партнерських відносин і рівня включеності у спільну педагогічну діяльність; здійснення вибору партнерами педагогічних шляхів, методів, засобів на основі компромісу, доброзичливості, довіри, рівності; взаємовигідна зацікавленість сторін, повага і врахування інтересів один одного, оскільки вирішальним фактором є взаємна корисність; спільний пошук взаємоприйняттого результату; взаємна відповідальність.

Наступним видом реалізації партнерських відносин — є *науково-методичне партнерство*,

що передбачає спільне проведення інститутами (факультетами) та кафедрами комплексних наукових досліджень, розробки та апробації навчально-методичного забезпечення для організації якісного освітнього процесу в університеті. Так, науково-методичне партнерство надає можливість апробації та впровадження методик, тренінгів, проектів, навчальних програм, методичних посібників, методичних рекомендацій. Визначений вид партнерства може бути реалізовано також у *екстраверсифікаційному напрямі*, який ми розглянемо наступним. Такими партнерами в Університеті імені Бориса Грінченка є: Академія педагогічних наук України; Асоціація освітнього оцінювання та тестування; Інститут історії України НАН України; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова; Українська асоціація випускників французьких освітніх програм та ін.

Різноманіття різних видів партнерства представлено також партнерством, створеним в умовах орієнтації педагогічної освіти на підготовку педагогів, компетентних в реалізації різних освітніх програм. Сутність такого партнерства визначається необхідністю рефлексії професійної діяльності педагога, можливостей експериментування, постановки професійно значущих питань, вибору між теорією (університетом) і практикою (школою). Основними формами даного виду партнерства є ініціювання комунікативних подій, продуктивного діалогу та проведення дискусій про педагогічні проблеми, обговорення різних поглядів щодо підготовки педагогічних кадрів початкової школи. Цей вид партнерства є інтеграцією *«неформального партнерства»* (informal partnership) і шкіл професійного розвитку (professional development school); дозволяє підтримувати існуючі професійні зв'язки, здійснювати спільні дослідження, вирішувати проблему працевлаштування початківців вчителів і реформувати систему підготовки педагогічних кадрів.

Організація партнерства в освіті між закладами середньої освіти і університетом слугує інструментом вирішення проблеми нестачі і оновлення управлінських кадрів для всіх рівнів освіти.

В якості підстав створення неформального партнерства виступили тенденції переходу від позиції керівника школою до позиції лідера; зорієнтованість на розвиток компетенцій лідерства; зростаючі вимоги до керівників-початківців щодо ефективності діяльності шкіл.

Партнерська взаємодія такого виду в Університеті імені Бориса Грінченка була організована Навчально — науковим центром розвитку персоналу та лідерства і вибудовувалася в процесі розробки і реалізації освітньої програми «Лідерство в освіті». Основні напрямки реаліза-

ції освітньої програми орієнтовані на: розвиток компетенцій та освоєння стратегій управління школою в умовах, що змінюються; проектування стратегій лідерства в освітній процес ще до вступу на посаду; дослідження і критичне осмислення структури і культури управління в галузі освіти; формування реальної картини професійної діяльності керуючого школою; забезпечення етичного лідерства в умовах високих вимог до звітності в шкільній освіті.

Учасники освітньої програми відзначають, що рефлексія дозволяє перейти в позицію того, хто навчається в професійному діалозі; простір партнерства проявляє аспекти педагогічної діяльності, що не актуалізуються в педагогічній практиці школи, крім того освітня програма забезпечує перехід від традиційних форм організації взаємодії (педагогічну освіту вчителів шкіл, підвищення кваліфікації, консультації і дослідницьке супровід) до таких форм, як створення дослідного консорціуму, реалізація освітніх програм на базі університету, створення умов для дослідницького партнерства.

*Партнерство вищої освіти і бізнесу* (підприємства, корпорації, бізнес-установи) є досить специфічним видом співробітництва, адже передбачає широкий спектр напрямів їх діяльності.

Аналіз вищезазначених джерел дозволив виокремити наступні переваги та зобов'язання партнерства ЗВО і бізнес-корпорацій, підприємств: функціонування певних зв'язків і відносин між партнерами, зорієнтованих на координацію освітнього процесу, передусім зв'язок теоретичної складової з практичною професійною діяльністю; інтеграцію знань і умінь у змісті професійної підготовки фахівців; можливості отримання студентами додаткової кваліфікації у процесі профільного навчання; мобільність освіти, що виражає необхідність гнучкого реагування системи професійної освіти на внутрішньо-системні та зовнішні зміни бізнес-середовища; активну участь роботодавця в створенні виробничо-освітнього кластера та фінансову підтримку освітньої інфраструктури; врахування інтересів, потреб, можливостей і очікувань учасників взаємодії; спрямованість спільних цілей учасників взаємодії на вирішення реальних навчально-професійних завдань через постійний зворотній зв'язок і співвіднесення змісту освіти з практичним досвідом; організацію обміну досвідом, колективне обговорення поточних завдань; взаємну підтримку, діючі механізми саморегулювання спільноти; широке використання діалогових форм роботи; заохочення, стимулювання, публічне визнання досягнень активних учасників [13; 16; 20].

Різноманітність цілей та напрямів діяльності ЗВО з установами сфери бізнесу визначає широту спектру форм їх партнерської взаємодії, а саме: підготовка, перепідготовка та підвищення квалі-

фікації кадрів; проведення університетами наукових досліджень на замовлення підприємств; використання результатів досліджень і розробок у діяльності підприємств; отримання університетами патентів на наукові розробки і винаходи, а також купівля підприємствами ліцензій на їх використання; створення корпоративних університетів на базі підприємств; надання експертної допомоги та консультаційних послуг.

Побудова оптимальної моделі співпраці бізнесу та університетів в сучасних умовах, повинна базуватися на засадах автономії та ініціативи. Керівники ЗВО мають налагоджувати продуктивний діалог з представниками бізнес-установ, швидко реагування на їх потреби у забезпеченні конкурентоспроможними фахівцями, спільно розробляти інноваційні ідеї. Адже, партнерство такого роду несе значний економічний, науково-технічний і соціальний прогрес, закладаючи інвестиції в людський та інтелектуальний капітал, що є найбільш ефективними в довгостроковій перспективі.

В основі *соціального партнерства* лежить взаємодія соціальна, яка передбачає розподіл соціальних ролей між партнерами і наявність специфічних цінностей норм і регулятивів.

Партнерська взаємодія як механізм і форма реалізації соціального партнерства між соціальними інститутами громади сприяє ефективному функціонуванню системи партнерської взаємодії з різними державними установами, громадськими організаціями, благодійними фондами, які орієнтовані на досягнення загальної мети щодо забезпечення підготовки конкурентоспроможного, мобільного та компетентного фахівця, а також формування його громадської позиції, толерантності, соціальної відповідальності. Сутність такого виду партнерства полягає в тому, що лише у взаємодії соціальних інститутів можливе задоволення більшості своїх потреб, інтересів, цінностей, зокрема відбувається обмін інформацією, знаннями, досвідом. Кожен із соціальних інститутів визначає свою позицію щодо інших, своє місце (статус) у соціальній структурі, свої соціальні ролі. Сама соціальна структура, соціальні відносини між соціальними інститутами є результатом різних видів і форм соціальної взаємодії [2; 5; 7; 13].

Партнерство такого виду проявляється у встановленні зв'язків між ЗВО і різними інститутами суспільства. Воно засноване на встановленні певного балансу інтересів сторін та інтеграції інтересів в єдине ціле. Результативність такого взаємодії залежить від чіткості визначення цілей, формулювання завдань, правильності розподілу ролей, обов'язків і відповідальності всіх сторін на основі взаємних інтересів.

Систематичність проведення спільних заходів мають позитивний вплив на формування прак-

тичного досвіду студентів, оскільки забезпечується реалізація з партнерськими громадськими організаціями спільної діяльності з набуття досвіду інноваційних форм соціальної підтримки та допомоги різним групам населення. Спільна участь у розробці проектів, спрямованих на розвиток благодійної діяльності у сфері підтримки, допомоги, захисту прав жінок, інтересів дітей, молоді, які перебувають у складних життєвих обставинах, а також спрямованих на вирішення основних соціальних проблем соціально незахищених категорій населення забезпечують можливості спільної проектної діяльності викладачів та студентів з громадськими та благодійними організаціями. Прикладом такого виду партнерства може виступити Соціальний проект «З Києвом і для Києва», що був заснований Київський університетом імені Бориса Грінченка. Проект надає можливість усім бажаючим у вихідні дні реалізувати свої творчі та особистісні потреби, сприяє створенню гарного настрою, згуртовує родини спільними інтересами та змістовним дозвіллям, киянам пропонується відвідувати: комп'ютерні курси, клуби за інтересами, консультації, тренінгові заняття; творчі гуртки, студії, концертні програми, конкурси, оздоровчі програми.

*Соціально-культурне партнерство* ґрунтується на засадах соціального партнерства і являє собою складне, багатоаспектне явище, основною метою якого є оптимізація структури, стану, діяльності всіх учасників шляхом досягнення взаємної угоди, компромісу, консенсусу на основі врахування інтересів і потреб кожного партнера. Слід зазначити, що в соціально-культурному партнерстві саме культура детермінує зв'язки партнерів, формує норми, зразки їх поведінки, визначає інституційні форми партнерства [7]

Соціально-культурне партнерство виконує різні функції, серед яких: економічна, політична, нормотворча, організаційна, технологічна, інформаційна, регулятивна, розвиваюча, захисна, охоронна, профілактична та ін. [5]

Соціально-культурне партнерство між ЗВО, музеями та бібліотеками передбачає проведення виїзних практичних занять на базі установ музейного та бібліотечного типу з метою залучення студентів до процесу соціально-культурної творчості і рекреативно-розважального дозвілля, формування навичок організації масових, групових та індивідуальних форм соціально-культурної діяльності відповідно до культурними потребами різних груп населення; впровадження в практичну діяльність музеїв і бібліотек інтерактивних анімаційних програм, розроблених студентами спільно з співробітниками установ культури з метою популяризації музейних і бібліотечних послуг; участь студентів в культурно-мистецьких акціях, проектах і фестивалях з метою формування проектного мислення як невід'ємного

компонента конкурентоспроможної особистості; проведення співробітниками музеїв і бібліотек публічних лекцій, науково-практичних семінарів, вебінарів, майстер-класів, воркшопів з метою професійного розвитку студентів.

Соціально-культурне партнерство є важливим фактором підвищення якості професійної підготовки здобувачів освіти, так як суттєво розширює простір освіти і виховання, формує загальнокультурні і професійні компетенції з метою підготовки їх до майбутньої багатофункціональної діяльності з урахуванням сучасних тенденцій, пов'язаних з пошуком нових форм соціально-культурного виховання. Реалізуючи спектр заходів на основі соціально-культурного партнерства, ЗВО отримує можливість впливати на динаміку і якість процесу працевлаштування своїх випускників.

*Інформаційне партнерство* є одним із важливих чинників інформаційного простору, що сприяє наданню допомоги ЗВО у вирішенні управлінських проблем у всіх сферах їх діяльності і функціональних галузях. Даний вид партнерства забезпечує виявлення чинників, тенденцій та закономірностей, які вирішально впливають на результати роботи ЗВО в умовах інформатизації суспільства, сприяє здійсненню прямих інвестицій, спільних дій у галузі освіти. Органічна взаємодія і взаємодоповнення вищезазначених функцій перетворює інформаційне партнерство на ефективно діючий важіль удосконалення управління різними соціальними процесами і явищами, на потужний засіб оптимізації розвитку й функціонування соціальних об'єктів і систем. Зокрема, даний вид партнерства — це можливість викладачам та студентам перевірити свій професіоналізм і здобути нові знання, адже у процесі співпраці учасники занурюються у реальні умови професійного середовища та знайомляться із новітніми напрямками діяльності установ. Такими партнерами в Університеті імені Бориса Грінченка є: телеканал «Київ», газета «Хрещатик», Освітній портал «Педагогічна ПРЕСА», «Монтессорі центр», Державний навчальний заклад післядипломної освіти, конкурс «КАДРОВИК РОКУ 2018»; компанія DEPS.

Вищезазначені напрями та види освітнього партнерства у сучасному університеті координуються механізмами соціалізації, інтеграції, ідентифікації, що визначають поліаспектність їх цілей та поліфункціональність можливостей; і спрямовані перш за все, на професійне й особистісне

самовизначення, інтелектуально-моральний розвиток та подальшу фахову самореалізацію молоді.

**Висновки.** Аналіз наукових поглядів на проблему партнерства та партнерської взаємодії на матеріалах провідних науково-методичних досліджень дозволив нам визначити спрямованість та поліфункціональність освітнього партнерства у ЗВО шляхом виокремлення та обґрунтування його принципів, напрямів і видів у сучасному університеті.

Освітнє партнерство у ЗВО виступає як цілісна відкрита система, що характеризується зовнішніми та внутрішніми поліфункціональними зв'язками (економічним, політичним, нормотворчим, організаційним, технологічним, інформаційним, розвивальним, регулятивним, захисним, охоронним та ін.), і включає суб'єктний, змістовно-цільовий, організаційний та результативний компоненти. Основними принципами освітнього партнерства у просторі вищої школи виступають: принцип гуманізації і відкритості; соціо-культуровідповідності; прийнятності традицій і інновацій; системності і комплексності; компетентності і науковості; оптимізму та довгостроковості; варіативності і мобільності; толерантності і погодженості; технологічності і ефективності.

Освітнє партнерство у ЗВО як системне явище, що відтворює ознаки соціальної та освітньої систем, базується на досвіді соціальної, соціально-психологічної, міжособистісної взаємодії та відповідних їм механізмах соціалізації, інтеграції, ідентифікації.

Освітнє партнерство у вищій школі обумовлюється інтеграційними процесами у вищій школі і функціонує у інтроверсифікаційному та екстраверсифікаційному напрямках. До інтроверсифікаційного напрямку входять: корпоративне партнерство; педагогічне партнерство; науково-методичне партнерство; екстраверсифікаційний напрям включає: наукове партнерство; партнерство освіти і бізнесу; соціальне партнерство; соціокультурне партнерство; інформаційне партнерство; неформальне партнерство. Визначені напрями та види освітнього партнерства у сучасному університеті координуються механізмами соціалізації, інтеграції, ідентифікації, що визначають поліаспектність їх цілей та поліфункціональність можливостей; і спрямовані перш за все, на професійне й особистісне самовизначення, інтелектуально-моральний розвиток та подальшу фахову самореалізацію здобувачів освіти.

## ДЖЕРЕЛА

1. Бех І. Справедливість-несправедливість у міжособистісних взаєминах. Педагогіка і психологія: науково-теоретичний та інформаційний журнал АПН України. 2006. № 1. С. 5—13.
2. Безвух С. Соціальне партнерство науки і бізнесу: форми взаємодії, проблеми і рекомендації щодо їх вирішення. *Вісник Хмельницького національного університету. Економічні науки*. 2015. № 3. С. 7—14.
3. Васильєва И.О значении идей Бахтина о диалоге и диалогических отношениях для психологии. *Психологические исследования общения*. Москва: Наука, 1985. С. 81—93.
4. Велитченко Л. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу. Монографія. Одеса: ПНЦ АПН України, 2005— 355 с.
5. Вилкова И. Значение взаимодействия музея и школы в формировании духовной культуры школьников. *Актуальные проблемы социально-культурной деятельности*. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2008. Вып. 3. С. 58—69.
6. Герасіна С. Ділова контактність як детермінанта направлених комунікативної соціально комунікативної компетентності студентської молоді. *Психолінгвістика*. 2017. Вип. 22 (1). С. 43—57.
7. Грибкова Г. Социально-культурное партнерство в сфере высшего образования: из опыта работы педагогического вуза. *Современные наукоемкие технологии*. 2017. № 11. С. 112—118.
8. Грудинін Б. Педагогічна взаємодія: вимоги в контексті особистісно орієнтованої освітньої парадигми. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 5 (39). С. 24—255.
9. Жданенко С. Онтологические основания партнерства. *Вестник Харьковского государственного политехнического университета*. Вып 67. Философия. Харьков. 1999. С. 17—24.
10. Закон України «Про вищу освіту». Відомості Верховної Ради України. 2014. № 37—38. С. 2716.
11. Зимняя И. Педагогическая психология. Москва: Логос, 2000. 383 с.
12. Коханова О. Психологія партнерської взаємодії в освіті: навчально-методичний посібник. Київ: Вид-во ПП Щербатих О.В. 2011. 104 с.
13. Коляденко С. Теоретико-концептуальні засади соціального партнерства ВНЗ та державних і недержавних організацій. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя*. Психолого-педагогічні науки. 2012. С. 41—45.
14. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2020-2021 роки. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf](http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf)
15. Підласий І. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ: Слово, 2004. 616 с.
16. Поکیدіна В. Університети та бізнес: міжнародний досвід співпраці та перспективи для України. Проект «Популярна економіка: ціна держави». 2016. № 41. 25 с.
17. Шевчук А. Роль корпоративної культури в управлінні навчальним закладом. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://pedagogika.at.ua/forum/97-1460-1>.
18. Щербата Т. Теоретичні аспекти налагодження партнерських відносин підприємств із ВНЗ. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Проблеми економіки та управління. 2016. № 847. С. 193—197.
19. Cardini A. An analysis of the rhetoric and practice of educational partnerships in the UK: an arena of complexities, tensions and power. *Journal of Education Policy*. 2006. Vol. 21. № 4. P. 393—415.
20. McLaughlin C., Black-Hawkins K. School-university partnerships for educational research — distinctions, dilemmas and challenges. *Curriculum Journal*. 2007. Vol. 18. № 3. P. 327—341.
21. Dhillon J.K. The role of social capital in sustaining partnership. *British Educational Research Journal*. 2009. Vol. 35. № 5. P. 687—704.
22. Smith J., Wohlstetter P. Understanding the different faces of partnering: a typology of public-private partnerships. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*. 2006. Vol. 26. № 3. P. 249—268.
23. Haynes G., Lynch S. Local partnerships: blowing in the wind of national policy changes. *British Educational Research Journal*. 2012. DOI:10.1080/01411926.2011.647680.
24. Hamel F.L., Ryken A.E. Rehearsing professional roles in community: teacher identity development in a school — university partnership. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*. 2010. Vol. 14, № 3. P. 335—350.
25. Baumfield V., Butterworth M. Creating and translating knowledge about teaching and learning in collaborative school-university research partnerships: an analysis of what is exchanged across the partnerships, by whom and how. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 2007. Vol. 13, № 4. P. 411—427.
26. Smedley L. Impediments to Partnership: A literature review of school — university links. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 2001. Vol. 7, № 2. P. 189—209.

## REFERENCES

1. Bekh, I. (2006). Spravedlyvist-nespravedlyvist u mizhosobystisnykh vzaiemynakh [Justice-injustice in interpersonal relationships]. *Pedagogy and Psychology: Scientific-Theoretical and Information Journal of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*. 1. 5—13. (in Ukrainian)
2. Bezvukh, S. (2015). Sotsial'ne partnerstvo nauki i biznesu: formy vzayemodiyi, problemi i rekomendatsiyi shchodo yikh virishennya [Social partnership of science and business: forms of interaction, problems and recommendations for their solution]. *Bulletin of Khmelnytsky National University. Economic sciences*. 3, pp.7—14. (in Ukrainian)
3. Vasyleva, I. (1985). O znachenyy ydei Bakhtyna o dyalohe y dyalohycheskykh otnosheniyakh dlia psykholohyy [On the importance of Bakhtin's ideas about dialogue and dialogical relations for psychology]. *Psychological studies of communication*. Moskva: Nauka, 81-93. (in Russian)
4. Velytchenko, L. (2005). Pedahohichna vzaiemodiia: teoretychni osnovy psykholohichnoho analizu. [Pedagogical interaction: theoretical foundations of psychological analysis: monograph] Odesa: Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy, 355 p. (in Ukrainian)
5. Vylkova, I. (2008). Znachenye vzaymodeistviya muzeia y shkoly v formirovaniy dukhovnoi kultury shkolnykh. [The importance of the interaction of the museum and the school in the formation of the spiritual culture of schoolchildren]. *Actual problems of socio-cultural activity*. Tambov: Yzd-vo THU im. H.R. Derzhavyna, № 3, pp. 58—69. (in Russian)
6. Herasina, S. (2017). Dilova kontaktist yak determinanta sotsialnokomunikatyvnoi kompetentnosti studentskoi molodi. [Business contact as a determinant of socially competent competence of student youth]. *Psycholinguistics. Psycholinguistics*. 22 (1), pp. 43—57. (in Ukrainian)
7. Hrybkova, H., Panova, N., Umerkaeva, S. (2017). Sotsyalno-kulturnoe partnerstvo v sfere vyssheho obrazovaniya: yz opyta raboty pedahohycheskoho vuza. [Socio-cultural partnership in higher education: from the experience of a pedagogical university]. *Modern high technology*. № 11, pp. 112—118. (in Russian)
8. Hrudynin, B. (2014). Pedahohichna vzaiemodiia: vymohy v konteksti osobystisno oriietovanoi osvitoi paradyhmy. [Pedagogical interaction: requirements in the context of a personally-oriented educational paradigm]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. № 5 (39). Pp.245—255. (in Ukrainian)
9. Zhdanenko, S. (1999). Ontolohycheskye osnovaniya partnerstva. [Ontological foundations of partnership]. *Bulletin of Kharkov State Polytechnic University. Fylosofiya*. Kharkov, 6, pp. 17—24. (in Ukrainian)
10. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu o svitu» (2014). [Law of Ukraine «On Higher Peace»]. Information of the Verkhovna Rada of Ukraine. 37—38. Pp.2716. (in Ukrainian)
11. Zymniaia, Y. (2000). Pedahohycheskaia psykholohiya. [Pedagogical psychology]. Moskva: Lohos, 383 p. (in Russian)
12. Kokhanova, O. (2011). Psykholohiia partnerskoi vzaiemodii v osviti. [Psychology of partnership interaction in education: a textbook]. Kyiv: Vyd-vo PP Shcherbatykh O.V., 104 p. (in Ukrainian)
13. Koliadenko, S. (2012). Teoretyko-kontseptualni zasady sotsialnoho partnerstva VNZ ta derzhavnykh i nederzhavnykh orhanizatsii. [Theoretical and conceptual principles of social partnership of universities and state and non-governmental organizations]. *Scientific Notes of Nizhyn State University. Nicholas Gogol. Psychological and pedagogical sciences*. Pp. 41—45. (in Ukrainian)
14. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraina na 2020-2021 roky. [National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2020-2021.]. URL: [www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf](http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf)
15. Pidlasyi, I. (2004). Praktychna pedahohika abo try tekhnolohii. Interaktyvnyi pidruchnyk dlia pedahohiv rynkovoi systemy osvity. [Practical pedagogy or three technologies. An online textbook for educators of the market-based education system]. Kyiv: Vydavnychi Dim «Slovo», 616 p. (in Ukrainian)
16. Pokidina, V. (2016). Universytety ta biznes: mizhnarodnyi dosvid spivpratsi ta perspektyvy dlia Ukrainy. [Universities and Business: International Collaboration Experience and Prospects for Ukraine]. *Project «Popular Economy: The Price of the State Project»*, 41, 25 p. (in Ukrainian)
17. Shevchuk, A. Rol korporatyvnoi kultury v upravlinni navchalnym zakladom. [The role of corporate culture in the management of an educational institution.]. URL: <http://pedagogika.at.ua/forum/97-1460-1>
18. Shcherbata, T. (2016). Teoretychni aspekty nalahodzhennia partnerskykh vidnosyn pidpriemstv iz VNZ. [Theoretical aspects of establishing partnerships between enterprises and universities]. *Bulletin of Lviv Polytechnic National University. Problems of economy and management*, 847, 193—197. (in Ukrainian)
19. Cardini, A. (2006). An analysis of the rhetoric and practice of educational partnerships in the UK: an arena of complexities, tensions and power. *Journal of Education Policy*. 2006. Vol. 21, № 4. P. 393—415. (in English)
20. McLaughlin, C., Black-Hawkins, K. (2007). School–university partnerships for educational research — distinctions, dilemmas and challenges. *Curriculum Journal*. 2007. Vol. 18, № 3. P. 327—341. (in English)

21. Dhillon, J.K. (2009). The role of social capital in sustaining partnership. *British Educational Research Journal*. 2009. Vol. 35, № 5. P. 687—704. (in English)
22. Smith, J., Wohlstetter, P. (2006). Understanding the different faces of partnering: a typology of public-private partnerships. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*. 2006. Vol. 26, № 3. P. 249–268. (in English).
23. Haynes, G., Lynch, S. Local partnerships: blowing in the wind of national policy changes. *British Educational Research Journal*. 2012. DOI:10.1080/01411926.2011.647680.
24. Hamel, F.L., Ryken, A.E. Rehearsing professional roles in community: teacher identity development in a school — university partnership. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*. 2010. Vol. 14, № 3. P. 335–350. (in English)
25. Baumfield, V., Butterworth M. Creating and translating knowledge about teaching and learning in collaborative school–university research partnerships: an analysis of what is exchanged across the partnerships, by whom and how. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 2007. Vol. 13, № 4. P. 411–427. (in English)
26. Smedley, L. Impediments to Partnership: A literature review of school — university links. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 2001. Vol. 7, № 2. P. 189–209. (in English)

**Тадеуш Е.Н.**

#### **ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ**

В статье проведен анализ проблемы образовательного партнерства в пространстве высшей школы. Определено понятие «образовательное партнерство у ВУЗ» как целостной открытой системы, что характеризуется внешними и внутренними полифункциональными связями и включает субъектный, содержательно-целевой, организационный и результативный компоненты. Выделены и обоснованы основные принципы образовательного партнерства в высшей школе (гуманизации и открытости; социо-культуросообразности; приемлемости традиций и инноваций; системности и комплексности; компетентности и научности; оптимизма и долгосрочности; вариативности и мобильности; толерантности и согласованности; технологичности и эффективности). Определены направления образовательного партнерства в современном университете, а также их виды по направлениям: интроверсификационное направление (корпоративное партнерство; педагогическое партнерство, научно-методическое партнерство) и экстраверсификационное направление (научное партнерство; неформальное партнерство, партнерство образования и бизнеса; социальное партнерство; социокультурное партнерство, информационное партнерство), координируемых механизмами социализации, интеграции, идентификации, и направленных на профессиональное и личностное самоопределение, интеллектуально-нравственное развитие и дальнейшую профессиональную самореализацию соискателей высшего образования.

**Ключевые слова:** партнерство, партнерское взаимодействие, образовательное партнерство; пространство высшей школы; образовательное партнерство в высшей школе.

**Tadeush O.M.**

PhD in Pedagogical Science, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department of Theory and History of Pedagogy,  
Pedagogical Institute, Borys Grinchenko Kyiv University

#### **EDUCATIONAL PARTNERSHIP IN HIGHER SCHOOL SPACE: DOMESTIC AND FOREIGN EXPERIENCE**

The article analyzes the problem of educational partnerships in higher education. The educational partnership is regarded as: a social phenomenon characterized by the objectively existing linkages between pedagogical workers of heis and education providers with the world and with each other; psychological phenomenon — a process of understanding, empathy, complicity; pedagogical phenomenon — socially meaningful, purposeful, specially organized process whereby participants of the interaction undergo positive transformations. The author determines that the educational partnership in the institution of higher education is a systemic phenomenon, which reproduces the characteristics of social and educational systems, based on the experience of social, socio-psychological, interpersonal interaction and the corresponding mechanisms of socialization, integration, identification and external economic, political, rulemaking, organizational, technological, informational, developmental, regulatory, protective, protective. The concept of “educational partnership at the university” is defined as a holistic open system, which is characterized by external and internal multifunctional connections and includes subjective, meaningful, organizational, and effective components. The basic principles of educational partnership in higher education (humanization and transparency; socioculturalis; acceptability of traditions and

*innovations; systemic and comprehensive; competence and science; optimism and long-term; variability and mobility; tolerance and coherence; technology and efficiency).*

*The author emphasizes that the partnership activities of universities in network interactions are conditioned by integration processes in higher education, which determine its orientation and types. The directions of educational partnership in a modern university are identified, as well as their types in the areas of: introversion direction (corporate partnership; pedagogical partnership, scientific and methodological partnership) and extraversion direction (scientific partnership; informal partnership; education and business partnership; social partnership; sociocultural partnership, information partnership) coordinated by the mechanisms of socialization, integration, identification, and aimed at professional and personal self distribution, intellectual and moral development and further professional self-realization of applicants for higher education.*

**Key words:** *partnership, partnership modality; sanctified partnership; high school space; blessed partnership at high school.*

Стаття надійшла до редакції 03.04.2020

Прийнято до друку 07.04.2020

**Н.В. Дячок,**

старша викладачка кафедри теорії та історії педагогіки  
Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка,  
кандидатка педагогічних наук

ORCID iD 0000-0003-1355-6801

n.diachok@kubg.edu.ua

УДК 37:316.444.5

DOI: 10.28925/2311-2409.2020.33.8

## ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ПОКАЗНИК ЯКОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

*У статті розкрито сутнісні характеристики професійної мобільності як показника неперервної педагогічної освіти. Представлено структуру професійної мобільності вчителя, яка складається з чотирьох компонентів: особистісний, когнітивний, комунікативний, діяльнісний. На основі компонентів і показників виокремлено рівні професійної мобільності вчителя: репродуктивний, базовий, продуктивний. Розкрито роль неперервної педагогічної освіти у розвитку і становленні особистості як професіонала. Виокремлено, що якість сучасної професійної освіти визначається конкурентоспроможністю фахівця на ринку праці. Репрезентовано дані анкетування та їх статистична обробка.*

**Ключові слова:** мобільність, професійна мобільність, освіта, професійна освіта, неперервна освіта, педагогічна освіта, неперервна педагогічна освіта.

© Дячок Н.В., 2020

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020

**Вступ.** Своєрідність структури освіти, певна віддаленість сучасних учителів від здобутків психолого-педагогічних наук неоднозначно відбиваються на діяльності й потребують гнучкої організації освітнього процесу, вирішення проблеми постійного саморозвитку. Усе більш значущим стає постійний особистісний розвиток людини, її професійне вдосконалення без відриву від основного виду діяльності. Сучасна освіта є випереджальною, враховує нові суспільні потреби, намагається відповідати сучасним світовим освітнім тенденціям.

Особлива роль приділяється неперервній педагогічній освіті, яка надає учителю усвідомлення власного місця у багатонаціональному суспільстві через швидке адаптування до змін у ньому. Одним з показників неперервної педагогічної освіти є професійна мобільність, яка надає сучасному вчителю змогу адаптуватися до змін і гнучко перебудовувати напрям і зміст власної професійно-педагогічної діяльності. Неперервна педагогічна освіта передбачає постійний розвиток, самостійне набуття необхідних для професійної діяльності компетенцій і адаптування у багатонаціональне і полікультурне середовище.

**Мета статті** — розкрити сутнісні характеристики професійної мобільності як показника неперервної педагогічної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Професійна мобільність фахівців вивчається різними науками сьогодення, такими як: соціологія (Т. Заславська, С. Ліпсет, П. Сорокін та інші); економіка

(П. Блау, Н. Ничкало, О. Симончук, О. Філатов, Д. Чернилевський); психологія (І. Мартинюк, Л. Мітіна, В. Осовський); педагогіка (Н. Коваліско, Б. Лихачов, П. Новиков, Л. Пономарьов та інші.). Це дає нам змогу стверджувати, що поняття «професійна мобільність» є міждисциплінарним.

Сформована професійна мобільність є показником неперервної педагогічної освіти, тому її розглядати доречно через систему професійної освіти, яка суттєво впливає на формування зазначеного явища. Проблема професійної підготовки вчителів висвітлена у наукових доробках учених: Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, І. Зязюна, В. Лугового, Н. Ничкало, В. Майборода, О. Пехоти, Н. Протасової Л. Хоружої; філософські аспекти цього процесу обґрунтовують: В. Андрущенко, В. Бондаренко, В. Князев, М. Михальченко, В. Скуратівський; психологічні: І. Бех, Л. Божович, В. Бочелюк, Ю. Власенко, С. Занюк, Г. Костюк, І. Кукуленко-Лук'янець, Р. Немов, Т. Яценко. Висвітленню окремих питань формування готовності педагогів до професійної діяльності присвятили дисертаційні роботи К. Баханов, І. Богданова, О. Волошенко, І. Гавриш, А. Линенко, О. Савченко та інші. Безпосередньо дослідженням професійної підготовки вчителів іноземних мов займаються: А. Береснев, О. Божок, М. Князян, О. Місечко, О. Русанова, Н. Сура, В. Хмельковська, О. Шмирко (Дячок Н., 2019).

У сучасних умовах реформування вищої освіти різносторонні аспекти мобільності представлені у працях дослідників: В. Андрущенка,

О. Безпалько, Т. Голубенко, Т. Гордєєвої, В. Гринько, Н. Грицькової, Є. Іванченко, С. Желтової, Ю. Клименко, Н. Кожемякіної, Н. Мерзлякової, Л. Меркулової, Е. Нікітіної, Л. Пілецької, Р. Пріми, Н. Сидорової, С. Сисоєвої, Л. Сушенцевої, В. Триндюк, І. Хомюк, І. Шпекторенка, Н. Чернухи, В. Юрченка (Дячок Н., 2019).

Сучасна освіта передбачає неперервність, а отже передбачає зростання особистісного, професійного і наукового потенціалу особистості не в залежності від вікової категорії, а відтак відповідає потребам особистості і запитам соціуму.

Постійна педагогічна освіта передбачає розвиток і становлення фахівця (учителя) у різні вікові періоди від розквіту й стабілізації життєвих сил та здібностей до періоди старіння організму, коли на перший план висувається завдання компенсації сил і можливостей, що втрачаються.

Основним фактором неперервної освіти є вимога суспільства у постійному розвитку фахівців. Цим визначається впорядкування безлічі освітніх структур — основних і паралельних, базових і додаткових, державних і громадських (суспільних), формальних і неформальних.

Педагогічна освіта втрачає свій вплив на різні верстви населення. Сучасного вчителя вже не приймають як носія знань, культури і цінностей. Наразі праця вчителя є на третьому місці від фізичної праці та інших видів розумової діяльності.

Як подолання даної проблеми урядом України було створено «Концепцію розвитку педагогічної освіти». Метою якої є вдосконалення системи педагогічної освіти для створення бази підготовки педагогічних працівників нової генерації, створення умов для залучення до педагогічної діяльності фахівців інших професій та забезпечення умов для становлення і розвитку сучасних альтернативних моделей безперервного професійного та особистісного розвитку педагогів, які, у тому числі, стануть ключовою умовою впровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (Концепція розвитку педагогічної освіти, 2018).

Якість сучасної професійної освіти визначається конкурентоспроможністю вчителя на ринку праці. Сучасного вчителя визначає власний професіоналізм, який залежить від рівня кваліфікації, досвіду педагогічної діяльності, майстерності і наявності професійно значущих якостей, таких як: особиста відповідальність за власний неперервний професійний розвиток, вміння сприймати нове, здатність до особистого, професійного розвитку, інноваційних пошуків і відкриттів. Такий склад якостей забезпечує професійна мобільність.

Дослідження важливості неперервної освіти тривають досить довго. Науковець М. Кларін в своєму науковому доробку, в теорії і практиці

неперервної освіти, акцентує увагу на андрагогіці за межами базової освіти: оволодіння й підвищення професійної кваліфікації; перепідготовка у процесі зміни професії; освіта у процесі адаптації до соціальних і виробничих умов, що постійно змінюються; освіта дозволить тощо (Кларін М., 1996).

Досліджуючи неперервну освіту, варто зазначити, що одним з шляхів вирішення зазначеної проблеми є реформування системи освіти. Вчена А. Нікуліна наголошує на тому, що реформування освіти в Україні має стати основним чинником функціонування та розвитку післядипломної освіти, відкривати для вчителя можливість постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, різної за повнотою, індивідуалізованої за часом, гнучкої за формою та обсягом. Науковець акцентує увагу на тому, що у зв'язку з розробкою й реалізацією чіткої соціальної політики, спрямованої на поліпшення стану на ринку праці, потребують удосконалення системи професійного навчання, перенавчання, перепідготовки і підвищення кваліфікації кадрів, надання мобільності трудовим ресурсам. Рішенням даної проблеми, відповідно А. Нікуліної, швидке адаптування системи професійної післядипломної освіти до нових суспільних умов, зробити її релевантною, ефективною та результативною у виконанні таких завдань: забезпечення громадян України можливістю реалізації конституційного права на набуття професійних кваліфікацій відповідності до їх бажань і здібностей, перепідготовку та підвищення кваліфікації; задовольнити поточні й перспективні потреби країни у кваліфікованих та конкурентоспроможних робітниках, службовцях, науковцях; сприяти державній політиці зайнятості населення в умовах нестабільної ринкової економіки (Нікуліна А., 2000).

Професійна мобільність репрезентує вчителю шляхи до безперервного навчання в умовах динамічних змін та здатності адаптуватися до них. Саме сформована професійна мобільність передбачає становлення вчителя як незалежну, сформовану особистість. Професійна мобільність надає прагнення до самовдосконалення й самоосвіти, які є невід'ємними факторами професійного зростання вчителя.

Зазначимо, що професійна мобільність є постійною та систематичною якістю сучасного вчителя. Вона нерозривно пов'язана з особистісно-професійним зростанням і підвищенням рівня його кваліфікації.

Виокремимо, що питання професійної мобільності як частини неперервної педагогічної освіти, більш детально розглядається у системі сучасної післядипломної освіти. Досить мало програм орієнтованих на формування професійної мобільності вчителів на магістерських програмах та зовсім мала кількість — на першому (бакалаврському) рівні

вищої освіти, а ті, які існують, мають жорсткий відбір при наявності величезної конкуренції.

Виокремимо, шляхи формування професійної мобільності вчителів у розвинених країнах світу свідчать про їх багатовекторність, інтерактивність, спрямованість на підвищення якості та ефективності формування професійної мобільності у сучасних учителів. Професійна мобільність у закладах вищої освіти України здійснюється двома шляхами: переміщення студентства між закладами вищої освіти України (зміна закладу вищої освіти); партнерство закладів вищої освіти у рамках угод чи програм про співпрацю (ERASMUS+) (Дячок Н., 2019).

Як частина неперервної педагогічної освіти професійна мобільність вчителя передбачає певну структуру: особистісний компонент (мотивація на досягнення успіху, готовність до саморозвитку і самореалізації, рівень сформованості індивідуальної мобільності); когнітивний і комунікативний компоненти, які передбачають сформованість системи фахових знань і методик, усвідомлення необхідності власної педагогічної діяльності у кроскультурному суспільстві); діяльнісний компонент (вміння бути мобільним на уроках відповідно до дидактичних задач). Зазначені компоненти взаємопов'язані між собою і доповнюють один одного створюючи цілісну систему формування професійної мобільності учителів.

Професійна мобільність у неперервній педагогічній освіті буде мати показники, такі як: вмотивованість на досягнення успіху, активність вчителя (сформована індивідуальна мобільність); наявність належного рівня самооцінки; готовність до неперервного особистісно-професійного саморозвитку і самореалізації; комунікабельність; вміння налагоджувати партнерські зв'язки і взаєморозуміння з колегами та керівництвом; наявність у майбутніх учителів міжкультурної толерантності; наявність сформованих фахових компетенцій і теоретичних знань; інформативність у діяльності; здібність до аналізу професійної діяльності; наявність організаторських зді-

бностей; виявлення прагнення змінити власну позицію або діяльність (Дячок Н., 2019).

Дослідити сформованість власної професійної мобільності вчитель може на трьох рівнях, таких як: репродуктивний, базовий, продуктивний. Репродуктивний рівень є найнижчим. Даний рівень передбачає, що вчитель не готовий до професійної мобільності; не зацікавлений у розвитку власної педагогічної діяльності; не прагне до змін; відсутня якісна фахова підготовка; відсутня професійна відповідальність. Якщо вчитель володіє репродуктивним рівнем професійної мобільності, то спілкування з колективом відбувається за потреби.

На базовому рівні — вчитель володіє фаховими знаннями, практичними уміннями і навичками; усвідомлює суспільну важливість педагогічної діяльності. Обов'язком для цього рівня є вияв здатності до рефлексії, прагнення використовувати та адаптовувати нові професійні методики і технології у власній педагогічній діяльності. Для володаря базового рівня сформованості професійної мобільності характерне активне спілкування з колективом.

Продуктивний рівень сформованості професійної мобільності передбачає те, що вчитель вільно виконує фахові завдання завдяки наявним практичним умінням і досвіду; має високу сформованість спеціальних умінь, які дозволяють вільно працювати з фаховою документацією; повністю усвідомлює важливість педагогічної діяльності у суспільстві; виявляє здатність до рефлексії; розуміє важливість своїх обов'язків; може вільно вирішувати проблемні ситуації, використовуючи науковотворчий підхід, а також передбачати та змінювати їх; спілкується з колективом в особистісній і професійній сфері; організований (Дячок Н., 2019).

Враховуючи якість фахової підготовки в Україні, виникає проблема розуміння необхідності професійної мобільності сучасним вчителем. На жаль, сформована професійна мобільність стає способом отримувати вищу зарплатню або спосіб мігрувати, а не способом особисто-професійного саморозвитку.

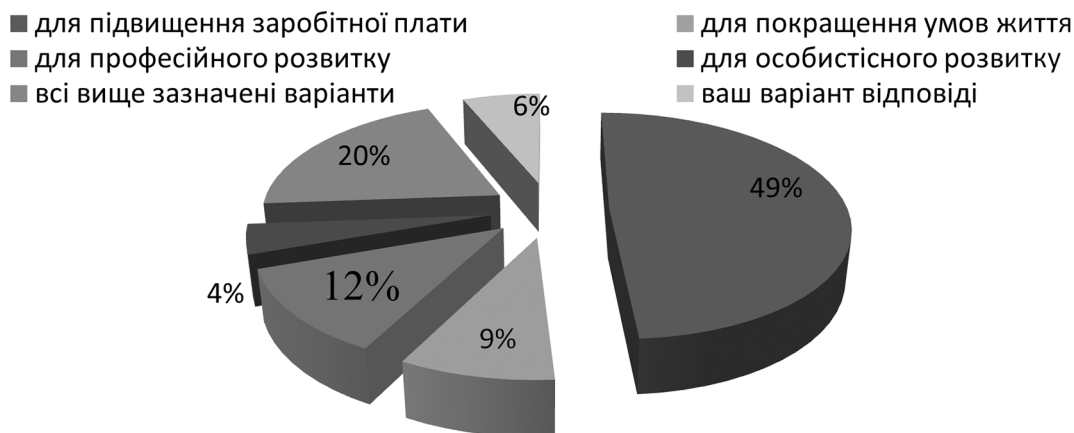


Рис. 1. Значення професійної мобільності

Нами було проведено анкетування серед студентів Київського університету імені Бориса Грінченка, які вже працюють вчителями в школах. Метою даного анкетування стало виявлення значення професійної мобільності у діяльності вчителя, серед запропонованих варіантів відповідей були наступні: для підвищення заробітної плати, для покращення умов життя, для професійного розвитку, для особистісного розвитку, всі вище зазначені варіанти, ваш варіант відповіді. Респонденти обирали, на їхню думку, найважливіші (рис. 1).

За результатами вибору рангові позиції були розподілені наступним чином: для підвищення заробітної плати — 48,9%, для покращення умов життя — 8,7 %, для професійного розвитку — 12 %, для особистісного розвитку — 4,2 %, всі вище зазначені варіанти — 20 %, ваш варіант відповіді — 6,2 %.

Щодо виявлення необхідності професійної мобільності у діяльності вчителя, запропоновані варіанти були ранжовані так: погодилися з думкою — 32,8 %, заперечили цю думку — 67,2 %. Результати опитування представлені на рис. 2.

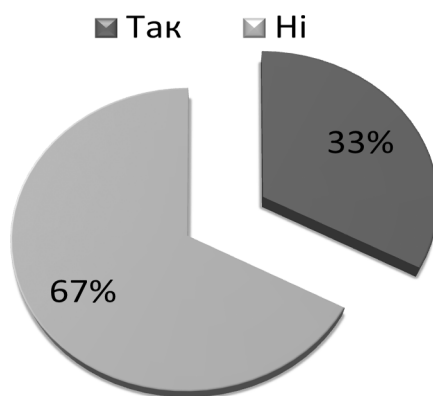


Рис. 2. Необхідність професійної мобільності у діяльності вчителя

Аналіз результатів анкетування надав можливість здійснити попереднє узагальнення: зміст досліджуваного феномену не надто зрозумілий вчителям, тому у них виникали сумніви щодо доцільності і бажання оволодіти професійною мобільністю, використовуючи різноманітні ресурси.

**Висновок.** Враховуючи вищезазначене, можемо зробити висновок про те, що сформована професійна мобільність є невід'ємною частиною неперервної педагогічної освіти. Професійна мобільність як частина неперервної педагогічної освіти реалізує ряд завдань, таких як: соціокультурне, загальноосвітнє і економічне.

Соціокультурне завдання передбачає задоволення і розвиток внутрішніх потреб особистості, створення умов для її постійного творчого зростання. Загальноосвітнім завданням розв'язується проблема освіти особистості та гнучка професійна підготовка (перепідготовка або підвищення кваліфікації) з метою оновлення професійного досвіду чи здобуття іншої спеціальності в умовах постійних змін у суспільстві. Вирішення економічного завдання презентує нам фінансово задоволеного вчителя серед конкурентоспроможних фахівців, підготовлених до впровадження новітніх технологій, техніки.

## ДЖЕРЕЛА

1. Дячок Н.В. Формування професійної мобільності майбутніх учителів іноземних мов в освітньому середовищі університету [Текст]: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ. 2019. 268 с.
2. Кларин М.В. Личностная ориентация в непрерывном образовании. *Педагогика*. 1996. № 2. С. 15.
3. Нікуліна А. Безперервна післядипломна освіта інженерно-педагогічних працівників України [Текст] / А. С. Нікуліна [та ін.] ; АПН України, Донець. ін-т післядиплом. освіти інж.-пед. працівників. Донецьк: [б.в.], 2000. 212 с. ISBN 966-7308-84-7
4. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. *Законодавство України*. — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
5. Закон України «Про професійну (професійно-технічну) освіту» [Електронний ресурс]. *Законодавство України*. — Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/103/98-%D0%B2%D1%80>
6. Концепція розвитку педагогічної освіти [Електронний ресурс]. *Міністерство освіти і науки України*. — Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>

## REFERENCES

1. Diachok, N.V. (2019). Formuvannia profesiinoi mobilnosti maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov v osvitnomu seredovyshchi universytetu [Formation of professional mobility of future foreign language teachers in the educational environment of the university] [Tekst] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / DiachokNadiiaValentynivna ; Kyiv. un-tim. Borysa Hrinchenka. Kyiv, 2019, 268 s. (in Ukrainian)
2. Klaryn, M.V. (1996). Lychnostnaia oryentatsiya v nepreryvnom obrazovanii [Personal orientation in continuing education]. *Pedahohyka*. № 2. S. 15. (in Russian)
3. Nikulina, A. (2000). Bezperervna pisliadyplomna osvita inzhenerno-pedahohichnykh pratsivnykiv Ukrainy [Continuing postgraduate education of engineering and pedagogical workers of Ukraine] [Tekst] / A.S. Nikulina [tain.]; APNUkrainy, Donets. in-tpisliadyplom. osvityinzh.-ped. pratsivnykiv. Donetsk: [b.v.], 2000. 212 s. — ISBN 966-7308-84-7 (in Ukrainian)
4. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine «On Higher Education»] [Elektronnyi resurs]. *Zakonodavstvo Ukrainy*. — Rezhym dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (in Ukrainian)
5. Zakon Ukrainy «Pro profesiinu (profesiino-tekhnicnu) osvitu» [Law of Ukraine «On Vocational Education»] [Elektronnyi resurs]. *Zakonodavstvo Ukrainy*. — Rezhym dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/103/98-%D0%B2%D1%80> (in Ukrainian)
6. Kontseptsiiia rozvytku pedahohichnoi osvity [The concept of development of pedagogical education] [Elektronnyi resurs]. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy*. — Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedahogichnoyi-osviti> (in Ukrainian)

**Дячок Н.**

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ НЕПРЕРЫВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*В статье раскрыто сущностные характеристики профессиональной мобильности как показателя непрерывного педагогического образования. Представлена структура профессиональной мобильности учителя, которая состоит из четырех компонентов: личностный, когнитивный, коммуникативный и деятельностный. На основе компонентов и показателей выделены уровни профессиональной мобильности учителя: репродуктивный, базовый, продуктивный. Раскрыта роль непрерывного педагогического образования в развитии и становлении личности как профессионала. Выделено, что качество современного профессионального образования определяется конкурентоспособностью специалиста на рынке труда. Представлены данные анкетирования и их статистическая обработка.*

**Ключевые слова:** мобильность, профессиональная мобильность, образование, профессиональное образование, непрерывное образование, педагогическое образование, непрерывная педагогическое образование.

**Diachok N.**

*PhD in Pedagogical Sciences,  
Senior Lecturer of the Department of Theory and History of Pedagogy,  
Pedagogical Institute, Borys Grinchenko Kyiv University*

### **PROFESSIONAL MOBILITY AS AN INDICATOR OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION**

*The article deals with the continuous pedagogical education which provides to the teacher understanding of own place in multinational society cause of fast adaptation in it. The professional mobility which gives to the modern teacher an opportunity to adapt changes and to flexibly reconstruct the direction and content of own professional and pedagogical activity is one of indicators of continuous pedagogical education. Continuous pedagogical education provides constant development, independent increase educational and cultural levels (independent introductions of competences, necessity for professional activity) both adaptations in multinational and polycultural the environment. The analysis of scientific literature is presented. It is noted that professional mobility of specialists is studied by different sciences, such as: sociology (T. Zaslavskaya, S. Lipset, P. Sorokin and others); economics (P. Blau, N. Nichkalo, O. Simonchuk, O. Filatov, D. Chernylevsky); psychology (I. Martyniuk, L. Mitina, V. Osovsky); pedagogy (N. Kovalisko, B. Likhachev, P. Novikov, L. Ponomaryov, etc.). This allows us to argue that the concept of "professional mobility" is interdisciplinary. The structure of the teacher's professional mobility is presented, which consists of four components: personal, cognitive, communicative and activity. On the basis of components and indicators the levels of professional mobility of the teacher are distinguished: reproductive, basic, productive. A role of continuous pedagogical education in formation and development of personality is educed. The continuous pedagogical education provides development and formation of the expert (teacher) in the different age periods from blossoming and stabilization of vital forces and abilities to the periods aging*

*of an organism when the problem of compensation of forces and opportunities is put in the forefront that are lost. It is pointed out that the quality of modern professional education is determined by the competitiveness of the specialist in the labor market. The questionnaire and its statistical processing are presented. The analysis of the questionnaire results made it possible to make a generalization: the content of the phenomenon under study is not very clear to teachers, so they have doubts about the expediency and desire to master professional mobility, using various resources.*

**Key words:** *mobility, professional (vocational) mobility, education, professional (vocational) education, continuous education, pedagogical education, continuous pedagogical education*

Стаття надійшла до редакції 02.04.2020

Прийнято до друку 05.04.2020

**Михалюк А.М.,**

старша викладачка кафедри теорії та історії педагогіки  
Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка,  
кандидатка педагогічних наук

ORCID: 0000-0003-0452-1260

a.mykhaliuk@kubg.edu.ua

УДК 378.091.33-027.22

DOI: 10.28925/2311-2409.2020.33.9

## **ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ**

*У статті висвітлено сутність інтерактивних методів навчання та аргументовано переваги їх застосування в освітньому процесі закладів вищої освіти. Виявлено особливості використання інтерактивних методів навчання у процесі підготовки майбутніх педагогів. Подано характеристику окремих методів інтерактивного навчання, розкрито значення їх використання в процесі формування особистісних та професійних якостей майбутніх педагогів.*

**Ключові слова:** інтерактивне навчання; методи інтерактивного навчання; підготовка майбутніх педагогів.

© Михалюк А.М., 2020

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020

**Вступ.** Інтеграція української спільноти до світового соціокультурного простору передбачає створення у закладах вищої освіти моделі навчання з позицій загальноєвропейських стандартів. Прагнення до визнання дипломів на європейських освітніх теренах зумовлює оновлення і модернізацію вищої педагогічної освіти та впровадження інновацій у підготовку педагогічних кадрів. У світлі вищезазначеного сучасний освітній процес у закладах вищої освіти повинен бути спрямований не лише на професійне, а й на особистісне зростання студентів. Для реалізації особистісного потенціалу кожного студента в процесі навчання виникає необхідність у створенні умов для формування таких якостей особистості, як мобільність, уміння інтегруватись у динамічне суспільство, критичність мислення, уміння генерувати нові ідеї, здатність приймати нестандартні рішення й нести за них відповідальність, комунікативні уміння, навички роботи в команді, уміння моделювати навчальні та виховні ситуації тощо. Вирішенню таких завдань сприяє застосування інтерактивних методів навчання.

**Мета статті** — з'ясувати сутність інтерактивних методів навчання, висвітлити значущість даних методів навчання в процесі підготовки педагога у закладах вищої освіти.

**Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних науковців.** Проблема підготовки вчителя постійно перебуває в центрі уваги науковців різних галузей знань. Вагомий внесок у вирішення означеної проблеми належить зарубіжним та українським педагогам, зокрема Г. Ващенко, В. Сухомлинському,

М. Стельмаховичу та ін. На з'ясування сучасних умов розбудови педагогічної освіти зорієнтовано роботи таких знаних учених, як Н. Бібік, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Моляко, Н. Ничкало, О. Пехота, О. Савченко, О. Сухомлинська та інших. Безперечно є багато наукових здобутків, які обґрунтовують доцільність застосування інтерактивних методів для підвищення ефективності процесу навчання. До таких належать праці О. Коротаєва, Г. Мітіна, Л. Пироженко, О. Пометун, С. Сисоевої, М. Скрипник, Г. Шевченко та інших.

**Викладення основного матеріалу.** У сучасній теорії та практиці накопичено багатий досвід щодо розуміння поняття «інтерактив». З довідково-енциклопедичних джерел відомо, що слово «інтеракція» (дослівно «взаємодія») походить від латинського, французького та англійського «interaction», складовими елементами якого є префікс «inter», що означає «між», «посеред»; та корінь «action» — дія, діяльність. Таким чином, інтерактивний — здатний до взаємодії, діалогу (Кравчина, 1999).

Так, дослідниця О. Пометун вважає, що сутність освітнього процесу полягає у взаємодії того, хто навчає, і тих, хто навчається, тобто і викладач, і студенти є суб'єктами освітнього процесу. Взаємодія — це безпосередня міжособистісна комунікація, особливою рисою якої є здатність людини уявляти себе на місці свого партнера по спілкуванню, пізнавати, як він чи вона реагує на перебіг спілкування і, відповідно, аналізувати ситуацію, приймати необхідні рішення. У структурі

турі взаємодії викладача та студента О. Пометун виокремлює такі елементи: 1) перебування учасників взаємодії у єдиному просторі і часі, встановлення безпосереднього міжособистісного контакту; 2) визначення мети й очікуваних результатів спільної діяльності; 3) планування, контроль, корекція спільних дій та їх координування; 4) рівний розподіл спільної праці між всіма учасниками; 5) встановлення суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин (Пометун, 2007).

В дослідженні С. Сисоевої зазначається, що інтерактивне навчання характеризує такий процес навчання, який побудований на взаємодії студента з навчальним оточенням, навчальним середовищем; ґрунтується на психології людських взаємин і взаємодій; сутність якого полягає в організації спільного процесу пізнання, коли знання здобуваються в спільній діяльності через діалог, полілог студентів між собою й викладачем. Інтерактивне навчання студентів здійснюється з урахуванням їх інтересів і запитів, життєвого і професійного досвіду, у формах партнерської взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу. Таким чином, при інтерактивному навчанні всі учасники освітнього процесу взаємодіють між собою, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії колег і свою власну поведінку, занурюються у реальну атмосферу ділового співробітництва з розв'язання низки проблем відповідно до їх інтересів, потреб і запитів. При цьому відбувається постійна зміна видів навчальної діяльності: гри, дискусії, робота в малих групах, мінілекції тощо (Сисоева, 2011, с. 5).

Переконливою є думка М. Скрипник про те, що інтерактивні методи навчання є системою способів діалогічної взаємодії суб'єктів навчання, що спрямовані на осмислення змісту діалогу. В основу класифікації інтерактивних методів автор пропонує покласти ряд функцій педагогічного спілкування (діалогу), визначених дослідником О. Киричуком, а саме: інформаційна, пізнавальна, мотиваційна, регулятивна. Відтак, інтерактивні методи навчання М. Скрипник поділяє на інформаційні, пізнавальні, мотиваційні і регулятивні інтерактивні методи (Скрипник, 2005).

Таким чином, із вищезазначеного випливає, що сутність інтерактивного навчання полягає у взаємонавчанні, груповій формі організації освітнього процесу із реалізацією активних групових методів навчання для вирішення дидактичних завдань. У такій освітній взаємодії викладач виконує функції помічника в роботі, консультанта, організатора та стає одним із джерел інформації. Особливого значення набуває партнерська взаємодія між студентами і викладачем, коли учасники освітнього процесу виступають рівними суб'єктами навчання, та відсутнє домінування будь-кого із них. Під час такого ді-

логічного навчання у студентів формується здатність мислити критично, розвивається вміння розв'язувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, з'являється потреба брати участь у різних дискусіях, формується здатність приймати зважені рішення та спілкуватись з іншими людьми.

У сучасній практиці підготовки майбутніх педагогів досить ефективно використовуються різні способи навчання у співробітництві, які сприяють залученню студентів до інтерактивної діяльності на заняттях. Розглянемо сутність найпоширеніших інтерактивних методів навчання. *Робота в парах* — ефективний метод, що передбачає обмін ідеями з партнером та подальше озвучення своїх думок перед аудиторією. Означений метод сприяє формуванню навичок співробітництва, оволодінню вміннями висловлюватись та активно слухати. Для актуалізації опорних знань ефективним є використання методу «Мікрофон», який надає можливість кожному студенту сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію. Основними вимогами до використання методу «Мікрофон» визначено такі як: говорити має тільки той, у кого «символічний» мікрофон, відповіді не коментуються і не оцінюються, коли хтось висловлюється, інші не можуть говорити. Такий вид роботи дає можливість активізувати розумову діяльність студентів та налаштовує їх на сприймання та активну дискусію на занятті. Чільне місце в навчальному процесі вищої школи посідає такий метод колективного обговорення, як «Мозковий штурм». Ефективність даного методу досягається шляхом вільного вираження думок усіх учасників і допомагає знаходити кілька рішень за певною темою. Метод «Карусель» найбільш ефективний для одночасного включення всіх учасників освітнього процесу в активну роботу з різними партнерами для обговорення дискусійних питань. Метод «Навчаючи – учусь» дає можливість студентам передавати свої знання своїм одногрупникам. Використання цього методу дає можливість студентам узагальнювати поняття і факти, сприяє виникненню запитань та підвищує інтерес до навчання. Також важливим способом здійснення інтерактивного навчання є *метод проектів*, що зумовлює набуття і застосування студентами практичних умінь та навичок. У проектній роботі студенти залучаються в створену педагогом пошукову навчально-пізнавальну діяльність. Використання методу проектів в навчальній діяльності студентів формує у них креативність, стимулює інтелектуальну активність, розвиває комунікативні вміння, формує здатність працювати в команді, розвиває інформаційно-комунікаційні навички. Важливим засобом пізнавальної діяльності майбутніх фахівців виступає *дискусія*, яка передбачає широке публічне обговорення

якогось спірного питання. Використання даного методу у навчальному процесі здійснюється в певній послідовності. Перш за все формулюється конкретне дискусійне питання, на яке немає однозначної відповіді й допускає різні варіанти вирішення. Під час такого обговорення виявляються різні позиції, а емоційно-інтелектуальний поштовх пробуджує бажання активно мислити. Усі висловлювання повинні супроводжуватись аргументацією. Дискусія може завершитися як консенсусом (прийняттям узгодженого рішення), так і збереженням існуючих розбіжностей між її учасниками. Використання в навчальному процесі майбутніх педагогів методу дискусії сприяє розвитку критичного мислення, дає можливість визначити власну позицію, формує навички аргументації та відстоювання своєї думки, навчає чути й розуміти співрозмовника.

**Висновки.** Отже, впровадження у закладах вищої освіти моделі навчання з позицій загальноєвропейських стандартів зумовлює активне застосування технологій інтерактивного навчання, що сприяє підвищенню якості підготовки майбутніх педагогів. Використання інтерактивних методів сприяє побудові партнерських взаємовідносин між усіма учасниками освітнього процесу, спонукає їх до постійної творчості й самовдосконалення. У такій взаємодії викладач набуває рис фасилітатора, організатора самостійної, навчально-пізнавальної, комунікативної, творчої діяльності студентів. Вищезазначене не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми і потребує подальших науково-методичних розробок щодо впровадження у практику підготовки майбутніх педагогів сучасних інноваційних освітніх технологій.

#### ДЖЕРЕЛА

1. Активні та інтерактивні методи навчання / уклад. О.С. Кравчина. Київ : УІ ППОАН України, 1999. 123 с.
2. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. К.: Слово, 2004. 616 с.
3. Пометун О.І. Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище. Рідна Школа. Київ: Рідна Школа, 2007. № 5. С. 46—49.
4. Сисоева С.О. Інтерактивне навчання дорослих у системі післядипломної педагогічної освіти. *Наукові праці. Педагогіка*. Випуск 146. том 158. Миколаїв, 2011. С. 5—10.
5. Скрипник М.І. Інтерактивне навчання: основні поняття. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання. Бібліотека. Київ : Ред. загальнопед. газет, 2005. С. 30—44.

#### REFERENCES

1. Aktyvni ta interaktyvni metody navchannia [Active and interactive teaching methods] / uklad. O.S. Kravchyna. Kyi : UI PPOAN Ukrainy, 1999. 123 s. (in Ukrainian)
2. Pidlasy, I.P. (2004). Praktychna pedahohika abo try tekhnolohii [Practical pedagogy or three technologies]: interaktyvnyi pidruchnyk dlia pedahohiv rynkovoi systemy osvity. K.: Slovo, 2004. 616 s. (in Ukrainian)
3. Pometun, O.I. (2007). Tekhnolohiia interaktyvnoho navchannia yak innovatsiine pedahohichne yavyshche [Interactive learning technology as an innovative pedagogical phenomenon.]. Ridna Shkola. Kyiv : Ridna Shkola, 2007. № 5. S. 46-49. (in Ukrainian)
4. Cysoieva, S.O. (2011). Interaktyvne navchannia doroslykh u systemi pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity [Interactive adult learning in the system of postgraduate pedagogical education.]. *Naukovi pratsi. Pedahohika*. Vypusk 146. tom 158. Mykolaiv, 2011. S. 5—10. (in Ukrainian)
5. Skrypnyk, M.I. Interaktyvne navchannia: osnovni poniattia [Interactive learning: basic concepts]. Ihry doroslykh. Interaktyvni metody navchannia. Biblioteka. Kyiv: Red. zahalnoped. hazet, 2005. S. 30—44. (in Ukrainian)

**Михалюк А.М.**

#### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье отражена сущность интерактивных методов обучения и аргументировано преимущества их применения в образовательном процессе заведений высшего образования. Выявлены особенности использования интерактивных методов обучения в процессе подготовки будущих педагогов. Дана характеристика отдельных методов интерактивного обучения, раскрыто значение их использования в процессе формирования личностных и профессиональных качеств будущих педагогов.

**Ключевые слова:** інтерактивне обучение, методы интерактивного обучения; подготовка будущих педагогов.

**Mihalyuk A.**

PhD in Pedagogical Sciences,  
Senior Lecturer of Department of Theory and History of Pedagogy  
Pedagogical Institute, Borys Grinchenko Kyiv University

#### **USE OF INTERACTIVE LEARNING METHODS IN THE PROCESS OF PREPARATION OF FUTURE EDUCATORS**

*In the article essence of interactive teaching methods is explained in the article and the advantages of their application in the educational process of higher education institutions are argued. The importance of the focus of the modern educational process not only on professional but also on personal growth of students is outlined. It is about the need to create conditions for the formation of personality traits such as mobility, ability to integrate into a dynamic society, critical thinking, the ability to generate new ideas, the ability to make non-standard decisions and be responsible for them, communication skills, teamwork skills, skills educational situations, etc. The essence of interactive learning is defined, which consists in mutual learning, group form of organization of educational process with realization of active group teaching methods for solving didactic problems. The peculiarities of using interactive teaching methods in the process of preparation of future teachers are revealed. The essence of the most common interactive teaching methods is considered. Working in pairs is an effective method that involves sharing ideas with a partner and further voicing your thoughts to the audience. It is effective to use the Microphone method to update background knowledge, which enables each student to say something quickly, alternately, by answering questions or expressing their opinion or position. Collective discussion, such as Brainstorming, is at the forefront of the educational process of higher education. The Carousel method is most effective for simultaneously involving all participants in the educational process in active work with different partners to discuss discussion issues. The Learning-to-Learn method enables students to pass on their knowledge to their classmates. The method of projects that determines the acquisition and application of practical skills by students. An important tool for the cognitive activity of future professionals is a discussion that involves broad public discussion of some controversial issue. The role of interactive teaching methods in the process of formation of personal and professional qualities of future teachers is revealed.*

**Key words:** interactive learning, methods of interactive learning; training of future teachers.

Стаття надійшла до редакції 12.04.2020

Прийнято до друку 17.04.2020

*Наукове видання*

# **ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА:** *ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА*

- Психологія
- Педагогіка

# **PEDAGOGICAL EDUCATION:** *THEORY AND PRACTICE.* Psychology. Pedagogy

Збірник наукових праць № 33 (1) • 2020

Видання підготовлене до друку в НМЦ видавничої діяльності  
Київського університету імені Бориса Грінченка

Завідувач НМЦ видавничої діяльності *М.М. Прядко*  
Відповідальна за випуск *А.М. Даниленко*  
Над виданням працювали *Т.В. Нестерова, Н.В. Клименко*

Підписано до друку ????.2020 р. Формат 60х84/8.  
Ум. друк. арк. ????. Обл.-вид. арк. ????. Наклад 100 пр. Зам. № 0-40.

Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, 04053, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2.  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4013 від 17.03.2011 р.

**Попередження!** Згідно із Законом України «Про авторське право і суміжні права» жодна частина цього видання не може бути використана чи відтворена на будь-яких носіях, розміщена в мережі Інтернет без письмового дозволу Київського університету імені Бориса Грінченка й авторів. Порушення закону призводить до адміністративної, кримінальної відповідальності.