

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА

ОКСАНА ЦЮНЯК

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА
МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ**



МОНОГРАФІЯ

Видавець Кушнір Г. М.
Івано-Франківськ—2021

УДК 378: 373.3.011.3-051] 004.67

Ц 65

*Рекомендовано до друку Вченою радою
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
(протокол №8 від 28.09.2021 р.)*

Рецензенти:

Хомич Л. О., доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Марусинець М. М., доктор педагогічних наук, професор, директор департаменту освіти і науки, молоді і спорту Закарпатської обласної державної адміністрації

Москаленко Ю. М., кандидат філософських наук, професор, директор Івано-Франківського фахового коледжу ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Цюняк Оксана

Ц 65 Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти. *Монографія.* 2021. Івано-Франківськ, Кушнір Г.М. 316 с.

ISBN 978-617-7926-24-4

УДК 378: 373.3.011.3-051] 004.67

У монографії схарактеризовано сутнісні ознаки базових понять дослідження у вимірі дефінітивного аналізу, обґрунтовано теоретико-методологічні, концептуальні та методичні засади професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти. Проаналізовано нормативно-правову базу підготовки вчителів в Україні та за кордоном, висвітлено сучасний стан професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Визначено освітні можливості онлайн-сервісів, соціальних мереж у формуванні цифрової компетентності та готовності майбутніх педагогів до застосування цифрових технологій у професійній діяльності.

Монографію адресовано викладачам закладів вищої освіти, закладів фахової передвищої освіти, науковцям, здобувачам вищої освіти, здобувачам другого (магістерського) рівня вищої освіти, учителям, освітянам.

ISBN 978-617-7926-24-4

© Цюняк О.П., 2021.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	9
1.1 Базові поняття дослідження у вимірі дефінітивного аналізу	9
1.2 Методологічні підходи у професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів	23
1.3 Нормативно-правове забезпечення професійної підготовки вчителів в Україні	46
1.4 Сучасний стан професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів у закладах вищої освіти	66
1.5 Прогресивні ідеї професійної підготовки майбутніх вчителів у зарубіжних країнах	90
Висновки до розділу I	120
РОЗДІЛ II. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ	123
2.1 Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів	123
2.1.1 Організація дистанційного навчання у закладах вищої освіти	147
2.1.2 Змішане навчання як інноваційна форма організації освітнього процесу у закладах вищої освіти	177
2.2 Цифрова компетентність майбутніх вчителів початкових класів: сутність, структура	196
Висновки до розділу II	215
РОЗДІЛ III. СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	218
3.1 Цифровізація освітнього процесу у закладах вищої освіти	218
3.2 Використання онлайн-сервісів у професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів	225
3.3 Дидактичний потенціал технології мобільного навчання	243
3.4 Освітні можливості соціальних мереж у професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів	250
Висновки до розділу III	257
ПІСЛЯМОВА	259
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	261
ДОДАТКИ	289

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЄКТС – Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

ІР – інтернет ресурси

ОТ – обчислювальна техніка

ЗВО – заклад вищої освіти

ІОС – інформаційно-освітнє середовище

ЕНК – електронний навчальний курс

МВОК – масові відкриті онлайн-курси

ХОС – хмаро-орієнтоване середовище

МОН – мобільно-орієнтоване навчання

М-навчання – мобільне навчання

ЕОР – електронні освітні ресурси

ПЕРЕДМОВА



Проведення реформ, обумовлених цивілізаційними і соціально-економічними змінами у світі, інтеграція України в європейський освітній простір, модернізація системи вищої педагогічної освіти висувають нові вимоги до особистості педагога, передусім вчителя початкових класів, рівень професійної готовності якого має відповідати вимогам часу. Як зазначено в Концепції «Нова українська школа» (2016), держава потребує підготовки вчителя, здатного працювати в умовах інноваційних змін, що відбуваються в освітній сфері, адекватно реагувати на виклики часу, реалізовувати нові освітні стандарти на засадах педагогіки співробітництва, інноваційності; якому під силу формувати цілісну особистість в умовах цифрової трансформації освіти.

Актуальність дослідженої проблеми пояснюється низкою чинників. По-перше, оновлення змісту освіти, докорінне переосмислення технологій навчання і виховання. По-друге, істотно розширилися професійні функції вчителя Нової української школи як суб'єкта інноваційної діяльності, котрий повинен змінити підхід до навчання, запропонувати модель, яка сприятиме формуванню компетентностей, яких вимагають сучасні реалії. По-третє, інноваційна діяльність вчителя початкових класів – це безперервне удосконалення праці, пошук нових інноваційних форм і методів навчання і виховання, на який орієнтують основні напрями модернізації освіти; уміння вибудувати концептуальні засади педагогічних нововведень, які включають діагностику, прогнозування, корекцію і рефлексію інноваційних дій. Адже майбутній вчитель початкових класів вивчатиме вікові та індивідуальні особливості здобувачів освіти, інтелектуальний рівень їхнього розвитку, організовуватиме перевірку на науковій основі свого педагогічного доробку. По-четверте, навчання через дослідження має прийти на зміну пояснювально-ілюстративному типу. Вчитель повинен залучати молодь до пошукової діяльності,

вчити спостерігати, експериментувати, робити власні обґрунтовані висновки.

З позицій сьогодення затребуваними на ринку праці є компетентні, відповідальні, конкурентоздатні фахівці, котрі володіють критичним мисленням, є ініціативними, креативними, соціально активними і професійно мобільними, грамотно і свідомо використовують засоби інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності.

Нині цифрові технології є інструментом, який активно використовується в освіті і сприяє підвищенню її якості. Більшої уваги до проблеми цифровізації вищої освіти почали приділяти у період пандемії спричиненої поширенням коронавірусної інфекції та переходу закладів вищої освіти на дистанційне і змішане навчання. Тому, важливою складовою освітнього процесу в закладах вищої освіти повинно бути забезпечення відповідних організаційно-педагогічних умов, що сприяють підготовці компетентного вчителя початкових класів, орієнтованого на інноваційну діяльність в умовах цифрової трансформації освіти.

Необхідність трансформацій у педагогічній освіті визначено в нормативно-правових документах, а саме: Законах «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014); указах Президента України «Про заходи щодо вдосконалення системи вищої освіти України», «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні», Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року»; Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки; положенні про електронні освітні ресурси, Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті (2002), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки (2014); Концепції розвитку педагогічної освіти (2018), Концепції «Нова українська школа» (2016), Державному стандарті початкової освіти (2018), Наказі «Про внесення змін до Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності в системі освіти України (2015).

Наукові розвідки дозволяють стверджувати, що професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів досліджується вітчизняними та зарубіжними вченими за такими напрямками: історія розвитку та сучасні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти (В. Луговий, В. Майборода, Н. Дем'яненко, О. Лавриненко та ін.); філософсько-методологічні основи професійної підготовки майбутніх фахівців (В. Андрущенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало та ін.); теоретично-методичні засади професійного розвитку фахівця (О. Дубасенюк, А. Кузьмінський, О. Кучерявий, Л. Лук'янова, Г. Сотська, Л. Хомич та ін.); закономірності формування педагогічної майстерності освітянських кадрів та розвитку професійно важливих якостей майбутніх викладачів (О. Абдуліна, І. Зязюн, Н. Лобанова, Н. Ничкало та ін.); професійно-педагогічна підготовка (О. Безпалько, І. Богданова, О. Дубасенюк, Л. Хомич та ін.); специфіка професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи (Є. Астахова, Г. Коржов, Н. Кузьміна та ін.).

Учені (В. Биков, Л. Барановська, С. Гончаренко, О. Джеджула, А. Коломієць, В. Кремень, Н. Кузьміна, Л. Любчак, Н. Ничкало, Л. Султанова, О. Пехота, О. Пошетун, Г. Тарасенко, Л. Хомич, В. Шахов та ін.) здійснюють активні пошуки щодо вдосконалення професійної освіти та моделі впровадження нових інноваційних та інформаційних технологій.

Питанням професійно-педагогічної підготовки вчителя та стратегій формування його професіоналізму присвячено наукові праці А. Алексюка, Г. Васяновича, С. Вишнякової, С. Вітвицької, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, І. Зязюна, М. Марусинець, Н. Мукач, Л. Онищук, І. Соколової, Л. Хомич, Л. Хоружої та ін., а психології професійної діяльності та професійного розвитку педагога – праці Г. Балла, Н. Побірченко, В. Рибалки, В. Семиченко та ін. Питання єдності теорії і практики у професійній підготовці вчителя розглядали А. Бойко, О. Пехота та ін. Численні дослідження присвячені професійній підготовці майбутніх вчителів у закладах вищої освіти (М. Анісімов, Н. Батечко, І. Богданова, С. Вітвицька, І. Гавриш, Л. Даниленко, Т. Демиденко, О. Дубасенюк, Л. Лук'янова,

Ю. Лянной, Н. Мачинська, Н. Нікула, О. Семенов, В. Паламарчук, Л. Подимова, С. Сисоєва, І. Соколова, Л. Султанова, О. Федій, Т. Федірчик, Т. Шамова, О. Шапран, І. Шоробура та ін.).

Різноманітним аспектам професійної підготовки педагогічних кадрів до сприйняття, створення, управління, проєктування інноваційних педагогічних технологій, систем присвячені дисертаційні дослідження О. Андрусь, І. Гавриша, О. Гончарової, Т. Демиденко, Ю. Забіяко, Н. Івасів, Я. Мандрик, О. Павлика, В. Павленко, О. Поліщука, Т. Танько, Г. Троцько, В. Семиченко, Н. Мукан, О. Шапрана та інших.

Утім, незважаючи на багатоаспектність досліджень, проблема професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти недостатньо досліджена.

Таким чином, актуальність означеної проблеми, теоретичне та практичне значення, необхідність вирішення окреслених суперечностей, зумовили вибір теми монографії: *«Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти»*.

Висловлюємо сподівання, що монографія буде корисна викладачам закладів вищої освіти, закладів фахової передвищої освіти, науковцям, здобувачам вищої освіти, здобувачам другого (магістерського) рівня вищої освіти, учителям, освітянам.

*Щоб встигнути за змінами, вам кожні півтора року
доведеться вчитися всього заново.
Адже те, чого ви навчилися, важливо,
але набагато важливіше те,
наскільки швидко ви можете перевчитися,
змінитися і пристосуватися до нової інформації.
Роберт Кійосакі*



РОЗДІЛІ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ



1.1 Базові поняття дослідження у вимірі дефінітивного аналізу

Трансформаційні процеси у системі освіти, соціальне замовлення ринку праці спонукають до перегляду окремих усталених поглядів на цілі та завдання вищої освіти загалом та професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів зокрема.

Беззаперечно, що ХХІ століття є епохою кіберсоціалізації суспільства, часом великих перетворень, інноватизації, формування концептуальних засад цифрової освіти в Україні. Як показує досвід, цифровізація освіти змінює традиційну систему освіти у напрямі послідовного та ефективного формування цифрової компетентності та професійної свідомості, що дозволяють збільшити віртуальну мобільність здобувачів вищої освіти, дають їм змогу навчатися та проходити стажування в університетах європейських держав.

Загальновідомо, що нині сучасні заклади вищої освіти не лише повинні забезпечувати освітній процес, а й стати майданчиком для створення інновацій, реалізації проєктів, створення науково-освітніх on-line платформ, персоніфікованих освітніх траєкторій. Адже широкого поширення набуває дистанційна форма навчання, якій сприяє застосування цифрових технологій.

Вважаємо за необхідне зазначити, що саме з позицій сьогодення закладам вищої освіти значну увагу слід приділяти підготовці компетентного, відповідального фахівця, конкурентоздатного на ринку праці, професійно готового до ефективної роботи за обраною спеціальністю на рівні світових стандартів, здатного до соціальної і професійної мобільності, до постійного професійного зростання та самовдосконалення. Разом з тим, сучасний педагог повинен орієнтуватися в інформаційному просторі, одержувати інформацію,

яка є основним ресурсом цифрової освіти, та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог професійної діяльності (створювати текстові документи, таблиці, малюнки, діаграми, презентації; використовувати Інтернет-технології, локальні мережі, бази даних; розробляти власні електронні продукти (електронні розробки уроків; електронні підручники, навчальні програми, демонстраційний матеріал); має оволодіти новими знаннями і вміннями, що допоможуть комфортно працювати та бути конкурентоспроможним в освітньому просторі інформаційного суспільства. Адже, як показує досвід, навчання за принципом «знати все» змінюється на принцип «знати, як навчатися протягом життя та стати самореалізованим та конкурентоздатним», а робота з інформацією на принципах «запам'ятовування» поступово втрачає сенс через розвиток Інтернету як глобального джерела інформації, а отже, важливими стають не лише знання, а й навички ХХІ століття (*додаток А*), включаючи медіаграмотність та вміння працювати з інформацією.

Американський соціолог та футуролог, автор концепції постіндустріального суспільства Елвін Тоффлер стверджував, що «у ХХІ столітті неграмотні не ті, хто не вміють читати і писати, а ті, хто не вміють вчитися, а ще – забувати те, чого навчився й перевчатися».

Про актуальність проблеми свідчить доповідь Міністра освіти і науки України С. Шкарлета на засіданні Комітету Верховної Ради з питань освіти, науки та інновацій 3 лютого 2021 року, в якій йшлося про те, що впровадження цифрової трансформації освіти і науки є одним з пріоритетних напрямів роботи Міністерства. Окрім того, нині в Україні здійснюється цифровізація суспільства, що стала одним із головних трендів на ринку праці. Саме тому збільшується потреба у фахівцях, котрі володіють *цифровими навичками (додаток Б)* та здатні швидко адаптуватися до постійно зростаючих вимог інформаційного суспільства.

Перед сучасною системою вищої освіти України стоїть ціла низка стратегічних завдань, що потребують нагального вирішення, а саме: визначення пріоритетів вищої освіти; контроль якості освіти;

зв'язок із виробництвом; активна інтеграція науки та освіти; економічна підтримка напрямів наукової та освітньої діяльності; налагодження механізму раціонального фінансування; ефективного впровадження новітніх освітніх технологій тощо.

Наукові розвідки доводять, що теорія і практика професійної підготовки майбутніх педагогів в умовах цифрової трансформації освіти залишається недостатньо розробленою і є одним із напрямів досліджень вітчизняних науковців. Так, вивченням проблеми гуманізації, гуманітаризації та філософії освіти займалися В. Андрущенко, О. Базалук, В. Кремень та ін.; особливості педагогіки вищої школи розглядали Н. Булгакова, В. Ортинський, Т. Туркот, М. Фіцула та ін. Питанням професійно-педагогічної підготовки вчителя та стратегій формування його професіоналізму присвячено наукові праці А. Алексюка, Г. Васяновича, С. Вишнякової, С. Вітвицької, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, І. Зязюна, М. Марусинець, Н. Мукан, Л. Онищук, І. Соколової, Л. Хомич, Л. Хоружої та ін., а психології професійної діяльності та професійного розвитку педагога – праці Г. Балла, Н. Побірченко, В. Рибалки, В. Семиченко та ін. Питання єдності теорії і практики у професійній підготовці вчителя розглядали А. Бойко, О. Пехота та ін.

Значення та впровадження інноваційних педагогічних технологій у закладах освіти відображено в роботах Р. Гуревича, І. Дичківської, І. Коновальчука, В. Лозовецької, Г. Сазоненко, Л. Штефан та ін. Належне місце відведено дослідженням проблем освітніх і педагогічних інновацій, інноваційного розвитку освітніх систем та інноваційних процесів у роботах провідних учених І. Бега, Н. Бібік, Л. Ващенко, Л. Даниленко, Д. Пузікова, Г. Щекатунової та ін. Проблеми готовності до різних видів діяльності досліджували М. Артюшина, О. Гончарова, Т. Гуцан, М. Дьяченко, О. Керницький, Л. Кондрашова, О. Кривильова, М. Кулакова, О. Павленко, О. Серняк, В. Улич, Н. Чорна та ін.

Окремі аспекти проблеми підготовки майбутнього педагога до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства розкрито у працях вітчизняних та зарубіжних науковців. Інформатизація освіти,

а також інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес представлена у дослідженнях: В. Бикова, К. Власенко, І. Герасименко, А. Гуржій, М. Жалдак, Ю. Запорожченко, С. Семеряков, О. Співаковський, О. Спірін, та ін. Питання формування загальних компетентностей ІТ-фахівців досліджували: П. Беспалов, В. Биков, В. Вембер, А. Гуржій, О. Елізаров, М. Жалдак, А. Кочарян та ін. Особливості формування фахових компетентностей ІТ-фахівців, використовуючи хмаро орієнтоване навчальне середовище досліджувати Т. Вакалюк, Г. Даців, І. Герасименко, Л. Зубик, В. Круглик, Т. Морозова та ін. Поняття персоніфікованого навчання та персонального навчального середовища розглядали вчені: Ю. Носенко, М. Шишкіна, Т. Anderson, D. Buckley, A. Chatti, S. Epstein, S. Fiedler, S. Wheeler та ін. Проблему сформованості цифрової компетентності педагогів актуалізують В. Биков, Д. Галкін, Б. Гірш, Г. Крибер, Р. Мартін, Л. Манович, О. Овчарук, О. Спірін та ін.

Різні аспекти впровадження цифровізації в освітній простір стали предметом дослідження зарубіжних (К. Бассет (C. Bassett), К. Гере (C. Gere), Г. Грибер (G. Creeber), М. Деузе (M. Deuze), Г. Крибер і Р. Мартін (G. Creeber & R. Martin), Л. Манович (L. Vanovich), Дж. Стоммел (J. Stommel), М. Хенд (M. Hand) і вітчизняних (В. Биков, Д. Галкін, М. Жалдак, М. Лещенко, П. Матюшко, О. Овчарук, В. Ребрина, О. Стрижак, М. Шишкіна, А. Яцишин) науковців.

Вбачаємо необхідність у тому, щоб визначитися із понятійним апаратом у межах означеної проблеми. Тож, перш ніж аналізувати проблему професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти схарактеризуємо поняття *«професійна підготовка»* та *«професійна готовність»* у вимірі сучасної науки. Для уточнення змісту цих понять ми застосовуємо метод контекстного аналізу як дослідницького інструментарію, що передбачає поетапну процедуру дослідження визначеної категорії (поняття, педагогічного явища) у системі психолого-педагогічних наук (Дубасенюк, О., 2010, с. 200–221).

Аналіз змісту поняття «*професійна підготовка*» доцільно розпочати зі з'ясування сутності базового поняття «*підготовка*».

Поділяємо думку С. Вишнякової, що «*підготовка*» – це «дії, спрямовані на вироблення навичок, передачу знань та формування життєвої позиції, необхідних для працевлаштування з будь-якої спеціальності, групи споріднених спеціальностей, або для роботи в будь-якій галузі економіки» (Вишнякова, С., 1991, с. 263).

У науково-педагогічному вимірі поняття «*підготовка*» прийнято трактувати як запас знань, умінь та навичок, досвід особистості, набуті у процесі навчання і практичної діяльності (Бусел, В., 2002, с. 952).

У нашому дослідженні ми оперуємо поняттям «*готовність*», яке дефінюється як наявність здібностей (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн), якостей особистості (К. Платонов), психологічний стан, суттєва ознака установки (Д. Узнадзе), психологічна умова успішності виконання діяльності (І. Ладанов), цілісне явище, скріплене переконаннями, морально-вольовими якостями особистості, способами поведінки, знаннями про професію та практичними вміннями і навичками (Р. Романенко; В. Серіков).

Професійну готовність дослідники (О. Безпалько, О. Дубасенюк, В. Поліщук та ін.) трактують як інтегративну складну характеристику особистості, що визначається системною сукупністю професійних якостей, необхідних і достатніх для успішної самостійної фахової діяльності (Поліщук, В., 2007). Приміром, О. Павленко вважає, що професійна готовність є не лише результатом, а й метою професійної підготовки, початковою й основною умовою ефективної реалізації можливостей кожної особистості, складним структурним утворенням, ядром якого є позитивні установки, мотиви й усвідомлення цінності педагогічної праці (Павленко, Е., 1997). Погоджуємося із твердженням С. Гаркуші про те, що «результатом професійної підготовки є готовність» (Гаркуша, С., 2013, с. 199).

У науковій літературі виділяють два підходи до визначення сутності поняття «*готовність*»:

- розуміння готовності як певного психічного стану;
- розуміння готовності як певної властивості або системи властивостей та якостей особистості.

Аналізуючи наукові джерела у галузі психології, приходимо до висновку, що *«готовність»* переважно розглядається як особливий психічний стан. Зокрема, Д. Усмонов трактує її як «психологічну передумову ефективності діяльності, $\leq \dots \geq$ складне динамічне утворення, яке має складну динамічну структуру, яка містить мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий та оцінювальний компоненти» (Усмонов, Д., 2015, с. 58).

У Тлумачному словнику української мови знаходимо визначення *«готовності»* як бажання зробити будь-що (Тлумачний словник української мови, 2012). У словнику психолого-педагогічних понять і термінів *«готовність»* трактується як стан особистості, який дозволяє їй успішно увійти в професійне середовище, швидко розвиватися у професійному відношенні (Словник психолого-педагогічних понять, 2012).

Н. Кузьміна тлумачить *«готовність до професійної педагогічної діяльності»* як складне соціально-психологічне явище, що охоплює комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості та систему професійно-педагогічних знань, умінь і навичок (Кузьміна, Н., 1980).

Інші науковці інтерпретують *«готовність»* як якісний показник саморегуляції особистості на фізіологічному, психологічному, соціальному рівнях проходження процесів, якими визначається поведінка людини (Дьяченко, М., Кандыбович, Л., 1976).

Дослідник Є. Зеєр розглядає *«готовність»* як бажання, прагнення оволодіти певною професією, спеціальністю і як здатність, підготовленість до професійної діяльності. Основними компонентами готовності, на думку науковця, є такі: *мотиваційний* – потреба у праці, зацікавленість професією, спеціальностями; уявлення про соціальний статус, престижність професії; матеріальна зацікавленість; *пізнавальний* – розуміння соціальної значущості, необхідності обраної професії, знання шляхів досягнення мети;

емоційний – гордість за професію, естетичне ставлення до професійної майстерності; *вольовий* – уміння мобілізувати свої сили, подолати труднощі на шляху досягнення мети (Зеер, Э., Павлова, А., Садовникова, И., 2004, с. 23).

На думку М. Галицької, складовими формування *готовності* є: психологічна (мотивація), методична (компетенції: соціокультурна, інтеркультурна, мовна) та дидактична готовність (механізми формування) (Галицька, М., 2007, с. 12).

Науковець В. Моляко (1989) тлумачить *готовність до трудової діяльності* як складне особистісне утворення, своєрідну систему, що включає багато компонентів, які у своїй сукупності дають змогу певній особі виконувати більш чи менш успішно конкретну роботу (Моляко, В., 1989, с. 48).

Під *професійною готовністю* Я. Мандрик розуміє складне особистісне утворення, що включає комплекс професійно важливих якостей і систему професійних знань в умовах діяльності з часовими та інформаційними обмеженнями та визначає її чотирьохкомпонентну структуру: мотиваційну (мотиви вибору професії); когнітивну (знання щодо відповідної професійної діяльності); операційну (навички та вміння, необхідні для виконання професійних завдань); емоційно-вольову (вольові риси характеру, емоційна стійкість) (Мандрик, Я., 2015, с. 52).

Науковці, котрі досліджують професійну підготовку вчителів, розглядають *професійну готовність* «як інтегративне стійке утворення, що виявляється на основі сформованості потреб і здібностей та характеризується соціально-нормативним рівнем суспільних відносин у систему функцій індивіда, що визначає його ставлення до діяльності та її результативність» (Воронін, Д., 2011, с. 23–25).

Погоджуємося із міркуваннями М. Вікуліної про те, що *готовність до професійної діяльності* є надійним інструментом теоретичної і практико-перетворювальної діяльності педагога (Вікуліна, М., 1999, с. 4–17).

Лаконічний аналіз сутності понять «*підготовка*» та «*готовність*» дозволяє здійснити їх диференціацію, визначаючи поняття «*професійна підготовка*» як процес навчання (формування професійної готовності), а поняття «*професійна готовність*» як результат професійної підготовки, психічний стан та якісні особистісні характеристики, що визначають цей стан.

В Українському педагогічному словнику «*професійну підготовку*» висвітлено як «сукупність спеціальних знань, навичок та умінь, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії» (Гончаренко, С., 1997).

У Енциклопедії професійної освіти (1998) за редакцією С. Батишева поняття «*професійна підготовка*» тлумачиться як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної діяльності за обраною професією (с. 390).

У Педагогічному енциклопедичному словнику *професійна підготовка* розглядається як система професійного навчання, метою якої є прискорене набуття навичок, необхідних для виконання певної роботи або групи робіт.

Закон України «*Про вищу освіту*» (2014) термін «*професійна підготовка*» пояснює як «здобування кваліфікації за відповідним напрямом або спеціальністю».

У Державній національній програмі «*Освіта (Україна ХХІ століття)*» (1993) зазначено, що «майбутній фахівець має досягти певного рівня розвитку вмінь, необхідних для вирішення професійних завдань».

Дослідник О. Павлик визначає поняття «*професійна підготовка*» як складну психолого-педагогічну систему зі специфічним змістом, наявністю структурних елементів, формами відношень, особливостями навчального процесу, специфічного для певного фаху знаннями, вміннями та навичками (Павлик, О., 2004, 20 с.); Г. Троцько тлумачить «*професійну підготовку*» як систему, що характеризується взаємозв'язком та взаємодією структурних та функціональних

компонентів, сукупність яких визначає особливість, що забезпечує формування особистості студента відповідно до поставленої мети – вийти на якісно новий рівень готовності студентів до професійної діяльності (Троцько, Г., 1997, 54 с.); Ю. Забіяко розглядає «*професійну підготовку*» як цілісну систему методів і прийомів, що будується з урахуванням особистісних якостей фахівця, має чітку визначену структуру і специфіку та забезпечує загальну і спеціальну підготовку (Забіяко, Ю., 2013, с. 16–19).

Зауважимо, що В. Сластьонін визначає поняття «*професійна підготовка*» як динамічний процес, метою якого є формування професійної готовності, що передбачає: психологічну готовність – сформовану спрямованість на діяльність, установку на роботу; науково-теоретичну готовність – наявність певного обсягу педагогічних, психологічних і соціальних знань, необхідних для компетентної професійної діяльності; практичну готовність – наявність сформованих професійних умінь та навичок; психофізіологічну готовність – наявність відповідних передумов для оволодіння професійною діяльністю та сформованість професійно-значущих особистісних якостей; фізичну готовність – відповідність стану здоров'я й фізичного розвитку вимогам професійної діяльності, працездатності (Сластенин, В., 2004).

Академік Н. Ничкало у своїх працях зазначає, що «*професійна підготовка* фахівців орієнтована на особистісний розвиток і творчу самореалізацію кожного громадянина України, формування поколінь, які навчаються упродовж життя, розвивають цінності громадянського суспільства, сприяють консолідації української нації та її інтеграції в європейський та світовий простір» (Ничкало, Н., 2001, с. 9–22).

Професійна підготовка, на думку Т. Танько, це – «система організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що, в свою чергу, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати» (Танько, Т., 2004, с. 16).

Цікавим є твердження дослідниці О. Андрусь про те, що *професійна підготовка* – це організаційно-методичний процес формування у студентів їхньої професійної компетентності, активної життєвої позиції, внутрішньої культури, здатності до продуктивного спілкування з навколишнім світом для професійно-особистісної та соціальної реалізації, навчання та самоосвіти упродовж життя (Андрусь, О., 2011, с. 292). В. Семиченко трактує поняття «*професійна підготовка*» у трьох аспектах: як процес, у ході якого відбувається професійне становлення майбутніх фахівців; як мету і результат діяльності навчального закладу; як сенс включення студента у навчально-виховну діяльність (Семиченко, В., 1992).

Принагідно зазначимо, що у сучасній психолого-педагогічній літературі існує декілька підходів до визначення сутності *професійної підготовки*. Н. Івасів стверджує, що психологи розглядають її як засіб приросту індивідуального потенціалу особистості, розвитку резервних сил, пізнавальної і творчої активності на основі оволодіння загальнонауковими та професійно значущими знаннями, вміннями й навичками. Представники педагогічної науки вбачають сутність такої підготовки у набутті людиною професійної освіти, що є результатом засвоєння інтелектуальних знань, умінь та формування необхідних особистісних професійних якостей» (Івасів, Н., 2017, с. 21–25).

Поняття «*професійна підготовка*» розглядається також у контексті системного підходу як система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечують формування в особистості знань, умінь, навичок, професійної готовності та спрямованості.

На увагу заслуговує твердження, запропоноване І. Соколовою. Дослідниця розглядає цю дефініцію як складну поліфункціональну відкриту педагогічну систему, що характеризується динамічністю, наявністю інваріантних компонентів, з притаманними їм ознаками, ієрархічною побудовою, системоутворювальними зв'язками (внутрішньосистемними, міжсистемними), що забезпечують її цілісність; суб'єкт-суб'єктним характером взаємодії, що впливає на систему відносин; керованістю та самокерованістю (Соколова, І., 2008, с. 19). На переконання Л. Хомич, система загальнопрофесійної

підготовки реалізується через такі напрями: світоглядно-культурологічний, психолого-педагогічний та фахово-методичний (Хомич, Л., 1998, с. 107).

Цінними для нашого дослідження є міркування науковців Е. Азімова і А. Щукіна, котрі у «Новому словнику методичних термінів і понять» дають визначення *професійної підготовки* як системи організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості знань, умінь, навичок та *професійної готовності* до певної діяльності (Лянной, Ю., 2017).

Звертаємо увагу на міркування Н. Мукан про те, що «система професійної підготовки – багатогранний феномен, що передбачає розвиток професійних знань, встановлення мінімальних меж компетентності на етапі завершення підготовки, а також реалізацію відповідної системи опанування компетентності» (Мукан, Н., 2013, с. 25).

Вважаємо, що специфічною особливістю професійної підготовки у закладах вищої освіти, є те, що засвоєння змісту навчання і розвиток особистості здобувача вищої освіти повинно відбуватися не у процесі його інформування, а у процесі власної активної творчої діяльності. Майбутній педагог повинен отримати таку підготовку, яка б полягала в засвоєнні комплексу необхідних загальнотеоретичних знань, професійних умінь та навичок для успішного виконання професійних функцій, розвитку інтелекту, регламентованого загальним стандартом вищої освіти, за яким формується цілісне уявлення про майбутню професійну інноваційну діяльність.

Узагальнення різних підходів до розуміння сутності поняття «*професійна підготовка*», дозволило сформулювати *власну дефініцію*.

У контексті означеної проблеми, «*професійну підготовку майбутніх вчителів початкових класів*» розуміємо як систему організаційно-педагогічних умов, відповідного освітнього інноваційного середовища та наявності сучасного навчально-

методичного забезпечення, спрямованих на формування професійної готовності до застосування інформаційно-комунікаційних технологій в умовах цифрової трансформації освіти. Отже, виникає необхідність розглянути сутність понять «цифровізація», «цифрові технології», «цифрова трансформація освіти».

Одним із першочергових завдань у напрямку цифровізації освітнього процесу у закладах вищої освіти є чітке окреслення сутності поняття «цифровізація» та визначення її основних орієнтирів в освіті. Доцільно зазначити, що на необхідності цифровізації освітньої сфери акцентовано в низці нормативно-правових документів. Зокрема, у Законі України «Про освіту» (2017) поміж ключових компетентностей визначено *інформаційно-комунікаційну*. Ще у 2016 р. у представленому ЄС оновленому фреймворку Digital Competence (DigComp 2.0) визначено 5 блоків компетенцій, серед яких: *інформаційна грамотність*, вміння оцінювати, використовувати й управляти даними, взаємодіяти завдяки використанню цифрових технологій, створювати, змінювати і покращувати цифровий етикет, вирішувати проблеми із комп'ютерною технікою та програмним забезпеченням, а також визначати потребу в отриманні нових цифрових навичок (*Цифрова адженда України – 2020*). Щороку потреба в оволодінні зазначеними компетенціями посилюється.

У *Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки* зазначено, що *цифровізація* – насичення фізичного світу електронно-цифровими пристроями, засобами, системами та налагодження електронно-комунікаційного обміну між ними, що уможливорює інтегральну взаємодію віртуального та фізичного, тобто, створює кіберфізичний простір (*Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки*).

У *проекті Концепції Цифрової адженди України – 2020* зазначено, що *цифровізація* має стати об'єктом фокусного та комплексного державного управління. Про потребу у розвитку «електронного навчання і формування *цифрової компетентності*

учасників освітнього процесу» зазначається й у наказі Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про Національну освітню електронну платформу» (2018).

Освітнянська спільнота вкладає у поняття «цифровізація» такий зміст: «цифровий спосіб зв'язку, запису, передачі даних з допомогою цифрових пристроїв». Водночас, А. Марей розглядає *цифровізацію* як зміну парадигми спілкування і взаємодії один з одним і соціумом (Малик, І., 2013, с. 25–34).

Термін «цифровізація» має тенденцію використовуватися для опису трансформації, яка йде далі, ніж просто заміна аналогового або фізичного ресурсу на цифровий. До прикладу, книги не просто перетворюються в електронні книги, а надають цілий спектр інтерактивних і мультимедійних ресурсів.

В освіті цифровізація спрямована на забезпечення безперервності процесу навчання, тобто *life-long-learning* – навчання протягом життя. Водночас зауважимо, що цифровізація освіти безпосередньо залежить й від рівня володіння цифровими технологіями викладача. Як показує досвід, до першочергових завдань розвитку вищої освіти в умовах цифровізації слід віднести не лише ресурсне наповнення освітнього середовища сучасними цифровими засобами навчання, а й підготовку викладачів та здобувачів вищої освіти до ефективного їх використання. Саме вміння користуватися цифровими технологіями забезпечують *готовність майбутніх вчителів початкових класів до використання цифрових технологій у професійній діяльності та створює основу для формування у них цифрової грамотності та цифрової компетентності*, яку ЄС визнано однією із ключових компетенцій для повноцінного життя та діяльності. Проте, як показали результати першого всеукраїнського дослідження цифрової грамотності українців (грудень 2019), 53% населення України знаходяться нижче позначки «базовий рівень». При цьому 37,9% українців віком 18-70 років мають цифрові навички на рівні нижче базового, а 15,1% узагалі не володіють ними. Однак, лише 47% українців віком 18-70

років вважають, що навчання цифровим навичкам для них актуальне. Переважно, це молодь (*Іонан В. Серіали і бібліотеки-хаби*).

Варто зазначити, що не існує єдиного підходу до визначення сутності поняття «*цифрові технології*», тому тлумачимо його як обробку та передачу інформації за допомогою знаків кодування, що використовуються у комп'ютерних технологіях. Науковці активно досліджують сутність поняття «*цифрові технології*». Відтак, О. Берназюк визначає «*цифрові технології*» як технології, в яких застосовуються цифрові сигнали для передачі інформації, а М. Журба їх характеризує як «закодовані в дискретні сигнальні імпульси» (Жалдак, М., 2005, С.17–24).

Нам імпонують міркування Н. Морзе про те, що при проєктуванні «цифрової активності» викладач орієнтується на формування та розвиток у здобувачів вищої освіти навичок необхідних для успішної кар'єри, а саме: комплексного розв'язання проблем, критичного мислення, креативності, вміння співпрацювати, емоційного інтелекту, ведення перемовин, когнітивної гнучкості (Морзе, Н., Барна, О., Вембер В., 2013, С. 45–57).

Важливо зазначити, що термін «*цифрові технології*» все частіше замінює термін «*інформаційно-комунікаційні технології*». Розуміння та актуальність цифрових компетенцій зазнало суттєвого зростання з 2006 року. Термінологія потребувала оновлення. Замість «*ІСТ*» (технології інформаційного суспільства) та «*ІСТ*» (інформаційно-комунікаційні технології), які використовувались у визначенні 2006 року, «*цифрові технології*» вважаються нині найбільш відповідним терміном для називання повного набору пристроїв, програмного забезпечення чи інфраструктури. З поширенням, різноманітністю та інтегрованістю використання мобільних пристроїв та програм, видалені посилання на «комп'ютери» та «Інтернет», але вони все-ж класифікуються під широким поняттям «*цифрові технології*» (Пасічник О., 2018).

Вважаємо, що цифровізація вищої освіти повинна розпочатися із створення базових інформаційних сервісів, які використовуються в освітньому процесі; цифрових бібліотек, що забезпечують доступ

здобувачів вищої освіти або викладачів до наукової літератури з будь-яких пристроїв, незалежно від місця знаходження і часу доби; стимулювання створення нових цифрових спільнот та інновацій на всіх етапах освітнього процесу та ін.; використання цифрових технологій для інформування абітурієнтів із різних питань освітнього процесу, що важливо як для вітчизняних вступників, так і для потенційних закордонних абітурієнтів; створення системи зворотного зв'язку зі студентами тощо.

Слід зазначити, що сутність поняття *«цифровізація вищої освіти»* за змістом набагато ширше за поняття *«впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій»* в освітній процес закладів вищої освіти. На наше переконання, цифровізація сприяє гнучкості освітнього процесу, відображає сучасну парадигму розвитку суспільства, забезпечує формування конкурентноспроможних професіоналів, котрі вчаться швидко адаптовуватися до умов, що змінюються непередбачувано та стрімко. До речі, у 2020 році в умовах запровадження карантину, заклади вищої освіти вимушено ввійшли у середовище цифрової освіти. Окрім того, цифрова трансформація української освіти посилює мотивацію у фахівців до самоосвіти і саморозвитку, сприяє досягненню нових освітніх результатів, адекватних вимогам цифрового суспільства.

Таким чином, теоретичне обґрунтування базових понять дослідження у вимірі дефінітивного аналізу дає підстави для розгортання подальшої роботи щодо моделювання системи професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти.

1.2 Методологічні підходи у професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів

Розглядаючи теоретичні основи проблеми професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти, важливим є аналіз методологічних підходів, що використовувалися у дослідженні.

Наукові розвідки засвідчують про наявність низки праць, у яких обґрунтовано теоретичні основи підготовки майбутніх педагогів на засадах таких методологічних підходів: *системного* (В. Артюхов, В. Биков, В. Беспалько, Ю. Дроботенко, М. Корець, О. Кустовська, Р. Перченко, І. Садовський, Н. Фоміцька, Ю. Шабанова, Р. Шенон, Е. Юдін та ін.); *компетентнісного* (Н. Александрова, І. Бех, Н. Бібік, О. Коберник, О. Пошетун, О. Савченко та ін.); *гуманістичного* (В. Білоусова, Е. Бондаревська, О. Лисенко, В. Мазуріна, Д. Пащенко та ін.); *діяльнісного* (М. Каган, О. Леонтєв, Н. Мирончук, О. Носкова, С. Рубінштейн та ін.); *культурологічного* (Ю. Бойчук, Г. Гайсіна, І. Колмогорова, А. Погодіна, А. Шипова та ін.); *аксіологічного* (Ю. Бойчук, С. Вітвицька, В. Кремень, В. Крижко та ін.); *особистісно орієнтованого* (О. Дубасенюк, Л. Качалов, І. Якіманська та ін.).

Підходи у нашому дослідженні становлять методологічну основу, яка дозволяє визначити напрямок дослідження. У науці немає обмежень щодо кількості підходів, але основною вимогою є відповідність сучасному науковому світогляду.

Аналізуючи означену проблему, спираємося на такі взаємопов'язані методологічні підходи: *системний, синергетичний, діяльнісний, компетентнісний, акмеологічний, особистісно орієнтований, андрагогічний, інноваційний*.

Детально охарактеризуємо кожен із підходів.

Розпочнемо аналіз із *системного підходу*, який реалізується у системі професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів.

Ґрунтовний аналіз наукової літератури доводить, що багато учених, таких як С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Беспалько, О. Богданов, Х. Броді, С. Гончаренко, Е. Гусинський, П. Друкер, Т. Ільїна, О. Ільєнко, В. Краєвський, Н. Кузьміна, В. Кушнір, В. Луговий, О. Мармаза, В. Садовський, Г. Саймон, В. Сластьонін, Г. Щедровицький, Е. Юдін та ін. визначають основою педагогічних досліджень *системний підхід* (теорію систем), що відображає загальний зв'язок і взаємозумовленість явищ і процесів навколишньої

дійсності, та є обов'язковою складовою загальнонаукової методології.

Методологічна специфіка системного підходу полягає в тому, що він орієнтує дослідника на розкриття цілісності об'єкта через виявлення різних типів зв'язків та відношень між елементами об'єкта та зведення їх в єдину теоретичну картину (Блауберг, И., Юдин, Э., 1973; Уемов, А., 1978; Философский энциклопедический словарь, 1983).

Відомий австрійський біолог і філософ Людвіг фон Берталанфі займався науковими розробками відкритих систем у розв'язанні проблем біології і генетики. Учений дійшов висновку, що методологія системного підходу є більш широкою і може застосовуватися у різних галузях знань.

У філософському аспекті системний підхід дає змогу формувати системний погляд на навколишнє середовище на засадах цілісності й чіткої організованості досліджуваного об'єкта, з урахуванням динамічності та активності.

Як відомо, *системний підхід* є одним із фундаментальних класичних підходів сучасного наукового пізнання, який передбачає дослідження явищ не ізольовано, як автономну одиницю, а, передусім, як взаємодію і зв'язки різних компонентів цілого, знаходження в системі цих відносин провідних тенденцій і основних закономірностей (Гершунский, Б., 1998, с. 104).

Системний підхід, за С. Гончаренко, – це послідовність процедур для створення складно організованого об'єкта як системи, а також спосіб опису, пояснення, прогнозування поведінки таких об'єктів; дослідження складно організованих об'єктів як комплексу взаємопов'язаних підсистем, поєднаних загальною ціллю, що розкриває інтегративні властивості об'єкта як системи, а також зовнішні й внутрішні зв'язки; цілісне бачення складно організованих об'єктів дослідження (Гончаренко, С., Кушнір В., 2008, с. 5).

Дослідник І. Вільш стверджує, що системний підхід збільшує точність вирішення проблем; сприяє отриманню якісних результатів, навіть таких, які неможливо отримати іншим способом; здійснює

синтез результатів, отриманих в окремих дисциплінах; закладає підстави для кращої, ніж за застосування інших методів, редукції складності ситуації до стану проблеми, яка вирішується (Вільш, І., 2002, с. 30).

Аналіз наукових праць свідчить, що *системний підхід* як загальнонаукова, міждисциплінарна, методологічна концепція ґрунтується на положенні про те, що специфіка складного об'єкта (системи) не вичерпується особливостями його складових, а пов'язана передусім з характером взаємодії між елементами. Причому зв'язок між компонентами є тісним й органічним і зміна тих чи інших властивостей компонентів впливає на інші та на систему в цілому.

Логічним продовженням цих тверджень є те, що професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів вимагає системного підходу, оскільки заклади вищої освіти є частиною соціальної системи та становлять цілісну соціально-педагогічну систему. Поняття «особистість майбутнього вчителя» розуміється нами як система, що також є характерним для цього підходу, а професійна підготовка – як педагогічна система. Окрім того, важливою є системність змісту професійної підготовки, без якого ні навчальна дисципліна в цілому, ні будь-який з її елементів (модулів) не може існувати. Разом з тим, необхідною є системність контролю, яка забезпечує формування здатності здобувачів вищої освіти трансформувати набуті фахові уміння та навички.

Варто зазначити, що термін «*професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів*» має чітку структуру, до якої входить низка компонентів, і схарактеризований як цілісне (системне) явище.

Одним із важливих підходів у професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів є *синергетичний*, який склався недавно та з успіхом використовується у дослідженні освітніх процесів. Цей підхід забезпечує оптимізацію освітнього процесу через реалізацію міждисциплінарності та трансдисциплінарності, що уможливорює розширення меж опанування навчальних дисциплін, використання

когнітивних схем однієї галузі в іншій, створення середовища діалогічного спілкування учасників освітнього процесу.

У Філософському словнику зазначається, що синергетика – сучасна теорія самоорганізації, нове світобачення, що пов'язується з дослідженням феноменів самоорганізації, нелінійності, неврівноваженості, глобальної еволюції, з вивченням процесів становлення «порядку через хаос» (І. Пригожин).

Загальновідомо, що синергетика – наука про взаємодію в системах різної природи та самоорганізацію складних систем – виникнення нових якостей в цілому, що складається із взаємодіючих об'єктів (Кремень, В., 2008, с. 811–812).

Термін «синергетика» (грец. *sinergos* – спільна дія, співробітництво) означає сприяння, співпраця. Синергетика як один із новітніх наукових напрямів, може вважатися провідною галуззю міждисциплінарних досліджень, що поширюються на всі сфери суспільного буття.

Засновником синергетики вважається німецький учений Г. Хакен (Хакен, Г., 1980), котрий уперше ввів це поняття в книзі «Синергетика». Згодом стали з'являтися й інші праці, до прикладу, «Самоорганізація і культура» А. Свідзинського, в якій для вивчення такого складного процесу, як культура, використано методи синергетики (Свідзинський, А., 2008, 696 с.). Г. Моргунов у праці «Соціоенергетика і освіта» намагається сформуванати образ синергетичної моделі гармонічного підходу до розвитку сучасної освіти з швидкою й довгостроковою корекцією освітньо-виховних процесів, зокрема, розроблена структурно-параметрична синергетична модель освітнього закладу, для якого створена «м'яка» математична модель функціонування (Моргунов, Г., 2005, с. 152). Ще один підхід до формування синергетичної моделі освіти розглянуто в монографії С. Капіци, С. Курдюнова, Г. Малинецького «Синергетика й прогнози майбутнього». Основна причина залучення синергетичного підходу до освітянських процесів міститься «у відомій якості інтегративності подібних нелінійних дисипативних структур й можливості стрибкоподібного переходу від кількісних

змін їх параметрів до якісно нових структурних утворень (Капица С., Курдюмов, С., Малинецкий, Г., 1997, с. 128).

Поява синергетики, на думку її засновників, є ще одним кроком вперед сучасної науки. «Сьогодні, – зазначає І. Пригожин, – коли фізика намагається конструктивно включити нестабільність до картини універсума, спостерігається зближення внутрішнього і зовнішнього світів, що, можливо, є однією з найважливіших культурних подій нашого часу» (Пригожин, І., 1991, с. 45–57).

Синергетичний підхід як інноваційна методологія педагогічної освіти знайшов відображення у дослідженнях О. Вознюка, О. Дубасенюк, О. Іонової, І. Зязюна, В. Кременя, С. Кузікової, В. Мельникова, Я. Москальової, Л. Ткаченко, Т. Тюріної, О. Робуль та ін.

Основоположною складовою синергетичної парадигми в педагогіці є принцип самоорганізації складної системи, зазначає Л. Ткаченко (Ткаченко, Л., 2013, с. 18–21). Цінними вбачаємо наукові погляди В. Кременя, котрий стверджує, що: «педагогічна синергетика дає можливість по-новому підійти до розроблення проблем розвитку педагогічних систем і педагогічного процесу, розглядаючи їх насамперед з позиції відкритості, співтворчості та орієнтації на саморозвиток» (Кремень, В., 2006, с. 4–9).

«Синергетика як методологічна парадигма безпосередньо стосується філософії людиноцентризму, яка є виміром сучасної людини. Це означає, що в умовах сучасного інформаційного світу ... недоцільно користуватися старими методами і моделями, оскільки вони використовують як базисні методи лінійного мислення й лінійних «наближень» (Кремень, В., Ільїн, В., 2012, с. 279).

Академік І. Зязюн стверджує, що синергетика дає розгорнуте уявлення про те, як з хаосу виникає впорядкована складність. Учений підводить читача до бачення універсальної єдності світу, дозволяє наочно проілюструвати єдність у різноманітності і різноманітність у єдності. Синергетика допомогла науковому співтовариству усвідомити нелінійність, багатофакторність та ймовірність реального світу, поліваріантність шляхів його розвитку і неможливість

описання цього в межах класичних теорій і моделей з їх лінійним уявленням про розвиток і самоорганізацію. Це та єдина процесуальна модель світу – синергетична, через призму якої світ є ієрархією взаємодіючих систем, в якій все – нежива й жива природа, суспільство й культура, життя й творчість людини – взаємопов'язані й підпорядковані єдиним вселенським законам (Зязюн, І., 2008, 608 с.).

У використанні синергетики в освіті академік І. Зязюн виокремлює три важливі складові: дидактичні аспекти адаптації ідей синергетики у зміст освіти; використання їх у моделюванні і прогнозуванні розвитку освітньо-виховних систем; використання в управлінні навчально-виховним процесом. Через синергетику можна досягти більш глибокого розуміння складних феноменів психіки і креативності людини. Вона стане в пригоді для зняття деяких психологічних бар'єрів, зокрема, страху перед складними системами, страху перед хаосом, допоможе побачити і відчувати красу і подвійність природи, конструктивність і деструктивність хаосу. «Синергетика – це устремління людини в глибини матеріального і духовного світу, шлях до пізнання глибинних пластів Всесвіту» – стверджував академік І. Зязюн (Зязюн, І., 2008, с. 451).

Цілком поділяємо висновки, зроблені Л. Ткаченко стосовно того, що з позицій синергетики, розвиток особистості є постійним рухом від одного стану системи до іншого, в якому хаос, випадковість, створення/руйнування, проходження точок біфуркації є природними станами системи, що, послідовно змінюючи один одного, вибудовують безперервний ланцюг перетворень (Ткаченко, Л., 2013, с. 18–21).

Проаналізувавши думки багатьох учених, визначаємо, що синергетичний підхід розкриває суттєво нові діалектичні принципи взаємодії таких протилежних начал, як: упорядкування і хаос, сталість і змінність, передбачуваність і непередбачуваність тощо. Окрім того, цей підхід приводить до нового діалогу людини із самою собою та з іншими людьми, розвиваючи людські схильності до компромісів, толерантності, відповідальності перед майбутнім. Ідеї

синергетики знаходять широке застосування в освітньому просторі, коли педагогічні системи починають аналізуватися в термінах синергетичної теорії самоорганізації.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2013) передбачає врахування синергетичного підходу як інновацію, що полягає у взаємодоповненні суміжних середовищ: особистісного, етнокультурного та інформаційно-освітнього середовища навчального закладу. Тобто, людина, її неповторна особистість розвивається не окремо від зовнішнього світу і не стоїть над природою, а є одним цілим з нею, що революціонізує за єдиними законами світобудови.

Синергетичний підхід забезпечує цілісність змісту професійної освіти майбутніх вчителів початкових класів щодо формування ґрунтовної відкритої системи знань і умінь, які не лише ефективно використовуються у інноваційній діяльності, але й оперативно перебудовуються та оновлюються відповідно до змін у сучасній науці.

З урахуванням викладених основних положень синергетичного підходу, пропонуємо основні вимоги до професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти:

процес професійної підготовки має бути відкритою системою, тобто, складатися з підсистем, між якими відбувається обмін інформацією;

необхідно збагачувати освітній процес синергетичними методами навчання, такими як: самоосвіта, стимулююче навчання, нелінійний діалог учасників освітнього процесу, навчання як адаптивна модифікація, які сприятимуть формуванню світоглядних, методологічних і синергетичних знань і умінь;

основою сучасної вищої освіти повинні стати не стільки навчальні дисципліни, скільки способи мислення та інноваційна діяльність, тобто, ЗВО мають створити умови не лише для забезпечення майбутнього педагога ґрунтовними професійними знаннями, навичками для формування його світогляду на основі

сучасної наукової картини світу, а й розвитку самостійного, критичного, творчого мислення, умінь і навичок контролю, прогнозування, своєчасного прийняття обґрунтованих рішень, сприяти соціальній самореалізації особистості та академічній мобільності.

У практичному контексті, аналіз наукової літератури з означеної проблеми дозволив виділити основні шляхи реалізації синергетичного підходу у професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів: створення єдиного міждисциплінарного простору у закладі вищої освіти; інноваційний тип відносин між усіма учасниками освітнього процесу, що передбачає взаємодію на правах рівності, співробітництва, співтворчості, взаємної допомоги, академічної доброчесності; використання синергетичних методів навчання: самоосвіта, нелінійний діалог; внесення змін у програми фундаментальних та фахових дисциплін з використанням основних

Згідно логіки нашого дослідження, доцільно розглянути *діяльнісний підхід*, становлення якого в педагогіці тісно пов'язане з розвитком теорії діяльності в психології. Основи діялісного підходу у психології закладено О. Леонтьєвим (Леонтьєв, А., 2004, 346 с.) та ін. Цей підхід ґрунтується на сукупності психолого-педагогічних досліджень, у яких, психіка і свідомість, їх формування і розвиток визначаються з позиції предметної діяльності суб'єкта, тобто, психіка особистості нерозривно пов'язана з її діяльністю, і діяльністю обумовлена. Свого часу Д. Дьюї запропонував концепцію «навчання через діяльність».

Аналіз діялісного підходу здійснювали такі науковці, як: Л. Виготський, Н. Дюшеєва, Ю. Кузнецов, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.). Вітчизняні учені акцентують увагу на соціальній активності особистості у процесі діяльності: «Діяльність – це форма активності, що характеризує здатність людини чи пов'язаних з нею систем бути причиною до змін у бутті» (Шинкарук, В., Бистрицький, Є., Булатов, М., 2002, с. 163). Особливу увагу привертають міркування Ю. Бабанського про те, що діялісний підхід до процесу професійно-педагогічної підготовки

дозволяє більш повно, різнобічно і в певній послідовності розташувати його основні компоненти, більш конкретно визначити місця суб'єктів та умови навчання, розглянути у взаємозв'язку його соціальний (цілі, зміст), психологічний (мотиви, воля, увага та ін.), кібернетичний (планування, організація, регулювання, контроль) аспекти, які не просто сумуються в дидактичному описі цілісного процесу навчання (Бабанский, Ю., 1982, с. 118).

З поняттям «*діяльнісний підхід*» тісно пов'язане поняття «*діяльність*». З позиції педагогічної науки *діяльність* розглядається як активна взаємодія людини з навколишнім світом, у процесі якої вона виступає як суб'єкт, що цілеспрямовано впливає на об'єкт і задовольняє таким чином свої потреби. За визначенням Я. Крушельницької, діяльність – це форма активного відношення людини до дійсності, спрямована на досягнення свідомо поставлених цілей, які пов'язані зі створенням суспільно значущих (матеріальних і духовних) цінностей та засвоєнням суспільного досвіду (Крушельницька, Я., 2000, 232 с.).

В *Українському педагогічному словнику* поняття «*діяльність*» подано як форму психічної активності особистості, спрямовану на пізнання та перетворення світу й самої людини. Діяльність складається з дрібних одиниць – дій, кожній з яких відповідають конкретна мета і завдання; до її складу входять також засоби, умови і результат (Гончаренко, С., 1997, с. 98).

У контексті нашого дослідження *діяльнісний підхід* розглядаємо з позиції активної організації професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів, у якій формуються професійні уміння планувати власну інноваційну діяльність в умовах цифрової трансформації освіти, аналізувати її та давати оцінку її результатів. Варто зазначити, що у діяльності здійснюється ґрунтовне засвоєння знань, формується здатність до самонавчання, самоосвіти та активності. Разом з тим, діяльнісний підхід передбачає орієнтацію на розвиток творчого потенціалу особистості та дає змогу враховувати індивідуальні особливості кожного здобувача вищої освіти через включення його у діяльність, яка сприяє самореалізації,

особистісному зростанню та професійній готовності до інноваційної діяльності (Балл, Г., 2003, с. 128).

Варто погодитися з думкою О. Проскурняк про те, що «особистість формується і виявляється в діяльності» (Проскурняк, О., 2011, с. 57–63). Це означає, що всі види діяльності мають динамічний характер, тобто, життєві позиції суб'єкта змінюються відповідно до перебігу діяльності від суб'єкта до об'єкта. Звідси випливає, що опрацьовуючи теоретичний матеріал, здобувачі вищої освіти можуть змінювати власну позицію, оскільки, самостійне засвоєння інформації впливає на становлення їхньої світоглядної позиції, формування професійних пріоритетів, поглядів. Це особливо важливо в професійній підготовці майбутніх педагогів, котрі мають бути підготовленими до постійних освітніх трансформацій, викликаних соціальними чинниками.

Приходимо до висновку, що умовою ефективної професійної підготовки є активна діяльність майбутніх педагогів у процесі оволодіння методологічним, теоретичним, практичним та соціальним змістом. Приміром, майбутні вчителі активно залучаються до проведення лекційних та практичних занять у процесі науково-дослідної та виробничої асистентської практики. Вони здійснюють самостійну підготовку до цього виду роботи, актуалізуючи засвоєнні знання у процесі вивчення фахових дисциплін. У свою чергу, викладач скеровує їхню діяльність, консультує щодо методики проведення практичних занять у формі дискусії, розв'язання проблемних педагогічних ситуацій, моделювання педагогічних систем, захисту проєктів тощо. Також діяльнісний підхід реалізовується при проходженні студентами виробничої практики у початковій школі, яка будується за принципом комплексності і цілісності характеру діяльності. У контексті реалізації ідей Нової української школи, здобувачі вищої освіти виготовляють наочний матеріал, у тому числі і тематичні або інтерактивні папки – лепбуки. Це активізує їхню творчість, що є беззаперечним мотиваційним рушієм у процесі їхньої професійної підготовки в умовах цифрової трансформації освіти. Загалом, діяльнісний підхід дозволив

організувати професійну підготовку як процес навчання, спрямований на формування у майбутніх вчителів початкових класів фахових та ключових компетентностей за допомогою інноваційних форм, методів та технологій навчання.

Універсальним для нашого дослідження є *компетентнісний підхід* (І. Бех, Н. Бібік, О. Глузман, О. Локшина, В. Луговий, Н. Нагорна, С. Ніколаєва, О. Овчарук, Н. Побірченко, О. Пометун, О. Савченко, В. Химинець, Л. Хоружа, А. Ярошенко та ін.), який активно впроваджується у сучасній європейській системі освіти.

Як відомо, сучасний світ вимагає від молоді здатності якісно та оперативно реагувати на інноваційні зміни, бути самодостатніми, ініціативними, відповідальними громадянами, успішними людьми, тобто, професійно компетентними. Водночас, українське суспільство потребує фахівців з інноваційним мисленням та сформованим прагненням реалізовувати власні ідеї у суспільній життєдіяльності, зумовленої інформаційними, економічними, соціальними, політичними, культурно-релігійними процесами третього тисячоліття.

Як зазначено у Законі України «Про вищу освіту» (2014), зміст вищої освіти, зумовлений цілями і потребами суспільства. Система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей фахівця має бути сформована в процесі навчання з урахування перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури і мистецтва. Актуальним постає завдання реалізації компетентнісного підходу у системі професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів, який передбачає формування і розвиток професійних та ключових компетенцій особистості. Компетентнісний підхід вважається ключовою інноваційною ідеєю сучасної освіти. Водночас, ідея компетентнісного підходу – одна із відповідей на запитання, який результат освіти необхідний особистості і затребуваний сучасним суспільством.

Презентованість використання поняття «*компетентнісний підхід*» у нормативно-правових і концептуальних документах, у наукових розвідках вітчизняних і зарубіжних педагогів свідчить, що

цей підхід стає реалією сучасної освіти та активно реалізується у освітньому процесі закладів вищої освіти. Цілком логічним продовженням цього твердження є погляди академіка І. Беха, котрий зазначає: «компетентнісний підхід виступив освітньою відповіддю на актуальні потреби сучасного суспільства, особливо ринку праці» (Бех, І., 2008, с. 4).

Загальновідомо, що проблема формування компетентної особистості стала предметом глибокого і різнобічного дослідження, яке проводять міжнародні організації, що працюють у сфері освіти, – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Ради Європи, Організації європейського співробітництва, Міжнародного департаменту стандартів та ін. Формування нової системи вищої освіти в Україні не означає недосконалість попередньої, а в умовах, коли вимоги та потреби ринку інтелектуальної праці швидко змінюються, система вищої освіти повинна надавати можливість здобувачам вищої освіти отримувати не тільки теоретичну, але й ґрунтовну практичну професійну підготовку. Важливою є підготовка компетентного фахівця, котрий глибоко розуміє і знає свою роль у суспільстві, уміє творчо використовувати набуті знання на практиці, а також уміє працювати у колективі та в умовах дистанційного і змішаного навчання.

Розвідки з означеної проблеми доводять, що в основу компетентнісного підходу до визначення сутності професійної підготовки майбутніх педагогів покладено прагнення до реалізації основних завдань: освіта повинна формувати у здобувачів вищої освіти якості, необхідні для реалізації професійної інноваційної діяльності; критерії та параметри оцінки результатів сучасної освіти повинні бути уніфіковані і виражатися у термінах і результатах, які можуть бути інтерпретовані та враховані в освітньому закладі будь-якої країни.

Цілком слушно, на наш погляд, зазначає Н. Побірченко, що *компетентнісний підхід* можна розглядати не лише як засіб оновлення змісту освіти, але і як механізм приведення його у відповідність до вимог сучасності (Побірченко, Н., 2012, с. 24–31).

Компетентнісний підхід як напрям модернізації освіти обґрунтував В. Луговий. На його думку, саме в компетентнісному підході відображено зміст освіти, що не зводиться до знаннево-орієнтованого компонента, а передбачає набуття цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, вияв компетенцій. Компетентнісний підхід зумовлює не інформованість студента, а розвиток умінь вирішувати проблеми, які виникають у життєвих ситуаціях (Луговий, В., 2009, с. 13–25).

На увагу заслуговують міркування А. Ярошенка, котрий розглядає компетентнісний підхід як «один із напрямків модернізації освіти і такий, що передбачає високу готовність випускників закладів вищої освіти до успішної діяльності в різних сферах завдяки сформованості в них системи ключових компетенцій та відповідає прийнятій у більшості розвинених країн загальній концепції освітнього стандарту і прямо пов'язаний з переходом в конструюванні змісту освіти й систем контролю його якості на систему ключових компетентностей» (Ярошенко, А., 2013, с. 5–12).

Дослідники О. Пометун та О. Овчарук, компетентнісний підхід розуміють як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових) і предметних компетентностей особистості, результатом якого повинно стати формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості (Пометун, О., 2003, с. 65–69).

Дослідниця С. Вітвицька розглядає компетентнісний підхід через сукупність знань, умінь, навичок, способів діяльності відносно певних процесів і явищ, необхідних, щоб якісно та продуктивно діяти (Вітвицька, С., 2009, с. 168). Іншими словами, компетентнісний підхід орієнтує систему освіти не тільки на накопичення знань в процесі навчання, а й на уміння використовувати отримані знання, впроваджувати їх у професійну діяльність.

Нам імпонує думка О. Дубасенюк, котра стверджує, що компетентнісний підхід відображає інтегральний прояв

професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури (рівень освіченості, достатній для самоосвіти і самостійного вирішення пізнавальних проблем), досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до професійної діяльності (Дубасенюк, О., 2011, с. 11). В. Луговий виокремлює та узагальнює основні ідеї компетентнісного підходу: компетентнісний підхід не є принципово новим для вищої освіти, оскільки вона завжди орієнтувалася на набуття узагальнених способів діяльності; компетентність не протиставляється знанням, умінням, навичкам, вона їх вміщує, хоча не є їхньою простою сумою; компетентність охоплює не тільки когнітивну та операціонально-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову, містить результати навчання, систему ціннісних орієнтацій, тому компетентності формуються не тільки під час навчання, а й під впливом родини, друзів, роботи, політики, релігії тощо (Луговий, В., 2009, с. 13–25).

Компетентнісний підхід є концептуальною основою вищої освіти, що визначено Національною стратегією розвитку освіти України на 2012–2021 роки, Законом України «Про вищу освіту» (2014 р.), Законом України «Про освіту» (2017 р.), Проектом Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року, Проектом Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 рр., Концепцією «Нова українська школа» (2016) та іншими нормативними документами. Цей підхід є ключовим методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу та за своєю сутністю є студентоцентрованим. Варто згадати, що формула Нової української школи пропонує дев'ять ключових компонентів, одним із яких є: «новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві» (Концепція «Нова українська школа», 2016).

Зазначимо, що використання компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів забезпечує досягнення високого рівня якісної професійної підготовки,

результатом якої є особистість майбутнього фахівця, здатного діяти в інноваційному освітньому середовищі.

На основі аналізу наукової літератури з проблеми дослідження, визначаємо цифрову компетентність майбутніх вчителів початкових класів як інтегровану їхню здатність, що поєднує теоретичні знання, практичні уміння та навички, морально-етичні цінності, способи мислення, професійні, світоглядні і громадянські якості, позитивне ставлення до інноваційної діяльності, та спрямована на використання нововведень, інновацій.

З огляду на вище зазначене, можемо сказати, що компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів надає їм можливості: аналізувати і систематизувати на науковій основі практичний досвід інноваційної діяльності; прогнозувати, планувати очікувані результати діяльності та успішно управляти освітнім процесом; оптимально використовувати ресурси з метою практичного розв'язання завдань інноваційного характеру; створювати сприятливі умови для розвитку творчої особистості; розробляти, впроваджувати інноваційні та цифрові технології; вибирати найоптимальніші технології, сукупність методів, прийомів з метою досягнення успіху у власній інноваційній діяльності в умовах цифрової трансформації освіти.

Не менш важливим методологічним підходом у нашому дослідженні є *акмеологічний*. Адже, нині активно розробляються практико-орієнтовані акмеологічні технології, орієнтовані на професійну підготовку особистості. Важливо відзначити, що *акмеологічний підхід* впливає на особистісно-професійне становлення суб'єктів педагогічної освіти та їхню взаємодію. Водночас він постає як стратегічний орієнтир, що спрямовує педагогічний процес на акмеологічну (творчо-вершинну, самоактуалізаційну, самореалізаційну) якість особистісного та професійного становлення людини, тобто, на досягнення нею вершин у фізичному, духовно-моральному й професійному розвитку.

Термін «акмеологія» був уведений у науковий обіг М. Рибніковим (1928 р.). Теоретико-методологічний фундамент

акмеології як науки був створений психологами, які розвивали концептуальні ідеї Б. Ананьєва щодо розв'язання проблем розвитку цілісної людини, здатної досягати максимальних вершин у своєму індивідуальному, особистісному та суб'єктно-діяльнісному розвитку і реалізуватися як активній особистості та професіоналу. Важливими є ідеї про цінність людського життя, його унікальність, здатність людини до творчості та самовдосконалення. Так, «акме» (від грецьк. – «вища точка, вершина») розглядається як феномен людської природи, вершина зрілості, багатовимірна характеристика стану особистості.

Загалом, акмеологія успішно вирішує завдання досягнення вершин майстерності та професіоналізму засобами навчання та формуючого впливу на особистість, сприяє формуванню ціннісного ставлення до самовдосконалення й саморозвитку. Внутрішніми умовами досягнення професійного акме є мотивація, активність, цілеспрямованість, здатність мобілізувати професійні можливості, сконцентруватися на меті, прагнення до збереження і примноження своїх досягнень. Зовнішніми умовами вияву акме в професійному розвитку є сприятливе середовище, яке спонукає особистість до розкриття її справжніх професійних можливостей, а також наявність подій, які можуть стати поштовхом до кульмінацій у професійному розвитку.

Науково доведено, що акмеологія розглядає не будь-які процеси навчання і виховання, а ті, які визначають рух до вершин зрілості, мають висхідний, випереджаючий характер. Окрім того, вивчає співвідношення загального особистісного розвитку людини з професійним, взаємозв'язок етапів її соціологізації і професійного становлення. Акмеологія досліджує, яким чином особистість у процесі засвоєння професійних нормативних вимог визначає для себе оптимальну індивідуальну стратегію (акмеограму) досягнення вершин професіоналізму, враховуючи неповторне поєднання своїх потреб, можливостей і здібностей.

Теоретико-методологічні засади акмеології визначаються сукупністю положень про сутність людини як суб'єкта цілісного

духовного, особистісного, професійного саморозвитку й самовдосконалення, що розкриті в працях А. Деркач, О. Дубасенюк, С. Кузікова, Н. Кузьміна, А. Маркової, Л. Мітіної, А. Реана, Л. Рибалко та ін.)

На сучасному етапі найбільш розробленими є напрями акмеології, що пов'язані з дослідженням особистісно професійного розвитку особистості, зокрема:

філософський (І. Зязюн, В. Кремень та ін.), який будується на парадигмі розвитку людської психіки у філогенетичному, онтологічному та гносеологічному аспектах;

психологічний (Г. Балл, І. Бех, В. Семиченко, В. Рибалка та ін.), спрямований на розвиток ідей щодо: духовності професіонала як засобу досягнення вершин власного життєвого шляху; психологічних механізмів, шляхів і способів особистісно орієнтованого виховання й самовиховання, духовних та професійно важливих якостей цілісної особистості, зокрема, у творчій діяльності в процесі професійного становлення;

педагогічний (В. Вакуленко, Н. Гузій, О. Пехота, Г. Штомпель та ін.) підпорядкований досягненню вершин педагогічного професіоналізму різнобічними засобами стимулювання особистісного та фахового розвитку.

Основними аспектами означеного підходу є віковий, освітній, професійний. У контексті нашого дослідження важливими є освітній та професійний, спрямовані на підвищення рівня професійної готовності майбутніх вчителів початкових класів до інноваційної професійної діяльності в умовах цифрової трансформації освіти.

Наукові розвідки доводять, що акмеологічний підхід конкретизує ідею гуманізації освіти, засади сучасної ідеології виховання у закладах вищої освіти, спрямованих на досягнення подвійної мети: підготовку до майбутньої професійної діяльності та морально-духовне виховання особистості здобувача вищої освіти (Цюняк, О., 2020d, с. 235–238).

У *Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки* (2013) зазначено про необхідність проєктування

акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства й держави, що забезпечує виховання людини інноваційного типу мислення та культури.

Слід зазначити, що здобувачі вищої освіти повинні не лише брати активну участь у процесі сприйняття та засвоєння знань, а й бути спроможними застосувати вивчене на практиці, бути конкурентоспроможними на ринку праці, уміти спланувати власний навчальний процес таким чином, щоб на кожному занятті досягати «мікроакме», наближаючись до кінцевої мети навчання.

«Мікроакме» у професійній підготовці майбутніх фахівців має стати важливою метою, яка задає напрям та енергетизує їхню діяльність. Саме емоційно-ціннісна складова «мікроакме», що складається з інтересу до інноваційної діяльності, позитивного емоційного тону, задоволеності вибором професії тощо, є спрямовуючим вектором на досягнення окреслених вершин у професійній діяльності.

Акмеологічний підхід стимулює здобувачів вищої освіти до обдумування стратегій щодо планування діяльності з учнями, врахування труднощів у власному професійному становленні шляхом рефлексії і самокорекції професійної діяльності, оволодіння прийомами самоосвіти. Акмеологічні технології спрямовані на створення таких умов, які забезпечували б розвиток незалежного творчого мислення і уяви, інтелектуальної ініціативи, емпатії, здатності прийняття самостійних рішень. Розвинена професійна майстерність та творча діяльність дозволяють створити модель акмепрофесіонала, котрий здійснює інноваційну діяльність з високою продуктивністю; володіє інноваційним мисленням, здатністю уміло реалізовувати себе в умовах постійно змінюваного життя; уміє відчувати себе соціально-значимою особистістю; професійно мобільний; здатний до саморозвитку і самовдосконалення упродовж життя. Гнучкі вміння й навички набуваються у процесі діяльності, проявляються у вигляді єдиної системи узагальнюючих і спеціальних

знань і вмінь, поєднуються з уміннями творчо, нестандартно і ефективно вирішувати професійні завдання інноваційного характеру.

Варто згадати про те, що педагогічним інструментарієм викладачів у ЗВО служать акмеологічні методи навчання, зокрема: прогнозування; «Мозковий штурм»; «Сократів діалог»; «Займи позицію»; метод аналізу і діагностики ситуації; метод проєктів; метод конкретних ситуацій або кейс-метод; робота в малих групах; індивідуальні та групові тренінги, коментування; оцінка (або самооцінка) дій учасників тощо.

Одним із важливих методів в акмеологічних технологіях є *рефлексія*, тобто, усвідомлення майбутніми фахівцями способів досягнення власних «мікроакме», виявлення освітніх здобутків. Так, здобувач вищої освіти спочатку конструює «мікроакме», які слід досягнути, щоб оволодіти знаннями, уміннями, навичками у конкретній навчальній дисципліні. Для цього йому пропонується реальний об'єкт (проблемна ситуація, подія, матеріал для конструювання тощо), але не готові знання про нього. Формами освітньої рефлексії є усне обговорення змін особистої активності, глибини пізнання, продуктивності, самовдосконалення, саморозвитку, самореалізації та ін. Тому, вважаємо, що застосування акмеологічного підходу у системі професійної підготовки сприятиме усвідомленню здобувачами вищої освіти особистісного сенсу, необхідності досягнення найвищого професійного рівня, формуванню інноваційної компетентності, професіоналізму, професійної готовності до інноваційної діяльності, значущості професійного саморозвитку та самовдосконалення.

Таким чином, можна зробити висновок, що особливістю акмеологічного підходу у системі професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів є його спрямованість на самовдосконалення особистості в інноваційному освітньому середовищі, саморозвиток та просування майбутнього випускника від однієї вершини професійного, духовно-морального та фізичного розвитку до іншої. Реалізація акмеологічного підходу у сучасній професійно-педагогічній освіті забезпечить посилення професійної

мотивації майбутніх педагогів, стимулювання їхнього творчого потенціалу, виявлення й використання особистих ресурсів для досягнення успіху в інноваційній діяльності за допомогою формування акмеологічної спрямованості особистості (Цюняк, О., 2020, с. 235–238).

Зазначимо, що професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти є неможливою без дотримання *особистісно орієнтованого підходу* (Г. Балл, Г. Васянович, Л.Виготський, В. Давидов, О. Дубасенюк, О. Леонт'єв, І. Кон, Г. Костюк, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.), який зумовлений тим, що процес професійної підготовки трактується з урахуванням особистісної позиції кожного з учасників освітнього процесу, спрямований на суб'єкт-суб'єктну взаємодію, що сприятиме особистісному й професійному зростанню кожного.

Проблема особистісного підходу набула актуальності у працях В. Артемова, І. Беха, В. Бондар, І. Зязюна, Н. Ладогубець, С. Сисоєвої, В. Ребенок, В. Рибалки та ін.

Науковець В. Артемов тлумачить *«особистісний підхід»* як засіб формування професійної компетентності. На думку автора, його реалізація полягає у створенні відповідних умов для розуміння фахівцем змісту власної професійної діяльності (Артемов, В., 2008, с. 15–22). В. Бондар вказує на важливості людського чинника у реалізації освітнього процесу та наголошує на тому, що принцип особистісного підходу у навчанні має використовуватися в усіх складових цього процесу (Бондар, В., 1996, с. 100). На переконання академіка І. Зязюна особистісно орієнтований підхід зосереджений на розвитку особистості. Також учений наголошував на тому, щоб освіта формувала таку особистість, у процесі формування якої необхідно робити акцент на ключові ситуації в життєдіяльності людини та основні цінності суспільства, в якому вона функціонує (Зязюн, І., 2005, с. 15).

На увагу заслуговують міркування В. Рибалки: «за особистісним підходом психіка людини має розглядатись як складне системне, цілісне, структурно-ієрархічне утворення, що має певну системну

психологічну характеристику розвитку впродовж усього життя, системно регулює сукупність діяльності та актів поведінки в конкретних ситуаціях життєдіяльності, забезпечуючи ефективну взаємодію з об'єктивною дійсністю» (Рибалка, В., 2003, с. 1–20).

Особливу увагу привертають міркування С. Сисоєвої, котра зазначає, що особистісний підхід у навчанні орієнтований на формування компетентної особистості, яка здатна відповідати сучасним вимогам суспільства та ринку праці, а також особистісно та професійно розвиватися упродовж життя (Сисоєва, С., Бондарєва, Л., 2007, с. 13).

Таким чином, особистісно орієнтований підхід спрямовує освітній процес на особистість та формування професійних цінностей. Мету особистісно орієнтованого підходу вбачаємо у створенні ефективних умов для розвитку особистості здобувачів вищої освіти, самовираження їхньої індивідуальності, прояву можливостей і творчих здібностей у різних видах діяльності, зокрема, і інноваційній.

Підсумовуючи вище зазначене, слід зазначити, що особистісно орієнтований підхід дає можливість за допомогою опори на систему взаємопов'язаних понять, ідей і способів забезпечити та підтримати процеси самопізнання, самопобудови та самореалізації особистості, розвиток її неповторної індивідуальності.

Важливим у нашому дослідженні є *андрагогічний підхід*, який дає можливість характеризувати студента як індивіда і фахівця, який навчається упродовж усього життя, проходить певні етапи становлення і розвитку, досягаючи професійної майстерності (Огієнко, О., 2015, с. 336–342).

Термін «андрагогіка» був уведений у науковий обіг О. Капом (1833 р.) для опису періоду дорослості в освіті людини, а теорію освіти для дорослих розвинув американський педагог М. Ноулз (Колесникова, И., 2003, с. 5). Разом із терміном андрагогіка у спеціальній літературі використовуються терміни «педагогіка дорослих», «теорія освіти дорослих» тощо. Як зазначає Л. Лук'янова, дорослою можна вважати людину, яка досягла фізіологічної,

психологічної і соціальної зрілості, набула певного життєвого досвіду, має зрілий, рівень самосвідомості, що постійно зростає, виконує ролі, традиційно закріплені за дорослими людьми, здатна взяти повну відповідальність за своє життя (соціальне, моральне), поведінку, надає виважені оцінки власних можливостей та вчинків, їй притаманне усвідомлення власної дорослості (с. 47). Цікавою є думка ученої щодо виокремлення трьох категорій дорослих осіб: студенти, які за віковим статусом підпадають у категорію «рання дорослість» (від 18 до 35 років); особи із педагогічною освітою – вчителі й викладачі; особи, які за тих чи інших обставин (внутрішніх чи зовнішніх) залучаються до різноманітних програм у межах неформальної освіти (Лук'янова, Л., 2016, с. 49–50).

Вважаємо, що освітній процес у ЗВО повинен організовуватися з урахуванням фізіологічних, вікових і соціальних особливостей суб'єктів навчання, що обґрунтовує застосування андрагогічного підходу. Окрім того, здобувач вищої освіти – доросла людина, тому формування його як фахівця має відбуватися на засадах андрагогічних концепцій. Також зазначимо, що формування майбутнього педагога на андрагогічних засадах здійснює доцільно організована самостійна робота. Види самостійної роботи повинні бути орієнтовані на конкретні проблемні професійні або життєві ситуації. Адже, працюючи самостійно, студент здобуває сукупність знань, умінь, навичок, самовдосконалюється, розвиває інтелектуальні й творчі здібності. У нього виховуються риси дорослої людини: самостійність, наполегливість, організованість, працелюбність, самодисципліна, які поступово трансформуються у професійні якості.

Андрагогічний підхід поступово змінює психологію майбутнього педагога від «споживача» готових знань до творчого свідомого здобуття ним освіти. Викладач виступає у ролі не інформатора, а організатора, консультанта дорослої людини. Вважаємо, що у межах андрагогічного підходу професійна підготовка повинна здійснюватися на основі рівноправності суб'єктів освітнього процесу в дружній, неформальній атмосфері.

Актуальним для нашого дослідження є *інноваційний підхід* – створення та застосування інновацій, що є продуктом усвідомленої, цілеспрямованої, науково культивованої міждисциплінарної діяльності педагогічних працівників (Коржуев, А., 2003, 304 с.), скерованої на підвищення ефективності освітнього процесу та зростання якості підготовки випускників.

Інноваційну діяльність визначають також як цілеспрямоване перетворення практики освітньої діяльності шляхом створення, розповсюдження й освоєння нових освітніх систем або їх компонентів (Лазарев, В., Мартиросян, Б., 2004, с. 11–21; (Хуторской, А., 2005, 222 с.).

Актуальність цього підходу полягає у тому, що у системі професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти доцільним є використання різноманітних інновацій, основою яких є інтерактивність і максимальна наближеність до реальної професійної діяльності. На наш погляд, важливо, передусім, показати майбутнім фахівцям спеціальності 013 Початкова освіта переваги новітніх методів і технологій, навчити їх розуміти, де і в чому вони продуктивніші від тих методик, що вважаються традиційними, охарактеризувати їх можливості для власного саморозвитку. Це дозволить підготувати здобувачів вищої освіти до впровадження та створення інновацій і сформувати професійну готовність до інноваційної діяльності в умовах цифрової трансформації освіти.

Використання названих підходів дозволяє забезпечити новизну дослідження, пов'язану з професійною підготовкою майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти.

1.3 Нормативно-правове забезпечення професійної підготовки вчителів в Україні

Інтегрування української педагогічної освіти в загальноєвропейський та світовий освітній простір спонукає до усвідомлення засад сучасної професійної підготовки молоді на законодавчому рівні, що забезпечується Конституцією України,

низкою Законів України, Постановами Кабінету Міністрів України та іншими нормативно-правовими актами, в яких закладено правові й організаційні засади професійної освіти.

Першим документом, що визначив пріоритетні напрями та основні шляхи реформування освіти є *Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»)* (1993). У ній передбачається: перехід до динамічної, гнучкої, ступеневої системи підготовки фахівців, що дає змогу задовольняти потреби особистості у здобутті певного освітнього рівня за бажаним напрямом; формування мережі закладів вищої освіти, яка задовольняє інтереси особи та потреби держави; підняття вищої освіти України на рівень сучасних досягнень розвинутих країн світу, її інтеграцію у міжнародне освітнє співтовариство.

Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський простір (2005) основними завданнями розвитку освіти визначають:

- забезпечення професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога на засадах особистісної педагогіки;
- упорядкування фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників до вимог інформаційно-технологічного суспільства та змін, що відбуваються у соціально-економічній, духовній та гуманітарній сферах, у дошкільних і загальноосвітніх закладах;
- модернізація освітньої діяльності закладів вищої педагогічної освіти, які здійснюють підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників, на основі інтеграції традиційних педагогічних і новітніх мультимедійних навчальних технологій, а також створення нового покоління дидактичних засобів;
- запровадження двоциклової підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра і магістра;

- вдосконалення системи відбору молоді на педагогічні спеціальності, розширення цільового прийому та запровадження підготовки педагога на основі договорів;
- удосконалення мережі закладів вищої освіти і закладів післядипломної педагогічної освіти з метою створення умов для безперервної освіти педагогічних працівників (с. 6–13).

Державним документом, що визначає стратегію й основні напрями розвитку освіти є *Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (2002)*. Головною метою є створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості. Пріоритетними напрямами державної політики щодо розвитку освіти є: особистісна орієнтація освіти; формування національних і загальнолюдських цінностей; створення для громадян рівних можливостей у здобутті освіти; постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; розвиток системи безперервної освіти та навчання протягом життя; запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій; створення індустрії сучасних засобів навчання і виховання, повне забезпечення ними навчальних закладів; створення ринку освітніх послуг та його науково-методичного забезпечення; інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів тощо.

Ключовим моментом реформування системи вищої освіти в Україні є прийняття 1 липня 2014 року *Закону «Про вищу освіту» (2014)*, який передбачає перехід до Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (ЄКТС). Ця система ґрунтується на визначенні обсягу навчального навантаження студента ЗВО (обліковується у кредитах ЄКТС), необхідного для отримання певного рівня та ступеня вищої освіти. Кількість годин в одному кредиті ЄКТС зменшено з 36 до 30 годин, а навантаження одного навчального року за денною формою навчання становить 60 кредитів ЄКТС.

Законом України *«Про вищу освіту» (2014)* ратифіковано зміни в діяльності закладів фахової передвищої, вищої педагогічної освіти, класичних університетів, що визначило перспективи удосконалення

підготовки вчителя на засадах європейських критеріїв і стандартів. Законом передбачено уніфікацію освітніх рівнів (перший – бакалаврський, другий – магістерський, третій – освітньо-науковий); започатковано процедуру ліцензування освітніх програм підготовки вчителя на різних освітніх рівнях за певними спеціальностями педагогічного фаху з подальшою їх акредитацією відповідно до процедури, що визначена Національним агентством забезпечення якості вищої освіти.

Підготовка вчителя в Україні здійснюється у національних, педагогічних (національних, державних, комунальних), технічних, мистецьких, інших профільних та багатопрофільних закладах вищої освіти на чотирьох рівнях: початковому (короткий цикл, молодший бакалавр), першому (бакалаврський), другому (магістерський) та третьому (освітньо-науковий/освітньо-творчий).

Законом України «Про вищу освіту» (2014) ступінь «молодший бакалавр» здобувається за умови успішного виконання здобувачем вищої освіти освітньої програми, обсяг якої становить 120 кредитів ЄКТС; бакалавр – за умови успішного виконання освітньо-професійної програми, обсяг якої становить 180-240 кредитів ЄКТС; магістр – за умови успішного виконання освітньо-професійної програми, що становить 90-120 кредитів (з них – 30% наукова складова).

На кожному освітньому рівні готують конкурентоспроможних педагогічних, науково-педагогічних працівників:

на початковому рівні вищої педагогічної освіти (молодший бакалавр) – педагогічних працівників для дошкільної, початкової, базової середньої освіти з урахуванням предметних спеціальностей, майстрів виробничого навчання для професійної (професійно-технічної) освіти;

на першому (бакалаврському) рівні – педагогічних працівників для всіх складників освіти, переважно для закладів загальної середньої і позашкільної освіти, з урахуванням предметних спеціальностей з метою забезпечення потреб регіонів у якісному поновленні педагогічного складу відповідних закладів; бакалаври

формують загальний масив педагогічних працівників у регіональному, локальному вимірах;

на другому (магістерському) рівні – науково-педагогічних, педагогічних працівників для зазначених галузей освіти, насамперед для вищої освіти як високопрофесійний контингент для здійснення викладацької і дослідницької діяльності, удосконалення кращих освітніх практик в умовах вищої педагогічної освіти, адже саме ці здобувачі становлять кадровий потенціал закладів вищої педагогічної освіти, класичних університетів;

на третьому освітньому рівні вищої педагогічної освіти здійснюється підготовка педагогів-дослідників для дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, спеціалізованої, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої, вищої освіти, освіти дорослих, післядипломної освіти.

Більшість майбутніх вчителів здобуває вищу освіту на двох освітніх рівнях – бакалаврському та магістерському, підготовка на яких відрізняється за структурованістю змісту, організацією навчання, специфікою практичної підготовки.



У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) зазначено, що ключовим завданням освіти у XXI столітті є розвиток мислення, орієнтованого на майбутнє, а інтеграція країни в світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення її якості, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем, модернізації змісту освіти й організації її відповідно до світових тенденцій і вимог ринку праці. Адже, сучасний ринок праці вимагає від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а й здатності самостійно застосовувати їх у нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, переходу від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян.

Метою Національної стратегії є підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки; забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями, потребами на основі навчання упродовж життя. Модернізація і розвиток освіти повинні набути випереджального безперервного характеру, гнучко реагувати на всі процеси, що відбуваються в Україні та світі. Підвищення якісного рівня освіти має бути спрямовано на забезпечення економічного зростання держави та розв'язання соціальних проблем суспільства, навчання і розвитку особистості. Якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства.

Стратегічними напрямками державної політики у сфері освіти повинні стати: реформування системи освіти, в основу якої покладатиметься принцип пріоритетності людини; оновлення згідно з вимогами часу нормативної бази системи освіти; модернізація структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу; створення та забезпечення можливостей для реалізації різноманітних освітніх моделей, створення навчальних закладів різних типів і форм власності; побудова ефективної системи національного виховання, розвитку і соціалізації дітей і молоді; забезпечення доступності та безперервності освіти упродовж усього

життя; формування безпечного освітнього середовища, екологізації освіти; розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі; інформатизація освіти, вдосконалення бібліотечного й інформаційно-ресурсного забезпечення освіти і науки; забезпечення проведення національного моніторингу системи освіти; підвищення соціального статусу педагогічних і науково-педагогічних працівників; створення сучасної матеріально-технічної бази системи освіти (*Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, 2013*).

У Законі України «Про освіту» (2017) зазначається, що освіта – основа інтелектуального, духовного й культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорука розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої суспільної цінності, розвиток її розумових і творчих здібностей, професійних знань і компетентностей, забезпечення її успішної соціалізації в мінливих соціальних умовах, сприяння розвитку особистостей, готових до свідомого суспільного вибору, діяльності в умовах громадянського суспільства заради примноження інтелектуального й культурного потенціалу Українського народу і забезпечення сталого людського розвитку в Україні.

Законом України «Про освіту» (2017) унормовано процеси здобуття освітньої кваліфікації та професійної кваліфікації вчителя. Скасовано норму про обов'язковість вищої педагогічної освіти і передбачено наявність професійної кваліфікації педагогічного працівника, що може бути отримана як у межах педагогічної вищої освіти, так і через здобуття іншої вищої освіти за освітніми програмами, які передбачають присвоєння професійної кваліфікації педагога, а також через досвід практичної роботи. Компетентності, результати навчання як підстава для отримання професійних та освітніх кваліфікацій, можуть здобуватися у системі формальної, неформальної та інформальної освіти. Законом зніщено розроблення професійних стандартів як встановленої сукупності

вимог до компетентностей працівників, а також запроваджено процедуру сертифікації педагогічних працівників, що прирівнюється до атестації та передбачає отримання доплати.

У Законі України «Про освіту» (2017) освітня програма подається як єдиний комплекс освітніх компонентів (предметів вивчення, дисциплін, індивідуальних завдань, контрольних заходів тощо), спланованих і організованих для досягнення визначених результатів навчання. Основними принципами формування програми є: логічний взаємозв'язок магістерської програми з програмами підготовки бакалаврів; перехід до аспірантської підготовки; відкритість системи підготовки магістрів як у напрямі диференціації, так і в напрямі інтеграції тих чи інших підпрограм, методів і засобів навчання; адаптованість до функціональних у світі систем підготовки фахівців відповідного рівня та спрямування з урахуванням тенденцій і перспектив розвитку системи освіти в Україні. Окрім того, програми нормативних дисциплін відповідають стандартам вищої освіти та освітній програмі підготовки бакалаврів і магістрів, програмам дисциплін варіативного циклу, розроблених професорсько-викладацьким складом університету.

Постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» (2015), з метою уніфікації галузей знань і спеціальностей та гармонізацією з Міжнародною стандартною класифікацією освіти класифіковано галузі та спеціальності, з-поміж яких – галузь знань 01 Освіта/Педагогіка з предметними спеціальностями.

Міністерством економіки України затверджено Професійний стандарт вчителя за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2021) (Реєстр професійних стандартів Міністерства розвитку економіки, торгівлі і сільського господарства (2021).

Професійний стандарт розроблено МОН спільно з Українським інститутом розвитку освіти за участі вчителів і директорів шкіл,

фахівців, які здійснюють підготовку вчителів, підвищення їхньої кваліфікації та проводять сертифікацію вчителів, а також за підтримки проєктів «Навчаємось разом» і «Професійний стандарт вчителя нового покоління і кращі НУШ технології: у взаємодії між академічними спільнотами університетів і вчителями-практиками». Погоджено Національною академією педагогічних наук України та Профспілкою працівників освіти і науки України.

Професійний стандарт втілює сучасний підхід до визначення переліку та опису загальних і професійних компетентностей вчителя. До загальних компетентностей увійшли громадянська, соціальна, культурна, лідерська та підприємницька. До переліку професійних компетентностей увійшли: мовно-комунікативна; предметно-методична; *інформаційно-цифрова*; психологічна; емоційно-етична; педагогічне партнерство; інклюзивна; здоров'язберезувальна; проєктувальна; прогностична; організаційна; оцінювально-аналітична; інноваційна; рефлексивна; здатність до навчання впродовж життя.

Документ також містить опис професійних компетентностей вчителя в розподілі за кваліфікаційними категоріями – спеціаліст, спеціаліст другої категорії, спеціаліст першої категорії, спеціаліст вищої категорії. Профстандарт дозволяє вчителям визначати чіткі орієнтири власного професійного розвитку, а також запобігає ризикам необ'єктивного оцінювання професійних компетентностей вчителів під час їхньої атестації та сертифікації.

У *Проєкті Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років* передбачено реформування змісту освіти з метою забезпечити його відповідність потребам і викликам сучасного суспільства, створити умови для постійного оновлення змісту освіти, перетворити освіту на рушій економіки знань.

Міністерством освіти і науки України спільно з Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України розроблено *Концепцію розвитку педагогічної освіти в Україні (2018)*, спрямовану на вдосконалення системи педагогічної освіти як основи 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.

Метою *Концепції розвитку педагогічної освіти* є випереджаюча її модернізація для створення бази підготовки педагогічних працівників нової генерації та забезпечення умов для становлення професійного та особистісного розвитку педагогів, які стануть ключовою умовою впровадження *Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року*. Окрім того, у Концепції зазначено, що на шляху розвитку інформаційного суспільства якісна освіта стає одним з головних чинників успіху, а педагог є одночасно і об'єктом, і провідником позитивних змін. Програми підготовки педагогів містять складники психолого-педагогічної та практичної підготовки, а в багатьох випадках предметної спеціальності, включно з методикою викладання, використанням інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій.

На особливу увагу заслуговують питання підготовки педагогів до роботи з особами з особливими потребами, що передбачають обізнаність з особливостями психофізичного розвитку таких осіб та володіння спеціальними методиками. Загалом, підготовка педагогічного працівника має відповідати суспільним запитам, сформульованим у професійних стандартах та стандартах освіти, враховувати світові тенденції та рекомендації впливових міжнародних організацій щодо підготовки педагогів. Набуття педагогічними працівниками компетентностей та особистих здатностей, у тому числі, в технологіях електронного навчання, медіаграмотності, інформаційної та кібербезпеки, а також основ андрогогіки є необхідною умовою їх безперервного професійного розвитку.

Заслуговують підтримки зусилля, спрямовані на підготовку педагогічних працівників за новими перспективними професіями,

зокрема, «андрагог», «тьютор», «модератор», «фасилітатор», «менеджер електронного навчання», «асистент вчителя» тощо.

Відповідно до Концепції, успішна професійна діяльність педагогічного працівника вимагає безперервного навчання в умовах динамічних змін та здатності адаптуватися до них. Професійний розвиток спрямований на реалізацію педагогічним працівником себе як особистості. Прагнення до самовдосконалення й самоосвіта є важливими чинниками професійного зростання майбутнього педагога, що забезпечують розширення його професійних можливостей, пізнавальних інтересів та формування творчої індивідуальності. Ця діяльність, яка має бути постійною та систематичною, нерозривно пов'язана з професійним зростанням і підвищенням рівня педагогічної майстерності, а також характеризується поетапним досягненням мети.

Завданням другого (магістерського) рівня вищої педагогічної освіти є підготовка висококваліфікованих педагогічних працівників для усіх складників освіти (дошкільна освіта, повна загальна середня освіта, позашкільна освіта, спеціалізована освіта, професійна (професійно-технічна) освіта, фахова передвища освіта, вища освіта, освіта дорослих, у тому числі, післядипломна ІО освіта), які здатні розв'язувати складні задачі та проблеми навчання, виховання й розвитку, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій, характеризується невизначеністю умов і вимог. Педагогічні працівники зі ступенем магістра мають бути здатними брати участь у створенні та впровадженні нового змісту освіти та новітніх методик (технологій) навчання, поєднувати власну педагогічну (науково-педагогічну, мистецько-педагогічну) діяльність на високому професійному рівні з поширенням кращої практики, експертною діяльністю та наставництвом на основі власного педагогічного досвіду. Особливим завданням другого (магістерського) рівня вищої педагогічної освіти є підготовка педагогічних працівників для забезпечення закладів, передусім, педагогічної, спеціалізованої освіти, фахової передвищої, післядипломної та профільної середньої освіти академічного і

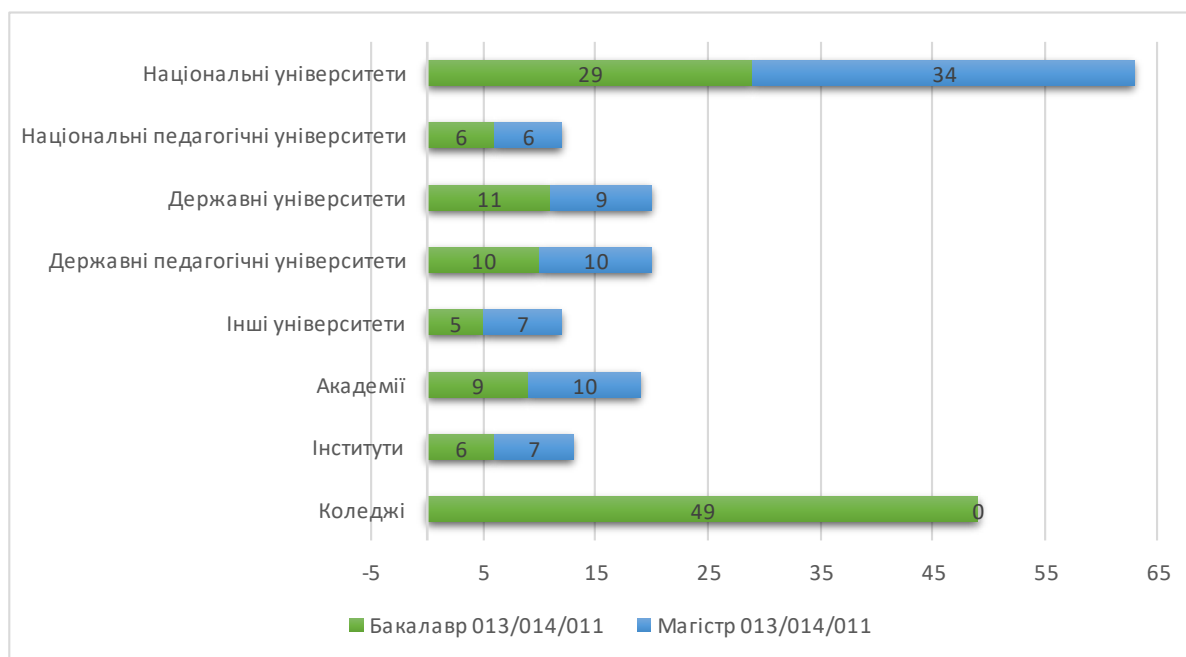
професійного спрямування. Особи, які здобули другий (магістерський) рівень і продемонстрували здатність до дослідницької роботи у галузі освіти, мають заохочуватись до здобуття третього (освітньо-наукового чи освітньо-творчого) рівня вищої педагогічної освіти. Переваги при вступі на програми другого (магістерського) рівня вищої освіти повинні надаватись особам, які здобули практичний досвід педагогічної роботи в закладі освіти не менше двох років після отримання диплома бакалавра.

Варто зазначити, що державну політику у сфері вищої освіти визначає Верховна Рада України, а реалізують Кабінет Міністрів України та центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки (*Закон України «Про Вищу освіту», 2014*).

Доцільно виділити цілу низку нормативно правових актів, пов'язаних із забезпеченням реалізації Болонського процесу в Україні: Закони України «Про ратифікацію Конвенції про визнання кваліфікацій з вищої освіти в Європейському регіоні», Програму дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України, накази та рішення колегії МОН України. Загалом, визначальними критеріями освіти в рамках Болонського процесу є: якість підготовки фахівців; зміцнення довіри між суб'єктами освіти; відповідальність європейському ринку праці; мобільність; сумісність кваліфікації на вузівському та післявузівському етапах підготовки; посилення конкурентоспроможності Європейської системи освіти.

Згідно з документом «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти», підготовка майбутніх вчителів здійснюється за галуззю знань «Освіта» (шифр галузі – 01) спеціальністю Початкова освіта (код спеціальності – 013). Здобуття вищої освіти на рівні передбачає успішне виконання особою відповідної освітньої (освітньо-професійної чи освітньо-наукової) або наукової програми, що є підставою для присудження відповідного ступеня вищої освіти: молодший бакалавр; бакалавр; магістр; доктор філософії; доктор наук.

Станом на 2020-2021 н.р. пріоритетними у підготовці педагогічних працівників за спеціальностями галузі знань «01 Освіта/Педагогіка» за освітніми рівнями бакалавр і магістр є університети.



Джерело: Реєстр суб'єктів освітньої діяльності Міністерства освіти і науки України. URL: <https://registry.edbo.gov.ua/search/>

Рис. 1. Заклади фахової передвищої і вищої освіти, які здійснюють підготовку бакалаврів та магістрів за спеціальностями 013 Початкова освіта, 014 Середня освіта, 011 Освітні, педагогічні науки станом на 2020-2021 н.р.

В українських закладах освіти реалізується паралельна модель підготовки вчителя у закладах фахової передвищої і вищої педагогічної освіти та у класичних університетах, що передбачає організацію навчання з урахуванням принципу паралельності на всіх курсах підготовки на рівні молодшого бакалавра, бакалаврському і магістерському рівнях: одночасне вивчення загальних і фахових дисциплін, проходження різних видів практики на різних курсах підготовки, виконання науково-дослідницької складової програми.

В Україні започатковано процес альтернативного здобуття фаху вчителя. Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020) забезпечує можливості професійного розвитку вчителя, умови для зростання заробітної плати вчителів, зокрема, встановлюються

доплати (10-20% від зарплати) за завідування ресурсними кімнатами, кабінетами інформатики, спортивними залами. Законом передбачено встановлення гарантій для підвищення кваліфікації педагогів на засадах співфінансування з державного і місцевого бюджетів, надання можливості підвищувати кваліфікацію від недержавних провайдерів, а також зніційовано створення центрів професійного розвитку педагогічних працівників та запровадження педагогічної інтернатури для молодих учителів.

У ст. 22 Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020) зазначено, що на посади педагогічних працівників приймаються особи, які мають педагогічну освіту, вищу освіту та/або професійну кваліфікацію, вільно володіють державною мовою (для громадян України) або володіють державною мовою в обсязі, достатньому для спілкування (для іноземців та осіб без громадянства), моральні якості та фізичний і психічний стан здоров'я яких дозволяють виконувати професійні обов'язки. Підтвердження професійної кваліфікації осіб, які не мають педагогічної освіти, можливе за умов здобуття вищої освіти в умовах магістратури у галузі 01 Освіта, педагогіка (з урахуванням предметних і додаткових спеціалізацій). Ст. 23, цього ж Закону, передбачає, що особи, які не мають досвіду педагогічної діяльності та приймаються на посаду педагогічного працівника, протягом першого року роботи повинні пройти педагогічну інтернатуру. Це положення статті закону визначає форму професійної адаптації педагога-початківця.

Наше дослідження спрямоване на категорію здобувачів вищої освіти, котрі зараховані до закладу вищої освіти з метою здобуття вищої освіти ступеня бакалавра і магістра. З метою з'ясування особливостей їхньої професійної підготовки ми вдалися до вивчення законодавчих актів і нормативних документів.

З'ясовано, що навчання на бакалавраті і у магістратурі здійснюється на підставі нормативно правових документів України, що відповідають європейським та світовим вимогам вищої освіти: Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) (1998); Лист Міністерства освіти і науки «Про освітньо-

кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) (2001); Наказ Міністерства освіти і науки «Щодо Положення про організацію наукової, науково-технічної діяльності у вищих навчальних закладах III та IV рівнів акредитації» (2006); Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра» (2010); Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011), Закон України «Про вищу освіту» (2014), Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» (2015); Закон України «Про освіту» (2017) тощо.

Науковий аналіз зазначених документів переконливо доводить, що центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки спрямовує зусилля на модернізацію змісту вищої освіти, зокрема, впровадження Національної рамки кваліфікацій, приведення рівнів та ступенів освіти у відповідність з її кваліфікаційними рівнями; утворення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО), уповноваженого на реалізацію державної політики у цій сфері; підготовка здобувачів вищої освіти всіх рівнів і ступенів за спеціальностями; розробка Стандартів вищої освіти, що визначає вимоги до компетентності майбутнього фахівця, та стандарту освітньої діяльності як сукупності мінімальних вимог до кадрового, навчально-методичного, матеріально-технічного та інформаційного забезпечення освітнього процесу; уведення нових підходів до механізму формування, місця і ролі науково-методичних комісій як структур, відповідальних за розроблення освітніх стандартів (Петришина, М., 2013, с. 5–70).

Нині заклад вищої освіти виступає генератором ідей, моделей педагогічної діяльності, ініціатором і провідником інноваційних процесів в освітньому просторі. Провідною діяльністю у ЗВО є навчально-професійна, яка вимагає від здобувачів вищої освіти відповідної наукової (навчальної) активності, засвоєння нових

психологічних норм і критеріїв соціокультурного і професійного розвитку. Навчання є періодом, коли закладається підґрунтя професійної кар'єри, починає накопичуватися безцінний досвід, що перетворює майбутнього педагога у висококваліфікованого фахівця.

Наукові розвідки доводять, що професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти повинна починатися з формування у них ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності, наявності відповідних мотивів, індивідуально-особистісних та соціокультурних факторів, формування особистісного та науково-педагогічного світогляду, володіння комплексом науково-інноваційних методів, усвідомлення своєї професійної неповторності, бажання передачі досвіду іншим, здатності до інтеграції наукових знань, вільне володіння хоча б однією іноземною мовою, участі у міжнародних наукових проєктах, метою яких є комплексне і всебічне осмислення освітянського досвіду та найкращих практик у сфері європейських інтеграційних досліджень в Україні. Випускник ЗВО повинен мати організаторські, дидактичні, перцептивні, комунікативні, сугестивні, дослідницькі, науково-пізнавальні здібності, крім того, найважливішими професійними якостями мають бути дисциплінованість, уміння визначити мету, вибрати шляхи її досягнення, організованість, наполегливість, систематичне і планомірне підвищення власного професійного рівня, відповідальність, прагнення постійно підвищувати якість своєї праці. Особливої важливості набувають людські якості, які є професійно значущими передумовами створення сприятливих стосунків у освітньому процесі: людяність, доброта, терплячість, порядність, чесність, справедливість, обов'язковість, об'єктивність, щедрість, повага до людей, висока моральність, оптимізм, емоційна урівноваженість, потреба в спілкуванні, інтерес до життя вихованців, доброзичливість, самокритичність, дружелюбність, стриманість, гідність, патріотизм, принциповість, чуйність, емоційна культура та ін. Надзвичайно важливими є такі *професійні якості*, як: володіння предметом викладання, методикою його подання, психологічна підготовка, загальна ерудиція, широкий

культурний кругозір, педагогічна майстерність, володіння технологіями педагогічної праці, організаторські уміння і навички, педагогічний такт, педагогічна техніка, володіння технологіями спілкування та інші якості (Зайченко, І., 2016). Ці вимоги знаходять своє відображення у навчальних планах, програмах навчальних дисциплін і мають бути відображені у системі професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти.

Варто зазначити, що предметом професійної діяльності сучасного педагога відповідно до Концепції «Нова українська школа» (2016) є виховання випускника школи – *особистості* (усебічно розвиненої, здатної до критичного мислення), *патріота* (з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами і здатний приймати відповідальні рішення; поважає гідність і права людини), *інноватора* (здатного змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці, вчитися впродовж життя) – на засадах інноваційного оновлення та гуманістичної парадигми. Адже, найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, котрі уміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями. Як зазначається у Концепції: «Освічені українці, всебічно розвинені, відповідальні громадяни і патріоти, здатні до ризику і інновацій, – ось хто поведе українську економіку вперед у ХХІ столітті». Ключові компетентності і наскрізні вміння, передбачені Концепцією, створять «канву», яка є основою для успішної самореалізації випускника – як особистості, громадянина і фахівця. Нова українська школа буде формувати ціннісні ставлення і судження, які слугують базою для щасливого особистого життя та успішної взаємодії з суспільством.

У світлі означеної проблеми, професійну підготовку майбутніх вчителів початкових класів у ЗВО слід здійснювати з урахуванням основ Концепції, оскільки інноватора зможе підготувати педагог, у якого сформована інноваційна та цифрова компетентність,

професійна готовність до інноваційної діяльності і застосування цифрових технологій.

Моделювання системи професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти залежить від наявності нормативно-правового забезпечення, насамперед освітніх стандартів і навчальних програм, позаяк саме ними визначається зміст, порядок, правила і принципи процесу підготовки майбутнього педагога та характеризуються основи навчальної діяльності. Як зазначено у Законі «Про вищу освіту» (2014) заклад вищої освіти розробляє освітньо-професійні програми за кожною спеціальністю і на основі цього має право розробляти навчальний план, який визначає перелік та обсяг навчальних дисциплін у кредитах ЄКТС, послідовність вивчення дисциплін, форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми поточного і підсумкового контролю. Тому виникає необхідність правильного складання навчального плану в сенсі не тільки послідовності вивчення навчальних дисциплін, а й врахування правомірного відсоткового співвідношення кредитів та годин. Складання такого плану повинне передувати глибоке вивчення бюджету часу студента і врахування європейських вимог в системі освіти, а також умови контролю.

Підготовка фахівців освітнього рівня «Бакалавр» і «Магістр» спеціальності 013 Початкова освіта здійснюється відповідно до освітньої програми та навчальних планів, що регламентуються нормативними документами Міністерства освіти і науки України та внутрішніми документами закладу вищої освіти. Структура освітньо-професійної програми підготовки фахівців початкової освіти повинна включати такі складові: цикл загальної підготовки фахівців; цикл професійної підготовки; контрольні заходи та атестація здобувачів вищої освіти. Варто звернути увагу, що нормативні дисципліни у структурі освітніх програм становлять до 75% загального обсягу кредитів, а вибірккові навчальні дисципліни від 25% загального обсягу кредитів. Вибіркові навчальні дисципліни формуються із дисциплін

самостійного вибору закладу вищої освіти та дисциплін вільного вибору студента.

Характерною ознакою магістерських програм є їхня профільна спеціалізація та тривалість навчання, яка визначається вимогами держави та системою організації підготовки в умовах конкретного університету. Навчання на цьому етапі побудоване за індивідуальними програмами, у складанні яких активну участь беруть студент та його науковий керівник. Актуальними для нашого дослідження є загальні тенденції, виділені В. Берекою: наявність професійної етики та ідеалів, загальної системи вимог до майбутнього випускника магістратури, поєднання професійної теоретичної підготовки із практичною діяльністю, підготовка фахівців до роботи з особистістю в особистісно орієнтованому середовищі, неперервність освіти протягом усього життя (Берека, В., 2008, с. 30).

Чітку систему організації навчання майбутніх вчителів початкових класів забезпечує графік навчального процесу закладу вищої освіти, а також робочі плани зі спеціальності 013 Початкова освіта, які затверджуються кожного навчального року як для денної, так і заочної форм навчання. Іншим документом, що регулює освітній процес є розклад занять. При складанні розкладу деканат враховує динаміку працездатності здобувачів вищої освіти упродовж дня і тижня, рівномірно чергує різні види та форми занять, робить розклад стабільним. Такий підхід до складання розкладу дозволяє певною мірою забезпечити виконання дидактичних вимог щодо організації аудиторних занять і самостійної роботи магістрантів, підвищити рівень ефективності освітнього процесу.

Організація підготовки фахівців у ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» відбувається згідно з «Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», «Положенням про кредитно-трансферну систему навчання», «Галузевого державного стандарту вищої освіти», «Положенням про європейську кредитно-трансферну систему організації навчального процесу в університеті», «Положенням про

організацію освітнього процесу та розробку основних документів з організації освітнього процесу в ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», «Положенням про організацію та проведення практики», «Положенням про моніторинг якості рівня знань здобувачів вищої освіти», «Порядку організації та проведення оцінювання успішності студентів», і здійснюється на основі нових концепцій із застосуванням науково-методичних досягнень і передової психолого-педагогічної практики.

Професійна підготовка майбутніх педагогів забезпечується за умови безперервного навчання й удосконалення знань, умінь, навичок, яке здійснюється в умовах магістратури. Магістратуру вирізняють якісно нові поглиблені курси та напрями наукової роботи з обраних спеціалізацій, передові форми організації навчального процесу, апробація отриманих результатів наукових досліджень безпосередньо в практичній роботі. Навчальний план магістерської підготовки взаємопов'язаний з навчальними планами підготовки бакалаврів. На бакалаврському рівні професійні знання націлені на вивчення предметної галузі (об'єктів професійної діяльності). Магістерська підготовка полягає в більш глибокій орієнтації на фундаментальні та професійні знання, спрямованості на розвиток навичок самостійного здійснення наукових досліджень, прийняття обґрунтованих професійних рішень та отримання знань. На наш погляд, переваги магістерської підготовки – очевидні. По-перше, сучасна магістратура забезпечує гнучкість і можливість оперативної підготовки фахівців за визначеними напрямками. По-друге, фундаменталізація магістерської освіти, з одного боку, і практична спрямованість, з іншого, сприяють забезпеченню інтеграції науки і практики в освітньому процесі закладів вищої освіти. По-третє, розроблення університетом магістерських програм є істотним чинником оновлення педагогічної професійної освіти.

Таким чином, підсумовуючи вище зазначене, можна зробити висновок, що здійснений аналіз нормативно-правової бази забезпечення професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів показав, що незважаючи на наявність певних проблем, заклади

вищої освіти роблять помітні кроки у напрямі реформування освіти. Здобувачі вищої освіти повинні оволодіти поглибленими знаннями з обраної спеціальності, уміннями інноваційного характеру, педагогічним мисленням, орієнтованим на глобалізаційні цінності в освіті, навичками науково-дослідної (творчої) роботи, набути певного досвіду застосовувати фахові компетентності для вирішення завдань у майбутній професійній інноваційній діяльності, а також професійного саморозвитку та самовдосконалення.

Узагальнення нормативно-правового матеріалу з означеної проблеми дає підстави для розгортання подальшої роботи щодо обґрунтування сучасного стану професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів у закладах вищої освіти, який детально розкриємо у наступному параграфі.

1.4 Сучасний стан професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів у закладах вищої освіти

У сучасних умовах вища освіта має пріоритетне значення, оскільки належить до фундаментальних основ забезпечення розвитку соціально-економічної системи України. Відомо, що в усьому світі спостерігається глибока залежність сучасної цивілізації від тих якостей особистості, які формуються і розвиваються у людини в процесі освіти (Сисоєва, С., 2008, 324 с.). У цьому контексті актуальним є міркування академіка В. Кременя, котрий зазначає, що «співвідношення мудрості з цінностями повинно набути в освітньому процесі конкретного значення, враховуючи рівень вимог до сучасної людини, знання якої мають дедалі більше урізноманітнюватися. Завдяки цьому людина одержує здатність тлумачити знання в контексті цінностей сучасного її життя і формувати своє ціннісне ставлення до них» (Кремень, В., 2011, с. 11–16).

Важливими постають завдання: навчити молодь мистецтву життя, виховувати самостійну особистість, яка уміє приймати рішення й нести за них відповідальність, володіє логічним та критичним мисленням, компетентно веде дискусію, легко адаптується в глобалізованому просторі з незліченною кількістю

динамічних і часто суперечливих комунікативних впливів. Тому важливого значення набуває питання змістового наповнення навчальних планів та навчальних програм, які посідають першорядне місце у системі професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів у закладах вищої освіти.

Варто зазначити, що у 2017-2018 навчальному році пілотував Всеукраїнський проєкт «Нова українська школа», Концепція якого була запропонована суспільству 27 жовтня 2016 року. Як відомо, практичне втілення Концепції передбачає ґрунтовне впровадження нових освітніх стандартів, програм, створення нового (інноваційного) освітнього середовища, розроблення системи моніторингу якості освіти, підвищення кваліфікації освітян.

Підсумовуючи вище зазначене, можемо окреслити основні завдання, які стоять перед сучасними закладами вищої освіти щодо професійної підготовки майбутніх фахівців освітніх рівнів «Бакалавр», «Магістр» за спеціальністю 013 Початкова освіта, а саме: підготувати майбутніх вчителів початкових класів для роботи в умовах модернізації української системи освіти, зокрема, в умовах Нової української школи. Водночас, важливим є використання інноваційних систем професійної підготовки компетентного, відповідального, конкурентоспроможного і висококультурного педагога, готового до постійного професійного росту, соціальної та професійної мобільності, інноваційної діяльності.

Загалом, діяльність закладів вищої освіти, де формується еліта нації та держави, повинна бути спрямована на якісну безперервну освіту відповідно до потреб особистості і суспільства через розробку різних освітніх програм і форм організації навчання (денне-заочне, заочне, дистанційне ін.).

Переконливим є погляд О. Мещанінова, що дозволяє окреслити деякі риси інноваційної університетської системи освіти, а саме: XXI століття освіта повинна бути вільною, всім надавати свободу, позбавлена обмежень вияву спонтанної людської творчості; внутрішні, глибинні цінності тих, хто навчається, мають збігатися з цінностями інноваційної університетської системи освіти; наукова

діяльність характеризується єдністю у різноманітті, а розподіл дисциплін за факультетами замінюється гнучкою системою формування багатьох тимчасових взаємозв'язаних робочих груп; дискурсивний вибір і проблемні ситуації надто значущі для професійної практики з дослідження та викладання; усі підрозділи академічного персоналу підпорядковані необмеженому формуванню робочих груп; університет є суспільною рамкою для багатьох проблемних галузей; університет має розширювати можливості для практик нерегульованої соціальної діяльності, що надає змогу студентам застосовувати засвоєне на заняттях та активніше підготуватися до адаптації в навколишньому середовищі (Мещанінов, О., 2005).

Над проблемами професійної підготовки майбутніх педагогів у ЗВО у різний час працювали П. Атутов, С. Батишев, В. Беспалько, І. Бех, С. Вітвицька, Б. Гершунський, О. Дубасенюк, Е. Клімов, Л. Хомич та ін. Проте, окремі аспекти професійної підготовки потребують додаткового вивчення, зокрема, сучасні аспекти професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти.

На етапі теоретичного дослідження означеної проблеми нами було проаналізовано навчальні плани підготовки бакалаврів і магістрів галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 013 Початкова освіта ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Херсонського державного університету, Львівського національного університету імені Івана Франка, Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Аналіз навчальних планів дав можливість систематизувати дисципліни залежно від їх значущості в досягненні цілей щодо формування професійної готовності до застосування цифрових технологій. Навчальні програми дисциплін розроблені відповідно до вимог кредитно-модульної системи та є складовими навчально-методичного забезпечення освітнього процесу.

Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів складається з нормативної та варіативної частин. Нормативна частина навчання – це обов’язковий для засвоєння зміст навчання, сформований відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики як змістовні модулі із зазначенням їх обсягу і рівня засвоєння, а також форм державної атестації. Варіативна частина змісту навчання – це рекомендований для засвоєння зміст навчання, сформований як змістовні модулі із зазначенням їх обсягу та форм атестації, призначений для задоволення потреб і можливостей особистості, регіональних потреб у кваліфікованих робітниках та у фахівцях певної спеціалізації, досягнень наукових шкіл і навчальних закладів.

Зазначимо, що навчальні дисципліни, які забезпечують професійну підготовку майбутніх фахівців освітнього рівня **«Бакалавр»** спеціальності 013 Початкова освіта, структуровані згідно з циклами підготовки.

Цикл загальної підготовки передбачає вивчення обов’язкових дисциплін («Історія України», «Історія української культури», «Українська мова за професійним спрямуванням», «Філософія», «Фізична культура») та вибіркових дисциплін (дисципліни на вибором ЗВО, дисципліни вільного вибору студента: «Політологія», «Іноземна мова», «Основи економічної теорії», «Економіка праці», «Основи охорони праці», «Соціологія», «Безпека життєдіяльності», «Релігієзнавство», «Трудове право», «Цивільний захист»).

Цикл професійної підготовки передбачає вивчення обов’язкових дисциплін (теоретична і практична підготовка; «Основи педагогіки зі вступом до спеціальності», «Сучасні інформаційні технології з основами інформатики та програмування», «Анатомія, фізіологія дітей з основами генетики та валеології», «Дидактика», «Теорія та методика виховання», «Педагогічна майстерність», «Математика», «Сучасна українська мова з практикумом», «Основи природознавства та суспільствознавства», «Методика навчання освітньої галузі «Математика», «Методика навчання української мови», «Дитяча література та методика навчання літературного читання»,

«Методика навчання інформатики», «Методика навчання освітньої галузі «Суспільствознавство», «Методика трудового навчання», «Методика навчання освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура», «Музичне мистецтво з методикою навчання», «Образотворче мистецтво з методикою навчання», «Технології навчання освітніх галузей в ПШ», «Психологія загальна», «Психологія педагогічна» та вибіркового дисциплін (дисципліни за вибором ЗВО, дисципліни вільного вибору студента; «Медіадидактика», «Технічні засоби реалізації інформаційних процесів», «Програмні засоби реалізації інформаційних процесів», «Комп'ютерні технології в освіті», «Технології навчання інформатики в початковій школі», «Методика навчання інформатики в ЗОШ», «Конфліктологія», «Основи інклюзивної педагогіки зі вступом до спеціальності» тощо).

На вивчення навчальної дисципліни *«Медіадидактика»* відводиться 16 год. лекцій, 14 год. практичних занять, 60 год. самостійної роботи. Курс спрямована на формування обізнаності студентів у галузі сучасних медіатехнологій та способів їх використання в освітньому процесі Нової української школи шляхом розкриття дидактичного потенціалу мультимедійного простору, технологізації предметних методик початкової школи, впровадження активно-діяльнісного інтерактивного підходу до організації занять, володіння методичними прийомами медіадидактики та цифровими ресурсами.

Змістовий модуль 1. *«Медіадидактика як конструкт навчання в освітньому просторі Нової української школи»* розкриває зміст медіадидактики як інноваційного напрямку розвитку дидактики XXI століття, складові медіакомпетентності вчителя початкових класів, організаційно-дидактичні умови формування медіапростору Нової української школи, особливості інформаційного менеджменту у професійній діяльності вчителя початкових класів, визначає роль Інтернету у професійній діяльності сучасного педагога.

Змістовий модуль 2. *«Інтеграція медіатехнологій в освітній процес Нової української школи»* описує дидактичний потенціал інноваційних медіаосвітніх та мультимедійних технологій, розкриває

процес моделювання структури уроку з елементами медіаосвітніх технологій, описує способи використання форматів медіа в освітньому процесі початкової школи; технологічно-педагогічний інструментарій створення шкільного сайту, електронного портфоліо, медіа-кейсів педагогів та здобувачів освіти.

У межах навчального курсу здобувачі вищої освіти ознайомлюються з практико-зорієнтованим змістом медіадидактики, закономірностями, принципами, методами, організаційними формами навчання із залученням медіапродуктів з опорою на мас-медіа. Для реалізації окреслених завдань студентам репрезентовано низку інноваційних інструментів навчання, які розкривають можливості застосування медіаресурсів для підвищення ефективності організації й конструювання освітнього процесу початкової школи (*Силабус навчальної дисципліни «Медіадидактика». 2019. URL:<http://surl.li/aeoqe>*).

На вивчення курсу *«Технології навчання інформатики в початковій школі»* відводиться 24 год. лекцій, 36 год. практичних занять, 120 год. самостійної роботи. Навчальна дисципліна спрямована на ознайомлення здобувачів вищої освіти із сучасними комп'ютерними та інформаційно-комунікаційними технологіями, інтеграцією їх у цифровий освітній простір, специфікою процесу формування інформаційної культури здобувачів освіти та комунікативної компетентності вчителя.

У контексті дослідження, вважаємо можливим під час вивчення цієї дисципліни впливати на формування професійної готовності майбутніх вчителів початкових класів до застосування цифрових технологій у професійній діяльності. Це відображено в завданнях вивчення дисципліни: вироблення у здобувачів вищої освіти, на основі засвоєного матеріалу, комплексу професійних умінь та навичок відповідно до потреб сучасного закладу освіти; комплексна підготовка здобувачів вищої освіти до практичної діяльності; розвиток цифрової компетентності (*Силабус навчальної дисципліни «Технології навчання інформатики в початковій школі. 2020. URL:<http://surl.li/aeoqd>*).

Отже, навчальна дисципліна *«Технології навчання інформатики в початковій школі»* має значні потенційні можливості у підготовці майбутніх вчителів початкових класів до застосування цифрових технологій у майбутній професійній діяльності.

Навчальна дисципліна *«Комп'ютерні технології в освіті»* вивчається студентами спеціальності 013 Початкова освіта на четвертому курсі. Мета навчальної дисципліни полягає у формуванні системи знань, умінь і навичок в галузі використання інформаційних та комунікаційних технологій у навчанні та освіті, що становлять основу формування цифрової компетентності майбутніх вчителів початкових класів щодо застосування інформаційних і комунікаційних технологій у процесі інформатизації освіти.

Цікавою для вивчення є тема *«Інформатизація освіти»*, у рамках вивчення якої з'ясовуються питання: інформатизація освіти та науки: апаратний і програмний аспекти; концепція інформатизації науки та освіти в Україні; сучасні інформаційні та комунікаційні технології та їх використання в освіті.

При вивченні теми *«Управління освітнім процесом і доставка освітнього контенту за допомогою технологій електронного навчання»* для обговорення пропонуються питання: основні компоненти інформаційно-освітнього середовища; український портал відкритої освіти, основні елементи; технологія навчання у реальному режимі часу; засоби інтерактивної взаємодії між користувачами.

Вивчаючи тему *«Застосування інтерактивних технологій в електронних освітніх ресурсах»*, бакалаври знайомляться з основними видами електронних освітніх ресурсів, формами взаємодії користувача з електронним освітнім ресурсом. Цікавими є інтерактивні технології, які використовують для подання навчального матеріалу (*Силабус навчальної дисципліни «Комп'ютерні технології в освіті. 2019. URL: <http://surl.li/aeoqf>*).

Зазначимо, що навчальні дисципліни, які забезпечують професійну підготовку майбутніх фахівців освітнього рівня

«Magіstr» спеціальності 013 Початкова освіта, структуровані згідно з циклами підготовки.

Цикл загальної підготовки передбачає вивчення обов'язкових дисциплін («Трудове законодавство у сфері освіти», «Іноземна мова професійного спрямування», «Європейська освіта», «Філософія освіти та освітня політика», «Охорона праці в галузі») та вибіркових дисциплін (дисципліни на вибором ЗВО, дисципліни вільного вибору студента: «Управління навчально-виховним процесом у закладах освіти», «Європейська освіта», «Освітні вимірювання», «Сучасне українське наукове мовлення», «Педагогічна риторика», «Освітній менеджмент»).

Цикл професійної підготовки передбачає вивчення обов'язкових дисциплін (теоретична і практична підготовка; «Педагогіка і психологія вищої школи», «Методологія та організація наукового дослідження», «Актуальні проблеми початкової освіти», «Методика електронного навчання в початковій школі», «Методико-технологічні засади вивчення освітньої галузі «Мова і література», «Методико-технологічні засади вивчення освітньої галузі «Природознавство», «Методико-технологічні засади викладання предметів математичного циклу в початковій школі», «Порівняльна педагогіка», «Методика викладання педагогіки у ВНЗ» та вибіркових дисциплін (дисципліни за вибором ЗВО, дисципліни вільного вибору студента «Інклюзивна освіта», «Філософія інклюзивної освіти», «Психолого-педагогічні особливості організації інклюзивного навчання», «Комунікативна педагогіка», «Корекційна педагогіка», «Особливості розв'язування навчальних ситуацій», «Виховні технології у ВНЗ», «Основи ораторського мистецтва», «Педагогіка здоров'язбереження», «Технології викладання у ВНЗ», «Професійна мобільність в освіті», «Інноваційні підходи до вивчення математики в початковій школі», «Інноваційні підходи до організації трудового навчання в початковій школі», «Інформаційні технології в професійній діяльності», «Професійно-особистісне становлення вчителя початкової школи» тощо).

Окрім того, майбутні магістри початкової освіти мають орієнтуватися в особливостях розв'язання науково-дослідницьких, конструктивно-організаційних, управлінських, освітньо-виховних задач.

Детально проаналізуємо потенційні можливості навчальних дисципліни, з точки зору професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до застосування цифрових технологій, викладання яких забезпечує кафедра педагогіки початкової освіти педагогічного факультету Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

На навчальну дисципліну «*Освітній менеджмент*», яку вивчають магістранти відводиться 12 год. лекцій, 18 год. практичних занять та 60 год. самостійної роботи. Призначення курсу полягає у тому, щоб надати магістрантам систематизовані знання з теорії і практики освітнього менеджменту, формування комплексних компетенцій сучасного менеджера освіти, розвиток організаторських та управлінських здібностей, критичного, системно-аналітичного мислення та сприяння формуванню вмінь створювати психологічно комфортну атмосферу та підтримувати дух партнерства і взаємодії в закладі освіти. Завданнями дисципліни є: розкриття основних теоретико-методологічних засад освітнього менеджменту; сприяння засвоєнню магістрантами знань, формуванню в них практико-орієнтованих умінь з управління освітніми закладами різних типів; вироблення у здобувачів вищої освіти якостей, що відповідають сучасній моделі менеджера освіти; формування комплексних компетенцій менеджера освіти та їх психолого-педагогічної готовності до здійснення управлінської діяльності; формування у здобувачів вищої освіти цілісної системи знань про освітній менеджмент в Україні; ознайомлення зі стилями, стратегіями та технологіями освітнього менеджменту; вивчення принципів освітнього менеджменту; комплексна підготовка майбутніх магістрів до практичної діяльності у закладах освіти; розвиток фахової компетентності менеджерів освіти. Загалом, стратегії освітнього

менеджменту спрямовані на досягнення оптимальних результатів діяльності освітніх закладів. Окрім того, соціально-психологічна система освітнього менеджменту забезпечує становлення суб'єкт-суб'єктних відносин в закладі освіти, підвищує особистісну значущість кожного учасника педагогічного процесу. Тому, вважаємо, що сучасному фахівцю у галузі освіти необхідно володіти ґрунтовними знаннями з освітнього менеджменту.

Доцільно звернути увагу на тему лекційного заняття *«Інноваційний освітній менеджмент»*. У рамках вивчення теми з'ясовуються питання: інноваційна освітня діяльність; інноваційний освітній менеджмент як напрям управлінської діяльності; менеджмент освітніх інновацій; складові освітньої інновації: педагогічна інновація, науково-виробнича інновація, соціально-економічна інновація; масштабні та локальні освітні інновації; закономірності інноваційного освітнього менеджменту; структура інноваційного менеджменту; фактори впливу на інноваційний процес у закладі освіти; технологія розробки інноваційного освітнього проєкту.

Отже, як з'ясувалося, навчальна дисципліна *«Освітній менеджмент»* має значні потенційні можливості у підготовці майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності.

На вивчення навчальної дисципліни *«Актуальні проблеми початкової школи»* відводиться 12 год. лекцій, 18 год. практичних занять та 60 год. самостійної роботи. Метою викладання навчальної дисципліни є розкриття особливостей організації освітнього процесу в сучасній початковій школі. Основні завдання дисципліни: сприяння засвоєнню магістрантами найважливіших педагогічних понять: Нова українська школа, освітній процес, розвиваюче навчальне середовище, проєктування освітнього процесу; ознайомлення з найбільш значущими та перспективними сучасними педагогічними ідеями й теоріями; визначення основних структурних компонентів професіограми вчителя; розуміння вікових особливостей розвитку сучасних школярів, врахування їхніх фізіологічних, психічних та поведінкових особливостей, чинників, які сприяють їх формуванню і

становленню; цілеспрямоване, науково організоване формування власного досвіду творчої педагогічної діяльності; аналізування, проєктування та моделювання новітніх технологій організації навчального і виховних процесів у початковій школі.

Таким чином, курс спрямований на підготовку магістрантів – майбутніх вчителів початкових класів – до розуміння проблем реформування та оновлення системи початкової освіти.

Навчальна дисципліна «*Методика електронного навчання в початковій школі*» розроблена і впроваджена в освітній процес у рамках проєкту програми ЄС Еразмус+ «Модернізація педагогічної вищої освіти з використання інноваційних інструментів викладання – MoPED» (№586098-EPP-1-2017-1-UA-EPPKA2-SBHE-JP). Варто зазначити, що у 2017 році Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника став грантголдером програми MoPED (Modernization of Pedagogical Higher Education by Innovative Teaching Instruments/586098-EPP-1-2017-1-UA-EPPKA2-SBHE-JP). Завдяки програмі Еразмус+ значно зросла академічна мобільність магістрантів та науково-педагогічних працівників ЗВО.

Дисципліна має найбільші потенційні можливості у системі професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до застосування цифрових технологій у професійній діяльності, оскільки у процесі вивчення «*Методики електронного навчання в початковій школі*» (3 семестр) магістранти ознайомлюються з *інноваційними технологіями* викладання/навчання у Новій українській школі (НУШ) з використанням *інформаційно-комунікаційних технологій* (ІКТ).

У змісті навчальної дисципліни значна увага приділена практичним методам використання в освітньому процесі таких інструментів та засобів навчання, як: дослідницькі е-освітні середовища (*Inquiry Learning Spaces*), онлайн лабораторії, навчальні ігри та симуляції, короткі навчальні відео, передусім у вивченні предметів STEAM (математика, інформатика, дизайн і технології, «Я досліджую світ», мистецтво) у початковій школі. Запропоновано також застосування різноманітних методик викладання (мобільне навчання (*Mobile Learning*), проблемне навчання (*Problem Based*

Learning), проєктне навчання (*Project Based learning*) та ін.). На вивчення дисципліни відводиться 12 год. лекцій, 18 год. практичних занять та 60 год. на самостійну роботу.

Мета викладання навчальної дисципліни «*Методика електронного навчання в початковій школі*»: показати майбутнім вчителям початкових класів можливості використання кращих європейських практик електронного навчання у НУШ; оцінити можливості щодо їх впровадження у практиці початкової школи; розвивати цифрову грамотність, педагогічну творчість у застосуванні сучасних методик навчання STEAM-предметів та інтегрованих курсів.

Навчальною програмою дисципліни передбачено формування у магістрантів таких компетентностей:

Загальні компетентності: володіння навичками використання інформаційних і комунікаційних технологій; здатність до творчого пошуку, нестандартного розв'язання педагогічних проблем і ситуацій.

Фахові (спеціальні) компетентності:

Цифрова компетентність – здатність критично оцінювати цифровий контент, безпечно використовувати цифрові технології, засоби комунікації для вирішення професійно-педагогічних задач, навички етичної поведінки в цифровому інформаційно-комунікаційному середовищі.

Дидактична компетентність – здатність вирішувати стандартні та проблемні професійні завдання, що виникають в освітній практиці початкової школи, на основі сформованих знань про теоретичні засади побудови змісту і процесу навчання молодших школярів, у тому числі ґрунтовних знань про сучасні теорії навчання, гнучкого володіння методами навчання; спроможність обґрунтовано обирати прийоми, засоби, технології, форми організації навчання, адекватні дидактичній ситуації.

Методична компетентність: технологічна – здатність упроваджувати сучасні навчальні технології, інноваційні підходи,

передовий педагогічний досвід до навчання окремих питань певної освітньої галузі/предмету початкової школи.

Також у програмі визначено *результати навчання* з дисципліни, а саме: обґрунтовувати вимоги та особливості використання ІКТ в освітньому процесі початкової школи; використовувати електронні освітні ресурси, на яких розміщується необхідна інформація, та цифрові інструменти для освітніх цілей; оцінювати зміст освіти в початковій школі на предмет використання сучасних методів електронного навчання, в т.ч. в умовах інклюзії; працювати з комп'ютерними мережами, застосовувати ІКТ для організації освітнього процесу; узагальнювати інформацію з різних джерел, знаходити необхідні ресурси на основі аналізу освітньої інформації для початкової школи, а також проводити дослідження на відповідному рівні; використовувати інноваційні технології навчання у роботі з учнями при вивченні певної освітньої галузі/предмету початкової школи, у т.ч. в умовах інклюзії; використовувати методи онлайн комунікації для обміну інформацією з колегами для вирішення освітньо-професійних завдань; долати комунікативні бар'єри; володіти технологією організації навчального діалогу, зокрема, і з дітьми з особливими освітніми потребами.

Отже, підсумуємо, що дисципліна *«Методика електронного навчання в початковій школі»* має значні потенційні можливості у підготовці майбутніх магістрів початкової освіти до застосування цифрових технологій у професійній діяльності.

Звернемо увагу і на дисципліну *«Інноваційні методики освітньо-виховної роботи шкіл з інклюзивним навчанням»*, на вивчення якої відводиться 12 год. лекцій, 18 год. практичних занять та 60 год. самостійної роботи. Мета викладання дисципліни – висвітлення основних закономірностей та особливостей розвитку, виховання та навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку (порушення зору, слуху, мовлення, опорно-рухового апарату, затримка психічного розвитку, розумова відсталість, аутизм, складні порушення та ін.) на основі упровадження новітніх технологій, розробок та методик.

Основними завдання дисципліни є: озброєння здобувачів вищої освіти теоретичними знаннями щодо загальної характеристики різних категорій дітей з психофізичними порушеннями, етіології, механізмів, симптоматики, класифікації, динаміки протікання даних порушень за умов цілеспрямованого навчання та виховання; ознайомити зі станом соціальної політики України на сучасному етапі щодо розвитку спеціальної освіти, надання допомоги та освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами, їх захисту та ін.; з інноваційними технологіями, формами організації, методами, засобами навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами; формування у магістрантів понятійно-категоріального апарату дисципліни; набуття знань особливостей і специфіки технологічного підходу у процесі інклюзивного навчання; ознайомити зі змістом інноваційної методики, шляхами упровадження у практичній діяльності відповідно до різних порушень психофізичного розвитку; визначення потенційних можливостей розвитку особистості кожної категорії дітей з порушеннями психофізичного розвитку за умови використання конкретної інноваційної методики (техніки, технології, розробок та ін.); визначення основних інноваційних методик, що мають місце у роботі з різними категоріями неповносправних дітей; виокремлення основних завдань щодо професійної підготовки педагога у процесі реалізації кожної з методик; прогнозування перспектив розвитку системи інклюзивної освіти в Україні.

Отже, навчальна дисципліна *«Інноваційні методики освітньо-виховної роботи шкіль з інклюзивним навчанням»* має значні потенційні можливості у підготовці майбутніх вчителів початкових класів до інноваційної діяльності, оскільки знайомить із особливостями інклюзивного навчання в умовах НУШ.

Навчальну дисципліну *«Управління навчально-виховним процесом у ВНЗ»* вивчають майбутні магістри початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Мета викладання дисципліни: формування загальних уявлень про становлення та розвиток освітнього менеджменту, розкриття

теоретичного підґрунтя управління закладом вищої освіти, ознайомлення з формами, методами та засобами діяльності сучасного керівника ЗВО щодо управління навчально-виховним процесом.

У результаті вивчення курсу здобувачі вищої освіти мають набути таких компетенцій: здійснювати планування, організацію, контроль та аналіз діяльності освітнього закладу; обирати творчий підхід до вирішення педагогічних ситуацій, що складаються в процесі управлінської педагогічної діяльності; приймати найоптимальніші рішення відповідно до закономірностей, принципів педагогічного процесу ЗВО; реалізовувати на практиці сучасні форми, методи та прийоми управління освітніми процесами.

Вивчення курсу здійснюється за двома змістовими модулями: «Теоретичні засади управління» та «Особливості управління ВНЗ у сучасних умовах». Однак, магістранти, при вивченні курсу також не отримують знань про інновації в освіті, інноваційну діяльність сучасного педагога; яким чином здійснювати педагогічну рефлексію, організувати власну професійну діяльність орієнтовану на інноваційність тощо.

Законодавчо-нормативними документами, що врегульовують змістові й організаційні засади підготовки педагогічних кадрів, передбачена *безперервна педагогічна практика*, обсяг якої має складати не менше 30 кредитів ЄКТС у межах обов'язкової частини бакалаврських програм (починаючи з першого року навчання, у різних закладах освіти і на різних класах (курсах)); не менше 30 кредитів (включно з магістерським дослідженням) у межах обов'язкової частини магістерських програм (у різних закладах освіти і різних класах (курсах)). Практична педагогічна діяльність здобувача вищої або фахової передвищої педагогічної освіти під час навчання може бути врахована як практична підготовка.

В сучасних умовах у підготовці майбутнього вчителя започатковано реалізацію освітніх програм за дуальною формою здобуття освіти, відповідно до якої зміст й організація практичної підготовки передбачає одночасне опанування теоретичного матеріалу і практичного досвіду з II-III курсу бакалаврату. Однак цю

інноваційну ідею можливо зреалізувати за умови достатньої матеріально-технічної бази, вагомого фінансування організації тривалої практичної підготовки, що є прерогативою автономного функціонування закладу освіти.

Практична підготовка здобувачів вищої освіти зі спеціальності «Початкова освіта» має найбільший ступінь диференціації, у її межах передбачено проходження таких різновидів практик, як: психолого-педагогічна; навчальна практика; виробнича педагогічна практика в початковій школі тощо.

Метою практичної підготовки на бакалаврському рівні є формування фахових компетентностей – педагогічної, психологічної, соціокультурної, комунікативної, методичної тощо, педагогічної майстерності; на магістерському рівні – формування компетентностей, пов'язаних з необхідністю використання результатів наукової діяльності, дослідницької роботи у викладацькій діяльності, що передбачає сформованість методологічної культури, інноваційного мислення тощо.

Практика майбутніх фахівців спеціальності 013 Початкова освіта є завершальним етапом їхньої професійної підготовки, яка передбачає узагальнення, систематизацію і поглиблення загально-педагогічних знань, умінь і навичок, а також підготовку до виконання усіх професійних функцій вчителя початкових класів чи викладача у закладах вищої освіти. Мета практичної підготовки полягає у творчому застосуванні отриманих теоретичних знань у практичній діяльності; оволодіння сучасними формами і методами організації праці в галузі майбутньої професії; формування у здобувачів вищої освіти професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень у реальних умовах; виховання потреби систематично поновлювати свої знання, вести наукові дослідження.

Важливими завданнями практичної підготовки є: закріплення і поглиблення знань з психолого-педагогічного та методичного циклів дисциплін, розширення обсягу теоретичних знань з фаху; встановлення та поглиблення зв'язку теоретичних знань з реальним освітнім процесом, розвиток умінь використовувати ці знання під час

вирішення завдань інноваційного характеру; ознайомлення здобувачів вищої освіти із сучасним станом навчально-виховної роботи в різних типах закладів освіти, передовим педагогічним досвідом, станом реалізації основних завдань Концепції «Нова українська школа»; формування професійної готовності до інноваційної діяльності у закладах освіти; розвиток особистих якостей, які необхідні в професійній діяльності педагога-новатора; виховання у здобувачів вищої освіти національно-патріотичних, інтелектуальних, моральних, етичних, естетичних та інших якостей, інтересу до обраної професії, потреби в самоосвіті, вироблення творчого, навчально- і науково-дослідницького підходу до майбутньої інноваційної діяльності.

Критерієм оцінки результатів виробничої педагогічної практики є рівень сформованості компетентності у майбутніх освітян. До компетентностей, якими повинні оволодіти здобувачі вищої освіти у процесі проходження педагогічної практики належать: уміння застосовувати у професійній діяльності положення нормативно-правової бази; здатність використовувати теоретичні знання та набуті уміння на практиці; проводити порівняльний аналіз різних дидактичних систем, їх принципів, змісту, технологій навчання; розпізнавати дидактичні теорії і системи на предмет їх відповідності особистісно орієнтованому підходу; розробляти тематичні плани, конспекти уроків і позакласних заходів, відкритих занять; використовувати найбільш ефективні інноваційні форми, методи і засоби навчання для розвитку творчої особистості школяра (патріота, інноватора); використовувати методи педагогічних досліджень (анкетування, тестування тощо), проводити експерименти для обґрунтування цікавих освітніх проблем; сумлінно виконувати професійні обов'язки та діяти відповідно до етичних норм та правил; володіти засобами дистанційних освітніх комунікацій за допомогою Інтернет-технологій; уміти шукати та аналізувати інформацію з різних ресурсів; розуміти наукову термінологію.

Складовими практичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів є такі види практики: *виробнича педагогічна*

практика в початковій школі; виробнича асистентська практика; науково-дослідна практика.

Виробнича педагогічна практика в початковій школі будується за принципом комплексності і цілісності характеру діяльності. До початку практики здобувач вищої освіти зобов'язаний одержати консультацію щодо оформлення документів (на настановній нараді з практики), своєчасно прибути на базу практики, засвоїти і суворо дотримуватись правил охорони праці, техніки безпеки і виробничої санітарії; у повному обсязі виконувати усі завдання програми практики. Студентам необхідно опрацювати: навчальні програми, тематичні плани вчителя, плани позаурочної виховної роботи; особові справи здобувачів освіти, медичні картки, щоденники, класні журнали та ознайомитися з методиками їх ведення.

За час практики майбутні педагоги відвідують і самостійно проводять уроки, виховні заходи, вивчають передовий педагогічний досвід вчителів. Важливою складовою практики є проведення психолого-педагогічної діагностики, спрямованої на вивчення особистості дитини та соціометричне дослідження групи. Основним методом дослідження школярів слугує педагогічне спостереження. Отримані під час спостереження відомості уточнюються і доповнюються в бесідах із батьками учнів, вихователями груп продовженого дня, під час індивідуальних діагностичних вправ. Вивчення дитячого колективу (індивідуальні бесіди, соціометричні методики) здійснюється з метою аналізу загального рівня фізичного і психічного розвитку здобувачів освіти, наявності ігрових, трудових та навчальних навичок, моральних якостей, пізнавальних інтересів.

У процесі організації та проведення виробничої педагогічної практики в початковій школі реалізуються основні положення Концепції «Нова українська школа», які спрямовують майбутніх вчителів початкових класів на здійснення інноваційної діяльності у закладах загальної середньої освіти. Як правило, проводяться настановчі наради, на яких аналізуються нові нормативно-правові документи у галузі освіти. Значна увага приділяється обговоренню основних положень Концепції НУШ (2016), Державного стандарту

початкової освіти (2018) та Типових освітніх програм. Також організовується навчання факультетських керівників, керівників-методистів на дистанційному «Онлайн-курсі для вчителів початкової школи», розробленого Міністерством освіти і науки України, студією онлайн-освіти EdEra та громадською спілкою «Освіторія». Факультетськими керівниками практики оновлюється навчально-методичне забезпечення щодо організації та проведення практики на основі нового змісту загальної середньої освіти, що ґрунтується на компетентнісному, особистісно орієнтованому та інтегрованому підходах до навчання.

Студенти-практиканти знайомляться з методикою та практикою проведення «Ранкових зустрічей», розглядають особливості використання LEGO-технології та впровадження інноваційного формату роботи з батьками на основі ідей педагогіки партнерства. Також вони удосконалюють методичну компетентність через застосування новітніх технік: «Фішбоун», «Ромашку Блума», «Шість капелюхів», «Ментальна карта» тощо. Важливим є детальне вивчення особливостей формування фізичного середовища, облаштування навчальних осередків як необхідної умови продуктивного навчання. Окрім того, працюючи з учнями, майбутні педагоги зобов'язані створити толерантний простір, тобто, сприятливі умови для навчання та виховання. Взаємини у дитячому колективі мають бути організовані на засадах взаємодопомоги, довіри, доброзичливого й відкритого спілкування.

У період виробничої педагогічної практики в початковій школі здобувачів вищої освіти виготовляють наочний матеріал, у тому числі і тематичні або інтерактивні папки – лепбуки. Це активізує творчість практикантів, що є беззаперечним мотиваційним рушієм у процесі формування їхньої професійної готовності до інноваційної діяльності. Варто зазначити, що проводяться індивідуальні консультації із здобувачами вищої освіти, котрі на час практики перебувають у інклюзивному класі. Керівники-методисти зосереджують їхню увагу на особливостях організації освітнього процесу в інклюзивному середовищі, трактують основні поняття: «інклюзивна освіта», «діти з

особливими освітніми потребами», надають практичні поради щодо роботи з учнями з різними функціональними обмеженнями.

Здобувачі вищої освіти мають можливість поділитися враженнями від самостійних педагогічних кроків у шкільній практиці, висловитися про труднощі, які виникали у підготовці до уроків і виховних заходів. Є очевидним, що професійна мобільність, адаптація сучасного педагога до освітньої інноваційної діяльності можлива лише за умови високого рівня фахової компетентності, позитивної мотивації до інноваційної діяльності, наявності системи ціннісних орієнтацій, розвинених творчих здібностей та особистісних якостей.

За результатами практик організовуються звітні конференції, де майбутні педагоги презентують оригінальні фото-звіти, мультимедійні презентації, відеофільми із шкільного життя, показавши належний рівень теоретико-методичної готовності до реалізації професійних функцій учителя Нової української школи.



*Звітна науково-практична конференція
«Педагогічна практика – шлях до творчості та успіху
у майбутній професійній діяльності».
Студенти та викладачі педагогічного факультету
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника*

За результатами звітів визначають також краще педагогічне портфоліо, зібране у період практики.



Вище зазначене дозволяє зробити висновок, що виробнича педагогічна практика в початковій школі сприяє формуванню і розвитку ерудиції, критичного мислення, професійної інтуїції, здатності до імпровізації, педагогічного оптимізму та рефлексії.

Виробнича асистентська практика є складовою професійної підготовки фахівців освітнього рівня «Магістр», яка дозволяє майбутнім магістрам початкової освіти набути практичних навичок та досвіду викладацької роботи, необхідних для викладання дисципліни за профілем набутої спеціальності у закладах вищої освіти після завершення навчання. Асистентській практиці передуює вивчення курсів з педагогіки вищої школи та методики викладання.

Мета виробничої асистентської практики полягає у формуванні професійної готовності магістрантів до викладацької діяльності у закладах передфахової вищої освіти та закладах вищої освіти. Основними завданнями практики є: розвиток професійних умінь майбутнього викладача шляхом залучення його до виконання різних інноваційних форм роботи у ЗВО; формування умінь щодо

планування та організації методичної роботи (у межах окремого заняття, теми, курсу) (уміння складати робочу програму з навчальних курсів; проводити лекції, семінарські та практичні заняття); здійснювати контроль та облік знань здобувачів вищої освіти; вироблення умінь та навичок працювати з першоджерелами та науковою літературою, аналізувати та систематизувати наукові джерела під час підготовки до занять; уміння застосовувати в процесі навчання сучасні інформаційні технології, новітні методики викладання навчальних дисциплін, кращий педагогічний досвід).

Зміст виробничої асистентської практики полягає у відвідуванні магістрантами лекцій, семінарських (практичних) занять, що проводять керівники-методисти з метою вивчення педагогічного досвіду, оволодіння методикою підготовки проведення навчальних занять; освоєнні інноваційних засобів організації та контролю самостійної роботи здобувачів вищої освіти; відвідуванні занять, що проводять магістранти з наступним обговоренням і письмовим рецензуванням; підготовці текстів лекцій, планів-конспектів семінарських (практичних) занять та якості їх проведення.

У процесі проходження виробничої асистентської практики майбутні магістри початкової освіти є рівноправними партнерами, суб'єктами спільної з викладачем навчально-пізнавальної діяльності. Магістранти знайомляться з основними поняттями навчальної дисципліни, яку читає викладач, метою та основними завданнями, науковими засадами та принципами. Вони повинні розуміти концептуальні основи предмета та мати уявлення про зв'язок навчальної дисципліни з майбутньою професійною інноваційною діяльністю. Усе це свідчить про те, що основу змісту практики складає навчально-методична, наукова і організаційно-виховна робота. Саме у ході цієї роботи реалізуються основні завдання практики, що полягають у формуванні навичок викладацької роботи.

Під час проходження виробничої асистентської практики магістранти мають оволодіти уміннями: складати розгорнутий план-конспект лекцій, плани практичних та семінарських занять, визначаючи конкретні цілі, завдання та етапи проведення; самостійно

обирати форми й методи викладання навчальних дисциплін з урахуванням засобів навчання; аналізувати результати власної практичної інноваційної діяльності.

Постійна взаємодія викладача та магістранта-практиканта передбачає формування професійних якостей та ґрунтовної теоретичної підготовки, засвоєння методики викладання, уміння організовувати та планувати власну професійну роботу, розробляти методичні матеріали та застосовувати їх на практиці.

Науково-дослідна практика є обов'язковим компонентом освітньої програми для здобуття освітнього рівня «Магістр» зі спеціальності 013 Початкова освіта. Метою практики є оволодіння магістрантами сучасними методами наукових досліджень, формами організації праці в галузі майбутньої професії.

Основними завданнями науково-дослідної практики є: оволодіння сучасною методологією наукового дослідження; закріплення знань, умінь і навичок, здобутих у процесі вивчення дисциплін за магістерською програмою; оволодіння сучасними методами збирання, аналізу та оброблення наукової інформації; оволодіння вміннями викладати здобуті результати у вигляді звітів, публікацій, доповідей; формування уявлень про сучасні інформаційні технології наукової інформації; формування навичок самоосвіти і самовдосконалення, сприяння активізації науково-дослідної діяльності магістрантів; формування потреби систематично доповнювати свої знання та творчо застосовувати їх для виконання магістерської роботи, набути практичних професійних навичок у науково-дослідницькій сфері.

Процес проходження практики спрямовується на формування таких компетентностей: здатність розуміти сутність поняття «наукове дослідження», знання його основних складових і характеристик; здатність володіти знаннями з методології та методики проведення науково-педагогічних досліджень; здатність формулювати тему наукового дослідження та розробляти план його реалізації; здатність відбирати та аналізувати необхідну інформацію для наукового дослідження; формулювати мету, завдання та гіпотезу наукового

дослідження; здатність порівнювати отримані результати дослідження із теоретичним обґрунтуванням проблеми, формулювати висновки наукового дослідження (Інформаційний пакет. Початкова освіта (Магістр), 2019, 26 с.).

Робота магістрантів під час науково-дослідної практики організується відповідно до логіки роботи над магістерською роботою. Вони працюють з першоджерелами, монографіями, авторефератами і дисертаційними дослідженнями, аналізують результати досліджень, консультуються з науковими керівниками.

Науково-дослідна робота тісно пов'язана із вивченням психології, педагогіки, соціології та спеціальних методик, методології та методики наукових досліджень. Вона ґрунтується на дотриманні принципів доступності, науковості та послідовності, а саме на знаннях, уміннях та навичках, отриманих при вивченні вступу до спеціальності, загальної психології, педагогіки, теорії та методики за професійним спрямуванням, методології та методики науково-педагогічних досліджень тощо.

Таким чином, із вище зазначеного можна зробити висновок, що особливість практичної підготовки полягає у тому, що практиканти пізнають реальні проблеми професійної праці вчителя Нової української школи та викладача ЗВО, знайомляться із змістом інноваційної діяльності. Разом з тим, практика спирається на конкретно визначений теоретичний фундамент з дисциплін психолого-педагогічного циклу, забезпечуючи практичне пізнання закономірностей і принципів професійної інноваційної діяльності, оволодіння способами їхньої організації. У процесі практики здійснюється не лише перевірка теоретичної та практичної підготовки здобувача вищої освіти, але й створюються умови для розкриття його творчих здібностей та особистісних якостей як майбутнього педагога-новатора.

Варто було б зазначити, що запроваджуються та реалізуються *програми подвійних дипломів* з європейськими закладами-партнерами. Відповідно до угоди майбутні магістри початкової освіти педагогічного факультету Прикарпатського національного

університету імені Василя Стефаника здобувають освіту в Uniwersytel Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej (м. Краків, Польська Республіка». Це надає можливість здобувачам вищої освіти паралельно отримати європейську освіту. У зв'язку з цим, актуалізується проблема вивчення іноземних мов. Також розширено можливості ЗВО з організації наукової діяльності магістрантів: створення наукових парків, навчально-наукових кластерів, проєктних центрів з метою надання результатам наукових досліджень прикладного змісту.

Підсумуємо, що педагогічні навчальні дисципліни мають значний потенціал у формуванні професійної готовності майбутніх вчителів початкових класів до застосування цифрових технологій, який, однак, не завжди використовується повною мірою. Не применшуючи потенційні можливості проаналізованих курсів педагогічного спрямування, все ж зауважимо, що всі стосуються лише окремих аспектів інноваційної діяльності майбутніх фахівців.

1.5 Прогресивні ідеї професійної підготовки майбутніх вчителів в зарубіжних країнах

Нині Україна стрімкими темпами наближається до Європейської спільноти, а зміни в українському суспільстві вимагають модернізації усієї системи освіти, яка потребує мобільних, висококваліфікованих фахівців, готових до інноваційної діяльності в умовах швидкоплинності та мінливості світових процесів. Така ситуація вимагає розробки найбільш дієвих теоретичних і концептуальних основ системи професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до застосування цифрових технологій. Разом з тим, відкриті ринки праці, право громадян на вільне пересування в межах території Європейського Союзу з метою поселення, навчання чи працевлаштування створюють підґрунтя для визначення і формування таких компетентностей, які були б універсальними для усіх країн ЄС. Водночас, актуальні питання розвитку педагогічної освіти є предметом обговорення на численних конференціях, що проводяться на території Європейського Союзу. Діючі освітні

програми роблять чималий внесок у розвиток особистості здобувачів вищої освіти і викладачів, у розробку навчальних планів, що сприяє інтеграційним процесам у формуванні європейського загальноосвітнього простору.

Закцентуємо увагу на важливості та необхідності вивчення і втілення передового досвіду зарубіжних країн у контексті вищої освіти. До прикладу, науковці (І. Гавриш, Н. Дем'яненко, В. Засенко, Ю. Лянной, В. Синьов та ін.) визначають такі ключові параметри для забезпечення конкурентоспроможності будь-якої країни: високий рівень розвитку національних систем освіти; засвоєння нового і передового досвіду, набутого в процесі співробітництва із зарубіжними країнами, забезпечення якості послуг на внутрішньому і зовнішньому ринках освітніх послуг; наявність якісної освітньої і дослідницької інфраструктури; розвиток стратегічного партнерства в різних видах, розвиток мобільності тощо (Гавриш, І., 2006, 572 с.; Дем'яненко, Н., 1999, 469 с.; Лянной, Ю., 2017, 663 с.).

Опанування зарубіжним досвідом у процесі моделювання системи професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до застосування цифрових технологій, становило ідею зазначеного підрозділу. Загалом, важливим чинником та об'єктивною потребою сьогодення є вивчення теорії і практики організації педагогічної освіти провідних країн Євросоюзу, зокрема, Франції, Данії, Німеччини, Англії, які впродовж останніх років накопичили позитивний досвід у реформуванні важливих ланок системи освіти майбутнього педагога. Варто зазначити, що освітянами України активно вивчається та використовується зарубіжний досвід підготовки педагогів Європейських держав та США, Фінляндії.

До ґрунтовних робіт, які було виконано на матеріалах декількох країн, належать дослідження проблем становлення і розвитку міжнародного вчительського руху (О. Сухомлинська); сучасних технологій підготовки педагогів до естетичного виховання у Великій Британії, Канаді, США (М. Лещенко); професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи в другій половині ХХ ст. (Л. Пуховська) (Кіщенко, Ю., 2000, 20). Українські вчені

досліджували підготовку вчителів переважно у високорозвинених країнах, а саме: Великій Британії (Г. Алексевич, В. Базуріна, Н. Лавриченко, Л. Латун, О. Локшина); Німеччині (В. Гаманюк, Т. Вакуленко); Норвегії (В. Семилетко) тощо.

Зауважимо, що діяльність закладів вищої освіти у західноєвропейських країнах завжди привертала увагу дослідників різних історичних епох. Перші університети в Західній Європі з'явилися у XII ст. В епоху Середньовіччя були дві моделі університетів: із світською орієнтацією, домінуванням студентської гільдії, котра визначала структуру, зміст навчальних дисциплін і вибирала на контрактній основі професорів (Болонський університет), і з перевагою магістерської гільдії, промовисто вираженою і теологічною спрямованістю, сильним впливом факультету вільних мистецтв (Паризький університет). Навчання «семи вільним мистецтвам» було достатнім для отримання ступеня бакалавра. Наступні спеціалізовані форми навчання на факультетах теології, медицини, права і вільних мистецтв надавали змогу найбільш заможним і здібним студентам отримати ступінь магістра, а після складання кваліфікаційного іспиту (*ius ubique docendi*) – право викладання в європейському університеті. Зміст магістерської підготовки мав гуманітарну спрямованість і орієнтованість на інтелектуальний розвиток магістранта. У середньовічних університетах уперше діяльність викладачів, які проводили заняття, розпочинає розглядатися як педагогічна професія (Глузман, А., 1998, 252 с.).

У багатьох європейських державах відбулися якісні зміни у розвитку систем вищої освіти відповідно до вимог Європейської мережі забезпечення якості (ENQA). Не винятком у цьому процесі є оновлення ідеології освітньої парадигми у **Франції** – однієї з розвинених країн Західної Європи. Франція має давні традиції в організації системи вищої освіти, зокрема педагогічної, що завжди привертало увагу вітчизняних і зарубіжних педагогів-компаративістів (Лащихіна, В., 2009, 20 с.).

Сучасна система французької освіти складалася упродовж останніх двох сторіч та вважається однією із найбільш передових у світі. Особливості освітньої системи полягають у наявності переваг державних закладів освіти і безкоштовність навчання для всіх, у тому числі іноземців. Характерною рисою системи вищої освіти Франції (вища освіта – будь-яка освіта після середньої школи, яка базується на освітньому рівні «бакалавр») є різноманітність закладів вищої освіти. Дослідити діяльність усіх закладів неможливо, але в основному вони поділяються на два типи: університети й Великі школи. Як відомо, Великі школи (*Grandes écoles*, GE), до яких належать ВНШ, – це елітарні, як правило, комерційні заклади вищої освіти, вступ до яких обмежений. Після отримання диплома бакалавра та після навчання у дворічних «підготовчих класах» (*classes préparatoires aux Grandes écoles*, CPGE) абітурієнт має можливість, склавши іспити, навчатися в них. Термін навчання – 3-5 років. Закінчивши Велику школу, студент отримує диплом магістра (*magistère*).

Проте, незважаючи на престижність Великих шкіл, молодь надає перевагу навчанню в університетах, оскільки вони є доступними закладами освіти та основою вищої освіти країни. У Франції можна вступити до університету і без ступеня бакалавра, склавши спеціальний іспит, але це можливо тільки в небагатьох випадках і лише для досвідчених фахівців, які мають великий стаж практичної роботи (Сисоєва, С., Кристопчук, Т., 2012, 352 с.).

Досвід професійної підготовки учительських кадрів у Франції свідчить, що саме французькі заклади передбачають таку інваріантно-варіативну побудову програм, що уможливають оволодіння фундаментальними психолого-педагогічними знаннями в єдності з досвідом педагогічної діяльності. Зміст підготовки майбутніх педагогів містить такі компоненти: загальноосвітній, спеціально-предметний, психолого-педагогічний. До загальноосвітнього компонента належить цикл дисциплін суспільно-політичного та культурно-освітнього спрямування. Спеціально-предметний компонент спрямований на вивчення дисциплін зі спеціальності, а

психолого-педагогічний – на дисципліні психолого-педагогічного циклу і педагогічну практику в школі. На сучасному етапі модернізації змісту професійної підготовки пріоритетним є психолого-педагогічний компонент, який передбачає поєднання теоретичної психолого-педагогічної підготовки та практики. Хочемо звернути увагу, що професійна підготовка майбутнього педагога у Франції спрямовується на забезпечення вмотивованості вибору педагогічної професії; формування його особистісних якостей за допомогою курсів за вибором; інтегрованість свідомості; глобальність мислення; широка інформованість; педагогічна майстерність; підготовка фахівця до розв'язання професійних проблем.

Сучасна модель підготовки педагогічних кадрів Франції передбачає більш сконцентрований підхід до педагогічної освіти майбутніх учителів, використання дискусій, вправ комунікативно-діалогічного характеру, експериментальних вправ, аналіз педагогічних ситуацій. Також набули підтримки «проблемні методи», що передбачають постановку проблемних питань та самостійного пошуку рішень. У підготовці педагогів широко використовуються такі методи: демонстрації педагогічних відеофільмів, моделювання, мікровикладання, «міні-курси», рольові ігри, презентації проєктів тощо (Лащихіна, В., 2009, 20).

Для моделювання системи професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів цінними є ідеї досвіду професійної підготовки учительських кадрів у *Франції*, а саме: раціональне поєднання теоретичної і практичної складових підготовки; розробка навчальних планів і програм з акцентом на професійно-практичній складовій професійної підготовки та мобільності майбутніх педагогів; співпраця закладів вищої освіти із соціальними партнерами, які зацікавлені в інноваційному розвитку вищої освіти.

Заслуговує на увагу система педагогічної освіти *Королівства Данії*, мета якої полягає у надзвичайно високій її якості, ефективності, стабільності, з одного боку, та демократичності – з іншого. Базовим принципом організації освітньої системи

Королівства Данія є орієнтація на забезпечення на державному рівні реалізації права на свободу вибору для усіх людей виду (типу) освіти. Парадигма розподілу обов'язків освіти й виховання формується за диференційним алгоритмом від структур центральної державної влади, графств, муніципалітетів – до приватних осіб й керівників освітніх й виховних установ.

Заклади вищої освіти поділяються на університетський і неуніверситетський сектори. Короткі і спеціалізовані програми (1-3 роки) датських закладів вищої освіти не дають права на бакалаврський диплом, а лише на професійні посвідчення. Право на нього дають програми «середньої» тривалості з більшістю фахів. Навчання тривалістю 5-6,5 років допроваджує до диплома магістерського рівня (Kandidat), який існує майже для усіх профілів підготовки. Наступним етапом є підготовка дисертації (3 роки) та її прилюдний захист, що дає диплом Ph.D. Диплом цього типу з'явився з метою зближення датської вищої школи з системами вищої освіти більшості розвинених країн. Продовження наукових пошуків ще на кілька років за умови накопичення великого доробку дає право на звання доктора наук – найвище в Данії. Його вважають «традиційним».

Зазначимо, що сучасний етап розвитку системи освіти педагога в Данії можна охарактеризувати так: усі університети з 6–7-річних перейшли на 5-річні програми підготовки вчителів на рівні магістра освіти, що уможливило підвищення ступеня професійної, особливо практичної, підготовки вчителів; педагогічні коледжі розпочали пропонувати 4-річні програми підготовки вчителів із освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр-професіонал»; уведено нові наукові ступені бакалавра педагогіки, магістра педагогіки і доктора філософії для працівників у галузі освіти; педагогічну освіту можна продовжити в університеті до отримання найвищого наукового ступеня – доктора педагогічних наук; розширено та зміцнено партнерські зв'язки закладів вищої педагогічної освіти і шкіл, що сприяло покращенню якості роботи обох структур на принципово нових засадах; здійснено перехід до системи неперервної педагогічної освіти для стійкого розвитку (Роляк, А., 2010, 48 с.).

На основі аналізу дослідження системи підготовки освітян в Данії, ми дійшли висновку, що в датській педагогічній освіті є тенденції, застосування яких в українському освітньому просторі може призвести до позитивних зрушень. До таких тенденцій, на нашу думку, можна віднести: ідею лібералізації та гуманізації усіх складових системи підготовки педагогів; поєднання процесів централізації та децентралізації; перехід від традиційної до компетентнісної моделі педагогічної освіти; перехід від репродуктивних до *інноваційних*, проблемних методів у системі підготовки майбутнього фахівця у галузі освіти; наближення педагогічної освіти до наукового дослідження.

Важливо почерпнути корисне із досвіду ***Федеративної Республіки Німеччина***, яка, як і Україна, зазнала адміністративно-територіальних змін наприкінці минулого століття, має високорозвинену систему вищої освіти загалом і особливо зважає на підготовку педагогічних кадрів.

Нормативно-правове регулювання професійної підготовки вчителів відбувається на основі законодавчих актів федерального й регіонального значення та нормативно-інструктивних документів. Постійної конференції міністрів освіти і культури федеральних земель. Загальнофедеральні вимоги та рекомендації щодо підготовки вчителів затверджені постановами Конференції міністрів освіти і культури федеральних земель, зокрема: стандарти підготовки вчителів; вимоги до змісту підготовки вчителів за предметом викладання та його дидактикою; рекомендації щодо визначення професійної придатності на першій фазі підготовки вчителів; вимоги до проведення стажування та заключного державного екзамену; постанова щодо підготовки вчителів мистецьких дисциплін; міжземельні рамкові угоди про визнання результатів підготовки вчителів.

Система освіти Німеччини складається з початкової, середньої і вищої школи. Заклади вищої освіти поділяються на такі групи: університети (класичні, технічні, загальноосвітні), а також спеціалізовані заклади університетського рівня (вищі школи для

підготовки вчителів, теологів, лікарів тощо) (група А); вищі фахові школи зі спеціалізованою фаховою підготовкою, (група В); вищі школи (коледжі) мистецтв і музики (група С).

Основою системи вищої освіти є група А. Вчительські заклади університетського рівня з'явилися після 1945 р., вищі фахові школи – з 1970 р. Після 1970 року було зроблено невдалу спробу створити загальноосвітні університети шляхом поєднання змісту і методів викладання у класичних університетах та вищих фахових школах. Трохи пізніше почали діяти спеціалізовані вищі школи для підготовки чиновників середнього рівня.

У Німеччині станом на 2019 р. загальна кількість закладів вищої освіти становить 424. Підготовка вчителів здійснюється на базі 58 класичних університетів та 6 вищих педагогічних шкіл, що становить 64 заклади. Відсоткове співвідношення ЗВО, що готують вчителів, до загальної кількості – 15%. У Німеччині на законодавчому рівні закріплена триетапна модель професійної підготовки вчителів, що передбачає навчання в університеті, стажування, подальшу освіту (підвищення кваліфікації чи здобуття нової спеціалізації).

Перший етап – навчання в університеті, що передбачає засвоєння теоретичних основ педагогічної діяльності та практичну підготовку (практика на профпридатність (для абітурієнтів); практика-орієнтування (для майбутніх бакалаврів); практика професійного поля (шкільна / позашкільна) (для майбутніх бакалаврів); практичний семестр (для майбутніх магістрів)). Навчання в університеті закінчується складанням першого державного екзамену.

Другий етап – стажування в школі. Триває 12–18 місяців. Передбачає проведення стажистом уроків, супровід його педагогічної діяльності досвідченим вчителем-наставником (ментором), щотижневе відвідування семінарів на базі центру шкільної практичної підготовки. Стажування закінчується складанням другого (заключного) державного екзамену.

Третій етап – подальша освіта як підвищення кваліфікації вчителя (Fortbildung) і/або набуття додаткової спеціалізації.

В університетах Німеччини підготовка вчителів здійснюється за відповідними освітньо-професійними і освітньо-науковими програмами, що передбачають присудження відповідного ступеня вищої освіти: «Бакалавр наук», «Бакалавр мистецтв» та «Магістр освіти». Термін навчання та кількість кредитів на підготовку бакалаврів і магістрів в університетах різних федеральних земель має відмінності. Підготовка бакалавра триває 6 семестрів (180 ЄКТС-кредитів), магістра – 4 семестри (120 ЄКТС-кредитів). Програми підготовки вчителів мають кілька траєкторій: професіоналізовані (180 кредитів для бакалавра + 120 кредитів для магістра), дослідницько-орієнтовані (240 кредитів для бакалавра + 90–120 кредитів для магістра), інтегровані (300 кредитів для магістра). Наявність ступеня магістра є обов'язковою умовою для викладання в школі.

Відповідно до законодавчих актів університетська підготовка майбутніх учителів має такі блоки:

- 1) спеціально-предметний (два або три предмети викладання);
- 2) предметно-дидактичний (за предметами викладання);
- 3) психолого-педагогічний;
- 4) практика.

Формування змісту психолого-педагогічної підготовки здійснюється за двома напрямками, а саме: за предметним принципом через визначення переліку дисциплін та за принципом міждисциплінарності – теми модулів є комплексними і мають на меті розгляд тих чи інших явищ і процесів шкільного та позашкільного життя з точки зору різних наук у їхній нерозривній єдності (переважно педагогіки, психології, соціології). Водночас зміст підготовки вчителів закладів загальної середньої освіти залежить головним чином від типу школи, в якій майбутній учитель здійснюватиме педагогічну діяльність. Відмінності є переважно в обсягах спеціально-предметної і предметно-дидактичної підготовки. У середньому розподіл ЄКТС-кредитів за програмою підготовки бакалаврів є таким: I предмет викладання (70 кредитів), II предмет викладання (70 кредитів), «Науки про освіту» (18 кредитів); практика

(12 кредитів); підготовка дипломної роботи (12 кредитів); всього 180 кредитів. За програмою підготовки магістрів є таким: I предмет викладання (30 кредитів), II предмет викладання (30 кредитів), «Науки про освіту» (15 кредитів); практика (30 кредитів); підготовка дипломної роботи (15 кредитів); всього 120 кредитів.

Університетська підготовка майбутніх учителів передбачає такі види практик:

1) практика на профпридатність (для абітурієнтів) – мінімум 20 днів до початку навчання в університеті з метою рефлексії власного професійного вибору на основі ознайомлення з різними аспектами професійної діяльності вчителя;

2) практика-орієнтування (для майбутніх бакалаврів) – мінімум 1 місяць на першому році навчання з метою визначити роль вчителя та оцінити свої здібності для забезпечення освітнього процесу в школі;

3) практика професійного поля (може бути шкільна або позашкільна) (для майбутніх бакалаврів) – мінімум 4 тижні у третьому або четвертому семестрі з метою виявлення перспектив розвитку власної професійної діяльності в школі чи поза нею;

4) практичний семестр (для майбутніх магістрів) – мінімум 5 місяців під час другого семестру підготовки з метою набуття досвіду підготовки та реалізації навчально-дослідницьких проєктів, планування, проведення та аналізу уроків, психолого-педагогічного супроводу учнів.

Умовами вступу до закладів вищої освіти на педагогічні спеціальності є:

- загальний атестат про закінчення школи;
- свідоцтво про складання фахових іспитів за трьома або чотирма предметами (німецька мова і математика є обов'язковими);
- додатковий вступний іспит для спеціальностей мистецтвознавчої, музичної, спортивної, філологічної (рідкісні іноземні мови) галузей;
- підтвердження проходження практики на профпридатність протягом 20-ти днів (не є обов'язковим);

– результати онлайн-тесту на професійну придатність (є обов’язковим у деяких федеральних землях);

– успішне проходження співбесіди з метою оцінювання комунікативних здібностей абітурієнта та виявлення його внутрішньої мотивації у виборі професії.

Час навчання у закладах вищої освіти ФРН поділяється на дві (основну і головну) стадії: дворічний базовий курс (Grundstudium) і дворічний професійний курс (Hauptstudium). Перша (найчастіше 4 семестри) складається із загальних обов’язкових предметів і включає заключні проміжні экзамени (перехід на другий щабель). Також пропонують скласти переддипломний іспит (Diplom-Vorprüfung). Друга стадія надає студентам ширші можливості вибору предметів і завершується экзаменами з присудженням диплома чи звання магістра або державними экзаменами (Staatsprüfung). При переході на другу стадію є можливість певної зміни напряму навчання. Багато закладів вищої освіти в останні кілька років організували платні магістерські програми, що передбачають можливість навчання англійською мовою. Тривалість навчання становить 3-5 семестрів. Введення навчальних програм англійською мовою істотно розширило коло людей, що вибирають Німеччину для продовження освіти.

Найпоширеніший ступінь у ФРН – *magister* (Magister Artium). Звання магістра присуджується у мистецьких і гуманітарних спеціальностях після такої ж системи (екзамені і дипломна робота), як і для отримання диплома, але деталі процедури залежать від закладів вищої освіти. У посвідченні магістра спеціалізація не вказується, наводиться лише уніфіковане «М.А».

Процес професійної підготовки педагогічних кадрів у Німеччині розвивається відповідно до положень, а саме:

- освіта визначається одним із пріоритетних напрямів державної політики країн Євросоюзу;
- педагогічна освіта в сучасних умовах враховує *нові* суспільні реалії, пов’язані з розвитком глобалізації, розширенням діалогу культур, використанням комп’ютерних технологій;
- ринок робочої сили на території європейських країн

позначається на розвиткові педагогічної освіти;

- виникає необхідність посилення зв'язків між закладами педагогічної освіти (підготовка у ЗВО, підвищення кваліфікації, перепідготовка кадрів) (Махиня, Н., 2006, с. 46–47).

У ФРН значну увагу у процесі професійної підготовки приділяють самостійній роботі здобувачів вищої освіти. У ЗВО прийнято практикувати написання великої кількості рефератів, виконання творчих завдань, проєктів тощо; звіти, доповіді на семінарах є умовою допуску до складання іспитів і заліків. Вважаємо за доцільне використовувати основні результати аналізованої системи вищої освіти у професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти.

Заслуговує на увагу вивчення досвіду педагогічної освіти у ***Сполученому Королівстві Велика Британія***. Важливість британського досвіду підтверджується тим, що на початку 1990-х років у багатьох країнах, зокрема у Великій Британії, порушується питання про зміни у парадигмі підготовки кадрів для викладання у вищій школі, створення нових програм підготовки й акредитації науково-педагогічного складу, заснування закладів, які вирішують проблему персоналу для сектора вищої школи.

Професійна підготовка вчителів у Великій Британії здійснюється на основі загальних положень Закону «Про освіту» (2002 р.), Стратегії Департаменту освіти Уряду Великої Британії «Підготовка нового покоління видатних учителів» (2011 р.), в якому представлено державну стратегію підвищення якості підготовки; положень документу з освітньої політики на 2010-2015 рр. Департаменту освіти «Державна політика: викладання та шкільне лідерство», в якому зацентровано увагу на основних проблемах забезпечення ґрунтовної практичної підготовки майбутніх учителів; положеннях Білої книги Уряду Великої Британії «Досконалість освіти» (2016 р.), в яка регулює правила набору абітурієнтів на педагогічні спеціальності; а також низки інструктивних документів: «Базова підготовка вчителів: критерії та підтримка» (2020 р.), де визначено критерії акредитації (ліцензування) закладів освіти, що здійснюють підготовку вчителів;

Положення про освіту (кваліфікації шкільних вчителів) (2003 р.); Положення про освіту (оцінювання шкільних вчителів) (2012 р.), в яких визначено вимоги до кваліфікації вчителя та окреслено професійні стандарти вчителів різних категорій тощо.

Здійснюючи набір абітурієнтів, провайдери освітніх послуг звертають увагу на їхню професійну придатність, а саме: наявності уміння налагоджувати ефективну комунікацію з учнями і вчителями; прагнення працювати в команді; здатність вирішувати складні життєві та педагогічні ситуації; стійку відданість педагогічній професії; наполегливість і мотивацію до професійного розвитку і саморозвитку; високий рівень функціональної грамотності. Особлива увага приділяється психічному і фізичному здоров'ю абітурієнтів.

Система відбору кандидатів на програми підготовки вчителів передбачає, що абітурієнти мають відповідати визначеним критеріям: не нижче «С» з математики й англійської мови в сертифікаті про загальну середню освіту для майбутніх учителів середньої школи; для майбутніх учителів початкової школи додається наявність такої ж оцінки з природознавчих дисциплін; абітурієнтам, які вступають на післядипломну програму підготовки вчителів, важливо мати диплом про вищу освіту не нижче 2 рівня за національною шкалою (диплом бакалавра; сертифікат або диплом про вищу освіту); свідчення про проходження ознайомчої практики в школі (мінімум десять днів), яка передує вступу освітні програми підготовки вчителів з метою виявлення основних функцій вчителя та особливостей педагогічної діяльності; сертифікат тесту на професійну придатність з математики, англійської мови та предмету спеціалізації; проходження співбесіди з метою оцінювання комунікативної компетентності, навичок міжособистісної взаємодії абітурієнтів та виявлення їх внутрішньої мотивації у виборі професії.

У Великій Британії станом на 2020 р. зареєстровано 453 заклади вищої освіти, з яких 165 – університети. 233 заклади різних типів (університети, коледжі, консорціуми шкіл, професійні асоціації) реалізують освітні програми підготовки вчителів, з яких: 93 освітні програми підготовки вчителів на рівні «бакалавр» та 394 освітні

програми післядипломної педагогічної освіти, в тому числі на рівні вищої освіти «магістр». У Великій Британії диплом вищої освіти «бакалавр» є достатнім для працевлаштування на посаду вчителя після проходження кваліфікаційного екзамену і отримання педагогічної кваліфікації «Статус кваліфікованого вчителя».

У Великій Британії домінують дві моделі підготовки вчителів: «паралельна» або «одночасна» та «послідовна». Перша модель характеризується одночасним вивченням усіх освітніх компонентів (педагогічних, спеціально-предметних, психологічних, загальноосвітніх) освітньої програми впродовж усього терміну підготовки майбутнього вчителя. За такою моделлю побудовано більшість програм підготовки «Бакалавр освіти». Вона характерна для підготовки вчителів початкової школи.

Друга модель передбачає вивчення блоків загальних і спеціально-предметних дисциплін на першому етапі навчання (рівень «бакалавр»), а дисциплін професійного (психолого-педагогічного) блоку включно з практикою – на другому етапі (програми підготовки «Магістр освіти» / або програми післядипломної педагогічної освіти, що завершується присудженням Професійного сертифікату в галузі освіти або Післядипломного сертифікату в галузі освіти). За такою моделлю, переважно, здійснюється підготовка вчителів для закладів базової та профільної середньої освіти.

Освітні програми підготовки вчителів на рівні «бакалавр» передбачають такі основні розділи, як: курс основного предмета; професійний курс; педагогічний курс; практика в школі. Майбутні вчителі початкової школи вивчають блок загальноосвітніх дисциплін, які викладаються в початковій школі. У курикулумі підготовки вчителів середньої школи 25% часу передбачено на вивчення основної дисципліни зі шкільного курикулуму, який вони викладатимуть у школі (математика, географія, англійська мова і література, релігія, соціологія, фізика, біологія тощо). Професійний блок дисциплін передбачає опанування теорії і методики навчання та психології. На другому році навчання додається декілька дисциплін за вибором, які складають 60 кредитів від загальних 120. На

завершення третього року навчання студенти захищають дисертацію обсягом 8-9 тис. слів. Програма підготовки вчителя на рівні освіти «магістр» триває 1 рік очно та 2-3 роки заочно. У процесі підготовки передбачається опанування 4 обов'язкових та однієї вибіркової дисципліни по 30 кредитів кожна, а також підготовка і захист дисертації.

Практична підготовка вчителя в межах будь-якої освітньої програми повинна обов'язково здійснюватися у двох школах. Термін педагогічної практики визначається типом і тривалістю освітньої програми, а саме: 4-річна програма рівня «бакалавр» передбачає 160 днів (32 тижні) практики, 3-річна програма рівня «бакалавр» – 120 днів (24 тижні), післядипломна програма підготовки вчителя, зокрема і на освітньому рівні «магістр» – 120 днів (24 тижні). У програмах підготовки на основі працевлаштування кількість визначених днів і тижнів на практичну підготовку варіюється у залежності від типу програми і наявного досвіду вчителя.

Ключовою метою вищої освіти є якісне викладання та навчання. Національний уряд у нормативних документах щодо розвитку системи вищої освіти Великобританії, визначає мету реформування університетської освіти, яка полягає у встановленні нових національних стандартів викладання у вищій школі в якості основи акредитованої підготовки персоналу. Задля цього запропоновано заснувати єдиний державний орган, академію якості викладання для розвитку та просування найкращої викладацької практики, а також надано такі пропозиції:

- фінансування закладів вищої освіти;
- інформування студентів щодо особливостей навчання у конкретних закладах вищої освіти;
- підтримка реформ з удосконалення викладання у всіх типах закладів вищої освіти, включаючи додаткове фінансування для нагородження кращих викладачів;
- розробка нових професійних стандартів викладання у вищій школі, які б стали основою для акредитації професорсько-викладацького складу;

- посилення зовнішньої системи оцінювання діяльності викладачів, включаючи національну програму зовнішніх експертів;
- створення єдиного національного органу для розвитку, розповсюдження та підтримки кращої практики викладання у вищій школі;
- створення Центрів якості викладання для підтримки кращої практики викладання у вищій школі;
- створення Національної схеми (плану) стипендії для викладачів;
- визнання якості викладання як однієї з основних місій університету не лише за критеріями дослідницької, а й викладацької діяльності (Бельмаз, Я., 2010, 304 с.).

Вважаємо за доцільне проаналізувати деякі програми педагогічної освіти магістрантів Великобританії. Відтак, британські магістерські програми з підготовки викладачів закладів вищої освіти було розроблено в контексті діяльності Інституту навчання та викладання у вищій школі (Institute of Learning and Teaching in Higher Education – ILTHE), який у травні 2004 року реорганізовано у Академію вищої освіти (Higher Education Academy – HEA) (Бельмаз, Я., 2010, 304 с.). На відміну від магістерських програм педагогічної освіти магістрантів вітчизняних закладів вищої освіти, магістерські програми у Великій Британії проходять свою акредитацію під відповідною назвою у конкретному університеті. Зокрема, магістерська програма університету Кіле (Keele University) отримала назву «Навчання та викладання у сфері вищої освіти» (термін навчання – три роки, охоплює три модулі по 60 кредитів кожний) і забезпечує професійний розвиток професорсько-викладацького складу університету. Ця магістерська програма ґрунтується на положенні, що викладання у ЗВО – складний, комплексний і цікавий процес, який передбачає такі складові: педагогічну компетентність, знання особливостей процесу навчання здобувачів вищої освіти, колегіальність, розуміння контексту розвитку вищої освіти, рефлексивний та експериментальний підходи до викладання, розвиток професійних особистих цінностей, удосконалення теоретичної бази, усвідомлення науковості викладання та навчання. Крім цього, слухачі

магістратури повинні володіти специфічними знаннями з навчальної дисципліни (Бельмаз, Я., 2010, с. 87–88).

Другий рік навчання (аудиторний час навчання – 42 год. на кожний модуль). 1-й семестр – модуль 2, дисертаційний модуль. 2-й семестр – модуль 3 «Викладання та навчання за допомогою технологій».

Третій рік навчання – написання науково-дослідницьких проєктів (Бельмаз, Я., 2001, с. 23–33). Програма складається з обов'язкових і факультативних дисциплін. Обов'язкові дисципліни повинні відвідувати всі магістранти, а факультативні обираються відповідно до сфери викладання та особистої зацікавленості здобувачів вищої освіти. Для отримання диплома магістра вищої освіти необхідно пройти 10 факультативних курсів і завершити три модулі. Якщо ж через певні причини магістрант завершує лише два модулі, слухач отримує «диплом післяуніверситетської (післядипломної) освіти» (Postgraduate Diploma), але це не ступінь магістра.

Після закінчення курсу магістранти повинні володіти такими знаннями та умінями: ухвалювати рішення щодо викладання в цілому та окремих курсів і модулів, які ґрунтуються на знаннях відповідних теорій та моделей навчання й викладання у вищій школі; розвивати та розширювати свій спектр методів викладання; розвивати ідеї щодо цінностей викладання у вищій школі, які обов'язково охоплюють розуміння підходів до навчання різних студентів; бути залученим до постійного самоаналізу й оцінювання своєї діяльності (Бельмаз, Я., 2010, 304 с.).

Ще однією програмою педагогічної освіти у Великій Британії є магістерська програма «Викладання та навчання у вищій школі», акредитована Академією вищої освіти. Основний акцент цієї програми полягає в ідеї підготовки до викладання у вищій школі, що вимагає і теоретичної бази, і практичного досвіду. Основні напрями роботи, які визначаються цією програмою підготовки магістрантів, такі:

- розробка навчальних програм або окремих модулів навчання;
- викладання та підтримка студентів у процесі навчання;
- оцінювання студентів і зворотній зв'язок із аудиторією;

- розвиток ефективного середовища для навчання та викладання;
- інтеграція науково-дослідної діяльності з викладанням;
- оцінювання постійного професійного розвитку.

Доцільно зауважити, що для отримання диплома магістра вищої освіти необхідно бути залученим у всі напрями діяльності програми (6 напрямів), а для отримання Сертифікату – достатньо лише три, причому шоста – оцінювання постійного професійного розвитку – обов’язкова (The philosophy and process of accreditation. Registration and accreditation: guidelines.).

З огляду на аналіз педагогічної освіти майбутніх магістрантів у Великій Британії вважаємо, що у закладах вищої освіти Україні варто запровадити наукові програми, які б сприяли поєднанню наукової і дослідницької роботи здобувачів вищої освіти.

Відомим є вислів фінів: «Або ми готуємо до життя, або – до іспитів. Ми обираємо перше». Адресне, каскадне, спільне (кооперативне) навчання та навчання на власних прикладах використовують з метою професійного розвитку майбутніх учителів **Фінляндії** (Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States. OECD Publishing. Available at).

Законодавча база професійної підготовки вчителів визначається чинними законами й актами, а саме: Акт про Університети (1997 р., 2016 р.), де вказано, що університети забезпечують педагогічну освіту: Акт та Постанова про Базову освіту (1998 р.), Акт та Постанова Про Вищі середні школи (1998 р.); Акт та Постанова про Політехнічну освіту (1995 р.), а також Акт про Університетську освіту та Постанова (1997 р., 1998 р.).

Конкурс на педагогічний факультет у фінських університетах приблизно десять чоловік на одне місце. Вступні іспити проходять з надзвичайною селективною системою відбору в три етапи (матрикуляційний іспит, університетські тести, співбесіда і тестування на місці майбутньої роботи).

Першим етапом педагогічної кар'єри студента є ступінь бакалавра, обсягом 180 ECTS-кредитів (3 роки навчання). Другим –

ступінь магістра обсягом 120 ECTS-кредитів (2 роки навчання). До викладання у школах допускаються тільки майбутні учителі, які здобули магістерський ступінь. Студенти проходять основні або базові курси дисциплін, проміжні та курси просунутого рівня зі спеціальності, а також базові та проміжні курси з додатковою спеціальністю обсягом 60 ECTS-кредитів. Повний ступінь бакалавра та магістра загальною сумою 300 ECTS-кредитів досягається через п'ять років підготовки. У фінській академічній навчальній програмі студента кожна спеціальність або дисципліна складається з трьох рівнів: загального, проміжного, поглибленого та включає чотири основні складові, а саме: основне навчання, предметне навчання, ІКТ навчання та вище педагогічне навчання.

Бакалаврські і магістерські програми спрямовані на професійну підготовку працівників освіти різних напрямів: вчитель ранньої освіти дітей (лише бакалавр), дошкільна освіта (лише магістр), вчитель середньої школи, вчитель праці та технологій, домашній вчитель, вчитель спеціальної освіти, педагог для освіти дорослих.

Зміст бакалаврських і магістерських програм з педагогіки передбачає дисципліни, зміст яких розкриває умови й очікування від навчання та розвитку знань людини; відображає, відтворює й відновлює освітню діяльність установи, суспільства та культури.

Зазвичай, професійна підготовка вчителів здійснюється упродовж 5 років на магістерській програмі, під час якої студенти навчаються для викладання двох шкільних предметів. До її складу входять такі основні дисципліни: педагогіка, дидактика двох шкільних предметів, педагогічна практика в середній і старшій школі.

Педагогічна практика ґрунтується на засадах практико-орієнтованого підходу. Практичне навчання відбувається під час всієї професійної підготовки на засадах принципу наступності. Навчальна практика здійснюється в декілька етапів, а саме: вступна практика на початку навчання, основна практика, предметна шкільна практика, практика викладання. Варто зазначити, що учителі щомісяця мають 2-3 дні підвищення кваліфікації, які є частиною їхнього педагогічного навантаження. Причому, якщо вчитель не бажає відвідувати курси

підвищення кваліфікації, керівник закладу освіти має право зняти частину заробітної плати з нього за ці дні. Така система певним чином стимулює професійний розвиток учителів, їхнє прагнення до підвищення кваліфікації (Asunta, T., 2006, p. 142).

Реформування освітньої політики Фінляндії зумовлене введенням гнучких і вільних стандартів на основі поєднання традиційного навчання з творчістю. Провідна мета фінського уряду в галузі освіти полягає у гармонійному поєднанні залучення країни до європейського освітнього простору і максимального збереження національної автентичності, що створює сприятливі умови для впровадження окремих рекомендацій Болонської системи. Як зазначає К. Котун, базовими складовими фінської освітньої політики, окрім знань, умінь і цінностей є прагматичний консерватизм у поєднанні з високим компетентнісним професіоналізмом, креативність і творча різноманітність (Котун, К., 2015, 278 с.).

Діяльність закладів університетського сектора визначається законодавством, яке забезпечує високий рівень свободи вчителів у виборі методів викладання і трансляції учням інформації, засобів поточного педагогічного оцінювання тощо. Демократизм підходів демонструє той факт, що законодавство дозволяє кількісне оцінювання прогресу і здобутків учнів. Навчання обов'язково поєднується з науковими дослідженнями, консультаційними та експертними послугами, курсами перепідготовки чи освіти дорослого населення («відкритими курсами»). Протягом усього періоду проходження педагогічної практики студенти формують та використовують педагогічне портфоліо з метою накопичення цінних для успішного професійного становлення матеріалів з установкою на їх використання під час навчальних практик та роботи в школі.

Для вступу у фінські заклади університетського рівня громадяни країни повинні успішно скласти випускні іспити (matriculation) у гімназіях чи сучасних закладах вищої професійної освіти і мати не менше 12 років денного навчання.

Освітня система у Фінляндії побудована на інтерактивності. Як зазначає радник із професійного розвитку вчителів *Туйя Лаурен*, для

успішної реалізації освітніх реформ не обов'язково мати надсучасне технічне обладнання в класі. Основа фінської школи – інтерактивність і стосунки між учителем та учнем. Учителі завжди готові слухати учнів – їхні ідеї і пропозиції, але не скарги. Кожну ідею розглядають колективно, додаючи щось нове. Такий досвід сьогодні є актуальним і для закладів вищої освіти України, де освітній процес здійснюється на ідеях педагогіки партнерства, толерантності та академічної мобільності і доброчесності.

У 2019 році в Україні діяв фінський проєкт *«Навчаємось разом. Підтримка Нової української школи»*, що фінансується Міністерством закордонних справ Фінляндії і реалізується компанією FCG International у співпраці з Гельсінським університетом. Цей проєкт підтримує заходи із підвищення кваліфікації учителів в умовах Нової української школи, сприяє поширенню результатів рейтингу «Міжнародної програми оцінки освітніх досягнень учнів» (PISA), допомагає різним освітнім закладам в їхньому прагненні до розроблення сучасних освітніх планів, зокрема, для учнів з особливими освітніми потребами тощо. У фінському проєкті були задіяні представники із 12 областей України, зокрема, ректори, проректори, науково-педагогічні працівники. Актуальний спектр розглянутих питань, інноваційні підходи та технології, конструктивні творчі рішення, обмін досвідом, продуктивний полілог учасників і тренерів.

Заслуговує на увагу досвід підготовки вчителів у *Сполучених Штатах Америки*, де існує велика кількість навчальних закладів, різноманіття магістерських програм і курсів.

Підготовка магістрів у США здійснюється через перегляд традиційних форм і методів викладання, покращення умов для занять здобувачів вищої освіти шляхом індивідуалізації навчання, збільшення комплексу новітніх технологічних засобів навчання, всебічного застосування нетрадиційних форм організації навчального процесу. В англійських університетах існує тьюторська форма навчання. Тьютор, на відміну від викладача, не навчає предмету, а допомагає студентові скласти особистий план і консультує його із

даного питання упродовж усього терміну навчання. Ця форма виникла ще в стародавніх англійських університетах Оксфорд і Кембридж, що збереглася до сьогодні, відіграючи особливу роль у вищій освіті Англії, у тому числі й у підготовці магістрів.

Тьюторська система – це регулярні індивідуально-групові заняття викладача-тьютора та закріплених до нього на весь час навчання студентів (як правило, два чи три студенти). Форми організації тьюторських занять різноманітні – від індивідуальних консультацій до групових дискусій. Тьютор розглядається не як викладач, а як наставник, який допомагає студенту розвивати свої здібності (Primary Education in England. A Survey by HM Inspectors of Schools. 1978. 79). Застосування технології тьюторського супроводу є на часі, у зв'язку з прийняттям Закону «Про вищу освіту» (2014). Вважаємо, що оволодіння зазначеною технологією майбутніми вчителями початкових класів у процесі професійної підготовки у ЗВО дозволить їм у подальшому виконувати обов'язки тьютора.

Науковці визначають чотири ролі тьютора: майстер в аудиторії; педагог-адміністратор; педагог-консьєрж; педагог-куратор.

Педагог-майстер спостерігає за діяльністю студентів в аудиторії, які не обмежуються навчанням, заснованим виключно на досвіді інструктора. Їхня діяльність взаємопов'язана. До прикладу, кожен студент пише власний блог, а викладач коментує написане. Студенти можуть читати роботи один одного й коментарі викладача.

Педагог-адміністратор мережі надає допомогу студентам у формуванні зв'язків і створенні навчальних мереж. Студентам рекомендується критично оцінювати нову інформацію з наукових джерел у рамках цілісної й розгалуженої мережі навчання.

Педагог-консьєрж допомагає студентам з ресурсами чи створює можливості для навчання; забезпечує м'яку форму керівництва, інколи використовує традиційні лекції або дозволяє студентам працювати самостійно.

Педагог-куратор є експертом для студента. Він формує простір, в якому можуть бути створені й досліджені знання та пов'язані між собою. Куратор не дотримується традиційних структур. Він

урівноважує свободу окремих студентів інтерпретацією досліджуваного предмета (Кухаренко, В., 2016, 284 с.).

Особливого значення в контексті Болонського процесу набуває вдосконалення системи організації самостійної роботи, що має відігравати основну роль у професійній підготовці майбутніх фахівців, розвитку їхніх здібностей і готовності до фахового самовдосконалення, наголошує І. Сулим-Карлір (Сулим-Карлір, І., 2008, 20 с.), котра займається дослідженням проблеми організації самостійної позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США. Науковцем визначено умови ефективного застосування американського досвіду в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів у вітчизняних закладах вищої освіти.

Дослідниця визначила особливості професійної підготовки майбутніх педагогів у США, а саме: залучення здобувачів вищої освіти до розробки індивідуалізованих програм самостійного навчання; широке застосування методів і форм організації навчання, що базуються на індивідуальному підході; відсутність жорстких термінів на виконання навчальних завдань; використання аудиторних занять лише як форми керівництва, спрямування і координації самостійної навчальної діяльності; надання важливого значення самостійним письмовим роботам; використання методистів-консультантів, тьюторів і викладачів з метою оперативного контролю, корекції і спрямування самостійної роботи. Система організації самостійного навчання в американських педагогічних коледжах забезпечує кожного студента індивідуальною програмою взаємодії з викладачем (система консультування) й акцентує увагу на розвитку особистості майбутнього фахівця (Сулим-Карлір, І., 2008, с. 14).

Основними нормативно-правовими документами, які регламентують професійну підготовку вчителів в *Угорщині* є Закон «Про вищу освіту» (2011 р., 2021 р.); Постанова уряду Угорщини «Про вимоги до професійної підготовки вчителів» (1997 р.); Постанова уряду «Про освітні й кваліфікаційні вимоги до бакалаврської і магістерської підготовки» (2006 р.); Постанова уряду

Угорщини «Про систему підготовки вчителів, спеціалізації і порядок викладання навчальних курсів» (2012 р.); Постанова Міністерства людських ресурсів «Про спільні вимоги до підготовки педагогів та підготовчі й вихідні вимоги до певних педагогічних факультетів» (2013 р., 2016 р.); Постанова уряду Угорщини «Про виконання в освітніх закладах Закону ХХХІІІ за 1992 р. про кар'єрну систему педагогів та юридичне становище службовців» (2013 р.).

У 2020/21 н.р. до угорських ЗВО на педагогічні спеціальності зараховано 7569 абітурієнтів. На педагогічні спеціальності абітурієнти зараховуються за наявності атестата зрілості. На його основі абітурієнти можуть набрати 120 балів: 60 балів нараховуються за шкільні екзамени на атестат зрілості та за оцінки, отримані протягом останнього року навчання у школі з п'яти навчальних предметів; інші 60 балів абітурієнти можуть набрати за екзамени на атестат зрілості з двох дисциплін, які визначаються у ЗВО як профільні. Під час вступу на вчительські спеціальності абітурієнти складають екзамен на професійну придатність, який має на меті виявити музичні, мовні та фізичні здібності й навички.

В Угорщині налічується 64 ЗВО, із них 34 мають освітні програми підготовки вчителів. Відсоткове співвідношення ЗВО, що готують вчителів, до загальної кількості – 53,13%. Професійна підготовки майбутніх вчителів в Угорщині здійснюється за двома моделями: «паралельна», за якою загальноосвітні, фахові і професійно-педагогічні дисципліни вивчаються одночасно, та «послідовна», за якою психолого-педагогічна підготовка здійснюється після вивчення циклу дисциплін фахового (предметного) спрямування.

За паралельною моделлю кредити професійно-педагогічного навчального компоненту (40 кредитів за семестр), входять до загальної кількості кредитів професійної підготовки, яка залежить від тривалості навчання.

За послідовної моделі підготовки учителів компонент професійно-педагогічних дисциплін вивчається на другому рівні освіти «магістр» після отримання базової вищої освіти на рівні

«бакалавр». Професійно-педагогічний навчальний компонент становить 60 кредитів, до яких додаються 10 кредитів для написання дипломної роботи, яка є загальнообов'язковою для всіх студентів педагогічних ЗВО Угорщини. Професійно-педагогічний навчальний компонент передбачає загальну психологічну та педагогічну теоретико-практичну підготовку протягом 330 академічних годин; методичну, теоретичну та практичну підготовку, тривалістю щонайменше 120 академічних годин, а для подвійних спеціальностей – 150 академічних годин; шкільну навчально-виховну практику у межах 150 академічних годин. У школі під керівництвом викладачів та менторів студенти проводять щонайменше 90 академічних годин. На індивідуальну практику викладання передбачено 15 академічних годин.

В Угорщині затверджено триступеневу модель підготовки майбутніх учителів (бакалавр, магістр, доктор філософії). Базова підготовка вчителів здійснюється в межах освітніх програм «бакалавр», що налічує 180–240 кредитів упродовж 8 семестрів. Повну вищу освіту здобувають на другому освітньому рівні «магістр», що налічує 90–150 кредитів з терміном навчання від 3 до 5 семестрів. Третій (освітньо-науковий) рівень «доктор філософії» налічує 180 кредитів впродовж 3 років навчання.

Змістовий компонент професійної підготовки вчителів забезпечує фахову, загальноосвітню, методичну, практичну, науково-дослідницьку підготовку. Кожний ЗВО самостійно розподіляє кредити між блоками навчальних дисциплін. Наприклад, на вивчення фахових дисциплін пропонують 95-100 кредитів, психолого-педагогічних – 28-48, профільних – 22-23, загальноосвітніх – 18-21, вибіркових – 12-14; на педагогічну практику та підготовку кваліфікаційної роботи і портфоліо відповідно 40-42 та 8-15 кредитів.

У ЗВО Угорщини в межах будь-якої освітньої програми застосовують такі види практичної підготовки майбутнього вчителя:

практика в межах педагогічної і психологічної підготовки, що має на меті ознайомити зі специфікою педагогічної роботи,

розвинути загальні педагогічні здібності студента, сформувати навички використання методів навчання (30 годин);

групова практика, що проводиться у межах фахової підготовки під керівництвом викладача-методиста (60 годин);

індивідуальна практика, що відбувається на останньому семестрі під керівництвом учителя загальноосвітнього закладу, вчителя закладу освіти дорослих і методиста ЗВО (не більше 10 уроків щотижня);

заклучна практика – 10-тижнева комплексна педагогічна практика.

В Угорщині вчителям надається право викладати у школі після здобуття ступеня магістра. Виняток становлять вихователі, вчителі початкових класів та вчителі, що навчають дітей з особливими потребами; вони можуть розпочати роботу в школі після отримання ступеня бакалавра.

Професійна підготовка вчителів у *Китайській Народній Республіці* регламентується низкою документів: Законом «Про обов'язкову освіту» (1986 р.), Законом «Про вчителів» (1994 р.), Законом «Про обов'язкову освіту» (2006 р.), Постановами ЦК КПК і Державної ради КНР «Щодо реформи структури освіти» (1985 р.); «Термінові положення щодо системи складання працюючими вчителями кваліфікаційних іспитів» (1986 р.); Рішеннями ЦК КПК з реформи системи освіти (1995 р.); Рішеннями ЦК КПК і Державної Ради КНР про поглиблення реформ в освітній галузі і всебічного розвитку позитивних якостей (1999 р.); «Виконання положень про кваліфікацію вчителів» (2000 р.); Рішеннями Державної освітньої комісії «Щодо посилення та розвитку освіти вчителів»; «Пропозиції щодо здійснення підготовки вчителів початкової школи під час випробувального періоду» (1994 р.); «Положення про кваліфікацію вчителів» (1995 р.); «Рекомендації щодо переходу та розвитку місцевих університетів» (2014 р.).

У переважній більшості ЗВО КНР для зарахування на освітні програми рівня «бакалавр» необхідно скласти Єдиний державний іспит за схемою 3*Х, згідно з якою: 3 – це комплексний іспит з

китайської мови та літератури, математики й іноземної мови, а Х – комплексний іспит на вибір з гуманітарних (політологія, історія, географія) або природничих наук (фізика, хімія, біологія). Максимальна кількість балів для отримання – 750 (китайська мова та література – 150, математика – 150 та іноземна мова – 150, комплексний іспит з гуманітарних або природничих наук – 300 балів).

З 2003 р. започатковано самостійний набір студентів університетами, річна кількість самостійного набору не може перевищувати 5% від загальної річної квоти.

У КНР станом на 2019 р. загальна кількість ЗВО – 2988, з яких 605 становлять заклади педагогічної освіти. Відсоткове співвідношення ЗВО, що готують вчителів, до загальної кількості складає 20,2%.

Перевага надається «послідовній» моделі підготовки вчителів. За цією моделлю на рівні освіти «бакалавр» вивчення дисциплін загальноосвітнього спрямування закінчується на третьому році навчання, відповідно період підготовки за професійним напрямом є пролонгованим, що сприяло відмежуванню професійної і педагогічної освіти від загальної освіти. Перший період навчання триває 2 семестри, під час якого студенти вивчають дисципліни загальноосвітнього спрямування. Протягом другого періоду, який триває 4 семестри, студенти вивчають дисципліни профільної підготовки. Протягом третього періоду, що передбачає 2 семестри, вивчаються загально-професійні дисципліни і проводиться педагогічна практика.

У КНР триступенева модель підготовки майбутніх учителів (бакалавр, магістр, доктор філософії) була запроваджена у 1980 р. Відповідно до «Закону про вищу освіту КНР» навчання на другому рівні «магістр» триває 3 роки і не може перевищувати 5 років. За відповідних вимог на цьому рівні можливе отримання диплому після 2 років навчання. Підготовка студента може відбуватися за денною та заочною формою навчання. У різних ЗВО КНР кількість кредитів, що необхідна для одержання диплому, може варіюватись. У середньому,

на бакалаврському рівні (4 роки навчання) передбачено 156-160 (до 195) кредитів, з яких на загальноосвітні дисципліни відведено 37-39 кредитів. Загальна кількість кредитів базових професійних дисциплін складає 26. На педагогічну практику відведено 7 кредитів. Бюджет часу на варіативні дисципліни дорівнює 20 кредитам, наприкінці навчання обов'язковим є захист дипломної роботи, на яку відводиться 4 кредити. На магістерському рівні (від 1,5 до 3 років навчання) мінімальна кількість кредитів складає 29, проте заклад має право збільшувати їх кількість до 50-60. На докторському рівні визначена лише мінімальна кількість, яка дорівнює 20 кредитів.

Навчальні плани підготовки бакалаврів освіти в педагогічних ЗВО КНР побудовані за блочним принципом. Зміст блоків може змінюватися в межах варіативного компонента. У зв'язку із необхідністю осучаснення змісту навчання, реалізується нова програма «3+1», відповідно до якої 3 – це основні обов'язкові дисципліни (крім загального курсу) + 1 дисципліна за вибором студента. Навчальний план визначає загальноосвітні, профільні (спеціальні) та вибіркові дисципліни, розподіл академічних годин і кредитів, відведених на вивчення певних дисциплін, та відомості про педагогічну практику. Зміст обов'язкового компонента навчання передбачає цикл загальноосвітніх дисциплін, обсягом 37-39 кредитів, які забезпечують суспільну, економічну, політичну та фізичну підготовку. До блоку професійно орієнтованих дисциплін належать: загальна психологія, психологія освіти, історія освіти Китаю, історія зарубіжної педагогіки, теорія педагогіки, філософія освіти, загальна педагогіка, спеціальна педагогіка, основи морального виховання, соціологія, освітня статистика, методика навчання тощо. На другому рівні освіти «магістр» майбутні вчителі вивчають блок професійно орієнтованих дисциплін, на який відведено 26 кредитів, а саме: основи педагогіки, основи психології та методи науково-педагогічних досліджень. Обов'язковою є практика з соціологічного та наукового дослідження. До варіативного компонента підготовки майбутніх учителів, загальним обсягом 20 кредитів, належить низка додаткових дисциплін. Особливості практичної підготовки. У процесі підготовки

бакалаврів освіти передбачено проходження практики упродовж трьох місяців, на яку відведено 7 кредитів.

Законодавча база професійної підготовки вчителів в *Австралії* представлена такими документами: Австралійський закон про освіту, Закон про вищу освіту; Закон про підтримку вищої освіти; Австралійський устав професійного навчання вчителів та керівників шкіл, Австралійська рамка якісного навчання, Австралійська рамка кваліфікацій, Навчальні пакети, Австралійський професійний стандарт для вчителів.

В Австралії відбір абітурієнтів до педагогічних ЗВО здійснюється здебільшого на основі Вищого вступного розрахунку, що базується на результатах 12 (останнього) року навчання в школі. Кожен штат чи територія мають свій власний метод розрахунку. Також вступ до ЗВО можна здійснити за результатами навчання на першому рівні вищої освіти «бакалавр» в разі продовження педагогічної освіти. В Австралії відомі приклади складних методів відбору вступників, де враховується не лише рівень знань абітурієнтів, але й їх особисті якості. Ці методи передбачають психометричну оцінку, наявність попереднього досвіду, інтерв'ю та письмові звернення.

В Австралії налічується всього 43 ЗВО, з яких 34 мають освітні програми з підготовки вчителів. Відсоткове співвідношення ЗВО, що готують вчителів, до загальної кількості становить 79%. У професійній педагогічній освіті Австралії наявні три моделі підготовки вчителів: «паралельна» (навчання за двома спеціальностями одного освітньо-кваліфікаційного рівня); «послідовна» (призначена для студентів, у яких вже є ступінь бакалавра наук або мистецтв, але які бажають отримати ще й педагогічну освіту); модель підготовки вчителів дошкільної та початкової освіти.

Підготовка вчителів в австралійських університетах здійснюється на рівнях освіти бакалавр, магістр, доктор філософії. Ступінь звичайного бакалавра присуджується за успішне завершення 3-річної програми очного навчання, деякі програми професійного

спрямування тривають 4 роки. Програми з дипломом подвійного бакалавра охоплюють дві предметні галузі і тривають 5 років. Ступінь магістра зазвичай присуджується після 2-х років навчання на науково-дослідницькій програмі після 3-річного бакалавріату (або 1 рік після 4-річного бакалавріату).

Освітні програми для підготовки вчителів повинні відповідати вимогам до кваліфікації, вимогам до професійної практики, структурі плану підготовки, орієнтації на вікову категорію школярів. Освітні програми передбачають два цикли підготовки: нормативних та вибіркових дисциплін. Обидва цикли представлені дисциплінами професійного спрямування, які зорієнтовані на вивчення змісту шкільних предметів, їх викладання та оцінювання; а також загальноакадемічні дисципліни, що передбачають соціальний та психологічний розвиток студентів – майбутніх учителів.

В австралійських університетах існує декілька видів педагогічної практики:

короткотривала щоденна практика-спостереження без відриву від навчання, яка має на меті поступове ознайомлення студентів з місцем і роллю складових освіти, а також взаємозв'язків між ними;

активна практика з відривом від навчання, що має на меті залучення майбутніх учителів до аналізу складових освітнього процесу та зв'язків між ними в різних педагогічних ситуаціях;

неперервна практика (стажування) на останньому курсі навчання, протягом якого відбувається усвідомлення студентами причин власних успіхів та невдач, пошуки в освітній теорії чи практиці пояснень і рекомендацій щодо розв'язання педагогічних проблем, самостійне розв'язання майбутніми вчителями завдань, розвиток незалежності в педагогічній праці, творчої уяви і перших навичок інноваційної діяльності.

Існує значна різниця в тривалості педагогічної практики. Кількість днів становить від 95 до 140 у чотирирічних бакалаврських програмах, від 40 до 65 – у програмах освіти магістерського рівня, що тривають один рік, та від 50 до 115– у дворічних програмах.

Таким чином, здійснений нами аналіз закордонної педагогічної практики професійної підготовки майбутніх педагогів, дав можливість виокремити важливі ідеї для визначення концептуальних засад професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти в Україні.



Наукові розвідки з означеної проблеми доводять, що теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів залишаються недостатньо розробленими в умовах нової педагогічної реальності.

На основі праць українських та зарубіжних дослідників, з урахуванням змісту нормативно-правових документів, уточнено сутність таких понять, як: *«професійна підготовка»*, *«професійна готовність»*, *«цифровізація»*, *«цифрова трансформація освіти»*, *«цифрові технології»* тощо.

Узагальнення різних підходів до розуміння сутності поняття *«професійна підготовка»*, дозволило сформулювати власну дефініцію. У контексті означеної проблеми, *«професійну підготовку майбутніх вчителів початкових класів»* розуміємо як систему організаційно-педагогічних умов, відповідного освітнього інноваційного середовища та наявності сучасного навчально-методичного забезпечення, спрямованих на формування професійної готовності до застосування інформаційно-комунікаційних технологій в умовах цифрової трансформації освіти».

Обґрунтовано, що ефективність професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти залежить від наявності нормативно-правового забезпечення, насамперед освітніх стандартів і навчальних програм, позаяк саме ними визначається зміст, порядок, правила і принципи процесу підготовки та характеризуються основи освітнього процесу у закладах вищої освіти.

Результати аналізу законодавчих документів дали підстави для висновку про те, що більшість закладів вищої освіти здійснюють пошук шляхів підвищення якості освіти відповідно до вимог європейських стандартів. Педагогічні навчальні дисципліни мають значний потенціал у формуванні професійної готовності до інноваційної діяльності в умовах цифрової трансформації освіти, який, однак, не завжди використовується повною мірою.

Аналіз зарубіжної педагогічної практики професійної підготовки майбутніх педагогів, дав можливість виокремити важливі ідеї для визначення концептуальних засад професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів. Підсумовано, що об'єктивною потребою сьогодення є вивчення теорії і практики організації педагогічної освіти провідних країн Євросоюзу, зокрема, Франції, Данії, Німеччини, Англії, які впродовж останніх років накопичили позитивний досвід у реформуванні важливих ланок системи освіти майбутнього педагога. Варто зазначити, що освітянами України активно вивчається та використовується зарубіжний досвід підготовки фахівців, передусім, педагогів Європейських держав, США та Фінляндії. З'ясовано, що заклади вищої освіти Європейських держав, передбачають таку інваріантно-варіативну побудову програм, що уможливають оволодіння фундаментальними психолого-педагогічними знаннями в єдності з досвідом педагогічної діяльності, а професійна підготовка майбутнього педагога спрямовується на забезпечення вмотивованості вибору педагогічної професії за допомогою курсів за вибором. Виявлено тенденції, застосування яких в українському освітньому просторі може призвести до позитивних зрушень.

На наше переконання, цифровізація сприяє гнучкості освітнього процесу, відображає сучасну парадигму розвитку суспільства, забезпечує формування конкурентноспроможних професіоналів, котрі вчаться швидко адаптуватися до умов, що змінюються непередбачувано та стрімко. До речі, у 2020 році в умовах запровадження карантину, заклади вищої освіти вимушено ввійшли у середовище цифрової освіти. Окрім того, цифрова

трансформація української освіти посилює мотивацію у майбутніх вчителів початкових класів до самоосвіти і саморозвитку, сприяє досягненню нових освітніх результатів, адекватних вимогам цифрового суспільства.



РОЗДІЛ II

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ



2.1 Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів у закладах вищої освіти

Визначаючи організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти, ми визначилися з поняттям *«педагогічна умова»*, яке розглядається у працях багатьох науковців.

Учені трактують термін *«педагогічна умова»* як певну обставину чи обстановку, яка впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем. Водночас «обставина» характеризується як сукупність умов, за яких трансформується досліджуване явище (Бусел, В., 2005, с. 1526).

У контексті нашого дослідження явищем є професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти, що оптимізується завдяки реалізації сукупності організаційно-педагогічних умов.

Вдалим є визначення О. Колодницької, котра трактує *«педагогічні умови»* як сукупність форм, методів і педагогічних прийомів, об'єктивних і суб'єктивних можливостей, спрямованих на створення середовища стимулювання професійного саморозвитку майбутнього вчителя (Колодницька, О., 2012, с. 8).

Водночас таким, що найбільшою мірою відповідає нашому баченню, є визначення Л. Моторної, котра вважає, що педагогічні умови виступають формою педагогічної діяльності, метою якої є формування висококваліфікованого фахівця, і забезпечують виконання державного стандарту з освітньої діяльності (Моторна, Л., 2008).

Специфіка предмету дослідження (процесу, явища, системи) визначає конкретну спрямованість педагогічних умов. Відповідно до змісту і структури освітнього процесу розрізняють: дидактичні, психолого-педагогічні, організаційно-педагогічні, соціально-педагогічні та методичні умови. Доцільно розрізняти передумови (попередні умови здійснення певних освітніх інновацій), умови-обставини (орієнтують на реалізацію певних змін), умови-вимоги (регулюють освітню діяльність), що є зовнішніми стосовно освітньої системи (Галкина, О., 2009, с. 138–139).

Оригінальний підхід до визначення *організаційно-педагогічних умов* продемонструвала Т. Федірчик у дослідженні, присвяченому розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи, котра до них віднесла: нормативно-правові, організаційно-управлінські, кадрові, мотиваційні, науково-методичні, інформаційні, матеріально-технічні, фінансово-економічні. Водночас дослідниця вважає, що нормативно-правові умови є комплексом нормативної бази, яка регулює процес професійного розвитку молодого викладача; організаційно-управлінські – забезпечують управління процесом професійно-особистісного розвитку молодих викладачів через створення нових управлінських структур, організацію системного управління, взаємозв'язок з соціальними інститутами; кадрові умови спрямовані на створення кадрового потенціалу, що передбачає обґрунтований відбір і формування науково-педагогічних кадрів, їхнього навчання й виховання; інформаційні умови створюються для інформаційного забезпечення викладача в процесі розвитку його педагогічного професіоналізму; матеріально-технічні умови є комплексом науково-технічного забезпечення освітнього простору, де відбувається розвиток професіоналізму молодого викладача; фінансово-економічні умови створюють можливості для підтримки інноваційних процесів в освітньому закладі (Фрицюк, В. 2017, с. 261).

Дослідник А. Линенко переконує, що поняття «*організаційно-педагогічні умови*» охоплюють складники, пов'язані з організацією освітнього процесу, якими є цілі навчання, методи, форми й засоби, а також взаємозалежна навчально-пізнавальна діяльність викладача та

здобувачів вищої освіти (Линенко, А., 1996). С. Совгір вважає, що доцільно виокремлювати три групи організаційно-педагогічних умов. До першої групи дослідниця зараховує умови, що діють за межами закладу вищої освіти. Друга група умов спрямована на формування особистості педагога, його світогляду в закладі вищої освіти. Третя група організаційно-педагогічних умов пов'язана з педагогічною взаємодією в системі «викладач – студент» (Совгір, С., 2009, с. 18–19).

Таким чином, узагальнюючи особливості, які характеризують поняття «педагогічні умови» у наведених визначеннях, вважаємо, що організаційно-педагогічні умови – це сукупність взаємопов'язаних факторів та способів організації освітнього процесу закладу вищої освіти, що певним чином впливають на процес професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти та сприяють формуванню професійної готовності до застосування цифрових (*інформаційно-комунікаційних*) технологій.

Ґрунтовний аналіз наукових розвідок переконує в тому, що за основною метою дослідження умови поділяють на умови функціонування освітньої системи, умови підвищення ефективності освітньої системи чи освітнього процесу, умови розвитку освітньої системи. Така класифікація, на наш погляд, є слушною, оскільки відображає послідовність упровадження педагогічних інформаційних інновацій.

Вибір організаційно-педагогічних умов професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів здійснювався на основі аналізу психолого-педагогічних джерел та власних суджень.

Нами виділено комплекс організаційно-педагогічних умов, які забезпечують ефективність професійної підготовки майбутніх вчителів в умовах цифрової трансформації освіти:

створення інформаційно-освітнього середовища, наявність відповідної матеріально-технічної бази (комп'ютери, модеми, мережа, мережеве забезпечення, електронні підручники, системи діагностики та контролю знань тощо);

формування інформаційно-цифрової компетентності здобувачів вищої освіти та мотивації до застосування цифрових технологій шляхом налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу;

оновлення змісту професійної підготовки, що сприяє у здобувачів вищої освіти формуванню інформаційно-цифрової компетентності та професійної готовності до застосування цифрових технологій;

реалізація моделі змішаного навчання, яке гармонійно поєднує традиційні та дистанційні технології навчання, реалізуючи принципи модульності, мобільності у виборі освітньої траєкторії, місця і часу навчання, актуалізації змісту навчання, підвищення мотивації, адаптивності та гнучкості навчального процесу, суб'єкт-суб'єктних відносин, інтерактивності засобів навчання, варіативності форм навчання (індивідуальні та групові, реальні та віртуальні) тощо.

Доцільно зазначити, що усі умови є взаємопов'язаними і взаємозалежними.

Розкриємо детальніше змістове наповнення кожної із них.

Перша педагогічна умова – *створення інформаційно-освітнього середовища, наявність відповідної матеріально-технічної бази (комп'ютери, модеми, мережа, мережеве забезпечення, електронні підручники, системи діагностики та контролю знань тощо).* Як показує досвід, важливу роль у професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів відіграє освітнє середовище закладу вищої освіти, яке має бути спрямоване на побудову комфортної та безпечної атмосфери для усіх суб'єктів освітнього процесу, що сприяє їхньому особистісному розвитку, соціальному та професійному становленню.

Концепт освітнього середовища, середовищного підходу досліджували Г. Васильєв, Н. Гладченкова, Ю. Колюткін, Л. Новикова, П. Лернер, М. Лях, М. Соколовський, В. Ясвін та ін. Теоретико-методологічною основою для визначення сутності поняття «освітнє середовище» є концепції сучасних дослідників, котрі розглядають різноманітні аспекти категорії «середовище» (Л. Буєва,

Ю. Мануйлов, Л. Новикова, Н. Селиванова, В. Петровський, І. Якиманська, В. Ясвін та ін.), сутність понять «навчально-терапевтичне середовище» (Г. Любимова), «організаційний клімат школи» (О. Гуменюк), «освітній простір» (А. Валицька, І. Фрумін, Б. Ельконін), «виховний простір», «виховна система» (Л. Новикова, Н. Селиванова та ін.), «творче освітнє середовище» (В. Ясвін).

У сучасних теоретичних дослідженнях знаходимо такі тлумачення поняття «*середовище*»: сукупність духовно-матеріальних умов функціонування закладу освіти, що забезпечують саморозвиток вільної і активної особистості, реалізацію творчого потенціалу дитини; є функціональним і просторовим об'єднанням суб'єктів освіти; характеристиками його є здатність до самовідтворення й самооновлення відповідно до потенційних можливостей усіх складових елементів цього середовища (Каташов, А., 2000, 15–17); педагогічно доцільно організований простір життєдіяльності, який сприяє розвитку інноваційного ресурсу особистості; інтегрований засіб накопичення і реалізації інноваційного потенціалу навчального закладу (Шапран, О., Шапран, Ю., 2010, с. 108–110).

На увагу заслуговують наукові розвідки Ю. Шапрана, котрий «*освітнє середовище*» розглядає у вимірах соціальної педагогіки як єдність дій навчальних закладів, сім'ї, позашкільних державних та громадських установ, інформаційно-культурного середовища; як сукупність матеріальних вимог у відповідності з педагогічними, ергономічними, санітарно-гігієнічними вимогами до освітнього процесу; як різноманітний, різнорівневий світ, який оточує людину, формує її уявлення про цей світ, ставлення до людей, довкілля, навколишньої дійсності (Шапран, О., Шапран, Ю., 2010, с. 108–110).

Г. Полякова стверджує, що *освітнє середовище* – це відкрита, складна, інтегративна, динамічна система. Учена зазначає, що складниками освітнього середовища є такі: *суб'єктний* (розвиток пізнавальних процесів і навичок, засвоєння соціального досвіду передбачає наявність суб'єктів, які його мають і передають за допомогою взаємодії, певних засобів, технологій і предметно-просторових умов); *соціальний* (формування та розвиток професійних

умінь, навичок, компетенцій на рівні репродукції (відтворення), продуктивної дії та творчого застосування неможливе без практичної діяльності (самостійного пошуку, удосконалення відомих дій, операцій, створення нових); *просторово-предметний* (формування та розвиток спілкування як дії, що неможливі без досвіду комунікаційних процесів з іншими суб'єктами, опанування ефективними технологіями за певних умов); *психодидактичний* (програми навчання, система засобів і технологій навчання, стиль викладання й педагогічного спілкування) (Полякова, Г., 2010 с. 78–87).

Привертає увагу підхід, що розкриває у своїх працях учений В. Биков. Автор виокремлює такі складники освітнього середовища:

цільовий, за яким визначаються цілі, завдання функціонування та розвитку системи освіти, що зумовлює появу в складі освітнього середовища управлінського компонента;

управлінський, що утворює організаційні структури управління системами освіти (корпоративними, галузевими, регіональними, загальнодержавними);

освітній заклад, де створено необхідні умови для здобуття тими, хто навчається, освіти відповідного рівня, загальноосвітнього і/або професійного спрямування за певною формою навчання;

ресурсний, що містить комплекс різних ресурсів (фінансових, кадрових, організаційних, енергетичних) підтримки життєдіяльності та розвитку систем освіти;

нормативний, що передбачає законодавчо-правове та нормативно-інструктивне забезпечення, які регулюють процеси освіти на рівні систем освіти різного організаційного рівня та призначення (зокрема, освітні й освітньо-професійні стандарти) (Биков, В., 2008, с. 16–123).

Нам імponує думка А. Куха, котрий представляє структуру освітнього середовища як трьохкомпонентну: суб'єктно-ресурсний компонент, матеріально-технічний та ідейно-технологічний компонент. *Суб'єктно-ресурсний компонент* визначає суб'єктів освітнього середовища та умови здійснення їх суб'єкт-суб'єктної

взаємодії. *Матеріально-технічний компонент* відповідає за забезпеченість освітнього середовища відповідним стандартним обладнанням. *Ідейно-технологічний компонент* визначає нормативні методики та технології досягнення прогнозованих результатів у навчанні (Кух, А., 2008, с. 73–76).

Дослідник А. Каташов узагальнює різноманітні підходи до визначення поняття «*освітнє середовище навчального закладу*» та розглядає його як сукупність духовно-матеріальних умов функціонування закладу освіти, що забезпечують саморозвиток вільної й активної особистості, реалізацію творчого потенціалу. Освітнє середовище, на думку науковця, є функціональним і просторовим об'єднанням суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки, і може розглядатися як модель соціокультурного простору, у якому відбувається становлення особистості. Він вважає за можливе побудову середовища, яке може мати такі компоненти (мікросередовища): сфера інтелектуально-пізнавального й духовного розвитку; сфера творчого та інтелектуального самовиявлення, соціальної активності; сфера вираження особистістю своєї індивідуальної самоцінності; сфера духовно-творчої комунікації; інформаційно-організаційна сфера; сфера функціональної і просторової організації (Каташов, А., 2001, 8).

Проаналізуємо праці, що обґрунтовують сутність поняття «*освітнє середовище закладу вищої освіти*». Так, дослідниця Е. Мамонтова розглядає освітнє середовище ЗВО як багатовимірне педагогічне явище, що має складну архітектоніку, що є простором вибору та реалізації студентом індивідуальної освітньої траєкторії. Вона доводить, що побудова освітнього середовища можлива лише на основі використання технології рефлексивного управління педагогічним процесом і механізму залучення студента в освітній процес як суб'єкта ціннісного та особистісно-професійного спілкування. Вплив освітнього середовища на розвиток особистісних компетенцій студентів, на думку дослідниці, відбувається в процесі

взаємодії суб'єктів освітнього процесу між собою і з ресурсами освітнього середовища (Мамонтова, Э., 2007, с. 8).

Серед нових підходів до сучасного освітнього середовища (Є. Бачинська, К. Приходченко, Н. Мельник) науковці визначають: *гуманістичний* – відображає людиноцентристський підхід до розвитку сучасного соціального оточення, гармонізацію педагогічних і соціальних відносин, формування у вчителів духовної та педагогічної культури; *акмеологічний* – дозволяє обґрунтувати закономірності творчого розвитку учасників освітнього середовища; *системний* – спрямовано на модернізацію освітнього процесу в закладах освіти, установах зв'язків між різними його компонентами та визначення освітнього середовища як цілісної системи, яка формує фахівця; *інформаційний* – забезпечує достатній рівень інформаційної культури педагога, сприяє підвищенню ефективності професійної підготовки педагогічних кадрів шляхом упровадження в практику роботи сучасних педагогічних і комп'ютерних технологій; *технологічний* – спрямовано на активне використання педагогічних технологій, удосконалення традиційного педагогічного процесу шляхом застосування системи дій, операцій або процедур, ґрунтованих на нових досягненнях науки, які гарантують досягнення більш високого рівня навченості та вихованості; *компетентнісний* – акцентує увагу на вкрай важливому та сучасному розумінні професійно-компетентнісних засад педагогів, спроможних самостійно та творчо вирішувати професійні завдання, усвідомлювати особисту та суспільну значущість управлінської та педагогічної діяльності, відповідати за її результати, сприяти соціальній стабільності та розвитку суспільства. Їх діяльність спрямовано також на набуття додаткових компетентностей, у тому числі й дослідницьких, що дає змогу успішно діяти в проєктах різного масштабу, у тому числі й міжнародного; *інноваційний* – сприяє створенню інноваційно-творчої атмосфери, формуванню в педагогів готовності до інноваційної професійної діяльності (Мельник, Н., 2009, с. 45–56).

У контексті нашого дослідження, *інформаційно-освітнє середовища* визначаємо таким чином: як сферу інтелектуально-пізнавального й духовного розвитку майбутніх вчителів початкових класів; як сферу творчого самовиявлення, соціальної активності, яка спрямована на науково-дослідницьку, творчу, практичну діяльність здобувачів вищої освіти; сферу вираження особистістю своєї індивідуальної самоцінності – залучення студентів до життєдіяльності закладу вищої освіти; сферу духовно-творчої комунікації; інформаційно-організаційну сферу – залучення усіх учасників освітнього процесу до толерантної комунікації, встановлення гуманних стосунків та партнерського співробітництва; використання сучасних мультимедійних засобів пошуку інформації; розвиток дистанційної освіти; сферу функціональної і просторової організації, яка включає культурні форми поведінки усіх учасників освітнього процесу, естетично просторову організацію закладу вищої освіти, дизайн приміщень, наявність відповідного матеріально-технічного забезпечення.

Сучасне проектування освітнього середовища закладів вищої освіти зумовлене необхідністю його цілісного оновлення відповідно до загальних трансформаційних змін, які відбуваються в суспільстві. Так, помітною складовою системи освіти XXI століття стає ***дистанційна освіта*** як найбільш перспективна, синтетична, гуманістична та інтегральна її форма. Особливої актуальності вона набуває в умовах пандемії, коли явище карантину стає доволі регулярним. Дистанційна освіта передбачає доступ до інтернету, технічне забезпечення (комп'ютер, планшет, смартфон тощо) в усіх учасників освітнього процесу, а також володіння майбутніми вчителями початкових класів технологіями дистанційного навчання, оскільки мережа інтернет постійно розширює свої сервіси, розміщує інформацію, яка є значущою з погляду освіти.

Близьким до поняття «*освітнє середовище*» виступає дефініція «*освітній простір*». Більшість дослідників розрізняють ці поняття, акцентуючи увагу, що середовище формується в межах одного закладу освіти, а простір відображає систему соціальних зв'язків і

стосунків у галузі освіти, характер стосунків суспільства й соціальних інститутів, пов'язаних із задоволенням освітніх потреб суспільства. Водночас, сучасний заклад вищої освіти повинен стати місцем, де молодь матиме можливість здобувати якісні знання та уміння застосовувати їх на практиці і у повсякденному житті; простором співпраці та партнерства усіх учасників освітньої спільноти. Саме тому, актуальною постає проблема створення комфортного освітнього простору закладів вищої освіти для здійснення професійної підготовки освітян.

Передусім, вважаємо за необхідне, розкрити сутність поняття «простір». Так, простір як філософська категорія, пов'язаний з категорією часу і досліджувався як форма існування матерії. Приміром, у такому контексті А. Цимбалару зазначає: «як форма існування об'єктивної реальності простір виражає відношення між існуючими об'єктами, визначає порядок їх розташування, щільність, площину, структуру та характеризує всі форми і траєкторії руху матерії» (Цимбалару, А., 2007).

Слово «простір» визначає порядок речей і процесів у світі. Саме тут відбувається особистісне і професійне життя людей, їхнє навчання, праця. У просторі реалізується процес соціалізації та адаптації особистості, формується певний образ, який відповідає тим культурним умовам та зразкам, у яких здійснюється сам процес становлення. Варто згадати і про дослідження М. Кісіля, котрий виділяє два виміри простору: об'єктивний і суб'єктивний. Вимір об'єктивний – це реально існуючі елементи сформованого освітнього простору, місцевого, загальнодержавного чи глобального, що представлені соціальними умовами, інформаційним та законодавчим забезпеченням, окремими освітніми системами з їх програмами та подіями. Дослідник зазначає, що суб'єктивний вимір освітнього простору визначає його основний суб'єкт. Навчання у певному закладі освіти та можливість вибору іншого закладу чи країни для навчання, вибір навчальної дисципліни; участь у тій чи іншій програмі обміну; можливість взяти участь у науковій конференції – це лише деякі з елементів, що складають основу суб'єктивного виміру

освітнього простору студента закладу вищої освіти (Кісіль, М., 2006, с. 138–141).

У контексті досліджуваної проблеми, звернемо увагу на трактування поняття «*освітній простір*». Відомо, що освітній простір як духовна складова життя людини став предметом пошуку у культурно-історичних дослідженнях Б. Ананьєва, А. Асмолова, Л. Виготського, В. Зінченко, О. Леонтьєва та ін.). Є. Бачинська вважає доцільним розглядати освітній простір у двох площинах: як середовище, територію, у межах якої діють єдині узгоджені правила інноваційної діяльності, і як цілісну систему, результатом функціонування якої є новітні ідеї та оригінальні технології (Бачинська, Є., 2007, с.79–88).

Цікавою є думка О. Леонової, котра стверджує, що визначення освітнього простору як «педагогічної реальності, яка заявляє про себе співбуттям Людини і Світу через освіту, являє собою баланс культурного і цивілізаційного, виражаючи його через знаковість освітнього середовища» (Леонова, О., 2006, с. 36–40).

У педагогічному словнику освітній простір визначається як такий, що забезпечує можливості для формування «духовного обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, процес формування обличчя людини» (Ярмаченко, М., 2001, с. 241).

Багато дослідників освітній простір вважають певною територією у галузі освіти, у межах якої здійснюється нормована освітня діяльність; єдністю, цілісним утворенням у галузі освіти, яке має свої межі – світовий або європейський освітній простір, освітній простір регіону, закладу вищої освіти, закладу загальної середньої освіти, шкільного класу тощо (Хмельницька, О., 2012, с. 89–195). Так, Н. Рибка зауважує, що поняття «освітній простір» відображає переважно внутрішні (педагогічні, психологічні, дидактичні та ін.) зміни в системі освіти (Рибка, Н., 2005, с. 8), а Н. Масюкова зазначає, що освітній простір складається з освітніх процесів – навчання, виховання, соціалізації, підготовки (Масюкова, Н., 1999) та ін.

Досвід показує, що освітній простір закладів вищої освіти динамічний, постійно змінюється і розвивається. На наше розуміння, «освітній простір закладу вищої освіти» – це освітній процес, який включає матеріальні засоби: інтер'єр будівлі, облаштування та озеленення території, меблі та обладнання, різноманітне навчальне приладдя та партнерські відносини усіх учасників освітньої спільноти. Тобто, його складовими є матеріальна база, що забезпечує умови навчання; інформаційний простір, що реалізується через змістове наповнення усіх видів діяльності; ідеї педагогіки партнерства.

Моделюючи освітній простір ЗВО, слід звертати увагу і на створення фізичного простору. Добре відомо, що при створенні фізичного простору закладу освіти, доцільно враховувати принципи універсального дизайну в освітньому просторі, запропоновані у 1997 році групою архітекторів та дослідників екологічного дизайну, які можуть бути цікавими та корисними у діяльності сучасних закладів вищої освіти. *Розглянемо ці принципи детальніше:*

Принцип 1. *Рівність та доступність використання.* Передбачає дизайн, корисний для людей з різними можливостями. Приміром, інформаційні стенди у закладі освіти можуть бути розміщені на рівні, однаково доступному для всіх. Незалежно від того, якого віку людина та чи використовує додаткові пристрої для пересування.

Принцип 2. *Гнучкість використання.* Дизайн, пристосований до широкого спектру індивідуальних уподобань та можливостей.

Принцип 3. *Простота та інтуїтивність використання.* Передбачає, що використання дизайну легко зрозуміти незалежно від досвіду, знань, мовних навичок чи поточного рівня концентрації.

Принцип 4. *Доступність викладу інформації.* Йдеться про дизайн, який ефективно передає необхідну інформацію незалежно від умов навколишнього середовища або здібностей людини. Можна використовувати різні форми інформування – зображення, вербальні чи тактильні пояснення. Водночас інструкції мають бути простими і зрозумілими для усіх.

На наше переконання, до створення комфортного освітнього простору ЗВО слід залучати усю університетську спільноту, у тому числі здобувачів вищої освіти. Бо саме вони, як користувачі цього простору, мають найглибше розуміти, що потрібно для його проєктування. Важливим є використання майбутніми педагогами методів дизайнерського проєктування, розвиток дизайн-мислення, творчого і критичного мислення, умінь формувати ключові ідеї, намічувати перспективи, розробляти плани їх втілення тощо. Для цього слід підвищувати у магістрантів обізнаність щодо сучасних принципів створення освітнього простору, ознайомлювати їх із кращими світовими практиками створення сучасних закладів освіти, налагоджувати контакти із фахівцями, котрі можуть надати необхідну методичну допомогу.

Варто сказати про те, що в Івано-Франківську на базі Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника створено новітній відкритий студентський простір «*Paragraph*». Для втілення ідеї здобувачі вищої освіти подали проєкт на «Бюджет участі» і отримали фінансування від міста на придбання обладнання. У «*Paragraph*» проводять лекції, презентації та зустрічі, освітні і культурні події поза навчальною програмою. За словами ректора університету І. Цепенди, такі студентські простори вже традиційно облаштовують на базі європейських університетів. «*Paragraph*» став першим в Івано-Франківську. «Ми підтримуємо можливість для того, щоб студенти навіть у перервах між парами мали змогу працювати не тільки в межах своїх груп і факультетів, але й у значно ширших колах. Адже народжуються нові ідеї, створюються нові проєкти, і саме ця ініціатива є підтвердженням цьому», – зазначив Ігор Євгенович (Перший студентський простір «*Paragraph*»).

З 2018 р. на платформі університету діє Проєктно-освітній центр «Агенти змін», який надає інформаційно-консультаційну та освітню допомогу насамперед територіальним громадам з питань управління проєктами розвитку від ідеї до реалізації, поєднуючи у такий спосіб дві ключові реформи – освіти та децентралізацію. Завдяки успішній взаємодії з соціальними партнерами вирішуються проблеми

працевлаштування випускників-магістрантів, забезпечується контроль за якістю їхньої професійної підготовки, удосконалюється зміст освітніх програм відповідно до вимог сучасних економічних процесів.

Також з 2019 року запрацював Центр інноваційних освітніх технологій «PNU EcoSystem» (<https://ciot.pnu.edu.ua>) у рамках проєкту програми ЄС Еразмус+ КА2 «Модернізація вищої педагогічної освіти з використання інноваційних інструментів викладання (MoPED)» (№586098-EPP-1-2017-1-UA-EPPKA2-SBHE-JP) відповідно до вимог Законів України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), «Про загальну середню освіту» (2018); та з метою реалізації основних положень Концепції розвитку педагогічної освіти (2018), Концепції «Нова школа. Простір освітніх можливостей» (2016), Національної доктрини розвитку освіти України в ХХІ ст. (2002), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Державного стандарту початкової освіти (2018) та ін.

Основна діяльність Центру спрямована на впровадження в освітній процес кращих європейських практик навчання, використання *інформаційно-комунікаційних технологій* у підготовці вчителів для Нової української школи з використанням інноваційних педагогічних технологій згідно сучасних викликів реформування вітчизняної освіти.

Основні напрями роботи Центру ІОТ:

- впровадження в освітній процес університету нових навчальних дисциплін, розроблених у рамках проєкту MoPED: «Медіадидактика» (бакалаврський рівень, 013 Початкова освіта), «Методика електронного навчання в початковій школі» (магістерський рівень, 013 Початкова освіта), «Геокультурна наукова грамотність» (магістерський рівень, 013 Початкова освіта, спеціалізація «Англійська мова і література»);
- створення та популяризація бази цифрових освітніх ресурсів та інструментів для використання в освітньому процесі закладів різних типів у викладанні предметів STEAM;

- використання, розроблення і популяризація серед студентів та освітян краю віртуальних лабораторій та дослідницьких навчальних середовищ платформи Go-Lab (<https://www.golabz.eu/>);
- розроблення навчально-методичного забезпечення з використання технологій віртуальної реальності у закладах загальної середньої та вищої освіти;
- підготовка навчального курсу для студентів, педагогів закладів загальної середньої та позашкільної освіти з розвитку конструкторсько-технологічних здібностей дітей засобами ЛЕГО-технологій;
- створення мережі 3D принтерів для дистанційної роботи із закладами освіти міста Івано-Франківська та Івано-Франківської області;
- розроблення методичного забезпечення з використання цифрових технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами;
- розроблення серії майстер-класів (тренінгів) для студентів, магістрантів, педагогів, випускників шкіл з розвитку медіаграмотності та медіакультури;
- розроблення і презентація навчальних ігор, підготовка наукових студентських робіт міждисциплінарного спрямування у контексті синергії міжнародних проектів ERASMUS+«MoPED: Модернізація вищої педагогічної освіти з використання інноваційних інструментів викладання» (№ 586098-EPP-1-2017-1-UA-EPPKA2-SBHE-JP) та «GameHub: співпраця університетів та підприємств в ігровій індустрії в Україні» (№56128-EPP-1-2015-1-ES-EPPKA2-SBHE-JP);
- проведення наукових масових заходів різного рівня (у т.ч. онлайн): семінари/вебінари, конференції, тренінги з популяризації інноваційних освітніх технологій у вивченні предметів STEAM.

Завдяки технологічному та педагогічному дизайну Центру у процесі навчання передбачено можливості інноваційного класу як

складової освітньої екосистеми MoPED, зокрема, роботу здобувачів вищої освіти у різних навчальних просторах (ІТ-простір, простір мобільного навчання, презентаційний простір, STEAM-lab, простір рефлексії, конференц-простір) з використанням комп'ютерів, планшетів, електронного фліпчарта SMART у комплекті з мобільним стендом, інтерактивної SMART Board та ін.



*Студенти педагогічного факультету
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника на занятті у Центрі ІОТ*

Вважаємо, що сьогодні необхідним атрибутом освітнього простору ЗВО є наявність сучасної техніки, комп'ютерних класів, програмового забезпечення, вільної WI-FI зони, електронних навчальних ресурсів тощо. Звичним явищем у більшості закладів вищої освіти України стали університетські репозитарії, електронні наукові журнали, електронні хрестоматії, електронні методичні кабінети. Для ефективної інформаційної підтримки студентів заочної форми навчання, як і тих, хто навчається за індивідуальним графіком, створюються абонементи відділу дистанційної освіти, оснащені сучасною комп'ютерною і телекомунікаційною технікою та найбільш повним асортиментом електронних навчальних матеріалів. За допомогою сучасних мережевих технологій у професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів з'являється можливість

звертатися до віддалених освітніх ресурсів у режимі онлайн. Часто у ЗВО практикують проведення міських, регіональних, Всеукраїнських та Міжнародних конференцій, семінарів, конкурсів наукових студентських робіт у режимі онлайн спілкування. Окрім того, використовуються соціальні мережі як додаткові засоби інформаційної взаємодії, спілкування у наукових групах за інтересами, обговорення навчальних і наукових проблем у чаті. Беззаперечно, що це розширює інформаційний освітній простір закладу вищої освіти і сприяє забезпеченню якості вищої освіти.

Як свідчить власний досвід, використання навіть таких простих технологій ІКТ, як Skype та QIP сприяє активізації інтересу здобувачів вищої освіти до навчання і, безперечно, формуванню професійної готовності до застосування цифрових технологій у власній професійній діяльності.

Загалом, якісній професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів сприяє проведення лекційних і практичних занять на базах практики, у музеях, бібліотеках, виставкових залах тощо. Такі заняття не лише урізноманітнюють студентські будні, але й сприяють розвитку пізнавальних та професійних інтересів, самостійності мислення, розширюють світогляд.

Доречно було б зазначити, що у закладах вищої освіти здійснюється професійна підготовка майбутніх фахівців за різними напрямками та спеціальностями, це дає право стверджувати, що в умовах освітнього простору ЗВО взаємодіють різні середовища підготовки, зокрема, вчителя початкових класів, вчителя біології, хімії, мови та літератури та інших спеціальностей. При цьому середовище професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів є локальним відносно майбутнього фахівця, а середовище ЗВО більш загальним, функціональним і просторовим об'єднанням суб'єктів освіти.

Середовище формується як відкрита система (*синергетичний підхід*), яка відображає ідеї педагогіки партнерства, тобто, існує на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Оскільки системоутворючим фактором освітнього середовища є суб'єкти освітнього процесу (у

закладі вищої освіти – це здобувачі вищої освіти та викладачі, ректорат, адміністрації факультетів та ін.), то в процесі взаємодії вони створюють освітнє середовище як ціле і окремими своїми елементами впливають на кожного суб'єкта освітнього процесу.

Таким чином, із вище зазначеного, можна зробити висновок, що створення освітнього простору ЗВО має відбуватися одночасно із запровадженням нових наукових педагогічних підходів, програм та навчальних планів, інноваційних форм та методів роботи. Для сучасних здобувачів вищої освіти характерна самостійність мислення, активність і впевненість у своїх силах. Вони здатні до продукування нових ідей, і більш схильні до отримання навчальної інформації через практико-орієнтовані дії ніж через вивчення теоретичних джерел. Кожен заклад вищої освіти моделює свій освітній простір, що стає освітнім середовищем для формування конкурентоспроможного фахівця, готового у майбутньому до здійснення інноваційної діяльності в умовах цифрової трансформації освіти.

Узагальнюючи результати досліджень, інформаційно-освітнім середовищем професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів називаємо цілісну організовану систему організаційно-педагогічних умов, що забезпечують активну суб'єкт-суб'єктну взаємодію усіх учасників освітнього процесу, спрямовану на професійний та особистісний розвиток майбутніх вчителів та формування у них професійної готовності до застосування цифрових технологій.

До такого середовища висуваються певні вимоги:

- бути інноваційним, підтримувати тенденції і стратегії розвитку освіти;
- відповідати принципам педагогічної доцільності, цілісності;
- забезпечувати ефективність освітнього процесу;
- створювати умови для активної співпраці, забезпечувати мобільність суб'єктів освітнього процесу.

Вважаємо, що освітнє середовище професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти має мати територіальну цілісність (ніщо не

може бути вилучене з цілого, без зміни цього цілого і його частин); наповнене освітніми, творчими, цифровими ресурсами; бути відкритим для ресурсного обміну з іншими суб'єктами та освітніми закладами; відповідати вимогам часу. На наше переконання, доцільним є оснащення приміщень, у яких проводяться заняття, новими взірцями технічних засобів навчання. Покращить процес підготовки здобувачів вищої освіти і відкриття спеціалізованих приміщень для проведення занять та самостійної роботи: інтернет-класи, мультимедійні аудиторії, де проводяться навчальні заняття з використанням мультимедійних технологій. Важливим є постійне поповнення й оновлення бібліотечного фонду закладу вищої освіти.

Зосередимо увагу на мотиваційній сфері здобувачів вищої освіти. Це спонукає до аналізу **другої педагогічної умови** – *формування інформаційної-комунікаційної компетентності здобувачів вищої освіти та мотивації до застосування цифрових технологій шляхом налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу.*

Загальновідомим є той факт, що мотивація відіграє важливу роль у житті людини. Вона стосується усіх сфер її діяльності: побутової, навчальної, поведінкової, пізнавальної (когнітивної), а також визначає продуктивність навчальної діяльності. Відомий психолог А. Маслоу (A. Maslow) сформулював класифікацію потреб, що відображає їх ієрархію і зв'язки. На думку психолога, кожна людина народжується, маючи потреби певних видів і, у міру задоволення нижчих, їх місце займають вищі. Усвідомлена потреба зазвичай стає мотивом діяльності. Велика кількість мотивів знаходиться у підсвідомості. Після їх «виведення» на рівень свідомості вони сприяють розв'язанню проблеми збереження особистості, її прогресу (Маслоу, А., 1998). Саме мотивація є одним з основних елементів структури особистості, яка регулює поведінку, формує світогляд, відіграє роль у виборі життєвого шляху, професійної діяльності та її подальшому вдосконаленні.

У довідковій літературі поняття «мотив» та «мотивація» розглядається з різних точок зору. Так, мотив – (франц. *motif*, від лат.

moveo – рухаю) – спонукальна причина дій і вчинків людини (те, що спонукає до дії). Основою мотиву діяльності людини є її різноманітні потреби. Внаслідок усвідомлення і переживання потреб первинних (природних) і вторинних (матеріальних і духовних) у людини виникають певні спонуки до дії, завдяки яким ці потреби задовольняються. Мотивація – система мотивів або стимулів, що спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки (Гончаренко, С., 1997, с. 214–217).

Цікавим для нашого дослідження є твердження І. Вітенка, котрий зазначає, що мотив є усвідомленою потребою і лише в певному випадку стає основою цілеспрямованих дій особистості. Важливою є думка автора про те, що коли ми говоримо про мотив як усвідомлену спонуку до певних дій, зокрема навчання, інноваційної діяльності, слід пам'ятати, що сам по собі мотив не є причиною їх цілеспрямованості. Він лише результат відображення у психіці потреб організму, викликаних зовнішніми чи внутрішніми об'єктивними явищами. Тобто, потреби і мотиви тісно пов'язані з інтересами, переконаннями та ідеалами особистості (Вітенко, І., 1994).

Наукові розвідки доводять, що провідними навчальними мотивами здобувачів вищої освіти є «професійні» та «особистого престижу», менш значущі «прагматичні» (отримати диплом про вищу освіту) і «пізнавальні» (Льїн); можливість кар'єрного зростання; участь у міжнародних проєктах, тренінгах, засіданнях, круглих столах і соціальних мережах; навчання чи робота за кордоном; участь у міжнародних освітніх програмах тощо.

Дослідники означеної проблеми П. Пінтріч (P. Pintrich) та Д. Счук (D. Schuk) стверджують, що мотивація включає в себе різні психічні процеси цілеспрямованої діяльності, які провокують і підтримують дії. У свою чергу залучені психічні процеси в мотивації впливають на навчання та досягнення мети, а також вони можуть активізувати (мобілізувати) дії та підтримувати їх на оптимальному рівні (Pintrich, P., Schuk, D., 1996).

Зарубіжні науковці розрізняють зовнішню та внутрішню мотивації. За А. Вулфолк (A. Woolfolk) внутрішня мотивація виникає

від таких факторів, як інтерес або цікавість та спричинена сформованою світоглядною позицією та духовними потребами. До внутрішніх мотивів можуть належати: усвідомлення соціальної значущості професії вчителя (викладача); потреби самоствердженні власної особистості, прагнення до реалізації свого «Я»; удосконалення комунікативних умінь; самовираження власних думок, настрою та переконань з метою розкриття свого «Я»; самореалізації своїх здібностей, можливостей, прагнень, професійна відповідальність; професійні переконання (робота вчителя є суспільно важливою, адже суттєво впливає на формування світогляду та психіки молоді); учитель є взірцем для наслідування учнів, тому потрібно розвивати в собі найкращі людські та професійні якості; задоволення від самого процесу й результату роботи тощо (Woolfolk, A., 1998).

Дж. Сантрок (J. Santrock) характеризує зовнішню мотивацію як таку, що включає в себе прагнення робити щось і досягнути результату від виконаної праці. До зовнішніх мотивів можуть належати: премії та стипендії за успіхи в навчальній діяльності; безкоштовні стажування за кордоном; можливість працевлаштування на роботу з високою заробітною платою (Santrock, J., 2004).

Водночас, незважаючи на вагомі наукові здобутки, окремі питання залишаються не вирішеними. Це, насамперед, стосується досліджень щодо забезпечення мотивації до застосування цифрових технологій майбутніх вчителів початкових класів у професійній діяльності.

Проблема професійної мотивації постає у процесі підготовки майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти, починаючи з дослідження мотивів, які спонукають до вибору професії та продовжуючи дослідження щодо мотиваційної сфери у професійній діяльності. Як зазначає З. Дорней, без достатньої мотивації навіть дуже здібні студенти не зможуть досягти успіху в навчанні за добре укладеним курсом навчання чи самостійно оволодіти матеріалом із певної галузі знань. Тому важливо у ЗВО формувати стійку мотивацію до інноваційної діяльності (Dornyei, Z., 2001).

Наукові розвідки та власний досвід дають підстави виокремити стратегії, які мотивують майбутніх вчителів до застосування цифрових технологій у власній професійній діяльності, а саме: визнання викладачами зусиль та досягнень здобувачів вищої освіти (своєчасне схвалення та психологічна підтримка за умови труднощів під час оволодіння знаннями, особливо у період дистанційного чи змішаного навчання, сприяння впевненості); позитивне оцінювання результатів освітнього процесу (використання ефективних інноваційних методів навчання, інформаційно-комунікаційних технологій), їхнє заохочення працювати наполегливіше (навіть якщо виникають певні труднощі); створення доброзичливої атмосфери на заняттях, використання різноманітних творчих завдань, обговорення цікавих і сучасних новин; сприяння єдності та співпраці групи студентів (бажання поділитися особистим досвідом та висловити думку щодо актуальності теми заняття із використанням знань фахового спрямування, заохочення працювати, щоб досягти мети (індивідуально чи в групі): презентації, дослідження, проєкти).

Варте уваги міркування Ю. Дробязко, котрий вважає, що саме викладач забезпечує підвищену зацікавленість до особливостей професійної поведінки майбутніх фахівців, а саме:

- застосуванням інтерактивних методів;
- наближенням змодельованих у процесі навчання ситуацій до практики та пошук їх нестандартних рішень;
- підвищенням інтенсивності роботи;
- залученням студентів до самоаналізу знань і навичок;
- організацією науково-дослідної діяльності тощо (Дробязко, Ю., 2013, с. 83–92).

Вважаємо, що ефективними шляхами формування мотивації майбутніх вчителів початкових класів до застосування цифрових технологій є: створення творчої атмосфери на заняттях; використання чітких методичних вказівок та роз'яснень при вивченні тем з навчальних дисциплін; врахування індивідуальних потреб та особливостей; активна співпраця під час роботи над спільними дослідженнями та проєктами; поєднання індивідуальної, групової та

самостійної форм навчання; використання ситуативних та творчих завдань.

Третьою педагогічною умовою є оновлення змісту професійної підготовки, що сприяє у здобувачів вищої освіти формуванню інформаційно-цифрової компетентності та професійної готовності до застосування цифрових технологій;

У контексті зазначеної проблеми, Л. Онищук пропонує теоретичну модель змісту освіти, що може бути реалізована на п'яти рівнях, перші з яких називають рівнями проєктованого змісту:

- 1) рівень загального теоретичного уявлення (окреслення мінімального обсягу знань і вмінь, які повинен опанувати студент, і «допредметних» зв'язків між елементами змісту);
- 2) рівень навчального предмета (конкретизація міжпредметних зв'язків, розподіл результатів навчання за курсами);
- 3) рівень навчального змісту (опис теоретичних положень, потрібних для розвитку професійних знань і вмінь та представлених у навчальних підручниках, навчально-методичній документації, завданнях для контролю);
- 4) рівень взаємодії суб'єктів освітнього процесу, безпосередня реалізація змісту;
- 5) опанований студентом зміст освіти стає особистісним надбанням (Онищук, Л., 2016, с. 45–53).

Загалом, науковці вважають, що зміст професійної підготовки має розглядатися не «як система навчальних предметів, а як, відповідно, предмет навчальної, квазіпрофесійної, навчально-професійної діяльності, що ставить студента в дієву позицію, забезпечує змістову реалізацію принципу зв'язку теорії з практикою» (Петрук, В., 2011, с. 97).

У контексті нашого дослідження, зміст професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів – це система психолого-педагогічних, методичних, спеціальних знань, практичних умінь і навичок, зорієнтованих на інноваційну діяльність в умовах цифрової трансформації освіти. Також не менш важливою складовою є поєднання теоретичної, практичної, самостійної та науково-

дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти. Навчальні програми варто наповнювати науковими знаннями, що є теоретичною підвалиною дисциплін. При цьому слід враховувати закономірність взаємозв'язків і взаємозалежність у розвитку науки і практики, а також інтеграцію та диференціацію різноманітних галузей знання. Системність змісту передбачає також врахування сукупності принципів професійної підготовки, спрямованість змісту на формування у студентів інноваційного мислення та інформаційно-комунікаційної компетентності; систематизацію й інтегрування усіх дисциплін професійної підготовки фахівців освітніх рівнів «Бакалавр», «Магістр»; налагодження міжпредметних зв'язків між педагогічними дисциплінами та методиками викладання; узгодженість програм інваріантних, варіативних і факультативних навчальних дисциплін і курсів.

Детальне обґрунтування **четвертої педагогічної умови** – *реалізація моделі змішаного навчання, яке гармонійно поєднує традиційні та дистанційні технології навчання, реалізуючи принципи модульності, мобільності у виборі освітньої траєкторії, місця і часу навчання, актуалізації змісту навчання, підвищення мотивації, адаптивності та гнучкості навчального процесу, суб'єкт-суб'єктних відносин, інтерактивності засобів навчання, варіативності форм навчання (індивідуальні та групові, реальні та віртуальні) тощо* здійснимо у параграфах 2.1.1, 2.1.1.

На наше переконання, для майбутніх вчителів початкових класів необхідно популяризувати раціональне використання ЕОР на заняттях і у самотійній діяльності, впровадження елементів дистанційного навчання (онлайн та офлайн) тощо. Необхідним атрибутом інформаційно-освітнього простору закладів вищої освіти має стати наявність сучасної техніки, комп'ютерних класів, програмового забезпечення, вільної WI-FI зони, електронних навчальних ресурсів тощо. Варто сказати і про те, що нині звичним явищем у більшості закладів вищої освіти України, зокрема і у Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника, стали університетські репозитарії, електронні наукові

журнали, електронні хрестоматії, електронні методичні кабінети. Для ефективною інформаційної підтримки студентів заочної форми навчання, як і тих, хто навчається за індивідуальним графіком, створюються абонементи відділу дистанційної освіти, оснащені сучасною комп'ютерною і телекомунікаційною технікою та найбільш повним асортиментом електронних навчальних матеріалів. Часто у ЗВО практикують проведення міських, регіональних, Всеукраїнських та Міжнародних конференцій, семінарів, конкурсів наукових студентських робіт у режимі онлайн спілкування. Окрім того, використовуються соціальні мережі як додаткові засоби інформаційної взаємодії, спілкування у наукових групах за інтересами, обговорення навчальних і наукових проблем у чаті. Беззаперечно, що це розширює інформаційний освітній простір закладу вищої освіти і сприяє забезпеченню якості вищої освіти.

У цілому, запропонований комплекс організаційно-педагогічних умов професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів забезпечує досягнення мети і завдань професійної підготовки; узгодженість і взаємодію змісту, форм, методів підготовки здобувачів вищої освіти; сприяє створенню інформаційного освітнього середовища для формування професійної готовності майбутніх вчителів початкових класів до застосування цифрових технологій у професійній діяльності. Упровадження обґрунтованих умов розглядаємо як суттєвий, спеціально спроектований вплив на освітній процесу у закладах вищої освіти, який передбачає досягнення запланованого результату – сформованості професійної готовності майбутніх вчителів початкових класів до застосування цифрових технологій у професійній діяльності.

2.1.1 Організація дистанційного навчання у закладах вищої освіти

Нині увесь світ опинився в умовах жорстких карантинних заходів, а навчання в умовах ізоляції стало викликом для усіх учасників освітнього процесу. Карантин через поширення коронавірусної інфекції COVID-19 став часом інновацій та

експериментів в українській вищій освіті. Запровадження карантинних обмежень та необхідність продовження освітнього процесу з використанням засобів дистанційного навчання стали справжнім випробуванням для закладів вищої освіти. Однак, варто зазначити, що деякі університети успішно практикували дистанційну освіту і до карантину.

Запровадження карантинних заходів зумовило потребу внесення змін до низки нормативно-правових актів, а також прийняття нових, які б урегулювали освітній процес у закладах освіти у таких умовах. Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України №211 від 11 березня 2020 року «Про запобігання поширенню на території України коронавірусу COVID-19» і Наказу Міністерства освіти і науки України «Про організаційні заходи для запобігання поширенню коронавірусу COVID–19» від 16 березня 2020 року №406 організація освітнього процесу у закладах вищої освіти відбувається у дистанційному режимі з використанням динамічного освітнього середовища – системи Moodle, платформи для проведення онлайн-занять – Zoom, Cisco Webex, Google Meet, електронних скриньок як корпоративної пошти (lnu.edu.ua), так і особистих, Viber та Messenger. Закриття університетів призвело до того, що здобувачі вищої освіти змушені навчатися дистанційно, а сучасний освітній процес уже важко уявити без доступу до мережі Інтернет.

У цьому контексті дистанційне навчання сприяло створенню освітніх можливостей для розв'язання нових дидактичних завдань, спрямованих на забезпечення якості та ефективності реалізації професійної освіти, серед яких виокремлюємо професійну підготовку майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти.

Загальновідомо, що розвиток інформаційного суспільства, яке характеризується розвиненими інфраструктурами, високим рівнем інформаційних технологій, наявністю інформаційних ресурсів та можливостей доступу до інформації, зумовлює зміну парадигми освіти. Варто зазначити, що під впливом інформаційних факторів сформувалася компетентнісна парадигма в освіті, за якою

здійснюється перехід від концепції «освіта на все життя» до концепції «освіта впродовж життя». У свою чергу інформатизація змінює освітню систему з орієнтацією на нову інформаційну культуру, підвищення доступності якісної освіти шляхом розвитку дистанційного навчання та засобів інформаційної підтримки освітнього процесу сучасними інформаційними і телекомунікаційними технологіями.

Дистанційне навчання широко використовується у світовій практиці. Проблеми дистанційного навчання є об'єктом вивчення багатьох зарубіжних (Т. Бейтс, Дж. Боат, Р. Гаррісон, Т. Еванс, Д. Кіген, А. Кей, Г. Кірслей, М. Мур, Х. Ператон, О. Петерс, Г. Рамбл, Д. Сьюарт, Б. Гольмберг, Д. Шейл, Е. Шілз та ін.), а з 1996 р. – українських науковців.

Вітчизняні педагогічні праці, в яких розкриваються проблеми теорії і практики дистанційного навчання, охоплюють таку тематику наукових досліджень: освіта й управління (В. Кремень, В. Луговий, В. Олійник та ін.); наукове забезпечення дистанційного навчання, проблеми та напрями досліджень цієї галузі (В. Биков, О. Довгялло, Ю. Дорошенко, М. Жалдак та ін.); організаційно-педагогічні основи дистанційної освіти за кордоном і в Україні, підходи до їх реалізації (Г. Атанов, Р. Гуревич, П. Дмитренко, Ю. Пасічник, О. Собаєва, П. Таланчук, М. Танась, В. Шейко, Б. Шуневич та ін.); психолого-педагогічні аспекти і технології створення дистанційного курсу (Г. Балл, В. Кухаренко, О. Рибалко, Н. Сиротенко, О. Сорока та ін.); перспективи дистанційного навчання у закладах вищої освіти (ЗВО) України та за кордоном (Г. Козлакова, К. Корсак, П. Стефаненко та ін.); моделювання і прогнозування його розвитку (В. Гондюл та ін.), контроль знань та їх оцінювання (І. Булах, В. Гондюл, О. Григор'єва, В. Дейнеко, О. Петрашук); дистанційне навчання іноземних мов (В. Жулкевська, Н. Муліна, В. Свиридюк, П. Сердюков, О. Сорока); розроблення і використання мультимедіа і комп'ютерів при викладанні різних предметів (О. Гон, В. Дейнеко, В. Редько, П. Сердюков, Г. Чекаль та ін.).

Дистанційне навчання знайшло відображення в цілеспрямованій державній політиці України щодо інформатизації суспільства, а саме: в Законах України «Про Національну програму інформатизації» (2001) та «Про вищу освіту», в Указі Президента України «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні» (2000), Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні (2000), «Положенні про дистанційне навчання» (2013). У цих державних документах передбачено заходи, спрямовані на формування вчителя як носія ефективних форм взаємодії із суб'єктами освітнього процесу.

На нашу думку, дистанційна форма навчання є однією із сучасних та ефективних форм професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів, що зумовлюється такими чинникам, як: ефективний процес комп'ютеризації закладів вищої освіти, зростання обсягу самостійної роботи здобувачів вищої освіти, переваги дистанційного навчання (гнучкість під час вибору місця й часу навчання, можливість різноманітного подання інформації засобами мультимедіа, зростання активної ролі студента у навчанні тощо).

У цьому аспекті достатньо обґрунтованою вважаємо класифікацію теорій дистанційного навчання, запропоновану американським науковцем Д. Кіганом. Учений виокремлює:

теорії індустріалізації, які досліджують вплив технологій на процес навчання, що характерні суспільству на певному етапі його розвитку (О. Пітерс, М. Кампін, Р. Едвадс, Н. Фарнес);

теорії взаємодії та комунікації, які акцентують увагу на ролі педагогічних технологій у досягненні результативності й інформаційно-технологічному забезпеченні процесу навчання;

теорії автономності, які базуються на розкритті автономності студентів на різних етапах навчання (Keegan, D. (1993), P. 113–134).

Розглянемо деякі з них, які можуть слугувати теоретико-методологічними засадами професійної підготовки вчителя початкових класів до використання дистанційних форм навчання в умовах цифрової трансформації освіти.

За переконаннями Отто Пітерса, *дистанційне навчання* є продуктом індустріальної ери. Учений виокремлює три періоди розвитку дистанційного навчання, кожному з яких властиві певні форми організації навчальної діяльності, а саме:

доіндустріальний (*дистанційне навчання порівнюють із традиційним (аудиторні форми навчання)*);

індустріальний (*структура дистанційного навчання визначається принципами, що керують індустріалізацією процесу виробництва матеріальних благ, з'являються нові технології (дистанційні форми навчання)*);

постіндустріальний (мережеві форми навчання).

Учений переконливо стверджує, що в постіндустріальному суспільстві традиційна індустріальна модель дистанційного навчання вже не відповідає потребам студентів з їхніми очікуваннями та цінностями... така ситуація вимагає розробки нових моделей дистанційного навчання, які поєднували б тривалу групову роботу, нові засоби отримання інформації для самоосвіти і широкі контакти за допомогою засобів телекомунікацій... Основою нових моделей дистанційного навчання вважають самостійне керівництво процесом навчання та самонавчання студента, тобто, діяльність студента буде більш автономною» (Peters, O., 1998, с.57).

Багато учених (Бор'є Холмберг, Джон Баат, Джон Деніел, Девид Сьюарт) вважають, що ядром концепції дистанційного навчання є форми і технології організації взаємодії та комунікації учасників навчального процесу. До прикладу, Джон Баат акцентував увагу на організації комунікацій студента і викладача, на ролі контролю з боку викладача. Дослідник обґрунтував дві моделі взаємодії викладача і студента: жорстку і гнучку. *Жорстку модель* відрізняє строгий контроль викладача за процесом навчання, пріоритетність навчального матеріалу, недостатня увага діалогу між викладачем і студентом. *Гнучким моделям*, навпаки, характерні менш строгий контроль за процесом навчання, пріоритетність діалогу студента і викладача. Незмінними у двох моделях залишаються такі функції викладача, як допомога в організації пізнавальної діяльності

студентів і підтримка їхньої мотивації до навчання (Ахаян, А., 2001, 59 с.).

Основним внеском у теорію дистанційної освіти є теорія шведського вченого Бор'є Холмберга, що ґрунтується на положенні щодо вирішення проблеми «самотності» студента у процесі дистанційного навчання через організацію керованого дидактичного спілкування, яке спрямоване на створення ілюзії «присутності викладача» (teaching presence). Дослідник сформулював шість постулатів організації такого спілкування:

- 1) відчуття особистої взаємодії викладача і студента сприяє отриманню задоволення від навчання та підвищення мотивації; це відчуття може бути посилене завдяки добре підготовлених матеріалів для самостійного вивчення і двостороннього спілкування на відстані;
- 2) інтелектуальне задоволення і мотивація сприяють досягненню цілей навчання й використанню відповідних форм та методів;
- 3) атмосфера, мова «дружньої бесіди» сприяє створенню відчуття реальної комунікації;
- 4) інформація, яка передається у процесі розмови в неофіційній формі, легко засвоюється і запам'ятовується;
- 5) концепція «розмовного спілкування» може успішно використовуватися з різними технологіями дистанційного навчання;
- б) для організованого навчання необхідне планування і керівництво, яке характеризується експліцитними та імпліцитними цільовими установками (Holmberg, B., 1994, с. 115–116).

Зактуалізуємо увагу на тому, що емпатія розглядається як засіб спілкування з іншою особистістю. Приміром, К. Роджерс трактує емпатію як уміння сприймати внутрішній світ іншої людини, зберігаючи емоційні та смислові відтінки і повністю виключаючи переживання власних почуттів (Rogers, C., 1965, 225 р.). Емпатійний підхід вважають одним із важливих складових дистанційного навчання, у процесі якого, як доводив учений, актуалізуються

емпатійні діалоги, які підтримують мотивацію до навчання і сприяють досягненню високих результатів. К. Роджерс розглядав дистанційне навчання як доброзичливу розмову на основі якісно розроблених навчальних матеріалів, що призначені для самостійної роботи і спрямовані на стимулювання мотивації до опанування навчальним предметом (Holmberg, B., 2005, 171 p.). Водночас недоліком такого навчання є відсутність синхронного двостороннього зв'язку між викладачем та студентом, що може негативно вплинути на ефективність процесу навчання.

Теорія емпатійного підходу в дистанційному навчанні Бор'є Холмберга отримала подальший розвиток у напрямку самостійного вибору навчальних програм, методів оцінки і контролю тими, хто навчається; формування освітнього середовища, яке стимулює активність здобувачів вищої освіти в організації та керуванні навчальним процесом; набуття нового досвіду, який не тільки забезпечує досягнення поставленої навчальної мети, а й готує студентів до життя, сприяє підвищенню якості їхнього життєвого рівня. Таким чином, емпатійність є однією з провідних характеристик особистості вчителя.

Суттєву роль в обґрунтуванні теоретичних засад дистанційного навчання відіграла теорія Чарльза Ведемейєра (Charles Wedemeyer). Американський науковець визначив основні характеристики такого навчання, а саме: комунікацію, стимул, самовизначення цілей та видів навчальної діяльності. Учений розподілив завдання та відповідність за результати навчального процесу для викладачів та студентів і встановив його загальні складові: викладач, студент, комунікаційна система чи режим навчання, програма навчання. Водночас дослідник запропонував розглядати окремо процеси викладання та учіння і виокремив умови самостійної роботи здобувачів вищої освіти: викладач і студент працюють на відстані; навчання відбувається за допомогою письмового спілкування чи іншого виду діяльності; процес навчання індивідуалізовано; вивчення і засвоєння навчальної програми відбувається на основі діяльності студентів; процес учіння відбувається в особистісному середовищі

учіння студента; студенти несуть відповідальність за темп навчання відповідно до своїх особистісних та індивідуальних особливостей (Wedemeyer, C., 1971, P. 548–557).

Привертає увагу теорія дистанційного навчання Джона Деніела, основою якої є сконцентрованість на організації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти як системоутворюючого елемента процесу навчання на відстані. Дослідник виокремлює дві складові діяльності: «незалежну» та «інтерактивну».

До «незалежної» відносить вивчення джерел, перегляд телепередач, проведення дослідів у домашніх умовах, виконання письмових завдань.

«Інтерактивна» складова містить консультування студентів до та під час занять, перевірку і коментування виконаних завдань, організацію групових дискусій та літніх шкіл. Баланс між цими двома видами діяльності, за переконаннями ученого, є вирішальним для системи дистанційного навчання», оскільки вони не тільки визначають процес навчання, а й суттєво впливають на адміністративну та економічну сторони системи (Daniel, J., 1996).

У контексті запровадження дистанційного навчання у професійну підготовку вчителя доцільно також звернутися до теорії Анрі Франца (France Henri). Німецький учений розробив модель процесу дистанційного навчання та обґрунтував психологічну трансакційну теорію співпраці викладача і студента за допомогою комунікаційних засобів. Анрі Франц досліджує такі виміри освітнього процесу: компіляцію кількості повідомлень чи висловлень, які передаються однією людиною чи групою; соціалізація – висловлювання чи частина висловлювань, які не стосуються формального змісту теми, що вивчається (вербальна підтримка); інтерактивність – ланцюг пов'язаних між собою повідомлень («у відповідь на», «як ми наголошували»); когнітивність – висловлювання, які містять знання і вміння, що стосуються процесу учіння (формулювання гіпотез, висновків); мегакогнітивність – висловлювання, які стосуються знань і вмінь, і характеризують свідоме учіння, самоконтроль та

саморегуляцію студентів у процесі учіння (коментування власних способів виконання завдання).

Вважаємо, що розглянуті теорії дистанційного навчання є актуальними і нині для організації дистанційного навчання у закладах вищої освіти.

Наукові розвідки з означеної проблеми дають підстави стверджувати, що не має єдиних підходів до визначення сутності поняття «*дистанційне навчання*». Характеризуючи його сутність, дослідники розглядають дистанційне навчання як ...систему, що включає проєктування, організацію та проведення навчального процесу, за якої його учасники взаємодіють між собою через комплекс освітніх технологій навчання в умовах часового та просторового поділу суб'єктів навчання (Носовець, Н., 2017, с. 90–94). С. Гончаренко дистанційне навчання визначив як технологію цілеспрямованого й методично організованого керівництва навчально-пізнавальною діяльністю учнів, які проживають на відстані від освітнього закладу (Гончаренко, С., 2011, с. 125).

За переконаннями В. Бикова, *дистанційне навчання* – форма організації й реалізації навчально-виховного процесу, за якою його учасники здійснюють навчальну взаємодію принципово і переважно екстериторіально (на відстані, що не дає змоги і не передбачає безпосередньої навчальної взаємодії учасників «віч-на-віч», коли учасники територіально перебувають за межами можливої безпосередньої навчальної взаємодії, і коли у процесі навчання їхня особиста присутність у навчальних приміщеннях закладу не є обов'язковою) (Биков, В., 2008, 1040). Так, учені дистанційне навчання розглядають як: нову організацію освітнього процесу, що ґрунтується на принципі самостійного навчання студентів. Середовище навчання характеризується тим, що здобувачі вищої освіти майже завжди віддалені від викладача у просторі і (або) в часі, однак мають нагоду в будь-який момент підтримувати діалог за допомогою засобів телекомунікації; новий спосіб реалізації процесу навчання, що ґрунтується на використанні сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій, що дозволяють здійснювати

навчання на відстані безпосередньо, без особистого контакту між викладачем й особою, яка навчається; новий ступінь заочного навчання, що забезпечується використанням інформаційних технологій, які ґрунтуються на використанні персональних комп'ютерів, відео-, аудіотехніки, супутникової та оптоволоконної техніки; організований за певними темами й навчальними дисциплінами освітній процес, що передбачає активний обмін інформацією між студентами і викладачем, і який максимально використовує сучасні засоби інформаційних технологій (аудіовізуальні засоби, персональні комп'ютери, засоби телекомунікацій); система навчання, за якої взаємодія викладача й студентів здійснюється на відстані і відображає всі властиві освітньому процесу компоненти (цілі, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання), що реалізуються специфічними засобами Інтернет-технологій або іншими засобами, які передбачають інтерактивність; систематичне цілеспрямоване навчання, яке здійснюється на відстані від місця розташування викладача. При цьому процеси викладання і вивчення розділені не тільки у просторі, а й у часі. Отже, визначення мають описовий характер, відображаючи лише одну або декілька особливостей цього багатогранного явища.

Варто зазначити, що важливим у дистанційному навчанні є використання новітніх комунікаційних технологій, які забезпечують можливість інтерактивної взаємодії учасників освітнього процесу, а наявність сучасних діалогових засобів навчання та контролю (комп'ютерні програми, інтерактивні відеодиски, інформаційні бази та доступ до них через Інтернет тощо) дозволяють організувати освітній процес відповідно до сучасних принципів дидактики.

Відомо, що дистанційне та традиційне навчання будується за однаковими цілями та навчальними програмами, проте дистанційне навчання має характерні особливості, що відрізняють його від інших форм навчання, а саме:

гнучкість – здобувачі освіти навчаються у зручний для себе час та в зручному місці;

модульність, яка забезпечує можливість вибору модулів для формування навчальної програми, яка б відповідала індивідуальним чи груповим потребам;

паралельність – навчання здійснюється без відриву від виробництва або іншого виду діяльності; охоплення великої аудиторії; одночасне звернення до багатьох джерел навчальної інформації великої кількості слухачів та їхнє спілкування за допомогою телекомунікаційного зв'язку між собою та з викладачами;

економічність – ефективне використання технічних засобів, розвиток комп'ютерного моделювання;

технологічність – використання в освітньому процесі нових інформаційних технологій, які сприяють входженню людини у світовий інформаційний простір;

соціальна рівність – можливості навчання незалежно від місця проживання, стану здоров'я і соціального статусу;

інтернаціональність – можливість одержати освіту в закладах освіти іноземних держав та надавати освітні послуги іноземним громадянам і співвітчизникам, що проживають за кордоном;

нова роль викладача – викладач стає наставником-консультантом, котрий повинен координувати пізнавальний процес, постійно удосконалювати ті курси, які він викладає, підвищувати творчу активність і кваліфікацію відповідно до нововведень та інновацій;

позитивний вплив на слухача – підвищення творчого та інтелектуального потенціалу;

якість – для підготовки дидактичних засобів залучається найкращий професорсько-викладацький склад і використовуються найсучасніші навчально-методичні матеріали (Овчарук, О.).

Водночас, В. Биков визначає такі основні *принципи дистанційного навчання*:

принцип інтерактивності – сучасні засоби телекомунікацій при дистанційному навчанні забезпечують більш інтерактивний спосіб спілкування студента з викладачами;

принцип стартових знань – для навчання у системі дистанційної освіти здобувачам вищої освіти необхідні деякі стартові знання та

апаратно-технічне забезпечення (володіння мінімальними навичками роботи в мережі);

принцип індивідуалізації – завдяки інтерактивному стилю спілкування та оперативному зв'язку в дистанційному навчанні відкривається можливість індивідуалізувати навчальний процес (викладач в залежності від успіхів студента може застосовувати гнучку, індивідуальну методику навчання, пропонувати йому додаткові, орієнтовані на студента блоки навчальних матеріалів, посилення на інформаційні ресурси, студент може також обрати свій темп вивчення матеріалу, тобто, працювати по індивідуальній програмі, узгодженій із загальною програмою курсу);

принцип педагогічної доцільності використання засобів нових інформаційних технологій (Биков, В., Кухаренко, В. (Ред.), 2008, 324 с.).

Здійснивши ґрунтовний аналіз наукової літератури, можна стверджувати, що *дистанційне навчання* – це нова, специфічна форма навчання, основою якої є самостійна робота здобувачів вищої освіти та широке застосування сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій, які дозволяють навчатися на відстані. Так, практично не виходячи з дому чи не покидаючи свого робочого місця, можна підтримувати контакт з викладачем за допомогою цифрових технологій, у тому числі відеозв'язку, одержувати структурований навчальний матеріал, представлений в електронному вигляді.

Нині у закладах вищої освіти дистанційне навчання є не лише новою технологією, а засобом засвоєння знань, умінь, формування ключових (базових) і спеціальних компетентностей здобувачів вищої освіти та здобуття ними освітніх результатів у період пандемії; підвищення їхньої мотивації до інноваційної педагогічної діяльності, самостійності, рефлексії та самоаналізу.

Особливо перспективними є: кейс-технологія, що базується на використанні наборів (кейсів) текстових, аудіовізуальних та мультимедійних навчально-методичних матеріалів та їх розсиланні для самостійного вивчення тими, хто навчається, з організацією

регулярних консультацій з викладачами традиційним або дистанційним способом; мережева технологія, що базується на використанні мережі Інтернет і технології, що використовують можливості локальних і глобальних обчислювальних мереж для забезпечення студентів навчально-методичними матеріалами та інтерактивної взаємодії між викладачем і здобувачами вищої освіти. На наш погляд, найбільш перспективними є мережеві технології, перевагами яких є: інтерактивність, що дозволяє швидко адаптувати навчальні матеріали під кожного студента за результатами зворотнього зв'язку; оперативність передачі та віддалене коригування будь-якої інформації; безмежний доступ до будь-якої інформації; можливість організації діалогу між студентом та викладачем у режимі on-line. Оскільки, якщо у традиційному навчанні можливість діалогу визначається формою організації освітнього процесу, присутністю викладача та студента в одному місті, то у дистанційному навчанні діалог організується через мережеві технології двох типів: *on-line* і *off-line*.

On-line-технології дозволяють обмінюватися інформацією у режимі реального часу, серед яких привертає увагу чат і форум, що дозволяє здійснювати обмін текстовими повідомленнями через Інтернет у реальному часі як між двома співрозмовниками, так й організувати колективні бесіди, проводити семінарські заняття та групові консультації.

Використання *off-line-технологій* дає можливість зберігати отриманні повідомлення на комп'ютері та працювати асинхронно, тобто у зручний для себе час в «нереальному» часі. До таких технологій відноситься електронна пошта, яку можна використовувати для пересилки файлів, баз даних, документів, отримання необхідної навчальної інформації з Інтернет, для консультації з викладачем, для співпраці з іншими студентами.


Окрім того, сучасне дистанційне навчання будується на використанні: веб-сторінок – документів, що мають унікальну адресу (URL), зазвичай організованих у вигляді гіпертексту із включеннями тексту, графіки, звуків, відео чи анімації; веб-сайтів – сукупність веб-











сторінок, що об'єднані за змістом, навігаційно та фізично знаходяться на одному веб-сервері; блогів (англ. blog від «web log») – мережевий журнал чи щоденник подій) – різновид веб-сайтів, основний зміст яких складають записи, що регулярно додаються, містять текст, зображення чи мультимедіа; інтернет-щоденник з коментарями; веб-форумів (англ. www-conference, синоніми – конференція, веб-конференція), які виконують роль інструмента для організації спілкування в Інтернет-сайті; чат (англ. chat – розмова) – сторінка, де у реальному часі можна спілкуватися з іншими студентами; Skype – комп'ютерна програма, за допомогою якої можна безкоштовно дзвонити через Інтернет, налагоджувати конференц-зв'язок, відеозв'язок та передавати текстові повідомлення та файли; відео- та телеконференцій – інтерактивних інструментів, які включають аудіо-, відео-, комп'ютерні та комунікаційні технології для здійснення зв'язку між територіально віддалених співрозмовників «віч-на-віч» у реальному часі. У процесі опанування навчальним матеріалом доцільно використовувати тематичні форуми, де можна залишити запитання й коментарі.

Найвищим ступенем організації дистанційного навчання є застосування *хмарних технологій*, які не потребують від закладів вищої освіти коштів на забезпечення серверу, де розташовані навчальні матеріали. Доступ до мережі, серверів, систем зберігання додатків є швидким і забезпечує процес навчання великої кількості студентів. Оскільки додатки для підтримки дистанційного навчання постійно оновлюються, то розташування їх у хмарі робить цей процес швидшим. Поява та застосування хмарних технологій актуалізувало створення хмарно орієнтованого освітньо-наукового середовища закладів вищої освіти, яке доцільно розглядати як – *ІКТ-середовище закладу*.

Хмарні сервіси застосовують для того, щоб зробити доступним користувачеві електронні освітні ресурси, що складають змістовне наповнення хмарно орієнтованого середовища, а також забезпечити процеси створення і постачання освітніх сервісів. Завдяки цьому створюється персоніфіковане комп'ютерно інтегроване навчальне

середовище, в якому забезпечується налаштування ІКТ-інфраструктури (у тому числі віртуальної) на індивідуальні інформаційно-комунікаційні, інформаційно-ресурсні та операційно-процесуальні потреби учасників освітнього процесу (Биков, В., 2009, 684 с.). Водночас застосування хмарних технологій дистанційного навчання дозволяє створювати відкриті дистанційні курси, які є навчальними курсами з дисципліни, що розміщені у вільнопоширюваній системі підтримки навчання. Хмарні сервіси від корпорацій Microsoft та Google наведено в таблиці 1.

<i>ХМАРНІ ПРОДУКТИ</i>		
<i>Сфера застосування додатків і сервісів</i>		
<i>Зберігання файлів</i>	 OneDrive – файлове сховище з безпечним спільним доступом до робочих і особистих файлів	 Drive – хмарний сервіс з набором веб-інструментів для зберігання та передачі файлів різних форматів, а також перегляду відео
<i>Робота з документами</i>	 Word – сервіс для перегляду, створення та редагування документів онлайн	 Docs – веб-сервіс, що дозволяє кінцевому користувачу створювати, редагувати, експортувати документи, та надавати до них доступ для спільної роботи
<i>Робота з таблицями</i>	 Excel – сервіс для перегляду, створення та редагування електронних таблиць	 Sheets – веб-сервіс для створення, редагування, експортування та спільної роботи з таблицями
<i>Робота з презентаціями</i>	 PowerPoint – сервіс для перегляду, створення та редагування презентацій	 Slides – веб-сервіс для створення, редагування, експортування та спільної роботи з презентаціями
<i>Чати та відеодзвінки</i>	 Skype – програма для інтернет-телефонії VoIP, дозволяє здійснювати голосові та відеодзвінки, обмінюватися файлами та миттєвими повідомленнями в чаті	 Hangouts – веб-сервіс для спілкування в режимі реального часу, дозволяє обмінюватися повідомленнями, дзвінками та проводити полегшені відеозустрічі
<i>Електронна пошта</i>	 Outlook – професійна програма для роботи з електронною поштою.	 Gmail – поштовий веб-сервіс для роботи з повідомленнями.

Створення сайтів	 SharePoint – інтрамережа для створення сайтів, співпраці за допомогою динамічних сайтів груп користувачів.	 Sites – веб-сервіс, що дозволяє створювати сайти за допомогою вбудованих шаблонів та надавати до них доступ іншим користувачам з можливістю його редагування.
Тайм-менеджмент	 Calendar – сервіс, що входить до програми Outlook, та дозволяє планувати задачі, наради, встановлювати сповіщення й надавати спільний доступ	 Calendar – інтернет-служба, призначена для тайм-менеджменту: планування зустрічей та справ, встановлення нагадувань про події тощо.
Опитування, тестування	 Forms – сервіс, що дозволяє проводити онлайн-опитування та тестування зі збором відповідей в режимі реального часу	 Forms – інструмент, за допомогою якого можна легко і швидко планувати заходи, складати опитування та анкети, а також збирати іншу інформацію.
Соціальні мережі	 Yammer – соціальна мережа, інтегрована з програмами Office	 Google+ – соціальна мережа, що дозволяє користувачам обмінюватися посиланнями, відео, зображеннями, колекціями та ін. контентом з користувачами в тому ж домені G Suite, а також переглядати розміщені ними записи. Є можливість створення спільнот.
Співпраця	 OneNote – додаток для створення нотаток і організації особистої інформації з можливістю спільного доступу.	 Classroom – безкоштовний набір інструментів для роботи з електронною поштою, документами и сховищем. Дозволяє педагогам швидко організувати заняття та ефективно спілкуватися з учнями.

Також цікавим форматом отримання навчальної інформації є *YouTube*. Однак вважаємо, що недоцільно постійно використовувати названий формат, оскільки немає зворотного зв'язку і стає незрозуміло, чи засвоїли студенти інформацію чи ні.

Ще однією формою дистанційного навчання є *вебінар* – особливий різновид інтернет-семінару. Сервіси для проведення вебінарів, такі як BigBlueButton, WiZiQ або DimDim, ZOOM, Googl Meet, що дозволяють розширити можливості проведення аудиторних

занять, залучаючи до них студентів із різних країн світу. Нами запропоновано проведення двох вебінарів з тем «*Елементи STEAM-освіти у початковій школі*», «*Освітнє середовище як фактор розвитку творчої особистості*». Вебінари дозволяють проводити он-лайн-презентації, сумісно працювати з документами й додатками, синхронно переглядати сайти, відеофайли й зображення. Такі технології застосовують для онлайн зустрічей і співпраці викладачів та студентів в режимі реального часу через Інтернет.

У Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника усі учасники освітнього процесу є зареєстрованими користувачами хмарної платформи *Cisco Webex*, де можуть безпечно обмінюватися повідомленнями, переглядати файли, здійснювати голосові-і відеодзвінки. Окрім того, додаток підтримує функцію демонстрації екрану комп'ютера або ноутбука і дозволяє малювати за допомогою функції віртуальної дошки робочого простору. Цьогоріч з використанням названої платформи відбулася здача іспитів, кваліфікаційних екзаменів та захист кваліфікаційних робіт (Цюняк, О.П., 2020, 335 с.).

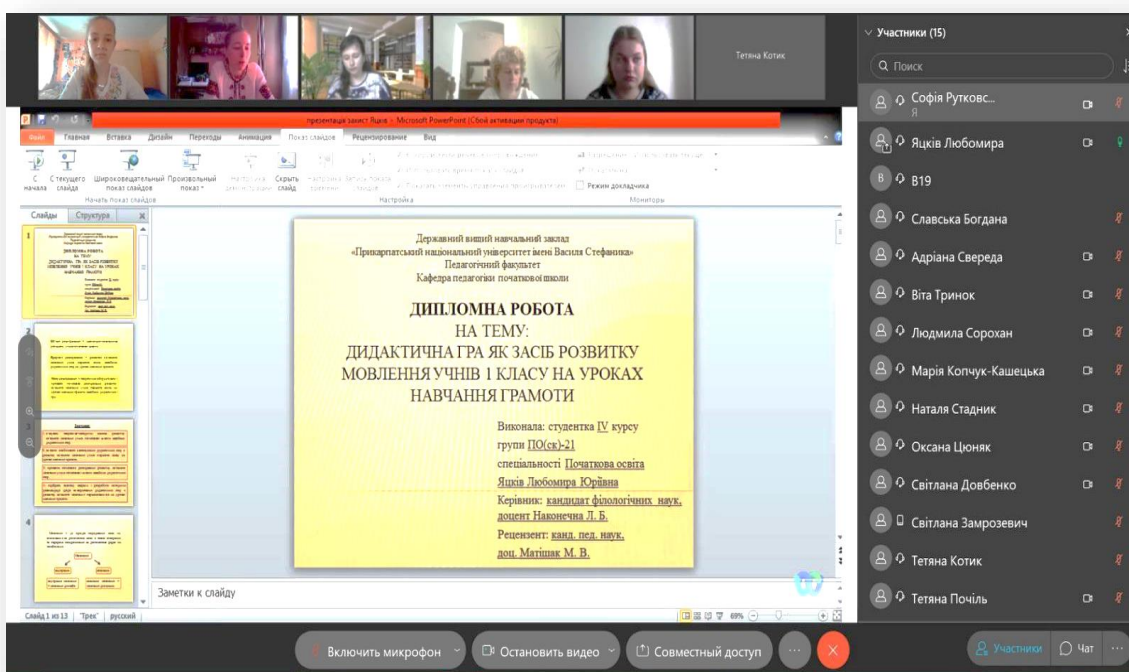


Рис. 2. Інтерфейс екрану захисту кваліфікаційних робіт здобувачів вищої освіти на педагогічному факультеті Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Важливе значення при використанні засобів дистанційного навчання має контроль засвоєння матеріалу та оцінювання знань здобувачів вищої освіти. Відповідно, викладачам потрібно забезпечити його проведення одним з можливих способів або їх поєднанням: *письмово* – оцінювання рівня знань студентів електронним тестуванням або виконанням відкритих завдань та надсиланням результатів на електронну пошту; *усно* – відео-конференція зі студентами за допомогою зовнішніх платформ.

Існує цілий спектр цифрових інструментів, які дозволяють створювати інформаційні продукти для підтримки освітнього процесу. Пропонуємо добірку ресурсів, які доцільно використовувати у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів. Варто зазначити, що деякі сервіси можуть мати платну версію та/або інтерфейс іноземною мовою.

Назва (покликання)	Опис	Примітка
Онлайн-демонстрації та симуляції		
Mozabook	Україномовні 3D-симуляції та інтерактивні відео, цифрові підручники і вбудовані додатки, призначені для розвитку навичок проведення дослідів та ілюстрування.	
Sketchfab	Збірка 3D-моделей, які можна переглядати на сайті, а також отримати код для вбудування на свій сайт.	Створено за принципом YouTube.
Ментальні карти та карти знань		
CartoDB	Інструмент для створення динамічних карт. З його допомогою можна нанести на карту будь-які дані, представивши у будь-якому стилі.	
Mindomo	Створення асоціативних карт.	
Mindmeister	Онлайн-інструмент, який дозволяє візуально оформлювати ментальні карти та ділитися ними.	Сервіс англomовний.

Електронні інтерактивні дошки		
Nearpod	Сервіс додавання інтерактивних елементів до слайдів презентації: опитування, 3D-анімації та симулятори.	Сервіс англомовний.
Pear Deck	Сервіс для створення динамічних презентацій та проведення інтерактивних занять. За допомогою інструмента «Quick Question» можна ставити запитання аудиторії в реальному часі.	Сервіс англомовний.
Wizer.me	Дозволяє створювати робочі аркуші, на яких можна розміщувати навчальний контент, зокрема й інтерактивного характеру.	Сервіс англомовний.
Lino	Зручний сервіс для створення заміток, плакатів, записок, електронних дощок. Використовується на смартфонах і планшетах без проблем.	Сервіс англомовний.
Scrumblr	Екран виглядає, як сучасна дошка, що розділена маркером на стовпці за тематикою. За бажання можна розміщувати стікери зі своїм вмістом і певний стовпець.	Сервіс допоможе зібрати враження від завдання, уроку, курсу і т.і. на етапі рефлексії.
Twiddla	Ресурс для створення різноманітних електронних дощок і не тільки. Тут можна додати фото, відео, оформити на свій смак за кольорами тощо.	В безплатній версії є обмеження на кількість учасників.
Thinglink	Ресурс для створення інтерактивних плакатів.	
Genially	Ресурс для створення інтерактивних підбірок різноманітних матеріалів, що можуть містити презентації, документи, покликання тощо.	Сервіс англомовний.

Classroom Screen	Сервіс для візуалізації перебігу роботи на занятті.	Classroom Screen
Popplet	Ресурс для створення інтерактивних плакатів	
Ресурси зі створення презентацій		
Canva	Є чимало готових шаблонів.	
Prezi	Можна створювати відеопрезентації.	Сервіс англомовний
Beautiful.ai	Сервіс для створення презентацій, що самостійно адаптує контент на слайдах під обраний формат, допомагає додати анімацію графіків і переходів, а також рекомендує відповідні шаблони.	Сервіс англомовний.
Slidesmania	Безкоштовні шаблони презентацій на різну тематику.	
Сервіси для створення підбірок матеріалів		
Padlet	Віртуальна цифрова стіна, на якій можна розміщувати документи, покликання, відеоролики, зображення тощо. Можлива спільна робота на стіні кількох учасників. Стіну Padlet можна використовувати для розміщення матеріалів, які здобувачі освіти повинні опрацювати дистанційно.	Безплатна версія дозволяє створити 5 стін.
Wakelet	Сервіс для створення підбірок файлів, зображень, гіперпосилань, відеофільмів. Підбіркою можна поділитися через покликання, а також вбудувати в сайт чи блог.	Сервіс англомовний.
Miro	Онлайн-дошка «Miro» — сервіс, який дозволяє взаємодіяти зі здобувачами освіти. Є функції: додавання зображень, відео, документів на дошку; можливості зробити замітку, намалювати фігуру, підкреслити.	Безкоштовний для 3 дощок.

Створення коміксів		
Storyboard	Онлайн-сервіс для створення коміксів. Великий набір фонових зображень та персонажів. Готову роботу можна завантажити на комп'ютер або роздрукувати.	В безплатній версії можна створити тільки 6 кадрів коміксу
Тестування та перевірка знань		
Classtime	Платформа для створення інтерактивних навчальних вправ, яка дозволяє вести аналітику навчального процесу і реалізовувати стратегії індивідуального підходу.	Відеоуроки з роботи в сервісі. Презентація про можливості платформи.
Online test pad	Безкоштовний багатофункціональний конструктор кросвордів, логічних ігор, навчальних та психологічних тестів, опитувань.	Містить рекламу на готових тестах, тому потрібно вмикати блокувальник реклами в браузері.
Triventy.com	Безкоштовний конструктор ігор та вікторин. Педагог може створити тест або вікторину на своєму комп'ютері, а здобувачі освіти можуть відповідати на запитання зі своїх мобільних пристроїв або ноутбуків.	Презентація з поясненням організації роботи в сервісі.
Kahoot.com	Безкоштовний конструктор ігор та вікторин.	
Quizlet.com	Безкоштовний сервіс, який дозволяє легко запам'ятовувати будь-яку інформацію, котру можна представити у вигляді навчальних карток.	
Онлайн-тести «На Урок»	Інтерактивні завдання для контролю знань і залучення здобувачів освіти до активної роботи в аудиторії та вдома. Можна використати готові або створити власні.	

Вікторини, кросворди, ребуси		
LearningApps	Призначений для розробки, зберігання інтерактивних завдань з різних предметних дисциплін.	Інструкція зі створення завдань у LearningApps.
Rebus1.com	Задайте будь-яке слово або фразу – і програма миттєво згенерує за вашим запитом ребус.	
Генератор кросвордів українською	У спеціально відведеному полі потрібно ввести слова, з яких утвориться кросворд, і натиснути на відповідну кнопку для автоматичної генерації. Готовий кросворд можна завантажити.	
Flippity	Колекція цифрових інструментів, які допоможуть створити інтерактивні вправи та завдання в ігровій формі.	Для роботи потрібно мати обліковий запис Google, щоб зберігати створене.
Платформи дистанційного навчання		
Google Classroom	Безкоштовний сервіс для організації дистанційного навчання та перевірки знань. Дозволяє оприлюднити завдання через інтернет та оцінити роботу здобувача освіти.	Для користування сервісом потрібно мати обліковий запис у Google.
Moodle	Безкоштовна відкрита система управління дистанційним навчанням.	
ClassDojo	Простий інструмент для оцінювання роботи групи здобувачів освіти в режимі реального часу. Тут створена комфортна система заохочення з різними ролями та рівнями доступу.	

Інструменти для відеоконференцій		
Skype Meet Now	Проведення відеонарад і конференцій без реєстрацій і завантажень.	Кількість учасників конференції – не більше 50 осіб.
Zoom	Сервіси для проведення відеоконференцій та онлайн-зустрічей.	
Hangouts meet	Сервіси для проведення відеоконференцій та онлайн-зустрічей.	
Microsoft teams	Сервіси для проведення відеоконференцій та онлайн-зустрічей.	
Інші інструменти		
Qrcoder	Для створення QR-кодів. Типи кодованої інформації: url-адреса, текст, візитка, sms, номер телефону, геолокація, подія календаря, e-mail, налаштування WiFi.	
WordArt	Сервіс для створення хмари слів	
BitLink	Скорочення URL	

Завдяки засобам дистанційної комунікації викладачів і здобувачів вищої освіти здійснюється обмін інформацією, презентується лекційний матеріал, здійснюється оцінювання знань студентів та виконаних ними практичних завдань. Проте, варто зазначити, що не усі викладачі і студенти університетів готові перейти повністю на сучасні спеціалізовані програми, за допомогою яких можна легко забезпечити освітній процес у дистанційному режимі.

За умови дистанційного навчання активна роль викладача не зменшується, оскільки він має визначити рівень знань здобувача вищої освіти, та прийняти рішення щодо коригування програми

навчання, щоб домогтися найкращого засвоєння пройденого матеріалу. За потреби студент може отримати консультативну допомогу викладача, спілкуючись з ним в онлайн режимі, безпосередньо використовуючи інтернет як засіб зв'язку (web-чат, IRC, ICQ, інтерактивне TV, web-телефонію). Спілкування в режимі *on-line* дозволяє активізувати навчально-пізнавальну діяльність здобувачів вищої освіти, сприяє розвитку їхнього навчального діалогу та взаємодії. У них з'являється можливість для обговорення будь-якої теми, яка їх цікавить, із студентами та викладачами з різних міст, з якими вони спілкуються *on-line*.

Дистанційне навчання варто сприймати не як реального суперника традиційної університетської освіти, а як одне з новітніх досягнень інформаційних технологій, яке потенційно може змінити характер усталених віками освітніх практик, розширивши та доповнивши можливості класичної системи навчання.

Важливим у дистанційному навчанні є те, що використання нових комунікаційних технологій забезпечує можливість інтерактивної взаємодії учасників освітнього процесу, а наявність сучасних діалогових засобів навчання та контролю (комп'ютерні програми, інтерактивні відеодиски, інформаційні бази та доступ до них через Інтернет тощо) дозволяють організувати навчання відповідно до сучасних принципів дидактики. Серед технічних способів реалізації дистанційного навчання у закладах вищої освіти найбільш популярними є:

надання доступу здобувачам вищої освіти до електронного контенту за допомогою мережі Інтернет на базі власного серверу або за допомогою Інтернет сервісів, які надають можливість обміну контентом, це такі, як: Google, MS OneDrive, Yandex диск тощо;

організація дистанційного навчання на додаткових можливостях інтернет-сервісів та активному використанню електронної пошти, персональних сайтів (блогів), соціальних мереж (Facebook, Instagram тощо).

Розміщення контенту відбувається на власному сервері або «хмарі» за допомогою безкоштовної пошти (соціальних мереж) та

безкоштовних засобів створення онлайн-тестів; використання спеціалізованого програмного забезпечення, до якого відноситься: Moodle, eFront, Edmodo, Blackboard, SuccessFactors, SkillSoft, Litmos, OpenEDX тощо.

Зазначені технології дистанційного навчання не є ізольованими, а працюють в сукупності. Використання переваг кожної технології в процесі підготовки майбутніх вчителів початкових класів, підтверджує ефективність *змішаної моделі навчання*.

У контексті нашого дослідження важливого значення набуває моніторинг стану ментального здоров'я здобувачів вищої освіти у період дистанційного навчання, зумовленого пандемією появи коронавірусу SARS-CoV-2 (збудник COVID-19). Всесвітня організація охорони здоров'я визначає спалах COVID-2019 як «надзвичайну ситуацію в галузі суспільної охорони здоров'я, що має міжнародне значення». Стресорами цього періоду називають страх захворіти, фейкова інформація про поширення коронавірусної інфекції, розчарування тощо.

В Україні склалася критична ситуація зі станом фізичного здоров'я молоді, особливо у період дистанційного навчання. Адже навчальна діяльність здобувачів вищої освіти характеризується переважно малорухомим станом, тривалим перебування в одному і тому положенні за комп'ютером чи планшетом. Обмеження рухової активності погіршує їхню працездатність і негативно впливає на функціонування систем організму.

Нам імпонують міркування В.М. Оржеховської про те, що світова наука передбачає цілісний погляд на здоров'я як на феномен, що інтегрує принаймні чотири сфери здоров'я: фізичну, психічну (розумову), соціальну (суспільну) й духовну. Усі ці складові частини невід'ємні одна від одної, тісно взаємопов'язані, діють одночасно, а їх інтегрований вплив визначає стан здоров'я людини» (Оржеховська, 2006: 29-32).

Як показує досвід, окрім прямого впливу на фізичне здоров'я молоді, спалах коронавірусної хвороби становить значну загрозу психічному здоров'ю, яке трактується як стан душевного

благополуччя, що характеризується відсутністю хворобливих психічних виявів та забезпечує адекватну умовам діяльності регуляцію поведінки. Психічне здоров'я особистості залежить від правильного харчування, режиму дня, перебування на свіжому повітрі, рухової активності тощо. О. В. Бойко визначає психічне здоров'я як «стан індивіда, який характеризується цільністю та збалансованістю усіх психічних функцій організму, що забезпечують почуття суб'єктивної комфортності, здатність до цілеспрямованої діяльності та адекватні форми поведінки» (Кулінцова, 2007: 24-31).

Аналіз досліджень у різних країнах показує, що водночас із загрозою фізичному здоров'ю спостерігається також погіршення психічного стану в Німеччині (Gerhold, 2020), Китаї (Qiu, Shen, Zhao, Wang, Xie, & Xu, 2020), Ізраїлі (Levkovich, & Shinan-Altman, 2020), Білорусі (Reznik, Gritsenko, Konstantinov, Khamenka, & Isralowitz, 2020), Туреччині (Satici, Gocet-Tekin, Deniz, & Satici, 2020), Україні (Haietska, Klymanska, Klimanska, Horoshenko, M).

В Україні за даними дослідження «Психоемоційний стан українців на карантині», проведеного Соціологічною групою «Рейтинг» (2020) зафіксовано наявність в респондентів ознак депресії, тривожності, паніки, втоми і розладів сну. Зростання негативних емоційних станів зафіксовано у представників вікових категорій 18-29 і 30-39 років. Зокрема, за результатами дослідження «Молодь на карантині» (UNICEF, 2020.) найбільший психологічний дискомфорт під час карантину молодь віком 14–24 роки відчувала через обмежену свободу пересування, подорожей – 38,2%; неможливість проводити час з друзями – 32,3; відсутність активності, розваг – 28,5%; інформаційний тиск, багато негативних новин – 25,7%. Середня оцінка психологічного комфорту знаходження на карантині становила – 5,71 (за шкалою від 1 до 10).

Міністерство охорони здоров'я України 25 березня 2020 р. надало рекомендації щодо підтримки психологічного стану під час пандемії COVID-19. У документі зазначено, що «вірус паніки» страшніший за коронавірусну інфекцію. Тому, окрім підтримки фізичного здоров'я, фахівці радять попідквалуватися і про свій

психічний стан, щоб уникнути погіршення стану ментального здоров'я.

Британська соціальна психологиня Марія Ягода виокремила шість ознак ідеального ментального здоров'я:

1. *Персональна автономія* – самостійність та вміння приймати рішення, покладаючись тільки на власний досвід та бажання.
2. *Правильне сприйняття дійсності*.
3. *Позитивне ставлення до себе* – впевненість у власних силах, наявність фізичних та психологічних особливостей, самооцінка.
4. *Стійкість до стресу* – вміння спокійно оцінювати обставини, які є некомфортними.
5. *Адаптація до довкілля* – швидке пристосування до нових ситуацій.
6. *Самоактуалізація* – аналіз власних досягнень, прагнення зростати та розвиватися у професійній та особистісній сферах (Gerhold, 2020).

Необхідно розмежовувати сфери психічного та психологічного здоров'я. Ознаками психологічного здоров'я молоді є їхня активність, життєрадісність, спостережливість, адаптованість до умов навчальної діяльності у закладах вищої освіти, низька тривожність, емоційна стабільність, здатність сприймати та аналізувати інформацію. Психологічне здоров'я здобувачів вищої освіти залежить від педагогічних та психологічних чинників. До педагогічних чинників можна віднести: умови навчання; умови проживання; організацію навчальної діяльності; навчальне навантаження. Порушення психологічної рівноваги є першими знаками ментальних розладів, а саме: фізичних (больові відчуття у будь-якій частині тіла, порушення сну); емоційних (відчуття тривоги, страху); когнітивних (порушення пам'яті, труднощі з чітким мисленням); поведінкових (агресія); перцептивними. Саме у період дистанційного навчання у багатьох студентів здобуття знань та умінь супроводжуються емоційною напругою, зниженням працездатності та показників психічних процесів (пам'ять, мислення, уваги). До того ж хронічно несприятливі

емоційні стани можуть призводити до закріплення негативних особистісних якостей (дратівливості, тривожності, песимізму тощо), що може негативно позначитися на ефективності навчальної діяльності, якості результатів навчання, взаємостосунках студента з викладачами, перешкоджати професійному становленню.

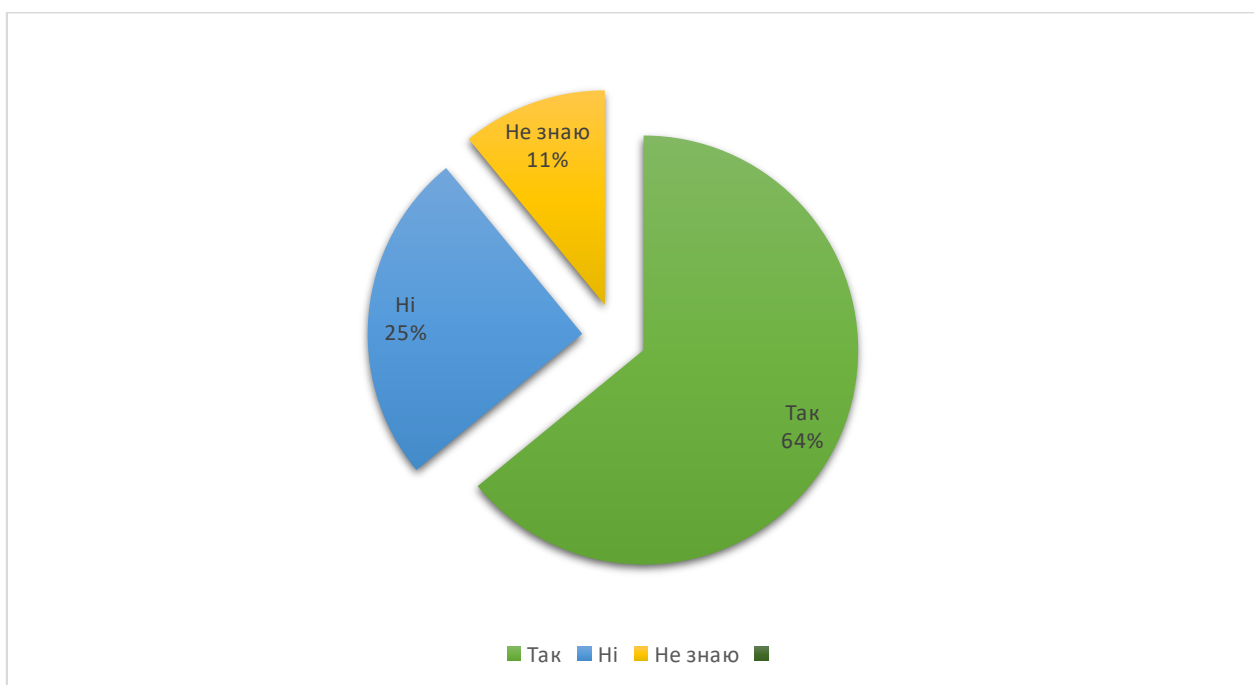
Таким чином, виникає потреба у моніторингу сучасного стану ментального здоров'я здобувачів вищої освіти у період дистанційного навчання. Наше емпіричне дослідження базувалося на онлайн-опитуванні з можливістю подальшого кількісного та якісного аналізу даних. Респондентами опитування стали здобувачі вищої освіти педагогічного факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Нами розроблено авторську анкету, яка складалася із запитань, які умовно можна поділити на 4 групи: загальні відомості (вік, стать, місце проживання); самоспостереження за самопочуттям та емоційним станом у період дистанційного навчання (до і під час карантину); загострення хронічних захворювань; зміни у фізичній активності.

Загалом ми намагалися з'ясувати: чи впливають карантинні заходи та дистанційне навчання на ментальне здоров'я здобувачів вищої освіти. Анкета передбачала відкриті запитання: *Чи дотримуєтесь Ви карантинних обмежень? Чи змінився режим дня у період дистанційного навчання? Чи змінилася ваша фізична активність? У зв'язку з пандемією COVID-19 наскільки Ви відчуваєте фізичний дискомфорт (погане фізичне самопочуття, загострення хронічних захворювань)? У якій мірі Ви відчуваєте психологічний дискомфорт (побоювання, тривога, страх, паніка)? Чи відбулися зміни у емоційному стані? Чи стали Ви тривожними? Чи відчуваєте ви себе самотнім? Чи з'явилися депресивні стани? Чи часто турбують головні болі? Чи є у вас проблеми із сном? Чи змінилась ваша впевненість у собі? Чи змінилась Ваша успішність? Чи задоволені ви умовами навчання під час карантину? Чи створенні у Вашому закладі вищої освіти необхідні засоби для дистанційного навчання?*

Результати дослідження показують, що психічний стан студентів погіршився, посилилися психосоматичні симптоми стресу, домінують негативні емоції, відчувають тривогу, самотність, страх, втому та виснаження. Стає зрозумілим, що дистанційне навчання вимагає від здобувачів вищої освіти високого рівня самоорганізації, самодисципліни та мотивації до навчання. Адже, навчальний матеріал вони засвоюють самостійно, а це вимагає достатньої сили волі, відповідальності і самоконтролю. Підтримувати потрібний темп навчання вдається не всім, оскільки активна та тривала робота за комп'ютером виснажує.

При цьому 64% респондентів зазначають, що карантинні заходи та дистанційне навчання впливають на ментальне здоров'я здобувачів вищої освіти, а 25 % не впливають, інші не знають.



Схвальні відгуки щодо дистанційного навчання частіше надходять від студентів старших курсів. Натомість першокурсники стверджують, що сприймати новий навчальний матеріал краще під час живого спілкування з викладачем в аудиторії. Також здобувачі вищої освіти хвилюються щодо погіршення результатів навчання. Однак, дистанційне навчання позитивно оцінили 37%, на середньому рівні – 33, негативно – 30%. Дистанційне навчання,

особливо надмірне навантаження завданнями, необхідність самотійної роботи, відсутність контактів з однокурсниками та викладачами призводить до втоми. Проте, студенти розуміють, що небезпечно відвідувати університет, бо існує ризик захворіти, а навчання онлайн рятує від цього і, водночас, розвиває уміння використовувати новітні інформаційно-комунікаційні технології.

Отже, можна стверджувати, що дистанційне навчання впливає на стан ментального здоров'я здобувачів вищої освіти, а насамперед, труднощі, які з ним пов'язані та погіршення якості результатів навчання. На думку студентів, перебуваючи вдома, частіше хочеться відпочивати, ніж навчатися.

Майбутнім вчителям початкових класів для збереження ментального здоров'я у період дистанційного навчання *рекомендуємо*: навчитися розуміти власні емоції, уміти керувати ними; адекватно реагувати на стресові ситуації, при можливості їх уникати; дбати про комфортний особистий простір; організувати раціональний режим дня, дбати про сон, повноцінне харчування, фізичну активність, ретельно дотримуватися правил особистої гігієни та фізичного дистанціювання; дотримуватися соціальної дистанції та карантинних заходів, однак спілкуватися з друзями онлайн, обговорювати академічний процес у студентських чатах, долучатися до цікавих флешмобів, університетських чи факультетських ініціатив, спрямованих на взаємну підтримку та допомогу; щоденно перебувати на свіжому повітрі; допомагати один одному у навчанні, вирішенні особистих чи побутових проблем; опанувати новітні технології навчання; частіше згадувати приємні моменти з власного життя.

Таким чином, із вище зазначеного, можемо зробити висновок, що тільки за умов правильно налагодженого режиму праці та відпочинку у майбутніх вчителів у період дистанційного навчання зміцнюватиметься їхнє ментальне здоров'я. Оскільки ніхто не володіє інформацією щодо завершення карантину, то усім учасникам освітнього процесу потрібно працювати у дистанційному форматі, використовуючи інноваційні онлайн

технології, опанувати відповідні методики і технології дистанційного навчання.

Здійснене дослідження дозволяє зробити висновок про те, що поєднання традиційного та дистанційного навчання сприяє розширенню освітніх можливостей майбутніх педагогів за рахунок посилення доступності та гнучкості навчання, урахуванням індивідуальних особливостей та освітніх потреб здобувачів вищої освіти, а також темпу та ритму засвоєння навчального матеріалу та формуванню медіаграмотності. Разом з тим, професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів в умовах карантину спрямована на глибше розуміння навчального матеріалу, формування комунікативних, інформаційних компетенцій, а засоби дистанційного навчання дають можливість отримувати освітні послуги у безпечних для життя і здоров'я умовах. Окрім того, дистанційне навчання виконує й виховну функцію – сприяє формуванню самостійності, самовдосконаленню та творчості. Також українські студенти використовують можливість користування відкритими на час карантину освітніми платформами та сервісами з усього світу, що сприяє підвищенню їхньої мотивації до навчання, самостійності, рефлексії та самоаналізу. У перспективі дистанційна освіта зробить навчання у закладах вищої освіти ретельно спланованим та захоплюючим пізнавальним процесом.

Отже, доцільно гармонійно поєднувати традиційне і дистанційне навчання у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти. Саме таке навчання (*змішане навчання*) дає можливість інтегрувати елементи та підходи з традиційного і дистанційного навчання та забезпечує створення комфортного освітнього інноваційно-інформаційного середовища. У наступному параграфі 2.3 детально проаналізуємо досвід впровадження моделей змішаного навчання у закладах вищої освіти України.

2.1.2 Змішане навчання як інноваційна форма організації освітнього процесу у закладах вищої освіти

Реалії сучасного світу, цифровізація всіх сфер життя суспільства, яке характеризується розвиненими інфраструктурами, високим рівнем інформаційних технологій, наявністю інформаційних ресурсів та можливостей доступу до інформації, зумовлюють зміну парадигми освіти і є передумовами до впровадження діджиталізації.

Беззаперечно, що XXI століття є епохою кіберсоціалізації суспільства, часом великих перетворень, інноватизації, формування цифрової освіти в Україні. Варто зазначити, що під впливом інформаційних факторів сформувалася компетентнісна парадигма в освіті, за якою здійснюється перехід від концепції «освіта на все життя» до концепції «освіта впродовж життя». У свою чергу інформатизація змінює освітню систему з орієнтацією на нову інформаційну культуру, підвищення доступності якісної освіти шляхом розвитку дистанційного навчання та засобів інформаційної підтримки освітнього процесу сучасними інформаційними і телекомунікаційними технологіями.

Загалом, діяльність закладів вищої освіти, де формується еліта нації та держави, повинна бути спрямована на якісну безперервну освіту відповідно до потреб особистості і суспільства через розробку різних освітніх програм і форм організації навчання (денне-заочне, заочне, дистанційне тощо).

Загальновідомо, що нині сучасні заклади вищої освіти не лише повинні забезпечувати освітній процес, а й стати майданчиком для створення інновацій, реалізації проєктів, створення науково-освітніх on-line платформ, персоніфікованих освітніх траєкторій. Адже широкого поширення набуває дистанційна форма навчання, якій сприяє розвиток цифрових технологій.

У сучасній системі вищої педагогічної освіти впровадження технології *змішаного навчання* має фрагментарний характер і не базується на комплексному науковому та методичному забезпеченні. Зокрема, це пов'язано з тим, що змішане навчання як окремий напрям розвитку освіти не має свого відображення в нормативних

документах держави чи закладів освіти. Однак, висвітлюються окремі аспекти реалізації електронного та дистанційного навчання, розвитку інформаційного суспільства, впровадження інноваційних моделей навчання тощо.

Серед таких документів: Закони України «Про Національну програму інформатизації», «Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки»; державні програми «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» (2006–2010 роки), «Впровадження і застосування грид-технологій» (2009–2013 роки), «Забезпечення загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладів сучасними технічними засобами навчання з природничо-математичних та технологічних дисциплін» (2004 р.), «Наука в університетах» (2007–2015 роки), «Сто відсотків» (2011–2015 роки), а також Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року.

Упровадження *змішаного навчання* у систему вищої освіти України має неocenенне значення для її модернізації та інтеграції в Європейський простір вищої освіти, оскільки наша держава географічно й історично європейська, у політичній, економічній, соціальній і духовній сферах зорієнтована на загальноєвропейські цінності та освітні стандарти.

У *Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні* (с. 160) зазначено, що етап інформатизації освіти характеризується використанням інноваційних цифрових технологій, засобів мультимедіа і систем віртуальної реальності. Серед важливих досягнень визначено «запровадження нових форм організації освітнього процесу, форм і методів навчання (електронне навчання, мобільно-орієнтоване навчання, спільне навчання, смарт навчання, STEM освіта, відкриті онлайн курси, *змішане навчання*, соціальне навчання) на основі хмаро-орієнтованих технологій, технологій Веб 2.0 та сервісів електронних соціальних мереж».

Реалії сучасної освіти свідчать про те, що не всі ЗВО можуть упроваджувати зазначені новітні стратегії навчання, оскільки існують

певні проблеми із впровадженням ІКТ у системі освіти України (Там само, с.159):

- проблема створення єдиного освітнього інформаційного простору України;

- проблема розгортання та вдосконалення необхідних елементів інфраструктури регіональних інформаційних і телекомунікаційних мереж, взаємопов'язаних як між собою, так і з глобальною мережею Інтернет;

- проблема підвищення рівня комп'ютерних та інформатичних компетентностей учасників освітнього процесу, ліквідація застарілих підходів у навчанні шляхом підвищення мотивації учасників використовувати прогресивні ІКТ, недосконала нормативно-правова база, що не забезпечує побудови інформаційного суспільства та, як наслідок, гальмує інформатизацію освіти в Україні.

Актуальність впровадження змішаного навчання у закладах вищої освіти передусім пов'язана з тим, що неможливо досягнути високих результатів навчання, притримуючись лише однієї педагогічної технології, особливо у період карантину та дистанційного навчання.

Змішане навчання є інноваційною формою організації освітнього процесу у ЗВО, якісно новим підходом, що трансформує структуру і зміст навчання, змінюючи традиційні ролі викладача та здобувачів вищої освіти з метою отримання високих результатів.

Зазначимо, що термін «*змішане навчання*» має синонімічні за своїм значенням терміни «*комбіноване навчання*», «*гібридне навчання*», «*гнучке навчання*». У контексті нашого дослідження використовуємо термін «*змішане навчання*», опираючись на переклад терміна «*blended learning*», що був уперше чітко визначений дослідниками С. Бонком та С. Гремом у 2006 р. (Bonk, C., Graham, C., 2006, 624 с.).

Аналіз наукової літератури засвідчує, що більшість науковців використовують дефініцію, яка вказує, що *змішане навчання* – це процес отримання знань, умінь і навичок, що супроводжується

поєднанням різних технологій навчання (українські учені Ю. Триус, А. Стрюк, В. Кухаренко, О. Коротун, М. Умрик та зарубіжні – Д. Тракслер, Д. Берн, П. Валайзен, Ч. Грем).

Зарубіжні дослідники вважають, що змішане навчання є поєднанням (комбінацією) різних освітніх технологій (традиційних, дистанційних, мобільних) та стратегій навчання (Б. Коллінс, С. Моебз, С. Вейбелзал, С. Грей, В. Джоші, С. Дзюбан, Р. Куртус, А. Богомоллов, М. Коваль). Під стратегією навчання учені розуміють деякі навчальні моделі, які визначають чіткі результати навчання і спрямовані на їх досягнення через виконання освітніх програм, які розроблені з урахуванням різних технологій навчання. Окрім того, учені акцентують увагу на поєднанні засобів навчання та визначають змішане навчання як об'єднання формальних засобів навчання – роботи в аудиторіях, вивчення та опрацювання теоретичного матеріалу – з неформальними, приміром, обговоренням за допомогою електронної пошти й відеоконференцій, надання консультацій через Інтернет, закріплення навчального матеріалу з використанням мультимедійних засобів.

Незважаючи на велику кількість різноманітних трактувань і визначень, дослідники притримуються спільної думки щодо поєднання різних технологій навчання – традиційних та електронних (зокрема, комп'ютерних, дистанційних, мобільних тощо), використання яких є важливою умовою для ефективної реалізації моделей змішаного навчання.

Змішане навчання базується на ідеях конструктивізму та коннективізму, що передбачають організацію таких видів діяльності: рольові ігри, мозковий штурм і дискусії, кейс-метод, метод проектів, пошукові методи в друкованих та електронних джерелах, письмові роботи (есе). При цьому активно використовуються такі форми роботи як групова, колективна, індивідуальна, самостійна.

У контексті професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти виокремимо три основні компоненти змішаного навчання, які можна

реалізувати в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти:

– *традиційне навчання (face to face)* – традиційні заняття в аудиторії під керівництвом викладача;

– *самотійне навчання (self-study learning)* – самотійна робота здобувачів вищої освіти: виконання практичних і лабораторних робіт, пошук навчальних матеріалів; робота у хмарних середовищах та з онлайн-сервісами);

– *спільне онлайн-навчання (online collaborative learning)* – робота студентів і викладачів у режимі синхронної взаємодії онлайн, приміром, проведення вебінарів, конференцій, форумів тощо.

Змішане навчання через багатofункціональність дає змогу організувати різні форми навчання, серед яких доцільно виокремити такі:

– традиційна форма організації навчання (лекції, лабораторні, практичні заняття тощо);

– дистанційна форма організації навчання (синхронні: віртуальні класи, вебіари, коучінг, обмін миттєвими повідомленнями тощо; асинхронні: ЕНК, спільне створення документів, електронна пошта, форуми, обмін миттєвими повідомленнями тощо).

При організації змішаного навчання варто звернути увагу на вимоги до професійної діяльності викладача. На противагу традиційному навчанню, де викладач виступає транслятором знань, змішане навчання передбачає зміну ролі викладача та залучення здобувачів вищої освіти до самотійного отримання, створення і поширення знань. Викладач виконує роль помічника (часто вживається термін «фасилітатор» з англ. «facilitate» – сприяти, полегшувати), і його компетенція зводиться до полегшення процесу навчання студентів, створення відповідних умов для цього, заохочення та стимулювання навчальної діяльності, роз'яснення та допомоги у розв'язанні складних дидактичних завдань.

Варто сказати про те, що для вчителів американських шкіл, які впроваджують змішане навчання, визначено перелік *компетентностей*, якими вони мають володіти для організації

ефективної роботи в межах змішаного інформаційно-освітнього середовища (Powel, A., Rabbitt, B. Kennedy, K., 2014):

1. *Уявлення вчителя*: орієнтація на розвиток мислення учня, на результати навчання, усвідомлення необхідності індивідуалізації навчальної діяльності.
2. *Якості учителя* визначають особистісні риси та поведінку, які дають змогу здійснити перехід до нових моделей навчання. Серед таких якостей: наполегливість, гнучкість, відкритість новому досвіду.
3. *Адаптаційні навички* передбачають уміння швидко реагувати на зміни та проблеми, що виникають у процесі впровадження інновацій. Серед адаптаційних навичок важливими є: співпраця, постановка цілей, вирішення проблем.
4. *Технічні навички*: оцінювання навчання, управління навчанням не тільки всієї групи, але й кожного, організація індивідуальних форм навчання з поєднанням роботи в малих і великих групах, вміння застосовувати різні навчальні засоби, методика, онлайн та офлайн ресурси, вміння динамічного поєднання засобів навчання та адміністрування. Зокрема, технічні навички передбачають, що викладач, організовуючи освітній процес в умовах змішаного навчання, має самостійно обрати спосіб поєднання аудиторних занять і занять в електронному інформаційно-освітньому середовищі, а також обсяг і зміст завдань, які необхідно виконати студентам.

Важливим аспектом змішаного навчання є розмежування навчального матеріалу, що вивчається в аудиторії, з тим, який буде вивчатись в електронному інформаційно-освітньому середовищі. Також необхідно чітко визначити види діяльності, які виконуватиме здобувач вищої освіти, методи навчання при різних формах організації навчальної роботи, систему моніторингу, контролю і самоконтролю. Отже, змішане навчання об'єднує два важливі компоненти – талант, знання та вміння педагога і цифрові інструменти, які дають змогу йому організувати навчання на високому рівні.

Зазначимо, що цифрові електронні ресурси, на відміну від паперових, мають ряд особливостей, які визначають переваги їх використання у навчальній діяльності:

1. Обсяг навчальних матеріалів, який не впливає на збільшення фізичної ваги носія. На одному носії можна розмістити різноманітні за обсягом ресурси від повнотекстових енциклопедій до методичних рекомендацій.

2. Різноманітність форм подання матеріалу. Навчальний матеріал найкраще сприймається та усвідомлюється студентом, якщо подається в різних формах – текстовій, графічній, відеоформі тощо.

3. Гіпертекстові технології подання матеріалу дають змогу об'єднати матеріал і подати його за допомогою гіпертекстової структури, що передбачає зручний доступ до ресурсів.

4. Інтерактивні технології взаємодії в інформаційно-освітньому середовищі. Сюди входить швидкий пошук освітніх ресурсів, інтерактивне моделювання явищ і процесів, автоматичне оцінювання виконаних завдань, створення інструментів і послуг для організації освітнього процесу (електронний журнал, моніторинг прогресу навчання, збереження результатів оцінювання тощо), налаштування послуг для організації комунікації між учасниками освітнього процесу (форуми, чати, відеоконференції, вебінари тощо).

Таким чином, поряд із традиційними параметрами (науковість, наочність, структурованість, системність тощо), цифрові ресурси забезпечують нові риси навчального матеріалу: збільшення форм подання теоретичного змісту, мультимедійність, різноманітність, варіативність, інтерактивність, гнучкість та адаптивність.

Як результат, цифрові освітні ресурси набувають певних дидактичних функцій, які неможливо реалізувати при використанні традиційних навчальних матеріалів:

1. *Різні форми подання навчальних ресурсів і мультимедійність*, що дають змогу враховувати індивідуальні особливості сприймання навчального матеріалу студентом, розвивати навички трансформації знань із однієї форми в іншу,

підвищити ступінь наочності, забезпечують подання об'єктів і явищ у реалістичному вигляді.

2. *Інтерактивність*, забезпечує можливість нелінійного вивчення навчального матеріалу, маніпулювання об'єктами, зміни їх параметрів і моделювання.

3. *Різноманітність і варіативність*, що передбачає надання навчального матеріалу на запит суб'єкта навчальної діяльності, реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії навчання, використання різних взаємозв'язаних фрагментів текстових, графічних, відеоданих з метою всебічного вивчення навчальної дисципліни, забезпечення рівневої диференціації та принципу варіативності.

Змішане навчання дає змогу поєднати використання цифрових освітніх ресурсів і різноманітних онлайн-послуг для реалізації освітньої діяльності. Зокрема, зацентруємо увагу на засобах, які можуть здійснити таке поєднання: системи управління навчанням (Moodle, aTutor, ILIAS тощо), навчальні онлайн-курси (EdEra, Prometheus, Coursera, edX, Udacity, Duolingo тощо), засоби для створення освітніх ресурсів та об'єктів (конструктори тестів, форм, анкет, інтерактивних завдань), засоби для комунікації та зворотного зв'язку, засоби організації спільної діяльності (здебільшого на основі хмарних технологій), засоби для створення співтовариств (соціальні мережі, форуми, блоги), засоби планування навчальної діяльності (електронні журнали, календарі тощо).

Доцільно надати перевагу комплексним засобам, які дають змогу створювати освітні ресурси, різні навчальні об'єкти та містять інструментарій для управління навчальною діяльністю. Також варто пам'ятати, що використання технологічних інструментів для створення цифрових освітніх ресурсів не повинно стати самоціллю при організації освітнього процесу у закладах вищої освіти. Важливо врахувати всі аспекти навчальної діяльності, обґрунтувати необхідність упровадження того чи іншого засобу і розроблення тих чи інших цифрових ресурсів.

Змішане навчання завдяки своїй багатофункційності та наявності широкого спектру засобів навчання утворює різні моделі навчання. Тому для вирішення питання про використання певної моделі у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів потрібно розглянути можливості кожної з них.

У зарубіжній і вітчизняній літературі знаходимо опис таких чотирьох базових моделей змішаного навчання:

- *ротаційна модель,*
- *гнучка модель,*
- *модель самостійного змішування,*
- *віртуально-збагачена модель.*

Вибір тієї чи іншої моделі та її ефективність у освітньому процесі залежить від багатьох факторів, серед яких: форма організації навчання (денна/заочна), рівень навчальних досягнень здобувачів вищої освіти, рівень інформаційно-комунікаційних компетентностей, зміст навчальної дисципліни, загальна кількість годин на її вивчення та самостійну роботу, а також місце навчальної дисципліни в навчальному плані. Не менш важливим є наявність відповідної матеріально-технічної бази закладу вищої освіти.

Ротаційна модель (Rotation Model) передбачає чергування традиційного навчання в аудиторії з використанням різних видів діяльності та самостійного навчання онлайн в індивідуальному режимі. Відбувається організація навчальної діяльності в межах усієї групи, проєктної групи, малої групи або індивідуальної роботи кожного студента під керівництвом викладача. За місцем і розкладом навчання ротаційна модель містить чотири підмоделі: *модель зміни станцій, модель зміни лабораторій, модель перевернутого навчання, персоналізована модель.*

Розглянемо кожну модель та проаналізуємо їх особливості.

Модель зміни станцій (Station Rotation Model). Застосування цієї моделі виправдано, адже для вивчення теми можна організувати різні види діяльності у межах різних груп. Види діяльності чергуються не одночасно для всієї групи, а для окремих міні-груп у певному темпі. Зміст діяльності визначає викладач, який облаштовує

аудиторію таким чином, щоб забезпечити роботу навчальних груп у повному обсязі. Така модель ефективна для проведення лабораторних робіт із різним обладнанням, проєктної та дослідницької діяльності.

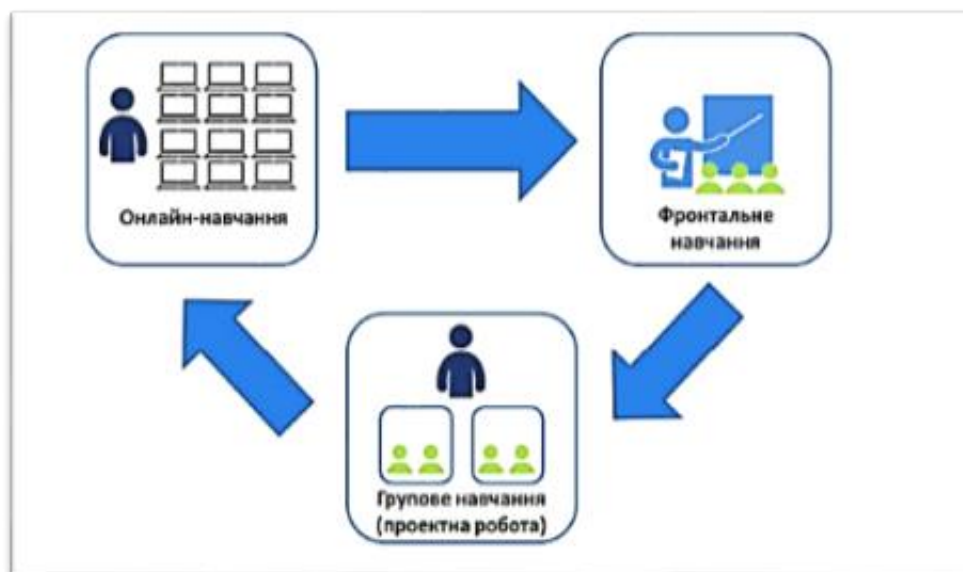
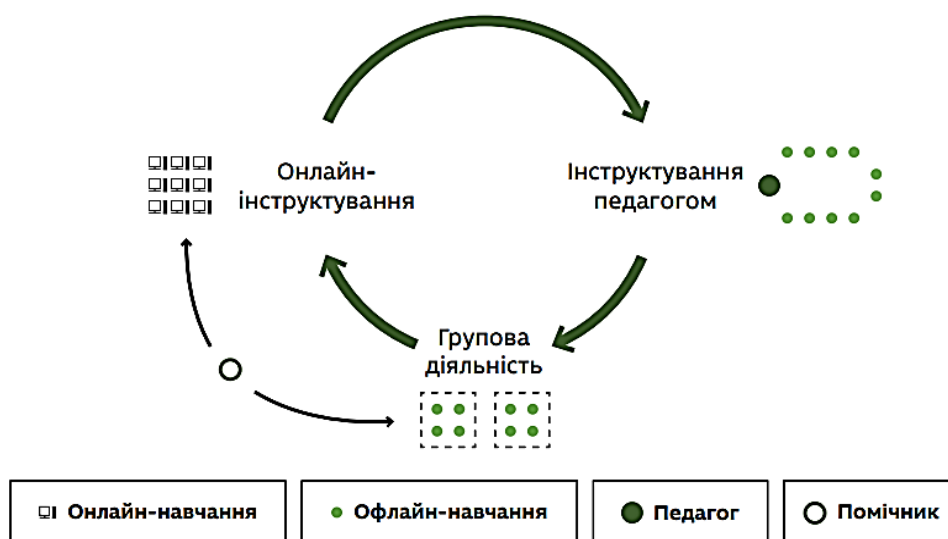


Рис.3. Модель зміни станцій

До прикладу, діяльність може бути такою: викладач розподіляє студентів на групи так, що з першою групою він обговорює певну тему, в цей час друга – самостійно працює з онлайн-матеріалом, третя – виконує групову діяльність і спільно розв’язує проблемне завдання. Усі групи працюють спільно, взаємодіючи одна з одною, виконують завдання залежно від особистих потреб і рівня підготовки кожного.



Можна виокремити такі ознаки цієї моделі:

- студенти працюють і змінюють навчальні «станції» в межах однієї аудиторії за певний проміжок часу;
- для однієї групи (якщо в групі 16 осіб, то одна група повинна складатись із 4 студентів) потрібно передбачити хоча б одне завдання, яке виконується онлайн, інші групи задіяні в обговоренні або виконують проєктне завдання;
- студенти повинні відвідати усі «станції» протягом одного заняття.

Модель зміни лабораторій (Lab Rotation Model) передбачає наявність постійного розкладу занять в аудиторіях та обладнаних лабораторіях, зокрема комп'ютерних класів. Спочатку студенти під керівництвом викладача працюють у звичайній аудиторії, потім вони переходять у комп'ютерний клас, де індивідуально працюють для закріплення та поглиблення знань.

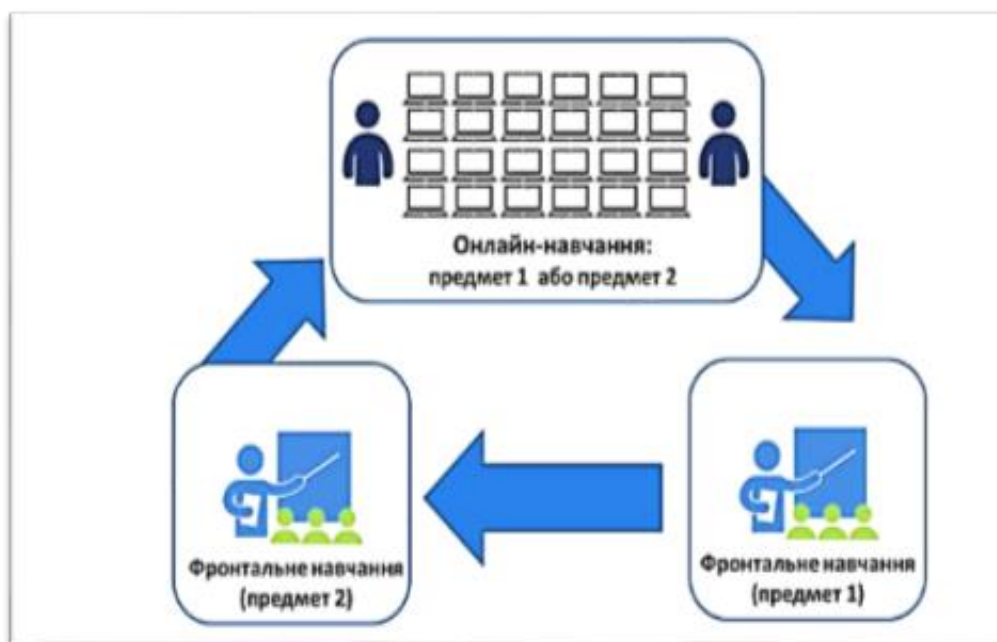


Рис.4. Модель зміни лабораторій

Ця модель подібна до моделі зміни станцій, оскільки в навчальній діяльності студентів повинна бути хоча б одна станція, де їм відкрито доступ до онлайн-матеріалів та освітніх ресурсів. Відмінність полягає лише в тому, що в першому випадку студенти переміщуються в межах однієї лабораторії, в іншому – в межах кількох.

Модель зміни лабораторій можна реалізувати при вивченні декількох навчальних дисциплін одночасно, але тоді виникає проблема узгодження розкладу роботи комп'ютерних класів і лабораторій. Можна виокремити такі ознаки цієї моделі: наявність стабільного розкладу навчальних занять в аудиторіях; студенти переміщуються в межах різних лабораторій, одна з яких обов'язково передбачає онлайн-навчання; збільшення кількості вільних лабораторій для інших видів занять за рахунок онлайн-навчання в комп'ютерному класі.

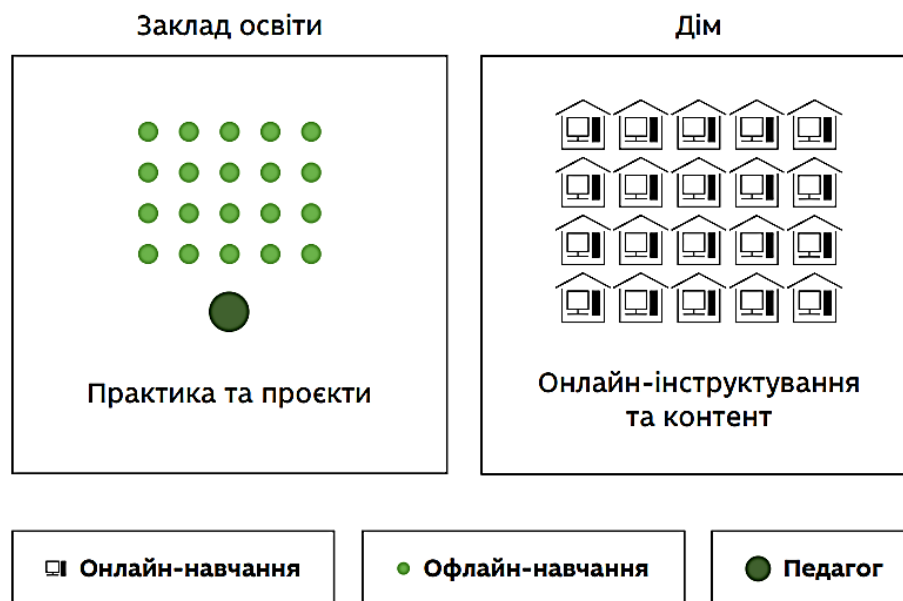
Модель перевернутого навчання (Flipped Model). У педагогічній літературі зустрічаються різні назви цієї моделі, зокрема, найбільш популярними є «перевернуте навчання», «перевернутий клас», «клас навпаки».



Рис. 5. Модель перевернутого навчання

Ідея полягає в тому, що ознайомлення здобувачів вищої освіти з теоретичним матеріалом відбувається самостійно в онлайн-режимі за межами закладу вищої освіти та характеризується тим, що студент сам обирає час і темп вивчення, самостійно керує власною навчальною діяльністю. В аудиторії відбувається закріплення навчального матеріалу з використанням методів активного навчання, виконанням практичних завдань та організації продуктивної роботи.

У процесі цієї діяльності викладач лише спрямовує навчання здобувачів вищої освіти і допомагає з'ясувати незрозумілі моменти.



Основна ідея перевернутого навчання – залучити студентів до реальної діяльності на занятті, а не до пасивного сприймання навчального матеріалу та виконання інструкцій викладача. Для досягнення цієї мети змінюється зміст домашньої роботи та роботи на занятті. Ресурси для ознайомлення переважно мають формат коротких відеофрагментів за темою, які можуть бути розроблені викладачем або дібрані ним з широкого переліку в мережі Інтернет. На занятті викладачеві потрібно організувати спільну діяльність здобувачів вищої освіти для закріплення теми, до прикладу, розв’язок задач, створення міні-проектів, створення алгоритмів, проведення експериментів тощо.

Можна виокремити такі ознаки цієї моделі: докладне планування позааудиторної діяльності студентів (добір ресурсів, створення відеофрагментів, додаткові ресурси тощо); ознайомлення з теоретичним матеріалом відбувається в індивідуальному темпі та у зручний час для студента; робота в аудиторії базується на використанні методів активного навчання, взаємодії один з одним для вирішення спільних завдань (групова робота), переважно діяльнісна концепція занять; зміна ролі викладача, коли у процесі навчальної

діяльності студентів він виконує роль тренера або консультанта, спрямовує роботу всієї групи або окремого студента у правильному напрямку.

Впровадження перевернутої моделі навчання у закладах вищої освіти надає можливість викладачам реалізовувати інтерактивні форми роботи на лекційних та практичних заняттях, використовуючи при цьому платформи дистанційного навчання.

Персоналізована модель (Individual Rotation Model) може бути реалізована в межах традиційного навчання за умови, що для різних студентів складено відповідні навчальні плани, з урахуванням їхніх здібностей до навчання, нахилів, інтересів, рівня та етапу навчання. Отже, кожен студент має індивідуальний графік навчання, встановлений викладачем або адаптивним програмним забезпеченням. На відміну від інших моделей змішаного навчання, студент не обов'язково має виконати завдання на кожній «станції», він працює лише на тій «станції», завдання якої заплановані в його індивідуальній навчальній програмі.

Загалом, персоналізація полягає у відповідності пізнавальним потребам та можливостям кожного суб'єкта навчання, тому перевагою такого навчання є надання студентові персоналізованих навчальних матеріалів і можливості їх вивчати за індивідуальним графіком, використовуючи тільки ті засоби, які дадуть змогу йому краще оволодіти навчальною дисципліною. Приміром, якщо один студент краще навчається з використанням онлайн матеріалів, натомість інший, окрім онлайн-навчання, потребує очних зустрічей і роботи в малих групах.

Можна виокремити такі ознаки цієї моделі: складання для кожного студента індивідуального навчального плану залежно від рівня його навчальних досягнень, умінь навчатися, працювати тощо; студент проходить лише ті «станції», які передбачені його персоналізованою програмою підготовки; упродовж навчання викладач надає підтримку та може уточнити або розширити межі пізнання студента.

Гнучка модель (Flex Model). Основну частину навчальної програми студенти вивчають онлайн. Викладач є координатором навчальної діяльності, відслідковуючи складний для розуміння навчальний матеріал, який потім можна обговорити на очному занятті в групі або індивідуально.

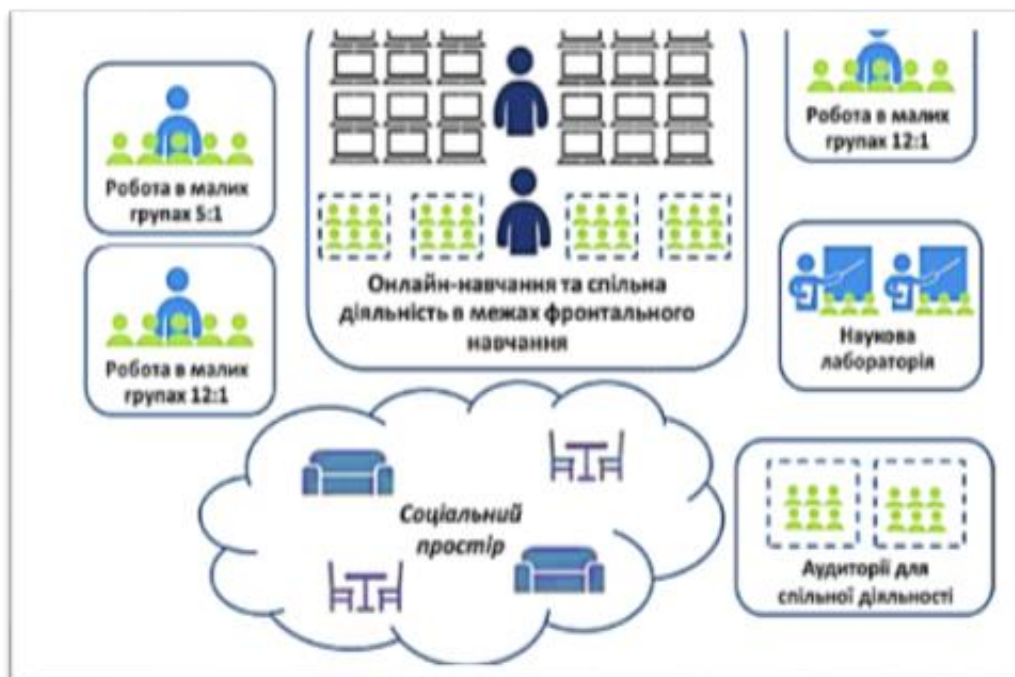


Рис. 6. Гнучка модель

Кожен студент має індивідуальний графік навчання, самостійно вивчає навчальні дисципліни і практикує отримані знання та навички в електронному інформаційно-освітньому середовищі. При цьому студент фізично перебуває у навчальному приміщенні та має можливість відвідувати аудиторії для роботи в малих групах або отримувати від викладача допомогу у формі консультації. Крім того, ця модель передбачає наявність зони соціалізації, в якій студенти розміщуються на диванах, стільцях і продовжують навчатися.

Можна виокремити такі ознаки цієї моделі: основна діяльність студентів відбувається онлайн, при цьому кожен студент має власний пристрій і може працювати в різних аудиторіях; максимальна мобільність студентів і орієнтація на власні потреби у вивченні дисципліни (студент сам вирішує, які заняття і в який час відвідувати); наявність індивідуального гнучкого графіку навчання,

який змінюється залежно від потреби; зі студентами працюють як мінімум дві особи – викладач та асистент (їх може бути більше); асистент дистанційно супроводжує студента та відповідає на будь-які запитання під час роботи; викладач організовує групову діяльність зі студентами, котрі мають запитання або не можуть виконати певне завдання.

Модель самостійного змішування (Self-Blend Model) ґрунтується на самостійному виборі студентом ЕНК, який він бажає вивчати як доповнення до традиційних ЕНК. Навчання відбувається повністю дистанційно в індивідуальному режимі, в домашніх умовах або на базі шкільного комп'ютерного класу. Таким чином студент може самостійно скласти власну програму навчання.

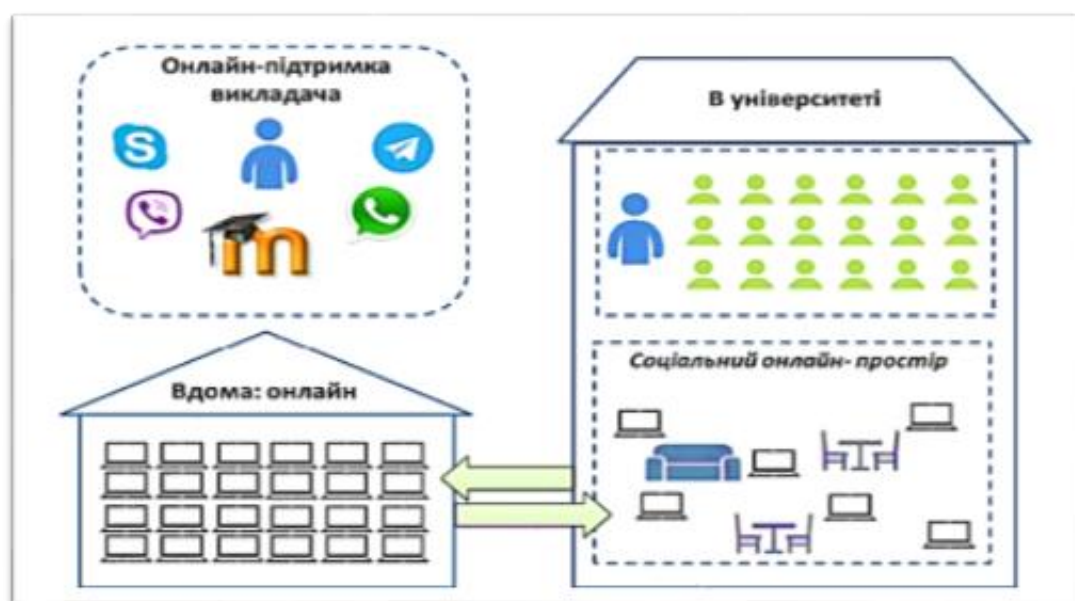


Рис.7. Модель самостійного змішування

Віртуально-збагачена модель (Enriched Virtual Model) передбачає вивчення одного або декількох ЕНК дистанційно. Студенти при цьому можуть знаходитись як удома, так і в університеті, та працювати під керівництвом викладача залежно від потреби. Ця модель відрізняється від моделі самостійного змішування тим, що не є повністю індивідуалізованою.

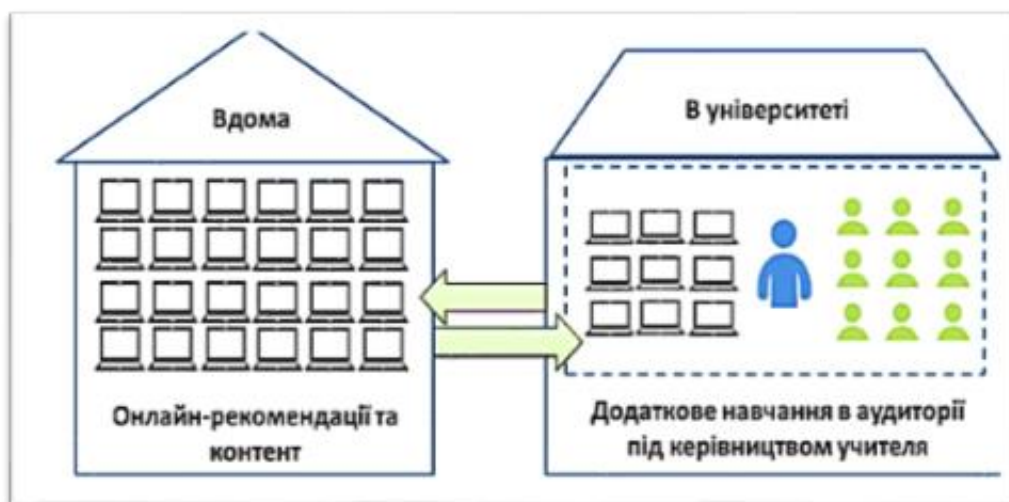


Рис. 8. Віртуально-збагачена модель

Викладачі спілкуються зі студентами за допомогою відеоконференцій, форумів, електронної пошти. Також використовуються раніше записані відеолекції. В окремих випадках викладач може приїхати до студентів на місце навчання для проведення цільових консультацій з навчальною групою або окремими студентами (Кунгурова, И., Воронина, Е., Рындина, Ю., 2013, с.142).

На основі аналізу найбільш поширених моделей змішаного навчання можна виокремити загальні особливості змішаного навчання.

1. *Організаційні особливості.* Організація навчальної діяльності в умовах змішаного навчання характеризується поступовою відмовою від традиційних фронтальних форм роботи та орієнтацією на індивідуальні особливості суб'єктів навчальної діяльності – здобувачів вищої освіти. Традиційне навчання передбачає чітке місцезрештування викладацького та студентських робочих місць для проведення занять у формі монологу, коли один учасник розповідає, а інші пасивно слухають. Крім того, недоліком є часові межі занять, які обумовлюють обсяг навчального матеріалу, пропонованого студентам, можливість його відпрацювання та виконання практичних завдань. Часу на організацію продуктивної діяльності з використанням методів активного навчання практично не залишається.

Отже, важливою організаційною особливістю є реструктурування освітнього простору: розподілення робочих зон (ротаційні моделі змішаного навчання); «перевертання» організації навчання в межах аудиторії та самотійної роботи вдома (модель перевернутого навчання); орієнтація на особисті потреби здобувача вищої освіти (модель самотійного змішування, гнучка модель, персоналізована модель).

2. *Технічні особливості.* Наявність комп'ютерних класів у закладах вищої освіти, мобільних пристроїв суб'єктів освітнього процесу, комп'ютерної мережі, безпроводного доступу до мережі – усе це впливає на організацію змішаного навчання. Незважаючи на те, що організація змішаного навчання може відбуватися з використанням моделі «1:1» (один студент – один пристрій), не існує нагальної потреби в одночасній наявності в кожного суб'єкта навчання комп'ютерних засобів. Це означає, що навчальну роботу можна розподілити в часі та визначити, яку діяльність і коли повинен виконати студент.

3. *Інформаційні особливості.* Важливим етапом впровадження змішаного навчання є організація інформаційно-освітнього середовища (ІОС) ЗВО, яке розглядають як ефективну освітню систему, що дає змогу організувати виховну, інформаційну, методичну, комунікаційну, технічну, освітню, управлінську функції навчання. Цифрові освітні ресурси, які знаходяться в ІОС та призначені для організації змішаного навчання повинні бути достатніми для опанування навчальної дисципліни, розроблені в необхідній кількості і представлені в різних формах (текстова, графічна, мультимедійна тощо). Це дасть змогу забезпечити добір освітніх ресурсів відповідно до індивідуальних особливостей кожного студента. Крім того, потрібно передбачити завдання, які дають змогу організувати різні діяльнісні форми роботи з освітніми ресурсами (аналіз даних, міні-дослідження, проєкти, обговорення).

4. *Методичні особливості.* Зміна методів навчання є однією з основних ознак упровадження змішаного навчання. Усі методичні прийоми спрямовані на організацію та ефективне використання

інформаційно-освітнього середовища як у процесі фронтальної роботи, так і самостійної. Зокрема, активно використовуються методи навчання, спрямовані на розвиток критичного мислення, життєвих навичок, професійних навичок, навичок вирішення проблем, роботи у співпраці, самоосвіти та взаємонавчання. Важливим при цьому стає практика розроблення електронних освітніх ресурсів і обмін ними.

Урахування усіх особливостей змішаного навчання дасть змогу ефективно впровадити й оптимально поєднати в освітньому процесі форми, методи і засоби традиційного, комп'ютерно-орієнтованого, дистанційного та мобільно-орієнтованого навчання. Аналіз всіх моделей змішаного навчання та особливостей їх реалізації дає змогу виявити їх потенціал в організації професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів.

Результати наших досліджень засвідчують, що *змішане навчання* (blended learning) активно використовується у освітній практиці. На думку дослідників, метою змішаного навчання є «прагнення поєднати переваги очного викладання та електронного навчання, яке здійснюється за допомогою освітніх ресурсів так, щоб уникнути недоліків обох видів навчання» (El-Mowafy A., Kuhn, M., Snow, T., 2013. Vol.23 (2). P. 132–150).

2.2 Цифрова компетентність майбутніх вчителів початкових класів: сутність, структура

Запорукою успіху Нової української школи є наскрізне застосування цифрових технологій у освітньому процесі закладів вищої освіти. Тому, проблема професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів передбачає озброєння його компетентностями, що дозволять системно використовувати цифрові технології у власній професійній діяльності.

Як показує досвід, навчання за принципом «знати все» змінюється на принцип «знати, як навчатися протягом життя та стати самореалізованим та конкурентноздатним», а робота з інформацією на принципах «запам'ятовування» поступово втрачає сенс через

розвиток Інтернет як глобального джерела інформації, а отже, важливими стають не лише знання, а й навички ХХІ століття (додаток А), включаючи медіаграмотність та вміння працювати з інформацією.

У Законі України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» зазначається, що Україна готує і має значну кількість висококваліфікованих фахівців з інформаційних технологій, а ринок інформаційних технологій перебуває у стані активного становлення та за певних умов може стати фундаментом розвитку інформаційного суспільства в Україні.

Нині зростає обсяг навчального матеріалу, необхідного для засвоєння. Це зумовлює потребу пошуку ефективних шляхів організації та управління процесом навчання, засобів контролю, засвоєння знань, а також пошуку резервів підвищення якості освіти. Джерелом таких резервів може бути застосування в процесі навчання комп'ютерної техніки. Особливої важливості набуває питання неперервної випереджувальної підготовки і перепідготовки фахівців різних категорій та ефективного використання в своїй діяльності нових ІКТ, сучасних персональних комп'ютерів (ПК) (Кізім, С., 2011, с. 19).

Це стосується й підготовки майбутніх вчителів початкових класів. В умовах інноваційних змін у системі освіти та впровадження в освітній процес сучасних інформаційно-комунікаційних технологій важливим є забезпечення високої якості професійної підготовки майбутніх педагогів та формування у них базових та предметних компетентностей, особливе місце серед яких займає *цифрова компетентність*.

Загострення потреби формування цифрової компетентності педагогів виокремлює Лілія Гриневич. Зокрема, для вирішення цієї проблеми в державі запроєктовано низку заходів, а саме: затвердити орієнтовну навчальну програму підготовки тренерів для навчання педагогічних працівників, які навчатимуть учнів перших класів у 2018/2019 і 2019/2020 н.р. (*Проект Цифрова адженда України – 2020 («Цифровий порядок денний» – 2020) Концептуальні засади*

(версія 1.0). Грудень, 2016. URK:<https://uccr.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf>).

Про потребу у розвитку «електронного навчання і формування цифрової компетентності учасників освітнього процесу» зазначається й у наказі Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про Національну освітню електронну платформу» (2018).

Вважаємо за необхідне визначити сутність понять «компетентність», «інформаційно-комунікаційна компетентність», «цифрова компетентність майбутніх вчителів початкових класів».

Вперше поняття «компетентність» з'явилося у 50-тих роках минулого століття у працях Дж. Райлі (Ryle, G., 1949, 328 p.). Науковець визначає це поняття як готовність до виконання професійних завдань. Р. Уайт (White, R., 1959, pp. 297–333) доповнює цей термін такими складовими, як спрямованість, мотивація, звертаючи особливу увагу на особистісну складову поняття. На думку Р. Земке, компетентність передбачає інтерпретацію знань, тобто, вільне їх застосування до нових проблем (Zemke, R., 1982, P. 18–31). Дж. Равен визначає компетентність як специфічну здібність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в конкретній наочній області, таку, що включає вузькоспеціальні знання, особливого роду наочні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії (Равен, Дж., 2002, 396 с.).

Проведений ретроспективний аналіз дозволив П. Пахотиній виокремити чотири етапи розвитку поняття «компетентність» як педагогічної дефініції.

Перший етап – 1950-1970 рр. – характеризується введенням у науковий апарат категорії «компетентність», першими спробами окреслити її зміст у педагогічному аспекті у роботах Дж. Райлі, Р. Уайта, Н. Хомського, В. Хьюстона та Р. Хаусама, Д. Мак Клеланда.

Другий етап – 1970-1990 рр. – характеризується розробленням структурних компонентів компетентності. У наукових роботах А. Маркової, Н. Кузьміної, В. Шадрікова, Р. Бояциса, Дж. Равена наводиться від 3 до 39 видів компетентності та різні критеріальні

підходи до їх визначення. У роботі Дж. Равена «Компетентність в сучасному суспільстві», що з'явилася в Лондоні в 1984 р., дається розгорнуте тлумачення компетентності (Равен, Дж., 2002, 396 с.) як явища, що «складається з великого числа компонентів, які відносно незалежні один від одного. Деякі компоненти відносяться до когнітивної сфери, а інші – до емоційної. Ці компоненти можуть замінювати один одного як складові ефективної поведінки» (Равен, Дж., 2002, с. 253). На цьому етапі формується компетентнісний підхід (Competencebased education – CBE) до освітнього процесу.

Третій етап – 1990-2000 рр. – дослідження компетентності як наукової категорії щодо освіти, починається з 1996 р., коли питання про ключові компетентності було підняте на міжнародному рівні (ЮНЕСКО, Рада Європи). У цей період визначаються ключові компетентності та тривають дослідження структурного та змістовного компонентів педагогічного поняття, розробляються визначення окремих ключових компетентностей, інтенсифікуються дослідження в галузі практичного формування компетентності під час здійснення освітнього процесу. Етап завершується прийняттям та публікацією Європарламентом документу, в якому визначаються ключові компетентності та окреслюється їх основний зміст (2006 р.).

Четвертий етап – початок ХХІ ст. – характеризується подальшим розробленням змістових та структурних компонентів ключових компетентностей, професійних компетентностей фахівців (Пахотіна, П. 2008, с. 29–30).

У словнику іноземних мов «компетентність» визначається як:

1) «володіння знаннями, які дозволяють судити про що-небудь, висловлювати вагому, авторитетну думку» (Словарь иностранных слов, 1964, с. 315).

2) «поінформованість, обізнаність, авторитетність» (Словник іншомовних слів. 2000, с. 282).

У словнику української мови: компетентний – це той, хто «має достатні знання в якій-небудь галузі, з чим-небудь добре обізнаний,

тямучий, ґрунтується на знанні, кваліфікований» (Словник української мови. 1973. с. 250).

Отже, термін *«компетентність»* поєднує тріаду «знання, вміння та навички». Він передбачає постійне оновлення професійних знань, оволодіння новою інформацією. Іншими словами, компетентність – це здатність до виконання діяльності, що вимагає як змістових (знання), так і процесуальних (вміння) компонентів. Разом з тим, компетентність визначає рівень професіоналізму особистості.

Український учений І. Зязюн стверджує, що *«компетентність як властивість індивіда існує в різних формах – як високий рівень умілості, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення); як деякий підсумок саморозвитку індивіда, форма вияву здібностей та ін.»* (Зязюн, І., 2005, С. 10–18).

Нами здійснено термінологічний аналіз поняття *«цифрова компетентність»* та встановлено, що у науково-педагогічній літературі широко використовують низку дефініцій, що тісно пов'язані з досліджуваним поняттям: *«інформаційна компетентність»*; *«інформаційно-комунікаційна компетентність»*, *«цифрова компетентність (digital competence)»* та *«цифрова грамотність (digitalliteracy)»*, *«інформаційно-цифрова компетентність»*.

Розглянемо їх детальніше

Дослідженню сутності поняття *«інформаційна компетентність»* присвячено наукові праці багатьох вітчизняних та зарубіжних учених та практиків, зокрема О. Зайцевої, Л. Петухової, О. Спіріна, П. Беспалова, В. Котенко, С. Тришина та ін.

У залежності від контексту вирішення дослідниками наукових завдань поняття *«інформаційна компетентність»* трактується по-різному, а саме: як здатність особистості використовувати інформаційні технології для оволодіння та донесення інформації з ціллю забезпечення особистих потреб і задоволення соціальних вимог щодо формування загальних та професійно-спеціалізованих компетентностей особистості (О. Спірін); як складне індивідуально-психологічне утворення на підґрунті теоретичних знань, практичних

умінь у галузі інноваційних технологій і певного набору індивідуальних якостей (О. Зайцева); як інтегративна якість особистості, що є результатом відображення процесу добору, засвоєння, обробки, перетворення й генерування повідомлень в особливий тип предметно-специфічних знань, що надає здатність виробляти, приймати, передбачати й реалізовувати оптимальні рішення в різних галузях діяльності (С. Трішина); як здібність особистості орієнтуватися у потоці різноманітних повідомлень, уміння працювати з різноманітними джерелами даних, знаходити й підбирати потрібний матеріал, упорядкувати його, узагальнювати, критично до нього ставитися, уміння на основі отриманого знання конкретно та ефективно вирішувати певну інформаційну проблему (В. Котенко); як інтегральне особистісне утворення, що визначає зрілу особистість сучасного інформаційного суспільства й охоплює три основні підструктури особистості: мотивацію, здатності, досвід (П. Беспалов); системний обсяг знань, умінь та навичок набуття, перетворення, передачі та уживання інформації у різних сферах людської життєдіяльності для якісного використання професійних функцій (Л. Петухова).

Дослідниця І. Роберт виділяє такі ключові показники *інформаційної компетентності майбутнього вчителя*, як: наявність загальних навичок використання ІКТ; встановлення інтерфейсу та програмного забезпечення; вміння створювати мультимедійні презентації з PowerPoint; використання електронних освітніх додатків; застосування можливостей пакету Microsoft Office для розробки дидактичних матеріалів із предметної галузі та робочих документів; наявність уміння обробляти графічні зображення, робота з базовими Internet-сервісами, технологіями та основами технології задля побудови web-сайтів (Роберт, І., Самойленко, П., 1998, 178 с.).

Для визначення сутності поняття «*інформаційно-комунікаційна компетентність*» варто визначити сутність понять «*інформація*», «*інформаційно-комунікаційні технології*» та «*цифрові технології*».

У Законі «Про інформацію» (1992) зазначено, що *інформація* – це будь-які відомості та/або дані, які можуть бути збережені на матеріальних носіях, або відображені в електронному вигляді.

Нам імponує думка В. Гузаря, котрий стверджує, що «*інформація*» є продуктом обробки даних під час прийняття рішення та виділяє її основні властивості: адекватність (ступінь точності відображення об'єктивної реальності), релевантність (ступінь відношення завдань, для вирішення яких вона буде використовуватися), достовірність (відповідність способу вираження змісту), точність (точність відображення відповідного явища), актуальність (відповідність часу до дійсного стану проблеми), загальність (незалежність від окремих приватних змін ситуації), часова перспектива (період часу, протягом якого інформація корисна для вирішення проблеми), форма (спосіб вираження інформації: цифрова, літерна тощо) (Гузарь, В., 2000, С. 3–7).

Щодо визначення сутності поняття «*цифрові технології*» у *Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки* зазначено, що *цифрові технології* – одночасно величезний ринок та індустрія, а також платформа ефективності і конкурентоспроможності всіх інших ринків та індустрій.

Цікавим є визначення дослідниці А. Колісніченко, котра стверджує, що *цифрові технології* – це сукупність методів, засобів і прийомів, що використовуються для добору, обробки, зберігання, представлення, передавання різноманітних даних і матеріалів, потрібних для підвищення ефективності різних видів діяльності (Колісніченко, А., 2019, С. 123–125).

Н. Морзе під *цифровими технологіями* розуміє сукупність чотирьох основних електронних складових, які є взаємопов'язаними та взаємообумовленими:

- 1) цифрові системи доставки даних (інтернет, гіпернет тощо);
- 2) цифрові системи генерування або створення даних (інтернет-речей, смартсистеми);
- 3) цифрові системи зберігання даних (великі дані, озера даних тощо);

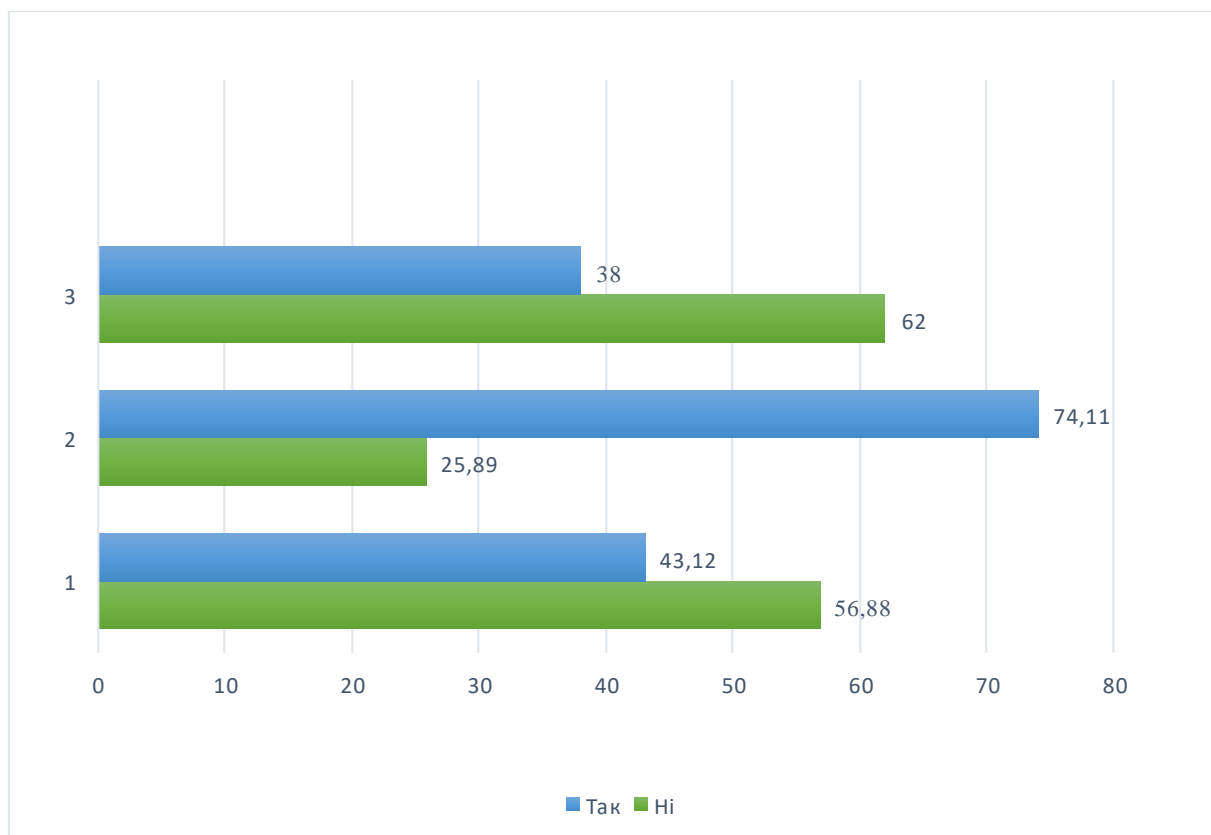
- 4) цифрові системи автоматизованої аналітики (штучний інтелект, нейро-мережі тощо) (Морзе, Н., 2019, 153. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeeemu_2019_spetsvip_41 (дата звернення: 09.01.2020 р.)

Для виявлення ефективності використання цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів нами проведено опитування здобувачів вищої освіти на педагогічному факультеті Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. В опитуванні взяли участь 180 студентів денної і заочної форми навчання.

Загалом ми намагалися з'ясувати:

1. Чи володієте ви знаннями про можливості та призначення цифрових технологій?
2. Чи є необхідність використовувати цифрові технології у освітньому процесі закладів вищої освіти?
3. Чи варто використовувати цифрові технології постійно?

На рис. 12 представимо результати опитування.



Констатуємо, що позитивно оцінили можливості використання цифрових технологій в освітньому процесі 85% опитаних респондентів.

Також опитування проводилося серед викладачів закладу вищої освіти. 80% респондентів зазначили, що цифрові технології удосконалюють систему контролю навчальної діяльності здобувачів вищої освіти та дають можливість забезпечити міжособистісну взаємодію усіх учасників освітнього процесу у період дистанційного навчання.

«Використання «цифрових» технологій, – на думку експертів ГО «ХайТек Офіс Україна», – має носити кросплатформовий (наскрізний) характер, тобто, використовуватися не лише на фахових заняттях з інформатики, а при навчанні інших предметів/дисциплін/ модулів, взаємодії здобувача освіти один із одним та з викладачами, з реальними експертами, здійсненні досліджень, індивідуальному навчанні тощо.

У науковій літературі зустрічається також поняття *«інформаційна грамотність»*, *«комп'ютерна грамотність»*, *«цифрова грамотність»*, *«цифрова компетентність»*, *«інформаційна культура»*. Оскільки ці поняття є близькими до досліджуваного (*цифрова компетентність*), вважаємо за доцільне їх проаналізувати.

Аналіз наукових джерел, що містять характеристики поняття *«інформаційна грамотність»*, дає можливість Н. Кириленко узагальнити визначення цього поняття, а саме: це вміння та навички особистості ідентифікувати інформацію, здійснювати ефективний пошук інформації, добирати й аналізувати, орієнтуватися в інформаційних ресурсах, інформаційних потоках та інформаційних системах (Кириленко, Н., 2010,19 с.).

Існує поняття *комп'ютерної грамотності* як основного вміння одержувати потрібні відомості за допомогою комп'ютера. Комп'ютерна грамотність є елементом інформаційної культури, тобто завдання оволодіння комп'ютерною грамотністю потрібно вважати підзавданням загального завдання – оволодіння

інформаційною грамотністю. Під комп'ютерною грамотністю Н. Кириленко розуміє практичне використання комп'ютерів та їх мереж для розв'язання різноманітних завдань – ігрових, пізнавальних, інформаційно-комунікаційних (Там само).

Вітчизняні дослідники також не обходять увагою поняття «цифрова грамотність», розглядаючи його в межах культурології, соціології, процесів інформатизації в освіті та спрямовуючи науковий пошук на форми і методи розвитку навичок користування цифровими технологіями. Так, О. Овчарук (Овчарук, О., 2013, с. 3–6) розглядає цифрову грамотність як складову ІК-компетентності; В. Кудлай (Кудлай, В., 2015, С. 97–104) та О. Радзієвська (Радзієвська, О., 2017, С. 92–103) це поняття пов'язують передусім з проблемами інтернет-безпеки. В. Ребрина визначає цифрову грамотність як освітній феномен, як уміння працювати з сучасною цифровою технікою і володіти сучасними ІКТ та виокремлює такі його складники: комп'ютерна грамотність, інформаційна грамотність (інформаційна культура), мультимедійна грамотність та грамотність комп'ютерної комунікації (Ребрина, В., 2014).

Під поняттям *цифрової грамотності* розуміють здатність створювати і застосовувати контент за допомогою цифрових технологій, включаючи навички комп'ютерного програмування, пошуку, обміну інформацією, комунікацію. Дуг Белшоу визначив елементи цифрової грамотності, такі як розуміння культурного контексту інтернет-середовища, вміння комунікувати в онлайн спільнотах, створювати і поширювати контент, саморозвиватися (Городенко, Л.М., 2012, 56–59) Зміст цифрової грамотності зводиться до розуміння того, що, якщо буде ясність в структурі і змісті цифрової реальності, тоді буде ясність в контролі і взаємодії з цифровими технологіями.



Дослідники І. Бородкіна, Г. Бородкін вважають, що *цифрова грамотність* включає цілий ряд навичок і умінь, які можна згрупувати у вигляді семи елементів:

медіа-грамотність – уміння критично сприймати і творчо переосмислювати академічні і професійні комунікації в різних засобах масової інформації;

інформаційна грамотність – уміння знаходити, інтерпретувати, оцінювати, управляти інформацією і обмінюватися нею;

ІКТ-грамотність – уміння приймати, адаптувати і використовувати цифрові пристрої, додатки і послуги;

комунікації і співпраця – уміння використовувати цифрові мережі для навчання і проведення досліджень;

цифрові стипендії – участь в нових академічних, професійних і дослідницьких практиках, які базуються на цифрових системах;

навички навчання – уміння учити і ефективно вчитися у формальних і неформальних багатих технологіями середовищах;

кар'єра і стиль управління – уміння управляти цифровою репутацією і ідентифікацією в мережі Інтернет (Бородкіна, І., Бородкін, Г., 2017, С. 395–399).

У працях зарубіжних дослідників часто використовуються поняття *цифрова грамотність (digital literacy)*, *технологічна грамотність (technology literacy)*, *інформаційна та технологічна грамотність (information and technology literacy)*, *цифрова компетентність (digital competence)* та ін. (Овчарук, О., 2013, С. 3–6). Крім того, М. Кадемія та Н. Ничкало виокремлюють серед інформаційних технологій, так звані, «креативні технології»: комп'ютерна графіка, гіпертекст, геоінформаційні системи (ГІС-технології), мультимедіа технології, віртуальна реальність (Кадемія, М., Ничкало, Н., 2005, С. 81–88). Серед сучасних інформаційних технологій Л. Шевченко особливо виділяє мультимедіа технології, які є незамінними в професійній підготовці (Шевченко, Л. 2000, С. 225–229).

Загальні підходи до визначення сутності поняття «*цифрова компетентність*» представлені у працях вітчизняних і зарубіжних учених. Проблему сформованості цифрової компетентності педагогів актуалізують В. Биков, Д. Галкін, Б. Гірш, Г. Крибер, Р. Мартін, Л. Манович, О. Овчарук, О. Спирін та ін.

Цифрова компетентність (digital competence) згідно з документом «The Digital Competence Framework» ідентифікується у п'яти областях:

1. Інформаційна грамотність.
2. Комунікація і співпраця.
3. Створення цифрового контенту.
4. Безпека.
5. Вирішення проблеми (Петренко, С., 2017, С. 144–156).

Цифрова компетентність названа Європейським Парламентом та Радою Європейського Союзу у 2006 році однією з ключових компетентностей для освіти впродовж життя. Наданим ЄС формулювання, визначається як впевнене і критичне використання технологій інформаційного суспільства (англ. Information Society

Technology) для роботи, відпочинку та комунікації (Директива Європейського Парламенту і Ради 2006/115/ЄС).

В аналітичній записці Інституту перспективних технологічних досліджень Об'єданого дослідницького центру Європейської Комісії «Цифрова компетентність для навчання впродовж життя» («Digital Competence for Lifelong Learning») засвідчено, що професійна підготовка всіх майбутніх учителів має включати формування високого рівня цифрової компетентності, зосереджуючи не тільки на навичках користувача ІКТ, а й на вміннях застосовувати ІКТ у їх професійній діяльності. Підготовка учителів має враховувати два шляхи використання ІКТ: як засобу навчання при викладанні та як засобу, що використовується суб'єктами навчання у шкільній та позашкільній освітній діяльності (Ala-Mutka, K., Punie, Y. & Redecker, C., 2008).

Рамка цифрової компетентності вчителя Digital Competence Framework for Educators (надалі, DigCompEdu) (Redecker, 2017) орієнтована на вчителів та викладачів усіх рівнів освіти від дитячого садка до вищої та післядипломної освіти, загальної та професійної, навчання осіб з особливими потребами та у неформальних навчальних контекстах. Ця рамка визначає шість головних позицій, де зафіксовано 22 характеристики, в яких виражається компетентність вчителя. Основні когнітивні поняття цифрової компетентності у баченні європейських експертів, це – запам'ятовування, розуміння, застосовування, оцінювання та створення.

Визнання необхідності розвитку цифрових навичок та цифрової компетентності в Україні представлено на законодавчому рівні та проєктах стратегічних документів, а саме: в рамках Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки, Проєкту Цифрової агенди України – 2020, Україна 2030 – країна з розвинутою цифровою економікою.

У Концепції «Нова українська школа» (2016) зазначається, що *інформаційно-цифрова компетентність* – це впевнене, та водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій для

створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні; інформаційна й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, роботи з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібербезпеці; розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо).

Дослідниці О. Сисоєва, К. Гринчишина трактують інформаційно-цифрову компетентність як здатність розуміти та використовувати інформацію в різних форматах мережевих комп'ютерних джерел та включає навички розшифровки мультимедійних образів, звуків і тексту (Сисоєва, О.А., Гринчишина, К.А., 2010, 356–358).

С. Лабудько переконаний, що інформаційно-цифрова компетентність учителя є його здатністю вирішувати професійні завдання з використанням засобів і методів інформатики та ІКТ, а саме: здійснювати інформаційну діяльність для обробки, передачі, збереження інформаційного ресурсу з метою автоматизації процесів інформаційно-методичного забезпечення; оцінювати і реалізовувати можливості електронних видань освітнього призначення в мережі Інтернет, інформаційного ресурсу освітнього призначення; організовувати інформаційну взаємодію учасників освітнього процесу; створювати і використовувати тестові системи для діагностики, контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів; здійснювати освітню діяльність з використанням засобів ІКТ у проблемах, що відображають особливості конкретного навчального предмета. Окрім того, учений виділяє структуру інформаційно-цифрової компетентності:

технологічна складова – навички роботи з технічними пристроями, комп'ютером та програмним забезпеченням;

дидактико-методична (педагогічна) складова – розуміння ролі ІКТ в освіті та їх дидактичних можливостей;

мотиваційна складова – особистісна потреба використання ІКТ у професійній діяльності;

інформаційна складова – сформовані навички опрацювання різних видів інформації (Лабудько, С. П. 2019).

О. Самборська зазначає, що формування інформаційно-цифрової компетентності учителя передбачає три компоненти: знаннєвий (когнітивний), діяльнісний (практико-орієнтований) і ціннісний (аксіологічний), що між собою тісно взаємопов'язані. Знаннєвий (когнітивний) компонент передбачає активізацію процесу теоретичної підготовки; діяльнісний (практико-орієнтований) компонент передбачає надбання практичних умінь та навичок у сфері використання інформаційно-цифрових технологій; ціннісного компоненту передбачає засвоєння переваг використання ІКТ; розуміння головної ролі ІКТ у сучасній системі освіти; відповідний пошук мотивів, цілей та потреб у професійному зростанні, самовдосконаленні, саморозвитку у відповідності з сучасними світовими тенденціями у галузі освіти; стимулювання творчого підходу до педагогічної діяльності; спрямування на передачу сучасних, релевантних знань та досвіду учнів із метою всебічного розвитку їх особистості (Самборська, О.Д., 2019, 85–96).

Український учений В. Биков стверджує, що *цифрова компетентність* – це знання, вміння та навички в галузі інформаційних технологій та здатність їх застосування в професійній діяльності» (Биков, В., Шишкіна, М., 2016, С. 30–52).

Переконливими є трактування А. Феррарі (А. Ferrarì), про те, що *цифрова компетентність* є набором знань, умінь, ставлень (включаючи здатності, стратегії, цінності та обізнаність), що необхідні для використання ІКТ та цифрових медіа з метою виконання завдань, вирішення проблем, спілкування, управління інформацією, співробітництва, створення і поширення змісту та побудови знань ефективно, результативно, критично, творчо, самостійно, гнучко, етично, рефлексивно для роботи, відпочинку, спільної діяльності, навчання, спілкування, задоволення споживчих потреб та забезпечення можливостей для реалізації прав» (Ferrarì, А., 2011).

С. Толочко стверджує, що цифрова компетентність вчителя/викладача є сукупністю знань, умінь, здібностей та різноманітних показників використання цифрових технологій для

спілкування, комунікації та професійного розвитку; пошуку, створення та розповсюдження цифрових ресурсів; керування та організації застосування цифрових технологій у викладанні, навчанні, для індивідуалізації оцінювання; удосконалення інклюзії, персоналізації та активного залучення суб'єктів навчання; забезпечення можливостей творчого та відповідального використання цифрових технологій для роботи з інформацією, комунікації, створення контенту, добробуту та вирішенням проблем (Толочко, С.В., 2019, 178–181).

Наукові розвідки дають підстави стверджувати, що цифрову компетентність учені трактують як наявність знань, умінь і здатність застосовувати їх у професійній діяльності; вміння аналізувати, класифікувати, систематизувати, застосовувати програмні засоби.

Під *цифровою компетентністю майбутніх вчителів початкових класів* ми розуміємо їхню здатність доцільно, критично і безпечно у процесі професійної діяльності обирати, створювати та змінювати цифрові ресурси, керувати ними, захищати та поширювати їх, застосовувати у процесі навчання здобувачів освіти, сприяючи формуванню їхньої цифрової компетентності в умовах інформаційно-освітнього електронного середовища.

З вище зазначеного можна виділити особистісну, когнітивну і технологічну складові цифрової компетентності:

особистісно-мотиваційний компонент характеризує зацікавленість майбутніх вчителів початкових класів до розвитку власної цифрової компетентності та здатність до рефлексії;

когнітивний компонент передбачає наявність у майбутніх вчителів початкових класів відповідних знань про інформацію та інформаційні процеси, методи її опрацювання для вирішення професійних завдань);

діяльнісний компонент (обробляти інформацію у різних формах її надходження, вміння застосовувати цифрові технології загального призначення та спеціалізоване програмне забезпечення предметного спрямування) (рис. 9).

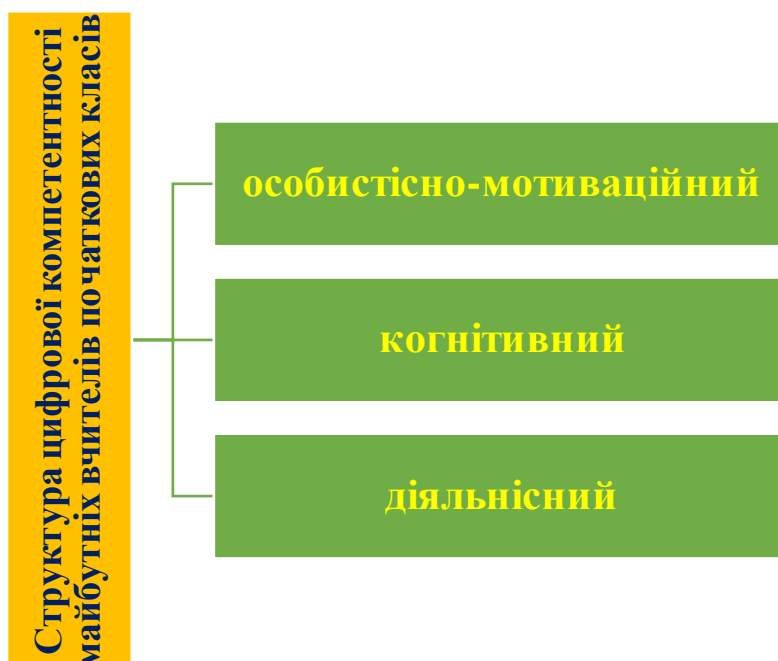


Рис.9. Структура цифрової компетентності майбутніх вчителів початкових класів

Вважаємо, що компонентами цифрової компетентності майбутніх вчителів початкових класів є:

- інформаційна і медіаграмотність (опрацювання, пошук, зберігання інформації, розробка матеріалів з використанням цифрових ресурсів);
- комунікативний компонент (онлайн-комунікації в різноманітних формах: соціальні мережі, блоги, чати, електронна пошта та ін.);
- технічний компонент (використання комп'ютера і ПЗ для розв'язання різноманітних проблем);
- споживацький компонент (розв'язання щоденних проблем).

Погоджуємося із міркуваннями Р. Гуревича про те, що «оволодіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, методикою їх використання в навчально-виховному процесі сприятиме модернізації освіти – підвищенню якості професійної підготовки майбутнього фахівця, забезпеченню потреб суспільства в конкурентоздатних фахівцях» (Гуревич, Р., Кадемія, М., Козяр, М. (ред.), 2012, с. 10). На думку науковця, ефективність та якість навчання залежить від якісної організації процесу самостійного

навчання, дидактичної якості матеріалів, що використовуються в навчальному процесі. Розв'язання цих завдань значною мірою залежить від педагогічної майстерності вчителів, його готовності до роботи із потоками інформації, володіння методами представлення, пошуку та переробки інформації. Цілком слушно, на нашу думку, Р. Гуревич наголошує на тому, що необхідною умовою розробки та впровадження нових форм і технологій навчання є готовність педагогів до роботи у новому інформаційному середовищі, стверджуючи про необхідність формування *цифрової компетентності* у здобувачів вищої освіти (Там само).

За переконаннями К. Віттенберга, використання сучасних ІКТ у сфері освіти дозволяє педагогам модернізувати цілі, зміст, методи, засоби і форми навчання, розширити власні педагогічні можливості, а тим, хто навчається, надає можливість наблизитись до активної роботи з доступною для них інформацією. На думку науковця, використання ІКТ дозволяє постійно оновлювати зміст, методи, форми навчання згідно змін, що відбуваються в інформаційному просторі України та за її межами (Віттенберг, К. 2010. 19 с), що ще раз доводить необхідність формування у майбутніх педагогів *цифрової компетентності*.

Аналіз навчальних планів підготовки бакалаврів та магістрів в галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 013 Початкова освіта дав можливість систематизувати дисципліни залежно від їх значущості в досягненні цілей щодо формування *цифрової компетентності майбутніх вчителів початкових класів*. Зроблено висновки, що сучасний вчитель початкових класів повинен володіти інноваційними практиками для впровадження таких моделей навчання, як: адаптивне навчання, синхронне та асинхронне навчання, змішане навчання, самостійно направлене навчання, дистанційне навчання, хмарне та мобільне навчання, віртуальний клас, перевернутий клас, система управління e-learning, система управління навчальним процесом, курсом (CMS), гейміфікація, персоналізація, цифровий сторітелінг тощо. Тому цифровій

підготовці сучасних вчителів початкових класів слід приділяти особливу увагу.

Вважаємо, що запровадження сучасних цифрових технологій має бути виваженими, доцільними та підпорядкованими меті і змісту освітнього процесу. Одним із креативних мотиваційних засобів оволодіння сучасними знаннями та формування відповідних навичок як чинників розвитку цифрової компетентності майбутніх педагогів, вбачається створення практико-спрямованого інформаційно-освітнього електронного середовища (цифрового середовища) закладу вищої освіти. В його умовах для здобувачів вищої освіти необхідно популяризувати раціональне використання ЕОР на заняттях і в позаурочній діяльності, впровадження елементів дистанційного навчання (онлайн та офлайн), змішаного навчання тощо.

Наукові розвідки дозволяють стверджувати, що цифрова компетентність майбутнього педагога передбачає його здатність та вміння систематичного, логічного та системного використання електронних освітніх ресурсів, що розкриває доступ до застосування та розроблення сучасних креативних цифровоорієнтованих педагогічних технологій. Завдяки резервам, які забезпечуються впровадженням ЕОР в освітній процес, система освіти змінює авторитарну педагогіку гуманістичною, де створюються можливості для врахування й розвитку особливостей кожного учасника освітнього процесу як особистості зі своїми персональними потребами й якостями. Такі підходи в педагогіці забезпечують майбутнім вчителям право на унікальність, самобутність, мобільність та конкурентоздатність.

У контексті нашого дослідження сформованість цифрової компетентності розглядаємо крізь призму практичної зорієнтованості майбутніх вчителів початкових класів на використання інформаційно-комунікаційних технологій, освітніх Інтернет-ресурсів, хмарних технологій, мобільних додатків, віртуальних та цифрових лабораторій тощо.

Таким чином, із вище зазначеного можемо зробити висновок, що здатність майбутніх вчителів початкових класів ефективно використовувати цифрові технології у різних сферах життєдіяльності формується у закладах вищої освіти. У результаті сформованої цифрової компетентності майбутні педагоги вмітимуть працювати з комп'ютерною технікою та мультимедійними технологіями, використовувати різні джерела інформації, користуватися новими цифровими технологіями та програмним забезпеченням, що дозволять зробити освітній процес гнучким, мобільним, диференційованим та індивідуальним.



Узагальнюючи результати досліджень, *інформаційно-освітнім середовищем* професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів називаємо цілісну організовану систему організаційно-педагогічних умов, що забезпечують активну суб'єкт-суб'єктну взаємодію усіх учасників освітнього процесу, спрямовану на професійний та особистісний розвиток майбутніх вчителів та формування у них цифрової компетентності та професійної готовності до застосування цифрових технологій. Доцільним є оснащення приміщень, у яких проводяться заняття, новими взірцями цифрових засобів навчання. Покращить процес підготовки здобувачів вищої освіти і відкриття спеціалізованих приміщень для проведення занять та самостійної роботи: інтернет-класи, мультимедійні аудиторії, де проводяться навчальні заняття з використанням мультимедійних технологій.

Обґрунтовано методологічні підходи професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів, з яких найбільш ефективними є такі: *системний підхід* – дає змогу розглядати професійну підготовку майбутніх вчителів як сукупність взаємопов'язаних компонентів; *синергетичний підхід* – забезпечує здійснення професійної підготовки як відкритих систем, здатних до

самоорганізації та розвитку; *діяльнісний підхід* – сприяє формуванню професійної готовності майбутніх вчителів початкових класів до застосування цифрових технологій; *компетентнісний підхід* – сприяє формуванню цифрової компетентності; *акмеологічний підхід* – стимулює майбутніх педагогів до обдумування стратегій щодо планування власної інноваційної діяльності, розвитку творчого потенціалу, виявлення й використання цифрових ресурсів для досягнення успіху в професійній діяльності; *особистісно орієнтований підхід* – спрямовує освітній процес закладів вищої освіти на особистість та формування у неї відповідних професійних цінностей; андагогічний підхід дає можливість характеризувати здобувача вищої освіти як фахівця, який навчається упродовж усього життя; *інноваційний підхід* – забезпечує використання різноманітних інновацій у освітньому процесі, основою яких є інтерактивність і максимальна наближеність до реальної професійної діяльності.

Вважаємо, що дистанційна форма навчання є однією з інноваційних форм професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти, яка базується на використанні як традиційних, так й нових інформаційних технологій та технічних засобів. Особливої актуальності вона набуває в умовах пандемії, коли явище карантину стає доволі регулярним.

Провідною тенденцією в галузі освіти залишається змішане навчання, яке визначається як цілеспрямований процес передачі і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності особистості, засноване на поєднанні технологій традиційного, комп'ютерно-орієнтованого, дистанційного та мобільно-орієнтованого навчання. Змішане навчання передбачає раціональне використання навчального часу, адаптацію освітнього процесу до індивідуальних потреб студента, диверсифікацію джерел отримання знань, використання гнучких засобів для діагностики і моніторингу навчальних досягнень, організацію зворотного зв'язку та, як наслідок, підвищення продуктивності навчальної діяльності здобувачів вищої освіти. Вибір моделі навчання залежить від багатьох факторів. Крім

того, на практиці модель змішаного навчання може змінюватися залежно від освітніх потреб. Аналіз наукових праць і методичного досвіду свідчить про те, що змішане навчання продовжує свій розвиток у ЗВО та стає домінантною освітньою технологією у процесі підготовки майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти.

Вважаємо, що сучасний вчитель початкових класів повинен орієнтуватися в інформаційному просторі, одержувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог інноваційної професійної діяльності (створювати текстові документи, таблиці, малюнки, діаграми, презентації; використовувати Інтернет-технології, локальні мережі, бази даних; розробляти власні електронні продукти (електронні розробки уроків; електронні підручники, навчальні програми, демонстраційний матеріал); має оволодіти новими знаннями і вміннями, що допоможуть комфортно працювати та бути конкурентоспроможним в освітньому просторі інформаційного суспільства.



РОЗДІЛ ІІІ

СУЧАСНІ ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ



3.1. Цифровізація освітнього процесу у закладах вищої освіти

Нині цифрові технології стрімко увійшли в повсякденне життя кожної людини, а цифровізація освітнього процесу закладів вищої освіти стала трендом в освітній сфері. Цифрова трансформація освітнього процесу сприяє насиченню фізичного простору закладу освіти електронно-цифровими пристроями, засобами, системами та впровадження інформаційно-комунікаційних, хмарно орієнтованих технологій та технологій доповненої й віртуальної реальності.

Дослідження сутності поняття «цифровізація» доводить, що у науковому середовищі воно утвердилося відносно нещодавно і пов'язано із масштабним проникненням інформаційно-комунікаційних технологій у повсякденне життя сучасного суспільства. До кола науковців, які започаткували дослідження цифровізації як явища, слід віднести Д. Тапскотта та П. Самуельсона. Означена проблематика достатньо швидко захопила наукову спільноту і виділилася велика кількість окремих напрямків, в межах яких розглядалися ті чи інші її аспекти. Так, деякі питання, пов'язані з науковим осмисленням зазначеної категорії, структурою та специфічними особливостями зумовленими стрімким розвитком сучасних інформаційно-комунікаційних технологій висвітлено у наукових доробках учених: Д. Белшоу, В. Бикова, Д. Галкіна, Б. Гірша, Г. Крибера, М. Лещенка, Л. Мановича, Р. Мартіна, П. Матюшко, О. Овчарук, В. Ребрини, Дж. Стоммела та інших.

Варто відзначити особистий внесок у розвиток окресленої проблеми зарубіжних і вітчизняних науковців й дослідників серед яких: В. Биков, Т. Вакалюк, А. Василик, А. Данилицька, М. Жалдак,

М. Лещенко, О. Михайленко, Л. Петухова, І. Роберт, О. Співаковський, О. Спирін, М. Шишкіна, А. Яцишин та інші. У роботах цих учених обґрунтовується проблема реформування та модернізації існуючої системи вищої освіти відповідно до викликів сьогодення, а також описано деякі шляхи подолання ризиків, пов'язаних із виникненням феномену суспільної ізоляції осіб, які не володіють інноваційними технологіями у достатній мірі. Водночас, попри певні роз'яснення нормативно-правових документів, які обґрунтовують стратегічні орієнтири щодо цифровізації усіх сфер життя, а також здійснення наукових розвідок у зазначеному напрямі, ряд аспектів потребують подальшого вивчення, зокрема, недостатньо висвітлено особливості цифровізації освітнього процесу у закладах вищої освіти.

Вже понад сімдесят років триває цифрова революція, яка сприяє багатофакторному переходу від аналогового до цифрового способу обробки, зберігання й передачі даних, і, відповідно, стрімкому розвитку апаратного і програмного забезпечення, що обслуговує ці процеси.

Найчастіше цифрові технології і системи згадуються у поєднанні із мультимедійними форматами представлення й обробки інформації (приміром, цифрове телебачення, фото-, відео- і аудіо-обладнання), а також у поєднанні з цифровими системами зв'язку (до прикладу, цифрові мережі на основі технологій ISDN і xDSL). Це не дивно, оскільки із 1940-х років комп'ютери називалися цифровими обчислювальними машинами (ЦОМ), а вже з кінця 1960-х загальноживаним став термін (цифрова) електронна обчислювальна машина (ЦЕОМ, ЕОМ), а перші персональні комп'ютери, що з'явилися в 1970-х роках продовжили називати ПЕОМ, назва яких зберігається і до нині. Приблизно в ці ж роки поряд із обчисленнями почали активно досліджуватися і розвиватися методи переведення в цифрову форму або цифрової обробки зображень і звуку.

Нині терміни ЕОМ, ПЕОМ поступово втрачають первинний сенс і об'єднуються в більш популярний термін «комп'ютер». Саме цифрова технологія дозволяє маніпулювати даними з високою

швидкістю, в тому числі при передачі по аналоговим (безперервним) або по цифрових каналах зв'язку (аналого-цифрові/цифро-аналогові перетворення, кодування, модуляція/демодуляція сигналу). Комп'ютери, телекомунікації, мережеві сервіси Інтернету мають можливість обробки цих цифрових даних, які потрапляють туди завдяки перетворенню (оцифруванню, цифровізації) різних видів аналогових сигналів. Потім, в цифровому вигляді, ці дані об'єднуються пристроями і програмами у нові формати, піддаючись конвергенції (комбінуванню різних форматів, англ.: convergence) або медіаконвергенції.

Цифрові технології почали домінувати в 1990-і роки і вже у 2007 році 99,9% інформації передавалося в цифровому форматі. Початком цифрової революції вчені вважають 2002 рік, коли обсяг збережених у світі цифрових даних вперше перевищив сукупний обсяг аналогових (Апалькова, В.В., 2015, с. 9–11). Враховуючи такі значні й стрімкі темпи науково-технічного прогресу, постала необхідність здійснення цифрової революції і в освітній галузі, оскільки сучасне інформаційне суспільство потребує принципово нових підходів до здобуття якісної освіти, починаючи з дошкільного віку.

У цьому контексті варто представити нові шляхи, засоби та способи щодо підготовки фахівців, які володітимуть основами цифрової грамотності та будуть здатні до розробки, впровадження та поширення цифрової освіти. З огляду на це, одним із першочергових завдань у напрямку цифровізації освітнього процесу у закладах вищої освіти є чітке окреслення поняття «цифровізація» та визначення її основних орієнтирів в освіті. Як ми вже зазначали, сам термін «цифровізація» з'явився у зв'язку з інтенсивним розвитком інформаційно-комунікаційних технологій.

Сучасна інформаційна спільнота вкладає у поняття «цифровізація» наступний зміст: «цифровий спосіб зв'язку, запису, передачі даних з допомогою цифрових пристроїв». Водночас, А. Марей розглядає цифровізацію як зміну парадигми спілкування і взаємодії один з одним і соціумом (Малик, І.П., 2013, 25–34). Усталеного визначення цього терміну поки не існує, але у нього

включають використання в навчанні значних даних про процес освоєння окремими учнями певних дисциплін і багато в чому автоматичної адаптації навчального процесу на їх основі; використання віртуалізації, доповненої реальності і хмарних обчислень і багато інших технології (Карплюк, С.О., 2017, с. 122–125). Як зазначає Н. М. Бітюцька, нині існує необхідність формування уміння орієнтуватися в потоці цифрової інформації у педагогів, працювати з нею, обробляти і вбудовувати в нову педагогічну технологію (Там само).

Таким чином можна зробити висновок про те, що розвиток Інтернету і мобільних комунікацій є базовими технологіями цифровізації. Термін «цифровізація» сьогодні має тенденцію використання для опису трансформації, яка йде далі, ніж просто заміна аналогового або фізичного ресурсу на цифровий. До прикладу, книги не просто перетворюються в електронні книги, а надають цілий спектр інтерактивних і мультимедійних ресурсів. Відповідно, процеси можуть стати вже онлайн-діалогами між різними сторонами освітнього процесу. Цифровізація – це своєрідна зміна парадигми того, як ми думаємо, як ми діємо, як ми спілкуємося із зовнішнім середовищем, і один із одним, а технологія є інструментом, аніж метою. Окрім того, цифровізація сприяє спрощенню освітнього процесу, роблячи його більш гнучким, пристосованим до реалій сьогодення, що у свою чергу забезпечує професійну підготовку конкурентоспроможних професіоналів.

В освіті цифровізація спрямована на забезпечення безперервності процесу навчання, тобто *life-long-learning* – навчання протягом життя, а також його індивідуалізації на основі *advanced-learning-technologies* – технологій просунутого навчання. Водночас зауважимо, що цифровізація освіти безпосередньо залежить й від рівня володіння педагогом цифровими технологіями з метою їх продуктивного застосування в освітній діяльності.

Цифрові технології в сучасному світі – це не лише інструмент, а середовище існування, яка відкриває нові можливості: навчання в будь-який зручний час, безперервну освіту, можливість проєктувати

індивідуальні освітні маршрути, зі споживачів електронних ресурсів стати творцями. Цифровізація освіти передбачає застосування студентами мобільних і інтернет-технологій, розширюючи горизонти їх пізнання, роблячи їх безмежними. Продуктивне застосування цифрових технологій, включення студентів у самостійний пошук, відбір інформації, участь в проєктній діяльності формує у них компетенції XXI століття. Останнім часом активно реалізується процес створення і застосування відкритих онлайн-ресурсів, починаючи від окремих завдань, тестів до повномасштабних курсів (модулів) із формування необхідних компетенцій. Динаміка розвитку онлайн навчання демонструється зростанням доступності онлайн курсів (Дульська, І.В., 2015, 119–133).

Додаткові напрямки застосування цифровізації в освіті спрямовані на розвиток цифрових бібліотек і кампусів університетів. Розробка і наповнення онлайн курсу здійснюється із застосуванням програмних рішень, що дозволяють здійснити збірку курсу з наявних інформаційних ресурсів і в спеціалізованих програмних середовищах, авторськими системами, автоматизованим проєктуванням. Система освіти із застосуванням нових технологічних інструментів і необмежених інформаційних ресурсів повинна навчитися ефективно їх впроваджувати в освітній процес.

Практика онлайн курсів і змішаного навчання створює поле безмежних освітніх можливостей, що орієнтує на якість освіти для кожної людини, незалежно від місця проживання, умінь, але відповідно до його інтересів і можливостей (Радзієвська, О.Г., 2017, 20–27). Такі зміни потребують від майбутніх вчителів початкових класів вільного володіння цифровим освітнім середовищем. З огляду на це, перспективним завданням закладів вищої освіти є підвищення кваліфікації викладачів щодо цифрової грамотності, орієнтованої не лише на розробку курсів, а й на застосування цифрового середовища в освітньому процесі. Цифрове середовище вимагає від викладачів іншої ментальності, більш досконалих способів і форм роботи зі студентами (Соломаха, А.В., 2018, с. 299–308).

З огляду на вище зазначене, можна стверджувати, що нині перед кожним закладом вищої освіти стоїть завдання пройти цифрову трансформацію, що передбачає впровадження більш гнучких процесів, зміни корпоративної культури та оптимізацію освітніх процесів. Такий перехід зумовлений декількома факторами. По-перше, значна кількість здобувачів вищої освіти відносяться до покоління *digital natives*, вони демонструють набагато більшу схильність до застосування нових цифрових технологій у своєму повсякденному житті. Особливо це стосується ІТ і Інтернет технологій, а також їх застосування не лише у професійній сфері, а й для соціалізації та комунікації. Таким чином, цифровізація університету зробить його більш пристосованим для цільової аудиторії. Це однозначно призведе до підвищення конкурентоспроможності ЗВО на ринку праці, створення додаткової цінності і залученню студентів. По-друге, виникає необхідність цифровізації внутрішніх процесів у закладах вищої освіти для збільшення ефективності взаємодії підрозділів на рівні закладу. Це є необхідним для проведення інноваційних і культурних перетворень, які вимагають переходу на нову освітню модель.

Із вище викладеного можна зробити висновок, що основною метою діяльності будь-якого закладу вищої освіти, який прагне до розвитку та зміни статусу на «цифровий ЗВО» є фокусування усіх зусиль на автоматизації процесів освітньої діяльності, що зробить їх більш ефективними, за рахунок перерозподілу ресурсів у реальному та віртуальному середовищі. З огляду на це можна сформулювати ті завдання цифровізації, які, повинні бути поставлені перед закладом вищої освіти:

- забезпечення навчання та підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу щодо використання цифрових технологій в освітній діяльності;
- реалізація цифрових технологій в освітньому процесі;
- надання можливості колективного користування цифрових ресурсів і вільного доступу до них у хмарних сервісах;

- забезпечення підвищення рівня мотивації до професійного використання цифрових технологій викладачами та здобувачами вищої освіти;
- створення інноваційних умов розвитку через упровадження цифрових технологій;
- надання інформаційних консультаційних послуг щодо використання цифрових і хмарних технологій із необмеженими ресурсами;
- накопичення, систематизація та розповсюдження інформації щодо використання цифрових і хмарних технологій закладом вищої освіти.

Система освіти здатна буде забезпечити суспільству впевнений перехід у цифрову епоху, що орієнтований на зростання продуктивності освітнього процесу, вибудовування індивідуальних маршрутів навчання, управління власними результатами навчання, віртуальну і доповнену реальність тощо. Варто зауважити, що цифрові ресурси, які застосовуються в повсякденній діяльності людини, дозволяють долати бар'єри традиційного навчання: темп освоєння програми, форм і методів навчання. Крім того, інформаційно-комунікаційні й цифрові технології надають можливість інтенсифікувати освітній процес, підвищити рівень і якість сприйняття, розуміння та засвоєння знань. За допомогою медіа- та інтерактивних засобів викладачам легше використовувати підхід до викладання на основі впровадження інноваційних підходів, включаючи використання «кейсів», дослідно-пошукової роботи, ділових ігор. Як результат, здобувачі вищої освіти набагато краще засвоюють інформацію та формують відповідні навички, перебуваючи в емоційно-комфортному середовищі, не втрачають бажання навчатися, генерувати творчі ідеї.

Здійснений аналіз процесу цифровізації освітнього процесу в закладах вищої освіти дозволив нам зробити висновок, що цифрові технології роблять освітній процес мобільним, диференційованим та індивідуальним. При цьому вони не замінюють діяльність викладача, а гармонійно доповнюють. Заняттям, що побудовані на засадах

використання цифрових технологій, властиві адаптивність, керованість, інтерактивність, поєднання індивідуальної та групової роботи, а також часова необмеженість навчання. Крім того, цифрові технології надають ряд нових можливостей для усіх учасників освітнього процесу, зокрема: отримання задоволення від захопливого процесу спілкування і пізнання; автоматизація більшої частини викладацької роботи, вивільняючи час на пошук, спілкування, самовдосконалення, індивідуальну роботу зі студентами; забезпечення зворотного зв'язку; відчуття студентів зі слабкою підготовкою в ролі лідера, що загалом сприяє успіху усієї академічної групи; корекція індивідуального розвитку майбутніх фахівців; підвищення ефективності управління освітнім процесом та освітою у цілому.

3.2 Використання онлайн-сервісів у професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів

«Покоління Google», «міленіали», digital natives (цифрові аборигени) – всі ці назви акцентують увагу на ролі цифрових технологій у житті молоді, які перш за все, дають доступ до великої кількості різної інформації та можливість її швидко опрацьовувати. У зв'язку з цим ІТ-технології надають нову якість суспільному життю, але й при цьому породжують нові виклики. Вища освіта, як і освіта в цілому, не є виключенням.

Як зазначено у *Концепції «Нова українська школа» (2016)*: «наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі має стати інструментом забезпечення успіху Нової української школи. Адже, сучасний педагог не може здійснювати освітню діяльність без використання сучасних технологій, а такі сервіси як електронна пошта, пошук в Інтернеті, мобільні телефони, відеодзвінки стають незамінними та універсальними. Зрозуміло, що інформатизація освіти передбачає удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в умовах інформаційного освітнього середовища закладів вищої освіти.

Цифрові технології є ефективним інструментом та засобом організації освітнього процесу в умовах інформатизації суспільства та цифрової трансформації освіти. Адже, інформаційні технології відкривають доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи здобувачів освіти, дозволяють реалізовувати інноваційні форми і методи навчання та виховання.

Досвід показує, що застосування інформаційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів створює технологічний прорив у методології, організації та практичній реалізації освітнього процесу на всіх рівнях системи освіти; підвищує рівень загальної та професійної культури, цифрової компетентності, полегшує процеси пояснення і контролю, налагоджує та розвиває співпрацю, сприяє самореалізації і самоствердженню майбутніх фахівців. Окрім того, використання цих технологій є способом організації діяльності здобувачів вищої освіти з метою активного, усвідомленого засвоєння навичок, підвищення мотивації, розвитку комунікативних навичок, формування професійних знань.

Цифровій підготовці сучасного педагога потрібно приділяти особливу увагу. Оскільки, крім базових цифрових компетентностей (підготовка текстових документів, презентацій, тестів тощо) вчитель повинен володіти інноваційними практиками для впровадження адаптивного, змішаного, дистанційного, хмарного і мобільного навчання тощо.

Зазначимо, що під дистанційною освітою розуміють добре організовану й контрольовану самоосвіту з використанням комп'ютерної техніки та комунікаційних мереж. Дистанційне навчання може відбуватися синхронно або асинхронно. Синхронний формат передбачає співпрацю між викладачем і студентами у реальному часі за допомогою засобів відео-чи аудіозв'язку, спілкування у чаті. Однак, слід звернути увагу і на те, що у синхронному режимі учасники нерухомо сидять біля екрана, тому доцільно чергувати розумову активність із фізичною. За допомогою асинхронного режиму навчання здобувачі вищої освіти працюють у

власному темпі та у зручний для себе час. Основне завдання викладача полягає у наданні студентам чітких вказівок та термінів виконання завдань. Приміром, у Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника викладачі забезпечують ефективний освітній процес за дистанційною формою у період пандемії COVID-19. Варто сказати, що в університеті уже декілька років функціонує система дистанційного навчання на платформі d-learn.pnu.edu.ua, яка раніше використовувалася для організації самостійної роботи студентів денної і заочної форми навчання.

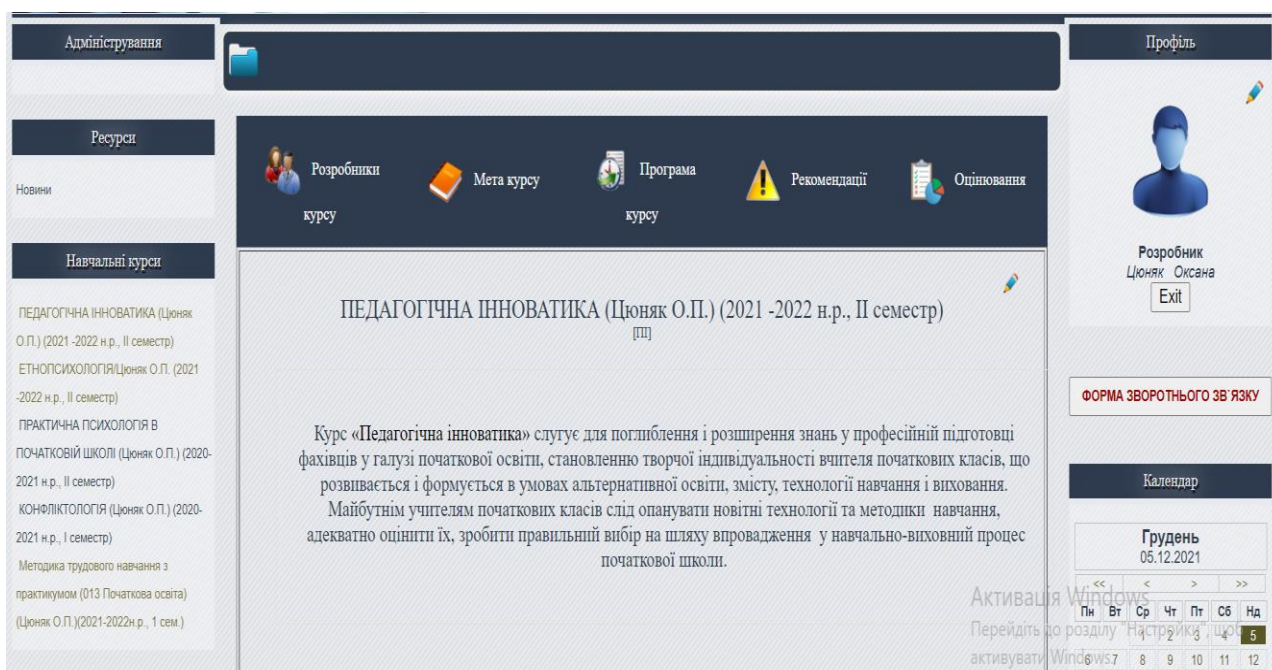
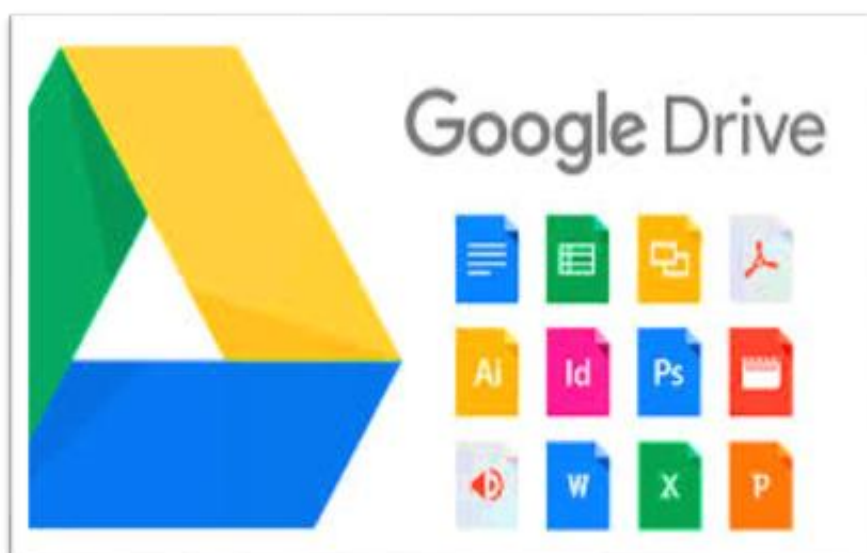


Рис. 10. Інтерфейс системи дистанційного навчання на платформі d-learn.pnu.edu.ua

На цій платформі навчальні матеріали доступні у будь-який час. Між студентами та викладачами налагоджено постійний взаємозв'язок. Моніторинг онлайн ресурсів дав можливість виявити цифрові інструменти, які активно використовуються у професійній підготовці майбутніх педагогів у закладах вищої освіти.

Охарактеризуємо цифрові інструменти, які використовують у професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів на педагогічному факультеті Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Одним із інструментів для постановки навчальної проблеми, організації самостійної роботи, узагальнення вивченого матеріалу та підведення підсумків є **Google Drive**, що дозволяє користувачам зберігати інформацію на серверах у хмарі, і ділитися нею з іншими користувачами в Інтернеті. Файли доступні з будь-якого пристрою, на якому є підключення до мережі Інтернет, а внесені зміни зберігаються автоматично. Google Drive включає Google Документи, Таблиці та Презентації, офісний пакет, який дозволяє спільно редагувати документи, електронні таблиці, презентації, малюнки тощо.



Зазначимо, що цей інструмент може використовуватися на різних дисциплінах (на лекційних, практичних заняттях). Здобувачі вищої освіти мають можливість синхронно і асинхронно опрацьовувати навчальний матеріал, аналізувати його та засвоювати.

В умовах дистанційного навчання набрав популярності сервіс **LearningApps.org**, який є сервісом для підтримки процесів навчання та викладання за допомогою невеликих інтерактивних модулів. Ці модулі можуть використовуватись безпосередньо як навчальні ресурси або для самостійної роботи. Метою роботи є створення загальнодоступної бібліотеки незалежних блоків, придатних для повторного використання та змін. Блоки (вони називаються Вправами) не включені в жодні конкретні сценарії чи програми, тому не розглядаються як цілісні уроки чи завдання, натомість їх можна

використати у будь-якому доречному методичному сценарії. Це інструмент для перевірки і закріплення знань, формування критичного мислення. Він є зручним у використанні і дозволяє створювати інтерактивні завдання різних рівнів складності: вікторини, кросворди, пазли та ігри. Студенти можуть самостійно створювати завдання, а можуть і виконувати завдання, підготовлені викладачем. Основною перевагою сервісу є те, що додатки створюються виключно українською мовою.

Одним із ефективних засобів дистанційного навчання є безкоштовний веб-сервіс для дистанційної освіти **Google Classroom**, який поєднує сервіси *Google Disc*, *Google Docs*, *Gmail*, *Calender* тощо. Веб-сервіс Google Classroom виконує функції методичного, програмного, технічного, інформаційного та організаційного середовища.

Активне застосування Google Classroom, який існує з 2014 року, почалося саме у той період, коли заклади освіти у національному та світовому масштабі вимушені були припинити процес навчання face-to-face. Статистика щодо застосування Google Classroom під час пандемії, спричиненої поширенням коронавірусної інфекції є досить переконливою. За даними BBC News, станом на 30 березня 2020 року кількість завантажень становила більше 50 млн., проте до березня 2000 року Google Classroom не входив навіть до топ-100 освітніх додатків (Биков, В., Шишкіна, М., 2016, С. 30–52).

Основна мета сервісу Google Classroom, інтерфейс якого представлений 38 мовами, полягає в оптимізації та забезпеченні ефективності освітнього процесу. Веб-сервіс Google Classroom не потребує спеціального програмного забезпечення. Привабливості цьому сервісу надає також його некомерційна основа та відсутність реклами.

У Google Classroom викладачі можуть легко створювати і перевіряти завдання, виставляти оцінки, коментувати і організовувати ефективне спілкування у режимі реального часу або в режимі дистанційного навчання. Окрім того, Google Classroom надає зручний інтерфейс для створення і управління навчальними курсами

та для організації проєктної діяльності, має неабиякий освітній потенціал.

На наше переконання, основними перевагами цієї хмарної технології є висока швидкість обробки даних, доступність із будь-якого персонального пристрою, збереження даних в мережі, зокрема на додатку Google Drive, великий потенціал, керування освітнім процесом, контроль та корекція результатів, нагромадження даних тощо. Важливим є доступ до власних матеріалів з будь-якого місця, підтримання актуальності інформації, розширення можливостей навчання вдома.

Однак, для об'єктивності оцінки можливостей Google Classroom зазначимо й недоліки. До основного недоліку роботи з додатком можемо віднести постійну необхідність перебування в мережі Інтернет для роботи. А також: незручність створення тестових завдань; відсутність можливості перевірки усних завдань (зокрема, у процесі вивчення іноземної мови, де усне мовлення є однією з ключових навичок); відсутність комунікації в реальному часі та відсутність вебінарної кімнати; неможливість приєднувати учасників освітнього процесу після початку курсів; відсутність можливості створювати окремі групи в рамках одного курсу; відсутність електронного журналу у відкритій версії Google Classroom (для корпоративних користувачів така можливість передбачена); обмежена кількість учасників – 250 осіб (Sultanova, L., Tsiuniak, O., Milto, L., Zheludenko, M., Lyktei, L., Petrenko, L. and Uchitel, A., 2021, pp. 346–365).

Загалом, усі наявні технічні можливості сервісу забезпечують формальний бік навчання, у той час як творчий та інтелектуальний потенціал викладача та студента часто залишаються нерозкритими.

Веб-сервіс Google Classroom є інструментом для організації дистанційного навчання, проєктної діяльності у закладах вищої освіти. Для роботи із Google Classroom достатньо під'єднатися до Інтернету чи браузера. Викладачі та здобувачі вищої освіти, які мають особисті акаунти Google, можуть працювати із Classroom безкоштовно. Єдиною умовою є реєстрація власної скриньки на

Gmail і отримання ключа доступу. Google Classroom підтримує нові версії основних браузерів – відповідно до того, як вони оновлюються. Не виникає проблем із доступом із мобільних пристроїв на базі Android та Apple iOS, що особливо зручно для більшості студентів, які активно користуються смартфонами. Сервіс є безпечним, оскільки немає реклами, а матеріали та інформація студентів не використовуються з метою реклами.

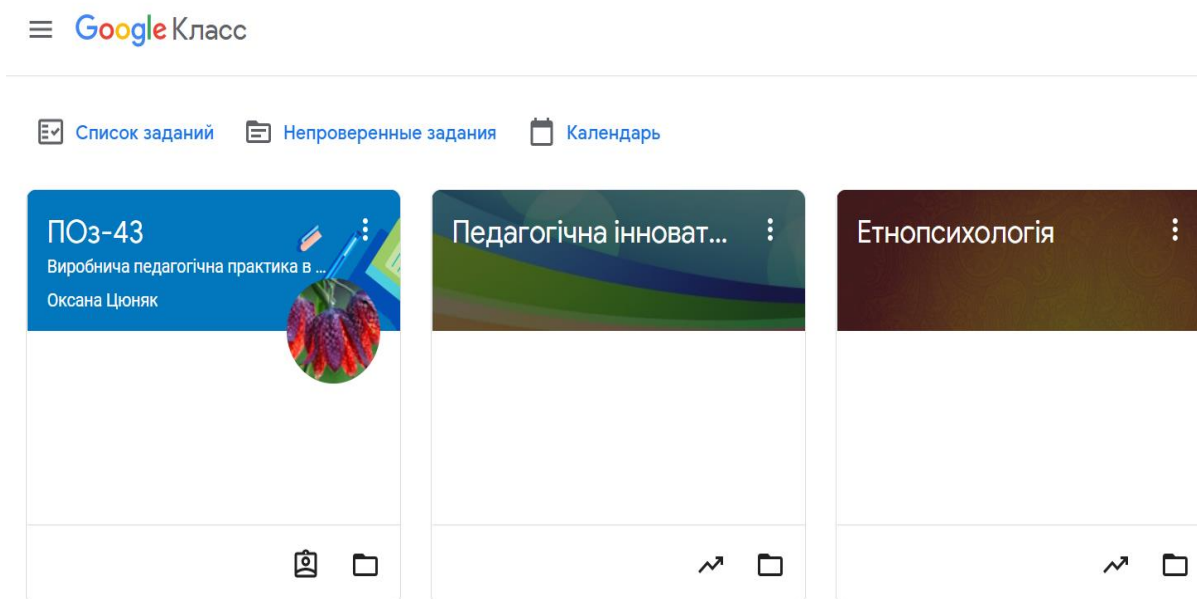


Рис. 11. Інтерфейс середовища Google Classroom

За допомогою Google Classroom викладач може створювати навчальні курси і додавати до них слухачів, ділитися навчально-методичними матеріалами, створювати завдання, перевіряти рівень засвоєння знань, організовувати тематичні обговорення. Після активізації функції «створити курс» викладач має визначити та ввести основні налаштування: назва курсу; опис курсу; аудиторія та ін. Кожному курсу на цьому етапі надається унікальний код, за яким його можуть знайти студенти та отримати до нього доступ.

Наступним кроком є налаштування можливостей, які викладач надає здобувачам вищої освіти. Залежно від того, яку форму активності студентів передбачено викладачем у цьому курсі, можна надати можливість їм публікувати дописи, розміщувати коментарі та ін. Всі, хто приєднався до курсу, відображаються у списку студентів. Однак, є певний недолік, який полягає в тому, що студенти не завжди

використовують для реєстрації справжні імена та прізвища, користуються нікнеймами. Це іноді ускладнює пошук окремого студента у списку. Цей недолік легко можна виправити завдяки формуванню у студентів культури ділового спілкування, в якому використання вигаданих імен є недоречним. Після завершення семестру можна вилучити список студентів та створити новий, змістове наповнення курсу при цьому залишається.

При роботі з веб-сервісом викладачеві варто звернути увагу на рубрики «Потік», «Завдання», «Люди», «Оцінки». Вкладка Потік у додатку Google Classroom передбачає відображення завдання та дописи, що стосуються курсу (навчальної дисципліни). Для роботи із завданням викладач може дати коротку інструкцію як працювати із ним, тему, термін здачі, прикріпити шаблон завдання (додати з Google Drive) та обрати його для роботи студентів. Розглянемо детальніше алгоритм дій при «створенні завдання»:

На робочому столі класу обираємо рубрику «Завдання». Для користувачів відкриється перелік завдань, який означений як «+ Створити»: завдання, завдання з текстом, запитання, матеріал, використати наявний допис, тема. Об'єкти в цій стрічці рекомендовано групувати за темами. Також у додатку наявна можливість розташування їх в зручному порядку для викладачів та студентів. До прикладу, викладач планує додати навчальний контент (лекцію). Він може безперешкодно її завантажити. Студентам прийде сповіщення у вигляді повідомлення про оновлення та надання доступу до навчальних матеріалів.

При створенні завдання – обираємо «Створити» «Завдання». Відкривається вікно, у якому потрібно ввести назву завдання, вказівки до його виконання, додати матеріал чи створити його. При кліку на кнопку «Додати» відбувається перехід, в якому запропоновано звідки користувач може прикріпити матеріал: з Google Drive, Посилання, Файл, YouTube. Користувач може обрати кнопку «+ Створити», де запропоновано декілька варіантів створення завдання у вигляді: Документи, Презентації, Таблиці, Малюнки, Форми. Після отримання завдання студент опрацьовує його, обирає

рубрику «Виконати», додає або створює документ та відкриває його. У назві відкритого файлу буде вказано ім'я, прізвище студента та назва завдання, яке викладач підготував заздалегідь. Студент дає відповіді на завдання, виконує тестові завдання та натискає кнопку «Здати». Якщо увесь алгоритм дій виконано вірно – з'являється статус «Здано», після перевірки – «Перевірено» та «Оцінено», наприклад: 4/5, 90/100. Разом з тим, викладачі мають можливість виставляти оцінки, коментувати і організовувати ефективне спілкування у режимі реального часу або в режимі дистанційного навчання). Наведемо приклад використання Google Classroom на заняттях з навчальної дисципліни *«Педагогічна інноватика»* (авторка навчальної програми Цюняк О.П.), яку вивчають здобувачі вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. Оскільки навчальний курс спрямований на формування творчої особистості майбутнього педагога, що професійно розвивається в умовах нової української освіти, то використання веб-сервісу Google Classroom під час проведення практичних занять дає змогу здійснювати інтерактивний контроль за їх виконанням. А поєднання можливостей коментування завдань і сервісу «Оголошення» спрощує студентам роботу над індивідуальними завданнями. Google Classroom дозволяє формувати журнал успішності студентів як окремий документ Google Docs. Додаткова зручність використання Google Classroom у навчальному процесі полягає в тому, що можна вказати термін виконання роботи, передбачивши вищі бали за її своєчасне завершення і нижчі – за виконання із запізненням (Sultanova, L., Tsiuniak, O., Milto, L., Zheludenko, M., Lyktei, L., Petrenko, L. and Uchitel, A., 2021, pp. 346–365).

Доцільно звернути увагу і на те, що працюючи у Google Classroom важливою є вимога розміщувати матеріали за темами, блоками, модулями. Як показує досвід, недостатньо структурована інформація лише перенавантажує студентів та не справляє належного навчального ефекту. Термін виконання завдання вказує викладач, проте, контролює вчасне/невчасне виконання сам сервіс.

Необхідно навчити майбутніх вчителів початкових класів орієнтуватися у системах, технологіях, методиках, несхожих одна на одну, адекватно оцінювати їх, робити оптимальний вибір на шляху впровадження авторських інноваційних технологій в освітній процес Нової української школи. До прикладу, ми пропонуємо студентам написати твори-міркування на освітню тематику («Ранкові зустрічі у Новій українській школі: що це і навіщо?», «Розвиток критичного мислення школярів в умовах інтерактивного навчання», «Для того, щоб критично мислити, учні повинні:...?»); есе («Заклад освіти моєї мрії», «Онлайн-освіта: за і проти»); підготувати наукові повідомлення («Цифрова грамотність вчителя початкових класів», «Елементи STEM-освіти у початковій школі»); скласти план-конспект інтегрованих уроків. Також студенти отримують покликання на відеоматеріали (відео уроки), які розміщені у YouTube.

Унікальним інструментом для організації групової роботи, рефлексії є *MindMeister*. Це сервіс, що дозволяє створювати інтелектуальні карти, використання яких у освітньому процесі забезпечує зворотній зв'язок, зокрема, через підсумкове та формувальне оцінювання.



Цікавою для використання є ігрова платформа для навчання **Kahoot**, що надає можливість створювати, відтворювати, відкривати і ділитися цікавими дидактичними іграми за лічені хвилини.

Для швидкого отримання даних від студентів використовують віртуальні дошки. Приміром, **Padlet** є одним із сервісів, що надає можливість усім учасникам освітнього процесу спільно працювати на веб-стіні, на яку можна прикріплювати файли, фото, покликання на сайти тощо. Стіна може модеруватися кількома учасниками, доступ для читання і редагування може бути відкритим для усіх бажаючих.

Також викладачами використовуються інші інтернет сервіси, такі як: Zoom, Microsoft Teams, Moodle тощо.

Розглянемо їх функціональні можливості.

Найбільш популярним сучасним сервісом для проведення онлайн-конференцій та відеозв'язку, який забезпечує аудіовізуальне спілкування великої кількості осіб одночасно є **Zoom**. За його допомогою можна організувати конференції та веб-семінари для різної кількості користувачів і спікерів (залежить від тарифного плану), а також організувати спільні загальні чи приватні чати для переписки і обміну матеріалами; проводити онлайн-конференції з відео високої якості і запрошувати до 100 учасників (у безкоштовній версії, платна дозволяє збільшувати кількість учасників і спікерів); записувати як свої звернення, так і спільні розмови; під час конференцій та семінарів можна демонструвати матеріали на робочому столі свого ПК, смартфона чи планшета. Сервіс добре працює як на ПК, так і на смартфоні чи планшеті. Потрібно завантажити програму на комп'ютер чи додаток на гаджет..

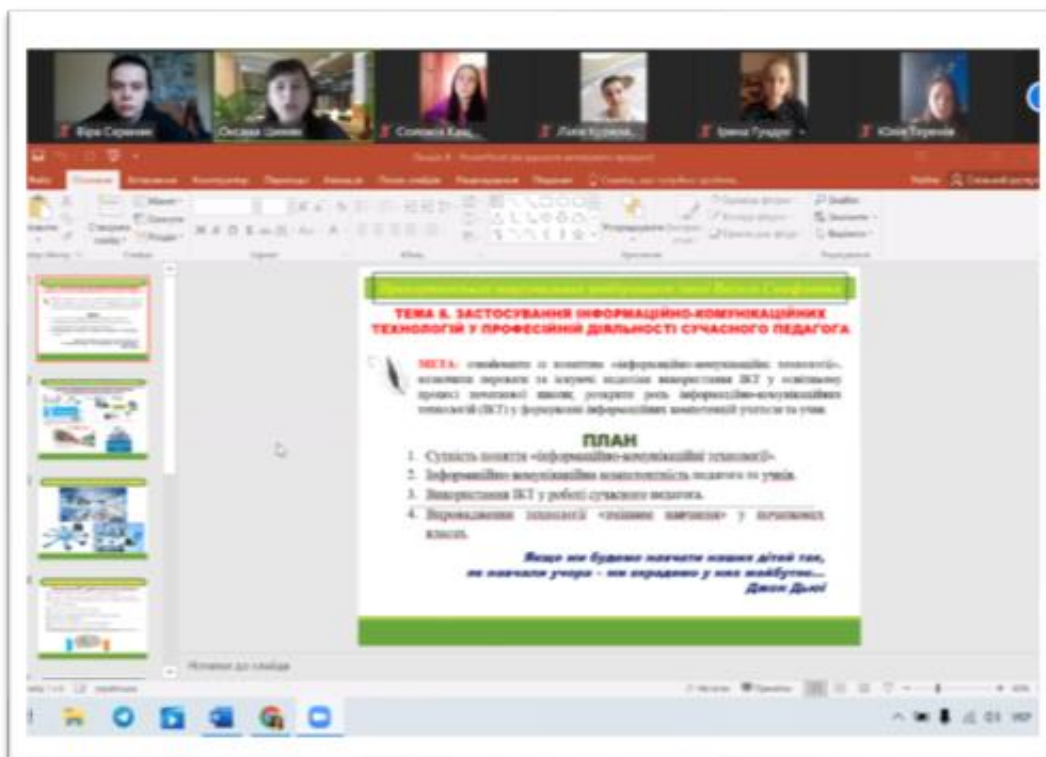


Рис. 12. Інтерфейс «Скрін екрана проведення навчальних занять з «Педагогічної інноватики» на педагогічному факультеті ПНУ імені В. Стефаника у Zoom»

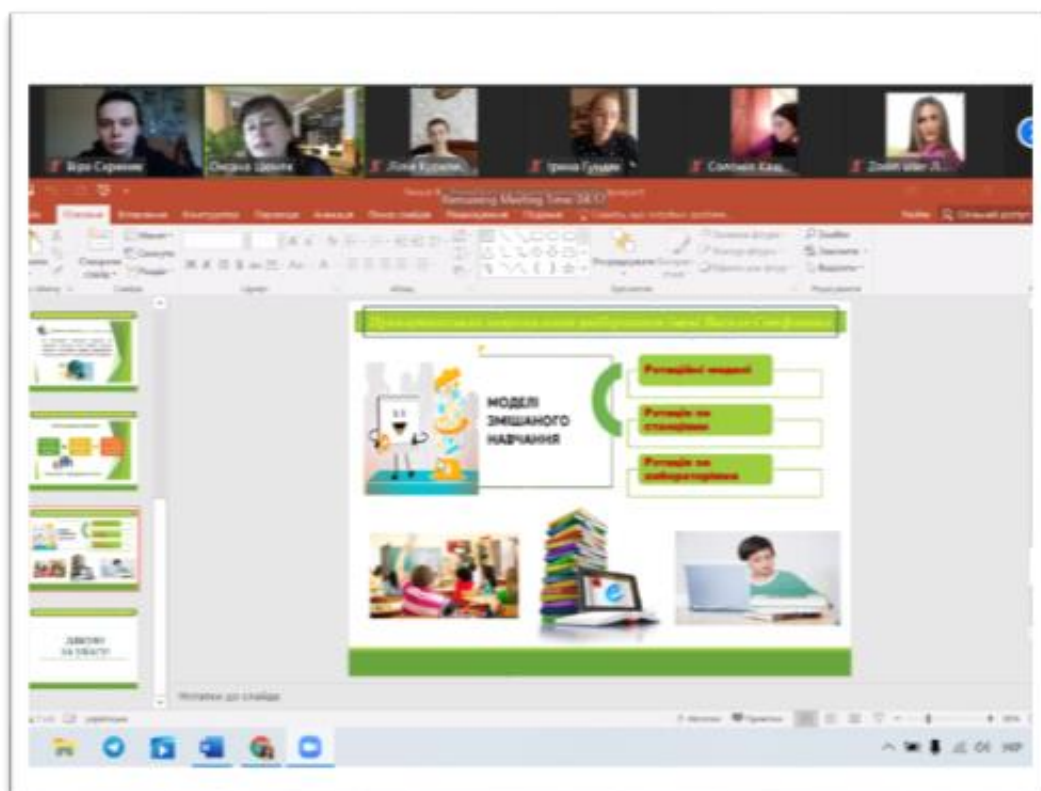


Рис. 13. Інтерфейс «Скрін екрана проведення навчальних занять з «Педагогічної інноватики» на педагогічному факультеті ПНУ імені В. Стефаника у Zoom»

Microsoft Teams – це цифровий центр, додаток Office 365, в якому зібрані розмови, контент, завдання та програми, щоб педагоги могли створювати чудові умови навчання. Цей додаток для здійснення дистанційного навчання можна використовувати на комп'ютері чи в Інтернеті, на пристрої iOS, Android, планшеті чи ноутбуці.

Microsoft Teams дозволяє учасникам робочої групи: організувати онлайн-зустрічі; проводити аудіо- та відеоконференції; публікувати в рамках робочого простору команди новини та загальні документи; вести планування спільної діяльності учасників команди; підключати додаткові онлайн-сервіси Microsoft. Microsoft Teams є простором для колективної роботи, заснованим на 4-х ключових ідеях: чаті, центрі взаємодії, можливості індивідуальних налаштувань і надійному захисті.

BigBlueButton – відкрите програмне забезпечення, яке засноване на використанні технології Flash і не вимагає жодного додаткового клієнтського програмного забезпечення, окрім Веб-переглядача. За його допомогою користувачі можуть також демонструвати онлайн-презентації у багатьох поширених форматах (наприклад, презентації OpenOffice/LibreOffice, PDF, OpenDocument тощо) і передавати на загальний екран системи вигляд робочого столу свого персонального комп'ютера.

Moodle – це модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище, яке містить широкий набір інструментів для організації електронного навчання. Його також називають системою управління навчанням (LMS), системою управління курсами (CMS), віртуальним навчальним середовищем (VLE) або просто платформою для навчання, яка надає викладачам, учням та адміністраторам розвинутий набір інструментів для комп'ютеризованого навчання, в тому числі дистанційного. Ця платформа містить велику кількість різноманітних навчальних елементів (так званих «модулів»), які забезпечують діалог та співпрацю між викладачем та здобувачами вищої освіти.

Для того, щоб створити курс достатньо увійти в Moodle та натиснути кнопку «Додати новий курс». В університетах є багато факультетів, тому процедура створення курсу буде складнішою. Зазвичай потрібно скористатись кнопкою «керування курсом», тоді відкриється перелік факультетів і кафедр. У цьому переліку потрібно буде знайти свій факультет і кафедру, а тоді вже скористатись кнопкою «Додати новий курс».

Після цього відкриється вікно з параметрами курсу, які необхідно заповнити. Всі параметри поділені на групи:

- загальне;
- опис;
- формат курсу;
- вигляд;
- файли і завантаження;
- доступ для гостя;
- групи;
- перейменування ролі.

Особливої уваги заслуговує параметр «формат курсу», завдяки якому буде відображатися його зміст. Є чотири види формату курсу:

тижневий – використовується, якщо навчання на курсі організовується потижнево, з точною датою початку та кінця, чітко визначеними строками;

тематичний – розділяє курс на теми. Такий формат зручний для курсів, які тривають протягом семестру або навчального року;

форумний формат – навчання проходить у вигляді форуму, який може оцінювати викладач;

формат єдиної діяльності – на сторінці курсу буде показано тільки один елемент або ресурс.

Час необхідний для розробки навчального курсу в Moodle залежить від цілей та пріоритетів, які ставить перед собою розробник. Якщо є потреба у розробці повноцінного складного курсу, який буде включати лекційний матеріал, плани практичних занять, електронні ресурси, матеріали для самостійної роботи, тестові завдання тощо, то розробка може зайняти досить багато часу – від кількох тижнів (якщо

є готові напрацювання, які здебільшого можна скопіювати), до кількох місяців (якщо усі матеріали потрібно розробляти).

У випадку обмеженого часу, коли потрібно швидко організувати дистанційне навчання, можна створити спрощений варіант курсу, робота над яким триватиме від кількох годин до кількох днів. При цьому не обов'язково одразу розміщувати усі модулі, спочатку достатньо розмістити лише найважливіші, які дозволяють надавати студентам навчальний матеріал та оцінювати їхню роботу. Кількість модулів у курсі можна поступово збільшувати, їхній зміст ускладнювати, змінювати способи оцінювання знань студентів тощо.

Позитивним у роботі на платформі є те, що модуль можна «приховати» на той час, поки він не завершений. У такому випадку його буде бачити лише викладач. Також модулі по наступних темах можна приховувати до тих пір, поки студенти не виконають завдання з попередніх тем. І лише після цього зробити їх видимими.

Співпраця викладача зі студентами відбувається за допомогою двох типів модулів: «Види діяльності» та «Ресурси».

Перша група модулів – *види діяльності* – передбачає можливість створення завдань для оцінювання знань студентів. Ці об'єкти надають можливості для спілкування зі студентами (приміром, об'єкти «Форум», «Чат», «Зворотній зв'язок»), їхнього тестування (модуль «Тести»), виконання завдань, що передбачають завантаження файлів з результатами роботи (модулі «завдання» чи «семінар»), розміщення елементів для спільної роботи (модуль «Вікі») та ін.

Ресурс у системі Moodle – це група об'єктів, які дозволяють додати до курсу будь-який вміст. Приміром, це можуть бути веб-сторінки, текстові сторінки, написи, посилання на файли (модуль «Файл»), веб-сторінки (модуль «URL-веб посилання»), каталог із файлами (модуль «Тека»), текстові сторінки у форматі книги (модуль «Книга»). Викладач сам обирає, які з цих об'єктів розміщувати на курсі, виходячи з мети та завдань навчальної дисципліни.

Модуль «Завдання» дозволяє викладачам давати завдання, збирати роботи, оцінювати їх та залишати відгуки на ці роботи. Студенти можуть відправляти будь-який цифровий контент (файли),

такий як текстові документи, електронні таблиці, картинки, аудіо- та відеофайли. Крім того, можна дозволити студентам вводити відповідь безпосередньо на сайті. Також завдання може слугувати нагадуванням для студентів, що їм потрібно зробити «офлайн», до прикладу, будь-яка творча робота, яка не може мати оцифрованого вигляду. При розгляді завдання викладачі можуть залишати текстові відгуки або файли з детальним роз'ясненням по роботі студента. Фінальна оцінка за роботу буде записуватися до журналу оцінок.

Модуль «Семінар» дозволяє збір та аналіз робіт студентів з виставленням колегіальної оцінки. Студенти можуть представити будь-який цифровий контент (файли), такі, як документ Word або електронна таблиця, а також можуть вводити текст прямо в поле на сайті. Матеріали оцінюються з використанням декількох критеріїв оцінювання, визначених викладачем. Процес колегіального оцінювання і розуміння форми цього оцінювання може бути здійснений наперед з прикладом матеріалів, представлених викладачем, разом з посиланням на приклад оцінювання. Студентам надається можливість оцінити одного або кількох з представлених своїх колег. Матеріали та рецензенти можуть бути анонімними, якщо потрібно. Студенти отримують дві оцінки на семінарі – оцінку за свій матеріал та оцінку за оцінювання матеріалів своїх колег. Обидві оцінки заносяться в журнал оцінок.

Модулі «Завдання» і «Семінар» зручні для роботи з невеликими групами студентів, однак, коли потрібно перевірити результати роботи 50-100-200 студентів, то краще скористатись модулем «Тест». Для того, щоб створити тест потрібно спочатку створити «Банк питань». Тобто спочатку ввести в систему усі тестові запитання з навчальної дисципліни, які потім будуть використовуватись при створенні тесту. Для цього у меню потрібно обрати блок «Керування» та пункт «Банк питань». Тоді створити «Категорію», до якої будуть належати завдання (можна використати, до прикладу, назву теми, якої вони стосуються), натиснути кнопку «Створити нове питання». Цей модуль надає викладачу можливість розробляти тести, які можуть містити питання різних типів: множинний вибір – питання, у якому можна

вибирати одну або декілька відповідей з наданого списку; есе – дозволяє відповіді з декількох речень або абзаців. Результати оцінюються викладачем вручну; перетягування в тексті – пропущені в тексті слова заповнюються за допомогою перетягування; коротка відповідь – відповідь одним словом, яке студент має ввести з клавіатури; числова відповідь – відповідь числом, яке студент має ввести з клавіатури; відповідність – встановлення відповідності; правильно-неправильно – є лише два варіанти відповіді на питання «правильно» чи «неправильно»; інші питання.

Модуль «Тест» дозволяє викладачу швидко перевіряти результати одразу багатьох студентів, оскільки їхні відповіді перевіряються автоматично та одразу вносяться в журнал оцінок. Тож основні затрати часу викладача пов'язані не з перевіркою робіт, а з розробкою питань, наповненням ними «Банку запитань» та налаштуванням тесту. Тривалість наповнення банку запитань залежить від вміння викладача працювати з комп'ютером і його досвіду роботи з системою. Уважне та акуратне внесення 100 тестових запитань до банку з перевіркою їхньої якості (кожне питання можна перевірити за допомогою функції попереднього перегляду), у більш-менш досвідченого викладача, може зайняти 4-5 годин. Налаштування тесту займає орієнтовно 10-15 хв.

У разі потреби оперативно розмістити навчальні матеріали для студентів варто скористатися навчальними об'єктами «URL», «файл» та «сторінка». URL модуль дозволяє викладачеві забезпечити веб-посилання як ресурс курсу, використовуючи все, що знаходиться у вільному доступі в Інтернеті (документи, зображення, мультимедіа і та ін.).

Модуль «Файл» дозволяє викладачу надати файл у вигляді ресурсу курсу. Усюди, де це можливо, файл буде відображатися в інтерфейсі курсу (для цього файли найкраще розміщувати у форматі «pdf»); в іншому випадку студентам буде запропоновано завантажити його. Цей модуль може бути використаний для того, щоб: поділитися презентаціями; включити міні-сайт як ресурс курсу; надати додаткові

файли для певних програм (наприклад, малюнки Photoshop), які б студенти могли редагувати і подавати їх для оцінювання.

Модуль «Сторінка» надає викладачу можливість створити веб-сторінку, використовуючи вбудований текстовий редактор. «Сторінка» може показувати текст, картинки, звук, відео, веб-посилання тощо. Переваги використання модуля «Сторінка» у порівнянні з модулем «Файл» полягають у тому, що ресурс стає більш доступними (приміром, для користувачів мобільних пристроїв), його легше оновлювати. «Сторінка» може бути використана для того, щоб: представити вимоги та положення курсу або коротку інформацію про програму курсу; впровадити кілька відео або звукових файлів разом з пояснювальним текстом; розмістити лекційний матеріал. (Шандра, Р., 2020).

За допомогою платформи викладач може обирати будь-який з модулів, розміщувати його на сайті, редагувати, оновлювати, використовувати для інформування, навчання та оцінювання студентів. Платформа дозволяє використовувати в межах навчальної дисципліни форуми, слідкувати за активністю студентів, містить зручний для користування електронний журнал оцінок. На даний момент Moodle вже має 129 мільйонів користувачів в усьому світі й продовжує розвиватися темпами, значно швидшими, ніж її конкуренти.

Попри значну кількість сервісів і онлайн-ресурсів для дистанційного навчання в Україні відсутня науково обґрунтована та чітко сформульована стратегія дистанційної освіти. Невисокий рівень комп'ютеризації суспільства і системи освіти зокрема, низьке освоєння навчальними закладами сітьових інформаційних технологій, несформованість національного освітнього простору в Web-середовищі та ін. не дають змоги у даний час реалізувати значні потенційні можливості дистанційного навчання. За цих умов необхідно активно працювати над розвитком цифрових компетентностей викладчів і студентів закладів вищої освіти України шляхом проведення безкоштовних онлайн-консультацій, тренінгів, електронних ресурсів тощо.

3.3 Дидактичний потенціал технології мобільного навчання

Нині актуальною проблемою для освітян у країнах Європи та Україні є професійна підготовка здобувачів освіти в умовах пандемії COVID-19, що спричинила зміну підходів до пошуку ефективних шляхів організації освітнього процесу у закладах вищої освіти. Особливої уваги набули питання формування цифрової компетентності викладачів та здобувачів вищої освіти, їхньої цифрової грамотності.

Відомо, що з настанням ери бездротового Інтернету та планшетів, а також з постійним зростанням кількості цифрових навчальних матеріалів у різних сферах освіти все більшого поширення набуває *технологія мобільного навчання*. Варто зазначити, що арсенал засобів навчання сучасного студента складається з декількох універсальних пристроїв: ноутбука, планшета, телефону, які мають певні особливості і можуть функціонувати на базі різних операційних систем.

Нині мобільний телефон (смартфон) є найбільш використовуваним ІКТпристроєм на планеті, й Україна не є винятком. Згідно з даними досліджень, розміщеними на соціологічному сайті «MMR» станом на 2019 рік одним із найбільш популярніших гаджетів у нашого населення був саме смартфон, який використовували 96% опитаних українців. У 2016 р. цей показник становив 88%, що засвідчує підвищення рівня довіри до цих технологій. Також було названо цілі використання смартфонів респондентами у 2019 р.: пошук інформації в інтернеті (91%), користування соціальними мережами (89%), переписка в месенджерах (84 %), відстежування прогнозу погоди (83%), купівля товарів онлайн (79 %), навігація (80%), обмін фотографіями та відео (74%), пошук турів для відпочинку, розкладу руху громадського транспорту(64%), а також при заняттях спортом (26 %).

Станом на червень 2020 р. «GSMA Intelligence» зафіксовано понад 5 млрд користувачів мобільними пристроями, що становить 67% населення нашої планети. При цьому кількість користувачів

смартфонів складає 55% від загального числа користувачів мобільними технологіями.

Питанням впровадження мобільного навчання в освітній процес присвячено праці В. Андрієвської, В. Бикова, Т. Бондаренко, В. Заболотного, В. Кожевнікова, Л. Білоусової, Н. Мислицької, Н. Рашевської, І. Сальник, В. Сіпій, Г. Скрипки, І. Слободянюк тощо. Однак, у наукових працях фрагментарно розкрито теоретичні і практичні аспекти означеної проблеми.

Наукові розвідки дозволяють навести деякі тлумачення сутності поняття *«мобільне навчання»*.

Термін *«мобільне навчання»* («М-навчання») найчастіше застосовується для характеристики мобільних і портативних ІТ-приладів, таких як мобільні телефони, кишенькові комп'ютери, смартфони та планшети в освітньому процесі, які є доступними завжди, та допомагають оптимізувати та розширити можливості процесу навчання.

Дж. Тракслер стверджує, що мобільне навчання змінює процес навчання, оскільки мобільні пристрої модифікують форми подання матеріалу, доступу до нього та сприяють створенню нових форм пізнання (Traxler, J. 2005).

Термін *«мобільне навчання»* з'явився в англomовній літературі близько 10 років тому (Золотарьова, І., Трущ, А., 2015. С. 147–150), однак, все частіше зустрічається у науковій літературі в нашій країні. О. Мардаренко вважає, що термін *«мобільне навчання»* відноситься до використання у викладанні та навчанні мобільних і портативних ІТ-пристроїв, таких, як кишенькові комп'ютери, мобільні телефони, ноутбуки, нетбуки, планшети та ін. (Мардаренко, О., С. 288–293). Н. Рашевська у своєму дослідженні пропонує дефініцію *«мобільні інформаційно-комунікаційні технології навчання»*, яку трактує як сукупність мобільних апаратних та програмних засобів, а також систему методів та форм використання таких засобів у навчальному процесі з метою отримання, збереження, опрацювання та відтворення аудіо-, відео-, текстових, графічних, та мультимедіа даних в умовах

оперативної комунікації з глобальними та локальними ресурсами (Рашевська, Н., 2011, 21 с).

Проведений аналіз наукових джерел дав можливість визначити етапи становлення мобільного навчання.

На першому етапі (70-80-ті роки ХХ століття) відбувається теоретичне осмислення, формування задуму реалізації технічних засобів та методології їх застосування. На цьому етапі з'явилися прототипи пристроїв бездротового доступу. Ще в 70-х роках минулого століття Алан Кей (Alan Kay) і його колеги з дослідницької групи запропонували ідею комп'ютера розміру книги для освітніх цілей. Такий пристрій було названо динамічною книгою (Dynabooks), що давав змогу здійснювати динамічне моделювання з навчальною метою і був першим мережевим автоматизованим робочим місцем. Dynabooks повинна була бути інтерактивним пристроєм, малих розмірів і маси, щоб використовуватися повсюдно. Пристрій підтримував засоби комунікації, працював в локальній і глобальній мережі, а за вартістю не перевищував 500 доларів. Dynabooks ставав особистим і інтерактивним пристроєм, що підтримує вивчення через гру, спільне вивчення, динамічне моделювання в будь-який час і в будь-якому місці. Однак, оригінальні ідеї Алана Кай в 70-х роках було неможливо реалізовувати, такі зразки з'явилися значно пізніше.

Другий етап (90-ті роки ХХ століття) характеризується розробкою перших переносних комп'ютерів, використанням локальних і глобальних мереж, зародженням відкритої дистанційної освіти. З'явилися перші переносні та кишенькові персональні комп'ютери (КПК), ноутбуки з низькошвидкісним бездротовим доступом (типу GPRS). Реалізовано з малою швидкістю до текстової інформації, можливість завантаження невеликої за обсягом графіки. У 90-х роках з появою кишенькових персональних комп'ютерів на основі операційної системи PalmOS починається розвиток і оцінка мобільного навчання для студентів, з'являються перші навчальні проєкти для такого середовища.

Перші кишенькові персональні комп'ютери (КПК) називалися кишеньковими електронними органайзерами, мали три лінії тільки

для показу тексту. У 1996 році з'явилися перші багатоцільові, настроювані КПК. Такі пристрої були надані розробниками сотні американським викладачам, які стали їх використовувати для покращання навчання. Зі збільшенням випуску мобільних телефонів і смартфонів продаж КПК зменшилися. Згодом у більшості студентів з'явився власний мобільний телефон, який був оснащений вбудованим фотоапаратом (відеокамерою), мав програмні засоби для роботи з текстом, звуком і відео, комунікаційні і геоінформаційні можливості.

Третій етап (перше десятиліття ХХІ століття) характеризується реалізацією мобільного доступу до цифрових освітніх ресурсів, появою спеціалізованих пристроїв і нетбуків з широкосмуговим бездротовим доступом; доступні спеціалізовані пристрої E-books (електронні книги); мобільні інтернет-пристрої; мобільні ігрові пристрої. Забезпечується широкосмуговий доступ з можливістю прийому і передачі відеоінформації, зокрема і в динаміці.

Четвертий етап (з кінця першого десятиліття ХХІ століття по теперішній час) охарактеризував перехід до навчання на основі сервісів Web 2.0 та розвитку телекомунікаційних технологій. З'явилися пристрої для прийому цифрового мобільного телебачення; перспективні пристрої типу «шосте чуття» на основі жестикуляційного інтерфейсу. Реалізується доступ з можливістю прийому і передачі всіх видів інформації в будь-який час і незалежно від місця розташування. До того ж цей період характеризується швидкою еволюцією мобільних додатків, виникнення і розвиток яких має свою історію.

С. Терещук (Терещук, С. (2016). С. 178–180) виокремлює ряд важливих тенденцій мобільного навчання, що значно підвищують ефективність освітнього процесу:

- персоналізація навчання;
- миттєвий зворотній зв'язок;
- ефективне використання навчального часу на заняттях;
- неперервність навчального процесу;
- якісно новий рівень управління навчальним процесом.

Використання мобільних пристроїв у навчанні часто поєднують з технологією *QR-кодування*.

QR-код «QR–Quick Response – Швидкий Відгук» – це двомірний штрих-код (бар-код), що надає інформацію для швидкого її розпізнавання за допомогою камери на мобільному телефоні. За допомогою QR-коду можна закодувати будь-яку інформацію, до прикладу: текст, номер телефону, посилання на сайт або візитну картку. QR-код є квадратне, як правило, чорно-біле або кольорове зображення, яке може бути «прочитано» мобільним телефоном або ноутбуком з відеокамерою, на який встановлена програма для читання QR - коду.



Ефективним у професійні підготовці майбутніх вчителів початкових класів є використання онлайн-інструментів за допомогою гаджетів. Приміром, *Nearpod* – це онлайн-інструмент, що дозволяє викладачам створювати індивідуальні завдання і відстежувати їхнє виконання за допомогою мобільних пристроїв. Особливістю цього сервісу є те, що користувачі мають можливість підключитися до Nearpod 3D і Nearpod VR.

Дослідження ЮНЕСКО засвідчили, що за допомогою мобільних пристроїв учасники освітнього процесу можуть ефективніше

використовувати час на заняттях, впроваджуючи модель навчання «перевернутий клас». Суть моделі полягає в тому, що здобувачам освіти пропонують прослуховувати лекції на мобільних пристроях за межами університету. Ознайомлення з новим матеріалом та пошук нової інформації відбувається вдома, під час прогулянки тощо, а практичні завдання, які раніше слід було виконувати вдома, виконуються в аудиторії. Таким чином, використання мобільних технологій дозволяє більш продуктивно впроваджувати *діяльнісний підхід до навчання*.

При використанні мобільних додатків на заняттях важливо звернути увагу на такі чинники:

- *операційна система мобільного телефону* (Android, iOS або Windows). Потрібно мати на увазі, що певний додаток може бути доступний тільки на одній з них;
- *обсяг мобільного застосування в мегабайтах*. Слід віддавати перевагу програмам з мінімальним обсягом необхідної інформації. Технічні характеристики мобільних пристроїв різняться, і великий обсяг даних може бути доступний не кожному;
- *доступність*. Існує великий вибір додатків, безкоштовних для інсталяції. Однак можливості використання можуть бути обмежені або виконуваних функцій, або за часом (демо-версія);
- *рейтинг*. На підставі оцінок користувачів кожен додаток має рейтинг і відгуки. Викладачу необхідно заздалегідь ознайомитися з думкою споживача, а також вміти зробити власний висновок щодо користування певним мобільним додатком. Не завжди низький рейтинг дорівнює низької якості продукту, і навпаки;
- *інтерфейс*. Завдання в додатку повинні бути зрозуміло сформульовані, що не перевантажені зайвими символами і текстом, візуальне та звукове оформлення не повинно дратувати яскравими кольорами і різкими звуками.

Вважаємо, що основними перевагами мобільного навчання є:

- використання зручних портативних мобільних пристроїв для полегшення, підтримки, оптимізації та розширення процесів навчання;
- можливість взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу у зручний для них час;
- можливість безперервного обміну інформацією за допомогою електронної пошти;
- можливе виконання тестових завдань, отримання необхідної інформації, робота з додатковими інформаційними ресурсами, розміщеними в мережі Інтернет;
- використання мобільних пристроїв у будь-якому місці, у тому числі у навчальних приміщеннях, транспорті тощо;
- гнучкість та постійний доступ до інформації, яка є актуальною для виконання конкретного завдання;
- підвищує ефективність роботи учнів, якість освітнього процесу.

Це навчання дає змогу зручно і без зусиль передавати, зчитувати і обробляти інформацію незалежно від місця перебування, здійснювати операції з отримання, обробки та поширення інформації. Однак, поряд із перевагами під час реалізації технології мобільного навчання можуть виникати окремі труднощі, зокрема: неможливість підключення до живлення при тривалому використанні пристроїв; малий розмір екрану, параметри і технічні можливості мобільних пристроїв; не вміння авторів візуалізувати матеріали для мобільних телефонів.

Таким чином, із вище зазначеного, можна зробити висновок, що діджиталізація прогресує у всіх сферах життя, а однією із важливих технологій для організації освітнього процесу в умовах дистанційного навчання є М-технології (m-learning). Упровадження мобільних засобів візуалізації, розширення можливостей дистанційного навчання, проведення тестів та опитувань за допомогою мобільних пристроїв значно підвищує ефективність професійної підготовки здобувачів вищої освіти і має дидактичний

потенціал. Доцільно не просто штучно поєднувати мобільне навчання разом із традиційними методами навчання, а розробити нові способи донесення нової інформації із застосуванням мобільних пристроїв та здійснити інтеграцію мобільного навчання із іншими компетентнісно орієнтованими технологіями, які сприятимуть професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти.

3.4 Освітні можливості соціальних мереж у професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів

Реалії сучасного світу, цифровізація всіх сфер життя суспільства, яке характеризується розвиненими інфраструктурами, високим рівнем розвитку інформаційних технологій, наявністю інформаційних ресурсів та можливостей доступу до інформації, зумовлюють зміну парадигми освіти і є передумовами до впровадження діджиталізації.

Як показує досвід, в умовах швидкого розвитку цифрових технологій змінюються й освітні тренди, врахування яких дозволяє закладам вищої освіти вносити корективи у професійний процес підготовки майбутніх фахівців відповідно до потреб сучасного цифрового суспільства.

Відомо, що сучасна молодь більшу частину свого часу проводить у соціальних мережах, тому вони мають стати не лише простором для спілкування і розваг, а й місцем навчання, інноваційним інструментом для цілеспрямованого використання в освітньому просторі. Зосередимо увагу на *освітніх можливостях соціальних мереж* у професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти.

Варто зазначити, що під впливом інформаційних факторів сформувалася компетентнісна парадигма в освіті, за якою здійснюється перехід від концепції «освіта на все життя» до концепції «освіта впродовж життя». У свою чергу інформатизація змінює освітню систему з орієнтацією на нову інформаційну культуру, підвищення доступності якісної освіти шляхом розвитку

дистанційного навчання та засобів інформаційної підтримки освітнього процесу сучасними інформаційними і телекомунікаційними технологіями.

Нині актуальною постає проблема використання соціальних мереж у освітньому середовищі закладів вищої освіти. Як бачимо, для молоді бути зареєстрованим у декількох соціальних мережах та системно їх використовувати для спілкування стало модним.

Варто зазначити, що у 1954 році Дж. А. Барнс (2012) вперше запропонував термін *«соціальні мережі»*, яке тлумачив як складне переплетення відносин, соціальну структуру, яка охоплювала групи людей чи організацій і зв'язків між ними.

За переконаннями О. Сакалюка (2014), соціальні мережі є потужними інтернет-ресурсами, медійними середовищами, що розширюють можливості подання інформації, дозволяють розміщувати, прослуховувати аудіо записи, переглядати відео, коментувати, використовувати додаткові сервіси – ігри, дошки графіті тощо. Це дасть можливість викладачам успішно використовувати мультимедійний простір для проведення дистанційних занять. Соціальні мережі дають можливість організувати співтовариства, як відкриті, так і з обмеженим доступом. Завдяки таким співтовариствам можна ефективно організувати роботу груп та секцій, координувати роботу над власними освітніми проєктами, обговорювати проблеми, влаштовувати освітні та культурні заходи, учасниками яких може бути велика аудиторія: авторитетні науковці та суспільні діячі, студенти з різних університетів, колеги із-за кордону, батьки тощо. Таким чином, з особистого соціального профілю можна побудувати власне освітнє (віртуальне) співтовариство.

В. Мороз, С. Мороз (2016) стверджують, що віртуальні соціальні мережі сприяють розширенню професійних контактів науковців та збільшують коло потенційних учасників наукового дискурсу (с. 87–96).

На нашу думку, соціальні мережі об'єднують людей із спільними поглядами, інтересами, цінностями, утворюючи певну соціальну

групу користувачів. Зазначимо, що у соціальних мережах створюються спільноти освітян, групи, блоги педагогічних працівників (викладачів).

Соціальні мережі класифікують за трьома напрямками:

1. Ділові, спрямовані на професійний розвиток.
2. Спеціалізовані, у яких збирається аудиторія за інтересами (розважальні, музичні та соціальні мережі автолюбителів тощо).
3. Соціальні мережі для приватного спілкування, спрямовані на підтримку та налагодження контактів і пошук нових знайомих.

Обґрунтуємо освітні можливості соціальних мереж, які є популярними серед молоді і посідають чільне місце у сфері освіти.

Найбільшу популярність на сьогодні отримав *Facebook*, який увійшов до першої двадцятки рейтингу найбільш популярних інструментів навчання і розвитку. Засновники цієї мережі постійно розширюють функціональні можливості мережі й додають нові сервіси. Приміром, А. Яцишин (2014) пропонує використовувати соціальну мережу *Facebook* для:

- групового навчання (для роботи в навчальних міні-групах);
- персонального навчання (для самоосвіти);
- випадкового навчання (можливість пізнавати щось нове несвідомо);
- внутрішньо шкільного навчання (використання з метою інформування щодо функціонування навчального закладу та заходів, пов'язаних з цим).

Авторка зазначає, що соціальні мережі доцільно використовувати для проведення позакласної роботи і для спілкування між учасниками олімпіад, змагань, літніх шкіл, семінарів, таборів, гуртків тощо, що дозволяє не тільки створити позитивний емоційний клімат заходів, а й підвищити їхню якість проведення (с. 119–126).

Використання мережі дозволяє викладачам здійснювати дистанційну підтримку навчальних курсів, а закладам освіти створювати закриті спільноти для конкретної цільової аудиторії. Існують також різні сторінки та групи, які заповнюють контентом наукового змісту. Серед них виділяються «Аспіранти UA», «Молоді

науковці для молодих науковців», «Неформальне спілкування на наукову тематику», «Освіта і наука», «Все для вчителя», «Вчитель info», «Вчитель-новатор» тощо.

Варто зазначити, що студія онлайн-освіти «EdEra» на своїй сторінці у Facebook пропонує освітянам, зокрема і майбутнім педагогам, різноманітні онлайн-курси. До речі, третьокурсники спеціальності 013 Початкова освіта Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника у рамках вивчення дисципліни «*Педагогічна інноватика*» (розробник курсу Цюняк О.П.) успішно пройшли «Онлайн-курс для вчителів початкової школи», «Робота вчителів початкових класів з дітьми з особливими освітніми потребами», «Участь батьків у організації інклюзивного навчання» та отримали сертифікати.

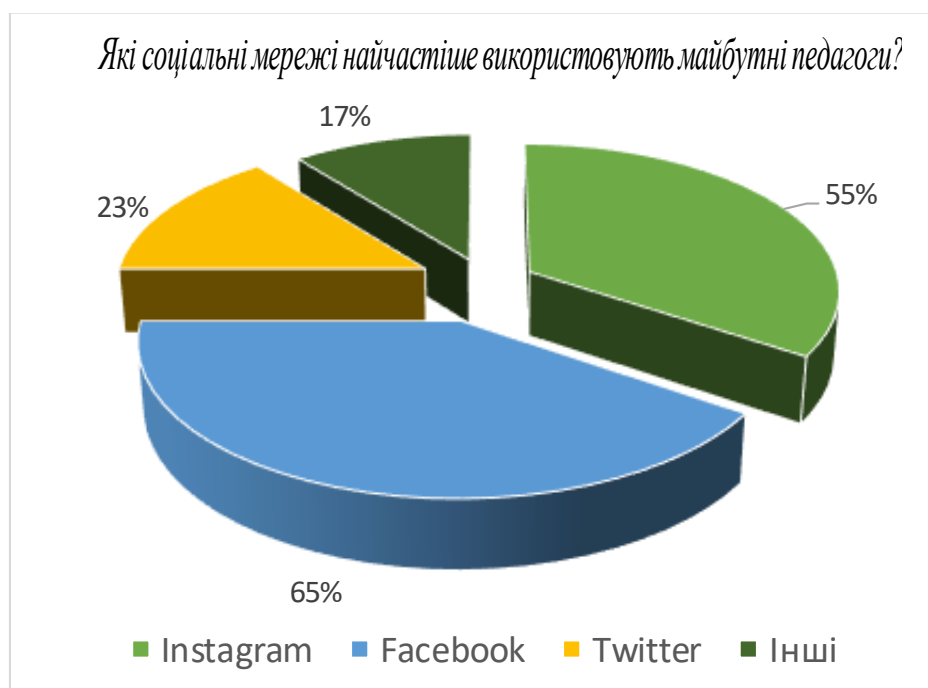
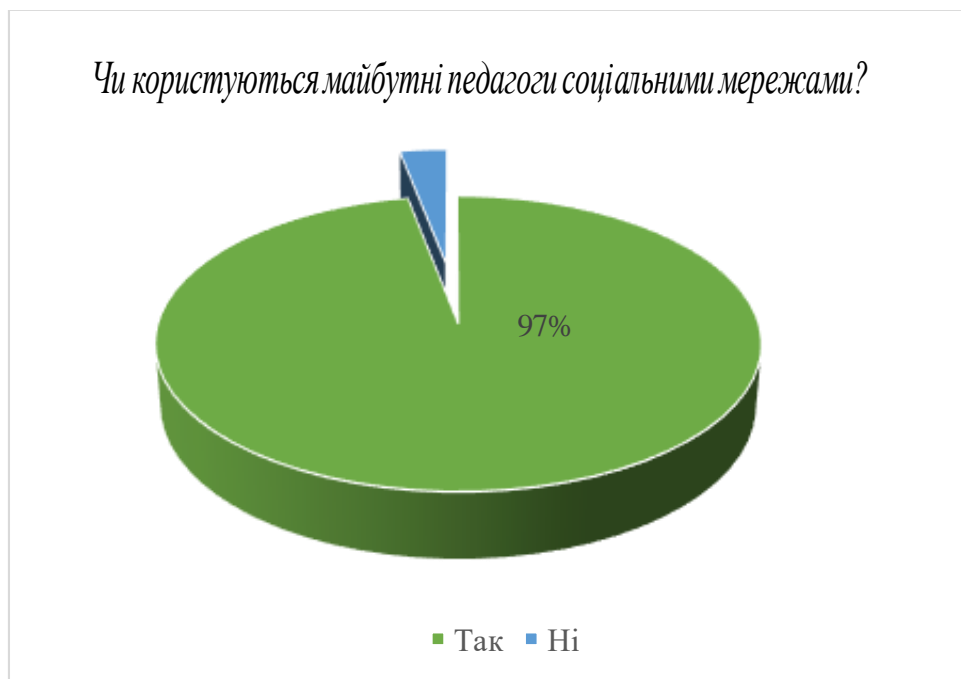
Навчальна платформа *Prometheus* з курсами на різноманітну тематику створює для користувачів умови для обміну думками та цікавими ідеями. Окрім того, на сторінках Facebook майбутні педагоги мають можливість стежити за актуальними освітніми новинами.

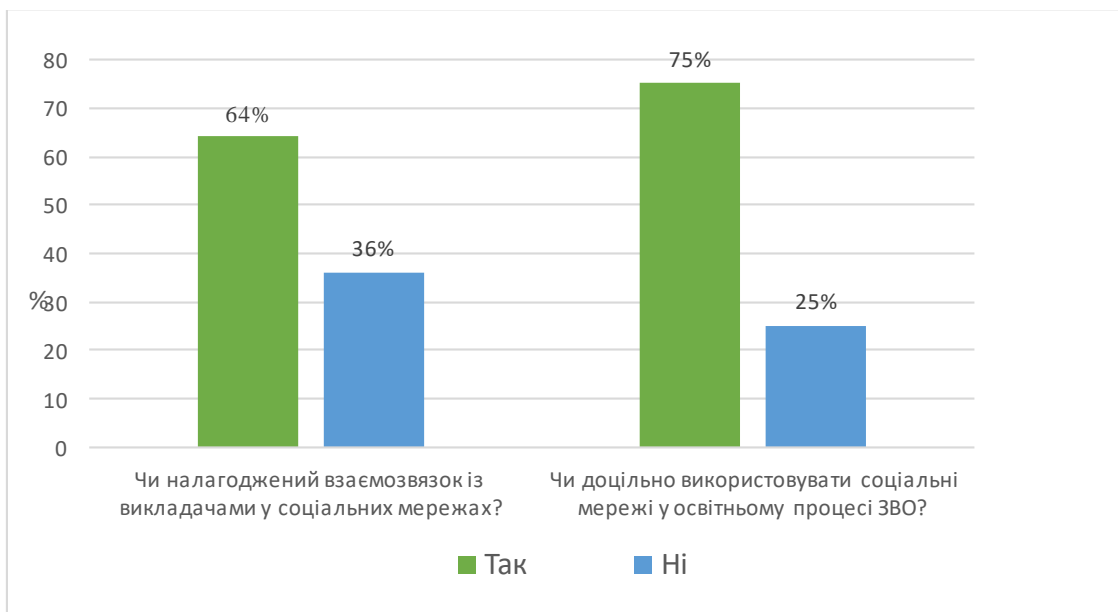
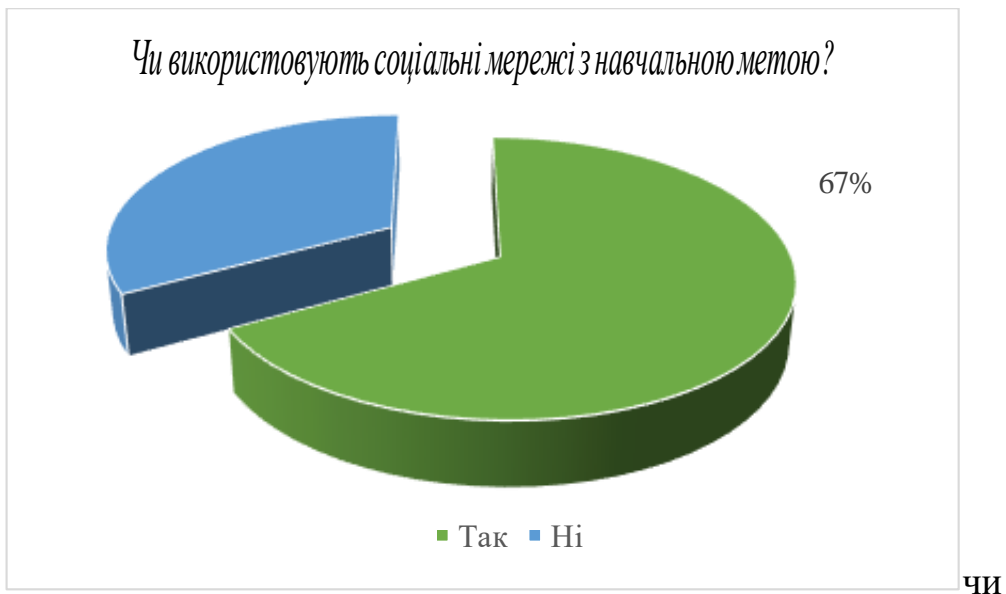
Звернемо увагу і на соціальну мережу *Instagram*, яка дає право переглядати фотографії, відео та читати дописи людей з усього світу. Ця мережа дозволяє спілкуватися студентам із викладачами, ставити запитання та отримувати відповідь на них. Викладачі також можуть надсилати індивідуальні завдання і за необхідності надавати консультації. Однією з особливостей цієї мережі є те, що *Instagram* дозволяє подавати інформацію в різних зручних форматах (фото, текст, відео). Разом з тим, *Instagram* може бути прогресивним освітнім середовищем, де здійснюється просвітницька діяльність.

Нами проведено експериментальне дослідження у аспекті означеної проблеми і розроблено авторську анкету. Загалом ми намагалися з'ясувати у здобувачів вищої освіти педагогічного факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника: *чи користуються майбутні педагоги соціальними мережами; у скількох соціальних мережах зареєстровані студенти; які соціальні мережі найчастіше використовують майбутні*

педагоги; чи використовують соціальні мережі з навчальною метою; чи налагоджений взаємозв'язок із викладачами у соціальних мережах; чи доцільно використовувати соціальні мережі у освітньому процесі ЗВО.

Представимо результати опитування візуально.





Проведене анкетування дає змогу зробити висновки про те, що більшість опитаних респондентів вважають, що використання соціальних мереж у освітньому процесі є доцільним, потрібним та актуальним. Результати дослідження показують, що соціальні мережі доцільно використовувати для організації колективної роботи, проєктної діяльності; мобільного неперервного навчання в умовах карантину, спілкування між учасниками освітнього процесу під час проведення різних виховних заходів, конференцій, семінарів, вебінарів, майстер-класів; для пошуку необхідної навчальної інформації, статей, монографій, підручників, перегляду навчальних відео та новин; для вивчення іноземних мов; самоосвіти тощо.

Пропонуємо визначити переваги використання соціальних мереж у професійній підготовці майбутніх педагогів, а саме:

- комфортне віртуальне середовище, інтерфейс, організація та форми подання навчального контенту є зрозумілими;
- індивідуальне спілкування між усіма учасниками освітнього процесу;
- інформаційно-комунікаційна підтримка навчальних курсів, використання інноваційних форм взаємодії і комунікації;
- завдяки можливості фільтрації за відповідними критеріями можна легко знаходити потрібний навчальний контент;
- можливості ознайомлення з інформацією, проведення опитувань, дискусій у будь-який час, що дає змогу реалізувати потенційну можливість неперервності освітнього процесу;
- наявність мобільного мережевого додатку, що забезпечує доступ у будь-який час і з будь-якого пристрою (персонального комп'ютера, ноутбука, мобільного телефону, планшета, смартфона тощо);
- можливість отримання зворотного зв'язку;
- забезпечення прозорості освітнього процесу, зокрема в таких аспектах, як оцінювання навчальних досягнень майбутніх педагогів, формування їхніх професійних компетентностей;
- відкритий доступ до віртуальних бібліотек, аудіо- та відеоматеріалів.

Таким чином, можна стверджувати, що соціальні мережі створюють простір як для неформального спілкування друзів, так і для навчальної діяльності, партнерської взаємодії майбутніх педагогів із керівництвом закладу вищої освіти, викладачами, однокурсниками, батьками, для розв'язання тієї чи іншої проблемної ситуації, яка може виникнути в освітньому середовищі, наявність можливості самонавчання за підтримки однодумців.

Вважаємо, що соціальні мережі є складовою інформаційно-освітнього середовища, відкривають освітні можливості для майбутніх педагогів, допомагають здобувачам вищої освіти отримувати нові знання, спілкуватися зі студентами, викладачами,

науковцями з інших країн, сприяють їхньому саморозвитку та самовдосконаленню, позитивно впливають на відтворення і використання мережевих ресурсів, забезпечують мобільність сучасного студента.



Нині цифрові технології стрімко увійшли в повсякденне життя кожної людини, а цифровізація освітнього процесу закладів вищої освіти стала трендом в освітній сфері. Цифрові технології є ефективним інструментом та засобом організації освітнього процесу в умовах інформатизації суспільства та цифрової трансформації освіти. Вони відкривають нові можливості для здобувачів освіти навчання в будь-який зручний час, безперервну освіту, можливість проєктувати індивідуальні освітні маршрути, зі споживачів електронних ресурсів стати творцями. Водночас зауважимо, що цифровізація освіти безпосередньо залежить й від рівня володіння педагогом цифровими технологіями з метою їх продуктивного застосування в освітній діяльності.

Соціальні мережі є складовою інформаційно-освітнього середовища, відкривають освітні можливості для майбутніх педагогів, допомагають їм отримувати нові знання, спілкуватися зі студентами, викладачами, науковцями з інших країн, сприяють їхньому саморозвитку та самовдосконаленню, позитивно впливають на відтворення і використання мережевих ресурсів, забезпечують мобільність сучасного студента.

Діджиталізація прогресує у всіх сферах життя, а однією із важливих технологій для організації освітнього процесу в умовах дистанційного навчання є М-технології (m-learning). Упровадження мобільних засобів візуалізації, розширення можливостей дистанційного навчання, проведення тестів та опитувань за допомогою мобільних пристроїв значно підвищує ефективність професійної підготовки здобувачів вищої освіти і має дидактичний

потенціал. Доцільно не просто штучно поєднувати мобільне навчання разом із традиційними методами навчання, а розробити нові способи донесення нової інформації із застосуванням мобільних пристроїв та здійснити інтеграцію мобільного навчання із іншими компетентнісно орієнтованими технологіями.



ПІСЛЯМОВА



Узагальнення результатів дослідження теоретико-методологічних, концептуальних та методичних засад професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти свідчать про досягнення мети й розв'язання завдань дослідження та дає підстави для таких висновків.

У контексті означеної проблеми, «професійну підготовку майбутніх вчителів початкових класів» розуміємо як систему організаційно-педагогічних умов, відповідного освітнього інноваційного середовища та наявності сучасного навчально-методичного забезпечення, спрямованих на формування професійної готовності до застосування інформаційно-комунікаційних технологій в умовах цифрової трансформації освіти».

Теоретико-методологічну основу професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів становлять методологічні підходи: системний, синергетичний, діяльнісний, компетентнісний, акмеологічний, особистісно орієнтований, андрагогічний, інноваційний.

Концептуальними засадами професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів є організаційно-педагогічні умови, що сприяють удосконаленню означеного процесу, а саме: створення інформаційно-освітнього середовища, наявність відповідної матеріально-технічної бази (комп'ютери, модеми, мережа, мережеве забезпечення, електронні підручники, системи діагностики та контролю знань тощо); формування цифрової компетентності здобувачів вищої освіти та мотивації до застосування цифрових технологій шляхом налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу; оновлення змісту професійної підготовки, що сприяє у здобувачів вищої освіти формуванню інформаційно-цифрової компетентності та професійної готовності до застосування цифрових технологій; реалізація моделі змішаного навчання, яке гармонійно поєднує традиційні та дистанційні технології навчання, реалізуючи принципи модульності, мобільності

у виборі освітньої траєкторії, місця і часу навчання, актуалізації змісту навчання, підвищення мотивації, адаптивності та гнучкості навчального процесу, суб'єкт-суб'єктних відносин, інтерактивності засобів навчання, варіативності форм навчання (індивідуальні та групові, реальні та віртуальні) тощо.

Майбутнім вчителям початкових класів для збереження ментального здоров'я у період дистанційного навчання рекомендуємо: навчитися розуміти власні емоції, уміти керувати ними; адекватно реагувати на стресові ситуації, при можливості їх уникати; дбати про комфортний особистий простір; організовувати раціональний режим дня, дбати про сон, повноцінне харчування, фізичну активність, ретельно дотримуватися правил особистої гігієни та фізичного дистанціювання; дотримуватися соціальної дистанції та карантинних заходів, однак спілкуватися з друзями онлайн, обговорювати академічний процес у студентських чатах, долучатися до цікавих флешмобів, університетських чи факультетських ініціатив, спрямованих на взаємну підтримку та допомогу; щоденно перебувати на свіжому повітрі; допомагати один одному у навчанні, вирішенні особистих чи побутових проблем; опановувати новітні технології навчання; частіше згадувати приємні моменти з власного життя.

Вважаємо, що цифровізація сприяє гнучкості освітнього процесу, відображає сучасну парадигму розвитку суспільства, забезпечує формування конкурентноспроможних професіоналів, котрі вчать швидко адаптовуватися до умов, що змінюються непередбачувано та стрімко. Окрім того, цифрова трансформація української освіти посилює мотивацію у майбутніх вчителів початкових класів до самоосвіти і саморозвитку, сприяє досягненню нових освітніх результатів, адекватних вимогам цифрового суспільства.



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Андрусь, О. (2011). Сучасні аспекти професійної підготовки студентів у технічних університетах. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 4(2), 283–294.

Апалькова, В.В. (2015). Концепція розвитку цифрової економіки в Євросоюзі та перспективи України. *Вісник Дніпропетровського університету*. Серія: Менеджмент інновацій, 23, 20, 9–18.

Апанасенко, Г.Л. (2000). «Спорт для всіх» и новая феноменология здоровья. *Наука в олимпийском спорте (спецвыпуск)*. 36–40.

Артемов, В. (2008). Особистісно-орієнтований підхід та модель світу інформаційного аналітика. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 2, 15–22.

Бабаєв, В.М., Стадник, Г.В., & Момот, Т.В. (2019). Цифрова трансформація в сфері вищої освіти в умовах глобалізації. *Комунальне господарство міст. Економічні науки*, (2), 2–9. URL:http://nbuv.gov.ua/UJRN/kgm_econ_2019_2_3.

Балл, Г. (2003). Сучасний гуманізм і освіта. *Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти*. Рівне: Ліста-М, 128.

Баскервіль, С., Маклеод, Ф., & Сондерс, Н. (2011). Система вищої освіти у Великій Британії та міжнародні університетські зв'язки. *Довідник для університетів світу*. Лондон: International and Europe Unit.

Батышев, С. (Ред.). (1998). Энциклопедия профессионального образования: в 3т. Москва: АПО, Т. 1. А–Л, 568.

Бачинська, Є. (2007). Механізм формування інноваційного освітнього простору в регіоні. *Педагогіка і психологія*. 1(54), 79–88.

Бельмаз, Я. (2001). Використання Британського та американського досвіду в професійному розвитку викладачів вищої школи України. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Слов'янськ, 7, 23–33.

Бельмаз, Я. (2010). Професійна підготовка викладачів вищої школи у Великій Британії та США. *Монографія*. Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов. Горлівка: Вид-во ГДППМ, 304.

Берека, В. (2008). Теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти. *Автореф. дис. д-ра пед. наук*. АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ, 42.

Биков, В. (2008). Відкрита освіта і відкрите навчальне середовище. *Теорія і практика управління соціальними системами*. Харків : НТУ «ХП», 2, 16–123.

Биков, В. (2008). Моделі організаційних систем відкритої освіти. *Монографія*. Київ: Атака, 684.

Биков, В., Кухаренко, В. (Ред.).(2008). Технологія розробки дистанційного курсу. *Навчальний посібник*. Київ: Міленіум, 324.

Биков, В., Шишкіна, М. (2016). Теоретико-методологічні засади формування хмаро орієнтованого середовища вищого навчального закладу. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2, 30–52.

Білякова, О. (2009). Готовність до інноваційної діяльності як важлива якість сучасного педагога. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Херсон, 54, 268–271.

Блауберг, И., & Юдин, Э. (1973). Становление и сущность системного подхода. Москва: Изд-во «Наука», 269.

Бондар, В. (1996). Теоретичні основи і технології педагогічного аналізу: Управлінський аспект. Київ: УДПУ.

Бородкіна, І., Бородкін, Г. (2017). Цифрова грамотність як фактор реформування вищої школи. *Молодий вчений*. Херсон, 8, 395–399.

Буйницька, О., Варченко-Троценко, Л., & Грицеляк, Б. (2020). Цифровізація закладу вищої освіти. *Освітологічний дискурс*, (1), 64–79. URL:[https:// doi.org/10.28925/2312-5829.2020.1.6](https://doi.org/10.28925/2312-5829.2020.1.6).

Бусел, В. (Ред.). Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ; Ірпінь: Перун, 2002.

Варецька, О.В. (2015). Розвиток соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти. Запоріжжя: Кругозір.

Василик А.В., Кушнір А.І. (2018). Компетенції HR-фахівця в епоху цифрових технологій. *Науковий вісник Херсонського державного університету*, 9, 119–127.

Викулина, М. (1999). Непрерывное образование и подготовка педагога. *Педагогика*, 7, 4–17.

Вишнякова, С. (1991). Профессиональное образование: словарь: ключевые понятия, термины, актуальная лексика. Москва: НМЦ СПО, 538.

Вільш, І. (2002). Інноваційні підходи до проектування сучасної системи освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ; Вінниця: ДОВ «Вінниця», 30–34.

Вітвицька, С. (2004). Теоретичні засади підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти. Житомир. URL:<http://eprints.zu.edu.ua/351/>.

Вітвицька, С. (2009). Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект. *Монографія*. Житомир. держ. ун-т ім. І.Франка. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 434.

Віттенберг, К. (2010). Підготовка майбутніх вихователів засобами інформаційно-комунікаційних технологій до навчання дітей іноземних мов. Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Херсон, 2010. 19.

Воронін, Д. (2011). Питання готовності вчителів фізичної культури до професійної діяльності. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: зб. наук. праць*, 2 (14), 23–25.

Гавриш, І. (2006). Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності. *Дис. докт. пед. наук*. Харків, 572.

Гаврілова, Л.Г., Топольник, Я.В. (2017). Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 5, 61, 1–14.

Галицька, М. (2007). Формування у студентів вищих навчальних закладів сфери туризму готовності до іншомовного спілкування. *Автореф. дис. канд. пед. наук*. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Київ.

Галкина, О. (2009). Роль и место понятия «организационно-педагогические условия» в терминологическом аппарате педагогической науки. *Дис. канд. пед. наук*. Самара, 187.

Галузинський, В., Євтух, М. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні. МОН України, Ін-т системних досліджень освіти, Київ. Держ. лінгв. ун-т. Київ: Інтел, 1995, 166.

Гаркуша, С. (2013). Поняття та компоненти професійної готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*, 110, 198–201.

Гершунский, Б. (1998). Философия образования для XXI века (В поисках практикоориентированных концепций). Москва: Изд-во «Совершенство», 608.

Гіжинська, Т. (2016). Державна освітня політика Німеччини в галузі освіти дорослих. *Порівняльна професійна педагогіка*, 6 (1), 93–98.

Глузман, О. (2009). Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості. *Педагогіка і психологія*, 2, 51–61.

Гончаренко, С. (1997). Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 375.

Гончаренко, С. (2008). Методологія. *Енциклопедія освіти*. Акад. пед. наук України; головний ред. В. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 498–500.

Гончаренко, С. (2010). Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ; Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 308.

Гончаренко, С. (2011). Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге доповнене і виправлене. Рівне: Волинські обереги, 552.

Гончаренко, С., & Кушнір, В. (2008). Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес. *Шлях освіти*. 4 (50), 5.

Городенко, Л.М. (2012). Цифрова та інформаційна нерівність у мережевій комунікації. *Інформаційне суспільство*, 16, 56–59.

Гужва, В.М. (2019). Цифрова трансформація університетів. Східна Європа: економіка, бізнес та управління, (21), 597–604. URL:http://www.easterneuropeebm.in.ua/journal/21_2019/92.pdf.

Гузарь, В. (2000). Інформація та інформаційне забезпечення фізичної культури і спорту. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту* /ред. С.С. Єрмакова. Харків: ХХІІІ, 16, 3–7.

Гуревич, Р., Кадемія, М., Козяр, М. (ред.), (2012). Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців. Львів: ЛДУ БЖД, 380.

Дем'яненко, Н. (1999). Загальнопедагогічна підготовка вчителя в історії вищої школи України (XIX – перша чверть XX ст.). *Дис. д-ра. пед. наук*. Київ, 469.

Дем'яненко, Н. (2013). Контекстність освітнього простору вищої школи: рівень магістратури. *Вища освіта України*. 1, 50–56.

Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), 1993.

Державний стандарт початкової освіти. 2018.

Директива Європейського Парламенту і Ради 2006/115/ЄС від 12 грудня 2006 року про право на надання в прокат і право на надання в позичку та про деякі суміжні права у сфері інтелектуальної власності: від 12 грудня 2006 р.
URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_003-06#Text.

Дробязко, Ю. (2013) Особливості формування професійно-комунікативних умінь студентів технічного вузу. *Сучасні методи викладання іноземної мови професійного спрямування у вищій школі*, 83–92.

Дубасенюк, О. (2009). Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики. *Монографія*. Житомир, 14–47.

Дубасенюк, О. (2010). Використання методу контент-аналізу для дослідження категоріально-поняттєвого апарату у системі педагогічного знання. Д.В. Чернілевський (Ред.). *Методологія наукової діяльності*. Вінниця: Вид-во АМСКП., 200–221.

Дубасенюк, О. (2011). Професійна педагогічна освіта: методологія. теорія, практика. *Монографія*. Т.1. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 412.

Дульська, І.В. (2015). Цифрові технології як каталізатор економічного зростання. *Економіка і прогнозування*, 2, 119–133.

Дьяченко, М. & Кандыбович, Л. (1976). Психологические проблемы готовности к деятельности. Мн. : Изд-во БГУ, 176.

Жалдак, М. (2005). Про деякі методичні аспекти навчання інформатики в школі та педагогічному університеті. *Наукові записки Тернопільського національного університету ім. В. Гнатюка*. Серія «Педагогіка». 6, 17–24.

Забіяко, Ю. (2013). Професійна підготовка фахівців фізичної культури та спорту. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. СНУ ім. Лесі Українки. Луцьк, 2.

Зайченко, І. (2016). Педагогіка. Київ: Видавництво Ліра-К, 608.

Закон України «Про вищу освіту». (2014).
URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

Закон України «Про інноваційну діяльність». (2002).

Закон України «Про освіту». 2017.

Закон України «Про повну загальну середню освіту». 2020.
URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.

Закон «Про інформацію». URL:<http://www.otei.odessa.ua/wp-content/uploads/2017/10/ua055uk.pdf>.

Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки».
URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/537-16#Text>.

Зеер, Э., Садовникова, И. (2004). Профориентология: теория и практика. Москва: Академический Проспект, Екатеринбург. «Деловая книга», 192.

Золотарьова, І., Трущ, А. (2015). Застосування мобільного навчання в системі освіти. *Системи обробки інформації*. 4, 47–150.

Зязюн, І. (2001). Наука і мистецтво педагогічної дії. Професійна освіта: педагогіка і психологія. Польсько-український, україно-польський журнал / за ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало. Ченстоа; Київ, 5.

Зязюн, І. (2005). Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи. Київ; Глухів: РВВ ГДПУ.

Зязюн, І. (2005). Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: *Монографія*. Київ; Глухів: РВВ ГДПУ, 10–18.

Зязюн, І. (2008). Філософія педагогічної дії. *Монографія*. Черкаси: Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 608.

Івасів, Н. (2017). Професійна іншомовна підготовка майбутніх фахівців з туризмознавства як педагогічна проблема. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 54 (126), 21–25.

Інформаційний пакет. Початкова освіта (Магістр), 2019, 26

Кадемія, М., Ничкало, Н. (2005). Інноваційні технології навчання у Вінницькому ВПТ-4. *Інноваційні технології в освіті (досвід і практика)*. 81–88.

Капица С., Курдюмов, С. & Малинецкий, Г. (1997). Синергетика и прогнозы будущего. Москва: Наука, 289.

Карплюк, С.О. (2017). Інформаційно-педагогічний менеджмент вищої школи: сучасний стан та перспективи розвитку. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота, 241, 122–125.

Каташов, А. (2000). Особливості інноваційних освітніх закладів на сучасному етапі. *Університет та регіон. Міжнар. наук.-практ. конф.* Луганськ, 15–17.

Каташов, А. (2001). Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею. *Автореф. дис. канд. пед. наук.* Луганськ, 20.

Кириленко, Н. (2010). Педагогічні умови застосування комп'ютерних дидактичних ігор у фаховій підготовці майбутніх учителів математики й інформатики. *Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04.* Вінницький державний педагогічний ун-т імені М. Коцюбинського. Вінниця, 19.

Кізім, С. (2011). Застосування засобів мультимедіа в професійній підготовці майбутніх робітників електрорадіотехнічних професій. *Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04.* Вінницький державний педагогічний ун-т імені М. Коцюбинського. Вінниця, 20.

Кісіль, М. (2006). Простір освіти з точки зору її основного суб'єкта. *Вісник Черкаського університету*. Серія: Педагогічні науки. 88, 138–141.

Коваленко, С. (2005). Тенденції розвитку освіти дорослих в Англії (остання чверть ХХ – початок ХХІ ст.). *Дис. канд. пед. наук.* Житомирський державний університет ім. І. Франка, Житомир.

Коваленко, С. (2017). Андрагогічні принципи у поглядах британських теоретиків освіти (ретроспективний аналіз). *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*, 2, 53–59.

Ковальчук, О. (2006). Бар'єри творчості в інноваційній діяльності педагога. Актуальні проблеми соціології, психології та педагогіки: *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Тенденції розвитку психології в Україні: історія та сучасність»*. Київ, 175–181.

Колісніченко, А., (2019). Впровадження цифрових технологій у процес навчання англійської мови: перешкоди на шляху до успіху. Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії: матеріали III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 123–125.

Колодницька, О., (2012). Стимулювання професійного саморозвитку майбутнього вчителя гуманітарного профілю засобами проектних технологій. *Автореф. дис. канд. пед. наук*. 2, 8.

Коляденко, С.В. (2016). Цифрова економіка: передумови та етапи становлення в Україні і у світі. *Економіка. Фінанси. Менеджмент: актуальні питання науки і практики*, 5, 105–112.

Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський простір, затверджено наказом МОН № 998 від 31 грудня 2004 р. Турбота про вчителя – надія на майбутнє. 2005. Полтава, 6–13.

Концепція «Нова українська школа». 2016. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні. 2018.

Концепція розвитку педагогічної освіти. 2018.

Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки. URL: <http://surl.li/rdsv>.

Коржуев, А. (2003). Традиций и инноваций в высшем профессиональном образовании. Москва: МГУ, 304.

Котун, К. (2015). Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в університетах Фінляндії. Дис. канд. пед. наук. Київ, 278.

Кремень, В. (1999). Національна освіта як соціокультурне явище. *Учитель*, 11-12, 10–17.

Кремень, В. (2002). Сучасна філософія освіти і педагогічна наука. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 4, 11–20.

Кремень, В. (2003). Доповідь на підсумковій колегії Міністерства освіти і науки. *Освіта України*, 47, 1–10.

Кремень, В. (2005). Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. *Реалізація. Результати*. Київ: Грамота, 448.

Кремень, В. (2006). Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і формування інформаційного суспільства. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 6, 4–9.

Кремень, В. (2011). Аксіологічний смисл означення національної філософії освіти. *Філософія і сучасність*. 5, 11–16.

Кремень, В. (Ред.). (2008). Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України. Київ: Юрінком Інтер, 1040.

Кремень, В., & Ільїн, В. (2012). Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму. Київ: *Педагогічна думка*, 368.

Крушельницька, Я. (2000). Фізіологія і психологія праці. Київ: КНЕУ, 232.

Кудлай, В. (2015). Цифрова грамотність особистості в контексті розвитку інформаційного суспільства. *Вісник Маріупольського державного університету. Серія: Філософія, культурологія, соціологія*, 10, 97–104.

Кузьмина, Н. (1980). Методы системного педагогического исследования. Л.: ЛГУ, 170.

Кулінцова, І. (2007). Проженемо дитячі страхи. *Дошкільне виховання*. 4, 24–31.

Кунгурова, І., Воронина, Е., Рындина, Ю. (2013). *Инновационные технологии преподавания иностранных языков в вузе: монография*. Германия: LAP LAMBERT Academic Publishing, 184.

Лабудько, С. П. (2019). Рівневий підхід до визначення інформаційно-цифрової компетентності вчителя. *Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Європи та Азії: матеріали XIII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Переяслав-Хмельницький, 2019 р. 203.

Лазарев, В., & Мартиросян, Б. (2004). Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия. *Педагогика*. 4, 11–21.

Лащихіна, В. (2009). Розвиток системи підготовки педагогічних кадрів у Франції (друга половина ХХ – початок ХХІ століття). (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ, 20.

Леонова, О. (2006). Образовательное пространство как педагогическая реальность. *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 1, 36–40.

Линенко, А. (1996). Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності. *Дис. д-ра пед. наук*. Київ, 556.

Луговий, В.І. (2009). Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс. *Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп.* / [гол. ред. В. Андрущенко; редкол. В. Бакіров, І. Вакарчук, В. Луговий та ін.]; Ін-т вищої освіти НАПН України. Київ, 3 (Дод. 1). 8–14.

Лук'янова, Л. (2017). Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід. Київ: ДКС-Центр.

Лук'янова, Л. (Ред.) (2016). Стратегія розвитку педагогічної освіти в Україні: концептуальні положення. Інститут педагогічної

освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2016, 43.

Лянной, Ю. (2017). Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх магістрів з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах. *Дис. д-ра. пед. наук*. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 663.

Малик, І. (2013). Тенденції розвитку інформаційної економіки в Україні. *Вісник Східноєвропейського університету економіки і менеджменту*, 14, 25–34.

Мамонтова, Э. (2007). Дидактические особенности развития образовательной среды вуза в процессе подготовки специалиста. *Автореф. дис. канд. пед. наук*. Владикавказ, 20.

Мандрик, Я. (2015). Формування професійної готовності майбутніх диспетчерів координаційного центру пошуку та рятування. *Автореф. дис. канд. пед. наук*. Укр. інж.-пед. акад. Харків.

Мардаренко, О. (2013). Інтерактивні комунікативні технології освіти: мобільне навчання як нова технологія в підвищенні мовної компетенції студентів немовних ВНЗ. *Інформатика та математичні методи в моделюванні*. 3, 288–293.

Мартиненко, С. (2016). Формування готовності вчителя початкової школи до діагностичної діяльності в системі особистісно-розвивального навчання. *Вісник Київського національного університету ім.Т.Шевченка*. Київ, 2(4), 54–56.

Марусинець, М. (2015). Педагогічні умови та засоби формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів. *«Гірська школа Українських Карпат»*. ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» наук. фах. вид. з педагогічних наук, Івано-Франківськ, 12–13, 196–199.

Марусинець, М. (2018). Розвиток рефлексивної позиції майбутнього вчителя початкової школи в умовах освітніх змін.

Професійна освіта: методологія, теорія та технології. Переяслав-Хмельницький, 7/1, 152–169.

Маслоу, А. (1998). *Мотивация и личность*. Москва: Просвещение.

Масюкова, Н. (1999). *Проектирование в образовании*. Под ред. Б.Пальчевского. Минск: Технопринт, 288.

Махиня, Н. (2006). Система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Німеччині. Вища школа України: проблеми модернізації навчально-виховного процесу: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. Черкаси: ЧНУ, 46–47.

Мещанінов, О. (2005). *Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: Монографія*. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 460.

Моляко, В. (1989). *Психологічна готовність до творчої праці*. Київ: Знання, 48.

Моргунов, Г. (2005). *Социосинергетика и образование*. Москва: Издательство МЭИ, 152.

Мороз, С., Мороз, В. (2016). Німецька модель підготовки науково-педагогічних кадрів: особливості розбудови та перспективи використання для розвитку трудового потенціалу вітчизняних ВНЗ. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*, 2, 87–96.

Моторна, Л. (2008). Педагогічні умови застосування освітніх технологій в процесі викладання природничо-наукових дисциплін у технічних коледж. IX Міжнародна науково-практична конференція «Гуманізм та освіта». URL:<http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Motorna.php>.

Муқан, Н. (2013). Професійний розвиток педагогів: теоретичні та методологічні аспекти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5, 18–27.

Навчальний план підготовки магістрів початкової освіти Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». 2016. URL:<https://bit.ly/3askdY9>.

Нагорна, Н.В. (2007). Формування у студентів понять компетентності й компетенції. *Виховання і культура*. 1-2 (11-12), 266–268.

Наскрізна програма практики для студентів денної і заочної форм навчання спеціальності 013 Початкова освіта Педагогічного факультету. Уклад.: О.П. Цюняк. Івано-Франківськ : ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», ЯРИНА, 2017, 48.

Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. (2002).

Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / за заг. ред. В.Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2016. 448.

Національна рамка кваліфікацій. 2011.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. 2013.

Ничкало, Н. (2001). Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 1, 9–22.

Ничкало, Н. (2005). Неперервній професійній освіті – педагогічні кадри нової генерації. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 10, 21–32.

Ничкало, Н. (2014). Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів. Київ: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова.

Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. URL:<https://bit.ly/30SH8Zt>.

Носовець, Н. М. (2017). Роль і функції викладача в системі дистанційного навчання. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. Чернігів. Вип. 144, 90–94.

Овчарук, О. Концептуальні підходи до застосування технологій відкритої освіти та дистанційного навчання у зарубіжних країнах та їх роль у процесах модернізації освіти. URL: <http://www.nbuu.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/content/06oovevmp.htm>.

Овчарук, О. (2013). Інформаційно-комунікаційна компетентність як предмет обговорення: міжнародні підходи. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 7, 3–6.

Огієнко, О. (2015). Підготовка викладача вищої школи в умовах магістратури: андрагогічний підхід. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. СумДПУ імені А.С. Макаренка, 6(50), 336–342.

Онишків, З. (2018). Основи управління закладом ЗОШ: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.

Онищук, Л. (2016). Теоретико-методологічні засади конструювання та реалізації змісту освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 1(12), 45–53.

Оніщенко, І. (2019). Нова Українська Школа: оцінювання повному. Заняття з елементами тренінгу з учителями початкової школи. *Початкове навчання та виховання*, 13-15, 5–13.

Опис цифрової компетентності педагогічного працівника: проєкт / ред. Н. Морзе, О. Базелюк, І. Воротникова, Н. Дементієвська, О. Захар, Т. Нанаєва, О. Пасічник, Л. Чернікова. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2019, 1–53. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeemu_2019_spetsvip._41.

Оржеховська, В. Педагогіка здорового способу життя. *Шлях освіти*. 2006. 4, 29–32.

Освіта в Україні: виклики та перспективи: інформаційно-аналітичний збірник (2020). Міністерство освіти і науки України, Державна наукова установа «Інститут освітньої аналітики». 124. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpnev-a-konferencia/2020/metod-zbirka-osvita-ta-covid-2020.pdf>.

Освітня програма підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 01 «Освіта», спеціальності 013 «Початкова освіта». Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича. URL: <https://bit.ly/2WNq71z>.

Освітня програма підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 01 «Освіта», спеціальності 013 «Початкова освіта». ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника». URL: <https://bit.ly/2ZQYu9t>.

Освітня програма підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 01 «Освіта», спеціальності 013 «Початкова освіта». Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка. URL: <https://bit.ly/2ZTgLDc>.

Освітня програма підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 01 «Освіта», спеціальності 013 «Початкова освіта». Херсонський державний університет. URL: <https://bit.ly/2WQfgUx>

Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України: метод. рекомендації / рек. В. Биков, О. Білоус, Ю.М. Богачков та ін. Київ: Атіка, 2010. 88.

Павленко, Е. (1997). Формирование готовности студентов педвуза к использованию национальных традиций в воспитании школьников. *Дис. канд. пед. наук.* Кривой Рог, 194.

Павлик, О. (2004). Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення. Автореф. дис. канд. пед. наук. 20.

Пасічник, О. (2018). Ключові компетентності для навчання впродовж життя. Цифрова компетентність. URL: <http://dystosvita.blogspot.com/2018/01/2018.html>.

Петренко, С. (2017). Інформаційно-цифрова компетентність учня у контексті реформування нової української школи. *Інноватика у вихованні*. 6, 144–156.

Петришина, М. (2013). Практика імплементації Європейської хартії місцевого самоврядування у зарубіжних країнах. *Теоретико-правові засади місцевого самоврядування: аналіз зарубіжного досвіду*. Харків: Оберіг, 5–70.

Побірченко, Н. (2012). Компетентнісний підхід у вищій школі : теоретичний аспект. *Освіта та педагогічна наука*. 3, 24–31.

Поліщук, В. (2007). Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти. Дис. д-ра псих. наук. Тернопіль, 454.

Положення про дистанційне навчання. Наказ МОН України від 25 квітня 2013. 466. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>.

Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах. Наказ Міністерства освіти і науки України № 161 від 02.06.93 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93>.

Полякова, Г. (2010). Вплив освітнього середовища ВНЗ на формування професійної компетентності фахівця. *Вища школа*. 10, 78–87.

Пометун, О. (2003). Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 5, 65–69.

Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти від 29.04.2015 р., №266.

Про затвердження Положення про дистанційне навчання: наказ МОН України від 25 квітня 2013 р. 466. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>.

Про затвердження Положення про Національну освітню електронну платформу: наказ №523 від 22 травня 2018 р. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/RE32154?an=103>.

Про затвердження Положення про Національну освітню електронну платформу: наказ №523 від 22 травня 2018 р. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/RE32154?an=103>.

Про Концепцію організації підготовки магістрів в Україні: Наказ МОН України від 10.02.2010 р. 2010, 7-8, 57–63.

Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Указ Президента України від 25.06.2013 №344/2013. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років. 2014.

Проект Концепції Цифрової адженди України – 2020. URL: <https://uccr.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf>.

Проскурняк, О. (2011). Діяльнісний та особистісно-орієнтований підходи до вивчення комунікативної діяльності особистості. Проблеми сучасної педагогічної освіти. 34, Ч.1, 57–63.

Протасова, Н. (2000). Синергетичний підхід до управління інноваційними процесами у післядипломній освіті. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: зб. наук. праць. Київ: Логос, 281–282.

Равен, Дж. (2002). Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Пер. с англ. М., «Когито-Центр», 396.

Радзієвська, О. (2017). Інформаційна грамотність та цифрова нерівність: забезпечення дитини в сучасному інформаційному просторі. *Інформація і право*. 1, 92–103.

Радзієвська, О.Г. (2017). Інформаційна грамотність та цифрова нерівність: забезпечення дитини в сучасному інформаційному просторі. *Інформація і право*, 1, 20–27.

Рашевська, Н. (2011). Мобільні інформаційно-комунікаційні технології навчання вищої математики студентів вищих технічних навчальних закладів. Автореф. дис. д-ра пед.наук: спец. 13.00.10. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті. Київ: Інститут інформаційних технологій і засобів навчання, 21.

Ребрина, В. Цифрова культура педагога: навчальна програма. Хмельницький, 2014.

Реєстр професійних стандартів Міністерства розвитку економіки, торгівлі і сільського господарства. 2021.

Рибалка, В. (2003). Концепції особистості у вітчизняній психології. *Психолог*. Київ: Видавничий дім «Шкільний світ», 52, 1–20.

Рибка, Н. (2005). Єдиний освітній простір як інтегративна система: соціально-філософський аналіз. *Автореф. дис. канд. філос. наук*. Одеса, 24.

Роберт, И., Самойленко, П. (1998). Информационные технологии в науке и образовании. Москва: Школа Пресс, 178.

Роляк, А. (2010). Підготовка вчителя в Данії: методичні рекомендації. Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 48.

Сакалюк, О. (2014). Формування і розвиток інформаційно-освітнього середовища сучасного навчального закладу. URL: http://www.confcontact.com/2014-alyansnauk/pe4_sakalyuk.htm.

Самборська, О.Д. (2019). Понятійний тезаурус інформаційно-цифрової компетентності майбутнього педагогічного працівника початкової освіти. *Інформаційні технології в освіті*. 38, 85–96.

Семенов, О. (2013). Медіапедагогіка у професійній підготовці майбутнього вчителя: здобутки і проблеми. *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscyplin / pod red. Zofii Szaroty, Franciszka Szloska*. Warszawa. Kraków, 632–640.

Семиченко, В., Артюшина, М. (2012). Проблема формування готовності студентів і викладачів до інноваційної діяльності. *Психологія і особистість*. 2, 54–67.

Силабус навчальної дисципліни «Комп'ютерні технології в освіті. 2019. URL: <http://surl.li/aeoqf>.

Силабус навчальної дисципліни «Медіадидактика». 2019. URL:<http://surl.li/aeoqe>.

Силабус навчальної дисципліни «Технології навчання інформатики в початковій школі. 2020. URL:<http://surl.li/aeoqd>.

Сисоєва, О.А., Гринчишина, К.А. (2010). Формування цифрової інформаційної компетентності у майбутніх вчителів технологій засобами мультимедіа. *Актуальні проблеми математики, фізики і технологічної освіти*. Вінниця, 7, 356–358.

Сисоєва, С. & Бондарєва, Л. (2007). Педагогічні технології професійної підготовки фахівців: *навчальний тренінг*. Київ: Ун-т «Україна».

Сисоєва, С. (2008). Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: *Монографія*. Хмельницький: ХГПА, 324.

Сластенин, В. (2004). Педагогіка професійного образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. Москва: Академия, 2004, 368.

Словник іншомовних слів. Уклад. С. М. Морозов, Л.М. Шкарапуга. Київ: Наукова думка, 2000. 680.

Словник психолого-педагогічних понять. 2012.

Словник української мови. Т.4. Київ: Наукова думка, 1973. 840.

Совгір, С. (2009). Теоретико-методичні основи формування екологічного світогляду майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Луганськ, 40.

Соколова, І. (2008). Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: Монографія за ред. С. Сисоєвої. Маріуполь; Дніпропетровськ: АРТ-ПРЕС, 400.

Соломаха, А.В. (2018). Цифрова компетенція педагога нової школи Австрії. *Освітологічний дискурс*, 2, 299–308.

Сулим-Карлір, І. (2008). Організація самостійного позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 20.

Султанова, Л. (2017). Структурно-функціональна модель розвитку полікультурної освіти майбутніх викладачів. Нові концепції викладання у світлі інноваційних досягнень європейської дидактики вищої школи: Міжнародна науково-практична конференція, Київ, 30–31 жовтня. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 481–484.

Султанова, Л., Хомич, Л. та ін. (2010). Аксіологічний підхід – основа формування цілісної особистості майбутнього педагога. Київ-Ніжин: Видавець ІІІ Лисенко М.М.

Спірін, О. М. (2009). Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 5 (13).

Танько, Т. (2004). Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Харківський державний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, Харків.

Терещук, С. (2016). Технологія мобільного навчання: проблеми та шляхи вирішення. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки, 138, 178–180.

Терещук, С.І. (2016). Технологія мобільного навчання: проблеми та шляхи вирішення. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. 138, 178–180.

Ткач, Д. (2015). Організація інноваційної діяльності у виші як умова підвищення якості освіти. Вища школа. 4-5, 13–19.

Ткаченко, Л. (2013). Синергетичний підхід у педагогіці: нова парадигма. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 10(17), 18–21.

Тлумачний словник української мови. 2012.

Толочко, С.В. (2019). Вимоги цифрового суспільства до компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Інноваційна педагогіка.* 12, 2, 178–181.

Троцько, Г. (1997). Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах. *Автореф. дис. канд. пед. наук.* Київ: Інститут ПППО, 54.

Федірчик, Т. (2016). Теоретико-методичні засади розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи в процесі науково-педагогічної діяльності. Дис. д-ра пед. наук. Чернівці. 452.

Хмельницька, О. (2012) Сутність та характеристика елементів освітньо-виховного простору сучасного університету. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* 2(49), 89–195.

Хомич Л. О. (2013). Педагогічні умови підвищення ефективності професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогічні науки: зб. наук.* Праць. Бердянськ. держ. пед. ун-т. Бердянськ, 26–35.

Хомич, Л. (1998). Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів: *Монографія.* Київ: Магістр S, 200.

Хоружа, Л. (2007). Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї. *Педагогічна освіта: теорія і практика.* Київ: КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 7, 202 с.

Хоружа, Л. (2016). Професійна діяльність учителя крізь призму педагогічної інноватики. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 34–39.

Хуторской, А. (2005). Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: научное издание Москва: УНЦ ДО, 222.

Цимбалару, А. (2007). Компонентно-структурний аналіз поняття «освітній простір». URL: <https://bit.ly/2OPO97K>.

Цифрова адженда України – 2020 («Цифровий порядок денний – 2020»). Концептуальні засади. Першочергові сфери, ініціативи, проекти «цифровізації» України до 2020 р. 2016. Грудень. 90 с. URL: <https://www.rada.gov.ua/uploads/documents/40009.pdf>.

Цюняк, О.П., Султанова Л.Ю. (2021). Осмислення проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти. Академічні студії серія «Педагогіка», 2(3), 208–214.

Цюняк, О.П. (2014). Зарубіжний досвід у професійній підготовці майбутніх магістрів початкової освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. Вип. 2, 170–175.

Цюняк, О.П. (2016). Формування професійної культури майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності: *Монографія*. Івано-Франківськ. «Сімик», 188.

Цюняк, О.П. (2020а) Професійна підготовка майбутніх педагогів засобами дистанційного навчання в умовах карантину. URL:<http://adult-education-journal.com.ua/index.php/aej/article/view/136>.

Цюняк, О.П. (2020b). Професійна підготовка майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності: теоретичні і методичні засади: *Монографія*. Івано-Франківськ: Видавець Кушнір Г.М., 335.

Цюняк, О.П. (2020с). Професійна підготовка майбутніх педагогів засобами дистанційного навчання в умовах карантину. URL:<http://adult-education-journal.com.ua/index.php/aej/article/view/136>.

Цюняк, О.П. (2020d). Професійна підготовка майбутніх педагогів засобами дистанційного навчання в умовах карантину. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 1(17), 106–115.

Цюняк, О.П. (2020e). Стан ментального здоров'я здобувачів вищої освіти у період дистанційного навчання. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 27, 5, 205–209. URL:<http://www.apfn-journal.in.ua/27-5-2020>.

Цюняк, О.П. (2021). Використання цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів у закладах освіти. *«Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах»*, 75, 128–133.

Цюняк, О.П., Розлуцька, Г.М. (2021). Змішане навчання як інноваційна форма організації освітнього процесу у закладах вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*, 2(49), 232–236.

Цюняк, О.П., Розлуцька, Г.М., Кравець О. (2021). Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 1(48), 435–439.

Шандра, Р. (2020). Організація дистанційного навчання. URL:https://osvita.ua/vnz/high_school/72285/.

Шапран, О., Шапран, Ю. (2010). Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 9, 108–110.

Шевченко, Л. (2000). Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. праць*. Київ-Вінниця, 225–229.

Шинкарук, В., Бистрицький, Є., Булатов, М. (Ред.). (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис, 742.

Шість ознак ментального здоров'я.
URL:<https://life.nv.ua/ukr/blogs/perevirte-sebe-shist-oznak-mentalnogo-zdorov-ya-50060497.html>.

Ярмаченко, М. (Ред.). (2001). Педагогічний словник. АПН, Ін-т педагогіки. Київ: *Педагогічна думка*, 516.

Ярошенко, А. (2013). Компетентнісний підхід як один із напрямів підвищення якості освіти підготовки фахівців соціальної сфери. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 14, 5–12.

Яцишин, А. (2014). Застосування віртуальних соціальних мереж для потреб загальної середньої освіти. *Інформаційні технології в освіті*, 19, 119–126.

«Філософія серця» Григорія Сковороди. URL:<http://www.info-library.com.ua/books-text-121.html>

Adelman, C. (2011). Matching Higher Education to «New Jobs»: What Are They Talking About? EAIR Forum. Warszawa, 105.

Ainley, P. (2001). From a national system locally administered to a national system nationally administered: the New Leviathan in education and training in England. *Journal of Social Policy*, 30 (3), 457–476.

Ala-Mutka, K., Punie, Y. & Redecker, C. (2008). Digital Competence for Lifelong Learning. Policy Brief. Seville: IPTS. URL: <ftp://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/JRC48708.TN.pdf>.

Apprenticeships, Skills, Children and Learning Act. (2009).

Asunta, T. (2006). Developments in Teacher Education in Finland. In *Service Education and Training*. 137–146.

Country report on the action plan on adult learning: UK. (2011). Retrieved from <http://eprints.gla.ac.uk/54186/>.

Department for Education and Skills. (2002). Success for all – Reforming further education and training. Retrieved from <https://dera.ioe.ac.uk/4568/1/success-for-all-reforming-further-education-and-training.pdf>.

Department of Education and Science. (1987). The national curriculum 5–16: a consultation document. Retrieved from <http://www.educationengland.org.uk/documents/des/nc-consultation.html>.

Dornyei, Z. (2001). Motivational strategies in the language classroom. Cambridge:

Downes Stephen. (2012). Connectivism and Connective Knowledge. Essays on meaning and learning networks. Attribution-NonCommercialShareAlike CC BY-NC-SA. 601.

Education and skills: delivering results. A strategy to 2006. (2002). London: Department for Education and Skills.

Education and Vocational Training Act. № 68. (1968).

El-Mowafy A., Kuhn, M., Snow, T. (2013). Blended learning in higher education: Current and future challenges in surveying education. Issues in Educational Research. Vol.23 (2). P. 132–150.

Ferrari, A. (2011). Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. Luxemburg: The Ins, E. Дейк (E. Dijk),titute for Pros, E. Дейк (E. Dijk),pective Technological Studies, E. Дейк (E. Dijk), of the European Commis, E. Дейк (E. Dijk,s), E. Дейк (E. Dijk),ion Joint Res, E. Дейк (E. Dijk),earch Centre. Retrieved from. EUR. 2011. URL: <https://www.doc/JRC68116.pdf>.

Further Education and Training Act. (2014).

Gerhold, L. (2020). COVID-19: Risk perception and Coping strategies. Results from a survey in Germany. PsyArXiv, 25 Mar.

Holmberg, B. (1994). Theory and Practice of Distance Education. London; New York: Taylor & Francis, 264 p.

Holmberg, B. (2005). The Evolution, Principles and Practices of Distance Education. Oldenburg: Bibliotheks-und Informationssystem der Universität Oldenburg, 171 p.

Industrial Training Act. (1964).

Keegan, D. (1993). Reintegration of the teaching acts. Theoretical principles of distance education. London; New York: Routledge, P. 113–134.

Learning and Skills Act. (2000).

Peters, O. (1998). Learning and Teaching in Distance Education: Analyses and Interpretations from an International Perspective. London: Kogan Page, 204 p.

Primary Education in England. A Survey by HM Inspectors of Schools. (1978). L.: DES, 79.

Rogers, C. (1965). Client Centered Therapy. Boston: Houghton Mifflin Company, 225 p.

Santrock, J. (2004). Life-span development (9th ed.). New York: McGraw-Hill.

Sultanova L., Tsiuniak O., Milto L., Zheludenko M., Lyktei L., Petrenko L. and Uchitel A. The potential of Google Classroom web service for lecturers of higher educational establishments under pandemic conditions. Proceedings of the 8th Workshop on Cloud Technologies in Education (CTE 2020) at CEUR Workshop Proceedings, vol. 2879, 2021. pp. 346–365. URL: <http://ceur-ws.org/Vol-2879/paper19.pdf>.

Sultanova, L., Tsiuniak, O., Milto, L., Zheludenko, M., Lyktei, L., Petrenko, L., Uchitel, A. (2021). The potential of Google Classroom web service for lecturers of higher educational establishments under pandemic conditions. URL: <http://ceur-ws.org/Vol-2879/paper19.pdf>.

The Digital Competence Framework. URL: <http://surl.li/rajh>.

Traxler, J. (2005) Institutional Issues: Embedding and Supporting. In A. Kukulska-Hulme, & J. Traxler (Eds.) Mobile Learning: A Handbook for Educators and Trainers (pp. 173-188). London: Routledge.

Traxler, J. (2007). Defining, Discussing, and Evaluating Mobile Learning: The moving finger writes and having writ...International Review of Research in Open and Distance Learning. Volume 8. Number 2.

Wedemeyer, C. (1971). Independent study. In R. Deighton (Ed.), *Encyclopedia of Education IV*. New York: McMillan, P. 548557.

White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*. 66. pp. 297–333.

Woolfolk, A. (1998). *Educational psychology (7th ed.)*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Навички XXI століття

**Творчість і інноваційність**

- Здатність оригінальності та інноваційності в діяльності.
- Розвиток, впровадження та донесення нових ідей до інших.
- Відкритість до сприяння новим та різноманітним перспективам.
- Робота над творчими ідеями для внесення вагомого та корисного вкладу у царину, в яку впроваджується інновація.

Критичне мислення і вміння вирішувати проблеми

- З'ясування причинно-наслідкових зв'язків, ґрунтовне доведення та розуміння ідей.
- Здійснення вибору та прийняття комплексних рішень.
- Розуміння взаємозв'язків між системами.
- Визначення та постановка суттєвих запитань для прояснення різноманітних позицій, що дозволяє приймати кращі рішення.
- Оформлення, аналіз та синтезування інформації для вирішення проблем та відповідей на запитання.

- Вміле, відповідальне мислення, що дозволяє людині формулювати надійні вірогідні судження для окреслення, аналізу та вирішення проблем.

Комунікативні навички та навички співробітництва

- Ефективне формулювання думок та ідей шляхом їх чіткого та зрозумілого висловлення та написання.
- Демонстрація можливості ефективно співпрацювати з різноманітними групами.
- Гнучкість та готовність до застосування необхідних компромісів з метою здійснення спільного завдання.
- Прийняття відповідальності за результати спільної роботи.
- Розуміння, усвідомлення ролі ефективного спілкування, створення та використання різних видів спілкування: усного, письмового та за допомогою мультимедіа-засобів в різноманітних формах та в різних умовах.

Вміння працювати з інформацією, медіа та комп'ютерні навички

- Інформаційна грамотність.
- Вміння швидко та ефективно шукати інформацію, критично та компетентно оцінювати інформацію, вміння вірно та творчо використовувати дані для вирішення проблем.
- Базове розуміння етичних/правових питань, пов'язаних з доступом до та з використанням інформації.
- Медіа грамотність.
- Розуміння принципу побудови медіа повідомлень, того, для яких цілей та із застосуванням яких інструментів та за яких умов вони зроблені, їх характеристик.
- З'ясування способів інтерпретації інформації різними особами, включення або відсутність різних оцінок та точок зору, усвідомлення залежності медіа-повідомлень від ціннісних норм та точок зору та розуміння того, як медіа можуть впливати на думки та поведінку.
- Розуміння підґрунтя та базових засад етичних/правових питань, пов'язаних з доступом до та з використанням інформації.

- ІКТ – грамотність (Грамотність у галузі інформаційно-комунікаційних технологій).
- Належне використання цифрових технологій, інструментів та/або комунікаційних мереж для доступу, управління, інтегрування, оцінювання та створення інформаційних даних для успішного функціонування в суспільстві економіки знань.
- Використання комп'ютерних технологій як інструменту для спілкування, досліджень, організації, оцінювання інформації, володіння базовим розумінням етичних/правових питань, пов'язаних з доступом та використанням інформації.

Життєві та кар'єрні навички

- Гнучкість та пристосовуваність.
- Пристосування (адаптація) до різних ролей та рівнів відповідальності.
- Ефективна праця в умовах двозначності (неоднозначності) та зміни пріоритетів.

Ініціатива та самоспрямованість

- Усвідомлення власного розуміння навчання та своїх потреб щодо навчання.
- Вихід за межі наявної майстерності та/або вимог навчальної програми для дослідження та розширення свого власного навчального досвіду та досягнення власних навчальних цілей.
- Прояв ініціативи з покращення навичок для досягнення вищого професійного рівня.
- Визначення навчальних завдань, виділення головних завдань та здійснення їх без зовнішнього стороннього нагляду.
- Ефективне використання часу та розподіл робочого навантаження.
- Бажання і здатність навчатися протягом всього життя Соціальні навички та навички, пов'язані зі співіснуванням різних культур.
- Належна та продуктивна праця разом з іншими.
- Використання для досягнення цілей сукупного інтелекту груп, коли це необхідно.

- Визнання культурних розбіжностей та використання різних перспектив для підвищення інновації та якості роботи.
- Продуктивність та вміння з'ясувати та враховувати кількісні показники.
- Встановлення та слідування високим стандартам і цілям для якісного і вчасного виконання роботи.
- Демонстрація старанності та позитивної робочої етики (приміром, пунктуальність та надійність)

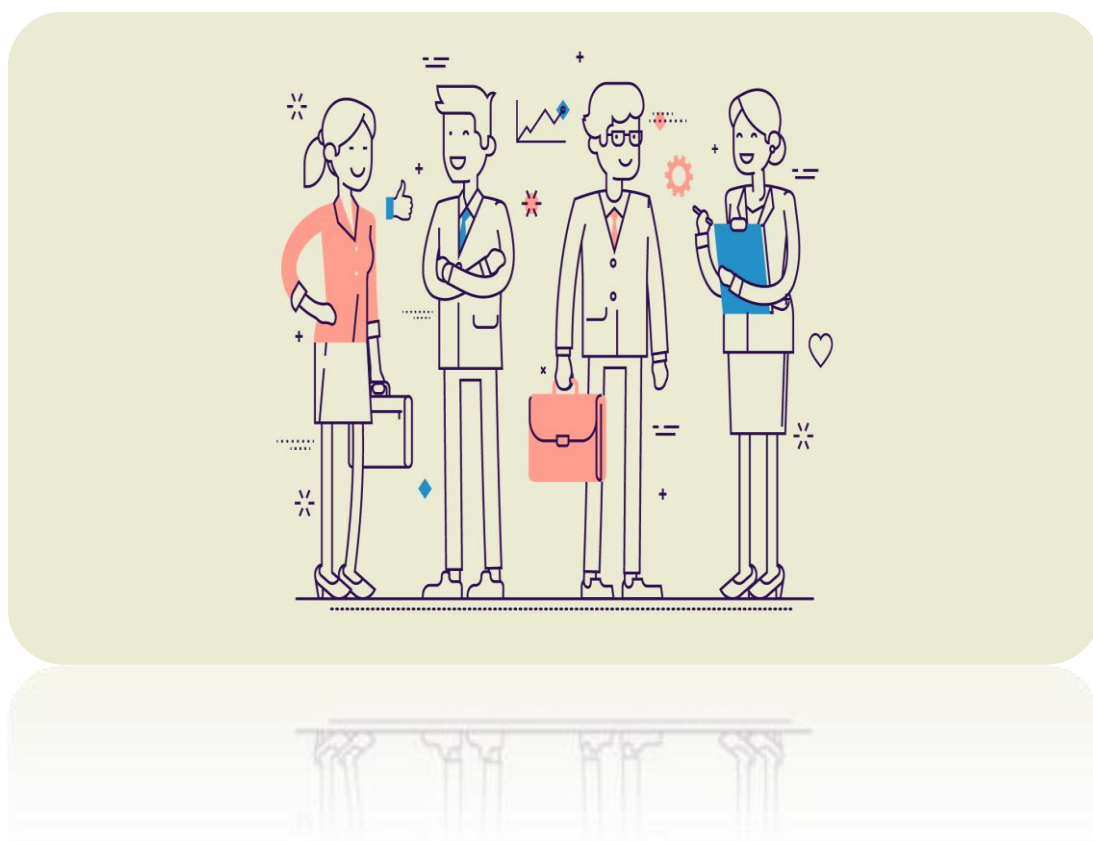
Лідерство та відповідальність

- Використання міжособистісних навичок та навичок вирішення проблем для впливу на інших та ведення їх до мети.
- Використання сильних сторін інших для досягнення спільної мети.
- виявлення чесної та етичної поведінки
- Діяльність відповідно до інтересів широкої спільноти.



Цифрові навички

- ✓ Пошук інформації – читання сайтів, перегляд youtube-каналів.
- ✓ Комунікація та колаборація – користування месенджерами, соцмережами, застосунками.
- ✓ Створення цифрового контенту – користування фото- і відеопрограмами.
- ✓ Онлайн-безпека – навички безпечного користування браузером та мережами Wi-Fi.



Додаток В

**Кількість закладів вищої освіти по областях,
які здійснюють підготовку вчителів закладів загальної середньої освіти
згідно з даними Реєстру суб'єктів освітньої діяльності
Міністерства освіти і науки України.**

URL: <https://registry.edbo.gov.ua/search/>

№ з/п	Області України	Заклади вищої освіти				Коледжі
		Національні університети	Державні/приватні університети	Педагогічні університети (національні/державні)	Академії/Інститути	
1	Вінницька	1	-/1	-/1		2
2	Волинська	2			1/-	2
3	Дніпропетровська	2	1/-	1/-	2/1	4
4	Донецька	2	3/-		1/-	1
5	Житомирська		1/-			1
6	Закарпатська	1	1/-		-/1	1
7	Запорізька	1	2/1		1/-	1
8	Івано-Франківська	1			-/1	2
9	Київська		2/-		-/1	3
10	Кіровоградська		1/-			1
11	Луганська	2		-/1		4
12	Львівська	1	1/-	-/1		3
13	м. Київ	6	1/-	1/2		3
14	Миколаївська	2	-/1			1
15	Одеська	1	2/-	1/-		4
16	Полтавська	2	1/-	1/-		1
17	Рівненська	1	1/1			3
18	Сумська		1/-	1/1		2
19	Тернопільська	1		1/-	1/-	1
20	Харківська	5		1/-	2/-	2
21	Херсонська		1/-			1
22	Хмельницька	2	-/1		1/-	
23	Черкаська	1		-/1		2
24	Чернівецька	1				1
25	Чернігівська	1		-/1		1
	Усього: 133	36	19/5	7/8	9/4	45

**Заклади фахової передвищої і вищої освіти,
які здійснюють підготовку бакалаврів та магістрів
за спеціальностями 013 Початкова освіта, 014 Середня освіта,
011 Освітні, педагогічні науки
станом на 2020-2021 н. р.**

№ з/п	Заклади вищої освіти	Рівень освіти	
		Бакалавр 011/013/014	Магістр 011/013/014
1	Національні університети	29	34
2	Національні педагогічні університети	6	6
3	Державні університети	11	9
4	Державні педагогічні університети	10	10
5	Інші університети	5	7
6	Академії (з них комунальні)	9 (2)	10 (5)
7	Інститути (з них комунальні)	6 (0)	7 (1)
8	Коледжі (з них комунальні)	49 (25)	-
	Усього (з них комунальні):	85 (27)	83 (6)

*Джерело: Реєстр суб'єктів освітньої діяльності Міністерства освіти і науки
України. URL: <https://registry.edbo.gov.ua/search/>*

Нормативно-правові документи розвитку педагогічної освіти у Великій Британії

Назва нормативно-правового документа	Дата прийняття	Зміст нормативно-правового документа
«Правильне керівництво класом у початковій школі» : вивчення досвіду шести вчителів	1993 р.	Методична розробка управління стандартизації в системі освіти, в якій розглядаються приклади ефективної педагогічної діяльності.
Закон «Про впровадження загального обов'язкового навчання дітей у віці до 16 років»	1944 р.	Із прийняттям закону утворена державна масова система загальної середньої освіти. У середині ХХ століття підготовка вчителів для престижних британських шкіл здійснювалась на педагогічних відділеннях університетів, а вчителів для звичайних шкіл готували в коледжах, рівень освіти в яких був доволі низьким. Університетська підготовка відзначалася затеоретизованістю, практика займала лише 20% навчального часу.
Закон «Про реформу освіти»	1988 р.	Цей закон сприяв тому, що фінансове заохочення відповідало більш якісним послугам. Понад 85% усіх коштів передавалися школам від місцевих органів освіти, включаючи й зарплату, що обраховувалась за основним критерієм – числом учнів. У зв'язку з виходом цього закону школи розпочали боротьбу за учнів і вмотивовано розвивали свій педагогічний і управлінський потенціал. Закон визначив вимоги до змісту освіти. Його завданням було підвищення рівня освіти для розвитку економіки країни.
«Вибір і різноманіття: нова скрутура для шкіл» Біла книга	1992 р.	У зв'язку з тим, що діти мають різні інтереси, здібності й здатності, уряд дозволив створення шкіл різних типів. Такі школи виходили з-під опіки місцевих органів влади і фінансувались урядом Великої Британії.
Педагогічним коледжам надано статус ЗВО	1995 – 2000 рр.	У зв'язку з тим, що до цього періоду близько половини британських учителів мали університетську освіту, але не мали спеціальної педагогічної освіти, педагогічним коледжам надано статус ЗВО. Щоб підвищити престиж педагогічної професії приймається рішення надати педагогічним коледжам статус ЗВО, що в результаті

		суттєво розширило університетський сектор освіти вчителів.
Національна програма з педагогічної освіти	1994 р.	Згідно з цією програмою фінансування підготовки педагогів було виділено із загального фінансування вищої освіти у самостійну статтю і підпорядковано новоствореному агентству з питань підготовки вчителів.
Створена рада з акредитації педагогічної освіти та централізації управління нею	1984 р.	Створення ради мало на меті стандартизацію педагогічної освіти і децентралізацію управління нею. Це наблизило процес підготовки фахівців до потреб школи.
Британський державний навчальний план шкільної освіти	Кінець ХХ ст.	<p>Зміни, внесені до Державного навчального плану шкільної освіти, ставили за мету збільшення обсягу та якості практичної підготовки вчителів. У них уточнювалися вимоги до підготовки педагогів окремо для кожного ступеня школи:(обов'язкова освіта, її ступені)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Key Stage 1 – діти віком 5–7 років 2. Key Stage 2 – діти віком 7–11 років 3. Key Stage 3 – діти віком 11–14 років 4. Key Stage 4 – діти віком 14–16 років 5. Післяобов'язкова освіта – діти віком 16–19 років (як підготовка до навчання у ЗВО або допрофесійна/ професійна підготовка, яку здобувають як у середніх загальноосвітніх школах, так і в інших загальноосвітніх навчальних закладах (коледжах 6–10 класу та професійно-технічних коледжах).
Створення офісу з питань стандартів в освіті	1992 р.	Створення цього офісу сприяло перенесенню центру ваги в системі підвищення кваліфікації вчителів у школу. Офіс з питань стандартів в освіті досі діє у Великобританії і довів свою ефективність у стимулюванні конкурентної боротьби між ЗВО за якість наданих освітніх послуг. Цей орган здійснює перевірку кваліфікації викладачів ЗВО, відповідність змісту курсів ЗВО національним стандартам. Педагогічні ЗВО у Великобританії перевіряються кожні 2 роки.
«Входження в професію»	1998 р.	Для вчителів уведено обов'язковий рік стажування. Тьютори розробляють індивідуальну програму-підтримку початківця. Директор школи відповідає за підтримку початківця і складає на нього характеристику.

Перелік національних професійних стандартів для підготовки вчителів	1998 р.	Професійні стандарти містять чіткий перелік компетенцій й практичних умінь і навичок, які має продемонструвати випускник закладу освіти при отриманні кваліфікації.
«Успіх для всіх. Реформування подальшої освіти та підготовки»	2002 р.	У документі визнано необхідність створення інформаційного й інтелектуального суспільства, в якому кожна людина може навчатися впродовж усього життя, адже застосування інформаційних і комунікаційних технологій є пріоритетним напрямом реформування системи освіти Великої Британії.
Закон «Про реформу освіти»	1988 р.	Згідно з законом у Великій Британії проводиться реформування всіх ланок освіти. Департамент освіти і науки створив спеціальні комісії, які представили курікулуми для впровадження в практику роботи школи вже на початку 90-х років ХХ ст.
Закон «Про стандартизацію шкільної освіти»	1998 р.	У законі визначено державні вимоги до змісту освіти, а також обов'язкові навчальні предмети для всіх типів шкіл.
Закон «Про педагогічну і вищу освіту»	1998 р.	Уведено нові підходи до можливостей професійної кар'єри вчителя.
Закон «Про умови праці та заробітну плату вчителів»	2002 р.	Запроваджено нову структуру заробітної плати вчителя відповідно до рівня кваліфікації та зміни структури педагогічного навантаження.
Агентство з підготовки вчителів	1994 р.	Визначено функції агентства: фінансування програм підготовки вчителів; проведення досліджень, що сприяють удосконаленню системи підготовки вчителів; підвищення престижу педагогічної діяльності; створення закладів педагогічної освіти.
Закон «Про вищу (післядипломну) освіту»	1856 р.	Значну роль відіграють в управлінні вищою освітою поточні рішення уряду в особі Департаменту освіти і Державної ради з фінансування вищої освіти. Вищим державним органом управління освітою є Департамент освіти і науки. Він є основним органом фінансування діяльності ЗВО, вплив якого на розвиток університетського сектору вищої освіти зростає. Фінансові ресурси, виділені урядом, розподіляються між ЗВО Радою з фінансування.

Закон Королеви Вікторії	1856 р.	Згідно з цим законом створено Департамент народної освіти, відповідальний перед парламентом.
Агенство із забезпечення якості освіти (QAA)	1997 р.	Мета і функції агенства – комплексна перевірка забезпечення якості освіти, яку надають заклади вищої освіти. Уряд почав більш гнучко реагувати на рівень якості освіти і ставив за мету: зробити вищу освіту більш актуальною для соціальних і економічних потреб; розширити доступ до вищої освіти; збільшити кількість студентів, при цьому знизивши при цьому витрати на одного студента; забезпечити суміжність положень і процедур перевірки якості всередині та між установами, в тому числі й для міжнародних зіставлень; переконатися, що вища освіта виправдовує затрачені на неї державні кошти.
Закон «Про шкільну освіту»	1992 р.	Закон видано з метою стимулювання інтересу до неперервної педагогічної освіти, а також підвищення відповідальності вчителя і школи за результати своєї праці.
Управління численних пам'яток-порад учителю і шкільному адміністратору	1992 р.	Управлінням розроблені пам'ятки-поради вчителям і шкільним адміністратором стосовно підготовки до інспекторської перевірки та роботи після завершення інспекції.
Закон «Про освіту»	1994 р.	Відповідно до закону відкрито шкільні центри з початкової «альтернативної» педагогічної підготовки вчителів.
Відкритий університет у Лондоні	1994 р.	Відкритий університет у Лондоні – центр дистанційного навчання у Великій Британії. У 1994 р. почався прийом на курси неповного робочого дня з підготовки вчителів для отримання сертифіката РУСЕ.
Програмний документ «Викладання та навчання: до суспільства, що навчається»	1995 р.	Видала цей документ Комісія Європейських Співтовариств. У результаті з тематики, що стосується концепції «Суспільство, що навчається», значно збільшилась кількість наукових праць.
Рішення «Про організацію спеціальних дослідницьких програм щодо	1999 р.	Рішення прийняла Науково-дослідницька рада з економічних і соціальних проблем Великої Британії, що сприяло виходу значної кількості наукових праць з реалізації концепції «Суспільство, що навчається».

концепції «Суспільство, що навчається»		
Закон «Про загальну початкову освіту»	1870 р.	У законі зосереджено основні чинники, що сприяють відкриттю державних шкіл поряд із приватними та церковними.
Програмна доповідь «Вчитися бути»	1972 р.	Доповідь Е. Фауре, в якій відстоюється ідея необхідності освіти впродовж усього життя як для окремої людини, так і для суспільства загалом (ЮНЕСКО, 1972).
Акт «Про освіту»	1944 р.	Мета документа – реорганізація початкової освіти дорослих в Англії та Уельсі, її централізація. Контроль за системою освіти покладено на міністра освіти. Акт забезпечив розвиток освіти дорослих у країні.
Акт «Про освіту»	1945 р.	Документ забезпечив розвиток освіти в країні. Відбулася реорганізація освіти, її централізація.
«XXI Століття. Реалізація нашого потенціалу»	2003 р.	У документі окреслено схему підготовки і підвищення професійної кваліфікації викладачів системи подальшої освіти.
Проект уряду «Нова ініціатива у професійному навчанні»	1981 р.	Проект «Нова ініціатива у професійному навчанні» видано комісією з трудових ресурсів у зв'язку із зростанням безробіття, що сталося у зв'язку з підвищенням рівня НТП та конкуренції з іншими країнами. У проекті рекомендувалося збільшити можливості для одержання професійної освіти.
Закон «Про створення єдиної системи вищої освіти»	1988	Законом ліквідовано комітет з університетських дотацій і створено фондові ради з вищої освіти: університетів; політехнічних інститутів і коледжів. Громадський сектор вищої освіти став незалежним від місцевих органів влади.
Акт «Про подальшу і вищу освіту»	1992 р.	Законом була створена Фондова Рада з подальшої освіти, яка здійснювала фінансовий контроль за сектором подальшої освіти, що раніше (згідно із законом «Про освіту» 1944 р.) входило до обов'язків місцевих органів влади. Слід також зазначити, що раніше створені Фондові Ради з вищої освіти були уніфіковані, а згодом поділені за територіальною ознакою і почали управляти на своїй території. У результаті видання цього закону були створені умови для значного збільшення числа дорослих студентів в університетах і коледжах подальшої освіти.

Програма «Навчання впродовж життя»	1998 р.	Програмою передбачені форми навчання, що дозволяють навчатися людям будь-якого віку з метою поліпшення знань і навичок. Акцент робиться на узгодженні професійної підготовки з потребами економіки.
Офіційний документ «Освіта та вміння. Стратегія розвитку до 2006 р.»	2002 р.	У документі визначені основні цілі, завдання та стратегічні напрями розвитку освіти до 2006 р.
Зелений документ «Навчальний вік: ренесанс для нової Британії»	1998 р.	Це консультативний документ на доповідь Фрейре з низкою рекомендацій щодо незалежного вивчення бухгалтерської справи та створення університету для промисловості.
Зелений документ «На шляху розвитку – наше майбутнє процвітання»	2010 р.	Документ прийнято з метою роз'яснення стратегії з розвитку ключових компетенцій після опублікування релізу «Навички для зростання».
Білий документ «Навчання, щоб бути успішним»	1999 р.	Документ представляє нові рамки для навчання тих, кому більше 16 років – це перший документ із серії про навички. Було створено також Раду з навчання і навичок.
Білий документ «Навички: продовжуючи бізнес, продовжуючи працювати»	2005 р.	У документі висувуються потреби роботодавця до центру навчання. Увага зосереджується на навчанні й формуванні навичок для отримання й виконання роботи; обмежується навчання для задоволення.
Білий документ «Навички XXI ст.: реалізація потенціалу»	2006 р.	Документ спрямований на зміцнення позицій Великої Британії. Створено 23 галузеві Ради забезпечення вибору працівникам і роботодавцям для потреб різних економічних галузей з метою узагальнення вимог щодо навчання та навичок.
Білий документ «Подальша освіта: удосконалення навичок, покращення шансів»	2006 р.	Документ з'явився як реакція на звіт Фостера про підвищення кваліфікації, поліпшення життєвих шансів. Документ установлює право на безкоштовне навчання молоді віком до 25 років.
Білий документ «Навички світового класу: відповідь на звіт Лейтча»	2007 р.	Документ пропонує усунути прогалини в навичках на кожному освітньому рівні через систему освіти, в якій потребам дорослих учнів і роботодавців приділено першочергову увагу.

Білий документ «Підвищення очікувань»	2008 р.	Документ порушує питання про поліпшення професійних навичок з метою працевлаштування і уможливлення прогресу в роботі для 16–17-річних осіб.
Білий документ «Нова промисловість, нові робітники»	2009 р.	Документ видано у зв'язку з тим, що уряд мав намір переконатися, що робітники володіють необхідними навичками, а бізнес має підтримку для участі в нових галузях, що постійно з'являються в рамках підготовки до економічного зростання.
Білий документ «Навички для зростання»	2010 р.	Документ видано з метою поліпшення кваліфікації робочої сили та підвищення продуктивності економіки шляхом залучення працюючих на навчання. Мета досягається при підтримці уряду (інвестування).
Білий документ «Доповідь Фрейре: Навчання в XXI ст.»	1997 р.	У документі подано рекомендації щодо створення стратегічних рамок для освіти впродовж життя для всіх, включаючи загальну й післяшкільну освіту.
Білий документ «Доповідь Фостера: реалізація потенціалу»	2005 р.	Документ містить рекомендації коледжам щодо спрямування зусиль на підвищення рівня зайнятості населення і формування у студентів економічно цінних навичок.
Білий документ «Зростання очікувань: заохочення системи»	2008	Згідно з документом у 2010 р. створено органи, що стосуються освіти дорослих: агентство з навчання молоді віком після 16–18 рр.; агентство з формування навичок тих, кому виповнилося 19 р., що мають регулювати навчання дорослих за межами вищої освіти.
Білий документ «Навички для зростання: національна стратегія»	2009 р.	Згідно з документом створена нова агенція з підтримки навичок. Стратегія орієнтована на економічне зростання й підвищення особистого добробуту; пропонує доступну інформацію про курси за допомогою онлайн-ресурсів.

Джерело: складено за джерелами: Таблиця складена (Варецька, 2015; Department for Education and Skills, 2002; Кучай, 2014; Авшенюк, 2008; Department of Education and Science, 1987; Митина, 2005; Коваленко, 2017; Топоркова, 2007; Коваленко, 2005; Education Reform Act, 1988; Баскервіль, Маклеод, & Сондерс, 2011; Лук'янова, 2017; Ainley, 2001; Industrial Training Act, 1964; Онишків, 2018; Education and Vocational Training Act, 1968; Further Education and Training Act, 2014; Learning and Skills Act, 2000; Apprenticeships, Skills, Children and Learning Act, 2009; *Education and skills*, 2002; *Country report*, 2011).

Нормативно-правові документи з проблеми розвитку освіти у Німеччині

Назва документа	Ким виданий	Джерело	Зміст документа
Декларація німецької освітньої ради, якою введена нова назва ОД – продовжена освіта, в процесі освітньої реформи	Німецька освітня рада у 1970 р.	(Гіжинська, 2016, с. 94; Weinberg, 1999, с. 11)	У процесі освітньої реформи Німецька освітня рада визнала галузь ОД частиною системи освіти (четвертою колоною) і ввела нову назву – продовжена освіта, яка входить у контекст освіти впродовж життя.
Закон «Про професійну освіту»	На рівні держави	(Berufsbildungsgesetz, 2005; Гіжинська, 2016, с. 96)	Закон регулює питання порядку проведення та відповідальності за професійну підготовку, професійне навчання, підвищення професійної кваліфікації та професійну перекваліфікацію (2005 р.)
Закон «Про сприяння продовженню освіти з метою професійного росту»	На рівні держави	(Deutsches Institut fur Erwachsenenbildung, 2018; Гіжинська, 2016, с. 96)	Закон визначає принципи фінансового сприяння підвищенню кваліфікації кадрів; регулює доступ до заходів підвищення кваліфікації та види і розміри фінансового сприяння.
Закон «Про дистанційну освіту»	На рівні держави	(Deutsches Institut fur Erwachsenenbildung, 2018; Гіжинська, 2016, с. 96)	Закон створено з метою захисту прав учасників дистанційного навчання.
Рамковий закон вищої школи	На рівні держави	(Deutsches Institut fur Erwachsenenbildung, 2018; Гіжинська, 2016, с. 96)	У законі звертається увага на те, що до основних завдань продовженої освіти належить не лише її освітня діяльність, а й дослідницька.
Кодекс соціального права	На рівні держави	(Гіжинська, 2016, с. 96; <i>Sozialgesetzbuch</i> , 1975)	У кодексі сформульовані основні регулювання галузі продовженої освіти; визначено основні принципи регулювання стимуляції освіти та зайнятості як загального соціального права.

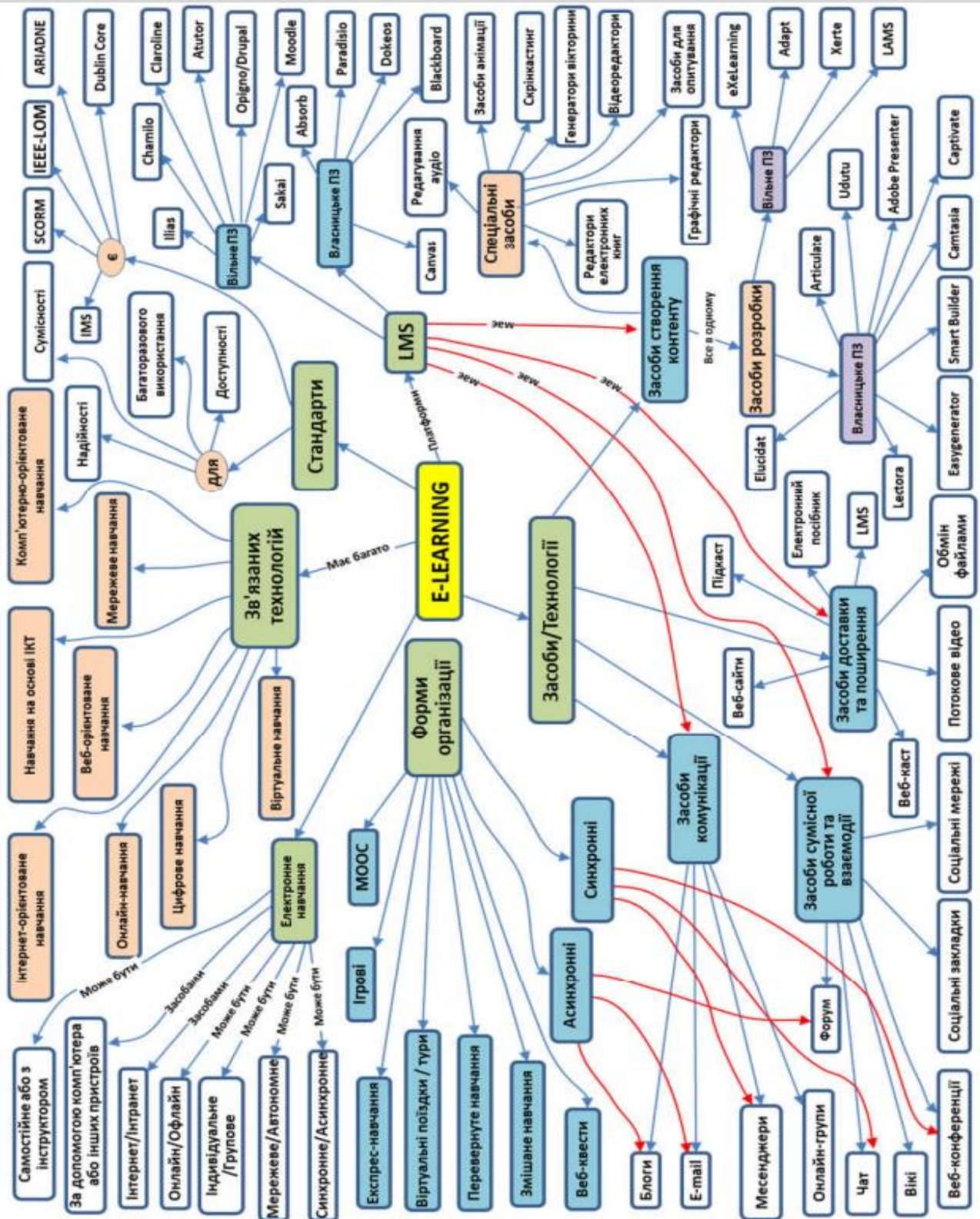
Закон «Про ПО»	На земельному рівні (1970-ті роки)	(Гіжинська, 2016, с. 96–97; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008)	Закон визначає умови для громадського сприяння ПО та визначає ПО як самостійну освітню галузь; гарантує наявність численних закладів ПО різних провайдерів, містить регулювання у виборі персоналу та відкритого доступу для всіх груп населення.
Закон «Про освітню відпустку кожної окремої землі»	На земельному рівні (1970-і роки)	(Гіжинська, 2016, с. 97; Timpelt, & Hippel, 2011, с. 362)	Згідно із законом, упродовж п'яти днів на рік працівник може відвідувати професійні або політичні освітні заходи, заздалегідь попередивши роботодавця.

Джерело: складено за джерелами: (Гіжинська, 2016; Лук'янова, 2017)

Цифрові ресурси та їхнє змістове наповнення у професійні підготовці майбутніх вчителів початкових класів

Тип ресурсу	Зміст ресурсу
Мережеві сервіси	Web 1.0, Web 2.0
Звукова інформація	Навчальна інформація відтворюється за допомогою звукових пристроїв (комп'ютер, аудіоплеєр).
Аудіо-та відеоінформація	Інформація подається у звуковому або відеоформаті.
Зображення	Інформація, яку можна переглянути повторно
Текстова інформація	Тексти електронних підручників, збірників тощо.
Електронні таблиці	Спеціальні програми, які забезпечують створення, зберігання та опрацювання інформації, що представлена в табличній формі (Microsoft Excel).
Нові форми публікацій	Публікації, що не мають друкованих аналогів. Вони існують у формі електронних оголошень, матеріалів скайп, YouTube та інтернетконференцій у електронному вигляді, електронних повідомлень. Створення публікацій можна здійснити у Microsoft Publisher з пакету офісних програм Microsoft
Платформи Moodle, Cisco	Електронні навчально-методичні комплекси дисциплін.

Складові електронного навчання



	ОФЛАЙН-ДІЯЛЬНІСТЬ	ОНЛАЙН-ДІЯЛЬНІСТЬ
Попередня підготовка	<ul style="list-style-type: none"> • опитування • вхідний контроль 	<ul style="list-style-type: none"> • ознайомлення або повторення термінології, потрібної для роботи з темою • короткі промовідео / аудіо • інфографіки • діагностичне тестування
Подання нової інформації	<ul style="list-style-type: none"> • презентація • пошук відповідей на питання • обговорення кейсів 	<ul style="list-style-type: none"> • відеозапис • аудіозапис • тексти • відеоконференція • робота з кейсами • пошук відповідей на питання
Тренування	<ul style="list-style-type: none"> • обговорення • дебати • питання-відповіді • групові виконання завдань не на оцінку • практичні завдання не на оцінку • спостереження за явищем • рольові гри, симуляції 	<ul style="list-style-type: none"> • питання для самоперевірки • обговорення (чат, форум) • виконання інтерактивних вправ • віртуальні тренажери • спостереження за явищем • робота з кейсами • пошук відповідей на питання • перегляд фільмів
Виконання практичного завдання	<ul style="list-style-type: none"> • завдання, що виконуються під час практичних та лабораторних занять 	<ul style="list-style-type: none"> • пошук відповідей на питання • віртуальні лабораторні роботи • інтерактивні практичні завдання • різнорівневі індивідуальні та групові завдання (звіт, презентація, проєкт, відеозапис тощо) • робота над спільними документами

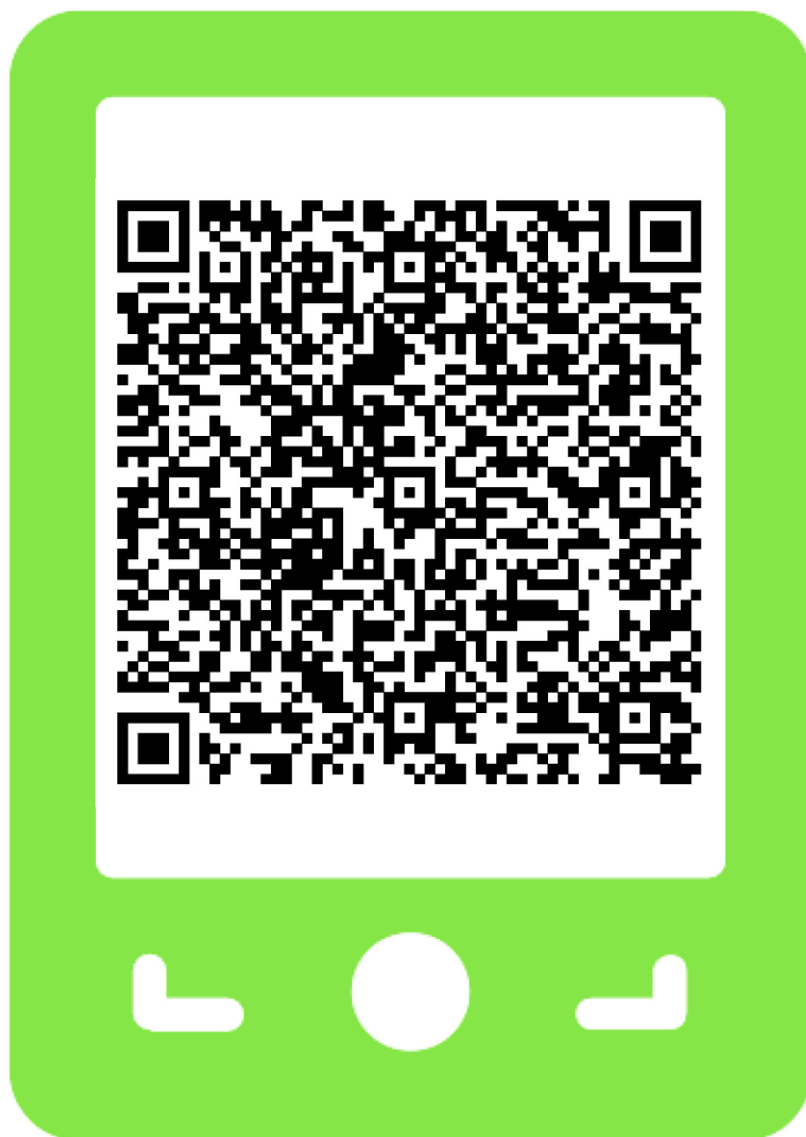
Оцінювання	<ul style="list-style-type: none"> • контрольна робота • опитування • виконання практичного завдання 	<ul style="list-style-type: none"> • інтерактивне тестування • усна відповідь • виконання практичного завдання (відеозапис) • письмова робота
Рефлексія	<ul style="list-style-type: none"> • діалог, групове обговорення • короткі усні / письмові відповіді на питання 	<ul style="list-style-type: none"> • розроблення нотаток до лекцій • карти пам'яті • підготовка мультимедійних презентацій • відповіді на рефлексивні питання • портфоліо студента • ведення щоденника
Зворотний зв'язок	<ul style="list-style-type: none"> • групові та індивідуальні консультації • коментарі під час заняття від педагога 	<ul style="list-style-type: none"> • автоматизовані тести для самоконтролю • чат, форум, опитування • аудіо-, відео- або текстові повідомлення з коментарем • завдання взаємного оцінювання знань • оцінювання педагогом результатів групової співпраці

	СИНХРОННИЙ ФОРМАТ	АСИНХРОННИЙ ФОРМАТ
МОЖЛИВОСТІ	<ul style="list-style-type: none"> • швидкий зворотний зв'язок від педагога: можна відразу пояснити концепції та поняття, які викликають у слухачів складності; • організація групових активностей; • розвиток навичок комунікації й колаборації; • мотивація до навчання в процесі спілкування. 	<ul style="list-style-type: none"> • гнучкість графіка: навчання легше поєднувати з роботою та іншими заняттями; • можливість освоїти програму у власному темпі; • доступність навчальних матеріалів у будь-який час; • розвиток навичок самоорганізації та вміння вчитися.
ОБМЕЖЕННЯ	<ul style="list-style-type: none"> • необхідність синхронізувати графік і підлаштовуватися під загальний темп навчання; • якщо індивідуальна увага педагога потрібна кільком слухачам, іншим доводиться чекати; • залежність ефективності навчання від особистості педагога; • високі вимоги до якості зв'язку під час занять. 	<ul style="list-style-type: none"> • неможливість швидко отримати пояснення від педагога, якщо не розумієш матеріал; • складність розвитку навичок, які вимагають взаємодії з педагогом під час відпрацювання; • високі вимоги до організації самостійного навчання.

МОДЕЛЬ	ПЕРЕВАГИ	ВИКЛИКИ ДЛЯ ВПРОВАДЖЕННЯ	
Ротація за станціями	<p>Здобувачі освіти не обов'язково повинні мати доступ до інтернету та електронного пристрою вдома.</p> <p>Якщо здобувачі освіти працюють групами, навчальний заклад може мати лише ту кількість пристроїв, яка потрібна для роботи одної групи.</p> <p>Педагог може інструктувати всіх здобувачів освіти разом, якщо ротація відбувається для всіх одночасно.</p>	Аудиторія повинна бути достатньо просторою для роботи різних груп.	
Ротація за лабораторіями	<p>Педагог може інструктувати всіх здобувачів освіти разом, якщо ротація відбувається для всіх одночасно.</p>	Потрібна окрема кімната, обладнана комп'ютерами чи іншими електронними пристроями для всієї кількості здобувачів освіти чи їх частини.	<p>Усі моделі потребують структури, відмінної від традиційної системи навчання.</p> <p>Педагог повинен мати навички роботи з електронними пристроями.</p> <p>Структура матеріалу курсу в системі змішаного навчання повинна відповідати структурі способу роботи над матеріалом.</p>
Індивідуальна ротація	Здобувачі освіти мають індивідуальний графік роботи, створений спеціально під їхні потреби.	<p>Модель передбачає наявність електронних пристроїв для всіх здобувачів освіти водночас.</p> <p>Для деяких здобувачів освіти жорсткий графік незручний і дає погані результати.</p>	<p>Модель змішаного навчання повинна відповідати віку здобувачів освіти й потребам конкретної групи.</p>
Перевернутий клас	<p>Можливість працювати в аудиторії над практичними завданнями та проблемами.</p> <p>Краще засвоєння теорії завдяки перегляду матеріалів у зручному для здобувачів освіти ритмі поза закладом.</p>	Усі здобувачі освіти потребують доступу до обладнання та інтернету поза закладом освіти.	

<p>Гнучка модель</p>	<p>Високий рівень автономії та гнучкий графік пристосовуються до особистих потреб здобувачів освіти.</p>	<p>Потребує навичок самоорганізації та дисципліни від здобувачів освіти.</p>	<p>Усі моделі потребують структури, відмінної від традиційної системи навчання.</p>
<p>Модель самостійного змішування</p>	<p>Навчальний заклад не потребує додаткових приміщень для поглиблених занять чи матеріалів для здобувачів освіти.</p>	<p>Потребує навичок самоорганізації та дисципліни від здобувачів освіти.</p>	<p>Педагог повинен мати навички роботи з електронними пристроями.</p> <p>Структура матеріалу курсу в системі змішаного навчання повинна відповідати структурі способу роботи над матеріалом.</p>
<p>Поглиблена віртуальна модель</p>	<p>Високий рівень автономії та гнучкий графік пристосовані під особисті потреби здобувачів освіти.</p>	<p>Усі здобувачі освіти потребують доступу до обладнання та інтернету поза закладом освіти.</p>	<p>Модель змішаного навчання повинна відповідати віку здобувачів освіти й потребам конкретної групи.</p>

«Життя в смартфоні» (мультфільм)



Наукове видання

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(протокол №8 від 28.09.2021 р.)*

ЦЮНЯК Оксана Петрівна

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА
МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ**

МОНОГРАФІЯ

ISBN 978-617-7926-24-4

Віддруковано з готового макету замовника

Підписано до друку 14.12.2021 р.
Формат 60x84 1/16. Умов. друк. арк. 18.36.
Папір офсетний. Гарнітура “Times New Roman”.
Друк цифровий. Зам № 616.
Наклад 100 примірників.



Видавець Кушнір Г. М.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів
видавничої продукції: серія ІФ №31 від 26.01.2009 р.
76000, м. Івано-Франківськ, вул. Шота Руставелі, 1,
тел. (099) 700-47-45, e-mail: kgm.print@i.ua