

БЄЛЯЄВ С. Б.

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО
РОЗРОБКИ І ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Монографія

Харків
Видавець СПД-ФО Захаренко В.В.
2019

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКА ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ХАРКІВСЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ»
ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

БЄЛЯЄВ С. Б.

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО
РОЗРОБКИ І ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Монографія

Харків
Видавець СПД-ФО Захаренко В.В.
2019

УДК 378.011.3-051:001.8 (02.064)

Б 43

Рекомендовано Вченою радою Української інженерно-педагогічної академії
(Протокол № 10 від 28.05.2019 р.)

Рекомендовано Вченою радою Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
(Протокол № 10 від 15.05.2019 р.)

Рецензенти:

Біда О. А., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці II

Золотухіна С. Т., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Комар О. А., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Беляєв С. Б.

Б 43 Професійна підготовка майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій : монографія / С. Б. Беляєв. – Харків : Видавець СПД-ФО Захаренко В.В., 2019. – 410 с.

ISBN 978-966-8614-19-4

В монографії проаналізовано проблему забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів до розробки та використання педагогічних технологій. На підставі аналізу сучасних методологічних підходів до організації професійної підготовки в умовах закладу вищої освіти обґрунтовано необхідність трьохетапної процедурної інтеграції системного, компетентнісного і технологічного підходів у розробці системи цілей, змісту, методів і засобів організації професійної підготовки майбутніх учителів до розробки та використання педагогічних технологій. Розроблено технологічні алгоритми поетапного упровадження системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій в умовах закладу вищої освіти.

Монографія орієнтована на фахівців в галузі педагогіки, викладачів закладів вищої освіти, аспірантів і студентів педагогічних закладів вищої освіти.

УДК 378.011.3-051:001.8 (02.064)

ISBN 978-966-8614-19-4

© Беляєв С. Б.

ЗМІСТ

ВСТУП	5
Розділ 1. Професійна підготовка майбутніх учителів до розробки та використання педагогічних технологій як педагогічна проблема	15
1.1. Суть та зміст професійної підготовки вчителя до розробки і використання педагогічних технологій	15
1.2. Аналіз існуючих систем професійної підготовки майбутніх учителів	38
1.3. Проблема розробки системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій	68
Висновки до розділу 1	89
РОЗДІЛ 2. Методологічні засади розробки системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки та використання педагогічних технологій	94
2.1. Компетентнісний підхід у розробці системи професійної підготовки майбутнього вчителя до розробки і використання педагогічних технологій	94
2.2. Системний підхід і системний аналіз у системі професійної підготовки вчителя до розробки та використання педагогічних технологій	116
2.3. Технологічний підхід у реалізації системи професійної педагогічної підготовки майбутнього вчителя до розробки та використання педагогічних технологій	148
2.4. Інтеграція системного, компетентнісного і технологічного підходів у розробці цілей, змісту, методів і засобів професійної підготовки майбутнього вчителя до розробки та використання педагогічних технологій.....	177
2.5. Інтеграція системного, компетентнісного та технологічного підходів для створення системи професійної підготовки	

майбутнього вчителя до розробки та використання педагогічних технологій	207
Висновки до розділу 2.....	231
Розділ 3. Теоретичні засади розробки системи професійної підготовки вчителя до розробки та використання педагогічних технологій	236
3.1. Обґрунтування цілей системи професійної підготовки вчителя до розробки та використання педагогічних технологій	236
3.2. Обґрунтування змісту системи професійної підготовки вчителя до розробки та використання педагогічних технологій	255
3.3. Обґрунтування методів і засобів професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій.....	274
3.4. Обґрунтування теоретичних засад організації оцінювання якості професійної підготовки майбутніх учителів а до розробки та використання педагогічних технологій	293
3.5. Обґрунтування технологічних етапів реалізації системи професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій	317
Висновки до розділу 3	337
ВИСНОВКИ	344
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	350

ВСТУП

Зміни в методологічних основах дослідження закономірностей організації освітнього процесу, що відбулися впродовж останніх десятиліть, відкрили перспективні напрями їх об'єднання в ключову тенденцію розуміння організації зазначеного процесу як цілісної системи, а перспективними напрямками її розвитку – впровадження освітніх технологій. При цьому нова система складається з сукупності відомих у науці компонентів (суб'єкти освітнього процесу, цілі, зміст, форми, методи, засоби), але їх зв'язки й взаємозалежності пояснюють принципово новими науковими теоріями. Оновлення змісту педагогічної науки, розширення окремих його аспектів внаслідок використання положень системного [55, 104, 171, 262, 294, 311, 486, 485, 494, 495, 501, 502, 517, 587, 588, 593, 595], технологічного [52, 53, 54, 56, 57, 58, 109, 190, 191, 192, 212, 257, 275, 276, 323, 407, 426, 488, 490, 542] й компетентнісного підходів [117, 165, 239, 240, 241, 280, 288, 398, 399, 404, 439, 475, 481, 555, 557, 597] до описання змісту та особливостей функціонування педагогічної системи обумовили необхідність забезпечувати випускників педагогічних закладів вищої освіти сучасними уявленнями про наукові підвалини формування змісту освіти, ефективними засобами педагогічного впливу та розв'язання повного спектру педагогічних задач вказує на необхідність оновлення змісту фахової підготовки.

Інтенсивні педагогічні пошуки шляхів забезпечення високої якості функціонування освітнього процесу впродовж ХХ століття призвели до утворення системи навчально-методичних підходів упровадження педагогічних технологій, що об'єднали кілька основних концепцій: інструментальної – використання технічних засобів навчання (В. Бухвалов, Б. Ліхачов, В. Паламарчук), комунікативної – створення алгоритмізованих систем взаємодії учасників освітнього процесу й специфічно представленого навчального матеріалу, що забезпечує поетапне оволодіння знаннями,

оцінювання власних досягнень (В. Беспалько, І. Зязюн, Б. Скіннер, В. Сластьонін, В. Монахов, М. Чошанов), системної – представлення педагогічної технології в якості цілісної системи досягнення запланованих результатів (М. Кларін, В. Давидов, Г. Селевко, П. Мітчел), інтерактивної – забезпечення режиму діалогу з навчальними комп'ютерними засобами навчання (А. Вовк, А. Гріник, А. Гуменюк, А. Неминуца, О. Теплицький). При цьому сучасні інноваційні процеси асоціюють із упровадженням технологічного підходу, а разом із ним і системного підходу, що передбачає розуміння логіки функціонування педагогічної системи та можливих результатів у разі педагогічних втручань різного характеру, здійснення цілеспрямованого педагогічного впливу з прогнозованими наслідками.

У зв'язку з цим актуальною проблемою, що потребує теоретичних та практичних пошуків свого розв'язання, стає визначення суті професійної підготовки вчителя до розробки й використання педагогічних технологій, окреслення шляхів її забезпечення таким чином, щоб сучасний випускник педагогічного закладу вищої освіти міг виконувати професійні обов'язки з використанням знань про можливості та межі впровадження сучасних педагогічних технологій.

Науково-методичні підходи до формування змісту професійної підготовки вчителя, а також нормативно-законодавча база, що регулює та регламентує питання створення та оновлення Галузевих стандартів вищої освіти з метою визначення потенційних можливостей реалізації системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки й упровадження педагогічних технологій спираються на наукові праці з: системного підходу в освіті (В. Беспалько, В. Боровський, В. Гузєєв, Дж. О' Коннор, Ф. Корольов, Т. Лодкіна, Л. Спірін, Ю. Татур); особистісно орієнтованого підходу (І. Бех, Є. Бондаревська, В. Краєвський, О. Пехота, В. Серіков, В. Сластьонін, А. Хуторський, І. Якиманська); теорії змісту вищої професійної освіти (В. Андрєєв, С. Архангельський, М. Нікандров, Є. Шиянов); дидактики вищої школи (В. Загвязинський, М. Нікандров,

Д. Чернилевський); загальнодидактичних положень в галузі наукового забезпечення, змісту, організаційних форм та оптимізаційних методів навчання (Ю. Бабанський, В. Загвязинський, В. Краєвський, О. Субетто, М. Швецов); теорії педагогічних систем і технологій (В. Беспалько, М. Бершадський, В. Гузеєв, М. Кларін, Д. Левітес, Т. Ломакіна, Г. Селевко); теорії поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Ф. Талізін); проблемне навчання (І. Лернер, М. Махмутов, В. Оконь, С. Рубінштейн); компетентнісного підходу в освіті (В. Байденко, Н. Бібік, Л. Ващенко, В. Краєвський, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева); психологічної теорії діяльності (М. Басов, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, А. Запорожець, В. Зінченко, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн); педагогічного проектування і модернізації вищої освіти (Є. Заір-Бек, В. Сластьонін, В. Шадріков).

Комплексний вплив перелічених теорій формування змісту освіти в останні десятиліття призвів до формування двох основних підходів її реформування: інформаційного, що поєднує у собі тенденції інформатизації, масовості, фундаментальності, неперервності освіти і має наслідком перегляд змісту й технології навчання, оскільки його метою є формування в студента готовності до роботи в умовах неперервно зростаючих обсягів інформації; персоніфікованого, який є орієнтованим на унікальне, неповторне особистісне знання, що є поєднанням тенденцій гуманізації освіти, орієнтації на розвиток особистості, створення умов для забезпечення процесів трансформації: «інформація – знання – інформація».

Сучасні науково-педагогічні дослідження суті освітнього процесу ґрунтуються на розумінні його в якості здатної до самоорганізації системи, яка є гнучкою у виборі організаційних форм, засобів і методів навчання, потребує спеціального керівництва. При цьому управління освітнім процесом ґрунтується на загальній теорії управління системами і представлено в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях, що торкаються питань теоретико-історичних аспектів соціального управління (В. Афанасьєв,

І. Блауберг, Д. Макгрегор); управління закладом освіти (Т. Давиденко, М. Поташнік, Т. Шамова); психологічні аспекти управління (Б. Ананьєв, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, А. Маслоу); управління цілісним педагогічним процесом (В. Андрєєв, С. Архангельський, Ю. Бабанський, Г. Белая, В. Беспалько, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, Н. Тализіна).

Сучасні концепції управління освітнім процесом як цілісною системою ґрунтуються на різних методологічних підходах: функціональному (В. Загвязинський, Ю. Конаржевський, Н. Кузьміна, В. Лазарєв); кібернетичному (Р. Касімов, Л. Ланда, В. Черепанов, Ю. Чернова, В. Якунін; особистісно-діяльнісному (Ф. Зимня, В. Ломов, В. Шадріков, Т. Шамова); системному (В. Беспалько, Н. Кузьміна, С. Архангельський, В. Сімонов, В. Якунін, Ю. Конаржевський, М. Поташнік, П. Третьяков, Г. Чепуренко); ситуаційному (Н. Кухарєв, М. Поташнік, В. Решетько, Г. Савельєв); рефлексивному (Г. Белая, Б. Вульфів, Т. Давиденко, А. Найн, Н. Сайгушев, П. Третьяков, Т. Шамова); ціннісному (І. Богачек, Н. Ткачова, Е. Ямбург); синергетичному (С. Капіца, Т. Каплунович, Є. Князева, С. Курдюмов, Г. Малинецький, А. Субетто).

Аналіз досліджень, що розкривають основні положення теорії управління функціонуванням і розвитком соціальних і освітніх систем (Б. Ананьєв, В. Афанасьєв, Ю. Бабанський, В. Беспалько, І. Блауберг, П. Гальперин, В. Гинецинський, Б. Гершунський, Т. Давиденко, В. Казанович, А. Капто, Р. Касімов, Ю. Конаржевський, В. Кричевський, Н. Кузьміна, В. Лазарєв, І. Лернер, А. Моїсєєв, Н. Тализіна, М. Поташнік, В. Сімонов, Л. Фішман, А. Цирульніков, Т. Шамова, В. Якунін), синергетичну методологію освітнього процесу (В. Беляков, Ю. Белокопитов, Т. Денісова, Т. Каплунович, Е. Князева, В. Корчагін, С. Кульневич, С. Курдюмов, Г. Малинецький, І. Прігожин, Г. Хакен, С. Шевелева), управління цілісним освітнім процесом (В. Андрєєв, С. Архангельський, Ю. Бабанський, Г. Белая, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, Н. Тализіна) дали підстави окреслити перспективні можливості корекції фахової підготовки

випускників у вимірі посилення їх готовності до розробки та впровадження сучасних педагогічних технологій у межах реформування системи професійної підготовки в умовах педагогічного закладу вищої освіти з метою створення системи професійної підготовки до розробки й використання педагогічних технологій.

Аналіз існуючих підходів до організації професійної підготовки майбутніх учителів із позиції визначення шляхів формування в них готовності до розробки та використання сучасних педагогічних технологій виявив ряд **суперечностей**, що потребують розв'язання й належать до проблемного поля даного дослідження:

- між асоціативно-рефлекторною концепцією засвоєння досвіду в системі професійної педагогічної підготовки і сучасними теоретико-методологічними підходами до організації освітнього процесу: особистісним і компетентнісним;

- між необхідністю забезпечення ґрунтовної теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів до професійної педагогічної діяльності з використанням сучасних знань про суть та зміст технологічного підходу в освіті та недостатнім рівнем розробленості змісту, методів та форм організації освітнього процесу в даному напрямі;

- між необхідністю пошуку шляхів реформування існуючого змісту професійної педагогічної підготовки виходячи з конкретизованих завдань педагогічної діяльності розробляти й використовувати педагогічні технології та відсутністю ґрунтовних досліджень питання розробки системи професійної педагогічної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій;

- між необхідністю накопичення індивідуальних методичних прийомів здійснення адаптації та модернізації відомих освітніх технологій, виходячи з завдань педагогічної діяльності, та застарілими підходами у межах методик викладання окремих дисциплін;

- між окремими методичними підходами до підвищення якості професійної підготовки вчителів у вимірах підготовки до використання педагогічних технологій і об'єктивною необхідністю розробки цілісної системи професійної педагогічної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій в закладі вищої освіти;

- між фактичним традиційним змістом професійної педагогічної підготовки в умовах закладу вищої освіти та високою інтенсивністю впровадження в освітній процес інноваційних педагогічних технологій;

- між діючими підходами до організації процесу професійної педагогічної підготовки та вимогами до якості виконання вчителем професійних обов'язків;

- між репродуктивним характером навчально-пізнавальної діяльності студента в умовах лекційно-семінарського навчання й необхідністю творчого поєднання теоретичного навчання з набуттям практичних умінь користуватись сучасними педагогічними технологіями та розробляти нові педагогічні технології.

Недостатність розробленості проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя до розробки й використання педагогічних технологій в умовах закладу вищої освіти, а також виявлені протиріччя обумовлюють вибір теми дослідження: **«Професійна підготовка майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій»**.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування, розробка та експериментальна перевірка системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки та використання педагогічних технологій, розробка навчально-методичного комплексу її реалізації в умовах закладу вищої освіти.

Провідною ідеєю концепції дослідження є розуміння того, що створення системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій забезпечуватиметься трьохетапною процедурною інтеграцією компетентнісного, системного

й технологічного підходів у процесі розробки її складових, технологічних етапів реалізації та засобів оцінювання якості професійної підготовки.

Провідна ідея та основні положення концепції втілені в **гіпотезі дослідження**, що полягає в припущенні, що забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій в умовах закладу вищої освіти має базуватись на трьохетапній процедурній інтеграції положень системного, компетентнісного й технологічного підходів, що створює науково-методичну базу для розробки цілей, змісту, методів і засобів професійної підготовки, розробки технологічних алгоритмів реалізації на основі активної самостійної навчальної діяльності студента із налагодженими діями самомоніторингу стану особистісних досягнень.

Загальну гіпотезу конкретизовано у **часткових гіпотезах**, які передбачають, що створення системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій є можливою, якщо: визначити суть та зміст професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій; обґрунтувати концепцію, цілі, методи і засоби забезпечення професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій; обґрунтувати засоби оцінювання якості професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій; обґрунтувати етапи реалізації системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій в умовах закладу вищої освіти.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Здійснити аналіз існуючої системи професійної підготовки майбутніх учителів, вивчити суть та зміст професійної підготовки майбутніх учителів до розробки та використання педагогічних технологій й визначити проблему дослідження.

2. Визначити та обґрунтувати методологічні засади розробки системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій.

3. Обґрунтувати та розробити концепцію, цілі й зміст професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій.

4. Обґрунтувати і розробити методи та засоби забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій.

5. Обґрунтувати і розробити засоби оцінювання якості професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій.

6. Теоретично обґрунтувати етапи реалізації системи професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій в умовах закладу вищої освіти.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутнього вчителя в умовах закладу вищої освіти.

Предмет дослідження – теоретичні та методичні засади системи професійної підготовки майбутнього вчителя до розробки та використання педагогічних технологій.

Під час виконання завдань дослідження було отримано наступні результати:

уперше теоретично обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено:

- концепцію професійної підготовки майбутніх учителів до розробки та використання педагогічних технологій, яка визначає необхідність трьохетапної процедурної інтеграції системного, компетентнісного й технологічного підходів у розробці складових системи фахової підготовки;

- суть поняття «професійна підготовка майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій», що представляє цілісну, інтегровану в фахову підготовку систему цілей, змісту, методів і засобів, яка характеризується здатністю до саморегуляції й саморозвитку, забезпечує формування системи знань та вмінь, розвиток професійно важливих якостей для розробки і використання педагогічних технологій у власній педагогічній діяльності;

- цілі професійної підготовки майбутніх учителів до розробки та використання педагогічних технологій, що конкретизуються у науковому, формалізовано-описовому-описовому й процесуально-діяльнісному аспектах горизонтальної структури педагогічної технології;

- адаптивну та пошукову складові в змісті теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів до розробки та використання педагогічних технологій;

- матриці процедурної інтеграції методологічних підходів у розробці цілей, змісту, методів, засобів, технологічних алгоритмів професійної підготовки майбутніх учителів до розробки та використання педагогічних технологій;

- технологічні етапи реалізації системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки й використання педагогічних технологій, які ґрунтуються на викладеній в концепції та гіпотезі дослідження ідеї трьохетапної процедурної інтеграції компетентнісного, системного й технологічного підходів;

- методичну систему реалізації професійної підготовки майбутніх учителів до розробки та використання педагогічних технологій;

уточнено:

- характеристичні ознаки навчальної діяльності в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя до розробки та використання педагогічних технологій, що обумовило вибір методів навчання;

- систему оцінювання стану підготовки до впровадження педагогічних технологій на основі результатів самомоніторингу навчальних досягнень;
- критерії, показники та рівні професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій;
- *подальшого розвитку набули*: теоретичні положення професійної підготовки майбутнього вчителя; критерії та засоби оцінювання якості підготовки фахівця; теоретичні питання визначення етапів професійної підготовки в умовах закладу вищої освіти.

Монографія містить три розділи. В першому розділі проаналізовано суть професійної підготовки майбутніх учителів до розробки та використання педагогічних технологій, здійснено аналіз існуючої системи професійної педагогічної підготовки, визначено проблеми розробки системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки та використання педагогічних технологій.

У другому розділі монографії здійснено аналіз потенційних можливостей системного, компетентнісного й технологічного підходів у розробці системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки й використання педагогічних технологій; доведено необхідність їхньої трьохетапної процедурної інтеграції у розробці компонентів системи професійної підготовки.

У третьому розділі розроблено матриці процедурної інтеграції системного, компетентнісного і технологічного підходів у розробці цілей, змісту, методів, технологічних алгоритмів реалізації системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій; теоретично обґрунтовано технологічні етапи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій, методику оцінювання її складових.

РОЗДІЛ 1

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗРОБКИ ТА ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Суть та зміст професійної підготовки вчителя до розробки і використання педагогічних технологій

Підготовка майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій розглядається в якості органічної складової системи фахової підготовки, що потребує деталізації місця, умов, форм, методів, засобів реалізації і відповідає «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [383]. Система професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій має стратегічно орієнтуватись на забезпечення вимог щодо якості підготовки випускника, які постійно уточнюються, ускладнюються. У зв'язку із цим визначення суті та змісту професійної підготовки вчителя до розробки і використання педагогічних технологій здійснюється на підставі наукового обґрунтування шляхів інтеграції її як системи до існуючої системи професійної педагогічної підготовки.

Зміни в методологічних основах дослідження закономірностей організації освітнього процесу від особистісно-діяльнісного до системного, технологічного і компетентнісного підходів, що відбулися впродовж останніх десятиліть, відкрили перспективні напрями їх об'єднання в ключову тенденцію розуміння організації зазначеного процесу як цілісної системи, а перспективними векторами її розвитку – упровадження освітніх технологій [212, 254, 393, 392, 407, 423, 421, 470, 335]. При цьому нова система складається із сукупності відомих у науці компонентів (цільового, змістового, контрольного-результативного [196, с. 13]; цільового, стимулюючो-мотиваційного, змістового, операційно-діяльнісного, оцінно-результативного

[119, С. 69-71]; учнів, цілей навчання і виховання, змісту навчання і виховання, дидактичних процесів, учителів або технічних засобів навчання, форм організації навчання [58, с. 6-7]), зв'язки і взаємозалежності яких пояснюють принципово нові наукові теорії, а відомі педагогічні закономірності стають підвалинами для формування нових принципів тощо. Педагогічна наука таким шляхом отримує оновлення власного змісту, розширення його за рахунок продуктів використання нових підходів до описання змісту та особливостей функціонування педагогічної системи.

Об'єктивну необхідність забезпечувати випускників педагогічних закладів вищої освіти сучасними уявленнями про наукові підвалини формування змісту освіти, ефективними засобами педагогічного впливу та розв'язання повного спектру педагогічних задач було констатовано ще у «Концепції Державної програми розвитку освіти на 2006-2010 роки» [298], де вказувалось на необхідність оновлення змісту фахової підготовки. Характер оновлень та обсяги інноваційної складової мають визначатись на підставі аналізу та узагальнення змін теоретичного та практичного характеру, що пов'язані з упровадженням нових методологічних підходів (системного, технологічного, компетентнісного) у галузі педагогічної науки, нових стандартів освіти у межах визначення її змісту. На це вказує «Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти», яка визначає метою професійної педагогічної підготовки, у тому числі, забезпечення розвитку педагогів, здатних у процесі постійного вдосконалення здійснювати професійну діяльність на засадах гуманізму, демократії, вільної конкуренції та високих технологій [166].

Окреслені еволюційні процеси підсилюються інноваційними тенденціями у педагогічній практиці, що об'єднані численними спробами впровадження у різні підсистеми системи освіти відомих та нових педагогічних технологій, які з більшою ефективністю вирішують навчальні, виховні, управлінські задачі. При цьому практика педагогічної діяльності набуває нової якості в порівнянні з традиційними підходами, інноваційні

процеси асоціюють із упровадженням технологічного підходу, а разом із ним і популярного з 50-60-х років системного підходу [310, с. 10], що передбачає створення моделі педагогічної системи, пояснення на прикладі виділених компонентів логіки її функціонування та можливих результатів у разі педагогічних втручань різного характеру, цілеспрямований педагогічний вплив із прогнозованими наслідками тощо. Разом зазначені тенденції оновлення педагогічної теорії та практики описують сучасний феномен, що охоплює різні аспекти технологізації освітнього процесу і внаслідок недостатньої наукової дослідженості частково знаходить обґрунтування і пояснення у межах особистісно-орієнтованого, компетентнісного, системного, технологічного підходів. При цьому технологічний підхід виявляється найбільш уживаним у науковому і практичному педагогічному обігу, що пов'язано з використанням термінів «технологізація освітнього процесу», «освітні технології», «інноваційні педагогічні технології» тощо. Одночасно із цим упровадження технологічного підходу пов'язується з принциповими змінами в ідеології організації освітнього процесу у бік забезпечення особистісного саморозвитку суб'єкта з метою формування окреслених у Законі України «Про освіту» [232] компетентностей, що виступає предметом дослідження особистісно-орієнтованого і компетентнісного підходів, у межах яких, на жаль, залишаються невизначеними механізми забезпечення окреслених результатів.

Створення системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій на сучасному етапі реформування системи освіти в Україні є об'єктивною необхідністю, на що вказують результати еволюції педагогічної думки останніх десятиліть та окреслені у «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» перспективи удосконалення національної системи освіти у напрямі підвищення якості освіти на інноваційній основі [383].

Інтенсивні педагогічні пошуки шляхів забезпечення високої якості функціонування освітнього процесу впродовж ХХ століття призвели

до утворення системи навчально-методичних підходів упровадження педагогічних технологій, що об'єднали кілька основних концепцій розуміння суті технологічного підходу в освіті: інструментальну – використання технічних засобів навчання (В. Бухвалов, Б. Ліхачов, В. Паламарчук), комунікативну – створення алгоритмізованих систем взаємодії учасників освітнього процесу і специфічно представленого навчального матеріалу, що забезпечує поетапне оволодіння знаннями, оцінку власних досягнень (В. Беспалько, І. Зязюн, Б. Скіннер, В. Сластьонін, В. Монахов, М. Чошанов), системну – представляє педагогічну технологію в якості цілісної системи досягнення запланованих результатів (М. Кларін, В. Давидов, Г. Селевка, П. Мітчел), інтерактивну – забезпечує режим діалогу з навчальними комп'ютерними засобами навчання (А. Вовк, А. Гріник, А. Гуменюк, А. Неминуца, О. Теплицький). Спільною ідеєю наведених концепцій стало конструювання навчального процесу з гарантуванням досягнення соціально обумовлених результатів, що потребувало уточнення цілей, змісту, методів та форм його організації. Педагогічна технологія еволюціонувала до рівня цілісної системи, яка, на думку Г. Селевка, характеризується як система функціонування усіх компонентів педагогічного процесу, що формується на науковій основі із програмуванням у часі і просторі запланованих результатів [489, с. 26].

Безперечні переваги використання педагогічних технологій обумовили тенденцію широкого їх упровадження, що на даному етапі організації професійної підготовки майбутніх учителів визначає окремим завданням забезпечення фахової підготовки до використання педагогічних технологій у процесі виконання професійних педагогічних функцій. Відсутність системного підходу до розв'язання даного завдання має наслідком виділення у «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» серед актуальних проблем недостатню відповідність освітніх послуг вимогам суспільства, запитам особистості, потребам ринку праці [383]. При цьому окреслений у «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період

до 2021 року» [383] стратегічний напрям реформування системи освіти за принципом пріоритетності людини відповідає суті технологічного підходу в освіті як такого, що забезпечує рух суб'єкта навчання до запланованого конкретизованого результату, оскільки педагогічна технологія визначає центром освітньої системи учня, а система цілей спирається на його інтереси, нахили, можливості [487, с. 10], що докорінно змінює дидактоцентриські підходи в педагогіці на новий, який об'єднує керівну роль викладача та активність студента – одночасно забезпечує постановку перед студентом зрозумілих цілей та залучення його до свідомих активних дій на шляху формування конкретизованої системи індивідуальних знань та умінь.

Перехід національної системи освіти на нові стандарти забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів, що визначено у «Галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти» [166], визначає серед соціально-педагогічних умов розвитку педагогічної освіти модернізацію освітньої діяльності педагогічних закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників, на основі інтеграції традиційних і новітніх технологій навчання. Модернізація діяльності закладів вищої освіти, що означає оновлення й удосконалення, потребує уточнення змін, які мають відбутись з метою забезпечення якісно нових результатів.

Взяття за основу окреслених у «Галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти» [166] вимог до педагогічних працівників використовувати традиційні та новітні технології навчання вказує на необхідність уведення нових підходів і прийомів оволодіння майбутніми вчителями комплексом знань та умінь, які забезпечуватимуть успішне використання освітніх технологій у процесі виконання професійних педагогічних задач. Це окреслює одним із завдань дослідження визначення суті, цілей та змісту професійної підготовки майбутніх учителів до використання педагогічних технологій, а питання оволодіння прийомами впровадження інноваційних технологій дають підстави виділяти в якості

окремого завдання формування в майбутніх учителів комплексу знань та методичних прийомів, які забезпечуватимуть їм можливість розробляти власні педагогічні рішення щодо впровадження інноваційних педагогічних технологій.

На необхідність створення системи професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій в умовах педагогічного закладу вищої освіти вказують зазначені в державних регулятивних документах, що регламентують діяльність різних ланок у системі освіти [166, 232, 383, 451], пріоритетні завдання розвитку національної системи освіти. Оновлення чинних стандартів освіти конкретизує зазначені завдання в стратегічному напрямі «розвитку наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищенні якості освіти на інноваційній основі» [383], вимагає забезпечення готовності вчителів до інноваційної педагогічної діяльності, яка, у тому числі, передбачає впровадження нових педагогічних технологій.

Педагогічна громадськість упродовж останнього десятиліття послідовно переосмислювала шляхи реформування традиційної професійно-педагогічної підготовки з метою забезпечення формування в майбутніх педагогів готовності до організації освітнього процесу на основі принципів розвивального навчання, як технології, що забезпечує високий рівень самостійності й активності учня, сприяє розвитку його інтелектуальних сил, здібностей до пізнання тощо. Концепція реформування середньої загальноосвітньої школи («Нова українська школа» [394]) змінила акценти з системи розвивального навчання на створення сприятливого для формування ключових компетентностей освітнього середовища, що передбачає послідовну реалізацію розроблених у межах системного та технологічного підходів конкретизованих алгоритмів забезпечення досягнень вузько визначених прогнозованих результатів. Перспективними у зв'язку із цим стають питання пошуку практичних шляхів забезпечення різних за якісними характеристиками компетентностей у суб'єктів освітнього процесу, що потребуватиме від педагогів ефективних технологічних рішень

на основі специфічних знань та умінь створювати та запроваджувати нові педагогічні технології. Розглянуті ключові тенденції змін вимог до професійної педагогічної діяльності вказують на необхідність окреслити базові вимоги до сучасної системи професійної педагогічної підготовки в умовах закладу вищої освіти з орієнтацією на формування в майбутніх учителів системи необхідних для упровадження сучасних (інноваційних) освітніх технологій знань та умінь.

Питання організації професійної підготовки студентів до педагогічної діяльності представлено в працях О. Абдуліної, І. Бега, І. Богданової, С. Вітвицької, О. Дубасенюк, М. Євтуха, І. Зимньої, В. Кан-Калика, Б. Коротяєва, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, О. Малихіна, Н. Ничкало, О. Пехоти, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, Л. Спіріна, Г. Сухобської, Н. Тализіної, Т. Танько, Г. Троцко, В. Шадрікова, О. Щербакова, М. Ярмаченка та ін.

Професійну підготовку Т. Танько [528] характеризує сформованістю професійної спрямованості, системою знань, умінь, навичок, професійною готовністю – суб'єктивним станом особистості, яка вважає себе здатною виконувати професійну діяльність. Категорією формування готовності до педагогічної діяльності визначає професійну педагогічну підготовку Г. Троцко [537].

На думку С. Гончаренка, професійна педагогічна підготовка представляє собою підготовку педагогічних кадрів для загальноосвітньої школи та інших навчально-виховних закладів [178, с. 158]. Метою професійної педагогічної підготовки є формування особистості вчителя-професіонала, який здатний виконувати на творчому рівні комплекс завдань професійної педагогічної діяльності. Зміст професійної педагогічної підготовки визначається на підставі аналізу комплексу професійних завдань, що має виконувати вчитель у процесі реалізації освітньої, виховної, розвивальної функцій освітнього процесу. В залежності від вибору навчального предмета, зміст професійної підготовки вчителя уточнюється

у відповідності до змісту методик його викладання, що в цілому створює уніфіковану систему професійної підготовки із комплексом окремих налаштувань.

У процесі дослідження було зроблено висновок, що традиційний уніфікований підхід до визначення змісту професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів зберігає актуальність у зв'язку з існуючими спільними вимогами щодо фахової підготовки вчителів із різних навчальних предметів. Його універсальність доведено в роботах І. Глазкової, С. Калаур, Л. Кондратова, О. Мороза, Н. Пихтіна, В. Сластьоніна, О. Серняк, Т. Шестакової, які репрезентують результати досліджень окремих проблем формування професійної готовності студента педагогічного закладу вищої освіти до педагогічної діяльності. Метою професійної педагогічної підготовки В. Гриньова визначає: «формування якостей майбутнього вчителя; володіння систематизованими знаннями, уміннями, навичками та необхідними особистісними професійними якостями» [186].

Окрему групу досліджень складають такі, де зміст та показники якості професійної підготовки визначаються категоріями професіоналізму діяльності (О. Дубасенюк, Т. Семенюк, О. Антонова) та професійної компетентності – сукупності теоретичних знань у галузі педагогіки, психології, методик викладання, а також умінь творчо використовувати їх у професійній діяльності (І. Букреева, О. Добудько, А. Кирилов, Н. Мурована, Є. Павлютенков, В. Саюк, А. Хуторський, Г. Монастирна).

Професіоналізм діяльності розглядають як підструктуру акмеологічного підпростору концептуальної моделі, котра, як якісна характеристика суб'єкта діяльності, визначається мірою оволодіння ним сучасними змістом і засобами розв'язання професійних задач [216, с. 7]. Професіоналізм конкретизується у професійно-педагогічній та виховній спрямованості, педагогічних здібностях, професійно-педагогічній компетентності.

Професійно-педагогічна компетентність визначається сукупністю специфічних знань, що характеризують обізнаність педагога в галузі теорії та методики навчання й виховання, налагодження процесів педагогічного спілкування, управління мотивацією. Суть поняття професійно-педагогічної компетентності О. Дубасенюк, Т. Семенюк, О. Антонова розкривають як сукупність умінь педагога особливим чином структурувати наукові та практичні знання з метою ефективного розв'язання педагогічних задач. Особистісні знання в даному випадку є результатом розвинених здібностей і спрямованості, що впливають на сприйняття педагогічних явищ, ситуацій, а також на способи їх перетворення з наукових позицій [216, с. 7].

При цьому професійно-педагогічна компетентність визначається складним утворенням, основними елементами якого є: компетентність у галузі теорії й методики педагогічного процесу (його цілей, завдань, принципів, закономірностей, змісту, засобів, форм, методів, прийомів); компетентність у галузі фахових предметів; соціально-психологічна компетентність у галузі процесів спілкування; диференціально-психологічна компетентність у сфері мотивації, здібностей, спрямованості учнівської молоді; аутопсихологічна компетентність у сфері переваг і недоліків власної діяльності і особистості [216, с. 7].

Зауважимо, що надзвичайно продуктивною є ідея розглядати в якості параметру професійної сформованості особистості педагога володіння знаннями в дії, що забезпечує відображення операційного аспекту професійної підготовки. Для опису професіоналізму діяльності дослідники О. Дубасенюк, Т. Семенюк, О. Антонова користуються складовими: теоретичною й практичною підготовленістю для роботи з різними категоріями учнівської молоді. Теоретична підготовленість передую практичній і передбачає набуття суб'єктивно значущих знань, що створює не тільки образ проєктованого результату, але й образ, концептуальну модель системи засобів або технологій досягнення поставленої мети [216, с. 7].

В основі зазначеної професійної підготовки традиційно виділяють систему загальнопедагогічних знань і базових педагогічних умінь, а категорії професіоналізму та професійної компетентності описують базові професійно важливі якості, які також мають тенденцію до еволюції у відповідності зі змінами в законах та концепціях, що регулюють функціонування національної системи освіти та процесу професійної педагогічної підготовки в умовах закладів вищої освіти.

Принциповою відмінністю даного дослідження є позиція забезпечити розширення змісту професійних знань та вмінь до рівня методичного комплексу, що здатен визначити технологічні шляхи вирішення повного спектру завдань педагогічної діяльності. При цьому вибір технології вирішення конкретизованого завдання, методів і засобів її реалізації майбутній учитель має здійснювати на підставі комплексного наукового аналізу ситуації з наступним моделюванням шляхів її розв'язання користуючись відомими педагогічними технологіями.

Представлений огляд позицій щодо визначення суті професійної педагогічної підготовки ґрунтується на розумінні її в якості кінцевого результату, який у сучасних нормативних документах описується категоріями компетентнісного підходу [209, 232, 452]. В той же час, результати професійної підготовки в наукових працях описуються категоріями знань, умінь, навичок, що використовуються по за межами компетентнісного та технологічного підходів, історично передували їх упровадженню та слугують базою для старту процесу реформування системи професійної підготовки. Так, результатом професійної підготовки студента закладу вищої освіти В. Чайка виділяє систему дидактико-технологічних знань та вмінь, що стануть достатньою базою й інструментом самостійної навчально-пізнавальної діяльності, інструментом мислення, способом, який забезпечує перехід від фіксованих форм, рівнів і станів пізнавальної діяльності до більш високих [560].

Система професійної педагогічної підготовки розглядається в такий спосіб як процес накопичення окресленої системи фахових знань та умінь, що утворюється із сукупності послідовних логічних етапів (В. Чайка, Т. Танько, В. Федорчук, Н. Ковальова). У процесі дослідження не було виділено спільної позиції щодо їх класифікації, як і практичних шляхів створення цілісної системи професійної педагогічної підготовки з орієнтацією на конкретизовані якісні показники із можливостями її модернізації, додаткового налаштування тощо. Представлене В. Чайкою розуміння системи дидактико-технологічних знань та умінь [560] без її конкретизації залишається неконкретизованим загальним теоретичним визначенням, що потребує додаткових уточнень із використанням систем близьких за змістом понять, що належать окремим галузям педагогічного знання.

Наведені визначення професійної педагогічної підготовки є більш широкими відносно професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій внаслідок поліфункціонального спрямування, але залишаються тотожними у визначенні змісту фахових знань та умінь, які є необхідними та достатніми для розв'язання системи педагогічних завдань.

Виділені у Законі України «Про освіту» [232] результати навчання, як сукупність знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей конкретизують цілі підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій, що окреслює в її змісті сукупність системи загальнопедагогічних знань (традиційна психолого-педагогічна підготовка) і базових педагогічних умінь; умінь добирати ефективні засоби виконання професійних педагогічних функцій із застосуванням освітніх технологій різного спрямування; умінь упроваджувати сучасні педагогічні технології, модернізувати їх, розробляти авторські педагогічні технології, що потребує формування спеціальної настанови на інноваційну педагогічну

діяльність із розробки і використання педагогічних технологій – системи базових професійно важливих якостей.

У зв'язку з цим до традиційних в системі педагогічної підготовки фахових знань та умінь слід долучити базові професійно важливі якості. Взаємозв'язок педагогічних знань, професійних педагогічних умінь, професійно важливих якостей обумовлений специфічними властивостями професійних педагогічних умінь, основою яких є наявність профільних знань. В узагальненому вигляді структура змісту професійної педагогічної підготовки представлена на рис. 1.1.

Структуру змісту професійної педагогічної підготовки утворюють базові педагогічні знання, система базових педагогічних умінь, а також система базових педагогічних якостей, яка має об'єднати численні дослідження з питань визначення суті та складових педагогічної майстерності, налаштування пошуково-творчу, інноваційну педагогічну діяльність.

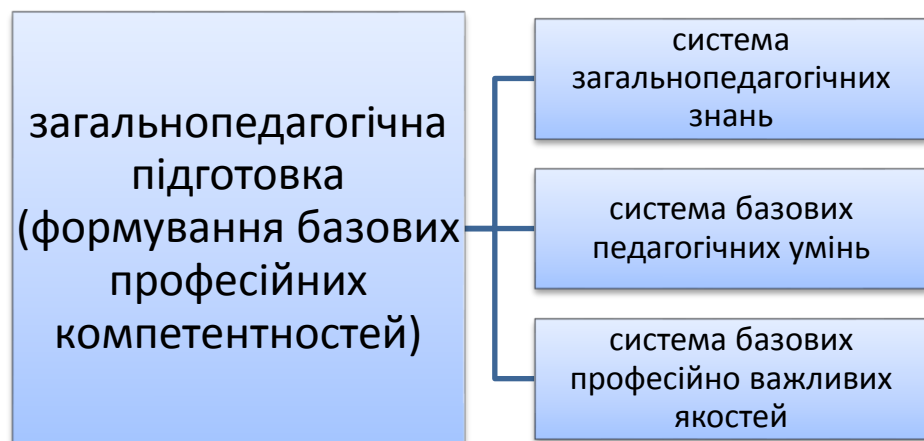


Рис. 1.1. Система загальнопедагогічної професійної підготовки.

Загальнопедагогічну підготовку О. Абдулліна [1] визначає як таку, що характеризується навчальними планами, програмами, підручниками та навчальними посібниками з педагогічних дисциплін. Одночасно з цим

професійна педагогічна підготовка є обмеженою термінами навчання, а тому повноцінна професійна підготовка ґрунтується на самостійній практичній діяльності у зв'язку з тим, що питання діагностики знань та умінь, індивідуальних особливостей учнів не розв'язують у процесі професійної підготовки в розрізі здобуття професійних умінь. Зазначені уміння накопичуються із досвідом виконання професійних педагогічних функцій під час безпосередньої педагогічної діяльності [1, с. 59].

Педагогічні вміння представляють собою комплекс цілеспрямованих та взаємопов'язаних інтелектуальних і практичних дій, які, з одного боку, є фіксованими, а з іншого – обумовлюються конкретними умовами педагогічної діяльності. Вони передбачають усвідомлені дії, що спираються на розуміння цілей, наукового вибору способів їх досягнення. Як результат, вирізняють систему дидактичних, виховних, методичних, дослідницьких, організаційних умінь [1]. Окрему групу складають уміння самоосвітньої діяльності, які підтримують актуальність решти умінь упродовж всього терміну професійної педагогічної діяльності. Накопичення системи умінь безпосередньо спирається на комплекс загальнопедагогічних знань у вигляді основних законів та закономірностей, провідних педагогічних теорій, фактів, прикладних знань з організації освітнього процесу.

Якість професійної педагогічної підготовки забезпечується формуванням системи сучасних психолого-педагогічних знань як фундаменту для формування ключових умінь. У зв'язку з цим перспективи реформування національної системи освіти з орієнтацією на інтенсивне впровадження нових освітніх технологій мають пропорційно позначитись на змісті професійної педагогічної підготовки. Зміст професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій має включати систему загальнопедагогічних знань, бути орієнтованим на формування системи знань про суть, ознаки та вимоги щодо упровадження сучасних педагогічних технологій, основ системного й технологічного підходів, забезпечувати формування системи базових

педагогічних умінь, системи умінь добирати, адаптувати, модернізувати, розробляти та впроваджувати педагогічні технології, формування професійно важливих якостей.

Розкриття суті професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій вказує на ряд принципових аспектів фахової підготовки вчителя, що послідовно мають бути деталізованими у зв'язку з необхідністю забезпечення випускника педагогічного закладу вищої освіти необхідними знаннями і вміннями з метою реалізації сучасних стандартів освіти [166, 208, 209]. Педагогічна думка вже на даному етапі розвитку науки демонструє високі темпи нашарування нових поглядів, підходів, теорій, що вказує на доцільність розглядати інноваційність якісною характеристикою різних аспектів педагогічної діяльності [204, 212, 351, 564]. У зв'язку з цим об'єктивна потреба в підготовці випускників педагогічних закладів вищої освіти до інноваційної педагогічної діяльності потребує забезпечення якісної професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій, оскільки педагогічні інновації за своїм змістом включають спектр теоретичних та практичних аспектів оновлення педагогічної дійсності, а інструментарієм обираються педагогічні технології. Професійна підготовка до розробки і використання педагогічних технологій має забезпечувати аналітичні та прогностичні можливості педагогічних працівників щодо виділення, класифікації, впровадження та прогнозування нововведень у різних галузях педагогічної практики, що належать до кола питань щодо розробки і використання педагогічних технологій.

Перманентне оновлення цілей, методів, засобів реалізації освітнього процесу повинне позначатись на адекватному темпі оновлення вчителем власного методичного інструментарію, котрий базується на системі знань та умінь. Професійно важливі якості в даному випадку мають включати, у тому числі, настанову на продуктивну педагогічну діяльність із використанням інноваційних методів, прийомів, підходів, технологій; прагнення підвищувати кваліфікацію шляхом опанування новими знаннями

та технологічними прийомами з метою вирішення педагогічних функцій та задач.

Уточнення змісту професійної підготовки майбутніх учителів щодо забезпечення системи підготовки до розробки і використання педагогічних технологій визначають нові Державні стандарти освіти. Так, «Державний стандарт початкової освіти» [209] визначає в якості вимог оцінки обов'язкових результатів навчання систему з одинадцяти ключових компетентностей, кожна з яких характеризує результати вивчення відповідних навчальних предметів, що об'єднуються вміннями здійснювати пошуково-аналітичну діяльність, робити висновки, висловлювати власну думку.

Із позиції змін у наукових теоріях організації освітнього процесу орієнтація на конкретизовані в межах компетентнісного підходу компетентності окреслює потребу у виділенні та науковому обґрунтуванні ефективних педагогічних засобів їх формування, що, у свою чергу, характеризує інтенсивний розвиток теоретичної складової педагогічної науки з метою розробки прийомів технологізації освітнього процесу. Конкретизація у змісті фахової підготовки теоретичної складової, яка вирішуватиме завдання вибору, розробки і використання ефективних технологічних рішень забезпечення формування спектру компетентностей у системі професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій посідає важливе місце, оскільки саме на сучасному етапі педагогічна наука інтенсивно рухається від педагогічних експромтів та хаотичного нагромадження педагогічного досвіду до наукового відбору форм, методів, засобів, прийомів реалізації освітнього процесу.

Вихідними позиціями залишаються сучасні вимоги до якості професійної педагогічної підготовки, що відповідають представленим у професіограмі вчителя напрямом діагностики професійних знань та функцій, до яких слід додати настанову вчителя використовувати у власному педагогічному досвіді інноваційні освітні технології, а у разі

потреби – розробляти власні прийоми для впровадження освітніх технологій, конструювати нові авторські педагогічні технології тощо.

Окреслена в Законі України «Про освіту» [232] та Національній рамці кваліфікацій [452] мета формування спектру ключових компетентностей указує на необхідність забезпечення свідомого вибору ефективних педагогічних технологій у процесі формування відповідних компетентностей. Представлені в працях В. Беспалька [55, 56, 58], І. Блауберга [105], Г. Селевка [488, 489, 490] доробки загальної теорії систем у вимірах організації функціонування педагогічної системи дають підстави стверджувати, що окремий напрям педагогічної діяльності з формування конкретизованої ключової компетентності забезпечується вибором оптимальної високоефективної технології. Це означає, що кількість можливих технологій навчання та виховання обумовлюється спектром ключових компетентностей, формування яких має забезпечити сучасний учитель. Тобто, вибір та розробка ефективних технологій, а також їх упровадження в освітній процес, має стати безпосередньою складовою змісту фахової педагогічної підготовки.

Розглянуті наукові та законодавчі тенденції реформування системи освіти та професійної педагогічної підготовки об'єднуються ідеєю технологізації освітнього процесу [250, 276, 279, 323, 348, 378, 397, 420, 473, 551, 562], дослідженнями особливостей його функціонування, що також отримують пояснення з позиції теорії цілісних систем [11, 55, 193, 335]. У зв'язку з цим результати професійної підготовки, що забезпечують успішне оволодіння прийомами використання педагогічних технологій, передбачають сформованість системи профільних знань, умінь, професійно важливих якостей для виконання комплексу професійних функцій та завдань засобами сучасних педагогічних технологій.

Роль та значення педагогічних технологій у виконанні функцій та завдань професійної педагогічної діяльності схематично представлено на рис. 1.2. Технологізація освітнього процесу стала логічним й послідовним

кроком в еволюції наукового знання. Виконання окреслених у професіограмі вчителя функцій та завдань професійної педагогічної діяльності внаслідок упровадження компетентнісного підходу в освіті має забезпечуватись на високому рівні гарантування конкретизованих результатів, що на практиці можна забезпечити шляхом упровадження ефективних педагогічних технологій, які відповідають завданням професійної педагогічної діяльності.

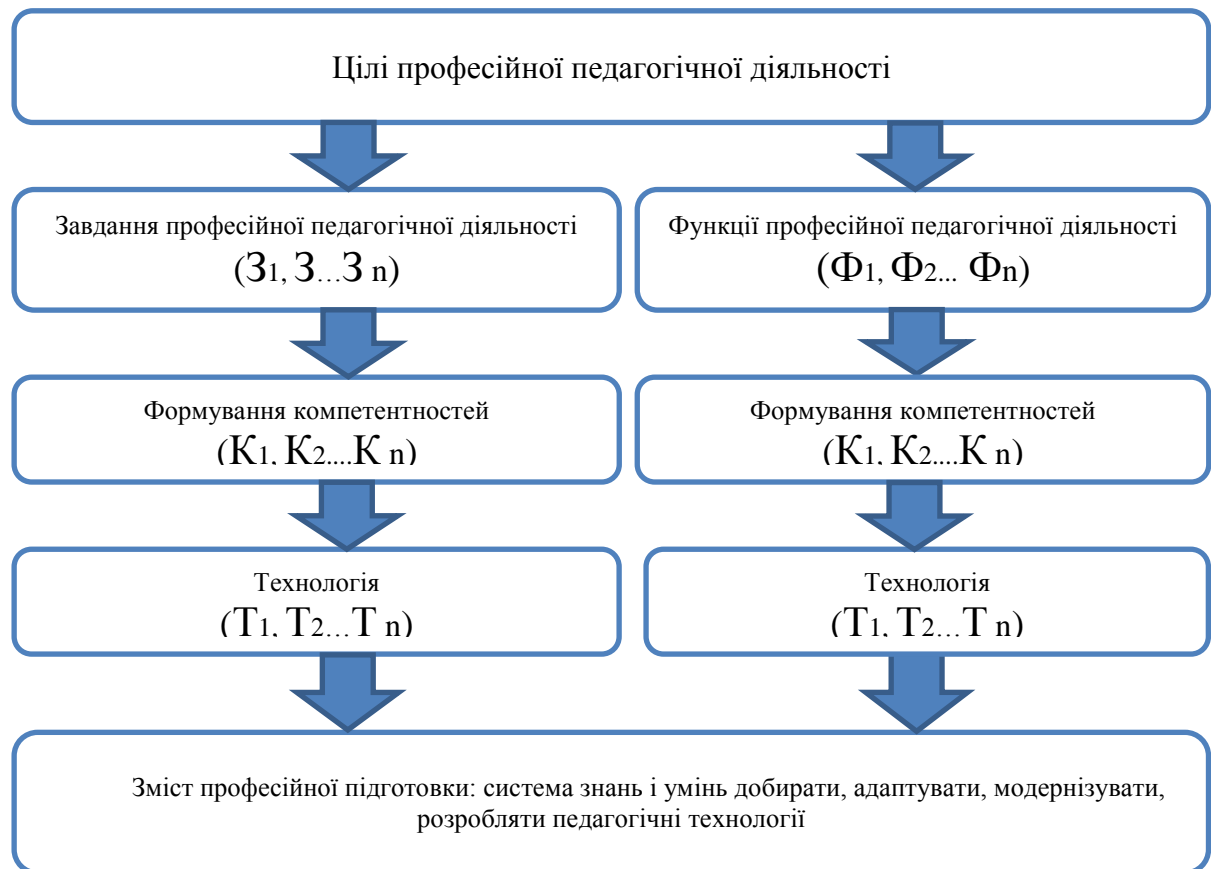


Рис. 1.2. Модель формування змісту професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій

На думку В. Пітюкова, педагогічна технологія, як система наукового знання, має призначенням оптимізувати та забезпечити суб'єктність освітнього процесу. З позиції глобальних освітніх цілей перенесення акценту на особистість, забезпечення умов для її успішного розвитку супроводжується вивченням закономірностей індивідуального розвитку

одночасно з пошуком дієвих форм і методів його реалізації. У зв'язку з цим традиційні шаблонні рішення у вигляді комплексу методів та прийомів педагогічного впливу все менше відповідають потребам сучасності, оскільки залишаються за межами еволюції поглядів на особистість, її місця в соціумі та роль у процесі саморозвитку [430].

Формування змісту професійної підготовки майбутнього вчителя до розробки і використання педагогічних технологій має відбуватись у відповідності до вимог забезпечення здобуття сучасних знань та професійно-практичних умінь: послідовне накопичення знань про суть та властивості систем окреслило потенційні можливості їх використання в межах організації функціонування системи освіти, педагогічного процесу; пошук ефективних технологій навчання та виховання став звичайною практикою науково-педагогічних досліджень, визначивши одночасно і галузі педагогічних знань, де зміст буде інтенсивно нарощуватись найближчим часом [190, 322,488].

Реалізація представленої на рис. 1.2 моделі формування змісту професійної підготовки майбутніх учителів до розробки та використання педагогічних технологій потребує створення відповідної системи професійної підготовки, процес формування якої схематично представлено на рис. 1.3.

Початковим етапом у формуванні системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій є сучасна нормативна база, що регулює діяльність системи освіти [166, 208, 209, 232, 394]. Зазначені документи регулюють організацію фахової підготовки в умовах педагогічного закладу вищої освіти, визначають її якісні показники з орієнтацією на майбутню професійну діяльність учителів. У той же час, нормативна база виявляється недостатньою для визначення необхідних та достатніх механізмів реалізації закладених у її межах вимог. Це є підставою для ініціювання уточнення цілей та змісту професійної підготовки на основі врахування актуальних методологічних підходів

до організації освітнього процесу (компетентнісного, особистісного, технологічного, системного).

Представлена на рис. 1.3 модель створення системи професійної підготовки враховує інноваційні тенденції розвитку системи освіти шляхом урахування вимог нормативних документів, що регулюють процес фахової підготовки, та положень сучасних методологічних підходів до розробки теорії та практики реалізації освітнього процесу.

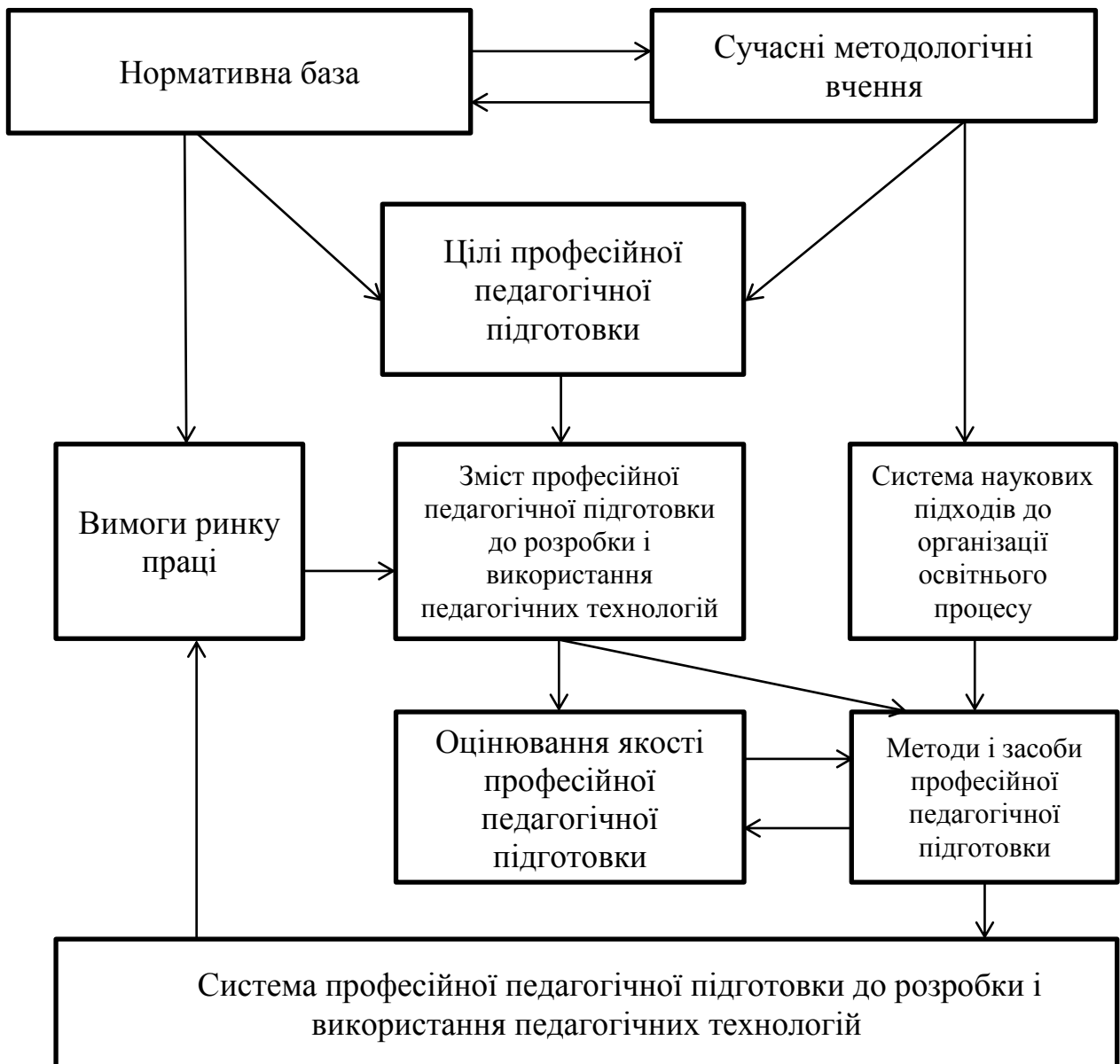


Рис. 1.3. Модель створення системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій

У процесі уточнення змісту професійної підготовки враховуються вимоги ринку праці, які за традиційних підходів щодо формування змісту освітньо-професійної програми об'єднувались у професіограмі вчителя. Вибір методів і засобів професійної підготовки співвідноситься з її цілями та змістом шляхом налагодження систематичного оцінювання якості, що в сукупності представляє цілісну відкриту систему з механізмами самоуправління.

Представлена на рис. 1.3 модель враховує інноваційний характер розвитку систем освіти і забезпечує потенційну можливість реалізації природного процесу поступового коригування змісту професійної підготовки фахівців. У той же час слід визначити межі та механізми здійснення відповідних оновлень. Підставою для проведення зазначених змін має стати експертний висновок з урахуванням системного підходу до функціонального опису моделі випускника. Оскільки навчальна програма з кожної окремої дисципліни містить інформацію про цілі та завдання підготовки, а також про зміст знань, то і зміст підготовки фахівця, складовою якого є зміст кожної окремої дисципліни, має бути сформований шляхом акумулювання логічно обумовлених та достатніх навчальних курсів. Співвіднесення змісту навчальних дисциплін із вимогами щодо якості підготовки фахівця відкриває можливість здійснення ефективного відбору навчальних предметів під час формування змісту професійної підготовки і унеможливить будь-які нескоординовані спроби внесення змін у цей зміст.

Накопичення практичних рекомендацій щодо створення авторських педагогічних технологій, об'єктивна необхідність звертатись у своєму педагогічному досвіді до відомих педагогічних технологій вказують на необхідність виділення в змісті професійної підготовки вчителів комплексу знань та умінь, що забезпечують на основі розуміння суті технологічного підходу, принципів відмінностей між технологією та методикою викладання, педагогічним експромтом і науково обґрунтованим нововведенням, послідовних етапів створення

й упровадження педагогічних технологій, що утворюватиме необхідні складові професійної підготовки, користуватись ефективними освітніми технологіями для розв'язання традиційних педагогічних задач, модернізувати й удосконалювати застарілі технологічні рішення, створювати нові освітні технології тощо.

У загальному контексті проведеного дослідження слід зауважити, що знання методологічних засад чинних теорій організації освітнього процесу, розвитку особистості забезпечує розуміння розроблених науковцями і практиками нових методів та прийомів, свідомий їх відбір та реалізацію у власному педагогічному досвіді. Накопичення системи знань про сучасні педагогічні технології та прийоми їх модернізації, адаптації й екстраполяція цього досвіду створює передумови для формування в студентів готовності до розробки авторських методичних комплексів у залежності від виділеної методологічної основи для опису процесів розвитку особистості, накопичення суспільного досвіду тощо. Предметом вивчення мають стати системний і технологічний підходи, які дали поштовх інтенсивним процесам пошуків теоретичних пояснень успішному впровадженню авторських педагогічних технологій, їх удосконаленню, моделюванню та впровадженню нових педагогічних технологій тощо [109, 125, 250, 333, 420, 488, 587].

Забезпечення розуміння студентами широкого спектру наукових теорій дозволить розширити їхні можливості моделювати технологічні рішення у відповідності до сформульованих у межах компетентнісного підходу ознак очікуваного результату педагогічної діяльності. На це вказують зміни в організації освітнього процесу впродовж останнього десятиліття, які ініційовані нормативними документами і підкріплені відповідними науковими розробками: забезпечення формування системи знань з теорії й практики організації розвивального навчання [48, 159, 160, 198, 200], що прямо вказує на необхідність формування ґрунтовної системи знань психологічних витоків теорії розвивального навчання (Л. Виготський) і знань

способів упровадження системи розвивального навчання як результат вивчення результатів науково-педагогічних пошуків її упровадження (В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков), а також компетентнісного підходу в освіті, який описується поряд із науковими теоретичними дослідженнями [37, 117, 288, 398, 402, 438, 439, 475, 481, 555, 557, 558] ключовими нормативними документами щодо визначення шляхів реформування національної системи освіти [232, 452]. Ознайомлення з базовими поняттями і знаннями у цих галузях є практичним шляхом забезпечення педагогічних працівників необхідним базисом для освоєння, впровадження освітніх технологій, а у перспективі – розробки власних авторських технологій навчання та виховання.

У змісті професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій виділяємо інформацію про структуру та особливості функціонування педагогічної системи, можливості педагогічного управління діяльністю суб'єктів освітнього процесу, коригування його перебігу на основі спеціально організованого зворотного зв'язку, що описується в межах технологічного підходу. Практичним наповненням зазначеної складової змісту професійної підготовки виступають специфічні інформаційні блоки (змістові модулі), що доповнюють уже існуючі психолого-педагогічні теорії розвитку особистості, формування індивідуального досвіду активної навчально-пізнавальної діяльності новими науковими знаннями про теоретичні основи функціонування та розвитку освітніх технологій, що підкріплюються прикладами впровадження відомих технологій навчання та виховання, принципами та способами створення нових технологій навчання та виховання. Останній напрям передбачає ознайомлення з національною та світовою педагогічною спадщиною, що окреслює можливості використовувати у майбутній професійній діяльності передовий педагогічний досвід, альтернативні педагогічні технології, які пов'язані з різними інноваційними тенденціями.

Вивчення інноваційних процесів у національній системі освіти також є необхідною складовою змісту професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій у зв'язку з необхідністю свідомого, наукового підходу до впровадження пропонованих нормативними та законодавчими ініціативами інновацій у різні аспекти освітнього процесу.

Загальна теорія систем [55, 262, 541, 607, 610, 611, 614, 613] має передувати вивченню системи принципів, що пояснюють педагогічні закономірності, і у такий спосіб розкривати складну ієрархію взаємозв'язків та взаємозалежностей між компонентами педагогічної системи на рівні її розуміння з позиції технологічного підходу в освіті [542, 562, 587]. У цьому контексті засвоєння технологічного підходу в освіті виступає необхідним підґрунтям для формування системи знань та вмінь, які в сукупності забезпечуватимуть можливість користування відомими освітніми технологіями у власній професійній діяльності, модернізувати, адаптувати їх до конкретизованих умов, створювати власні методичні прийоми їх впровадження.

Таким чином, система професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій представляє цілісну, інтегровану в фахову підготовку систему цілей, змісту, методів і засобів, що характеризується здатністю до саморегуляції та саморозвитку, забезпечує формування системи знань та вмінь, розвиток професійно важливих якостей для розробки і використання педагогічних технологій у власній педагогічній діяльності.

Зміст професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій складає сукупність теоретико-методологічних знань, що розкривають сучасні наукові підвалини організації освітнього процесу урахувавши закономірності функціонування цілісної педагогічної системи; знання історії розвитку технологічного підходу в освіті у світлі еволюції наукових теорій із послідовним експортуванням їх до педагогічної галузі, а також виникнення, удосконалення та модернізації відомих освітніх

технологій, поглядів науковців та практиків щодо їх суті та перспективних напрямів застосування; уміння користуватись методологією системного й технологічного підходів у процесі виконання професійних педагогічних обов'язків шляхом відбору та впровадження відомих освітніх технологій одночасно з розробкою власної системи методичних прийомів їх впровадження; уміння комбінувати проникаючі елементи освітніх технологій з метою створення модернізованих, удосконалених аналогів ефективних авторських освітніх технологій; уміння конструювати радикальні інноваційні технології на основі знань суті технологічного підходу в освіті.

Створення системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій в умовах закладу вищої освіти у відповідності до виділених цілей та змісту потребує наукового обґрунтування форм, методів і засобів її реалізації. Це потребує детального аналізу стану професійної педагогічної підготовки, нормативних документів, методологічних підходів до організації освітнього процесу тощо. Форми методи та засоби реалізації системи професійної підготовки потребують додаткового обґрунтування на підставі аналізу характеристичних ознак педагогічної взаємодії, вимог до характеру навчальної діяльності, методологічних засад організації освітнього процесу тощо.

1.2. Аналіз існуючих систем професійної підготовки майбутніх учителів

З метою визначення ефективних шляхів розробки системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій було здійснено аналіз традиційних підходів до організації професійної підготовки майбутніх учителів та їх результативність. Це дало можливість забезпечити відповідність розробленої системи професійної підготовки існуючим нормативним вимогам, а також визначити потенційні можливості для впровадження зазначеної системи професійної підготовки

майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій у межах відомих підходів до розробки Галузевих стандартів вищої освіти.

У розумінні стандарту освіти вихідним документом було обрано частину 1 статті 10 розділу III Закон України «Про вищу освіту» [231], де стандартом освіти визначається сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти. При цьому серед вимог до освітньо-професійної програми підготовки фахівця визначається перелік компетентностей випускника, а заклад вищої освіти має визначити перелік та обсяг навчальних дисциплін. Оскільки Державні стандарти вищої освіти, в основі яких лежить виділення груп ключових компетентностей, знаходяться у стані розробки, було здійснено аналіз попередніх підходів до формування змісту освітньо-професійної програми з метою виділення в них можливостей упровадження системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій.

Формування змісту існуючих до введення Законом України «Про вищу освіту» [231] нових стандартів вищої освіти освітньо-професійні програми підготовки фахівця [116, 210, 378, 468, 462, 563, 587] спиралась на методологічні та методичні засади, що репрезентуються відповідними науковими дослідженнями і законодавчими документами. Структурно в змісті освітньо-професійної програми підготовки фахівця виділяють змістові модулі, що об'єднуються спільністю представлених ними об'єктів та явищ. За логікою організації професійної підготовки фахівців змістові модулі обумовлюють характер та особливості фахової підготовки, а тому розташовані у певній послідовності, раціональність та оптимальність якої обумовлюється специфікою професії.

Системність у формуванні змісту освітньо-професійної програми є обов'язковим принципом, але методологічна основа формування змісту професійної підготовки в різних підходах істотно відрізняється. Об'єднуючою ознакою є виділення інваріантної та варіативної частин. Так, у змісті інваріантної частини освітньо-професійної програми

знаходяться змістові модулі, присутність яких обумовлюється необхідністю фахової підготовки випускника виходячи із об'єктивного аналізу його включення в різні за характером суспільні відносини, як окремої особистості з вищою освітою, так і представника певної професії, який розглядається носієм професійної культури, моралі й наукових поглядів, що є профільними для зазначеної галузі знань. Варіативна частина освітньо-професійної програми містить змістові модулі, які забезпечують додаткову специфічну підготовку до виконання ряду особливих професійних функцій. Вибір складових варіативної частини освітньо-професійної програми обумовлюється особливостями ринку праці і, у такий спосіб, є відповіддю педагогічної системи на актуальні потреби соціуму, які конкретизуються у відповідних нормативних документах [448, 447, 461, 451]. Відтак, формування змісту освітньо-професійної програми підготовки фахівця знаходиться під впливом багатьох об'єктивних чинників, що в загальному розумінні позначаються як вплив соціуму на педагогічну систему.

У процесі дослідження було здійснено аналіз існуючих методологічних підходів до формування змісту професійної підготовки вчителя, а також нормативно-законодавчу базу, що регулює та регламентує питання створення та оновлення Державних стандартів вищої освіти з метою визначення науково-практичних підходів реалізації системи професійної підготовки майбутнього вчителя до розробки і використання педагогічних технологій. Було з'ясовано, що наукове підґрунтя для виникнення різних підходів до формування змісту освіти спирається на праці, в яких розкрито: системний підхід в освіті (В. Беспалько, В. Гузєєв, Дж. О' Коннор, Ф. Корольов, Т. Лодкіна, Л. Спін, Ю. Татур); компетентнісний підхід в освіті (В. Байденко, Н. Бібік, Л. Ващенко, В. Краєвський, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева); особистісно-орієнтований підхід (І. Бех, Є. Бондаревська, В. Краєвський, В. Серіков, В. Сластьонін, А. Хуторський, І. Якиманська); теорію змісту вищої професійної освіти (В. Андрєєв, С. Архангельський, М. Нікандров, Є. Шиянов); дидактику

вищої школи (В. Загвязинський, М. Нікандров, Д. Чернилевський); загальнодидактичні положення в галузі наукового забезпечення, змісту, організаційних форм та оптимізаційних методів навчання (Ю. Бабанський, В. Загвязинський, В. Краєвський, О. Субетто, М. Швецов); теорію педагогічних систем і технологій (В. Беспалько, М. Бершадський, В. Гузеєв, М. Кларін, Д. Левітес, Т. Ломакіна, Г. Селевко); теорію поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Талізін); проблемне навчання (І. Лернер, М. Махмутов, В. Оконь, С. Рубінштейн); психологічну теорію діяльності (М. Басов, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, А. Запорожець, В. Зінченко, О. Леонтєв, С. Рубінштейн); педагогічне проектування і модернізацію вищої освіти (Є. Заір-Бек, В. Сластьонін, В. Шадріков).

Виникнення та впровадження положень розглянутих підходів обумовлювалось виявленими протиріччями між якістю фахової підготовки випускників системи освіти та вимогами соціуму, що мало наслідком їх структурування за категоріями класичних базових вимог до організації освітнього процесу й перспективних напрямів реформування системи освіти.

Розглянемо сучасні підходи до реалізації професійної педагогічної підготовки в умовах закладу вищої освіти з позиції аналізу традиційної технології професійної підготовки вчителів, що дасть можливість окреслити напрями її реформування з метою забезпечення якісної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій, що відповідатиме завданню пошуку новітніх технологій навчання.

Положення теорії змісту вищої освіти, дидактики вищої школи, наукового відбору змісту, форм, методів навчання продукували підхід до організації професійної підготовки на підставі логічного та послідовного формування її змісту: визначення професіограми – формування освітньо-кваліфікаційної характеристики – визначення змісту освітньо-професійної програми – формування навчального плану підготовки фахівця.

Вихідними в розробці системи професійної підготовки майбутніх учителів визначались положення, що прописані у професіограмі вчителя

[535, с. 54] (регламентована технологія створення особистісних та психолого-фізичних вимог до професії). Теоретичною основою концепції професійного становлення особистості майбутнього фахівця стали дослідження К. Абульханової-Славської [2], Б. Ананьєва [13], О. Асмолова [28], Л. Бодальова [13], А. Деркача [211], Є. Клімова [277], Б. Ломова [340], А. Маслоу [353], В. Шадрікова [566]. Результати аналізу посадових обов'язків фахівця виступали основою для створення логічних та послідовно структурованих схем із поданням поетапних результатів, що забезпечувалось уведенням відповідних змістових модулів. За такого підходу кожен модуль має власне цільове професійно-орієнтоване призначення, що обраховується у межах загальної системи професійних педагогічних знань та умінь. Такий підхід відповідає виділенню О. Орловим [406, С. 49-54] етапам проектування змісту освіти, не вступає у протиріччя з методологією системного підходу і потенційно створює передумови для реалізації системи професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій, але спеціально виділених груп змістових модулів, що забезпечували б підготовку вчителів до розробки і використання педагогічних технологій у процесі проведеного дослідження не виявлено.

Професіограма здебільшого регламентувала процедуру формування вимог щодо особистісних якостей, психологічних властивостей та інших характеристик із боку професії й забезпечувала у такий спосіб постановку практичного завдання та організацію його вирішення стосовно підготовки фахівця відповідного профілю на основі аналізу всіх аспектів професійної діяльності. Основу професіограми вчителя складають психолого-педагогічні знання, що забезпечують прийняття рішень у процесі виконання системи професійних завдань. При цьому існує широкий спектр підходів до вибору інструментарію формування змісту професіограми вчителя. Так, В. Шахов у визначенні змісту професіограми вчителя спирається на аналіз професійних педагогічних функцій, які він має виконувати згідно з нормативними вимогами: конструктивної (планування діяльності), організаторської

(організація діяльності), комунікативної (налагодження ефективної взаємодії), дослідницької (дослідження складових та результатів освітнього процесу), розвивальної та орієнтаційної [572, с. 317].

Професіограма вчителя, на думку М. Ковальчук, складається з опису психологічних норм і вимог до діяльності й особистості фахівця (любов до дітей; чесність, справедливість, об'єктивність; витримку, терплячість, принциповість і вимогливість, педагогічний оптимізм, любов до життя, почуття гумору, чуйність, гуманне ставлення до людей, тактовність, організаторські здібності, вміння працювати з дитячим колективом, усебічний розвиток, фізичне та психічне здоров'я, здатність відновлювати енергопотенціал, творчий склад мислення, відкритість до нового, педагогічну спрямованість, потяг до удосконалення, самоосвіти протягом життя [296]). Разом перелічені якості утворюють три інтегративні блоки: гуманістичний світогляд, педагогічну спрямованість, педагогічні здібності, а в сукупності з такими теоретичними і практичними вміннями, як: аналітичні, прогностичні, проєктивні і рефлексивні – складають професіограму сучасного вчителя.

Професіограма є компонентом моделі фахівця. На думку Т. Федотової [549], процес професійного становлення особистості є індивідуальним і неповторюваним, але існують суттєві закономірності, серед яких виділяють: можливість самореалізації особистості, професійного самовизначення, створення індивідуальної траєкторії професійного життя на основі навчально-професійної діяльності. Вивчення засобів і умов праці, що дозволяє зрозуміти суть суб'єкта праці як особистості і професіонала, виступає регулятивним інструментом діяльності.

Таким чином, професіограма об'єднала науково обґрунтовані норми й вимоги професії до видів професійної діяльності, визначила особистісні якості фахівця, які дозволять ефективно виконувати всі професійні обов'язки. Професіограма вважалась гнучкою орієнтовною основою розвитку фахівця з простором для особистісного зростання на основі адаптації індивідуальних

особистісних якостей до вимог професії. У той же час, завдання та функції професійної діяльності професіограма вказувала вирішувати шляхом оптимізації форм, методів, засобів, а не розробкою й використанням педагогічних технологій (В. Андреев, С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Загвязинський, В. Краєвський, М. Нікандров, О. Субетто, Д. Чернилевський, М. Швецов, Є. Шиянов та ін.).

Закладені в професіограмі параметри професійної підготовки конкретизувались в освітньо-кваліфікаційній характеристиці, зміст якої розкривав кваліфікацію фахівця, його спеціалізацію, вимоги до знань та умінь, професійні функції (згідно із «Постановою Кабінету Міністрів України від 30 грудня 2015 року № 1187 «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти»» [451] освітньо-кваліфікаційна характеристика не розглядається у якості складової державного стандарту професійної підготовки фахівців).

Освітньо-професійна програма визначала перелік змістовних модулів, у процесі вивчення яких здобувач вищої освіти отримував необхідні знання та вміння, що відповідають прописаним у професіограмі характеристикам. Реалізація закладеного в освітньо-професійній програмі змісту фахової підготовки базується, на думку Г. Сініциної, на виборі оптимальних дидактичних форм, методів і засобів [535, с. 59]. При цьому «професіоналізм самовдосконалення, як складова професіоналізму діяльності», ґрунтується на комплексі накопичених стандартизованих знань, умінь, способів професійної діяльності, які з накопиченням досвіду професійної діяльності суб'єкт діяльності критично оцінюватиме і на цій основі розроблятиме програму самоосвітньої діяльності з оновлення та удосконалення методичного комплексу прийомів виконання професійних задач. Професіоналізм самовдосконалення надає динамічності системі професійної діяльності шляхом самоосвітньої роботи [216, С. 5-7].

Систему професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій у змісті освітньо-професійних

програм підготовки вчителів різних спеціальностей не було реалізовано, про що свідчить відсутність централізованого введення змістових модулів, які б забезпечували належну профільну підготовку. Також про традиційну підготовку вчителів до розробки і використання педагогічних технологій свідчать опитування педагогічних працівників із понад 20-ти річним стажем педагогічної роботи, які показали, що більшість з них (понад 74%) вважають, що сучасними технологіями в освіті слід вважати впровадження комп'ютерів та інших, пов'язаних із комп'ютерами, пристроїв (мультимедійні дошки, проектори, комп'ютерні класи, доступ до мережі Інтернет тощо). Близько 22% опитаних у визначенні суті поняття «педагогічні технологія» чи «технологія в освіті» навели прикладами технологію розвивального навчання разом із прикладами активних (інтерактивних методів), що говорить про вкрай нечітке розуміння ними суті даних термінів. Також було з'ясовано, що 4% відчули утруднення під час спроби дати пояснення даному терміну. Пояснення терміна «технологічний підхід» не дав ніхто.

Інші механізми розробки освітньо-професійної програми підготовки фахівця базувались на ідеях семантико-типологічного, блочно-модульного, змістовно-компонентного, особистісного, політехнічного, інформаційного, персоніфікованого підходів. Невідповідність їх результативності запланованим результатам фахової підготовки спричинило проведення порівняльно-аналітичних досліджень їх переваг і недоліків. Так, Т. Камоза [270] визначає номенклатуру принципів організації професійної підготовки (цілісність; системність; єдність змісту, форм і методів; єдність предметної та операційної складових навчальної діяльності; моделювання виробничих ситуацій; спрямованість на особистий та професійний розвиток; діалогічність взаємодії учасників педагогічного процесу), а також склад навчальних дисциплін на основі семантико-типологічного, блочно-модульного, змістовно-компонентного та особистісного підходів.

У процесі дослідження було встановлено, що семантико-типологічний підхід до формування змісту професійної підготовки ґрунтується

на формуванні переліку семантично близьких за своїм змістом навчальних програм. В основі підходу обрано «термін», як смислову одиницю, з допомогою якої пояснюються факти, формулюються закономірності та закони, будуються наукові теорії. Зазначений підхід почав формуватись у 70-х роках ХХ століття і був пов'язаний із науковими дослідженнями Х. Зенгера та К. Нестлера [270] раціонального використання термінів та понять, результатом яких стало введення в науковий обіг уявлення про понятійний рівень речення. Це дало науковцям підстави для подальшого розвитку кількісного підходу щодо вимірювання навчальних текстів на основі аналізу тезаурусу. Оскільки програми навчальних дисциплін представляють собою текстовий документ із певним тезаурусом їх можна охарактеризувати із допомогою спеціально обрахованих коефіцієнтів (довжина тезаурусу, повнота тезаурусу) внаслідок чого робиться висновок щодо їх семантичної близькості, однорідності понятійних рядів, які використовуються. Внаслідок обрахування для кожної пари дисциплін коефіцієнту семантичної зв'язаності визначається загальний коефіцієнт зв'язаності стандарту змісту освіти за спеціальністю. Дослідник Т. Камоза зазначає, що коефіцієнти семантичної зв'язаності дозволяють під час створення стандарту освіти умотивовано утворювати перелік навчальних дисциплін [270].

Зазначений підхід є достатньо продуктивним з позиції відбору проектів навчальних програм на конкурсній основі з позиції їх інформаційної наповнюваності. У той же час, семантико-типологічний підхід виявляється непродуктивним у якості провідного у процесі розробки системи професійної педагогічної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій у зв'язку з тим, що він потенційно спрямований на відбір змістових модулів за тезаурусом, що дозволяє ефективно формувати понятійний апарат, але не забезпечує створення умов для формування системи професійних педагогічних умінь розробляти та впроваджувати освітні технології. Зазначені уміння характеризуються високим рівнем педагогічної творчості,

що описується термінами професійної педагогічної компетентності у вимірах модернізації та моделювання освітніх технологій, а семантико-типологічний підхід пропонує включення базових курсів, спираючись на їх інформаційну наповнюваність, що забезпечує формування системи теоретичних знань.

Блочно-модульний підхід формування системи професійної підготовки, який було запропоновано В. Гавриловим [163, 164], полягає у виділенні модуля професії (одиниці аналізу професії, типового елементу), що дає можливість під час визначення змісту освітньо-професійної програми орієнтуватись на професійні функції, до виконання яких має бути підготовлений випускник. Аналіз різних аспектів професійної діяльності дає можливість створити уявлення про її цілі, умови, особливості окремих операцій, що стає підставою для виділення окремих елементів діяльності та об'єднання типових модулів професії в блоки споріднених дисциплін, що належать до змісту гуманітарних та соціально-економічних, природничо-наукових дисциплін (цикл загальної підготовки); загальнопрофесійних та професійно-практичних дисциплін (цикл професійної підготовки).

Універсальність даного підходу стало поштовхом для подальших досліджень у цьому напрямі. Так 1992 року В. Єрмоленко [220] запропонувала блочно-модульну систему структурування змісту освіти, що дало можливість представити його у вигляді, здатної до адаптації системи, що дозволяє будувати зміст освіти в кожному окремому напрямі підготовки (галузі знань) у відповідності до потреб ринку праці. Дослідження блочного та модульного підходів до наукового обґрунтування структури та змісту освітньо-професійної програми здійснювались Н. Борисовою [130], В. Гавриловим [163, 164], В. Єрмоленко [221, 220], Т. Новіковою [396], М. Чошановим [563], П. Юцявічене [589].

На момент розробки й упровадження блочно-модульний підхід формування змісту освітньо-професійної підготовки розглядався як засіб диференційованого підходу, що забезпечує особистісно-орієнтований характер професійної освіти на основі детально опрацьованих комплексних

цілей професійної діяльності фахівця й таксономії дидактичних цілей із структуруванням та плануванням освітнього процесу у вигляді змістовно й функціонально завершених структурних елементів, які деталізовані на чотирьох рівнях. У порівнянні з семантико-типологічним підходом нова концепція мала ряд важливих переваг у виборі змістових модулів, оскільки передбачала можливість варіювати зміст освітньо-професійної програми, виходячи з характеристичних особливостей первинних посад, і на цій основі забезпечувати спектр кваліфікацій у межах певної спеціальності.

Блочно-модульний підхід отримав широке впровадження й перейшов у розряд традиційних. Він полягає у визначенні кількості навчальних дисциплін користуючись ідеєю необхідності забезпечення широкого профілю підготовки і на цій основі проведення додаткової роботи з виділення певної спеціалізації. За таких умов відбувається підготовка фахівця, який має широку базову освіту, що включає знання з історії розвитку цивілізації, сучасні знання соціологічного, політологічного, економічного, психолого-педагогічного, філософського спрямування. При цьому частина змістових модулів обумовлюється входженням випускника педагогічної системи до соціуму, що передбачає активне використання зазначеної системи знань, а професійна самореалізація забезпечуватиметься блоком дисциплін спеціалізації.

Про переваги блочно-модульного підходу говорить уже накопичений досвід підготовки фахівців у системі вищої освіти. Освітньо-професійні програми, що відповідали першому поколінню Галузевих стандартів вищої освіти, мали за основу структурно-логічну схему, яка передбачала на перших курсах вибір навчальних дисциплін гуманітарного та соціально-економічного спрямування, але поступово питома вага таких дисциплін зменшувалась на користь професійно-орієнтованих курсів. Наприкінці навчання переважали дисципліни професійно-практичного циклу із включенням різних видів практик.

У блочно-модульному підході позитивною є виражена тенденція до уніфікації підготовки за блоком соціально-економічних дисциплін (дисципліни загальної підготовки), а до його недоліків слід віднести об'єктивну потребу жорсткої уніфікації навчальних планів за різними Галузевими стандартами вищої освіти із дотриманням стабільного розподілу навчального часу між блоками гуманітарного та соціально-економічного спрямування й професійно-орієнтованими змістовими модулями, а також інертність сформованого у такий спосіб змісту освітньо-професійної програми, оскільки його коригування у відповідності до об'єктивних вимог з боку ринку праці потребуватиме регулярного централізованого втручання.

Блочно-модульний підхід є застарілим по відношенню до сучасних теорій забезпечення високої якості професійної підготовки, а професійна підготовка до розробки і використання нових педагогічних технологій не відповідає окресленим у межах блочно-модульного підходу стандартизованим уніфікованим знанням та умінням. З позиції організації системи професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій блочно-модульний підхід має ряд недоліків:

- переважання дій репродуктивного характеру, а також загальне налаштування на забезпечення фахової підготовки для вирішення типових педагогічних задач (виконання типових функцій);
- підготовка до самоосвітньої діяльності, до професійної педагогічної діяльності на творчому рівні з можливістю забезпечення формування умінь модернізувати освітні технології та розробляти авторські педагогічні технології не передбачені змістом блочно-модульного підходу.

Змістовно-компонентний підхід до організації системи професійної підготовки (Т. Камоза [270]) обумовлений динамічними змінами в характері та особливостях професійної діяльності випускника. Для нього характерним є створення груп змістових модулів, що відповідають за конкретизовані напрями освітньої та професійно-практичної підготовки випускника, виходячи з необхідності універсалізації його професійних функцій. У якості

основи забезпечення актуального рівня якості підготовки визначається політехнічність, що знаходитиме реалізацію в забезпеченні готовності випускника самостійно опановувати нові технічні прилади, оновлювати власні знання, шукати нові способи діяльності, що не сприяє утворенню системи професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій внаслідок відсутності базової професійної педагогічної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій.

Політехнічний підхід до формування системи професійної підготовки (роботи Т. Селіхової [492], Н. Акініної [6], П. Атутова [29]), згідно з етимологією терміна «політехнічність», розглядає освіту як процес та результат засвоєння систематизованих знань, формування умінь та навичок, що є найбільш уживаними у спеціальних сферах проектно-конструкторської, організаційно-управлінської, виробничо-технологічної та науково-дослідницької діяльності. Його характеристичною ознакою є включення до програми підготовки фахівців починаючи з перших курсів спеціальних дисциплін, що дозволяє здобувати фахові знання та уміння поступово поглиблюючи їх. На наступних етапах засвоєння фахових дисциплін відбувається поглиблено на науково-теоретичному рівні. Рівень складності матеріалу дедалі зростає, що призводить до набуття студентом високого рівня професійної підготовки на момент випуску із закладу вищої освіти.

Політехнічний підхід відповідає системному опису моделі підготовки фахівця, що дозволяє раціонально витратити час на підготовку за конкретизованою освітньо-професійною програмою. Недоліком даного підходу є високий ступінь інтеграції блоків гуманітарної, соціально-економічної (цикл загальної підготовки) та професійної підготовки, що спричиняє швидке виникнення академічної різниці за рахунок змістовних модулів професійно-орієнтованого блоку (цикл професійної підготовки), які включають до програми фахової підготовки починаючи з перших років навчання.

Політехнічний підхід є ефективним у контексті необхідності забезпечення випускника конкретизованими професійними знаннями та вміннями, що гарантуватимуть його професійне зростання впродовж усього терміну роботи за фахом. У той же час політехнічність, що є основою зазначеного підходу, потребує універсалізації підготовки у більш широких межах, ніж того потребує конкретизована спеціальність. У зв'язку із цим виникає загроза перевантаження змісту освітньо-професійної програми підготовки фахівців спорідненими змістовими модулями, наявність яких прямо не впливає з конкретизованих цілей та задач професійної діяльності випускника за окремою спеціальністю. Концептуально політехнічний підхід має потенціал для забезпечення підготовки фахівців з різних спеціальностей базовими знаннями з основ технологічного підходу в освіті. У той же час констатуємо відсутність у ньому завдань щодо формування системи умінь розробляти та упроваджувати педагогічні технології.

Порівняльний аналіз представлених підходів дає підстави зробити висновок, що позитивним у політехнічному та змістовно-компонентному підходах є розуміння змісту професійної підготовки як практичного наповнення моделі підготовки випускника виходячи із широкого спектру професійних обов'язків та соціальних відносин, у яких потрібно кваліфіковано приймати рішення, мати власну позицію, обстоювати її тощо. Питання вибору навчальних дисциплін до структури професійної підготовки зводиться до аналізу моделі підготовки випускника, що стає підставою для визначення логічної послідовності в засвоєнні навчальних дисциплін, а їх кількість та доцільність визначається на основі детального аналізу професіограми чи освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця.

Виділені переваги змістовно-компонентного та політехнічного підходів не забезпечують якісної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій оскільки залишаються орієнтованими на конкретизовані результати. Продуктивність зазначених підходів наочно представлено якістю підготовки сучасних педагогічних

працівників, серед яких діагностується недостатній рівень розвитку здатності до інноваційної педагогічної діяльності у вимірах умінь адаптувати та модернізувати педагогічні технології, розробляти власні технологічні рішення. Відсутність в освітньо-професійних програмах підготовки фахівців попередніх поколінь змістових модулів, що мають предметом засвоєння положення технологічного підходу, сучасних освітніх технологій, педагогічних підходів та прийомів адаптації та модернізації відомих освітніх технологій, шляхів розробки авторських педагогічних технологій вказує на необхідність визначення нової методологічної основи для створення системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій.

Серед нових підходів до організації професійної підготовки виділяють особистісний і компетентнісний. На думку Т. Камози [270], особистісний (особистісно-діяльнісний) підхід до формування системи професійної підготовки ґрунтується на розумінні формування змісту фахової підготовки як процесу пошуку шляхів забезпечення базової готовності до виконання професійних обов'язків, специфічного стану особистості, який об'єднує знання, ставлення, досвід, особистісні якості, які потрібні для успішного виконання професійних обов'язків.

Особистісний підхід має на меті розвиток особистісного потенціалу студента, забезпечення його професійного зростання на фоні особистісного розвитку, а компоненти освіти мають бути спрямованими на розвиток унікальності, неповторності особистості (Є. Бондаревська, С. Кульневич [123], А. Плигін [431], В. Серіков[494], І. Якіманська [591, 592]). Особистісний аспект професійної підготовки звертає увагу на принципові вимоги щодо якості підготовки випускника: формування культури професійного мислення, професійної мобільності, професійної спрямованості, компетентності тощо (Є. Бондаревська [122, 123], О. Гнатишина [175], Н. Дроздова [215], І. Зимня [240, 241, 242], В. Серіков

[494], В. Шадріков [435], Т. Шамова [567, 568, 569 571], І. Якіманська [591, 592], D. S McClelland [615], L. M. Spenser [626]).

Аналіз особистісного підходу дозволяє зробити висновок, що сформульовані в його межах вимоги (загальнопрофесійна компетентність, професійна спрямованість, професійне мислення, професійна мобільність) відкривають можливість організації системи професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій у вимірах активності, налаштування на пошуково-творчі дії, самоосвіту, постійне підвищення професійного рівня. Одночасно з цим у процесі формування змісту освітньо-професійної програми в зазначеному підході бракує конкретизації переліку професійних завдань та функціональних обов'язків, деталізація яких може ініціювати процес відбору блоків змістових модулів, які б вирішували завдання професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій.

Компетентнісний підхід до формування галузевих стандартів вищої освіти, який було започатковано у 60-70 роках ХХ століття в межах наук із комунікації й управління, набув ознак провідного одночасно з упровадженням положень Європейської кредитно-трансферної системи [459]. Методологія компетентнісного підходу базується на розумінні поняття компетентності сукупністю індивідуальних характеристик людини (знання, уміння, погляди, особистісні аспекти), які складають основи для її продуктивної діяльності у визначеній сфері [628]. Компетентнісний підхід акцентував увагу на значущих життєвих навичках, а критеріями результативності освіти визначив якість практичного застосування таких навичок [622]. Його реалізація відповідає запитам і прагненням спрямувати якість професійної підготовки у бік забезпечення соціальних, економічних, політичних та культурних вимог.

Семантично поняття «компетентність» включає когнітивну, операційно-технологічну, мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову складові (результати освіти, знання, уміння, систему ціннісних орієнтацій).

Ідея забезпечення формування компетентностей позначається на змісті освіти, а також освітньому середовищі закладів вищої освіти, організації освітнього процесу, освітніх технологіях, самостійній роботі студентів тощо. Набори ключових компетентностей обумовлюють відбір компонентів змісту освіти, дають характеристику накопиченим упродовж їх вивчення знань, умінь, сформованих професійно важливих якостей, що слугує основою визначення характеристик методів навчання. Аналіз завдань компетентнісного підходу показує, що його спрямованість на формування професійно необхідних якостей відповідає визначенню у процесі дослідження вимогам реформування змісту освітньо-професійної програми в напрямі переходу від репродуктивних навчальних дій до формування необхідних для подальшого навчання та праці компетентностей. Критерієм якості освіти визначаються конкретизовані вміння, якими випускник здатний свідомо користуватись на творчому рівні. Підставою для конкретизації критеріїв та показників якості освіти виступають вимоги уніфікованого (міжнародного) ринку праці, що однаково інтерпретуються в будь-якому закладі освіти. Прагматичний характер компетентнісного підходу, що проявляється в конкретизованих вимогах формування здатності до адаптації чи перекваліфікації, визначає його переваги в контексті необхідності формування системи професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій: забезпечення творчого, пошукового характеру навчання в процесі фахової підготовки.

Аналіз компетентнісного підходу з позиції формування змісту освітньо-професійної програми дає підстави констатувати, що його недоліком є орієнтація на формування особистісних якостей на фоні непропорційно узагальнених результатів опанування змістом освіти. Так, Л. Антонюк, Н. Василькова, Д. Ільницький, І. Кулага, В. Турчаніннова зазначають, що компетентнісний підхід покликаний вирішити два провідних завдання: сформувати необхідні для професійної діяльності якості та створити уніфіковані транснаціональні критерії якості готовності

до професійної діяльності [287, с. 15]. На практиці це призвело до створення рамки кваліфікацій в Європейських системах вищої освіти [621, с. 942], до яких належать: знання, розуміння та використання мови; пояснення та інтерпретація; застосування, трансфер та вирішення проблем; критичне та конструктивне відображення; креативно-інноваційна поведінка; автономність та відповідальність; соціальна взаємодія; персональний та професійний розвиток. Національна рамка кваліфікацій в Україні визначає 9 рівнів знань, умінь, комунікації, автономності та відповідальності, на найвищому з яких випускник характеризується «здатністю визначати та розв'язувати соціально значущі системні проблеми в певній галузі діяльності, які є ключовими для забезпечення стійкого розвитку та вимагають створення нових системоутворювальних знань і прогресивних технологій» [452].

Таким чином, компетентнісний підхід дозволяє доповнити (розширити) базові вимоги особистісно-орієнтованого підходу у визначенні якісних характеристик підготовки фахівця, який орієнтований на вимоги сучасного ринку праці. Загальні ознаки компетентнісного підходу дають підстави констатувати наявність у ньому потенційних можливостей реалізувати систему професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій. Вимоги компетентнісного підходу конкретизують професійні характеристики майбутнього вчителя відповідно до вимог започаткованої 1972 року ЮНЕСКО концепції навчання впродовж життя («A memorandum on Lifelong Learning» [598]), яка з 2000 року визначає уніфіковані цілі освіти, що спрямовані на забезпечення особистості спроможністю працевлаштування, пристосованістю, підприємництвом, усвідомленням рівних можливостей. Одночасно із цим констатуємо відсутність можливостей формування системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій поетапно від створення освітньої програми до реалізації її змісту

в навчальному плані підготовки фахівця на підставі компетентнісного підходу, оскільки в ньому не закладено прямого вибору змістових модулів.

Порівняльний аналіз розглянутих підходів дозволяє зробити висновок, що питання формування системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій безпосередньо не розглядалось у межах перелічених наукових теорій та підходів до формування змісту освітньої програми підготовки фахівця. Розглянуті підходи частково торкалися важливих складових організації професійної педагогічної освіти щоразу спираючись на об'єктивні протиріччя між очікуваним та реальним рівнем професійної підготовки, готовністю виконувати посадові професійні обов'язки та сформованістю особистісних якостей. Окремі недоліки блочно-модульного та політехнічного підходів вирішували особистісний та компетентнісний підходи у вимірах забезпечення активної позиції студента у процесі фахової підготовки з метою формування в нього творчих здібностей, готовності до самоосвітньої діяльності. У той же час констатуємо відсутність у розглянутих наукових підходах спрямованості на забезпечення організації системи професійної підготовки майбутніх учителів із орієнтацією на інноваційний характер педагогічної діяльності з використанням сучасних освітніх технологій, формування вмінь модернізувати й удосконалювати відомі технології, розробляти авторські методичні прийоми, освітні технології тощо. Широке впровадження освітніх технологій історично припадає на останні десятиліття, що частково пояснює відсутність відповідних теорій та методичних підходів щодо забезпечення системи професійної підготовки майбутнього вчителя з розробки і використання педагогічних технологій.

Аналіз праць із проблеми пошуків шляхів удосконалення освітнього процесу (А. Гавриков [513], О. Новіков [395], М. Певзнер [412], В. Сластьонін [501, 505], Р. Шерайзина [573]) дає підстави свідчити, що в останні десятиліття в науковій теорії були сформовані два основних

напрями реформування вищої освіти, які О. Ігнат'єва [253, с. 16] узагальнює у своєму дослідженні: інформаційний та персоніфікований підходи.

Інформаційний підхід поєднує тенденції інформатизації, масовості, фундаментальності, неперервності освіти і має на меті забезпечити масовий доступ до освітніх послуг, у тому числі з використанням технології дистанційного навчання, що має наслідком тенденції до перегляду змісту й технології навчання з метою забезпечення формування в студента готовності до роботи в умовах перманентно зростаючих об'ємів інформації.

Персоніфікований підхід орієнтований на формування унікального, неповторного особистісного знання, що розглядається поєднанням тенденцій гуманізації освіти, орієнтації на розвиток особистості, створенням умов для забезпечення процесів трансформації: інформація – знання – інформація. Персоніфікований підхід доповнює інформаційний новим інструментарієм організації самоосвітньої діяльності впродовж навчання. У зв'язку із цим ідея О. Ігнат'євої [253, с. 18] об'єднання зазначених підходів у межах інформаційно-персоніфікованої концепції освітнього процесу закладу вищої освіти потенційно відкриває нові можливості забезпечення підвищення якості професійної підготовки майбутнього вчителя у вимірах роботи в сучасному інформаційному суспільстві із закладеною настановою на самоосвітню діяльність, оскільки процес формування системи знань розглядається О. Ігнат'євою в якості свідомої організації власної навчальної діяльності та визначається метою системно-синергетичного управління освітнім процесом. Практичними механізмами реалізації зазначеної мети виступають проблемні ситуації, рефлексія, управління в режимі «викладач – самоуправління», що створює можливості для формування в студентів здатності оцінювати власний потенціал, діагностувати проблеми та відшуковувати шляхи генерації нових знань [253]. На жаль, система професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій не визначається в межах інформаційно-персоніфікованої концепції

Одночасно з розвитком наукових теорій практика організації професійної підготовки вчителів керувалась нормативними документами, які в певній мірі мали зв'язок з переліченими підходами. У процесі дослідження було вивчено хронологію процесу формування сучасних Галузевих стандартів вищої освіти починаючи із проголошення Україною незалежності, що створило передумови для формування власної законодавчої та науково-методичної бази у сфері регулювання процесів підготовки фахівців із вищою освітою. Це дало підстави для оцінки потенційних можливостей запровадження системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій на різних історичних етапах.

Було встановлено, що в спадок від Радянського Союзу первинна посада мала деталізований опис – паспорт, на основі якого розроблялися типові схеми підготовки фахівців у вигляді Державних стандартів вищої освіти за спеціальностями, що мали нормативно визначені структуру та зміст (типові навчальні плани, типові програми навчальних дисциплін, нормативний зміст навчання). Це стало відправним пунктом еволюції національної системи вищої освіти. Зазначені нормативні документи на практиці ставали основою для розроблення окремим закладом вищої освіти власного «стандарту підприємства» – робочих навчальних планів, робочих програм навчальних дисциплін, але механізми змінювати нормативний зміст освіти не були налаштовані на адаптацію до динамічних змін вимог ринку праці. Як результат, організований таким чином процес підготовки фахівців у системі вищої освіти мав заздалегідь закладену суперечність між необхідним та фактичним станом науково-теоретичної та практичної підготовки. Методологічно сформовані у такий спосіб Галузеві стандарти вищої освіти відповідали блочно-модульному підходу в освіті

Закон України «Про освіту» від 23 травня 1991 року № 1060-XII [233] у статті 15 увів норму систематичного перегляду та оновлення Державних стандартів вищої освіти з кожного освітнього та освітньо-кваліфікаційного

рівня не рідше як один раз на 10 років. Регулятивними документами даного процесу стали: Наказ МОН № 285 від 31.07.98 р. «Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою» [464], Указ Президента від 12 вересня 1995 р. № 832/95 «Про основні напрями реформування вищої освіти України» [463], постанова Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 р. № 65 «Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» [456] та наказ Міністерства освіти України від 04.03.98 р. № 86 «Про введення в дію «Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» та про нормативне і навчально-методичне забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою», Постанова Кабінету Міністрів України від 7 серпня 1998 року № 1247 «Про розроблення державних стандартів вищої освіти» [466].

Слід відзначити, що п. 8.1. наказу Міністерства освіти і науки України № 285 від 31.07.98 р. «Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою» [464] тематику досліджень, пов'язаних зі створенням освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійних програм, навчальних планів, засобів навчання та діагностики рівня якості вищої освіти було віднесено до актуального напрямку науково-дослідних робіт на 1998-2000 роки.

У додатку 1 «Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи стандартів вищої освіти» до наказу Міністерства освіти і науки України № 285 від 31.07.98 р. «Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою», що введені Розпорядженням Міністерства освіти і науки України від 05.03.01 р. № 28-р [289] зазначено, що аналіз вітчизняного та закордонного досвіду забезпечення професійної підготовки фахівців із вищою освітою вказує на необхідність використання методології суб'єктно-діяльнісного підходу, головною тезою якого є: навчати майбутніх

фахівців тому, що реально може знадобитися в процесі їхньої майбутньої діяльності та відповідно контролювати ступінь розвитку необхідних знань, умінь, навичок людини, яка навчається (К. Абульханова-Славська [2, 3, 506], А. Асмолов [27, 28], В. Беспалько [55, 56, 57, 58], А. Брушлинський [134, 135, 136], А. Вербицький [149], Т. Ільїна [259], О. Леонт'єв [325, 326], С. Рубінштейн [477, 478, 479], В. Сластьонін [415, 501, 503]).

Постанова Кабінету Міністрів України від 7 серпня 1998 року № 1247 «Про розроблення Державних стандартів вищої освіти» [466] у п. 4. визначала компонентами Державних стандартів вищої освіти державну, галузеву компоненту, а також компоненту вищого навчального закладу. Було створено Галузеві стандарти вищої освіти (ГСВО), що базуються на Державному стандарті вищої освіти (ДСВО) і є системою нормативних навчально-методичних документів за певними напрямками підготовки та спеціальностями.

У постанові Кабінету Міністрів України від 7 серпня 1998 року № 1247 «Про розроблення Державних стандартів вищої освіти» [466] у п. 15 було визначено, що «освітньо-кваліфікаційна характеристика випускника вищого навчального закладу узагальнює зміст освіти, тобто відображає цілі вищої освіти та професійної підготовки, визначає місце фахівця в структурі галузей економіки держави і вимоги до його компетентності, інших соціально важливих якостей». Зазначений документ установив вимоги до соціально-виробничої діяльності випускника, а саме: професійне призначення та умови використання випускників закладу вищої освіти в залежності від освітньо-кваліфікаційного рівня та спеціалізації; систему виробничих функцій, типових завдань їхньої діяльності та умінь, необхідних для вирішення цих завдань; вимоги до атестації підготовки випускників закладів вищої освіти.

Розроблена у відповідності до вимог постанови Кабінету Міністрів України від 7 серпня 1998 року № 1247 «Про розроблення Державних стандартів вищої освіти» [466] освітньо-кваліфікаційна характеристика спиралась на Державний класифікатор України: Класифікація видів

економічної діяльності ДК 009-96 [207] та Державний класифікатор України: Класифікатор професій ДК 003-95 [206], що створило об'єктивні передумови для професійного зростання випускника, який стартуватиме з первинних посад за умов активного накопичення професійного та соціального досвіду.

Освітньо-професійна програма згідно з постановою Кабінету Міністрів України від 7 серпня 1998 року № 1247 «Про розроблення Державних стандартів вищої освіти» [466] (п.15) визначалась як нормативна частина змісту навчання, встановлювала вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої та професійної підготовки фахівця відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня спеціальності. Вона встановлювала:

- розподіл обсягу освітньо-професійної програми за циклами підготовки в академічних годинах;
- нормативну частину змісту навчання в навчальних елементах, їх інформаційний обсяг та рівень засвоєння у процесі підготовки;
- рекомендований перелік навчальних дисциплін;
- форми контролю та державної атестації;
- нормативний термін навчання.

Як результат, об'єднані в блоки змістові модулі дали можливість обґрунтовано визначити перелік навчальних дисциплін і видів практик, які є обов'язковими для вивчення в процесі фахової підготовки випускника зазначеного в освітньо-кваліфікаційній характеристиці освітньо-кваліфікаційного рівня, напряму підготовки, спеціальності і які групуються за циклами підготовки. Слід зазначити, що всі види практики належать до циклу професійної підготовки, а їх назви відображають функціональну спрямованість.

Запропонована в комплексі нормативних документів для розроблення складових системи стандартів вищої освіти методика (Додаток 1 до наказу Міністра освіти України від 31.07.98 р. № 285 зі змінами та доповненнями, що введені Розпорядженням Міністерства освіти і науки України від 05.03.01 р. № 28-р [289]) дозволила упорядкувати процедуру введення

чи вилучення з окремих циклів фахової підготовки змістових модулів: не включати ту чи іншу навчальну дисципліну з рекомендованого переліку в разі відсутності відповідних змістових модулів або вилучати її з циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки у разі визнання її професійно-орієнтованою з включенням у відповідні цикли.

Третьою складовою галузевої компоненти Державного стандарту вищої освіти було виділено засоби діагностики рівня освітньо-кваліфікаційної підготовки, що визначали стандартизовані методики кількісного та якісного оцінювання досягнутого особою рівня сформованості знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей. Згідно із постановою Кабінету Міністрів України від 7 серпня 1998 року № 1247 «Про розроблення державних стандартів вищої освіти» [466] та комплексом нормативних документів для розроблення складових системи стандартів вищої освіти (Додаток 1 до наказу Міністра освіти України від 31.07.98 р. № 285 зі змінами та доповненнями, що введені Розпорядженням Міністерства освіти і науки України від 05.03.01 р. № 28-р [289]) для атестації випускників закладів вищої освіти пропонувалось використовувати об'єктивні тестові методики (тестовий державний іспит), а також методики, які орієнтовані на суб'єктивну інтерпретацію показників якості вищої освіти (захист кваліфікаційної роботи).

Таким чином, друге покоління Державних стандартів вищої освіти відповідало положенням політехнічного підходу в освіті й потенційно містило необхідні передумови для створення системи професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій, а саме: основу для ефективного формування зворотного зв'язку у відносинах «система вищої освіти – ринок праці фахівців», оскільки уведення чи вилучення змістових модулів мало спиратись на результати відповідного аналізу вимог щодо якості підготовки фахівців; ефективний механізм контролю якості професійної підготовки шляхом визначених у засобах діагностики контрольних заходів фіксації фактичного стану професійної педагогічної

підготовки. У той же час, підготовку випускника до розробки і використання педагогічних технологій законодавчо не було введено до переліку обов'язкових вимог.

Наступний етап реформування Державних стандартів вищої освіти було розпочато у 2005-2008 роках. Указом Президента України від 4 липня 2005 року № 1013 «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» (п. 7) [460] було визначено заходи, що спрямовані на реалізацію в Україні положень Болонської декларації, зокрема, розроблення та затвердження нових Галузевих стандартів вищої освіти. Кабінет Міністрів України розпорядженням від 12 липня 2006 року № 396р [298, 469] схвалив Концепцію Державної програми розвитку освіти на 2006-2010 роки, де одним із завдань було визначено забезпечення доступу до високоякісної вищої освіти та мобільності випускників закладів вищої освіти на ринку праці шляхом інтеграції закладів вищої освіти різних рівнів акредитації, наукових установ та підприємств, упровадження гнучких освітніх програм та інформаційних технологій навчання. Перелічені зміни послідовно і лаконічно відбивали основні положення Болонської декларації й були обумовлені, у першу чергу, об'єктивною необхідністю перебудови системи освіти в Україні у відповідності до передових світових стандартів надання освітніх послуг у системі вищої освіти.

Передумовою створення нового покоління Державних стандартів вищої освіти стало видання низки законів і постанов: постанова Кабінету Міністрів України від 13.12.2006 р. № 1719 «Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра» [453] (Перелік-2006) та підпункт 6.7 відповідного наказу Міністерства освіти і науки України від 27.01.2007 р. №58; наказ Міністерства освіти і науки України від 13.07.2007 р. № 612 «Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє

співтовариство на період до 2010 року», а також з метою здійснення нормативного та навчально-методичного забезпечення вдосконалення підготовки фахівців з вищою освітою наказ Міністерства освіти і науки України від 11 жовтня 2007 р. N 897 [467], п. 3 якого регламентує, зокрема, порядок розроблення, подання, проходження експертизи, погодження і затвердження складових Галузевих стандартів вищої освіти (ОКХ, ОПП, засоби діагностики рівня якості освітньо-професійної підготовки фахівця) у відповідності до переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста (Постанова КМУ від 20.06.2007 р. № 839) [454]; переліку напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра (Постанова КМУ від 13.12.2006 р. № 1719) [453]; переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра (Постанова КМУ від 27.08.2010 р. № 787) [455].

На час прийняття в Україні рішення про перехід на нові Державні стандарти вищої освіти науковцями було усвідомлено ряд невирішених питань, що пов'язані в першу чергу з відмінностями в принципах їх побудови. Так, в Україні не існувало Національної рамки кваліфікацій (її прийнято лише 2011 року постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 [452]), що створювало додаткові утруднення в процесі нормативного визначення кваліфікацій робітничих професій. Іншим нововведенням у процесі створення Державних стандартів вищої освіти стало застосування у якості методологічної основи компетентнісного підходу. Так, у листі Міністерства освіти і науки України від 31.07.2008 р. № 1/9-484 [177], що було адресовано головам робочих груп науково-методичних комісій з розроблення Галузевих стандартів вищої освіти, було надано Методичні рекомендації щодо розроблення складових Галузевих стандартів вищої освіти. Зокрема було зазначено, що в основі розробки Галузевих стандартів вищої освіти нового покоління має бути покладено

компетентнісний підхід, що приведе до формування нової системи діагностичних засобів із переходом від оцінювання знань до оцінювання компетентностей та визначення їх рівнів у цілому.

Нова методологія успадкувала Європейські традиції вимірювання якості підготовки випускника згідно з якими поняття компетентності розглядається як здатність кваліфіковано виконувати роботу, провадити діяльність. Започаткована ще 1997 року міжнародна програма Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO) (Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади) за 10 років функціонування охопивши 18 країн показала, що визначення ключових компетентностей є складним і неоднозначним процесом, який у кожній окремій країні набуває певних особливостей. Запропоновані в листі Міністерства освіти і науки України від 31.07.2008 р. № 1/9-484 [177] методичні рекомендації щодо застосування компетентнісного підходу містили посилання на сформульовані Єврокомісією 8 ключових компетентностей, якими повинен володіти кожний європеєць: в галузі рідної мови; в сфері іноземних мов; математична та фундаментальна природничо-наукова та технічна; комп'ютерна; навчальна; міжособистісна, міжкультурна, соціальна, громадянська; підприємництва; культурна. У зв'язку з цим у процесі формування нового покоління стандартів вищої освіти в листі Міністерства освіти і науки України від 31.07.2008 р. № 1/9-484 [177] пропонувалось користуватись системою компетентностей: соціально-особистісних (розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей і відносно природи (принципи біоетики); розуміння необхідності та дотримання норм здорового способу життя; здатність учитися; здатність до критики й самокритики; креативність, здатність до системного мислення; адаптивність і комунікабельність; наполегливість у досягненні мети; турбота про якість виконуваної роботи; толерантність; екологічна грамотність); загальнонаукових (базові уявлення про основи філософії, психології,

педагогіки, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, знання вітчизняної історії, економіки й права, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності; базові знання фундаментальних розділів математики, в обсязі, необхідному для володіння математичним апаратом відповідної галузі знань, здатність використовувати математичні методи в обраній професії; базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій; навички використання програмних засобів і навички роботи в комп'ютерних мережах, уміння створювати бази даних і використовувати Інтернет-ресурси; базові знання фундаментальних наук, в обсязі, необхідному для освоєння загально-професійних дисциплін; базові знання в галузі, необхідні для освоєння загально-професійних дисциплін); інструментальних (здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою; знання іншої мови (мов); навички роботи з комп'ютером; навички управління інформацією; дослідницькі навички); професійних (ці компетенції можуть мати узагальнений характер, притаманний професіоналу (фахівцю) взагалі або з певного класу (підкласу, групи) професій, а також визначаються вимогами конкретних професійних стандартів певної професії або (в разі їх відсутності) експертним шляхом за пропозиціями відповідних робочих груп на основі європейських аналогів та кваліфікаційною характеристикою професії працівника).

У процесі дослідження було встановлено, що третє покоління Галузевих стандартів вищої освіти отримало синхронізацію нормативних документів та сучасних наукових підходів до визначення змісту освітньо-професійної програми підготовки фахівця. Методологію особистісного й компетентісного підходів було підтримано та запроваджено Указом Президента України [460], постановами Кабінету Міністрів України [298, 454, 453, 452, 455, 469], листами і наказами Міністерства освіти і науки України» [177, 467], що створило достатні передумови для розвитку особистісних і професійних якостей студентів, орієнтацію їх на активну

самоосвітню діяльність упродовж життя, формування ключових компетентностей. Слід констатувати, що питання впровадження до змісту освітньо-професійних програм підготовки вчителів змістових модулів, які б забезпечували теоретичну та практичну підготовку до розробки і використання педагогічних технологій, залишились без належної уваги.

Таким чином, аналіз основних підходів до організації системи професійної підготовки та оцінка їх можливостей у розробці системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій дав підстави робити наступні висновки:

1. Блочно-модульний, політехнічний та змістовно-компонентний підходи демонструють тотожність практичних шляхів відбору та групування змістових модулів і принципово не відрізняються з позиції визначення ключових знань, умінь, навичок, що необхідні для якісного виконання випускником закладу вищої освіти професійних обов'язків. На практиці вони були реалізовані в першому поколінні Державних стандартів підготовки фахівців, в яких не було закладено можливості забезпечення педагогічної підготовки студентів до розробки і використання педагогічних технологій як з позиції теоретичної підготовки, так і в практичному аспекті забезпечення формування системи профільних умінь розробляти й упроваджувати педагогічні технології.

2. Зміни в Галузевих стандартах вищої освіти другого та третього покоління обумовлювались зміною методологічних підходів щодо формування змісту освітньо-професійної програми підготовки фахівця. Особистісний та компетентнісний підходи доповнюють блочно-модульний, політехнічний і змістовно-компонентний підходи додаючи конкретизовані особистісні характеристики випускника. Це частково забезпечило вирішення проблеми організації активної, самостійної, пошукової діяльності студентів у процесі здобуття фахової освіти та потенційно відкривало шляхи для забезпечення необхідної якості знань та умінь для розробки і використання педагогічних технологій. У той же час, проблему підготовки

майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій не було вирішено внаслідок жорсткої централізації розробки Галузевих стандартів вищої освіти в професійній підготовці майбутніх учителів різних спеціальностей та відсутності науково-методичних розробок системи змістових модулів у структурі освітньо-професійної програми, які забезпечували б формування системи профільних знань та вмінь.

3. Сучасне нормативно-методичне забезпечення процесу розробки Галузевих стандартів вищої освіти потенційно створює можливості для впровадження системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій виходячи з розуміння системи компетенцій, як такої, що має динамічний і відкритий до систематичного оновлення, доповнення та розширення характер. Автономія закладу вищої освіти, відхід від централізованої розробки Державних стандартів вищої освіти забезпечує достатнє поле для впровадження системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій.

4. Об'єктивна необхідність оновлення змісту освіти внаслідок еволюції науки в цілому та окремих її галузей у відповідності до темпів науково-технічного прогресу дає підстави констатувати, що створення системи професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій має відбуватись на основі аналізу вимог до професійної діяльності фахівця у відповідності до сучасних методологічних підходів, що забезпечать науковість у виборі системи змістових модулів, відборі ефективних форм, методів, засобів, прийомів.

1.3. Проблема розробки системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки та використання педагогічних технологій

Розглянуті у п. 1.2 наукові підходи до формування Галузевих стандартів вищої освіти, визначений у п. 1.1 зміст професійної підготовки

майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій, потреба в реалізації ключових напрямків державної освітньої політики [383, с. 3-4] щодо організації професійної підготовки вказують на необхідність розробки ефективної системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій. Вибір даного сегмента обумовлений наявністю прямої залежності між змістом та якістю функціонування системи професійної підготовки вчителів та їхньою готовністю впроваджувати сучасні освітні технології в освітньому процесі, а також протиріччям між станом підготовки випускника до розробки і використання педагогічних технологій та інтенсивністю впровадження інноваційних освітніх технологій у закладах освіти.

Аналіз фактичного стану нормативної бази, що регулює інноваційні процеси в системі освіти, сучасних науково-методичних підходів до розроблення системи професійної педагогічної підготовки в межах закладів вищої освіти, поодиноких спроб вирішити проблеми професійної педагогічної підготовки вчителів до розробки і використання педагогічних технологій дали можливість виділити ряд об'єктивних факторів, що обумовлюють можливість і доцільність упровадження системи професійної підготовки студента педагогічного закладу вищої освіти до розробки і використання педагогічних технологій:

- об'єктивна інтенсифікація процесу оновлення методичного інструментарію сучасного педагога шляхом розширення системи прийомів упровадження нових педагогічних технологій;
- конкретизація серед вимог до якості професійної підготовки наявності умінь користуватись сучасними педагогічними технологіями як складової професійної педагогічної компетентності;
- акцентування уваги наукових досліджень на пошуках продуктивних шляхів мінімізації відмінностей у змісті Галузевих стандартів вищої

освіти й узагальненому комплексі вимог ринку праці до професійно підготовлених випускників;

- еволюція наукових підходів у створенні гнучких та адаптивних до вимог національної системи освіти Галузевих стандартів вищої освіти;
- створення достатньої нормативно-правової бази для оновлення змісту професійної педагогічної освіти;
- наявність науково-методологічних можливостей інтеграції до змісту професійної педагогічної підготовки системи підготовки майбутнього вчителя до розробки і використання педагогічних технологій.

Співвіднесення, визначеного у п. 1.1, змісту професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій з наявною системою професійної педагогічної підготовки дає підстави для визначення ряду суперечностей, що потребують розв'язання.

1. Першою суперечністю виступає невідповідність традиційної системи професійної педагогічної підготовки виділеним у п. 1.2 сучасним теоретико-методологічним підходам до організації освітнього процесу: особистісному (Є. Бондаревська, С. Кульневич [123], А. Плигін [431], В. Серіков[494], І. Якіманська [591, 592]) і компетентнісному (О. Гнатишина [175], Н. Дроздова [215], І. Зимня [240, 241, 242], В. Серіков [488], В. Шадріков [435], Т. Шамова [567, 568, 569, 571], І. Якіманська [591, 592], D. S McClelland [615], L. M. Spenser [626]). Зазначена суперечність є наслідком низького темпу оновлення змісту освітньо-професійної програми підготовки фахівця в порівнянні зі змінами у вимогах до виконання професійних обов'язків, у тому числі – використання сучасних педагогічних технологій. Закладені в особистісному та компетентнісному підходах вимоги забезпечення професійної мобільності, формування культури професійного мислення описують особистість випускника у вимірах його активності, творчості, налаштування на самоосвіту за умов опанування на достатньому

рівні якості базовими теоретичними знаннями, способами розв'язання професійних задач. У той же час слід констатувати, що сучасне покоління Галузевих стандартів вищої освіти не забезпечує формування перелічених особистісних якостей випускника.

Пошук потенційних шляхів вирішення зазначеної суперечності окреслює завданням здійснення комплексного аналізу відповідності окремих елементів системи професійної підготовки майбутніх учителів вимогам формування в них готовності до розробки і використання педагогічних технологій. У зв'язку із цим потребує пошуку теоретичних й практичних шляхів розв'язання питання визначення компонентної структури системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки та використання педагогічних технологій, оцінки необхідних змін у змісті професійної педагогічної підготовки вчителів; виділення шляхів її реалізації, що забезпечить сучасного випускника педагогічного закладу вищої освіти потенціалом для виконання професійних обов'язків із використанням знань про можливості та межі впровадження нових педагогічних технологій на рівні свідомого володіння теоретичними знаннями та готовністю творчо їх використовувати.

Окреслена проблематика в даному дослідженні об'єднана колом питань, що пов'язані із теорією та практикою забезпечення професійної педагогічної підготовки студента закладу вищої освіти.

2. Суперечність між необхідністю забезпечення ґрунтовної теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів до професійної педагогічної діяльності із використанням сучасних знань про суть та зміст технологічного підходу в освіті та недостатнім рівнем розробленості змісту, методів та форм організації освітнього процесу в даному напрямі.

Необхідність розв'язання зазначеної суперечності окреслює коло питань, що стосуються пошуків ефективних шляхів забезпечення здобуття сучасними студентами достатньої теоретичної бази, яка б дозволила

забезпечити розуміння ними шляхів упровадження нових освітніх технологій, виділяти на основі розуміння закономірностей функціонування педагогічної системи, принципів і шляхів упровадження педагогічних технологій [212, с. 70]. Це вказує на необхідність забезпечення оптимального поєднання теоретичного навчання з набуттям практичних умінь користуватись базовими знаннями для опанування новими педагогічними технологіями, пошуку індивідуальних методичних прийомів модернізації та адаптації відомих освітніх технологій виходячи з власних потреб та завдань педагогічної діяльності. Розв'язання даної суперечності вказує на необхідність уточнення змісту фахової педагогічної підготовки шляхом конкретизації обов'язкових для вивчення змістових модулів, відсутність яких і обумовлює існування зазначеної суперечності.

Забезпечення студента сучасними педагогічними знаннями про суть та зміст освітніх технологій, філософсько-педагогічними підходами до розуміння структури педагогічної системи, умов ефективного управління освітнім процесом потребує спеціально організованої в умовах закладу вищої освіти освітньої діяльності з ознайомлення на теоретичному рівні з відповідними блоками питань. Послідовне формування системи знань ключових положень системного [55, 105, 262, 335, 541, 603, 604, 605, 606, 607, 610, 629], технологічного [58, 254, 318, 430, 444, 542] та компетентнісного [117, 148, 165, 280, 241, 242, 288, 336, 404, 438, 439, 488, 557, 558, 616] підходів, ознак педагогічних технологій, особливостей їх упровадження, логічних ланцюгів адаптації відомих технологій до нових умов чи розробки авторських педагогічних технологій, що складає зміст професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій у теоретичній його частині, потребує розширення традиційно визначеного змісту професійної педагогічної підготовки вчителя в умовах закладу вищої освіти.

Зміст практичної складової професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій характеризується вміннями

розробляти та впроваджувати освітні технології, які конкретизуються в індивідуальному методичному комплексі прийомів розробки та впровадження педагогічних технологій. Практична складова підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій передбачає накопичення базових умінь користуватися сучасними педагогічними технологіями, розробляти плани-конспекти занять із використанням конкретизованої освітньої технології, адаптувати педагогічні технології до нових умов використання, розробляти власні технологічні рішення традиційних та нових задач професійно педагогічної діяльності. У той же час констатуємо недостатній рівень формування системи зазначених умінь у традиційній системі професійної педагогічної підготовки в зв'язку з виділеними у п. 1.2 невідповідностями існуючої системи професійної педагогічної підготовки сучасним вимогам до забезпечення змісту та якості професійної педагогічної підготовки. Для забезпечення потрібної теоретичної та практичної підготовки існуючий зміст освітньої програми підготовки вчителя має бути розширений за рахунок упровадження профільних змістових модулів, вивчення яких забезпечуватиме формування теоретичної та практичної складових професійної підготовки майбутнього вчителя до розробки і використання педагогічних технологій за умов використання адекватних форм організації навчальної діяльності, що потребує додаткових науково-методологічних обґрунтувань.

3. Суперечність між необхідністю пошуку шляхів реформування існуючого змісту професійної педагогічної підготовки виходячи із конкретизованих завдань педагогічної діяльності розробляти і використовувати педагогічні технології і відсутністю ґрунтовних досліджень питання розробки системи професійної педагогічної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій було виділено на підставі аналізу сучасних досліджень реформування змісту професійної педагогічної підготовки в закладі вищої освіти [11, 36, 216, 253,

270, 333, 422, 335, 557, 587], поодиноких спроб дослідити дану проблему, що має фрагментарний характер і не презентує конкретизованих рекомендацій щодо створення системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки та використання педагогічних технологій [193, 316, 322].

Так, В. Гузєєв [193, с. 120] акцентує увагу на тому факті, що в умовах набуття освітою загального характеру професія вчителя стає масовою й вже не може базуватись на індивідуальній майстерності педагога. Необхідність забезпечення сучасної якості професійної підготовки вимагає пошуку ефективних рішень, які, на його думку, криються в технологізації освіти. Одним із таких рішень є забезпечення відповідної фахової підготовки вчителя, що має створити достатню базу для виконання ним професійних обов'язків на гарантованому, визначеному суспільством достатньому рівні якості [193, с. 121].

Ідею необхідності розширення змісту професійної педагогічної підготовки, що передбачає підготовку до розробки і використання освітніх технологій, науковець підкріплює фактом інтенсивного впровадження в обіг поняття «педагогічна технологія», розповсюджених суджень про професійну компетентність педагога внаслідок діагностики його обізнаності в питаннях упровадження освітніх технологій.

Про інтенсивність упровадження педагогічних технологій говорить представлена О. Пехотою [407, с. 17] кількість офіційних визначень поняття «педагогічна технологія», яких виявилось більше трьохсот. Як результат, це призводить до формування в свідомості педагогів нечітких уявлень про технології в освіті від алгоритмізованих процедур до асоціації з передовим педагогічним досвідом учителів-новаторів, інновацій в освіті тощо [193]. Прикладом слугують роздуми про співвідношення методики та технології [316], які є відбиттям розуміння сучасними вчителями суті технологій в освіті: з одного боку, технологіями визначають будь-які усталені ефективні способи навчання, а з іншого – позначають ними

інноваційні тенденції реформування освітнього процесу на рівні педагогічних експериментів. Одночасно із цим науковець наполягає на думці, що кожен учитель потенційно є новатором, засновником власної методики навчання, яка може базуватись на конкретній освітній технології [316, с. 52].

Аналогічні думки висловлює М. Левіна, яка вважає технологією навчання перенесення в систему управління навчальною діяльністю конкретизованих дидактичних знань. Технологією вона визначає структуру та зміст навчально-пізнавальної діяльності учня, що обумовлює стабільність та ефективність її роботи і саме цим технологія якісно відрізняється від методики викладання, яку різні педагоги відтворюють по-різному [223].

Основою здійснення саморегуляції педагогічної діяльності В. Чайка визначає систему дидактико-технологічних знань і вмінь [560]. Позиція В. Чайки розширити зміст професійної підготовки майбутніх учителів шляхом уведення системи спеціальних знань, що дозволять оперувати сучасними педагогічними технологіями, є важливою, оскільки торкається низки ключових вимог, у тому числі, підготовки до розробки і використання педагогічних технологій. Одночасно з цим залишається не вирішеною проблема професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій внаслідок звуження професійної підготовки до дидактичних питань організації педагогічної діяльності на засадах використання технологічного підходу, у той час як зміст завдань професійної педагогічної діяльності складають: професійна, викладацька, виховна, методична, управлінська, організаторська. У зв'язку з цим система дидактико-технологічних знань і вмінь потребує уточнення відповідно до переліку функціональних обов'язків учителя, виконання яких потенційно може відбуватись шляхом використання педагогічних технологій.

Слід відзначити, що В. Чайка [560] користується не лише вузько спрямованими ідеями дослідження саморегуляції як психологічної категорії, а торкається загальних питань проблеми формування особистості вчителя

з посиланнями на роботи С. Архангельського [24, 474], С. Гончаренка [180, 181], В. Гриньової [187, 188, 189], І. Зязюна [247, 248, 249, 250, 251], М. Євтуха [408, 419], Н. Нічкало [210, 390, 391], О. Пехоти [407, 426], В. Сластьоніна [415, 501], що розкриває зміст представленої проблематики у вимірах цілісних уявлень про організацію підготовки фахівця в межах педагогічного закладу вищої освіти. Цінною є думка дослідника, що сучасні освітні процеси й тенденції вказують на необхідність створення цілісної системи формування фахівця, яка б містила основні ланки пізнавального циклу, компоненти теорії навчання, що забезпечують системний аналіз від постановки та прийняття цілей, до їх реалізації й оцінки результатів. Пропонована В. Чайкою [560] система знань містить питання теоретико-методологічного характеру та стосується ряду аспектів визначення умов і критеріїв ефективності функціонування освітнього процесу, педагогічної діяльності, а тому має розглядатись складовою професійної підготовки на етапі навчання в закладі вищої освіти.

Таким чином, обізнаність учителів про суть, зміст, особливості впровадження у власну практику освітніх технологій визначається науковцями важливою складовою професійної компетентності та одночасно умовою забезпечення мінімально достатнього рівня підготовки випускників загальноосвітніх навчальних закладів під керівництвом «обізнаних» учителів.

Проведений аналіз наукових праць, у яких викладені результати досліджень питань реорганізації, розширення та оновлення змісту фахової підготовки в умовах педагогічного закладу вищої освіти [11, 36, 216, 253, 270, 333, 422, 335, 557, 587]; аналіз виявлених протиріч між наявним рівнем теоретичної та методичної підготовки вчителів і сучасними вимогами державних нормативних документів до змісту та якості педагогічної діяльності показує, що окремі науковці [193, 316, 322] лише констатують наявність невідповідності між потрібним і фактичним станом професійної педагогічної підготовки, виділяють базові складові змісту знань та вмінь, що сприятимуть використанню вчителем сучасних освітніх технологій,

але комплексного підходу до розв'язання зазначеної суперечності вони не презентують.

Описані в межах теорій управління освітнім закладом ключові аспекти забезпечення його стратегічного розвитку (Б. Агранович [5], А. Балобанов [574], В. Безруков [45], О. Бермус [50], В. Васильєв [147], Г. Дмитренко [213], В. Загвязинський [229], А. Ключєв [39], І. Кольчик [285], О. Виханський [153], О. Мармаза [351], А. Міщенко [373], В. Мельник [362], В. Немцов [388], Ю. Полохов [5], В. Тєстов [534], І. Усікова [545]) залишили невирішеною проблему визначення шляхів розробки та реалізації освітнього процесу з забезпеченням конкретизованих у п. 1.1 результатів фахової підготовки випускника до розробки та використання педагогічних технологій.

4. Суперечність між необхідністю накопичення індивідуальних методичних прийомів адаптації та модернізації відомих освітніх технологій виходячи із завдань педагогічної діяльності та застарілими підходами у межах методик викладання окремих дисциплін виділено внаслідок аналізу стану готовності випускників творчо вирішувати задачі професійної діяльності. Вирішення завдання підготовки до розробки і використання педагогічних технологій має позначитись на змінах у цілях професійної педагогічної підготовки щодо посилення розвивальної складової, що матиме втіленням спрямованість на формування готовності оновлювати індивідуальний комплекс методів та прийомів розв'язання професійних педагогічних задач враховуючи перманентні зміни в змісті освіти, цілях та завданнях організації освітнього процесу. Відкритість новим тенденціям, науковим теоріям, авторським розробкам має перейти до рангу особистої ідеології, що керуватиме професійними процесами самовдосконалення впродовж життя як неперервної освітньої траєкторії. Фундаментом таких змін, як вказує психологічна теорія діяльності (М. Басов [41, 42], Л. Виготський [48, 159, 160], П. Гальперін [167, 168], В. Давидов [198, 199, 200], А. Запорожець [235, 236], О. Леонтєв [325, 326],

С. Рубінштейн [477, 478, 479]), виступає започаткований ще під час оволодіння певним досвідом характер діяльності.

Репродуктивність матиме наслідком тяжіння до усталених, стереотипних рішень, схильність користуватись напрацьованими методичними прийомами тривалий час, відсутність прагнення шукати нестереотипні ефективні підходи. Натомість активні, пошукові дії під час оволодіння методичними прийомами розв'язання педагогічних ситуацій та задач на основі детального їх теоретичного аналізу й обґрунтування з позиції наукової теорії рішень сприятимуть формуванню досвіду дослідницької, пошукової, творчої педагогічної діяльності, яка домінуватиме упродовж всієї професійної діяльності.

Про наявність суперечності між необхідністю пошуку індивідуальних методичних прийомів адаптації та модернізації відомих освітніх технологій і традиційними підходами в межах методик викладання окремих дисциплін на рівні усталених стереотипів указують результати аналізу спрямованості вчителів до оновлення індивідуального комплексу методичних прийомів, у тому числі – за рахунок опанування сучасними освітніми технологіями. Вивчення даного питання серед учителів із досвідом педагогічної діяльності понад 5 років показало, що вони відчувають певну затримку в розвитку професійного інструментарію одночасно з набуттям відчуття достатності своїх знань із огляду на успішну роботу (позитивний досвід). До таких висновків призводить аналіз відповідей на питання про інтервал оновлення індивідуального арсеналу методичних прийомів. Дослідження показало, що у понад 55% респондентів виникало відчуття впевненості у собі, що супроводжувалось відсутністю прагнень подальшого професійного зростання у розрізі підвищення кваліфікації, подальшого навчання тощо. До даної групи було об'єднано вчителів, які успішно виконують свої професійні обов'язки та вважають, що попередній досвід роботи дозволить вирішити будь-яке питання, що виникатиме в майбутньому. Вони вважають, що отримані під час навчання теоретичні знання й практичний досвід дають

можливості варіювати комбінації методів педагогічного впливу, а завдання педагогічної діяльності можуть змінюватись лише в зв'язку з оновленням змісту освіти та об'єктивного стикання з новими учнями, які мають індивідуальні психологічні особливості.

Одночасно з цим було виявлено, що у 27% респондентів потреба підвищувати свій професійний рівень залишалась упродовж усього часу педагогічної діяльності. Опитування показало, що найбільш поширеними шляхами підвищення кваліфікації вчителі визначають вивчення науково-методичної та періодичної педагогічної літератури з наступним пошуком власних шляхів упровадження інноваційних педагогічних прийомів. Більш детальне вивчення суті інновацій у педагогічному досвіді цієї групи вчителів показало, що в переважній більшості випадків об'єктами педагогічних пошуків стали активні (інтерактивні) методи навчання, а також окремі популярні елементи дидактичних та виховних педагогічних технологій (проектна діяльність, дидактичні ігри, групова навчальна діяльність).

Аналіз утруднень, з якими зіткнулись вчителі останньої групи показав, що у більшості випадків причини ефективності нових педагогічних технологій розумілись ними здебільшого інтуїтивно, оскільки окремі аспекти їх упровадження пояснюють відомі психологічні та педагогічні теорії діяльності (зокрема суб'єкт-суб'єктної взаємодій, індивідуалізації та диференціації навчання), але аргументованих закономірностей вибору тієї чи іншої теорії для розробки власної педагогічної технології вони не виявляли. В залежності від індивідуального комплексу психофізичних властивостей особистості педагогів оволодіння ними елементами сучасних освітніх технологій відбувалось із різною ефективністю внаслідок нерозуміння в більшості випадків концептуальних засад зазначених технологій, а лише копіювання окремих прийомів їх упровадження. Так, у разі, коли вони виявлялись близькими до індивідуального стилю педагогічного спілкування, вчитель успішно опановував ними й користувався під час вирішення типових педагогічних задач. Коли між

притаманним йому стилем педагогічного спілкування й вимогами щодо впровадження елементів освітніх технологій виникали розбіжності, наслідком ставало індивідуальне неприйняття прогресивних ідей, оскільки вони виявлялись незрозумілими як з теоретичного, так і з методичного боків.

Детальний аналіз результатів опитування даної групи респондентів дав можливість констатувати, що наявність усвідомленої потреби в професійному зростанні та бачення конкретизованих перспектив частково було досягнуто, а причиною більшості ускладнень у цьому процесі стала відсутність базових науково-теоретичних знань вихідних положень технологічного підходу в освіті та нерозуміння в зв'язку з цим можливості існування зовнішньо принципово різних авторських підходів до реалізації окремих освітніх технологій.

У той же час серед опитаних учителів було виявлено понад 17 % незадоволених своїм науково-методичним рівнем підготовки внаслідок природного його «старіння». Одночасно з цим дана група респондентів визначила необхідним шляхом оновлення індивідуального науково-методичного комплексу централізовані форми здобуття освіти, або вивчення спеціальної навчальної літератури, де подаються спеціальні психолого-педагогічні вчення, знання яких дозволяє комплексно осягнути питання визначення власної стратегії взаємодії в навчальному процесі, обрати доречні методи та прийоми, правильно оцінювати досягнуті результати та коригувати на їх підставі власний методичний комплекс.

5. Суперечність між окремими методичними підходами до підвищення якості професійної підготовки вчителів у вимірах підготовки до розробки і використання педагогічних технологій і об'єктивною необхідністю розробки цілісної системи професійної педагогічної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій у закладі вищої освіти було виділено на підставі аналізу наявних підходів до забезпечення студентів знаннями про суть та зміст технологічного підходу в освіті. У процесі аналізу наукових праць з даної

тематики [193, 316, 322, 407, 335, 560] було з'ясовано, що питання забезпечення зазначеної складової в змісті професійної педагогічної підготовки в наукових дослідженнях розглядаються частково, а тому зазначена проблематика залишається невирішеною.

Так у ряді наукових праць [35, 162, 433, 550, 553] було зафіксовано спроби вирішувати зазначену суперечність шляхом забезпечення відповідною теоретичною базою вчителів з досвідом роботи, які в своїй практиці використовують елементи сучасних педагогічних технологій, але суть технологічного підходу для них залишається незрозумілою внаслідок невідповідності методологічних засад сучасної педагогічної науки тій методології, яку було покладено в основу попередніх педагогічних теорій та практичних підходів організації освітнього процесу. Недостатнє розуміння суті поняття «педагогічна технологія» та його зв'язку з упровадженням в освітньому процесі системного і технологічного підходів, як нового методологічного підґрунтя розвитку теорії та практики організації освітнього процесу, призвело до формування хибних уявлень серед педагогічних працівників стосовно даного явища.

У роботах Л. Лісіної [333, 334, 335] розкриваються питання підготовки вчителів до використання освітніх технологій у системі післядипломної освіти. Науковець уводить в обіг поняття «технологічної підготовки», розглядаючи її в системі післядипломної педагогічної освіти як «саморегулюючу багатоаспектну структурну систему, що здатна мобільно реагувати на зміни в освіті, відображати перспективи розвитку навчального предмета. Її дослідження припускає вивчення не тільки загальнопедагогічних і дидактичних факторів, але й гносеологічних, ідеологічних, психологічних, соціально-психологічних, соціологічних тощо. В кожному з цих аспектів вивчення можна знайти ті, що реально існують, або можливі варіанти оптимального рішення: як, ураховуючи цільову настанову планувати, організовувати процес навчання і керувати ним» [335, с. 100].

Наведене визначення характеризується високим рівнем узагальнення суті педагогічної технології, недостатньо співвідноситься з технологічним підходом в освіті, що створює прецедент втрати логічного зв'язку з об'єктом вивчення – технологічним підходом в освіті. У вирішенні завдання забезпечення професійної педагогічної підготовки до розробки і використання освітніх технологій зазначене визначення має доповнюватись профільним термінологічним апаратом, а також методологічним підґрунтям, що належить до спектру питань підготовки до розробки і впровадження педагогічних технологій. Додаткова конкретизація проблемного поля дасть можливість отримати спрощене для сприйняття, але глибше за змістом визначення.

Окремим недоліком наведеного Л. Лісіною визначення «технологічної підготовки» є його приналежність саме до системи післядипломної педагогічної освіти, яка передбачає роботу з підвищення кваліфікації педагогічних працівників з вищою педагогічною освітою, які працювали в системі освіти й об'єктивно мають потребу підвищити кваліфікацію з огляду на еволюційні процеси в педагогічній науці та практиці. У зв'язку з цим виникає об'єктивне протиріччя між потребою в забезпеченні належної професійної підготовки вчителя до розробки та використання педагогічних технологій та організацією цього процесу на етапі післядипломної підготовки, коли теоретична база й індивідуальний педагогічний досвід виявляються побудованими на іншій методологічній основі, ніж пропонований технологічний підхід.

Професійна підготовка до розробки та використання педагогічних технологій має відбуватись на етапі формування безпосередніх педагогічних знань та умінь під час навчання у закладі вищої освіти, у той час як система післядипломної підготовки має виконувати функції підвищення кваліфікації в цьому напрямі. Відтак, наукова позиція Л. Лісіної в загальному педагогічному трактуванні є актуальною з зауваженням, що створення теоретичної та практичної основ професійної підготовки до розробки

і використання педагогічних технологій потребує більшого часу, ніж це можна забезпечити в умовах післядипломної педагогічної освіти. Також слід здійснити уточнення терміна «технологічна підготовка» у розрізі конкретизації системи науково-теоретичних і практичних понять, методологічних основ, методів та прийомів, які в своїй сукупності належать до окресленого предметного поля. Відтак, питання визначення змісту професійної педагогічної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій та шляхів ознайомлення такої категорії вчителів із теоретичними аспектами впровадження технологічного підходу в освіті потребують детального вивчення.

6. Суперечність між фактичним традиційним змістом професійної педагогічної підготовки в умовах закладу вищої освіти та високою інтенсивністю впровадження в освітній процес інноваційних педагогічних технологій було зафіксовано на підставі факту, що в змісті курсів «Педагогіка», «Історія педагогіки» не отримали достатнього висвітлення питання розкриття історичних сходинок еволюції педагогічних поглядів стосовно суті технологій в освіті та сфери їх застосування [105, 250, 377, 420, 430, 542,] у той час, як технологічний підхід принципово виявився полярним відносно традиційних спроб упроваджувати результати педагогічної практики на рівні кращих педагогічних експромтів із наданням їм статусу педагогічних технологій. Наслідки такого явища спостерігаються коли авторські методики та підходи щодо організації міжособистісного спілкування в межах закладу освіти початку ХХ століття (П. Петерсен, С. Френе, Ж.-О. Декролі [125, 121]) позиціонуються під назвою «інноваційні педагогічні технології». Одночасно із цим технологічний підхід розкриває свою поліфункціональність високими показниками успішності впровадження освітніх технологій. Поступове накопичення теоретичних знань із даного питання з переходом до практичних розробок та різних видів практики із використанням сучасних педагогічних технологій є універсальним рішенням у розв'язанні окресленого протиріччя.

У зв'язку з цим констатуємо відсутність у змісті освітньо-професійної програми інформації про складові педагогічної інноватики: класифікації та ознаки педагогічних інновацій, засоби оцінювання ефективності нововведень, шляхи впровадження інновацій у процесі реформування технології організації освітнього процесу, викладання окремих навчальних дисциплін.

Сучасні випускники педагогічних закладів вищої освіти мають володіти психологічними та педагогічними теоріями, які у якості прикладного аспекту застосування можуть слугувати достатньою базою для розуміння, опанування й удосконалення нових підходів (методик, технологій) організації освітнього процесу, власних наукових пошуків та практичних розробок у цьому напрямі. У такий спосіб професійна підготовка до розробки і використання педагогічних технологій учителя вирішуватиме одне із ключових протиріч, що наочно демонстрували авторські практичні педагогічні розробки: чимало з них упродовж тривалого часу залишались непридатними для широкого тиражування внаслідок публіцистичного характеру авторських публікацій (ідея цілісності педагогічного процесу А. Макаренка, гуманно-особистісні технології Ш. Амонашвілі та В. Шаталова) без приведення наукових теорій, ґрунтовного аналізу продуктивних елементів технології у працях В. Сухомлинського тощо [519-523]. Належна професійна підготовка до розробки і використання педагогічних технологій має відкрити можливості для самостійної аналітичної та синтетичної діяльності з зазначеними прикладами щодо їхньої адаптації до власного методичного комплексу, психофізичного апарату тощо.

7. Суперечність між діючими підходами до організації процесу професійної педагогічної підготовки в умовах закладу вищої освіти та вимогами до якості виконання вчителем професійних обов'язків фіксується у зв'язку з необхідністю теоретичного обґрунтування й розробки системи професійної підготовки до розробки і використання педагогічних

технологій на підставі особистісно орієнтованого підходу [59, 60, 61, 121, 122, 305, 306, 495, 557, 558, 591, 592]; теорії педагогічних систем і технологій освіти [52, 53, 54, 55, 57, 58, 191, 192, 193, 275, 276, 488, 490]; компетентнісного підходу в освіті [37, 288, 438, 439,]; педагогічного проектування й модернізації вищої освіти [32, 34, 35, 566]) та традиційним підходом до організації системи професійної підготовки на засадах теорії змісту вищої професійної освіти [15, 503]; дидактики вищої школи [230, 248]; загальнодидактичних положень у галузі наукового забезпечення, змісту, організаційних форм та оптимізаційних методів навчання [32, 33, 35, 516, 517]; теорії поетапного формування розумових дій [167, 168, 526, 527]; проблемного навчання [325, 327, 328, 356-360, 477, 478, 479]; психологічної теорії діяльності [41, 42, 48, 160, 168, 199, 200, 244, 325, 326, 345, 349, 477, 478, 479].

Традиційні підходи логічно доповнювали зміст і вимоги блочно-модульного та політехнічного підходів до формування освітньо-професійної програми підготовки фахівця, що описані в положеннях дидактики вищої школи, теорії оптимізації освітнього процесу, психолого-педагогічних теоріях діяльності, ефективно вирішували окреслені на момент їх упровадження задачі професійної підготовки випускника, але виявляються непродуктивними в процесі професійної підготовки майбутніх учителів до розробки та використання педагогічних технологій внаслідок невідповідності їх методологічної основи новим задачам: забезпечення активної пошукової позиції студента, розвитку творчої складової, формування ключових компетентностей тощо.

Теорія педагогічних систем і технологій в освіті потребує конкретизації елементів педагогічної системи, розуміння їх взаємозв'язків, закономірностей та принципів організації взаємодії з орієнтацією на конкретизовані у вимірах технологічного підходу результати, які змістовно відповідають окресленим у вимогах компетентнісного підходу ключовим компетентностям. У зв'язку із цим традиційна система

професійної педагогічної підготовки, що орієнтована на накопичення майбутнім учителем стандартних наборів методичних прийомів педагогічного впливу, потребує доповнення рядом практичних умінь, що належать до площини творчих, креативних, конструкторських. Це, в свою чергу, визначає завданням структури управління процесом формування науково-педагогічних знань за рахунок уведення кола питань щодо визначення суті технологічного підходу в освіті й пов'язаними із декларованими сучасними реформами [166, 208, 209, 394] освітніми результатами нових алгоритмів вирішення традиційних та нових професійних завдань. Одночасно з розумінням теоретичних підвалин технологізації педагогічного процесу сучасний учитель повинен ефективно моделювати нові педагогічні рішення традиційних завдань на технологічному рівні з високим коефіцієнтом ефективності в досягненні прогнозованих результатів із конкретизацією часових інтервалів їх виконання.

8. Суперечність між репродуктивним характером навчально-пізнавальної діяльності студента в умовах лекційно-семінарського навчання й необхідністю творчого поєднання теоретичного навчання з набуттям практичних умінь користуватись сучасними педагогічними технологіями і розробляти нові педагогічні технології. Суперечність було виділено на підставі аналізу якісних характеристик діяльності із здобуття комплексу фахових знань та умінь, які переважають за умов організації традиційної лекційно-семінарської системи, що спирається на положення педагогіки вищої школи, теорію оптимізації методів навчання. Переважання репродуктивних, наслідувальних дій забезпечує готовність до використання стандартизованих дій у типових ситуаціях. У той же час володіння прийомами впровадження освітніх технологій передбачає наявність сформованої системи умінь здійснювати адаптацію відомих освітніх технологій до конкретизованих умов їх використання, що передбачає володіння прийомами модернізації, конструювання освітніх технологій.

Характеристичні ознаки системи умінь свідчать про необхідність забезпечення аналітичної, конструктивної, творчої навчальної діяльності в процесі їх здобуття. Накопичення методичного комплексу прийомів адаптації, модернізації, конструювання, впровадження освітніх технологій має логічний зв'язок із накопиченими теоретичними знаннями, що вказує на необхідність оптимального поєднання теоретичного навчання з набуттям практичних умінь застосовувати набуті знання.

У зв'язку з необхідністю оптимального поєднання теоретичної й практичної складових професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій об'єктивно стає необхідність уточнення форм, методів, засобів організації професійної педагогічної підготовки.

Теоретична складова професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій за умов її правильної розробленості та впровадження в зміст освітньо-професійної програми підготовки фахівця, забезпечує поінформованість, але в умовах традиційної організації освітнього процесу (лекційно-семінарської системи) не гарантує активних, самостійних дій щодо впровадження нових освітніх технологій. Об'єктивні закономірності формування умінь указують на необхідність поступового накопичення досвіду відповідної практичної діяльності, а тому конструкторська діяльність у межах педагогічної професії матиме місце за умови формування попереднього педагогічного досвіду під час навчання в закладі вищої освіти, що матиме змістом опанування прийомів упровадження відомих освітніх технологій, накопичення комплексу методичних прийомів здійснення їх адаптації та модернізації у відповідності до конкретизованих вимог.

Засоби педагогічної комунікації, форми, методи педагогічної взаємодії мають сприяти формуванню уявлень про педагогічну професію як особливий вид діяльності, яка замість усталених стереотипів пропонує безперервний пошук доречних у конкретній конфігурації педагогічних задач

та об'єктивних можливостей способів досягнення педагогічних цілей. У зв'язку з цим загострюється необхідність забезпечення активної пошукової позиції студента в процесі вивчення змісту психолого-педагогічних дисциплін, набуття досвіду вибору доречних, необхідних і достатніх технологічних рішень педагогічних задач.

Практична складова професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій передбачає накопичення досвіду конструкторської діяльності з використання актуальних на даному етапі педагогічних технологій, їх складових, методів та прийомів реалізації. Акцентування уваги на даній складовій професійної педагогічної підготовки обумовлюється індивідуальними особливостями та суттєвою різницею у підготовці до використання нових педагогічних технологій у різних випускників педагогічних закладів вищої освіти.

Реалізація визначених у процесі дослідження теоретичної й практичної складових професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій вказують на доцільність визначення ефективних форм, методів, засобів організації освітнього процесу як складових системи професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій.

Аналіз наукових засад щодо формування змісту Галузевих стандартів вищої освіти, методологічних підходів до організації системи професійної підготовки, нормативних документів із управління освітніми процесами в національній системі освіти та виявлені протиріччя на підставі співвідношення результатів системи професійної підготовки з визначеним у процесі дослідження змістом професійної педагогічної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій дозволив виокремити основні напрями роботи з розробки системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій в умовах закладу вищої освіти:

- обґрунтування й розробку цілей та змісту професійної педагогічної підготовки із конкретизацією її складових з підготовки до розробки і використання педагогічних технологій;
- обґрунтування й розробку системи методів та засобів професійної педагогічної підготовки щодо забезпечення реалізації підготовки до розробки та використання педагогічних технологій;
- обґрунтування та розробку засобів оцінювання якості підготовки випускника педагогічного закладу вищої освіти до розробки і використання педагогічних технологій;
- теоретичне обґрунтування етапів реалізації системи професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій в умовах організації освітнього процесу педагогічного закладу вищої освіти;
- визначення видів і форм навчальної діяльності на кожному з виділених етапів реалізації системи професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій.

Таким чином, виявлені об'єктивні протиріччя між необхідністю професійної підготовки випускників педагогічних закладів вищої освіти та фактичним станом професійної підготовки випускників педагогічних закладів вищої освіти обумовили необхідність розробки системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій в умовах педагогічного закладу вищої освіти.

Висновки до розділу 1

Аналіз виявлених суперечностей у науково-методичних підходах до професійної педагогічної підготовки, стану розробленості проблеми підготовки вчителів до розробки і використання педагогічних технологій дав можливість зробити такі висновки.

1. Необхідність розробки системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій обумовлюється окресленими у «Галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти» [166] новими стандартами якості професійної підготовки включаючи комплекс профільних знань, умінь і професійно важливих якостей, які забезпечуватимуть успішне використання освітніх технологій у процесі виконання професійних педагогічних задач.

Еволюційні процеси у сфері визначення цілей і завдань професійної педагогічної підготовки підсилюються інноваційними тенденціями в педагогічній практиці, що об'єднані інтенсивним упровадженням у підсистемі системи освіти педагогічних технологій, які з більшою ефективністю вирішують навчальні, виховні, управлінські задачі. Окреслені нормативними документами перспективи реформування національної системи освіти з орієнтацією на інтенсивне впровадження нових освітніх технологій мають пропорційно позначитись на змісті професійної педагогічної підготовки, що вказує на необхідність розробки системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій.

2. Сформовані впродовж XX століття інструментальна, комунікативна, системна, інтерактивна концепції розуміння суті технологічного підходу в освіті, що об'єднані ідеєю забезпечення високої якості функціонування освітнього процесу, доводять неоднозначність розроблених у їх межах систем навчально-методичних прийомів упровадження педагогічних технологій і відсутність у системі професійної педагогічної підготовки достатнього комплексу підходів забезпечення оволодіння майбутніми вчителями знаннями та уміннями успішного використання освітніх технологій у процесі виконання професійних педагогічних задач, формування в них налаштованості на інноваційну педагогічну діяльність із адаптації, модернізації, розробки і впровадження педагогічних технологій.

3. Жоден із існуючих підходів до формування освітньо-професійної програми не забезпечує професійної підготовки вчителів до розробки і використання педагогічних технологій. У блочно-модульному, політехнічному, змістовно-компонентному підходах відсутні механізми розвитку здатності до інноваційної педагогічної діяльності щодо здійснення адаптації та модернізації педагогічних технологій, розробки і впровадження авторських педагогічних технологій. Особистісний та компетентнісний підходи спрямовані на формування професійно необхідних якостей, які мають забезпечити перехід від репродуктивних дій до формування загальнопрофесійної компетентності, професійної спрямованості, професійного мислення, професійної мобільності, формування здатності до адаптації та перекваліфікації, тобто, зорієнтовані на формування непропорційно узагальнених результатів змісту освіти без конкретизації переліку професійних завдань та функціональних обов'язків, блоків змістових модулів, які б вирішували проблему забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій.

4. Уведення Міністерством освіти і науки України з 2008 року методологічною основою розробки Галузевих стандартів вищої освіти компетентнісного підходу забезпечило синхронізацію нормативних документів та сучасних наукових підходів до визначення змісту освітньо-професійної програми підготовки фахівця, створило достатні передумови для розвитку особистісних і професійних якостей студентів, орієнтацію їх на активну самоосвітню діяльність упродовж життя, формування ключових компетентностей, але питання впровадження до змісту освітньо-професійних програм підготовки вчителів змістових модулів, які б забезпечували теоретичну і практичну підготовку до розробки і використання педагогічних технологій, залишились без належної уваги.

5. Нормативно-методичне забезпечення процесу розробки Галузевих стандартів вищої освіти, що спирається на положення особистісного

та компетентнісного підходів, потенційно створює можливості для впровадження системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій, а автономія закладу вищої освіти, відхід від централізованої розробки Державних стандартів вищої освіти забезпечує достатнє поле для впровадження системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій.

6. На даний час не існує ґрунтовних наукових досліджень із проблеми забезпечення професійної підготовки майбутнього вчителя до розробки і використання педагогічних технологій в умовах педагогічного закладу вищої освіти, що вказує на доцільність проведення пошуків теоретико-методологічних підвалин, визначення форм, методів, засобів розробки системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій.

7. Наукові положення теорії змісту вищої освіти, дидактики вищої школи у виборі змісту, форм і методів навчання забезпечують логічне та послідовне формування змісту освітньо-професійної програми як основи формування навчального плану підготовки фахівця. Проте систему професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій у змісті освітньо-професійних програм підготовки вчителів різних спеціальностей не було реалізовано внаслідок відсутності опису системи знань, умінь, професійно важливих якостей, які характеризують фахову підготовку до розробки і використання педагогічних технологій, що має наслідком відсутність централізованого введення профільних змістових модулів.

7. Професійна підготовка майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій є цілісною, інтегрованою у фахову підготовку системою цілей, змісту, методів і засобів фахової педагогічної підготовки, що характеризується здатністю до саморегуляції й саморозвитку, забезпечує формування системи знань, умінь, розвиток професійно важливих

якостей для розробки та використання педагогічних технологій у власній педагогічній діяльності. Вона передбачає формування комплексу знань та вмінь поетапної розробки та впровадження педагогічних технологій, що утворюватиме необхідні складові професійної підготовки користуватись відомими освітніми технологіями у власній професійній діяльності, здійснювати їх адаптацію і модернізацію до конкретизованих умов, створювати власні методичні прийоми їх застосування, професійно важливих якостей, які забезпечують настанову на інноваційну педагогічну діяльність із розробки та використання педагогічних технологій.

Зміст професійної педагогічної підготовки визначається комплексом сучасних вимог до виконання професійних завдань із реалізації освітньої, виховної, розвивальної функцій освітнього процесу, а також уточнюється змістом методик викладання окремих навчальних предметів, що забезпечує основу для розробки уніфікованої системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і впровадження педагогічних технологій.

8. Створення системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій має відбуватись на основі аналізу вимог до професійної діяльності фахівця у відповідності до сучасних методологічних підходів шляхом визначення її компонентного складу (цілей, змісту, методів, засобів і форм реалізації), визначення послідовності етапів набуття системи конкретизованих фахових знань, формування комплексу відповідних умінь, професійно важливих якостей, конкретизації системи змістових модулів. Це забезпечить реформування змісту освітньо-професійної програми підготовки вчителя у напрямі посилення розвивальної складової, забезпечення формування індивідуального комплексу методів та прийомів виконання професійних педагогічних задач із використанням актуальних на даному етапі педагогічних технологій, їх складових, методів та прийомів реалізації.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗРОБКИ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗРОБКИ ТА ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

2.1. Компетентнісний підхід у розробці системи професійної підготовки вчителя до розробки та використання педагогічних технологій

Проведений у п. 1.2 аналіз наукових, методологічних і нормативно-законодавчих засад організації професійної підготовки майбутніх учителів дозволив виділити особистісно-орієнтований і компетентнісний підходи в якості базових у розробці стандартів освіти. Виявлена необізнаність майбутніх учителів у розробці та використанні педагогічних технологій, нормативні вимоги до розробки Галузевих стандартів вищої освіти стали підставою для наукової розвідки ролі компетентнісного підходу в розробці системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки й використання педагогічних технологій.

Визначена у п. 1.1 дослідження в якості характеристичної ознаки системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій здатність до саморегуляції та саморозвитку на основі усвідомлення об'єктивних протиріч між цілями педагогічної діяльності, отриманими результатами та необхідністю пошуку нових підходів до розв'язання зазначених протиріч доводять необхідність обрати методологічною основою положення компетентнісного підходу в освіті завдяки закладеним у його межах завданням формування у студентів необхідних для професійної діяльності якостей у вимірах об'єктивної шкали критеріїв та параметрів оцінки. Аналіз наукових праць, що мали об'єктом дослідження компетентнісний підхід в освіті, дав можливість виявити його переваги. Так, дослідники В. Луговий, О. Слюсаренко, Ж. Таланова

визначають компетентнісний підхід одним із шляхів парадигмального вдосконалення освіти у зв'язку із його здатністю теоретично і емпірично описувати результати освіти, науково-методологічно забезпечувати вимірювальну якість освіти, створювати наукові засади для розроблення методів і технологій [286, с. 7].

У процесі розробки системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій було враховано результати досліджень загальнопедагогічних засад компетентнісного підходу в освіті (Т. Байбара, Н. Бібік, В. Болотов, В. Кальней, В. Краєвський, В. Серіков, А. Хуторський, С. Шишов); вивчення структури компетентності (С. Бондар, І. Єрмаков, І. Зимня, А. Маркова, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський, С. Шишов); дослідження основних груп ключових компетентностей (Н. Глузман, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко), що стали результатом численних напрямків порівняльно-педагогічних досліджень із метою вивчення тенденцій, перспектив, здобутків і проблем упровадження компетентнісного підходу в освітніх системах розвинених країн.

У якості інструментарію компетентнісного підходу визначаються ключові компетентності, суть яких різними дослідниками визначається як:

- сукупність певних знань, умінь, навичок, настанов вирішувати певні проблеми (В. Болотов, О. Пометун, В. Серіков, А. Хуторський);
- індивідуальна характеристика ступеня відповідності людини встановленим вимогам (Т. Голованова, А. Маркова);
- здатність до виконання певної діяльності (С. Бондар, Г. Полякова, І. Родигіна).

У вирішенні завдання розробки системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій цінною є позиція Б. Без'язичного розглядати професійну компетентність у якості інтегральної особистісної характеристики фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, які є достатніми для досягнення мети певного

роду діяльності, а також його моральної позиції, що полягає у готовності ставити перед собою цілі та приймати рішення, здійснювати ефективну професійну діяльність і спілкування [46, с. 15].

Конкретизація роду діяльності звужує професійні вимоги у межах фахового спрямування до описаних категоріями освітньо-професійної програми підготовки фахівця знань, умінь, якостей. У вимірах компетентнісного підходу зазначені результати інтерпретуються у якості конкретизованих диференціальних компетентностей меншого порядку, які є запланованими й можуть бути об'єктивно оціненими, а у сукупності утворюватимуть загальні та предметні компетентності [286, с. 11].

Прагматизм компетентнісного підходу, визначення результатів освіти в якості ключових компетенцій, які потрібні для виконання професійних обов'язків, відповідає одночасно сучасним тенденціям реформування системи вищої освіти і вимогам щодо створення системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій. Акцентування уваги на результативності освітнього процесу у вимірах термінології компетентнісного підходу передбачає ініціювання змін у визначенні цілей, змісту, форм, методів навчання, системи оцінювання. На думку Л. Антонюк, використання компетентнісних інструментів дозволяє узгодити викладання з навчальною траєкторією у визначенні мети навчання, змісту навчальної програми, механізмів оцінювання студентів [287, с. 17].

На рівні окремої навчальної дисципліни компетентнісний підхід відкриває перспективи саморозвитку, що забезпечує екстраполяцію навчальної траєкторії за межі термінів фахової підготовки в закладі вищої освіти. Сукупність якісних змін у навчальних програмах дисциплін загальної та професійної підготовки окреслює перспективи розробки освітньо-професійної програми підготовки майбутніх учителів із заданими в межах компетентнісного підходу характеристиками.

Із позиції компетентнісного підходу результатом освіти має бути компетентність, яка в широкому сенсі передбачає знання, когнітивні навички, практичні навички, ставлення, емоції, мотивацію. У зв'язку з цим констатуємо необхідність реформування системи професійної педагогічної підготовки на фоні виникнення нових завдань, уточнення її змісту. Високий рівень якості професійної підготовки в умовах компетентнісного підходу вказує на доцільність переосмислення критеріїв та показників: володіння теоретичною базою та комплексом стандартизованих способів виконання професійних обов'язків, здатність до адаптації, модернізації, додаткового налаштування комплексу методичних прийомів, які виявляються недостатніми з позиції вимог до професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій. У той же час вимоги компетентнісного підходу щодо підготовки фахівців до активного й ефективного вирішення професійних задач указують на його методологічну цінність у вирішенні проблеми підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій.

Визначений у п. 1.1 зміст поняття професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій окреслює комплекс знань та умінь, яким має оволодіти випускник закладу вищої освіти. Конкретизовані у п. 1.1 характеристики знань і умінь, що за загальними ознаками відповідають суті компетентнісного підходу, доводять доцільність використання його положень у розробці цілей, змісту, методів і засобів професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій. При цьому методика переходу до нової методології в розробці системи фахової підготовки вже стала об'єктом науково-педагогічного пошуку. На думку О. Пометун [438], процес упровадження компетентнісного підходу вимагає переосмислення цілей освіти, що потребує уточнення змісту освіти, вимог щодо формування освітньо-професійної програми тощо. Підставою для таких висновків науковець вважає відмінність в освітніх парадигмах, на основі яких

формувались традиційні підходи підготовки фахівця (забезпечення мінімально достатнього рівня знань та професійних умінь) та упроваджується компетентнісний підхід із закладеними в його результатах потенційних можливостей оновлення змісту знань та професійних умінь.

До тотожних висновків приходять у своєму дослідженні Т. Щебликіна, яка вважає компетентнісний підхід засобом оновлення змісту освіти шляхом його узгодження з сучасними вимогами, що матиме наслідком внесення змін в організацію й зміст професійної підготовки майбутніх учителів. При цьому загальною ознакою визначається посилення практико-орієнтованої та виховної складових [577, с. 139-140]. Хоча компетентнісний підхід у визначенні необхідного та достатнього рівня професійної підготовки випускника користується синонімічними з традиційною парадигмою організації освітнього процесу результатами, якісні зміни відбулись у визначенні характеристичних ознак прогнозованого результату. Врахування визначеної Т. Щебликіною необхідності узгодження змісту освіти та сучасних вимог до якості підготовки випускника вказує на доцільність формування алгоритму внесення змін і узгодження змісту таких елементів системи професійної педагогічної підготовки, як: форми, методи, засоби організації освітнього процесу. Ключовим елементом для здійснення реформування системи професійної підготовки, у відповідності до положень компетентнісного підходу в освіті, Т. Щебликіною було обрано характеристичні ознаки прогнозованих результатів. Визначення конкретизованих характеристик прогнозованих результатів дає можливість об'єктивно оцінювати результативність формування професійних компетентностей, що в контексті вивчення проблеми розробки системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій отримує власний зміст із можливістю визначення шкали встановлення відповідності очікуваних результатів запланованим.

Дослідник О. Петренко характеризує випускника закладу вищої освіти спектром професійно-релевантних якостей, що позначаються в якості професійних компетентностей [286, с. 156].

Інтегрованим результатом освіти, що формується та проявляється свідомо у формі діяльності, а не в системі знань про діяльність, визначає компетентності Л. Ващенко [286, с. 186]. Це вказує на доцільність розглядати результати професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій, з одного боку, в якості складових інтегрованого результату освіти, а з іншого боку – вихідними характеристиками для визначення форм, методів, засобів організації професійної підготовки.

У процесі дослідження було встановлено, що компетентнісний підхід прийшов на заміну особистісно-діяльнісному у зв'язку з переходом до особистісно-орієнтованої парадигми освіти. Так, В. Луговий, О. Слюсаренко, Ж. Таланова пов'язують компетентнісний підхід із новою особистісно-орієнтованою парадигмою в освіті [286, с. 5], а О. Савченко визначає компетентнісний підхід у категоріях особистісно-діялісної освіти, за якої знання та вміння набувають ознак усвідомлених дій, а компетентності виступають результатами – тим, що може індивід зробити самостійно [286, с. 43-44].

Зміна методологічної основи організації системи фахової підготовки ініціює зміни у ключових елементах означеної системи, масштаби яких потребують детальної конкретизації. Процес переходу на нові стандарти освіти за умов переходу до нової методологічної основи має відбуватись шляхом поступової заміни складових системи професійної підготовки на підставі вмотивованих висновків про їх невідповідність новим вимогам. Це означає, що форми, методи, засоби організації освітнього процесу повинні набути нової якості у відповідності до визначених у межах компетентнісного підходу якісних ознак запланованих до результатів.

Викладені у роботах І. Беха [60], Є. Бондаревської [123], Е. Зеєра [238], Е. Плигіна [431], В. Сєрікова [494], І. Якиманської [591] ознаки особистісно-орієнтованої освіти розкривають модель освітнього процесу, який спрямований на проектування індивідуального життєвого досвіду у процесі спільної активної діяльності учасників цього процесу, за якої фрагменти культури засвоюються через контекст. При цьому суб'єкт навчальної діяльності має розкрити й реалізувати свій потенціал, що на практиці забезпечується спеціальним добором змісту та структури навчального матеріалу, предметні дії з яким призводять до формування індивідуальної системи знань, що характеризується власною ідентичністю у сприйнятті світу і способів продуктивної діяльності в процесі вивчення явищ, процесів, подій. У зв'язку з цим вибір методів реалізації системи професійної освіти в межах особистісно-орієнтованої парадигми передбачає врахування індивідуального досвіду в якості об'єкта вивчення та в якості прогнозованого результату, що ґрунтується на варіативності вибору методів і форм реалізації освітнього процесу.

Таким чином, положення особистісно-орієнтованої парадигми в освіті опосередковано описують методи і засоби реалізації системи професійної підготовки майбутнього вчителя категоріями їхніх якісних ознак, що впливають із необхідності інтеграції індивідуального досвіду із процесом здобуття освіти і створюють систему базових вимог до організації системи професійної підготовки у контексті переходу до методології компетентнісного підходу. При цьому залишається не розкритим питання конкретизованого відбору методів реалізації системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій, що в попередній моделі системи професійної підготовки вирішувалось у межах діяльнісного підходу в освіті.

Перехід від діяльнісного підходу до організації навчальної діяльності суб'єкту освітнього процесу до компетентнісного потребує деталізації ключових змін у розумінні ознак очікуваних результатів і процедури

їх досягнення. Було встановлено спільні позиції виділення структурних елементів об'єкту дослідження та ознак очікуваних результатів у межах діяльнісного і компетентнісного підходів. Було з'ясовано, що структура компетентності в сучасних дослідженнях розкривається з допомогою мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, емоційного компонентів (В. Луговий, О. Слюсаренко, Ж. Таланова, [203, с. 10]; І. Бургун [203, с. 287], І. Іванюк [203, с. 142]). У такий спосіб дослідники виділяють у якості компонентів ключових компетентностей ряд складових, що дають можливість охарактеризувати ціннісне ставлення особистості до діяльності та сформованості її інструментарію. Дана позиція є тотожною до викладених у межах діяльнісного підходу ідей виділяти структурні компоненти діяльності, що відкривало можливості для педагогічного управління характером діяльності особистості, активізації навчальної діяльності, розвитку пізнавальної активності, мотивації тощо. Тотожність підходів підтверджують Л. Антонюк, Н. Василькова, Д. Ільницький, І. Кулага, В. Турчаніннова зазначаючи, що «компетентісно-орієнтоване навчання тісно пов'язано із реалізацією принципів активізації процесу навчання, відповідно до яких студенти повинні самі збирати інформацію» [287, с. 26].

Складові результатів компетентнісного підходу (знання, вміння, готовність до творчих дій) з позиції традиційної парадигми у вимірах діяльнісного підходу, що концептуально ґрунтується на класичних теоріях, що розкривають суть, види та закономірності діяльності, обумовлюються активністю особистості – основною характеристикою діяльності. Активність дає можливість оцінити здатність до взаємодії з навколишнім світом, а у вимірах завдань професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій описує характер упровадження освітніх технологій як взаємодію суб'єкта з пропонованими видами діяльності, здатністю налагоджувати співпрацю. При цьому висновок про ефективний розвиток особистості фахівця робиться за умови систематичного активного оволодіння ним досвідом, культурою, способами діяльності шляхом активної взаємодії

з навколишнім світом (С. Рубінштейн [477, 478, 479], О. Леотнєєв [325, 326], А. Запорожець [235, 236], Д. Ельконін [586]).

Забезпечення активного характеру діяльності, що матиме тотожні за ознаками з компетентнісним підходом результати, описується законом єдності діяльності та розвитку особистості (С. Рубінштейн [477, 478, 479]), що вказує на необхідність звернення до системно-структурного аналізу діяльності з урахуванням філософських, психологічних та педагогічних концепцій (Л. Виготський [158, 159, 160], П. Гальперін [167, 168], В. Давидов [199, 200], М. Дьомін [205], Д. Ельконін [586], І. Ільєсов [183, 261], А. Кірсанов [273], М. Каган [265], О. Леонтєєв [325, 326], Й. Лінгарт [330], С. Рубінштейн [477, 478, 479], Г. Щукіна [578-583], Е. Юдін [105, 262, 587, 588]).

Згідно з загальною теорією діяльності особистість розглядається суб'єктом за умов виділення діяльності в якості об'єктивної реальності з системою категорій: мета, предмет, засоби, способи, результат [26]. Зазначені абстрактні категорії дозволяють об'єктивно аналізувати ефективність організації діяльності та давати обґрунтування передумов досягнення конкретизованих результатів. У філософському аспекті діяльність визначається як притаманний людині спосіб ставлення до світу – «предметна діяльність»; процесу, у ході якого суб'єкт перетворює світ [552]; процесу, впродовж якого здійснюється зв'язок між суб'єктом та оточуючим його середовищем [330]; притаманної людині форми активного ставлення до навколишнього світу, що містить цілеспрямоване перетворення світу у відповідності до існуючих форм культури [588]; актів впливу людини на певний об'єкт (предмет), внаслідок чого відбувається перетворення навколишнього середовища [205]; соціально орієнтованої та культурно організованої активності, що спрямована на об'єкти або на інші суб'єкти з метою їх удосконалення [265].

Розуміння категорії діяльності в психології (роботи Л. Виготського [158, 159, 160], П. Гальперіна [167, 168], В. Давидова [199, 200], Д. Ельконіна

[586], О. Леонтьєва [325, 326], О. Лурії [344], С. Рубінштейна [477, 478, 479]) містить поряд із зазначенням активної ролі особистості цілеспрямованість дій, необхідність урахувати інтереси й потреби у процесі досягнення результату. Це активність людини, яка спрямована на досягнення свідомо встановлених цілей, що пов'язані з задоволенням її потреб та інтересів, на виконання вимог до неї з боку суспільства й держави [309].

У педагогіці діяльність розглядається у контексті організації навчальною діяльністю за наявності двох суб'єктів [18, 200, 578, 579, 580, 581, 582, 583], а її ефективність залежить від підготовчої роботи організаторів; об'єктом виступає суспільний і власний досвід, який вивчається й збагачується [219]; від результатів навчання залежить успішність інтеграції особистості до суспільства; для засвоєння об'єкта вивчення потрібні адекватні дії, які мають бути виконаними під час реалізації відповідної діяльності з використання зазначеного об'єкту за призначенням [551].

Розглядаючи навчальну діяльність як цілісну систему дослідники (П. Гальперін [167, 168], В. Давидов [199, 200], Д. Ельконін [586], І. Ільєсов [183, 261], А. Кірсанов [273], О. Леонтьєв [325, 326], С. Рубінштейн [477, 478, 479], В. Шадріков [435], Г. Щукіна [583], Е. Юдін [105, 262, 587, 588], Ж. Піаже [427], Дж. Брунер [133, 605]) визначають її структурними компонентами мету, спонуки (мотиви), зміст (способи дій), контроль за перебігом, результат (А. Кірсанов [273], Г. Щукіна [578-583]). Окремо наголошується на необхідності враховувати внутрішні та зовнішні умови розвитку діяльності (Б. Ананьєв [14], А. Запорожець [235, 236], П. Зінченко [244], О. Леонтьєв [325, 326], С. Рубінштейн [477, 478, 479], Б. Теплов [532], Б. Ельконін [586]); поетапне формування розумових операцій (П. Гальперін [167, 168]); суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників процесу навчання (М. Алексєєва [406], Г. Балл [195, 405], І. Бех [59, 60, 61], М. Євтух [408], І. Зязюн [247, 248, 249, 250, 251, 390]); індивідуалізацію та диференціацію навчання тощо (І. Бех [59], А. Кірсанов [273], І. Унт [543]).

Порівняння підходів до виділення структурних компонентів компетентностей, як результатів навчальної діяльності, зі структурою навчальної діяльності показало, що позиція виділяти в структурі компетентності мотиваційно-ціннісний компонент [203, с. 10] відповідає традиційним поглядам діяльнісного підходу в освіті виділяти окремим структурним компонентом діяльності потреби та мотиви – внутрішні чинники, які спонукають до діяльності; спрямованість активності людини, її психічний стан, що створює умови для розвитку діяльності [349, с. 13]. У дослідженнях М. Алексєєвої [406], І. Лернера [325, 327], А. Маркової [198, 349, 350], О. Матюшкіна [355], М. Махмутова [356, 357, 359, 360], С. Рубінштейна [477, 478, 47+9], В. Шадрікова [435], Г. Щукіної [583]) необхідною умовою розвитку особистості є задоволення пізнавальної потреби, яка виступає початковим спонуканням до діяльності та вказує на залежність людини від світу та спрямованість на нього [479, с. 196].

Діяльнісному компоненту в структурі компетентності за змістом відповідає змістовно-операційний компонент у структурі навчальної діяльності, який утворюють акти діяльності (предметні дії), що описані у концепціях структурного аналізу діяльності Л. Виготського [158] та С. Рубінштейна [477]; а також у роботах В. Блінова [107], І. Ільєсова [183, 261], А. Кірсанова [273], О. Леонтєєва [325, 326], О. Ляшенка [345], Н. Тализіної [526, 527], Г. Щукіної [583]. Предметні дії було охарактеризовано власними цілями, які підпорядковані загальній меті, внаслідок чого діяльність описується як система окремих дій, сукупність яких утворюють систему діяльності [107]. Дослідник Г. Щукіна [578] розглядає діяльність як послідовні акти розв'язання пізнавальних і практичних задач – «предметні дії», від розвиненості інструментарію яких залежить ефективність діяльності.

Порівнюючи узагальнену структуру діяльності, що представляє єдність мотиваційного, цільового, змістовно-операційного, контрольно-регулюючого, оціночно-результативного компонентів (А. Кірсанов [273],

Г. Щукіна [578-583], Й. Лінгарт [330]), із структурою компетентності, яка представлена мотиваційно-ціннісним, когнітивним, діяльнісним, емоційним компонентами (І. Бургун, І. Іванюк [203]), приходимо до висновків про переважання у спрямуванні компонентного складу компетентності акцентів на особистісно-мотиваційних характеристиках свідомої активності, її орієнтацією на перспективу. Описана у межах діяльнісного підходу структура діяльності надає додаткові можливості у визначенні методів і форм організації професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій внаслідок інтеграції навчальної та професійної складових, що забезпечить занурення майбутнього фахівця у спеціально імітовані, наближені до реальності ситуації, розкриває суть професійної діяльності, створює умови для набуття умінь вирішувати професійні задачі. Дослідник Т. Камоза [270] зазначене занурення визначає як процес загальнопрофесійної підготовки. При цьому пошук системи ефективних методів професійної підготовки базується на змісті освіти, який, у свою чергу, конкретизується в контексті різних методологічних підходів, внаслідок чого забезпечується його комплексне впорядкування. З позиції діяльнісного підходу І. Асманова [26] розглядає зміст освіти комплексним утворенням, що включає: систему сучасних наукових знань; знання про діяльність, за якої відбувається формування знань; уміння досліджувати, аналізувати об'єкт, виявляти його системні характеристики та специфічні якості; уміння користуватись результатами теоретичної діяльності (сформовані уміння) у якості теоретичної основи для вирішення конкретизованих теоретичних і практичних задач.

Конкретизація характеристик навчальної діяльності студента, зважаючи на специфічні особливості змісту категорії професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій, урахування інтеграції навчальної та виробничої діяльності, що нашаровує специфіку поетапного вирішення професійних завдань у вигляді педагогічних задач, визначає ефективним механізмом визначення системи методів навчання

індивідуальний підхід у вирішенні спектру професійних педагогічних завдань. Відсутність можливості створення уніфікованих поведінкових моделей також вказує на індивідуальний характер як принципову ознаку професійної педагогічної діяльності, яка має спиратись на сформовані систематизовані знання, конкретизовані специфічні набори умінь, утворювати індивідуальний стиль професійної педагогічної діяльності.

Модель професійної педагогічної підготовки вчителя до розробки і використання освітніх технологій представлено на рис. 2.1. Вона ґрунтується на ідеї забезпечення процесу формування системи цілей фахової підготовки (систему фахових компетентностей) як процесу формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та емоційного їх компонентів на основі правильно дібраних методів і засобів професійної підготовки, доцільність вибору яких визначається на підставі даних контролю та оцінки сформованості професійних компетентностей.



Рис. 2.1. Модель професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій (компетентнісний підхід)

Результатом професійної підготовки майбутніх учителів передбачається формування індивідуального комплексу методичних прийомів розробки і використання педагогічних технологій, системи професійно важливих якостей, які в сукупності відповідають визначеному

у п. 1.1 змістові професійної педагогічної підготовки до розробки і використання освітніх технологій.

Формування комплексу методичних прийомів розробки і використання педагогічних технологій, системи професійно важливих якостей виступає процесом і результатом формування системи компетентностей з репрезентованою на рис. 2.1 компонентною структурою. Деталізація педагогічних функцій і задач приводить до декомпозиції системи компетентностей із представленням поетапних результатів їх поступового накопичення, що потребує детальної конкретизації системи знань, умінь, професійно важливих якостей.

У змісті професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій характеристичними складовими було визначено вміння користуватись сучасними прийомами впровадження освітніх технологій. Зазначені вміння є специфічними з огляду на характер включення суб'єкта діяльності у процес вибору освітньої технології, оскільки базується в першу чергу на ґрунтовному аналізі умов професійної діяльності, розумінні об'єктивної можливості вибору стратегії з кількох можливих варіантів, реалізації власного задуму на основі деталізованого вивчення особливостей педагогічної системи з наступним оптимальним поєднанням відомих елементів освітніх технологій у новій продуктивній конфігурації.

Наявність значної кількості потенційно продуктивних варіантів розв'язання системи педагогічних задач об'єктивно унеможливорює створення системи типових шаблонних дій, що говорить про перманентно самостійний характер пошуку та прийняття педагогічних рішень. Учителеві притаманний власний комплекс психофізичних властивостей, що традиційно позначається педагогічною майстерністю [249], що базується на особистісних зовнішніх і внутрішніх даних, характері та манері спілкування, ерудиції, здатності до імпровізації, манері поведінки. Відтак, формування власного комплексу методичних прийомів щодо впровадження

нових педагогічних технологій стає об'єктивною необхідністю і також може бути реалізованим у процесі самостійної навчальної діяльності.

Формування умінь комбінувати елементи освітніх технологій, як складової змісту професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій, потребує спеціально організованих дій щодо ознайомлення із можливістю модернізації та удосконалення відомих ефективних авторських освітніх технологій виходячи з об'єктивно нових умов їх упровадження, що передбачає в якості результату формування індивідуального досвіду створення нових незвичних комбінацій елементів освітніх технологій, які у своїй структурі матимуть відомі прототипи, але їх упровадження дозволить вирішувати принципово нові педагогічні завдання чи підвищувати ефективність виконання традиційних функцій. У даному контексті навчальна діяльність має відбуватись на продуктивному творчому рівні.

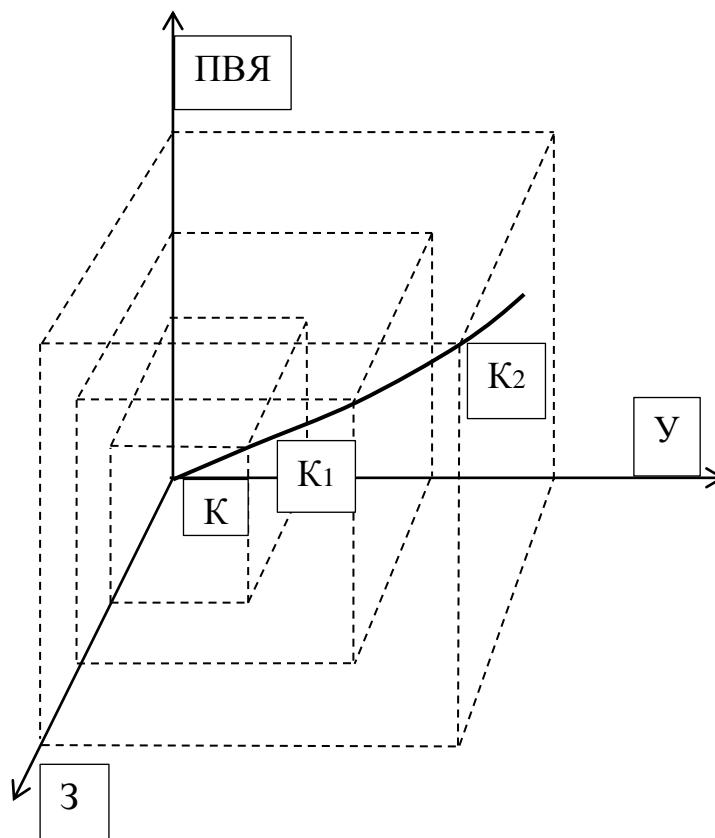


Рис. 2.2. Розвиток складових компетентностей у системі професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій

Формування системи умінь конструювати радикальні інноваційні технології [554, с. 21] на основі знань суті технологічного підходу в освіті як нового методологічного підходу в науці передбачає перегляд традиційної системи навчання у напрямі забезпечення можливостей комплексного сприйняття інформації із наступним продуктивним її використанням на творчому рівні. Інтегральний характер системи компетентностей з розробки та використання педагогічних технологій схематично представлено на рис. 2.2.

Розвиток компетентностей по лінії **К** відповідає процесу та результату набуття нових компетентностей $K_n = K_{n+1}$ та об'єднує якісні зміни у складових компетентностей:

$$K_n = \{Z_n + \Delta Z; Y_n + \Delta Y; ПВЯ_n + \Delta ПВЯ\}$$

Представлений на рис. 2.2 перманентний еволюційний процес переходу від репродуктивних дій з використання педагогічних технологій до пошуково-творчих дій здійснення адаптації чи модернізації педагогічних технологій, розробки власних педагогічних технологій репрезентує синхронність розвитку системи знань (рух по вісі **З**) і системи вмінь (рух по вісі **У**), розвиток професійно важливих якостей (рух по вісі **ПВЯ**) у відповідності до проходження суб'єктом станів сформованості компетентності **К, К1, К2**.

Кожний новий приріст ΔZ змінює систему знань у бік розвитку пошуково-творчої складової, що поступово забезпечує можливості розробляти фрагменти уроків із використанням окремих педагогічних технологій, здійснювати їх адаптацію та модернізацію, розробляти власні педагогічні технології.

Приріст ΔY забезпечує ідентичні зміни в системі умінь із розробки та використання педагогічних технологій, а якісні зміни у професійно важливих якостях забезпечують налаштування суб'єкта на активні, самостійні, творчі дії, саморозвиток тощо.

Розвиток системи знань, умінь і професійно важливих якостей з одночасним посиленням пошуково-творчої складової є можливим за умов переходу від репродуктивної наслідувальної діяльності до самостійних дій з пошуку й опанування новими знаннями та способами діяльності, що у переліку існуючих методів організації освітнього процесу об'єднує різні види самостійної навчальної діяльності.

Таким чином, наведені в п. 1.1 складові змісту професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій з позиції діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів визначають у якості характеристичної ознаки навчальної діяльності самостійність. У межах діяльнісного підходу самостійна діяльність розглядається методом навчання, за допомогою якого відбувається розв'язання завдань самостійно в спеціально відведений для цього час (В. Бондаревський [124], І. Варава [146], С. Григулич [185], Л. Жарова [225], Л. Журавська [228]); дидактичним засобом (П. Підкасистий і Б. Коротяєв [429]); дидактичною формою навчання, що в своїй основі не регламентується місцем проведення, системою організації педагогічних умов, які забезпечують внутрішнє індивідуальне управління, що базується на внутрішній активності суб'єкта (В. Граф, І. Ільєсов, В. Ляудіс [183]); формою організації навчальної діяльності й одночасно засобом формування активності та самостійності особистості (Т. Балицька [38]).

Дослідник Б. Єсіпов [222] визначає самостійну роботу як таку, що виконується без участі викладача, але за його завданням у спеціально відведений для цього час. За такого опосередкованого керівництва навчальна діяльність набуває певного ступеня свободи, а суб'єкт отримує можливість реалізувати свій потенціал і набути умінь оцінювати ситуацію, планувати свою діяльність, прогнозувати її наслідки та оцінювати отримані результати. У представлених визначеннях простежується тенденція розглядати даний вид навчальної діяльності самостійним лише у регламентованих викладачем межах.

Метою самостійної діяльності В. Козаков визначає розвиток самостійності, здатності організовувати та реалізовувати свою діяльність без стороннього керівництва та допомоги [281, с. 11].

Самостійну навчальну діяльність М. Махмутов позначає як єдиний шлях до опанування способами інтелектуальної діяльності, беручи до уваги її переваги: самостійність розумової діяльності, вплив на емоційний стан, свідоме формування змістових компонентів діяльності [358].

Узагальнення представлених підходів дає можливість робити висновки про послідовні трансформації самостійної роботи на різних етапах впровадження – від опосередкованого керівництва з боку викладача до самостійного управління власною навчальною діяльністю. Показником успішної реалізації самостійної діяльності є розвиток умінь ставити і самостійно вирішувати теоретичні та практичні завдання як кінцевий результат такої діяльності. Зазначені характеристики навчальної діяльності визначаються базовими у компетентнісному підході до організації освітнього процесу. У зв'язку з цим засобом реалізації змісту професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій є система самостійної навчальної діяльності, що характеризуватиметься особистісною цінністю об'єкта вивчення, підкріплюватиметься відповідною мотивацією до навчання; матиме результатом усвідомлені теоретичні знання, способи застосування їх на практиці, а також досвід самоорганізації.

Вибір самостійної навчальної діяльності в якості засобу реалізації змісту професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій обумовлюється їх перевагами, що відповідають якісним характеристикам результатів навчання у вимірах компетентнісного підходу: наявність розвинених дій контролю та самоконтролю; усвідомлення результату діяльності, що стимулює до її корекції та повторення системи послідовних дій аж до отримання очікуваного позитивного результату; формування готовності

до самоосвітньої діяльності, формування умінь планування діяльності, аналізувати різні шляхи реалізації поставлених завдань.

Виділені переваги самостійних робіт та відповідність прогнозованих результатів включення студентів у різні види самостійної навчальної діяльності характеристичним ознакам ключових компетентностей указують на те, що визначення методів і засобів організації професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій у вимірах компетентнісного підходу в освіті має ґрунтуватись на самостійній діяльності як провідному засобу реалізації змісту зазначеної професійної підготовки. Відбір методів навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій представлено на рис. 2.3.

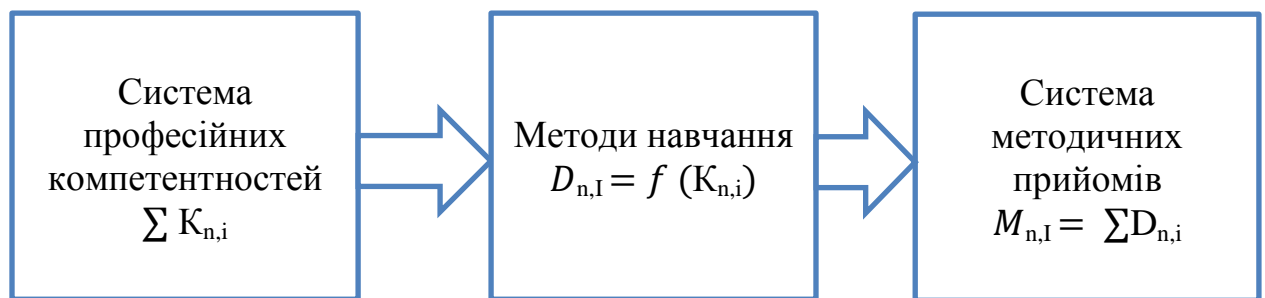


Рис. 2.3. Модель вибору методів навчання у системі професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій (компетентнісний підхід)

У залежності від конкретизованої компетентності, як складової змісту професійної підготовки, визначається система ефективних методів професійної підготовки, що орієнтовані на організацію активної та самостійної навчальної діяльності студента з опанування комплексом знань, умінь, формування професійно важливих якостей. Результатом системи самостійної навчальної діяльності має стати комплекс методичних прийомів, що дозволяє на достатньому продуктивному рівні користуватись

новими науковими теоріями з метою створення нових технологій (підходів, прийомів) для вирішення системи професійних задач; удосконалювати й модернізувати освітні технології; розробляти власні методичні прийоми впровадження відомих освітніх технологій; комбінувати окремі елементи педагогічних технологій у нових конфігураціях, спираючись на знання системного, технологічного, компетентнісного підходів в освіті; продукувати власні педагогічні технології.

Наведені положення особистісного та діяльнісного підходів у забезпеченні високого рівня самостійності та активності навчальної діяльності у процесі здобуття фахової освіти на практиці залишаються здебільшого декларативними, оскільки у межах зазначених методологічних підходів самостійність і активність є найвищим рівнем включення студента у пропонувані види діяльності. Одночасно з цим залишається можливість індиферентного включення в освітній процес й отримання невідповідних очікуваним показників якості професійної педагогічної підготовки. У зв'язку із цим є підстави стверджувати, що саме положення компетентнісного підходу в освіті є провідними у виборі методів і засобів реалізації системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій, оскільки викладені організацією економічної співпраці та розвитку (OECD) положення програми визначення та вибору ключових компетентностей (Definition and selection of competencies – DeSeCo) [627] базуються на трьох ключових категоріях: автономність діяльності, інтерактивність у діяльності, діяльність у соціально гетерогенних групах.

Автономність передбачає наявність в особистості відповідальності – готовності приймати рішення, створювати проекти, включати їх до сфери професійної діяльності на фоні існуючого загального підходу до неї. У зв'язку із необхідністю розробки системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій автономність і наявність прагнення створювати нові авторські підходи

до впровадження нових педагогічних технологій чи створення на їх базі власних освітніх технологій повністю співпадають у характеристиках діяльності особистості, що вказує на доцільність спиратись на положення компетентнісного підходу.

Забезпечення автономності діяльності передбачає розвиток індивідуальності особистості та набуття досвіду самостійного прийняття рішень, вибору способу діяльності. Екстраполяція зазначеного напрямку розвитку ключових компетентностей на систему професійної педагогічної підготовки вказує на необхідність розвитку у майбутніх учителів здатності та потреби бути відповідальними, розвитку в них здатності створювати і реалізовувати власні проекти. Зазначена компетентність передбачає розвиток у студента здатності до стратегічного планування, визначення пріоритетів, умілого використання наявних ресурсів.

Наведені ознаки автономності діяльності підтверджують правильність позиції вибору самостійної навчальної діяльності у якості провідного засобу забезпечення професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій. Відповідальність, настанова приймати рішення, творчість, стратегічне планування, уміння визначати пріоритети, оцінювати ресурси, аналізувати можливі варіанти вирішення педагогічних задач конкретизують зміст професійно важливих якостей і також указують на необхідність упровадження самостійної навчальної діяльності у процесі фахової підготовки.

Інтерактивність укажує на здатність користуватись знаннями й інформацією в інтерактивному режимі, що передбачає накопичення достатньої бази для створення й упровадження нових технологій для вирішення професійних задач. Компетентність діяти інтерактивно передбачає ефективне та рефлексивне використання інформації та знань, що створює для особистості достатню базу для управління знаннями і інформацією у процесі прийняття рішень, удосконалення умінь у ході виконання традиційних професійних функцій. Зазначена компетентність передбачає здатність

використовувати нові технології, адаптуючи свою діяльність до реальних умов професійної діяльності. У зв'язку з цим робимо висновок, що зміст професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій концептуально відповідає компетентнісному підходу в освіті, оскільки ключові знання та уміння, викладені у п. 1.1 характеристично є тотожними двом ключовим категоріям компетентностей – автономності та інтерактивності діяльності.

Третя ключова категорія компетентностей характеризує дії у соціально гетерогенних групах і стосується таких характеристичних ознак діяльності, як: здатність налагоджувати контакти з різними людьми, здатність до співпраці та уміння вирішувати конфліктні ситуації. Вона найбільш повно розкриває суть компетентнісного підходу – формування в особистості здатності успішно реагувати на складні задачі професійної діяльності, що спирається на ментальні структури особистості. Компетентність виступає комбінацією пізнавальних і практичних навичок, знань, мотивів, цінностей, емоцій та інших соціальних і поведінкових складових, що разом забезпечують ефективність професійної діяльності з заданими показниками.

Таким чином, положення компетентнісного підходу у вирішенні проблеми підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій повністю відповідають закладеним у змісті зазначеного поняття характеристичним ознакам системи знань, умінь, професійно важливих якостей. Але, слід зазначити, що у розробці системи професійної підготовки методологія компетентнісного підходу стає інструментарієм для відбору ефективних методів і засобів її, а їх конкретизація дозволяє визначити самостійну навчальну діяльність у якості зазначеного засобу. Самостійна навчальна діяльність потенційно несе індивідуальне спрямування та забезпечує у такий спосіб різнорівневе включення студентів у активні пошукові навчальні дії з набуття комплексу фахових знань та вмінь. Зміст самостійної навчальної діяльності визначається змістом і характеристичними ознаками очікуваних результатів, а тому вона

є максимально ефективною у вирішенні поставлених у процесі даного дослідження завдань.

Безперечні переваги компетентнісного підходу у визначенні характеристик взаємодії суб'єктів навчального спілкування, індивідуальної навчальної діяльності студента у процесі набуття ним системи фахових знань та умінь одночасно дають підстави констатувати недостатність використання лише компетентнісного підходу, оскільки його положення не надають критеріїв для вибору фахових дисциплін та утворення структурно-логічного ланцюга їх вивчення, що забезпечувало б прогнозовані й описані категоріями фахових компетентностей результати професійної підготовки вчителя до розробки і використання педагогічних технологій. Залишаються не розкритими питання виділення ключових компонентів системи фахової підготовки, що впливають на характеристики очікуваних результатів, визначення механізмів управління взаємодією компонентів педагогічної системи.

2.2. Системний підхід і системний аналіз у системі професійної підготовки вчителя до розробки та використання педагогічних технологій

Описані у п. 2.1 категоріями компетентнісного підходу якісні характеристики результатів професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій опосередковано визначають характер навчальної діяльності студента у процесі фахової підготовки, але реалізація окресленого змісту професійної підготовки майбутніх учителів потребує формування цілісної системи цілей, змісту, методів, засобів, організаційних форм із урахуванням компонентів системи в умовах перманентного зовнішнього управління змістом фахової підготовки. Необхідність розробки системи професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій обумовлюється

масштабами змін, які, спираючись на оновлений зміст освітньо-професійної програми, мають забезпечити узгодженість усіх елементів системи фахової підготовки. Це вказує на доцільність використання положень системного підходу, що забезпечить можливість інтегрувати нову модель змісту професійної підготовки до існуючої системи фахової підготовки.

У процесі дослідження з'ясовано, що починаючи із 40-х років ХХ століття фундаментальною проблемою загальної теорії систем стало вивчення законів, які визначають принципи утворення та розвитку матеріальних систем (множини елементів, які знаходяться у певних відносинах один до одного). Розпочате Л. фон Берталанфі у 1937 році дослідження теорії систем підтримали N. Wiener [633], C. Shannon [624], W. Weaver [632], J. Forrester [610]), B. Vanathy [600], які дійшли висновку, що у більшості випадків вони мають справу із комплексними проблемами. Це призвело до виникнення двох тенденцій, котрі обумовили різні напрями еволюції системного підходу. Перша ґрунтувалась на гіпотезі, що системі притаманні властивості, які краще діагностуються під час системного (узагальненого, комплексного) дослідження, ніж при вивченні її окремих складових (L. Bertalanffy [603] та R. Asckoff [599]). Друга теорія пропонувала досліджувати об'єкти шляхом вивчення відносин та взаємодії між даним об'єктом (системою) та навколишнім середовищем, оскільки система та навколишнє середовище здійснюють взаємний вплив. На думку представника даного підходу П. Вацлавіка [631, с. 15], явище не можна зрозуміти аж доти, поки сектор спостереження не стає достатньо широким для вивчення зазначеного явища в тому контексті, у якому воно насправді відбувається.

Окреслені тенденції реалізації системного підходу кардинально відрізнялись від запропонованих Декартом постулатів (правил) приведення до простого (примітивного) вигляду, оскільки останній призводить до невиправданої декомпозиції, спрощення та ізоляції об'єкта від середовища, а вивчення неізольованого від середовища об'єкта відкриває

можливості для кращого його дослідження. На думку П. Вацлавіка [631, с. 15], необхідно вивчати системи різного рівня (підсистеми) разом із вивченням середовища, всередині якого функціонують ці системи.

Аналіз представлених підходів до вивчення складних систем дозволяє стверджувати, що теорія систем (системний підхід) дає пояснення явищам та процесам, які не отримали раціонального тлумачення у межах експериментального підходу. На думку Ле Муаня, теорія систем визначає своїми цілями:

- розвиток теорії, що представить усесвіт як систему;
- моделювання комплексності;
- пошук понять, законів та моделей, що можуть бути застосованими до різних систем;
- концептуалізацію артефактів та інструментарію [613, С. 61-62].

У контексті даного дослідження слід зазначити, що системний підхід на початкових етапах свого запровадження протистояв сформованому упродовж попередніх трьох століть науковому підходу, що було започатковано ще Аристотелем та викладено Декартом у праці «Дискурс про метод» у вигляді чотирьох постулатів:

- ніщо не можна вважати істинним аж доти, поки це не підтвердиться (не поспішати і не користуватись упередженими судженнями);
- розкладати усі складні питання на якомога більшу кількість частин, що найкращим способом сприятиме розв'язанню питань;
- рухатись від простого до складного поступово, збільшуючи ступінь складності;
- здійснювати цілісні обрахунки та огляди так, щоб виникла впевненість у тому, що ніщо не пройшло поза увагою [614].

Прибічниками системного підходу було визначено ряд недоліків традиційного підходу, а саме:

- фрагментація знань за галузями, кількість яких дорівнює кількості напрямів досліджень;

- ізолювання дисциплін одна від одної та реальності в цілому;
- вузьке визначення проблеми;
- постійне посилення труднощів у комунікації між фахівцями з різних галузей;
- невиправданий рівень спеціалізації;
- низький рівень ефективності під час вирішення комплексних проблем;
- тенденція до виділення на основі вивчення окремого явища загальних характеристик, що поширюються на більш широке коло явищ [614].

Критика традиційного (аналітичного) підходу на основі порівняння його властивостей із новими можливостями, які потенційно несе в собі системний підхід, представлена де Роснеєм [623] (de Rosney, 1975) (див. таблицю 2.1).

Розглянуті наукові позиції [606, 607, 608, 614, 623] розкривають логіку розвитку системного підходу та його переваги на основі порівняння з традиційними методологічними вченнями у вивченні об'єктивних фактів зі сфери матеріального світу, а також явищ економічного, соціального, культурного розвитку суспільства. Так, Р. Checkland [607] у критиці традиційного (аналітичного) методу описує його низкою правил: багатогранність та складність реальності може бути приведеною до простого вигляду за допомогою експериментів на підставі повторюваності результатів, а знання можуть бути отримані шляхом спростування гіпотези. Внаслідок цього Р. Checkland [607] приходять до висновку, що традиційні науки притаманним є метод приведення до примітивного (простого) вигляду. Виведені в критиці традиційного підходу [614] його основні недоліки Р. Checkland [608] формулює ще у 1976 році, зазначаючи, що науково розвинені країни починають демонструвати нездатність вирішувати проблеми реального світу (на противагу штучним проблемам лабораторного типу) внаслідок чого виникає припущення, що фрагментація науки на окремі

ізолювані дисципліни є одним із її вразливих місць. Даний вислів підтримав Le Moigne [613] із зауваженням, що правило спрощення, яке виступає основою експериментального методу, має результатом приведення до примітивного вигляду.

Таблиця 2.1

Порівняльна характеристика аналітичного та системного підходів (de Rosney, 1975)

Аналітичний підхід	Системний підхід
Ізолює: концентрує увагу на елементах	Об'єднує: концентрує увагу на взаємодії між елементами
Розглядає природу взаємодії	Розглядає ефекти взаємодії
Ситуативно змінює один із елементів	Одночасно змінює групи елементів
Спирається на уточненні деталей	Спирається на загальному сприйнятті
Не залежить від тривалості: явища, що розглядаються, вважаються зворотними	Об'єднує тривалість та незворотність
Оцінювання факторів здійснюється шляхом експериментального доведення у межах однієї теорії	Оцінювання здійснюється шляхом порівняння функціонування моделі та реальності
Чіткі та деталізовані моделі виявляються проблемними у використанні	Моделі характеризуються недостатньою чіткістю для того, щоб слугувати базою знань, але зручні й придатні для застосування під час прийняття рішень
Метод виявляється ефективним у разі опису лінійної взаємодії	Метод виявляється ефективним у разі опису нелінійної взаємодії
Має наслідком вивчення явищ суміжними дисциплінами	Має наслідком мультидисциплінарне вчення
Призводить до дії, яка програмується через деталі	Призводить до дії, що програмується через цілі
Вивчення деталей відбувається при нечітко визначених цілях	Вивчення цілей при неконкретизованих деталях.

Тотожні позиції з сумнівами щодо доцільності та правильності правила приведення досліджуваних питань до простого (примітивного) вигляду з'являлись у працях інших науковців: Commoner (1972) [609], P. Watzlawick

[631], G. Fourez [611], F. Kerlinger [612] висловлювали думки, що вирішення проблем реального світу дає все більше підстав констатувати зростаючий рівень складності систем, з якими доводиться мати справу. На прикладі технологій, які мають вплив на навколишнє середовище, вони доводять, що наслідки виходять за межі місцевого рівня й досягають планетарних масштабів, а тому застосування традиційного методу має свої межі, за якими він виявляється непродуктивним.

Об'єктом традиційної науки Р. Watzlawick (1972) виділив причинно-наслідкові лінійні зв'язки і зазначив, що важливі явища залишаються за межами наукових досліджень, у зв'язку з чим слід активізувати розробку методів, які б дозволили краще працювати зі складними явищами навколишнього середовища не відокремлюючи їх при цьому від середовища, у якому вони з'являються та еволюціонують [631].

Дослідник J. Forrester (1968) наголошує на існуванні складних (комплексних) ситуацій, що характеризуються однією або кількома властивостями, демонструють мінливість й низький рівень структурування. Внаслідок цього виникає можливість вивчати їх у різних перспективах, під різними кутами в залежності від когнітивних структур та різних ціннісних систем. У таких ситуаціях доволі часто зустрічаються циклічні відносини замість простих причинно-наслідкових зв'язків та існує ймовірність виникнення непередбачуваних ефектів та властивостей [610].

Зазначені неочікувані властивості та ефекти можуть не виводитись із властивостей підсистем, а отриманий ефект дослідники пояснюють тим, що численні окремі проблеми у певних ситуаціях нашаровуються і це призводить до того, що вони не можуть бути вирішеними індивідуально, окремо від інших. Так, Р. Checkland вважає, що вирішення таких проблем можливе лише за умови розглядання їх під кутом поліраціональності [606].

Узагальненні у процесі дослідження позиції засновників системного підходу стали підставою для висновків, що поняття системи науковцями визначається як через поняття тіла, так і через поняття зв'язків. Унаслідок

цього системний підхід вивчає об'єкти в якості систем та передбачає аналіз взаємозв'язків у межах кожної системи. У розробці системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки та використання педагогічних технологій філософські доробки розглядались як базові концептуальні засади для опису функціонування системи професійної педагогічної підготовки із заданими характеристиками і властивостями результатів її функціонування, що вказує на доцільність детального вивчення її структури та взаємозв'язків окремих компонентів. Завданням аналізу філософських праць було визначення механізму вивчення структури системи професійної підготовки: компонентного складу, структурних зв'язків, закономірностей функціонування, можливостей управління з метою підвищення ефективності функціонування.

Із метою виявлення суттєвих зв'язків елементів та виявлення продуктивних шляхів оновлення системи професійної педагогічної підготовки порівнюємо відомі підходи філософів до визначення суті системи та основних її ознак. Так, А. Рапопорт [262] визначає загальну теорію систем методологією, світоглядом, характерною особливістю якого є конкретизація властивостей об'єктів на основі загальних властивостей систем, а не їхнього змісту. На цій підставі система розглядається певною сукупністю зв'язків між її складовими, вивчення яких може слугувати прогнозуванню функціонування системи професійної педагогічної підготовки за умов конкретизації її суті, компонентів, особливостей взаємодії між ними. У разі введення до структури системи нового елемента виникають нові зв'язки внаслідок налагодження взаємодії нового елемента системи зі вже існуючими, а також відбуваються зміни в існуючій взаємодії між старими елементами системи. Як результат, характер взаємовпливів та взаємовідносин між елементами визначає характер функціонування системи в цілому.

Екстраполяція наведених положень до системи професійної педагогічної підготовки дає можливість оцінити ступінь її організації: новий

елемент у процесі інтеграції до існуючої системи освіти порушує усталені взаємозв'язки, а тому наслідки його включення опосередковано характеризують організованість системи. Таким чином, характер реагування системи на зміни в її структурі (припускаємо поряд із включенням до структури системи нового елемента зміну вже існуючого чи виключення одного із елементів) стає об'єктивним показником рівня організації системи.

Теоретична складова системного підходу увібрала в собі розробку проблеми джерел, цілей та завдань системних досліджень. Це дало поштовх розвитку досліджень у філософській, логіко-методологічній та спеціальній науковій площинах, аналізу безпосередньо поняття «система», її важливих загальноновизнаних ознак, до яких традиційно відносять:

- наявність цілісного комплексу взаємопов'язаних елементів;
- утворення певної єдності із середовищем;
- функціонування системи в якості елемента системи вищого порядку;
- функціонування елементів системи як систем нижчого порядку.

Дослідники А. Холл та Р. Фейджин [262, с.252-282] у роботі «Definition of System», окрім уже названої тенденції розглядати систему у якості множини об'єктів із специфічними взаємовідносинами, виділяють наявність цілей, завдань, функцій, що виконує система загалом, і які можуть відрізнитись від цілей та завдань функціонування окремих її складових. Наявність у складових системи власних окремих цілей, завдань та властивостей дає підстави розглядати їх у якості підсистем – систем нижчого порядку, функціонування яких також може бути пояснено з точки зору загальних підходів до вивчення цілісних систем. У результаті складається певна ієрархія систем, яка відкриває можливість вивчати їх на макро- та мікрорівнях, що у контексті пояснення закономірностей функціонування системи професійної педагогічної підготовки створює додаткові можливості для розробки моделі її функціонування із запланованими, прогнозованими властивостями та результатами.

У зв'язку з цим робимо проміжний висновок, що у процесі створення системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій нова система виступатиме підсистемою відносно системи професійної педагогічної підготовки і потребує детального вивчення з точки зору сукупностей її контактів із більшою системою, яка у даному випадку фактично виступає для неї середовищем для функціонування. Це вказує на необхідність моделювання взаємодії в межах системи професійної педагогічної підготовки на рівні взаємозв'язків між елементами системи, як між окремими підсистемами, для яких загальна система виступає середовищем для функціонування.

У вивченні теорії систем М. Месарович у роботі «Foundations for a General Systems Theory» пропонує два основних напрями (контексти) [629, с. 44]. Перший характеризується зовнішнім спостереженням за системою з точки зору виявлення закономірностей між певними впливами та реакціями системи. Це М. Месарович характеризує переходом певної множини елементів в іншу, що і стало підставою для позначення такого підходу як елементарного. Другий підхід базується на упередженому ставленні до системи як такої, що має певний інваріантний характер функціонування та підпорядковується загальній меті. Спрямування системи на досягнення безпосередньої мети за будь-яких зовнішніх впливів дослідник позначив цілеспрямованим. Цілеспрямована дія системи, якщо припустити наявність у даному випадку сукупності елементів, передбачає певне перетворення елементів на інші. На цій підставі робимо висновок, що властивості системи, які визначають її функціонування, мають розглядатись із урахуванням зазначених перетворень, а функціонування системи може бути описане як із позиції елементарного, так і з позиції цілеспрямованого підходів.

У роботі «General Systems Theory and its Mathematical Foundations» М. Месарович пропонує абстрактний та ієрархічний підходи до вивчення й побудови складних систем, до яких за загальними характеристичними

ознаками належить і система професійної педагогічної підготовки. У разі використання абстрактного підходу за основу береться математична модель, яка має достатньо недоліків із точки зору якості, логічності та чіткості пояснення функціонування соціальних систем (декомпозиція та структурування систем призводить до ігнорування несуттєвих із позиції математичної моделі деталей). Ієрархічний підхід розкладає систему на окремі паралельно функціонуючі підсистеми, а тому потребують детального вивчення умов та чинники їх ефективної взаємодії [262, с.165-180].

Викладені М. Месаровичем положення показують, що у процесі розробки системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій необхідною умовою є виділення в її структурі окремих елементів та пояснення її взаємодії з метою визначення умов і чинників забезпечення ефективності її функціонування.

У роботі «Systems, organizations and interdisciplinary reseach» Рассел Л. Акоф визначає системою будь-яку сутність, концептуальну чи фізичну, що складається з взаємопов'язаних складових. Окрему увагу він приділяє системам, що характеризуються поведінкою (біхевіоральні) і стають об'єктом управління з боку людини, а їх складові характеризуються власною поведінкою і можуть в окремих випадках розглядатись як окремі підсистеми. [262, с. 143-164]. У зв'язку із цим можна припустити, що в структурі системи професійної педагогічної підготовки складовими поряд із суб'єктами освітнього процесу потрібно виділяти елементи (неістоти), що мають безпосередній вплив на властивості результатів функціонування системи.

У роботі «General Systems Theory – the Skeleton of Science» Кеннет Боулдинг виділяє два взаємодоповнюючі підходи до побудови загальної теорії систем: створення на емпіричній основі загальних моделей на підставі аналізу загальних явищ, що спостерігаються в різних дисциплінах; послідовне ієрархічне розташування емпіричних сфер у відповідності до вихідних «індивідів» з наступним аналізом рівня абстракції,

що є притаманним для кожного рівня збудованої ієрархії, серед яких він виділив:

1. Рівень статичної структури.
2. Рівень простої динамічної системи з детермінованими необхідними рухами, які є типовими, передбачуваними та обмеженими.
3. Рівень керуючого механізму або кібернетичної системи (термостат).
4. Рівень відкритої системи, коли структура, що описується за допомогою системи даного рівня, прагне до самозбереження.
5. Рівень генетичної спільноти.
6. Рівень тварин.
7. Рівень людини.
8. Рівень соціальної організації.
9. Рівень трансцендентальної системи [262, с. 106-124].

На підставі сформульованих К. Боулдингом положень в аспекті визначення рівня абстракції та самоорганізації системи робимо висновок, що система професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних належить до 8 рівня у запропонованій класифікації, оскільки за багатьма показниками вона є здебільшого соціально організованою з особливими цілями, завданнями, внутрішніми взаємозв'язками та специфічними контактами з зовнішнім соціальним середовищем.

Аксиоматичний підхід до загальної теорії систем представлено в дослідженнях Ч. Черчмена [629, с. 183-187]. У доповіді «An Approach to General Systems Theory» він сформулював такі аксіоми:

1. Системи можна визначити у вигляді придатних до оцінювання й систематизації комплексів. При цьому придатність до оцінювання стає необхідною умовою синтезу й дає можливість порівнювати та ранжувати системи за ефективністю у процесі відбору. Тотожні за показниками якості функціонування системи, які виступають продуктами різних методологічних підходів щодо свого створення, порівнюються на основі їх доцільності

та відповідності поставленим задачам. Ступінь конкретизації завдань обумовлює успішність вибору відповідної ефективної системи. З позиції зазначеної аксіоми можемо зробити припущення, що система професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій може бути представленою в різних конфігураціях системних елементів, що обумовлюватиметься різними методологічними засадами їх обґрунтування та призведе до різних показників ефективності функціонування. Введення додаткових критеріїв щодо відповідності системи поставленим завданням, підвищує ступінь конкретизації її складових.

2. Системи синтезуються частинами. Розробка складної системи може бути представлена у вигляді множини часткових задач, розв'язання яких веде до поступового визначення окремих елементів загальної системи. Це надає складовим системи цілісності, за якої забезпечується їх взаємовплив і взаємозалежність. У зв'язку з цим ефективне функціонування системи професійної педагогічної підготовки забезпечується попереднім її налаштуванням, якісним відбором її складових на основі конкретизації та аналізу завдань підготовки вчителів до розробки і використання педагогічних технологій, які знаходяться у динамічній рівновазі та забезпечуватимуть потрібні характеристики прогнозованих, запланованих результатів.

3. Компоненти систем також виступають системами. Існує можливість розщеплення елементів системи на дрібні елементи, які, у свою чергу, також представлятимуть цілісні системи. Так, суттєве підвищення якості освіти стало можливим лише з моменту визнання унікальності та неповторності дитини, як суб'єкта освітнього процесу, що спричинило розвиток ідей диференціації та індивідуалізації навчання. На думку О. Пехоти, «дитина – складна біосоціальна система, а традиційна школа, як структура, де вона навчається, є достатньо примітивною. Навчання здебільшого сконструйоване як система педагогічного насильства. Програма особистісного розвитку, закладена у дитину, постійно зазнає деформації. Учням часто свідомо

пропонуються такі вимоги, які вони виконувати не в змозі. Пропонується система і стиль стосунків, які автоматично викликають протидію» [407, с. 9].

Так само і вчитель, як компонент педагогічної системи, є складною суб'єктивною системою, характеристичні ознаки якої описуються з допомогою поняття педагогічної майстерності – комплексу психофізіологічних властивостей, що визначають характер та якість професійної діяльності [249, с. 30]. У першому наближенні педагогічна майстерність може бути розглянута як фактор суб'єктивного характеру включення у педагогічну діяльність окремого вчителя, але даний компонент у структурі педагогічної системи потребує більш детального вивчення з позиції висвітлення його функціонування в якості окремої підсистеми. У вирішенні завдання розробки системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій в якості її складових розглядаємо комплекс цілей, завдань, форм, методів, засобів реалізації системи професійної педагогічної підготовки.

4. Систему можна вважати замкненою, якщо її оцінювання не залежить від характеристик зовнішнього середовища. Така система вважається стійкою, якщо зберігаються її властивості в умовах зміни властивостей зовнішнього середовища.

Систему професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій не можна вважати замкненою, оскільки вона не демонструє стійкості та перманентності властивостей на фоні впливу соціального (зовнішнього для даної системи) середовища. Зовнішнє середовище здійснює коригувальний вплив шляхом визначення вимог до якості підготовки випускника, що коректуються на фоні загального науково-технічного прогресу, а також соціального, економічного, політичного, культурного розвитку суспільства. Зміни соціального замовлення тягнуть ведуть до відповідних змін цілей, задач та змісту освіти, що вказує на закономірність зміни властивостей системи внаслідок змін вимог до неї з боку зовнішнього середовища, а тому система професійної

педагогічної підготовки є незамкненою, відкритою до змін під впливом зовнішнього відносно до неї середовища.

5. Узагальнену систему слід уважати замкненою, якщо вона залишається замкненою за будь-якого зовнішнього середовища.

6. Існує лише одна узагальнена система.

7. Єдина узагальнена система є оптимальною.

8. Загальна теорія систем є методологією пошуку узагальненої системи.

9. Пошук узагальненої системи є нескінченим процесом.

Аксіоми 5, 6, 7, 8, 9 неоднозначно можуть бути застосовані для опису системи професійно педагогічної підготовки. З одного боку, можна вважати узагальнену педагогічну систему ідеальною, яка серед усіх варіантів організації системи професійної педагогічної підготовки має найвищі показники якості. Досягнення такого рівня її організації припинить пошуки шляхів удосконалення організації освітнього процесу. З іншого боку, педагогічна система є частиною соціального середовища й функціонує з метою забезпечення визначених з боку даного середовища результатів. Оптимальною педагогічна система може бути в кожній окремій конфігурації вимог щодо якості результату та умов для функціонування.

У відповідності до зазначених аксіом система професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій має базуватись на аналізі часткових задач, що стоять перед системою, бути відкритою до змін під впливом зовнішніх коригувальних факторів, забезпечувати можливість об'єктивного оцінювання результатів функціонування. У відповідності до аксіом Ч. Черчмена [629] систему професійної підготовки слід розглядати в якості сукупності підсистем, що схематично представлено на рис. 2.4.

У представленій на рис. 2.4 моделі систему професійної підготовки характеризують підсистеми цілей, форм, методів і засобів, які мають знаходитись по-відношенню один до одного в динамічній рівновазі, коли можна робити висновок про оптимальність їх вибору з позиції максимально

ефективного вирішення поставлених перед системою завдань. У залежності від обраних цілей система професійної підготовки налаштовує на пошук форм, методів і засобів їх реалізації.

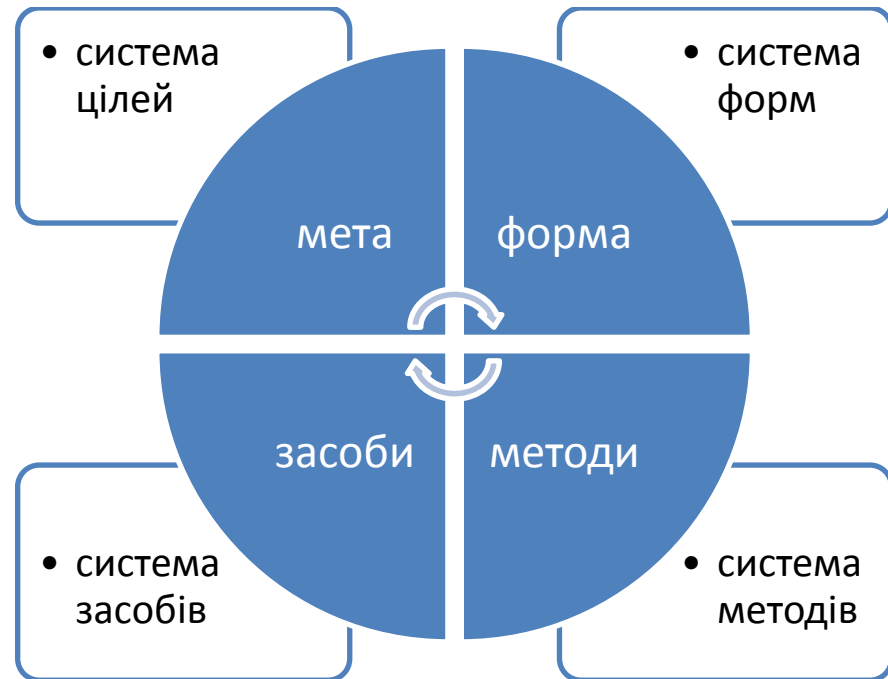


Рис. 2.4. Модель професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій (системний підхід).

Підсумок філософських пошуків пояснення функціонування загальних систем представлено в роботі І. Кліра «General Systems as a Methodological Tool» [262, с. 287-319] в якості характеристичних ознак системи: множина зовнішніх даних; рівень аналізу; поведінка; організація; універсум, що аналізується; закони суперпозиції, що діють у межах універсуму.

Зазначені характеристики дають можливість детально охарактеризувати конкретизовані системи з точки зору виділення їх зовнішніх характеристичних ознак, що проявляються в різних зовнішніх умовах по-різному й таким чином указують на існування певних закономірностей, які, у свою чергу, підпорядковуються цілям системи. Підвищення рівня аналізу та конкретизації закономірностей сприяє

виділенню закономірностей функціонування, створенню уявлень про внутрішню організацію системи, прогнозуванню потенційних наслідків взаємодії системи з навколишнім світом у певних ситуаціях. Зазначені закономірності дозволяють добирати оптимальні комбінації цілей, форм, методів, засобів реалізації системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій – частин загальної системи, які, у свою чергу, є системами відповідно до аксіоми 2 Ч. Черчмена [529].

Два методологічні акценти в розумінні поняття системи виділяють І. Блауберг та Е. Юдін [105, с. 41]: вивчення проблеми цілісності систем із глибокою внутрішньою інтеграцією; виділення системи на основі відомого спектру можливих якостей об'єкта дослідження. У зв'язку з цим, методологічне значення системного підходу у вивченні системи професійної педагогічної підготовки набуває значення саме у виявленні та аналізі її типу та зв'язків. Моделювання системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій у даному випадку передбачає створення ефективної системи, яка за умов перебування в нестабільному середовищі (постійна зміна вимог щодо вибору освітніх технологій та зміни у сфері їх застосування) гарантуватиме заданий рівень фахової підготовки випускників.

Таким чином, філософські доробки у вивченні теорії систем дають підстави стверджувати, що система професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій є соціально організованою, що складається із сукупності елементів і характеризується взаємозв'язками між ними. Нові елементи та зміни у вже існуючих порушують усталені зв'язки між елементами системи професійної педагогічної підготовки. Зазначені зв'язки обумовлюють потребу в попередньому моделюванні взаємодії окремих елементів із метою налаштування системи в цілому на досягнення запланованих результатів.

Слід відзначити, що системний підхід в освіті отримав розвиток у другій половині ХХ століття у зв'язку зі збільшенням питомої ваги задач синтезу, під час вирішення яких науковці переходили від пояснення об'єктивних явищ до прогнозування, моделювання та порівняльно-аналітичної діяльності з метою побудування нових моделей, систем тощо. В практиці організації освітнього процесу тенденції визнання єдності процесів навчання, виховання й розвитку особистості, інтенсифікація профільних досліджень, що торкалися різних аспектів розуміння цілісності освітнього процесу (праці Ю. Бабанського, М. Данилова, В. Коротова, В. Краєвського, Б. Ліхачова) припадають на середину 70-х років ХХ століття [415, с. 157]. Як результат, вузько визначені окремі напрями досліджень на тривалий час започаткували відокремлені галузі педагогічного знання, що повністю відповідає формулюванню першого недоліку традиційного (несистемного) підходу [614]. Решта сформульованих Le Moigne [614] 1977 року недоліків стали логічним наслідком першого й утворюють власний ланцюг причинно-наслідкових зв'язків, який підпадає під традиційну критику несистемних спроб вирішення питань організації освітнього процесу, що вказують на доцільність комплексного (системного) розв'язання.

Об'єктами системного аналізу традиційно визначались педагогічні винаходи, відкриття та вдосконалення [212, с. 25], які ставали результатом перманентного процесу оновлення системи освіти. Аналітичні дослідження результатів інноваційної діяльності педагогів [212] у методологічній площині дали поштовх розвитку методологічних підходів: діяльнісного (І. Яковлев, Г. Батіщев, Е. Юдін, Н. Крістотур'ян, В. Швирєв, І. Іткін, С. Рубінштейн, О. Леонт'єв, Б. Анан'єв, П. Гальперін, Н. Тализіна, Н. Кузьміна, В. Шадріков), компетентнісного (Б. Ельконін, В. Сластьонін, Е. Зеєр, І. Зимня, О. Лебедев, А. Тряпідина), особистісно орієнтованого (А. Белкін, Є. Бондаревська, Е. Зеєр, В. Караковський, В. Серіков, І. Якиманська), які стали логічним результатом розвитку відповідних теорій, що мали

призначенням дати пояснення результативності окремих педагогічних новацій у межах педагогічної системи.

У роботах В. Беспалька [55], І. Блауберга [105], Д. Гвішиані [171], Ю. Конаржевського [291], Н. Кузьміної [311], В. Садовського [488, 489], Г. Серікова [495, 496], В. Сластьоніна [332, 496, 501], О. Субетто [517, 519], Е. Юдіна [105, 262, 587, 588], В. Якуніна [593]) представлено загальнонаукові та методологічні принципи, теорію системного підходу, яка доводить, що зміна типу науково-педагогічних задач призводить і до зміни послідовності вивчення предметів дослідження: синтез є наступним кроком після порівняльно-аналітичних дій.

Методологічно синтез будується на основі функціонального представлення об'єкта дослідження, а саме: з допомогою системи функцій різні особливості об'єкта дослідження синтезуються в цілісну картину. Сукупність взаємозв'язків, як функціональної взаємодії компонентів системи, дозволяє створити комплексне уявлення про об'єкт, як ієрархічно упорядковану систему, що на наступному рівні – структурування – забезпечує можливість створити модель організації структури об'єкта. Вивчення проблеми упорядкованості та організованості приєє розширенню уявлень про зв'язки та їх типології і, на цій основі, переходу до поняття педагогічної системи, як центрального поняття системного підходу.

У площині методології існує два основних підходи до вивчення педагогічної системи.

Згідно з одним із них вивчається саме питання цілісності, а метою дослідження стає виділення специфічних механізмів та зв'язків цілісності об'єкта, а також суттєвих характерних форм взаємодії цілісного об'єкта з середовищем (В. Беспалько [55, 56, 58], М. Кларін [275, 276], О. Пехота [407, 266]). Виходячи з суттєвих ознак педагогічної системи, пропонується виділяти її основні структурні елементи. Алгоритм зазначеного процесу базується на уявленнях про цілісність педагогічної системи, а вивчення окремих ознак її функціонування співвідносяться і принциповою позицією

вважати її складовими функціонуючого за власними законами організму, що і є достатньою підставою для конкретизації основних структурних компонентів педагогічної системи.

Інший підхід стосується вивчення освітнього процесу як цілісної системи (Ю. Бабанський [32, 33, 34, 35], М. Данілов [201], В. Ільїн [255], В. Коротов [301], Б. Ліхачов [422]), внаслідок чого було виділено її функції та ознаки. Системою було визначено виділену на основі певних ознак упорядковану множину взаємопов'язаних елементів, які об'єднуються спільною метою функціонування та єдності управління, що проявляються у взаємодії із зовнішнім середовищем у вигляді цілісного явища [415, с. 157]. Загальною ознакою педагогічної системи було виділено штучність її організації під впливом об'єктивних законів розвитку суспільства. Педагогічна система виступає частиною соціальної системи, що розвивається під контролем та впливом суспільства (формування суспільного замовлення відбувається під впливом суспільства та позначається на організації функціонування педагогічної системи).

Виділений у п. 1.1 зміст професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій, а також загальна вимога забезпечення цілісності структурних компонентів системи професійної педагогічної підготовки є підставою для вибору в якості методологічної основи, сформульованих В. Беспальком [54, 55, 58], М. Кларіним [275, 276], О. Пехотою [407, 396]) положень взаємодії системних компонентів в якості цілісного утворення та взаємовпливу системи та середовища, визнання багатогранності типів зв'язків об'єкта дослідження.

Із позиції системного підходу організація освітнього процесу має розглядатись як цілісна динамічна система, яка функціонує у відповідності до закономірностей функціонування цілісних систем із урахуванням виявлених взаємозв'язків і взаємозалежностей. У вирішенні проблеми розробки системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій було прийнято до уваги

характеристичні ознаки зв'язків між компонентами цілісної системи, які були виявлені у площині філософських досліджень даного питання. Зокрема, основними характеристичними ознаками зв'язків між окремими компонентами під час опису систем А. Уйюмов [541, с. 21-22] виділяє:

1. Об'єктивність зв'язків між явищами та їх незалежність від нашої свідомості. Матеріальні (об'єктивні) системи існують незалежно від людської свідомості, а ідеальним системам притаманні суб'єктивні зв'язки. Характер взаємозв'язків у межах педагогічної системи дає підстави робити висновки про їх об'єктивність. У вимірах завдань створення системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій слід приділяти увагу об'єктивним закономірностям її функціонування: педагогічна система забезпечує якісний перехід абітурієнта у випускника із заданими у відповідності до соціального замовлення характеристиками; визначальним фактором такого переходу стає сама педагогічна система, що характеризується чіткою структурою, визначеними функціями, налагодженими адаптивними можливостями щодо управління освітнім процесом. Таким чином, зв'язок структури системи професійної педагогічної підготовки з соціальним замовленням стає першою загальною системоутворюючою закономірністю.

На підставі зазначеної закономірності робимо висновок, що система підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій передбачатиме коригування цілей та змісту системи професійної педагогічної підготовки і має функціонувати за вимогами щодо якості підготовки фахівця, які було викладено, у тому числі, в Законі України «Про освіту» від 23 травня 1991 року № 1060-XII [233] і вказували на необхідність систематичного перегляду та оновлення Державних стандартів вищої освіти один раз на 10 років. У той же час слід констатувати, що врахування зазначеної закономірності вказує на необхідність скорочення терміну оновлення Галузевих стандартів вищої освіти у разі об'єктивних

причин, якими можуть слугувати зміни у цілях та змісті професійної підготовки.

2. Суттєвість зв'язків між явищами вказує на те, що об'єкти, які вивчаються, мають розглядатись у якості частини системи. Для системи професійної педагогічної підготовки дана ознака є суттєвою й обов'язковою, оскільки предметне вивчення окремих її складових призводить до ігнорування об'єктивних взаємозв'язків елементів системи. Структурування педагогічної системи дає можливість конкретизувати її функції та відкриває можливості комплексного вивчення педагогічної реальності з врахуванням усіх об'єктивних чинників, що мають прямий чи опосередкований вплив на якість результату освітнього процесу.

У вирішенні завдання розробки системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій структурування процесу професійної педагогічної підготовки, приведення його до стану цілісної системи з виділенням функціонального призначення окремих складових, їх взаємодії у процесі досягнення запланованих цілей має перевести освітній процес на рівень прогнозування й гарантування фіксованої якості підготовки випускника.

3. Кількість типів зв'язків визначає кількість типів систем, що утворюються з допомогою даних зв'язків, а відсутність упевненості в існуванні системи виникає внаслідок недостатньо ретельного вивчення типів зв'язків. Залежно від концептуальних основ організації освітнього процесу в ході еволюції систем освіти виникали унікальні прецеденти щодо організації педагогічної взаємодії, удосконалювались форми організації освітнього процесу. Кожний окремий приклад організації педагогічної системи утворював власні набори специфічних внутрішніх зв'язків, що продукували характерні для них педагогічні результати. У зв'язку із цим робимо висновок, що розробка системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій потребує

конкретизації методологічної основи у виділенні форм, методів, засобів реалізації освітнього процесу.

4. Однозначність об'єкта не визначає однозначність його системного вивчення. Оскільки зв'язки характеризуються взаємозв'язками, то саме ці взаємозв'язки можуть стати підґрунтям для виділення іншої системи. Зазначена закономірність репрезентується запропонованою О. Пехотою [407, с. 10-11] ідеєю виділяти дві полярні стратегії, в рамках яких існують і розвиваються системи освіти. Конкретизація характеру взаємозв'язків між двома суб'єктами освітнього процесу призводить до констатації домінування стратегії формування чи стратегії розвитку: способів нав'язування діяльності, критеріїв оцінювання результатів діяльності; чи виконання вчителем функцій організатора освітнього процесу в умовах суб'єкт-суб'єктного спілкування.

Обидві стратегії є результатом теоретичного узагальнення основних підходів до виконання вчителем професійних функцій, а зв'язки між суб'єктами педагогічного спілкування, які конкретизуються в характері взаємозв'язків, утворюють оригінальну систему з унікальними внутрішніми взаємовідносинами та результатами функціонування.

У зв'язку з цим характер взаємодії в освітньому процесі має визначатись характеристиками прогнозованих результатів, що стає підставою для виділення в системі професійної підготовки окремих підсистем, кожна з яких характеризуватиметься власними механізмами забезпечення очікуваних результатів, котрі, у свою чергу, виступатимуть складовими системи професійних педагогічних знань та умінь.

5. Універсальність та рефлексивність зв'язків педагогічної системи підкреслює її унікальність і багатогранність ураховуючи різні концептуальні положення вибору способів досягнення мети освіти. Багатоплановість цілей, неоднозначність суб'єктів педагогічного спілкування, широкий спектр методів реалізації цілей освітнього процесу розкривають універсальний характер педагогічної системи. Разом із цим, залишається можливість зміни

інтенсивності педагогічного впливу, його корекції на основі об'єктивних даних зворотного зв'язку, що розкриває особливі властивості системи та вказує на необхідність реалізації системного підходу щодо організації педагогічної взаємодії. Це забезпечить ефективне визначення компонентного складу педагогічної системи і засобів управління її функціонуванням виходячи з конкретизованих характеристик запланованих результатів.

Запропоновані А. Уйомовим закономірності є універсальними для теоретичного осмислення логіки функціонування педагогічної системи. Система професійної педагогічної підготовки також має розглядатись у якості сукупності науково обґрунтованих структурних елементів, взаємодію яких відображають об'єктивні педагогічні закономірності. Виділення закономірностей взаємодії між компонентами системи забезпечує їх оптимальний підбір і конкретизований результат її функціонування із одночасною підтримкою гнучкості та мобільності у контексті налаштування (пристосування) в умовах змін зовнішніх коригуючих чинників.

На думку В. Беспалька [58, с. 6], педагогічною системою є сукупність взаємопов'язаних засобів, методів та процесів, які потрібні для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на особистість з метою формування наперед заданих якостей. Виділення структурних елементів педагогічної системи ґрунтується на логіці послідовних етапів її утворення, управління, оцінювання результативності з боку соціуму: суспільні цінності визначають цілі формування особистості (комплекс особистісних якостей, які відповідають створеному в даному суспільстві ідеалу) і здійснюють налаштування педагогічної системи. У такий спосіб освітній процес набуває ознаки цілісної системи, яка гнучко реагує на зовнішні коригувальні впливи, що визначають її характер, властивості результату. Структурними компонентами педагогічної системи В. Беспалько виділяє: учнів, цілі, вчителів (або ТЗН), зміст освіти, організаційні форми, дидактичні процеси [55, с. 6-7].

Зазначені компоненти відповідають запропонованим Расселом Л. Акофом у роботі «Systems, organizations and interdisciplinary research» [262, с. 143-164] провідним суттєвим характеристикам самокерованих систем:

1. Компоненти можуть бути живими істотами. У контексті опису педагогічної системи такими компонентами виступають учень та вчитель (викладач і студент), а особливості їхньої взаємодії в значній мірі обумовлюють властивості педагогічної системи та характеристичні ознаки результатів.

2. Відповідальність за вибір дії з усіх можливих у будь-якій конкретній ситуації розподіляється між двома індивідами (таких індивідів може бути й більше). При цьому кожна група здійснює один чи кілька виборів дії, що призводить до розподілу множини виборів між зазначеними групами. В умовах функціонування системи професійної педагогічної підготовки питання розподілу відповідальності є складнішими з огляду на зазначений вище тандем. З одного боку, викладач визначає обсяги й час вивчення певної інформації, планує види та характер навчальної діяльності студента. З іншого боку, не можна ігнорувати активну роль студента у плануванні власної діяльності, ставлення до навчального матеріалу, готовність до самостійних навчальних дій тощо. У відповідності до твердження Рассела Л. Акофа, кожен здійснює власний вибір змісту та характеру діяльності. У контексті опису відповідальності викладача, його вибір полягає не тільки у виборі змісту навчального матеріалу та орієнтовного характеру навчальної діяльності студента, але й у виборі стратегії педагогічного спілкування. З позиції студента зазначений вибір стосується ступеня активності та самостійності. На думку В. Лозової, пізнавальна активність може бути, в тому числі, потенційною: індивід зовнішньо не демонструє жодних ознак існування пізнавальної активності, але внутрішньо може мати бажання включитись в освітній процес, зацікавленість тощо [337].

Таким чином, обидва суб'єкти мають можливість вибору стратегії поведінки й у такий спосіб беруть на себе відповідальність за участь у педагогічній взаємодії: у межах професійних обов'язків та стратегічного планування педагогічної діяльності чи у межах вибору характеру включення в запропоновані види навчальної діяльності. У зв'язку з цим розробка системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій має передбачати вивчення аспектів управління навчальною діяльністю студентів і забезпечення високого рівня активності та самостійності

3. Різні групи функціонально мають інформацію про поведінку інших груп через налагоджену систему зв'язків та спостережень. В умовах освітнього процесу система взаємозв'язків на основі зворотного зв'язку виникає внаслідок спеціально організованих педагогічних дій щодо оцінювання рівня пізнавальної активності та якості результатів навчальної діяльності.

Комплексні оціночні судження учасників педагогічного спілкування стосуються таких аспектів, як: знання навчальної дисципліни, готовність до відкритого спілкування, гуманістична спрямованість і ряд інших. Інформація надходить внаслідок суб'єктивних спостережень, а також на підставі сформованого власного суб'єктивного ставлення до педагога. Названі судження можуть у різній мірі відповідати реальному стану налаштування педагога на педагогічне спілкування. Наприклад, В. Сухомлинський у своїх працях [519-523] стверджував, що у молодшому шкільному віці учні краще відчують дорослого, ніж у середньому та старшому. В умовах системи професійної педагогічної підготовки зворотний зв'язок забезпечує інформацію про студента як професіонала, якість підготовки якого в значній мірі визначається характеристиками взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

4. Система має певну свободу вибору засобів дій та очікуваних результатів. Це вказує на існування в окремих частинах системи

альтернативних можливостей до дій за певних комбінацій умов існування. Аналіз попередньо описаних властивостей дає підстави стверджувати, що зазначена характеристика детально описує властивість педагогічної системи. Від характеру взаємодії учасників освітнього процесу, їхнього налаштування на спілкування, особистого ставлення до власної діяльності залежить характер включення в педагогічну взаємодію, що обумовлює якість кінцевого результату – знань, умінь, навичок. Вибір стратегій включення в педагогічну взаємодію обох учасників є альтернативною комбінацією, що реалізується на кожному окремому занятті за новим сценарієм, оскільки в даному випадку до суб'єктивної різноманітності такого спілкування долучається рівень складності матеріалу, його яскравість, змістовність тощо.

Складні адаптивні системи можуть демонструвати різні варіанти поведінки на основі внутрішньої взаємодії за умов виникнення різних ситуацій для такої взаємодії. Як результат, організація адаптивної системи базується на чотирьох характеристиках: зміст, структура, зв'язки, процедури прийняття рішення. На основі розробленої структури педагогічної системи В. Беспалько [55, с. 7] довів, що системний підхід у педагогіці представляє собою облік усіх елементів педагогічної системи під час внесення будь-яких змін в один із них у відповідності до вимог соціального замовлення та науково-технічного прогресу. Кожен із елементів педагогічної системи розглядається підсистемою, що також складається із сукупності взаємопов'язаних елементів і які мають певне об'єктивне різноманіття. Розробка системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій на основі зазначеної характеристики має реалізовуватись на основі узгодження зв'язків структурних елементів педагогічної системи, а також указує на необхідність уточнення структури управління зазначеною системою.

Таким чином, реалізація системного підходу в освітньому процесі дає можливість виділити основні елементи системи професійної педагогічної підготовки, їх взаємозв'язки та взаємовплив й прогнозування на цій основі

результатів застосування різних форм, методів, прийомів педагогічного впливу.

Аналіз стану впровадження ідей системного підходу в освіті показав, що в педагогічних дослідженнях (С. Архангельський, І. Блауберг, Б. Вульфова, В. Данілова, Ф. Корольова, А. Куракіна, Л. Новікова, А. Саранова) системний підхід отримав розвиток у взаємодії зі структурним підходом (С. Бобришов, В. Готт, Е. Семенюк, А. Урсул), що сприяло вивченню системних об'єктів із акцентуванням уваги на їх структурах. Аналіз задач, що були визначені для вирішення за допомогою системного підходу, дає підстави для висновків про його протистояння традиційним: функціональному (Є. Александров, С. Бобришов, Ю. Марков, В. Садовський, М. Сетров, В. Хартон) та діяльнісному (В. Беспалько, А. Вербицький, Т. Ільїна, О. Леонт'єв, В. Сластьонін) підходам, у межах яких відбувались дослідження окремих аспектів системних об'єктів. Системний підхід дав можливість розв'язувати традиційні завдання на якісно новому рівні.

У зв'язку з цим виникає потреба деталізувати елементи системи професійної педагогічної підготовки, що забезпечить успішну реалізацію сучасних завдань підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій. Зазначена система має відповідати очікуваним результатам виділених В. Пінчуком напрямів реформування існуючої системи професійної підготовки: впровадження інноваційних підходів на основі особистісно-орієнтованого підходу, що забезпечуватиме розвиток здатності оволодівати новим досвідом, а також модернізації традиційного освітнього процесу з домінуванням дидактичних завдань репродуктивного типу з орієнтацією на досягнення фіксованих результатів на основі аналізу соціального замовлення, що методологічно відповідає технологічному підходу в освіті [524, с. 247-248].

Перший із виділених напрямів на даний час не отримав окреслених у межах проблематики даного дослідження результатів внаслідок хаотичності підходів, які не дають можливості прогнозувати результати

реформування процесу професійної підготовки у вимірах якості та термінів реалізації, оскільки «цілісне осмислення теорії й практики, проектування та впровадження інноваційних процесів потребує розкриття основних тенденцій і суперечностей їх розвитку, формалізації результатів у вигляді законів, закономірностей, принципів» [524, с. 250]. Загальною характеристикою зазначеного напрямку є різноплановість у виділенні ключових концепцій організації освітнього процесу, вибору методів і засобів його реалізації, що створює багатовекторну картину реформування системи професійної педагогічної підготовки, кожен з напрямків якої потребує детального вивчення та апробації.

Другий напрям спирається на накопичений досвід організації освітнього процесу в закладі вищої освіти з акцентуванням уваги на можливості реорганізації педагогічної взаємодії з метою гарантування нових результатів. У даному випадку використання репродуктивного традиційного підходу до організації системи професійної педагогічної підготовки частково змінюється в частині організації взаємодії суб'єктів у відповідності до окреслених характеристик результату. Це дає можливість підвищити якість професійної підготовки, але не вирішує актуальних завдань забезпечення професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій.

В умовах організації освітнього процесу в закладі вищої освіти модернізація змісту професійної педагогічної підготовки, у відповідності до нових вимог якості педагогічної освіти з метою забезпечення підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій, має торкнутись таких аспектів, як: цілі, зміст, методи, форми організації. Це забезпечить еволюцію, розвиток освітнього процесу з орієнтацією на сучасні стандарти фахової підготовки.

Положення загальної теорії систем повинні стати основою у формуванні системи підготовки фахівця. Професійна підготовка студента до розробки і використання педагогічних технологій має розглядатись

як цілісна система, яка є інтегрованою у спеціально створену в умовах педагогічного закладу вищої освіти фахову підготовку й характеризуватись здатністю до саморегуляції та саморозвитку на основі усвідомлення об'єктивних протиріч між цілями педагогічної діяльності, отриманими результатами та необхідністю пошуку нових підходів (технологій) до розв'язання зазначених протиріч.

У визначенні системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій у відповідності до структури педагогічної системи (В. Беспалько [55]) необхідно визначити її компонентний склад: цілі, зміст, методи, засоби і форми реалізації, описати логічні й послідовні етапи набуття системи конкретизованих фахових знань, формування комплексу відповідних специфічних умінь, які для сучасних студентів педагогічних закладів вищої освіти гарантуватиме нова система фахової підготовки до розробки і використання педагогічних технологій зі специфічними формами, методами, засобами реалізації.

Викладач та технічні засоби навчання, як окремий компонент системи професійної підготовки В. Беспалька [55, с. 7], є важливими чинниками управління даною системою (коригування її функціонуванням), який має кілька характерних особливостей:

- по-перше, в управлінні освітнім процесом одночасно з сучасними дослідженнями та розробками використовуються інтуїція та досвід викладачів, що вказує на доцільність розширення традиційного розуміння викладача активним учасником освітнього процесу визнанням його рушійною силою оновлення технології реалізації освітнього процесу, оскільки вибір форм організації навчання та методів педагогічної взаємодії в межах конкретизованої технології входить до складу його пріоритетних завдань;

- по-друге, запровадження в освітній процес нових педагогічних технологій передбачає наявність відповідної підготовки фахівців, чіткого відпрацювання на підготовчих етапах усіх аспектів реалізації нововведень,

визначення відповідності встановлених цілей очікуваним результатам, ефективності форм та методів педагогічного впливу, а також можливостей педагогічного управління та корекції;

- по-третє, викладач визначає характер міжособистісного спілкування, що є однією з передумов ефективного функціонування педагогічної системи (характер міжособистісного спілкування не визначено в якості окремого елемента педагогічної системи [58, с. 7]), але суб'єкт-суб'єктна взаємодія, консультативний характер включення викладача в освітній процес вимагають упровадження відмінних від традиційних способів опанування знаннями.

Складовою представленою компонента в структурі системи професійної підготовки є технічні засоби навчання. У класичній схемі опису педагогічної технології О. Пехоти [407] вони визначаються як додатковий елемент, що використовується в разі потреби за умов існування відповідних вимог щодо впровадження педагогічної технології. У той же час, технічні засоби навчання виступають самостійним компонентом педагогічної системи, оскільки технічне оснащення освітнього процесу залишається вагомим фактором ефективної його організації. Позиція, що освітній процес неможливий без використання технічних засобів навчання та дидактичних матеріалів, сформувалась у 80-х роках ХХ століття [594, с. 27]. Залежність процесу підвищення якості фахової підготовки випускників закладу вищої освіти від стану матеріально-технічного забезпечення спеціальностей пов'язано із тим, що застаріле обладнання або його повна відсутність призводить до суто теоретичної, а не прикладної підготовки й не забезпечує необхідної якості підготовки фахівців. Ступінь розповсюдження та використання нових технічних засобів навчання обумовлюється, на думку Ф. Янушкевича, такими чинниками:

- виробництвом та розповсюдженням дидактичних матеріалів, що визначають місце та значення даних технічних засобів в освітньому процесі;

- атестацією викладачів закладів вищої освіти з метою виявлення методичної готовності до правильного використання у своїй роботі нових технічних засобів, а в більш широкому розумінні – нових технологій навчання [594, с 37].

Дослідження структури системи професійної підготовки та взаємозв'язків окремих її елементів дає підстави зробити висновки, що технічні засоби навчання залишаються одним із суттєвих чинників забезпечення належної якості підготовки фахівців. Функціональним призначенням даного елемента системи професійної підготовки є забезпечення матеріально-технічного оснащення освітнього процесу у відповідності до змісту освіти та специфіки організації фахової підготовки випускників різних напрямів підготовки, що має додатковий вплив на визначення форм організації навчання.

Таким чином, методологія системного підходу в розробці системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій є об'єктивно необхідною з позиції забезпечення конкретизованих показників функціонування педагогічної системи. Філософські та педагогічні доробки з питань вивчення та впровадження системного підходу в освіті дають підстави для висновку, що в розробці системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій слід виходити з розуміння її в якості сукупності взаємопов'язаних складових, а також існування закономірностей прогнозованих реакцій системи на зовнішні впливи з боку суспільства – більшої системи і одночасно середовища її функціонування.

Ідентифікація рівня абстракції та самоорганізації системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій дає підстави робити висновок про її соціальну організацію з властивими для неї особливими цілями, завданнями, внутрішніми взаємозв'язками та специфічними контактами із зовнішнім соціальним середовищем. Система професійної підготовки до розробки і використання

педагогічних технологій має підпорядковуватись конкретизованим у межах змісту зазначеного поняття завданням, бути відкритою до перманентних змін, які обумовлюватимуться зовнішніми коригувальними факторами (зміни у вимогах до якості підготовки фахівця, централізовані реформи змісту професійної підготовки, впровадження інноваційних педагогічних технологій), забезпечувати можливість об'єктивного оцінювання результатів функціонування.

Необхідною умовою успішного функціонування зазначеної системи є виділення її структурних елементів та пояснення їх взаємодії, що забезпечує конкретизацію умов і чинників, які здійснюють вплив на показники ефективності функціонування педагогічної системи. Таке моделювання взаємодії елементів педагогічної системи, як окремих підсистем, для яких загальна система виступає середовищем для функціонування, є підставою для констатування необхідності виділення в структурі системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій, цілей, змісту, методів та засобів її реалізації.

Одночасно з цим слід зазначити, що використання системного підходу не вирішує питань вибору змістових модулів, методів та засобів реалізації системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій, а лише описує характеристики взаємозв'язків між структурними компонентами педагогічної системи. Вибір навчальних предметів, побудування структурно-логічної схеми їх упровадження із конкретизацією зазначених складових має спиратись на виділені в межах системного підходу послідовно уточненні цілі фахової підготовки, що описують прогнозовані результати освітнього процесу, але потребує використання інших методологічних підходів.

2.3. Технологічний підхід у реалізації системи професійної педагогічної підготовки майбутнього вчителя до розробки та використання педагогічних технологій

Визначені у п. 2.2 компоненти системи професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій, конкретизовані ознаки результатів її функціонування, що охарактеризовані у п. 2.1 категоріями компетентнісного підходу в освіті дають підстави констатувати, що взаємодія компонентів системи має відповідати визначеним у площині технологічного підходу в освіті закономірностям і принципам функціонування освітньої технології. Вибір технологічного підходу в освіті для опису функціонування системи професійної підготовки майбутнього вчителя до розробки і використання педагогічних технологій пов'язаний із виділеним в його предметному полі практичних шляхів забезпечення очікуваного рівня якості підготовки в різних підсистемах системи освіти, як відповіді на ініційовані соціально-економічними та науковими передумовами педагогічні пошуки шляхів підвищення якості освіти.

Підготовка майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій, модель змісту якої визначено у п. 1.1 дослідження, характеризується конкретизованою системою знань та професійних умінь, а необхідність їх гарантованого формування є ознакою технологічного підходу в освіті. Звернення до технологічного підходу в освіті в розв'язанні завдання підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій обумовлено також тим, що, як зазначає Г. Селевко, не кожна педагогічна система є технологією, але кожна технологія представляє собою систему [489, с. 28].

У зв'язку з необхідністю забезпечення конкретизованих результатів освітнього процесу професійна підготовка має набути ознак органічно інтегрованої до системи професійної педагогічної підготовки технології.

З цією метою слід визначити суть та зміст педагогічної технології, її ознаки та вимоги щодо процедури впровадження.

У межах науково-педагогічних досліджень технологічний підхід представлено в роботах В. Беспалька [56, 57, 58], М. Бершадського [52, 53, 54], В. Боголюбова [109], В. Гузеєва [190, 191, 192, 193], І. Дичківської [212], Т. Ільїної [257], М. Кларіна [120, 275], М. Левіної [323], О. Пехоти [407, 426], Г. Селевка [488, 490], А. Умана [542] і розглядається в якості джерела потенційних можливостей для концептуального та проектувального вирішення багатьох питань: управління педагогічними процесами з прогнозуванням результатів; аналізу та систематизації на науковому підґрунті передового педагогічного досвіду; комплексного вирішення освітніх, соціально-виховних проблем; створення сприятливих умов для розвитку особистості шляхом оптимального використання наявних ресурсів у вигляді ефективних освітніх технологій.

Поступове виокремлення в самостійне методологічне вчення технологічний підхід отримав завдяки специфічним передумовам свого розвитку, внаслідок чого педагогічна технологія стала об'єднувальним терміном для нових наукових підходів до аналізу та організації педагогічного процесу у ході вирішення низки проблем, пов'язаних із аналізом навчального матеріалу та організацією педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Аналіз наукових праць, що присвячені проблемі розвитку технологічного підходу в освіті, показав, що поняття «педагогічна технологія» стало загальноживаним на сучасному етапі розвитку педагогічної науки, має широкий спектр визначень внаслідок порівняльно-педагогічних досліджень 70-х років ХХ століття, аналітичних оглядів прогресивних наукових ідей у світовій педагогіці від упровадження технічних засобів навчання, що підвищують рівень наочності в навчанні, здатні вирішувати традиційні завдання з використанням сучасних технічних засобів, до розробки наукових підходів щодо планування та організації

освітнього процесу з використанням сучасних надбань педагогічної науки та практики [535, с. 20-21].

Різні підходи до визначення суті педагогічної технології стали підґрунтям для виділення умовних етапів розвитку технологічного підходу в освіті, який В. Боголюбов [109] розглядає у безпосередньому зв'язку з трансформацією зазначеного наукового терміна від «технології в освіті» до «технології освіти» і, нарешті, «педагогічної технології». Зазначена трансформація втілюється в еволюції педагогічних поглядів, наукових теорій, які умовно відображають позиції розглядати технологію в якості:

- технічних засобів навчання (В. Бухвалов [145], В. Паламарчук [410, 411], Б. Ліхачов [332], С. Смірнов [417], Г. Елінгтон, Ф. Персиваль [620], І. Зязюн [250]);
- способу педагогічної взаємодії (В. Беспалько [56, 58], М. Чошанов [563], В. Сластьонін [501, 504], В. Монахов [377, 378]);
- нового напрямку педагогічної науки, що передбачає конструювання оптимальних педагогічних моделей, систем тощо (П. Підкасистий [509], В. Гузеєв [190, 191, 193], Б. Скіннер [332]);
- багатоаспектного явища, що передбачає використання різних підходів і дещо об'єднує попередні підходи (В. Боголюбов [108, 109], М. Кларін [275, 276], В. Давидов [326], Г. Селевко [488, 490], П. Мітчелл [617, 618]).

Окреслені підходи втілюються в авторські визначеннях поняття педагогічної технології, розумінні технологічного підходу в освіті, як:

- поняття, яке містить дві групи питань: використання технічних засобів навчання, що розглядає можливості впровадження нових технічних пристроїв, які стали результатом пошуку інженерної думки; організацію педагогічного процесу (технологія), що належить суто проблематиці педагогічної науки та передбачає пошуки ефективної взаємодії суб'єктів навчального процесу (Т. Ільїна [257]);

- напрям у педагогіці (дидактиці), розроблена технологічна схема, яка забезпечує навчання; система методів і прийомів викладача, що включає методику й окремі методи (П. Підкасистий [413]);
- система раціональних способів досягнення педагогічної мети, наукова організація освітнього процесу, що відповідає вимогам системності, концептуальності, науковості, структурованості, відтворюваності, ефективності, алгоритмічності, оптимальності з позиції витрат (С. Сисоєва [420]);
- комплекс уявлень про результати навчання, засоби діагностики реального стану учнів, набір моделей навчання, критеріїв вибору оптимальної моделі в даних конкретних умовах (В. Гузеєв [190]);
- теоретичний проект педагогічного управління навчальною діяльністю, а також система необхідних засобів, що забезпечують функціонування педагогічної системи у відповідності до визначених цілей (М. Левіна [322]);
- раціональні засоби досягнення визначених в освітньому процесі цілей, а також системна категорія, структуру якої утворюють: цілі та зміст навчання, засоби педагогічної взаємодії, організація педагогічного процесу, його суб'єкти, результати їхньої діяльності (Н. Тализіна [527]);
- інструкція щодо змісту та послідовності педагогічних дій з управління навчально-пізнавальною діяльністю (Ю. Фокін [551, с. 132]);
- сукупність методів, прийомів, засобів та форм організації навчання, що забезпечують досягнення запланованих результатів у процесі оволодіння системою знань, досвідом діяльності (репродуктивної, реконструктивної і творчої) та емоційно-ціннісного ставлення до себе, до інших та світу; педагогічна технологія передбачає єдність учасників процесу навчання, сукупність теорій, ідей, засобів, методів, що зумовлює якість знань, формування практичних умінь

і розвиток особистості суб'єкта навчальної діяльності (А. Рацул [473]);

Більш широко зазначений термін розкриває В. Беспалько [58], який вводить в обіг розуміння поняття педагогічної технології як складової педагогічної системи, котру утворюють організаційні форми навчання, дидактичні процеси, кваліфікація вчителя. У наведеній позиції технологічний підхід є безпосередньо інтегрованим із системним, оскільки педагогічна технологія стає ефективним вибором шляхів розв'язання конкретизованої дидактичної задачі у межах педагогічної системи. Відтак, цілісність педагогічної системи забезпечується високим ступенем відповідності педагогічної технології дидактичній задачі. Визначаючи в якості дидактичної задачі виділену у п. 1.1 модель змісту професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій, слід констатувати необхідність пошуку ефективних шляхів розв'язання зазначеної задачі, враховуючи наявні та можливі форми організації професійної підготовки.

Визначення педагогічної технологій на основі переосмислення традиційних підходів до організації освітнього процесу, що спирається на фундаментальні дослідження 60-х років ХХ століття, подає С. Гончаренко [180], який вважає, що технологія навчання зазвичай розглядається в якості галузі використання системи принципів програмування навчального процесу з орієнтацією на конкретизовані цілі. У вимірах питань проектування освітнього процесу поняття педагогічної технології розглядає також Г. Муравйова [380, 381], яка пропонує під час створення зазначеного проекту здійснювати дидактичний опис навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів і засобів її реалізації.

Таким чином, технологією вважається система дій суб'єктів навчальної діяльності, продуктом яких стають якісні зміни у них самих. За таких дослідницьких позицій процес проектування має містити чотири основних етапи: аналіз вихідних даних, пошук ефективних технологій, відбір

оптимальних педагогічних технологій, створення можливостей для перенесення оптимальної технології в інші умови (рис. 2.5).



Рис. 2.5. Етапи професійної діяльності з розробки і використання педагогічних технологій (технологічний підхід)

Зазначені на рис. 2.5 етапи послідовно показують логіку розробки системи професійної підготовки з конкретизованими результатами її функціонування, що логічно повторюють дії фахівця з вирішення професійних функцій та задач на основі використання сучасних педагогічних технологій та розробки власних технологічних рішень: аналіз змісту професійної підготовки на основі моніторингу, вимог щодо змісту фахових знань та вмінь; пошук технологічних рішень, забезпечення визначених на цій основі цілей професійної підготовки; вибір оптимальних і здатних до модернізації та адаптації форм і засобів реалізації змісту професійної підготовки.

Тотожну позицію знаходимо у В. Монахова [377], який пропонує користуватись аксіоматичним підходом щодо проектування педагогічних технологій послідовно здійснюючи: аналіз попиту на педагогічні технології, аналіз можливості уніфікації з метою універсального впровадження, проектування моделі освітнього процесу, технологізації професійної діяльності, формування середовища для функціонування освітньої технології тощо. При цьому педагогічною технологією визначається галузь досліджень педагогічної теорії та практики, що має безпосередній зв'язок із різними аспектами організації педагогічної системи з метою досягнення специфічних та потенційно відтворюваних педагогічних результатів [280, 378].

У розв'язанні завдання розробки системи професійної підготовки технологічний підхід має потенціал для виправлення окреслених у процесі аналізу можливостей компетентнісного та системного підходів недоліків щодо розробки механізмів взаємодії елементів системи з метою забезпечення конкретизованих результатів. Технологічний підхід в освіті, на думку Д. Чернілевського, передбачає конструювання освітнього процесу виходячи з освітніх орієнтирів, цілей та змісту освіти, а на особливу увагу заслуговує корекція освітнього процесу та діагностика очікуваних якостей [561, с 49]. Це вказує на доцільність забезпечення механізмів гнучкого управління освітнім процесом у межах системи професійної підготовки.

Проектом педагогічної системи, що реалізується на практиці, визначає педагогічну технологію М. Левіна, а педагогічна система, на її думку, виступає основою для розробки технології [323, с. 8]. Одночасно з цим тенденції вирішувати практичні питання організації освітнього процесу з дотриманням принципів його оптимізації вказують на дещо відмінні риси технологічного підходу в порівнянні з системним. При цьому технологічний підхід має характеристичною ознакою гнучку інтеграцію до структури педагогічної системи, використання в його межах інструментарію системного підходу: системного аналізу та загальних уявлень про структуру та взаємозв'язки компонентів у межах педагогічної системи.

У п. 2.2 дослідження описано роль системного підходу у виділенні структурних елементів системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій, але налаштування їх взаємодії, включення студента в освітній процес у якості складової зазначеної системи неможливо розкрити без методологічної основи технологічного підходу. Використання системного аналізу у процесі його реалізації вирішує практичні задачі забезпечення ефективного функціонування процесу навчання з урахуванням критерію оптимальності; розкриттю суті внутрішніх взаємозв'язків окремих компонентів педагогічної системи й пояснення на цій основі механізму взаємодії, організації зворотного зв'язку, налагодження коригувальних впливів. Ефективність організації освітнього процесу забезпечується в такий спосіб шляхом урахування індивідуальних характеристик суб'єктів навчальної діяльності, особливостей навчальних дисциплін та окремих тем, конкретизації загальних цілей навчання в окремих темах курсу, дисципліни. Система професійної підготовки має функціонувати на засадах педагогічної технології, яка здійснить у такий спосіб заміщення існуючих методик підготовки технологічними рішеннями з стабільно високими показниками результативності.

Процедура та результат повного або часткового трансформування традиційних методик викладання в педагогічні технології, на думку Л. Седаєвої, забезпечує системність і діагностичність визначення цілей, прогнозування кінцевого результату навчання й поточний моніторинг результатів у процесі реалізації технології [487, с. 9]. У зв'язку з цим констатуємо ряд протиріч, які потребують розв'язання в процесі розробки системи професійної підготовки майбутніх учителів.

По-перше, загальна тенденція до впровадження ефективних технологій в систему освіти на практиці стикається із фактом, що освітній процес, попри сучасні дослідження та розробки, базується на інтуїції та досвіді викладачів, що гальмує запровадження освітніх технологій. У першу чергу слід дати

об'єктивну оцінку здатності педагога узагальнювати та аналізувати свій педагогічний досвід із метою оновлення та коригування методичного комплексу прийомів реалізації освітнього процесу, що визначає інтенсивність упровадження педагогічних технологій, оскільки як суб'єкт педагогічної діяльності він стає рушійною силою оновлення технології його реалізації.

По-друге, запровадження в освітній процес нових педагогічних технологій передбачає наявність відповідної підготовки (професійна підготовка до розробки і використання педагогічних технологій). Гарантування якісних результатів освітнього процесу на основі запровадження нових педагогічних технологій може бути забезпечено за умов чіткого відпрацювання на підготовчих етапах усіх аспектів реалізації конкретизованої технології, визначення відповідності встановлених цілей очікуваним результатам, ефективності форм та методів педагогічного впливу, а також можливості педагогічного управління та корекції.

Таким чином, передумовами використання технологічного підходу в розробці системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій є джерела практичного впровадження педагогічних технологій:

- об'єктивна необхідність уведення в педагогіку системного та діяльнісного підходів, систематизація способів навчання;
- потреба в реалізації особистісно-орієнтованого навчання на всіх ланках освітньої системи, заміна малоефективного вербального способу передавання знань;
- можливість експертного проектування технологічного ланцюга процедур, методів, організаційних форм взаємодії учня та вчителя, що гарантують результати навчання [193].

Остання передумова відповідає завданням даного дослідження й вказує на необхідність забезпечення нової якості професійної підготовки вчителя,

що матиме наслідком комплексні зміни в управлінні результативністю освітнього процесу.

На думку Н. Бордовської, предметом педагогічної технології виступає конструювання освітнього процесу на рівні змісту, форм взаємодії викладача зі студентами, контролю та оцінювання результатів [126, с. 109]. У зв'язку з цим правильною є позиція В. Бондаренко, Ю. Бондаренко, М. Ланских [125] розглядати в якості перших прикладів технологізації освіти ідеї Я. Коменського та А. Макаренка, оскільки педагогічні підходи названих класиків мають спільним конкретизацію цілей та вибір доречних педагогічних засобів із визначенням правил їх застосування на фоні характеристик, що містяться в соціальному замовленні. Конкретизовані цілі та якісні характеристики очікуваних результатів функціонування системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій також повинні отримати оптимальні засоби, прийоми, форми організації професійного навчання.

Розробка системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій передбачає її інтеграцію до традиційної системи фахової підготовки з усталеними підходами, методичними прийомами, методиками тощо. Це вказує на необхідність оцінки співвідношення понять «методика» і «технологія» з позиції їх співіснування.

У науковому обігу найбільш розповсюдженим і зрозумілим, із точки зору хронології запровадження, є саме використання окремої методики навчання чи виховання, оскільки традиційна професійна педагогічна підготовка базується на вивченні окремих методик викладання навчальних дисциплін, що суперечить сучасним тенденціям технологізації освітнього процесу. Ряд авторів (С. Смірнов [417], Д. Чернілевський [561], В. Монахов [377, 378, 562]) визначають принциповою відмінністю технології від методики суттєве підвищення якості результату освітнього процесу за умов зниження рівня творчості та особистого педагогічного впливу

на учня з боку вчителя. Традиційна методика має в своїй основі сукупність рекомендацій стосовно організації освітнього процесу й у такий спосіб виступає орієнтованою на регламентацію діяльності вчителя, управління нею тощо.

На думку Г. Селевка, технологія може бути частиною методики, а іноді методика може входити до складу технології [489, с. 29].

Дослідник Д. Чернилевський [561] виділяє такі ознаки педагогічної технології:

- цілеспрямований, спеціально організований педагогічний вплив на освітній процес;
- змістовна техніка реалізації освітнього процесу;
- опис процедури досягнення запланованих результатів освітнього процесу;
- об'єднання особистісного та колективного пошуку в складну систему з урахуванням усіх взаємопов'язаних елементів зазначеної педагогічної системи;
- створення методологічного обґрунтування для побудування освітнього процесу;
- процесуальний, динамічний характер опису освітнього процесу з конкретизованими рекомендаціями;
- відхід від традиційної орієнтації на вчителя на користь деталізованого опису характеру та змісту діяльності учня.

Схожі ознаки педагогічної технології визначає Г. Селевко: системність; комплексність; цілісність; науковість; концептуальність; розвивальний характер; структурованість; ієрархічність; логічність; алгоритмічність; наступність; варіативність і гнучкість; процесуальність; керованість; діагностичність; передбачуваність; ефективність; оптимальність; відтворюваність [489, с. 32-35]. Перелічені якості виступають одночасно методологічними вимогами технологій і критеріями технологічності педагогічного процесу, які дослідник об'єднує в групи за спільними

ознаками: концептуальність, системність; керованість, ефективність, відтворюваність [490, с. 17].

Сучасність, оптимізацію навчального процесу, синтез знань із суміжних наук та можливість відтворення результатів освітнього процесу визначає основними характерними ознаками педагогічної технології Ф. Янушкевич [594], залишаючи викладача організатором процесу навчання за умов співпраці суб'єктів педагогічного спілкування. У цьому контексті проблема визначення суті технологічного підходу розглядається у площині вирішення сформульованих Г. Лаврентьєвим [318] двох гносеологічних протиріч, які розкривають особливості взаємодії суб'єктів освітнього процесу:

- з одного боку, педагогічна технологія має забезпечити усвідомлене навчання, яке передбачає інтеграцію знань та переживань стосовно результатів пізнання, що переводить їх у категорію життєвих цінностей та професійних умінь. Відтак, педагогічна технологія виступає практичним шляхом реалізації особистісно-орієнтованого підходу в освіті;
- з іншого боку, усвідомлення педагогом своєї місії визначає актуальною проблемою впровадження педагогічних технологій його відповідальність, педагогічну компетентність, уміння працювати на сучасному науково-методичному рівні, що відповідає вимогам компетентнісного підходу в освіті.

Вирішення двох окреслених протиріч поміж своїх якісних ознак має усвідомлене навчання, вихід за межі репродуктивних дій і поступове наближення до продуктивного мислення. У зв'язку з виділеними Г. Лаврентьєвим [318] протиріччями слід констатувати, що система професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій має забезпечити формування достатньої бази для організації освітнього процесу на засадах особистісно-орієнтованого підходу із високою результативністю функціонування. При цьому система

професійної педагогічної підготовки має набути ознак технології та сама відповідати названим вище ознакам.

Тобто, порівняння технології та методики дає можливість окреслити принципові відмінності в питаннях, де зазначені процесуальні підходи торкаються різних аспектів спільних завдань, які потребують вирішення. Так, на відміну від рекомендованих у межах окремої методики методів, форм, засобів навчання технологія ініціює процес створення системи методів, форм, засобів, виходячи з конкретизованих цілей. При цьому орієнтація на вчителя замінюється зорієнтованістю на учня і у такий спосіб забезпечується універсалізація підходів до вивчення навчального матеріалу.

Основними елементами технологічного підходу М. Кларін виділяє:

- постановку і формулювання цілей навчання та їх максимальне уточнення з орієнтацією на досягнення конкретних результатів;
- підготовку навчального матеріалу та організацію навчання у відповідності до поставлених цілей;
- оцінювання поточних (не остаточних) результатів, коригування процесу навчання;
- підсумкове оцінювання отриманих результатів [276].

Одночасно з цим він зазначає, що технологічний підхід в освіті має на меті конструювання освітнього процесу на основі ряду вихідних положень: соціального замовлення, освітніх орієнтирів, цілей та змісту освіти.

У відповідності до тенденцій розвитку педагогічної теорії передбачається реалізація двох аспектів: процесуального й результативного. Процесуальний аспект реалізується в кілька етапів: моделювання, проектування, конструювання освітньої системи. Результативний аспект характеризується: діагностичністю визначення мети; можливістю здійснення об'єктивного контролю на різних етапах досягнення мети; структурною та змістовною цілісністю педагогічної діяльності; відсутністю експромтів в освітньому процесі [535, с. 26].

Узагальнену позицію знаходимо у Г. Селевка [490], який виділяє три аспекти розуміння суті педагогічної технології: науковий (педагогічна технологія як частина педагогічної науки, що вивчає мету, зміст, методи навчання та проектує на цій основі педагогічний процес); формалізовано-описовий (педагогічна технологія як опис алгоритму процесу, що містить сукупність цілей, змісту методів та засобів досягнення запланованих результатів); процесуально-діяльнісний (педагогічна технологія як реалізація педагогічного процесу з деталізацією особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів), а у роботах В. Вітвицької [154, с. 125] їх позначено як науковий, процесуально-описовий, процесуально-дійовий. Система професійної підготовки має відповідати науковому, формалізовано-описовому та процесуально-діяльнісному аспектам, що реалізуються спочатку у формі теоретично обґрунтованої моделі, а потім – в алгоритмі реалізації системи фахової підготовки з новими конкретизованими ознаками результатів.

Порівняльний ретроспективний та хронологічний аналіз підходів щодо розуміння суті технологічного підходу в освіті став підставою для виділення Г. Сініциною [535, с. 35-36] трьох педагогічних парадигм у його розвитку:

1. Емпірична парадигма, яка визначається як традиційний частково-методичний підхід, у межах якого не відбувається конкретизації цілей навчання із діагностикою особистісних якостей учнів. Успіх зазначеної парадигми базується на узагальненому досвіді успішних експромтів у викладанні, які, за умов наукового виділення й конкретизації послідовних процедур, перетворюються на технологічні компоненти та педагогічні технології. Ефективність даної групи технологій обумовлюється перевіреним досвідом спроб, аналізом помилок й удосконаленням їх на цій основі в межах вирішення типових педагогічних задач. При цьому копіювання запозиченого педагогічного досвіду не гарантує високих показників ефективності його використання, а прогнозування розвитку педагогічної системи не відбувається й у випадку відтворення прототипу.

2. Алгоритмічна парадигма, яка виникла на протигагу традиційному методичному підходу внаслідок його нечіткості та невизначеності. У плануванні результатів освітнього процесу вона спирається на діагностичному визначенні цілей на основі діагностики результативності освітнього процесу. Як результат, ситуаційні педагогічні умови стають підставою для виділення конкретизованих цілей із комплексом методів, форм, прийомів, засобів, які гарантують їх досягнення. Чітка градація діагностичних цілей створює вертикальний алгоритм, який є придатним для відтворення за умов діагностування схожих вихідних педагогічних умов, задач тощо.

Алгоритмічна парадигма розкриває ряд сучасних визначень суті технологічного підходу в освіті, що у своєму змісті описують конкретизований спосіб діяльності, за якого чітка послідовність операцій призводить до очікуваного, запланованого результату, який позначається як алгоритм.

У розробці системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій вертикальна градація діагностичних цілей забезпечить логічність і послідовність накопичення системи знань та умінь, що описані категоріями узагальненої моделі змісту в п. 1.1, створить у такий спосіб алгоритм, що набуватиме ознак педагогічної технології.

3. Стохастична парадигма, яка стала загальноновизнаною наприкінці ХХ століття, розширила сформовані впродовж 50-80-х років уявлення про процедуру визначення цілей освітніх технологій надбаннями особистісно-орієнтованої педагогіки. У якості основи особистісно-орієнтованого підходу [60, 123, 238, 286, 431, 494, 591] визначають гуманістичну педагогіку, індивідуальний і диференційований підходи до вирішення педагогічних завдань і провідні їх положення, а саме: у центрі освітнього процесу знаходиться особистість учня, враховуються його вікові та індивідуальні особливості, реалізується принцип диференціації.

Об'єктивними передумовами впровадження ідей особистісно-орієнтованого підходу стало визнання значення самоосвітньої діяльності, активності особистості на фоні активних інноваційних процесів, зміни змісту освіти тощо.

Зміна парадигм у розумінні суті технологічного підходу в освіті своєю еволюцією окреслила принципові спільні позиції різних методологічних підходів щодо забезпечення ефективності освітнього процесу. У певній мірі особистісно-орієнтований підхід у стохастичній парадигмі спирався на положення наукових досліджень, що вивчали різні аспекти ефективного педагогічного впливу на особистість.

Теоретичні аспекти проблеми формування особистості викладені в роботах О. Леонт'єва [325, 326], А. Петровського, М. Ярошевського [424], С. Рубінштейна [477, 478, 479]; розвиток особистості впродовж навчання в загальноосвітній школі описано в працях Л. Божович [113], Л. Виготського [158, 159, 160], І. Кона [290]; організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності представлена в працях М. Данілова [201], І. Зимньої [240, 241, 242], Т. Ільїної [257, 259], І. Лернера [325, 327, 328], Б. Ломова [384], Н. Менчинської [112, 363, 364], А. Усової [546, 547]. Узагальнення позицій різних науковців стосовно шляхів реалізації особистісно-орієнтованого підходу показало необхідність здійснення інноваційної педагогічної діяльності (В. Ляудіс [183]) з метою реорганізації позиції вчителя і способів організації засвоєння знань, орієнтації учня на співпрацю, зміни критеріїв оцінювання результатів освітнього процесу, що, у свою чергу, стало підставою для впровадження ідей суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Наслідки окреслених інноваційних процесів знаходимо в І. Якиманської [591], яка вважає, що проектування особистісно-орієнтованої системи навчання передбачає визнання учня основним суб'єктом даного процесу, а метою проектування – розвиток його індивідуальних особливостей шляхом виявлення та структурування суб'єктного досвіду.

Детальне вивчення нових задач, що виникають внаслідок прийняття ідеології особистісно-орієнтованого підходу, дало можливість виділити основні напрями педагогічних пошуків: орієнтація освітнього процесу на особистість, як на мету, суб'єкт, результат й основні критерії його ефективності; визначення основою освітнього процесу поваги до особистості, довіру; створення ситуацій успіху; управління засобами координації та мотивування.

Таким чином, у межах нової парадигми з'являється ідея створення індивідуальних освітніх траєкторій; урахування індивідуальних потреб, інтересів, соціально значущих освітніх цілей, забезпечення умов для успішної інтеграції в суспільство і, як результат, культурного розвитку суспільства. У сукупності з ідеями кібернетики, що також були запроваджені в педагогіку з метою пояснення результатів функціонування педагогічної системи та моделювання на цій основі нових освітніх технологій, новий підхід визнав унікальність і непередбачуваність особистісних характеристик суб'єкта освітнього процесу, що стало підставою для конструювання ймовірних моделей особистісного розвитку.

Об'єднання ключових положень алгоритмічної та стохастичної парадигми дає підстави для висновків, що система професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій має забезпечити узгодження цілей, змісту, форм, методів і засобів професійної педагогічної підготовки до рівня цілісного алгоритму з заданими показниками результативності, а гнучкість нової системи має забезпечити формування індивідуальних освітніх траєкторій, які обумовлюватимуться спектром індивідуальних особистісних характеристик суб'єктів освітнього процесу. Це потенційно створює можливості для накопичення майбутнім учителем індивідуальної системи методичних прийомів розробки і використання педагогічних технологій.

Відмінності в педагогічних парадигмах розуміння суті технологічного підходу, які торкнулись визначення цілей у процесі діагностики

особистісного розвитку й моделюванні освітньої траєкторії, не утворюють додаткових протиріч у розробці системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій. Внутрішня диференціація освітнього процесу, як прямий результат урахування ідей особистісно-орієнтованого підходу в освіті, потребує уніфікованих способів для своєї реалізації з метою об'єднання у типові групи схожих освітніх траєкторій. Результат такого процесу оцінюється категорією ймовірності та стає залежним від якості налагодженого зворотного зв'язку.

Принципово нових якостей у стохастичній парадигмі освітніх технологій набуває педагогічна діагностика, перейшовши від виявлення відхилень у траєкторії для вибору коригувальних заходів до виявлення й прогнозування тенденцій розвитку окремого суб'єкта. Таким чином, отримання інформації, що надходить налагодженими каналами зворотного зв'язку, стає неперервним синтетичним процесом, що об'єднує діагностику з прогнозуванням (моніторинг). Педагогічні дослідження щодо застосування технологічного підходу в освіті в межах зазначеної парадигми (Н. Алексєєв, Л. Байбородова, В. Безрукова, Г. Мурав'їова, О. Околєлов, О. Прікот, П. Решетнікова, М. Рожков, Г. Стайнов, В. Юсупов), на думку В. Юдіна [587], мали підсумком визнання необхідності проектування педагогічного процесу, результатом якого є нова педагогічна технологія.

Описувати систему професійної підготовки вчителя, на думку С. Сисоєвої [420], слід у вимірах категорій раціональності, науковості, структурованості, відтворюваності та оптимальності. Одночасно з цим технологічна схема навчання П. Підкасистого [413] з конкретизацією методів і прийомів навчання засвідчує, що використання технологічного підходу в розробці системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій має забезпечити розуміння критеріїв відбору методів, засобів, прийомів організації взаємодії суб'єктів освітнього процесу у вимірах міжособистісної комунікації, процедури роботи з інформацією та формування системи

професійних умінь. Система професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій має набути ознак алгоритму з конкретизованими методами, засобами, прийомами організації освітнього процесу з урахуванням комунікації його суб'єктів.

Узагальнюючи різні аспекти впровадження педагогічних технологій в умовах організації професійної підготовки фахівців Н. Бордовська вказує на багатоаспектність вибору педагогічних технологій з урахуванням соціально-педагогічних, психолого-педагогічних, операційно-технічних, операційно-управлінських аспектів їх взаємодії. Об'єднані загальною метою забезпечення освітніх результатів, педагогічні технології виступають засобом розширення можливостей вибору ефективних способів розв'язання освітніх задач за умов оптимального використання наявних ресурсів, що забезпечує розуміння їх у якості: алгоритму дій; набору прийомів реалізації цілей педагогічної системи; конструювання освітнього процесу з урахуванням наявних цілей та ресурсів [126, с. 18-20].

Порівняльний аналіз наведених визначень суті технологій в освіті дає підстави для виділення спільних позицій, які мають бути реалізованими в процесі розробки системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій: зміст педагогічної технології містить проект (модель) обґрунтованої, логічної, послідовної педагогічної системи, що реалізується в практичній діяльності викладачів. Шляхом аналізу взаємозв'язку засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого впливу на навчальну аудиторію, забезпечується розробка моделі процедури досягнення наперед заданих цілей освітнього процесу. У вирішенні завдань розробки системи професійної підготовки до розробки і впровадження педагогічних технологій технологічний підхід визначає алгоритм реалізації поставлених цілей, враховуючи наявні ресурси, до яких відносяться фіксовані терміни навчання, навчальні дисципліни інваріантної частини освітньої програми, форми організації освітнього процесу в закладі вищої освіти.

Таким чином, розв'язання завдання розробки системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій належить до проблемного поля технологічного підходу, оскільки в межах особистісно-орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного і системного підходів забезпечення активності та самостійності особистості відбувалось за рахунок додаткових налаштувань, а технологія забезпечує активний характер включення суб'єктів навчальної діяльності в процес здобуття конкретизованих знань та умінь, оскільки спирається на діагностичне визначення цілей, оптимальний вибір методів, засобів, прийомів, форм реалізації конкретизованого змісту фахової підготовки (алгоритмічна парадигма), а також формування індивідуальної освітньої траєкторії майбутнього фахівця (стохастична парадигма).

Урахування факторів, які, на думку В. Сластьоніна та Н. Руденко, виступають передумовами впровадження й практичного використання педагогічних технологій у сучасних умовах (об'єктивна необхідність упровадження системного та діяльнісного підходів, систематизації способів навчання; потреба в реалізації особистісно-орієнтованого навчання в усіх ланках освітньої системи, заміна малоефективного вербального способу передавання знань; можливість експертного проектування технологічного ланцюга процедур, методів, організаційних форм взаємодії суб'єктів освітнього процесу, що у сукупності забезпечуватиме досягнення гарантованих результатів навчання й зниження негативних наслідків роботи малокваліфікованого вчителя) [505], досвіду теорії й практики розробки та використання освітніх технологій є підставою для констатації об'єднання відомих напрямів у розумінні педагогічної технології та шляхів її реалізації з метою модернізації педагогічної системи, спираючись на вивчення особливостей взаємодії її складових елементів. Компоненти педагогічної системи мають об'єднуватись логічним ланцюгом: чітке та умотивоване визначення освітніх цілей, відповідне формування змісту освіти з конкретизацією вибору адекватних форм організації освітнього процесу,

методів та засобів його реалізації. Якщо модель змісту професійної педагогічної підготовки, окреслена у п. 1.1 дослідження, дає загальне уявлення про систему знань та умінь фахівця, а характер навчальної діяльності студента описується у п. 2.1 категоріями характеристик опису результатів компетентнісного підходу, то вибір форм, методів і засобів організації професійної підготовки залишається відкритим без урахування методології технологічного підходу.

Окремим питанням, яке потребує конкретизації шляхів вирішення, є оцінювання рівня кваліфікації педагогічного персоналу та визначення методів оцінювання отриманих результатів [126, с. 136]. Сучасна система освіти демонструє перехід від оцінювання якості набутих фактологічних знань та типових умінь до оцінювання ступеня прагматичності знань та умінь творчо застосовувати їх на практиці (система ключових категорій компетентностей (Definition and selection of competencies – DeSeCo) [627]).

У визначенні компонентів системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій з позиції технологічного підходу слід скористатись позицією Г. Селевка [488] виділяти вертикальну (метатехнології, макротехнології, мезотехнології й мікротехнології) та горизонтальну (науковий (наукова розробка конкретизованої проблеми), формалізовано-описовий (модель цілей, змісту, засобів, способів, алгоритмів діяльності) та процесуально-діяльнісний (діяльність суб'єктів як процес із визначенням цілей, плануванням, організацією, реалізацією цілей та аналізом результатів) аспекти) структури педагогічної технології. Це створює можливості проектування раціональних шляхів організації освітнього процесу та презентації їх у вигляді алгоритмів діяльності.

Система професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій має відповідати горизонтальній структурі педагогічної технології Г. Селевка й представляти собою опис

моделі цілей, змісту, засобів, способів, алгоритмів взаємодії у процесі професійної педагогічної підготовки [488].

Розкриття горизонтальної структури педагогічної технології різними дослідниками має дещо відмінні риси, але у загальному вигляді повторює виробничі алгоритми. На рис. 2.6 представлено схему педагогічної технології І. Прокопенко та В. Євдокимова [470], котрі визначають елементами структури технологічної технології загальні цілі та зміст навчання, навчальні цілі, навчання, оцінювання.

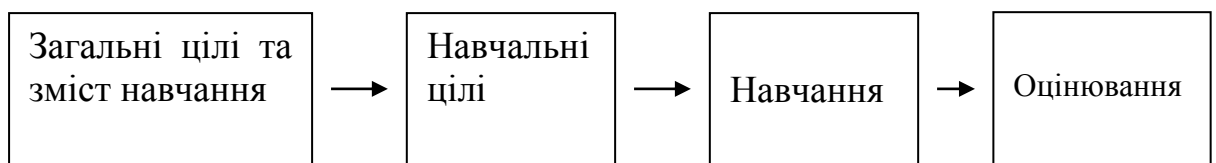


Рис. 2.6. Конструкція педагогічної технології (І. Прокопенко, В. Євдокимов)

Схема розкриває основні вимоги, що висуваються у межах технологічного підходу в освіті: орієнтація на чітко визначені цілі навчання, які виділяють на фоні узагальнених цілей навчання та виховання; оцінювання отриманих результатів і на цій основі встановлення ступеня відповідності запланованим; корекція освітнього процесу на основі оперативного зворотного зв'язку.

Аналогічну схему горизонтальної структури педагогічної технології представлено І. Дичківською [212, с. 66] (рис. 2.7).

Об'єднувальною ідеєю в представлених підходах до розуміння технологічної побудови освітнього процесу є послідовна орієнтація на чітко визначені цілі. Конкретизація загальних освітніх цілей відбувається шляхом трансформування їх у послідовний ланцюг, що реалізуються під час проведення окремого заняття, вивчення певної теми, розділу. На підставі

соціального замовлення система визначає задачі окремих закладів освіти та задачі навчальних дисциплін.

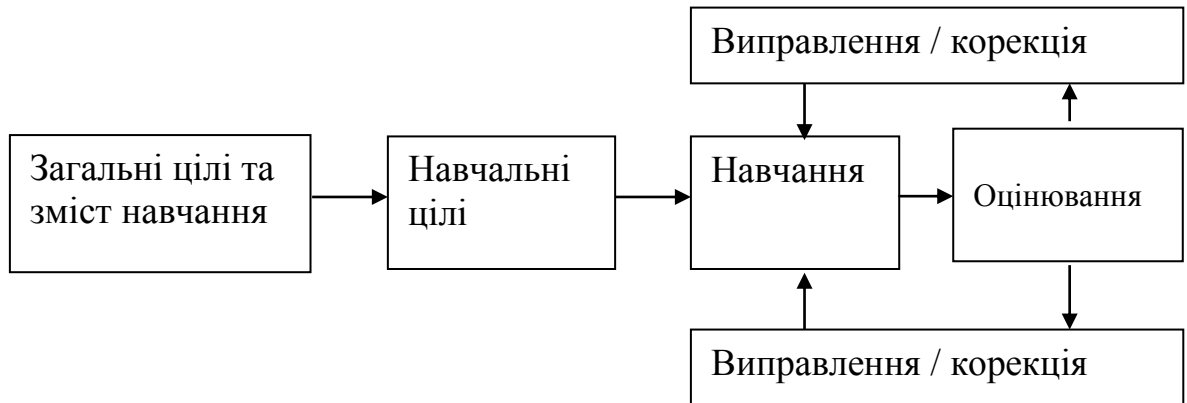


Рис. 2.7. Конструкція педагогічної технології (І. Дичківська)

Конкретизація цілей та задач освітнього процесу в умовах реалізації технологічного підходу відбувається на основі врахування:

- чіткості визначення якісних ознак педагогічного впливу та створюваних освітніх умов;
- планування комплексу внутрішніх, процесуальних параметрів-індивідуальних здібностей, які слід сформувати в освітньому процесі;
- виділення характеристичних ознак обґрунтованих результатів освітнього процесу.

Тотожність наведених І. Прокопенком, В. Євдокимовим та І. Дичківською схем говорять про спільність думок щодо принципового розуміння технологічного підходу в освіті. У той же час вони не розкривають процедури отримання результату, який би максимально відповідав поставленим цілям, що має ґрунтуватись на глибокому аналізі змісту навчання, визначенні доречних форм, шляхів, методів, засобів їх реалізації. Дана проблема вирішується запропонованим О. Пехотою [407] підходом для опису технологій за схемою: концептуальні основи, мета і завдання, особливості змісту технології. Універсальність запропонованої О. Пехотою

схеми опису педагогічної технології полягає у закладених у ній гнучких механізмів ефективного представлення різних за своїми методологічними основами авторських технологій завдяки їх конкретизації у пункті «концептуальні основи» (авторське бачення суті особистості, закономірностей її розвитку і, на цій основі – принципів педагогічного управління освітнім процесом).

Наступний елемент структури опису педагогічної технології – мета й завдання – розкриває конкретизовану мету авторської технології зі змістовним її наповненням. У порівнянні з традиційним визначенням цілей та задач педагогічної діяльності локалізація їх у межах конкретизованої сфери застосування відповідає принципу діагностичності визначення мети освітньої технології (В. Беспалько [55, 56], М. Кларін [276]).

Елемент «зміст технології» розкриває процедуру впровадження авторської педагогічної технології й у певній мірі належить алгоритмічній парадигмі технологічного підходу, але в поєднанні з «концептуальними основами», де розкрито бачення сутності людини, її призначення, закономірностей розвитку, відповідає стохастичній парадигмі, оскільки вимоги особистісно-орієнтованого підходу конкретизуються в послідовних діях щодо реалізації педагогічної технології. Алгоритмічний характер обумовлюється наявністю чіткої послідовної технологічної схеми виконання педагогічних процедур, що описуються за допомогою адекватних методів у відповідності до конкретизованих у концептуальних основах принципів. Відповідність стохастичній парадигмі забезпечується зрозумілими і викладеними у термінах мети і завдань технології якісними змінами в особистості суб'єкта. Спрямованість комплексу форм, методів, засобів, прийомів на досягнення зазначених цілей і завдань наповнює алгоритм діяльності педагога гуманістичною спрямованістю, налаштуванням на пошук індивідуальних траєкторій розвитку суб'єктів і забезпечення їх реалізації за допомогою модернізованого у відповідності до їх індивідуальних особливостей комплексу методів і прийомів педагогічного впливу.

Оцінювання результатів упровадженої у такий спосіб педагогічної технології відбувається за допомогою традиційного встановлення ступеня відповідності отриманих результатів запланованим цілям.

Таким чином, розробка системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій має відповідати пропонованому О. Пехотою [407] підходу до опису освітньої технології: спиратись на концепцію організації освітнього процесу виходячи із комплексного аналізу його властивостей і закономірностей функціонування; описувати уточнені цілі та зміст у відповідності до прогнозованих результатів; описувати методику вибору форм, методів, засобів організації освітнього процесу.

У розробці системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій також слід дотримуватись визначених Г. Селевком [490] основних методологічних вимог (критеріїв), яким має відповідати будь-яка педагогічна технологія: концептуальність (опора педагогічної технології на конкретну наукову концепцію, що містить філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей); системність (педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи); керованість (педагогічна технологія має передбачати планування й проектування педагогічного процесу на основі даних діагностики та шляхом вибору засобів і методів з метою коригування його результатів); ефективність (педагогічна технологія має бути оптимальним ефективним шляхом досягнення запланованого результату); відтворюваність (педагогічна технологія має бути придатною до використання в інших типових освітніх закладах, іншими суб'єктами тощо).

Як результат, у роботі Г. Селевка [490] описано конкретизовану структуру педагогічної технології, що складається з: концептуальної основи, змістовної частини навчання, процесуальної частини (організація навчального процесу); методів і форм діяльності учнів; методів і форм

діяльності вчителя; управління освітнім процесом, його діагностики, що в певній мірі збігається із пропонованим О. Пехотою підходом. Спільність підходів Г. Селевка та О. Пехоти за загальною концепцією представлення структури педагогічної технології доводять доцільність їх використання в рівній мірі в процесі розробки системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій.

Таким чином, розробка системи професійної підготовки майбутніх учителів має спиратись на науковий, формалізовано-описовий та процесуально-діяльнісний аспекти педагогічної технології Г. Селевка [490], а його уніфікований варіант, представлений О. Пехотою [407], має розширити зміст загальнопрофесійної підготовки вчителів визначеною в п. 1.1 моделлю змісту професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій. Професійна підготовка має набути ознак технології з конкретизованими цілями, змістом, формами організації освітнього процесу, методами і засобами реалізації поставлених завдань, яка, інтегруючись у традиційну систему фахової підготовки, забезпечуватиме досягнення конкретизованих і описаних у категоріях моделі змісту професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій, їх якісних характеристик.

При цьому слід дотримуватись позиції Н. Бордовської, що педагогічна технологія в практиці організації освітнього процесу закладу вищої освіти має відповідати таким ознакам:

– мати системний деталізований опис цілей, що забезпечує реалізацію педагогічних ідей, принципів, теорій, концепцій якісних змін об'єктів, на які спрямовується коригувальний вплив технології, а саме: змісту фахової підготовки, форми організації освітнього процесу, методологічних основ реалізації освітнього процесу тощо;

- передбачати поетапне проектування способу досягнення мети з достатньою кількістю технологічних етапів із застосуванням відповідних очікуваному результату методів та прийомів;
- забезпечувати універсальність педагогічної системи, придатність до відтворення;
- гарантувати заплановані результати;
- створювати можливість оцінювати проміжні результати на кожному етапі досягнення мети – використання зворотного зв'язку з метою коригування процесу;
- забезпечувати оптимальність застосування ресурсів [126, с. 135-137].

Професійна педагогічна діяльність із використанням педагогічних технологій, яка за логікою етапів відбору ефективних технологій (рис. 2.5) послідовно проходить етапи аналізу вихідних даних, пошуку ефективних технологій, відбору оптимальних педагогічних технологій, створення можливостей для перенесення оптимальної технології в інші умови, згідно з вимогами технологічного підходу має представляти собою гнучкий технологічний процес пошуку та вибору оптимальних й максимально ефективних педагогічних рішень, який схематично представлено на рис. 2.8.

Професійна педагогічна підготовка до використання педагогічних технологій має ґрунтуватись на необхідності забезпечення її на основі свідомого пошуку, відбору та розробки нових технологій у відповідності до характеристик вирішуваних педагогічних задач, виконання професійних педагогічних функцій тощо. За таких умов професійна педагогічна діяльність перетворюється на постійний послідовний пошук оптимальних рішень із використанням педагогічних технологій. На рис. 2.8 вона репрезентована у двох варіантах (P_0 , P_1), які відрізняються за ознаками M (методичні прийоми), T (технології), H (вимоги до виконання професійних функцій).

Вибір освітніх технологій T базується на аналізі педагогічної ситуації, необхідності виконання професійних функцій та задач із метою досягнення

конкретизованих результатів, що описуються за допомогою системи ознак H . Упровадження педагогічних технологій P_0 передбачає використання певного методичного комплексу прийомів M . У разі відсутності ефективної педагогічної технології, що має вирішувати нові завдання зі зміненими ознаками результатів H_1 , професійна педагогічна підготовка до розробки і використання педагогічних технологій має забезпечити рух суб'єкта по траєкторії P_1 , що відповідає зміненим характеристикам M_1 та T_1 . Тобто, суб'єкт професійної діяльності користуватиметься новою технологією T_1 , використання якої базуватиметься на новому методичному комплексі прийомів її впровадження M_1 . При цьому технологія T_1 є продуктом професійної педагогічної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій і отримується внаслідок перенесення оптимальної педагогічної технології в інші умови або розробки авторської педагогічної технології.

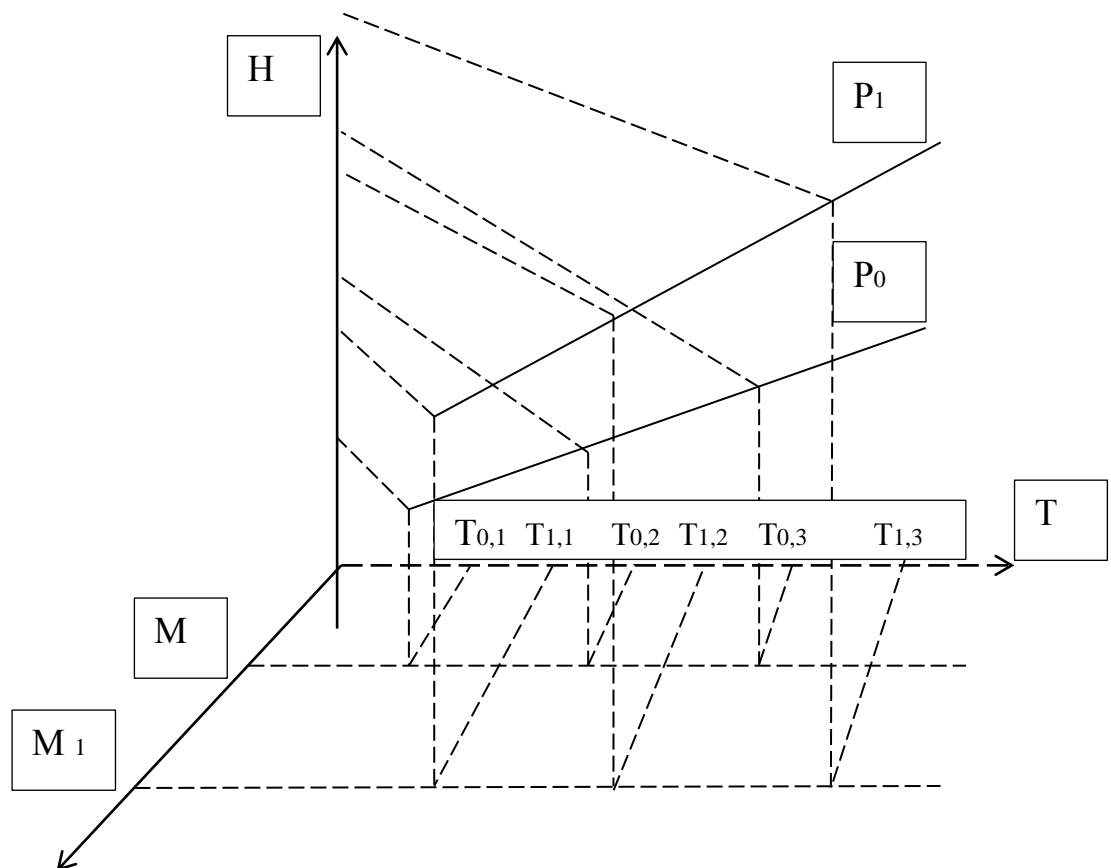


Рис. 2.8. Модель професійної педагогічної діяльності з використанням педагогічних технологій

Описані у п. 1.1 функції та завдання педагогічної діяльності, які згідно із моделлю формування змісту професійної педагогічної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій (рис. 1.2.) мають вирішуватись із допомогою ефективних педагогічних технологій, дають підстави припустити ймовірність накопичення студентом певної кількості n методичних прийомів розробки і використання педагогічних технологій, що можуть бути об'єднані ним у Mn кількості методичних наборів для забезпечення Hn ознак результатів педагогічної діяльності шляхом упровадження Pn варіантів педагогічних технологій.

Таким чином, використання положень технологічного підходу в розробці системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій обумовлюється необхідністю створення алгоритму процесу здобуття конкретизованих знань та умінь із дотриманням діагностичності у визначенні цілей, оптимальності вибору методів, засобів, прийомів, форм реалізації конкретизованого змісту фахової підготовки. Якісні характеристики цілей і прогнозовані результати функціонування зазначеної системи професійної підготовки потребують розробки оптимальних засобів, прийомів, форм організації професійного навчання, що має відбуватись шляхом їх інтеграції до існуючої системи професійної підготовки майбутніх учителів.

Проектування системи професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій має відповідати критеріям концептуальності, системності, керованості, ефективності, відтворюваності та послідовно проходити етапи: аналіз змісту професійної підготовки; пошук технологічних рішень забезпечення визначених цілей; вибір оптимальних і здатних до модернізації і адаптації форм і засобів реалізації змісту професійної підготовки. Одночасно з цим слід констатувати, що у розробці системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій технологічний підхід не містить

інструментів визначення цілей і змісту фахової підготовки, виконуючи роль інструмента для їх реалізації.

2.4. Інтеграція системного, компетентнісного і технологічного підходів у розробці цілей, місту, методів і засобів професійної підготовки майбутнього вчителя до розробки та використання педагогічних технологій

Теоретично обґрунтовані у п. 2.2 компоненти системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій ефективно описують функціонування педагогічної системи із забезпеченням можливості організації зовнішніх коригувальних впливів та внутрішнього самоуправління з метою створення можливостей зміни характеристик результатів її функціонування. Розробка кожного з приведених компонентів у якості елемента системи професійної підготовки майбутніх учителів у відповідності до визначеного у п. 1.1 змісту представляє собою складне комплексне завдання, вирішення якого не забезпечується інструментарієм жодного окремого методологічного підходу внаслідок виникнення додаткових протиріч:

- викладені у категоріях компетентнісного підходу вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя до розробки і використання педагогічних технологій визначають характеристики результатів діяльності студента у процесі професійної підготовки, але вибір форм, методів і засобів навчання методично не регулюється внаслідок відсутності механізмів їх вибору та синхронізації, а також відсутності механізмів налагодження зворотного зв'язку в процесі формування зазначених характеристик у відповідності до визначеного змісту освіти. Частково зазначене протиріччя вирішувалось за допомогою інструментарію діяльнісного підходу, що мало результатом сформульовані наукові

положення активізації навчальної діяльності [200, 425, 498, 567], формування досвіду самостійної навчальної діяльності [3, 506, 140, 162, 183, 265, 496, 539];

- описані в теорії системного підходу структурні компоненти педагогічної системи та їх взаємозв'язки розкривають обумовленість результатів функціонування системи правильністю вибору форм, методів і засобів поставленим цілям. Одночасно з цим викладені у межах системного підходу закономірності взаємодії компонентів системи професійної підготовки, що набувають ознак педагогічної технології [489, с. 32-36], не забезпечують формування структурно-логічної схеми вивчення необхідного та достатнього набору змістових модулів й формування у студента системи фахових знань та умінь із заданими характеристиками результативності зазначеного процесу внаслідок представлення окремих структурних компонентів педагогічної системи в якості підсистем нижчого порядку, що призводить до суттєвого збільшення можливих комбінацій «форма-метод-засіб» у відповідності до викладеного у межах компетентнісного підходу змісту й характеристик професійної педагогічної підготовки. Серед представлених підсистем компонентів педагогічної системи системний підхід обирає оптимальні комбінації, але не забезпечує формування технологічних ланцюгів реалізації системи часткових (оперативних) цілей, які у сукупності призводили б до формування системи компетентностей;
- накопичений у межах технологічного підходу досвід створення алгоритмів вирішення конкретизованих задач дозволяє сформувати технологічну схему (алгоритм) накопичення знань та вмінь, що відповідають складовим змісту професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій, але технологічний підхід позбавлений можливості

самостійно визначати необхідні компетентності, які слід сформувати, а також здійснювати конкретизацію складових цілей фахової підготовки з визначенням їх логічної послідовності.

Наведені протиріччя обумовлені виявленими перевагами і недоліками системного, компетентнісного і технологічного підходів у розробці системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій, що вказує на доцільність пошуку можливостей для об'єднання потенціалу різних методів із одночасним нівелюванням виявлених перешкод.

Ідею використання переваг одночасно з мінімізацією недоліків обґрунтовано в інтегративному підході «Mixed methods research», який, на думку дослідника D. Morgan [619], має прагматично поєднувати кількісні та якісні методи соціологічних досліджень. При цьому процедура «об'єднання методів» може передбачати варіанти «перехрещення» результатів різних досліджень (convergent), «додаткового покриття (additional coverage) та «послідовних внесків» (sequential contributions).

Перехрещення результатів передбачає дослідження певного питання різними методами, що дає можливість порівнювати їх результати та забезпечувати його різнобічне дослідження. Додаткове покриття відкриває можливості для досягнення нових результатів різними методами, а послідовні внески забезпечують наступність у використанні різних методів у тому випадку, якщо результати одного слугують для переходу до використання іншого методу.

Проведений у п. 2.1, 2.2, 2.3 аналіз можливостей системного, компетентнісного і технологічного підходів у розробці системи фахової підготовки відповідає методу перехрещення результатів (convergent) [619], що стало підставою для формулювання наведених протиріч. Пошук шляхів їх розв'язання, у відповідності до викладеної дослідником D. Morgan [619] логіки прагматичного використання різних дослідницьких підходів, потребує вивчення можливостей використання системного, компетентнісного

і технологічного підходів у відповідності до методів додаткового покриття (additional coverage) та послідовних внесків (sequential contributions) [619]

Визначення послідовності використання різних методологічних підходів потребує розробки відповідного алгоритму, який би логічно забезпечував послідовні кроки (процедуру). Це дає підстави визначити методологічним інструментом розробки системи професійної підготовки процедурну інтеграцію системного, компетентнісного й технологічного підходів, що представляє послідовний алгоритм використання обраних методологічних підходів на основі сформованих D. Morgan [619] методів перехрещення результатів, послідовних внесків і додаткового покриття та використання різних дослідницьких методів.

Першим етапом процедурної інтеграції методологічних підходів, про що говорять викладені у п. 2.1, 2.2, 2.3 результати вивчення можливостей системного, компетентнісного і технологічного підходів у розробці системи професійної підготовки, є перехрещення результатів, яке дає можливість акцентувати увагу на виявлених перевагах і слабких місцях обраних підходів.

Другим етапом процедурної інтеграції передбачається розробка компонентів системи фахової підготовки на основі методів додаткового покриття й послідовних внесків (D. Morgan, [619]).

Третій етап процедурної інтеграції методологічних підходів спирається на результати другого етапу і має на меті розробку послідовних алгоритмів реалізації системи фахової підготовки на основі методів додаткового покриття й послідовних внесків (D. Morgan, [619]).

Результати першого етапу процедурної інтеграції системного, компетентнісного і технологічного підходів, що репрезентовані окресленою системою додаткових протиріч, стали основою для реалізації другого етапу процедурної інтеграції методологічних підходів, метою якого визначаємо розробку елементів системи професійної підготовки на основі методів додаткового покриття та послідовних внесків. Виявлені у п. 2.1, 2.2, 2.3 дослідження потенційні можливості методологічних підходів стають

основою для розробки елементів системи професійної підготовки, які на наступному етапі процедурної інтеграції методологічних підходів використовуються в якості вихідних даних для розробки технологічних ланцюгів реалізації системи фахової підготовки.

Розглянемо докладніше другий етап процедурної інтеграції визначених у процесі дослідження **системного** (В. Беспалько [55], І. Блауберг [105], Д. Гвішиані [171], Ю. Конаржевський [291], Н. Кузьміна [311], В. Садовський [485, 486], Г. Серіков [494, 495], В. Сластьонін [501, 502], О. Субетто [517], Е. Юдін [105, 262, 587, 588], В. Якунін [593]), **компетентнісного** (Т. Байбара [484], Н. Бібік [288], В. Болотов, В. Кальней [117], В. Кремень [286, с. 7], О. Пометун [439], О. Савченко [481]), **технологічного** (В. Беспалько [56, 57, 58], М. Бершадський [52, 53, 54], В. Боголюбов [109], В. Гузеєв [190, 191, 192, 193], І. Дичківська [212], Т. Ільїна [257], М. Кларін [275, 276], М. Левіна [323], О. Пехота [407, 426], Г. Селевко [488, 490], А. Уман [542]) підходів у розробці цілей, змісту і методів професійної підготовки

У визначенні цілей фахової підготовки доцільним є використання визначених у межах системного і технологічного підходів вимог діагностичності визначення мети, що виводяться із базових умов оптимізації (Ю. Бабанський [33, 350], В. Беспалько [55], М. Данилов [201], Л. Занков [234], Т. Ільїна [258], Ф. Корольов [299], І. Огородников [403], М. Скаткін [500], Н. Тализіна [527]) та формулюються у системному аналізі (А. Уємов [541], Е. Юдін [588], В. Садовський [486]) сприяють структуруванню системи цілей фахової підготовки з приведенням її у стан оптимального поєднання обов'язкових і достатніх елементів. У такий спосіб унеможлиблюється організація професійної підготовки на основі декларативно визначених цілей вивчення окремих дисциплін, що не мають конкретизованого змісту частин системи професійної підготовки.

Діагностично визначена мета є вузько спрямованою; зрозумілою, досяжною; висновок про точність її визначеності може бути зроблений на підставі однозначної оцінки ступеня реалізації, що, у свою чергу, стає

критерієм для вибору змістових модулів під час формування змісту освітньо-професійної програми підготовки фахівця, виходячи із спектру конкретизованих цілей – складових комплексної цілі професійної педагогічної підготовки. Ієрархічно структурований комплекс конкретизованих цілей, що підпорядковуються на глобальному рівні меті професійної підготовки, забезпечує формування системи змістових модулів на основі критерію доцільності та професійної необхідності, що веде до формування конкретизованої у відповідності до сучасних суспільних очікувань наскрізної програми професійної підготовки впродовж терміну навчання у закладі вищої освіти.

У процесі дослідження було з'ясовано, що на глобальному рівні діагностичного визначення мети [58, с. 42] в контексті забезпечення підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій слід виділити основні характеристичні ознаки, які в сукупності засвідчують наявність у суб'єкта зазначеної педагогічної підготовки, що було здійснено у п. 1.1 дослідження під час визначення суті та змісту професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій.

На рівні етапного визначення глобальна мета конкретизується за умовними етапами підготовки [54]. При цьому умовні етапи було визначено на підставі загальних характеристик професіограми фахівця, логічності та послідовності набуття системи знань, умінь, формування професійно важливих якостей у загальному професійному спрямуванні освітнього процесу, що складає педагогічну систему.

На рівні оперативного визначення цілей відбувається конкретизація мети вивчення окремих навчальних дисциплін, що утворюють викладену у п. 1.1 (рис. 1.2.) модель формування змісту професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій. Діагностично визначена мета у такий спосіб конкретизується у цілях вивчення окреслених змістових модулів (навчальних предметів), структурно-логічна схема

вивчення яких відповідає послідовним етапам підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій.

З позиції компетентнісного підходу в освіті визначення цілей професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій відповідає викладеним у «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки» [383] ідеям оновлення цілей та змісту освіти, як пріоритетним напрямом реформування національної системи освіти. Зазначені процеси передбачається здійснювати на основі компетентнісного підходу та особистісної орієнтації з урахуванням світового досвіду та принципів сталого розвитку в процесі переходу від процесної до результатної, компетентнісної парадигми освіти.

Питання формування цілей та змісту освіти викладені у працях із упровадження компетентнісного підходу (В. Болотов [117], П. Борисов [129], А. Вербицький [150], С. Єфімова [223], І. Зимня [240, 241, 242], Н. Кузьміна [311], Дж. Равен [471], Ю. Татур [530], А. Хуторський [557, 558], М. Бернс [500]). У межах компетентнісного підходу метою вищої освіти І. Зязюн визначає становлення цілісної та цілеспрямованої особистості, готової до вільного гуманістично орієнтованого вибору й індивідуального інтелектуального зусилля, що володіє багатофункціональними компетентностями [251, с. 13].

У п. 2.2 дослідження було з'ясовано, що діяльнісний і компетентнісний підходи мають чимало спільних ознак, а тому беручи за основу визначення цілей освіти у межах діяльнісного підходу (Л. Виготський [158, 159, 160], П. Гальперін [167, 168], В. Давидов [199, 200], М. Дьомін [205], Д. Ельконін [586], І. Ільясов [183, 261], А. Кірсанов [273], М. Каган [265], О. Леонт'єв [325, 326], Й. Лінгарт [330], С. Рубінштейн [477, 478, 479], Г. Щукіна [578-583], Е. Юдін [105, 262, 587, 588]) виникає питання про спільні та відмінні позиції дослідників стосовно визначення цілей освіти із конкретизацією їх параметрів у межах окремого виду професійної діяльності з позиції компетентнісного підходу. У зв'язку з цим доцільно звернутись до праць,

у яких розглядається проблема формування системи компетентностей із визначенням суті даного особистісного утворення.

Процес переходу до компетентної моделі визначення цілей професійної підготовки Н. Бібік характеризує як перенесення акценту з процесу на результат у діяльнісному вимірі, що має наслідком забезпечення спроможності випускника відповідати запитам ринку, «мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого «Я» у професії» [288, с. 47].

Два аспекти переходу на компетентно орієнтовану професійну підготовку визначає Л. Коваль: модернізація змісту професійної освіти, що передбачає його відбір і структурування з одночасним визначенням результативної складової освітнього процесу (набуття компетентностей); забезпечення формування у вчителів умінь цілеспрямовано формувати в учнів ключові та предметні компетентності [279, с. 46].

Суть компетентного підходу розкриває В. Химинець [555], вкладаючи у це поняття спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Наведене визначення доводить спільність поглядів прихильників діяльнісного та компетентного підходів, у розрізі визначення метою та змістом освіти систему знань, умінь, навичок, оскільки компетентний підхід скеровує освіту на формування широкого набору компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень).

Принциповою відмінністю компетентного підходу виступає характер отриманого в освітньому процесі комплексу знань та умінь. Так, діяльнісний підхід, на думку В. Химинець [555], догматично абсолютизував знання, залишивши без достатньої уваги процес формування вмінь і сформував знаннєвий підхід до навчання. Було перенесено акцент саме на знання, залишивши без уваги їх призначення. Компетентний підхід додає до традиційних цілей освіти конкретизовані вміння, які є максимально

інтегрованими в структуру особистісного досвіду й відповідають за своїм змістом системі функціональних професійних обов'язків.

Дослідники О. Дубасенюк, Т. Семенюк, О. Антонова визначають професійною педагогічною компетентністю складне утворення, основними елементами якого є: компетентність у галузі теорії й методики виховного процесу, зокрема, його цілей, завдань, принципів, закономірностей, змісту, засобів, форм, методів, прийомів; компетентність у галузі фахових предметів і знання того, як організувати освітній процес і зробити його зміст провідним засобом виховання учнів; соціально-психологічна компетентність у галузі процесів спілкування; диференціально-психологічна компетентність у сфері мотивації, здібностей, спрямованості учнівської молоді; ауто-психологічна компетентність у сфері переваг і недоліків власної діяльності [216, с. 6]. Перелічені компетентності представляють собою складові результату освітнього процесу та ілюструють ієрархію основних напрямів формування особистості фахівця. Їх конкретизація утворює комплекс цілей фахової підготовки: вивчення системи загальнопедагогічних знань, вивчення фахових дисциплін, набуття умінь організації ефективної взаємодії, визначення напрямів саморозвитку тощо.

Зростання значення компетентності майбутнього фахівця О. Савченко [481] визначає актуальною тенденцією, яка обумовлюється відмінностями компетентного фахівця від кваліфікованого: він реалізує у своїй роботі професійні знання, вміння та навички; завжди саморозвивається та виходить за межі своєї дисципліни; цінує свою професію. У той же час слід зазначити, що принциповою позицією традиційних підходів до формування системи професійних знань, умінь, навичок є орієнтація особистості на постійне підвищення свого професійного рівня впродовж життя, прагнення до самоосвіти тощо.

Розкриті позиції компетентісного підходу у визначенні системи цілей професійної підготовки потребують уточнення та конкретизації на основі методології технологічного підходу в освіті у зв'язку з необхідністю

приведення їх у відповідність до вимог щодо визначення цілей етапів реалізації технологічної схеми професійної підготовки у межах технологічного підходу.

З позиції технологічного підходу система цілей професійної педагогічної підготовки, у відповідності до викладених у п. 2.3 положень, розглядається в якості системи завдань, що потребують поетапних технологічних рішень, які у своїй сукупності набувають ознак освітньої технології. Ступінь розробленості зазначеної проблематики (праці Ю. Бабанського [32, 33, 34], В. Беспалька [55, 56, 57, 58], Т. Ільїної [257, 258], В. Краєвського [305, 306], В. Сластьоніна [415, 501, 504]) дає підстави констатувати її складність, що підсилюються необхідністю вибору об'єктивних критеріїв щодо оцінювання якості професійної підготовки, а також усвідомленням факту, що постановка мети має включати елемент планування, проектування дій, алгоритмів, операцій, які інтегруються у складну систему і послідовно ведуть до очікуваного результату. Оскільки результативність педагогічної технології визначається відповідністю її результатів запланованим цілям, що трансформуються у систему професійно значущих умінь і навичок випускника внаслідок упровадження ефективних методів і засобів реалізації окресленого змісту, то визначення цілей професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій у межах технологічного підходу отримує додаткові характеристики, що відповідають критеріям концептуальності, системності, керованості, ефективності та відтворюваності [490].

Процедурну інтеграцію системного, компетентнісного й технологічного підходів у розробці цілей професійної підготовки схематично представлено на рис 2.9 у вигляді матриці процедурної інтеграції методологічних підходів.

		Система цілей фахової підготовки			
Система компетентностей		K1.1-K1.i	K2.1-K2.i	Kn.1-Kn.i	
Структура технології	Науковий аспект	Знання 1	Знання 2	Знання n	Система педагогічних знань і вмінь
	Формалізовано-описовий аспект	Уміння 1	Уміння 2	Уміння n	
	Процесуально-діяльнісний аспект	Професійно важливі якості	Професійно важливі якості	Професійно важливі якості	

Рис. 2.9. Матриця процедурної інтеграції методологічних підходів у визначенні цілей професійної підготовки

Визначені на оперативному рівні цілі фахової підготовки у вигляді логічно сформованої системи описуються категоріями ключових компетентностей, які слугують основою для формування алгоритмів їх реалізації шляхом процедурної інтеграції положень технологічного підходу. У п. 2.3 дослідження було встановлено, що запропонована Г. Селевком [489] горизонтальна структура педагогічної технології, що містить науковий (наукова розробка конкретизованої проблеми), формалізовано-описовий (модель цілей, змісту, засобів, способів, алгоритмів діяльності) та процесуально-діяльнісний (діяльність суб'єктів як процес із визначенням цілей, плануванням, організацією, реалізацією цілей та аналізом результатів) аспекти, забезпечує можливості проектування раціональних шляхів організації освітнього процесу та презентації їх у вигляді алгоритмів діяльності. Кожен специфічний набір компетентностей (**Kn,i**), що описує відповідну групу знань, умінь і професійно важливих якостей, стає завданням для визначення наукового, формалізовано-описового і процесуально-діялісного аспектів відповідної технології фахової підготовки. У такий спосіб визначена на глобальному рівні модель підготовки фахівця у категоріях знань і вмінь отримує

послідовну декомпозицію в окремі ланцюги компетентностей із можливостями розробки ефективних алгоритмів їх реалізації.

Аналогічним чином процедурна інтеграція системного, компетентнісного і технологічного підходів забезпечує розробку змісту професійної підготовки. Можливість і доцільність формування змісту професійної підготовки за допомогою системного підходу досліджено в працях Б. Блума, Дж. Керрола, Л. Андерсона, П. Крейтсберга, Е. Круля, В. Беспалька, Н. Талізної, М. Кларіна, В. Полонського, Т. Ільїної. На підставі загальної мети у вигляді моделі підготовки випускника, що описується цілями поетапного професійного становлення, обґрунтовується зміст професійної підготовки [128]. Етапність формування системи професійних знань та вмінь, що на практиці має зрозумілий й конкретизований механізм реалізації у відповідності до конкретизованих цілей у системі рівнів діагностичного визначення мети професійної підготовки фахівця, утворює індивідуальну освітню траєкторію, яка підпорядковується конкретизованому змісту професійної підготовки. Послідовний рух студента за освітньою траєкторією передбачає вивчення сукупності змістових модулів, що містять обов'язковий мінімальний обсяг інформації й передбачають практичні дії з метою формування професійно цінних умінь та навичок. Відтак, присутність окремого змістового модуля у структурі фахової підготовки визначається об'єктивною необхідністю накопичення конкретизованих знань та формування професійно необхідних умінь.

У процесі визначення змісту фахової підготовки було враховано традиційні вимоги і принципи забезпечення його відповідності актуальним потребам виробничої галузі з урахуванням перспектив її розвитку, потребам індивідів в особистісному зростанні та забезпечення багаторівневої структури: від загальнотеоретичного уявлення до узагальненого системного знання про зміст, елементи та структуру, функції соціального досвіду, що підлягають засвоєнню суб'єктами освітнього процесу.

Принципами вибору змісту освіти І. Драч та Є. Чернишова визначають: науковість, наочність, доступність, відповідність потребам суспільного розвитку, єдність змістовної та процесуальної сторін навчання, випереджальний розвиток освіти [214].

Принципи наступності та перспективності виділяє Т. Козарь [283], а також урахування потенційних можливостей для взаємозв'язку навчання, виховання й розвитку; можливості впливу на кінцеві результати навчання; об'єктивності передумов для організації навчальної діяльності різних рівнів складності.

На думку Ю. Бабанського [414], зміст освіти є системою наукових знань, умінь та навичок, оволодіння якими обумовлює розвиток особистості, формування визначеного цілями освіти світогляду та досвіду поведінки.

Системою знань про навколишній світ, виробництво, культуру, мистецтво, а також умінь інтелектуального та практичного характеру, навичок творчого розв'язання різного роду проблем визначає зміст освіти М. Ярмаченко [418]. На думку І. Бурдак [137], від визначення змісту освіти залежить якість підготовки фахівця, оскільки зміст визначається не тільки програмою курсу, а й професійним спрямуванням навчання.

У процесі дослідження було встановлено, що на практиці розробка змісту професійної підготовки майбутніх учителів внаслідок тенденцій гуманізації та гуманітаризації системи освіти ускладнюється існуванням формального підходу в упровадженні окремих навчальних дисциплін, заміні частини навчальних годин зі вивчення предметів професійної підготовки предметами загальної підготовки. На практиці з 2009 року порушення системного підходу до формування змісту підготовки фахівця низкою наказів Міністерства освіти і науки України призвело до безсистемного впровадження ряду навчальних дисциплін, що наочно демонструють приклади наступних наказів.

Так, наказом МОН від 09.07.2009 р. № 642 «Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента» [461] визначено

перелік нормативних дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки студентів у обсягах: «Українська мова за професійним спрямуванням» – 3 кредити ECTS; «Історія України» – 3 кредити ECTS; «Історія української культури» – 2 кредити ECTS; «Іноземна мова» – 5 кредитів ECTS; «Філософія» – 3 кредити ECTS. При цьому загальний обсяг навчального часу дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки для бакалаврів (спеціалістів медичного та ветеринарно-медичного спрямувань) для фізико-математичних, природничих та технічних напрямів було встановлено на рівні 24 кредитів ECTS; для гуманітарних і соціально-економічних напрямів – 36 кредитів ECTS. Решту часу цим наказом рекомендовано віднести до вибіркової частини циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки. Вибіркові дисципліни рекомендовано надавати студентам на вибір із переліку, який має містити не менше 20 навчальних дисциплін із мінімальним обсягом вибіркової дисципліни, як правило, 2 кредити ECTS і пропонується закладом вищої освіти. Також визначено необхідним вивчення дисципліни «Безпека життєдіяльності (безпека життєдіяльності, основи охорони праці)» в циклі нормативних дисциплін професійної та практичної підготовки в обсязі 2 кредитів ECTS.

Наказ МОН (№ 831 від 25.08. 2010 «Про внесення змін до наказу МОН від 09.07.2009 № 642» [448] встановлює перелік вибірових навчальних дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки для бакалаврів (спеціалістів медичного та ветеринарно-медичного спрямувань): політологія; соціологія; психологія; логіка; етика і естетика; релігієзнавство; основи конституційного права; економіка; історія науки і техніки. Одночасно наказ надає право вносити зміни до даного переліку з урахуванням особливостей напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців. Обсяг вибіркової навчальної дисципліни повинен становити не менш як 1 кредит ECTS.

Наказом МОН № 939 від 05.08. 2011 р. «Про внесення змін до наказу МОН від 09.07.2009 № 642» [447] перелік нормативних дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки для бакалаврів усіх

напрямів (спеціалістів медичного та ветеринарно-медичного спрямувань) доповнився дисципліною «Політологія» – 2 кредити ECTS.

Наказ МОН від 21.10.2010 р. № 969/922/16 «Про організацію та вдосконалення навчання з питань охорони праці, безпеки життєдіяльності та цивільного захисту у вищих навчальних закладах України» [462] визначав нормативні дисципліни «Безпека життєдіяльності» на 1-му чи 2-му курсі з загальним обсягом не менше 1,5 кредиту ECTS; «Основи охорони праці» на 2-му чи 3-му курсі (молодший спеціаліст), на 4-му курсі (бакалавр) із загальним обсягом не менше 1,5 кредиту ECTS; «Охорона праці в галузі» на 4-му курсі (молодший спеціаліст), на 5-му курсі (спеціаліст, магістр) із загальним обсягом не менше 1 кредиту ECTS.

Слід відзначити, що названі накази не дають пояснення в якій спосіб дані дисципліни співвідносяться з моделлю випускника закладу вищої освіти: фахова науково-практична підготовка не визначається метою даних інновацій, а час на вивчення змістових модулів професійного циклу в такий спосіб має обраховуватись за залишковим принципом, оскільки при формуванні навчального плану не можна перевищити гранично допустимі норми тижневого аудиторного навантаження студента.

Лише наказ МОН від 10.02.2010 р. № 101 «Про структуру освітньо-професійних програм та навчальних планів підготовки бакалаврів» [368] дає вказівки щодо розподілу навчального часу між циклами професійно-практичної (156 кредитів ECTS), природничо-наукової (60 кредитів ECTS) та соціально-гуманітарної підготовки (24 кредити ECTS). На жаль, пунктом 1.6 даного наказу визначається необхідною вимогою в розподілі навчального часу з циклів фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки, професійної та практичної підготовки дотримання такого співвідношення навчальних дисциплін:

– нормативна частина змісту освіти — не більше 50% відведеного на відповідний цикл часу;

– вибіркова частина змісту освіти — не менше 50% відведеного на відповідний цикл часу, який порівну поділяється між самостійним вибором закладу вищої освіти та вільним вибором студентів.

Розглянуті приклади впровадження в зміст підготовки фахівця окремих змістових модулів циклу загальної підготовки на практиці мали наслідком скорочення часу на вивчення дисциплін із професійної частини навчального плану. Також серйозні сумніви виникають при аналізі реальних можливостей забезпечити 50% часу циклів фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки, професійної та практичної підготовки для вибіркової частини змісту освіти з позиції визначення місця цих навчальних дисциплін у системі загальної та професійної підготовки: перелік предметів має співвідноситись із освітньою програмою, а заміна окремих змістових модулів за вимогами даного наказу не відповідає системному підходу, оскільки рекомендовані МОН нові навчальні дисципліни не співвідносяться із освітньо-професійною програмою. Внаслідок несистемних змін виникає загроза зниження рівня фахової підготовки, оскільки професійно орієнтовані курси замінюються дисциплінами загальної підготовки, що мають оглядовий характер і не сприяють формуванню професійних знань та вмінь. Постанова Кабінету Міністрів України від 30 грудня 2015 року № 1187 «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти» [451] вводить 2 цикли плану, скасовує освітньо-кваліфікаційну характеристику підготовки фахівця, але залишає освітньо-професійну програму. Одночасно з цим автономія закладу вищої освіти скасовує уніфіковані Галузеві стандарти вищої освіти, що підсилює проблему забезпечення професійної педагогічної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій.

Із позиції системного підходу визначення змісту професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій базувалось на позиції В. Беспалька [55] розглядати його в якості компонента педагогічної системи, який конкретизує обсяги знань і вмінь

у відповідності до цілей фахової підготовки. Дотримуючись визначених В. Беспальком [55] структурних компонентів педагогічної системи, було констатовано, що модернізація змісту освіти є сталим процесом, який у значній мірі залежить від соціально-економічної, політичної ситуації в суспільстві на конкретному історичному етапі його розвитку. Процеси модернізації змісту освіти у закладі вищої освіти характеризуються високою швидкістю, що на практиці позначається на швидкості адаптації всієї системи до пропонованих змін. Передусім якісною характеристикою виступає швидкість оновлення навчальних програм, робочих навчальних програм, текстів лекцій та планів семінарсько-практичних занять, лабораторних практикумів тощо. Для педагогічного закладу вищої освіти висока швидкість зазначених адаптаційних процесів є однією з передумов забезпечення високої якості підготовки випускників. Іншою характеристикою виступають якісні показники зазначеного оновлення змісту освіти, які мають відповідати визначеним цілям реформування професійної підготовки.

У зв'язку з етапністю визначення цілей професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій за вимогами принципу діагностичності процес визначення змісту фахової підготовки в залежності від конкретизованого етапу також має отримати характер послідовного уточнення, що дає можливість описувати зміст блоків навчальних дисциплін за такими базовими вимогами, як: особистісні якості, які можна виділити за допомогою зручних способів і критеріїв діагностики; відповідність зовнішнім запитам по відношенню до якості підготовки фахівців; наявність умов навчання для реалізації мети; конкретизація мети до рівня можливості контролю за її досягненням із використанням об'єктивних критеріїв, що дає можливість конкретизувати методи, засоби, форми навчання; систематичність і повнота наповнення змісту освітньої програми, що реалізується у лаконічній системі взаємопов'язаних змістовних модулів

без зайвих блоків інформації, що можуть сформувати ефект розрізнених цілей [397, с. 12-13].

Діагностичне визначення мети за умовними етапами підготовки забезпечує конкретизацію змісту фахової підготовки від загальної моделі випускника, яка відповідає глобальному рівню діагностичного визначення мети професійної підготовки, до конкретизованих її складових із приведенням поетапних результатів. Описані в такий спосіб складові змісту професійної підготовки слугують підставою для визначення необхідних змістових модулів з одночасним формуванням структурно-логічної схеми їх вивчення. Внесок окремого змістового модуля в реалізацію змісту професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій є переходом від етапного до оперативного рівнів діагностичного визначення цілей у зв'язку зі створенням у такий спосіб можливостей для конкретизації окремих базових складових професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій.

За такого підходу у межах окремого змістового модуля визначається зміст та вимоги щодо якісної характеристики сформованих внаслідок його вивчення знань, умінь, професійно важливих якостей як складової фахової підготовки, що є результатом активної самостійної навчальної діяльності студента. Це дає можливість описати утворення послідовності вивчення системи змістових модулів у відповідності до теоретичного обґрунтованих етапів формування системи знань та вмінь із розробки та використання педагогічних технологій, що, з одного боку, відповідає структурно-логічній схемі проходження пропонованих змістових блоків, а з іншого – визначає етапи фахової підготовки у процесі набуття окреслених у межах даного дослідження специфічних знань, умінь, професійно важливих якостей. Зв'язок етапного та оперативного рівнів діагностичного визначення цілей фахової підготовки обумовлює необхідність деталізації складових змісту з описом проміжних результатів, які б демонстрували логіку та динаміку

накопичення системи фахових знань, умінь, навичок, формування професійно важливих якостей тощо.

Відсутність у межах системного підходу інструментарію для виділення системи професійно важливих якостей указує на необхідність процедурної інтеграції (D. Morgan, [619]) положень компетентнісного підходу, в межах якого розглядаються питання розвитку професійно важливих якостей, які слід сформувати у майбутнього вчителя і які забезпечуватимуть його спрямованість на пошук, розробку та впровадження педагогічних технологій.

Аналіз праць із питань упровадження компетентнісного підходу в освіті [117, 148, 165, 240, 241, 242, 280, 288, 404, 438, 439, 488, 557, 558, 616] підтверджує неоднозначність розуміння практичних шляхів його запровадження, оскільки ключовим дискусійним питанням залишається співвідношення репродуктивної та пошукової діяльності, методології та методики оцінювання навчальних досягнень виходячи із необхідності забезпечення розвитку ключових компетентностей, що дає підстави для виділення об'єктивного протиріччя між станом професійної підготовки сучасного випускника та її недостатністю у світлі змінюваних вимог до неї [166, 231, 232, 394].

Співвідношення репродуктивної та пошукової діяльності акцентує увагу на характері професійної педагогічної підготовки, що в сучасних умовах реформування змісту освіти набуває пошуково-адаптивного характеру. У зв'язку з цим процедурна інтеграція положень компетентнісного підходу (D. Morgan, [619]) вказує на необхідність виділяти у змісті фахової підготовки пошукову й адаптивну складові.

Адаптивна складова передбачає формування готовності до змін у виборі методів та способів педагогічного впливу, а також здібностей до сприйняття передового педагогічного досвіду, необхідного інструментарію, що включатиме базові уміння аналізувати та обробляти інформацію про зміни в державній політиці у галузі освіти, провідні науково-теоретичні та науково-практичні тенденції реформування освітнього процесу

з метою швидкої адаптації до інноваційних процесів, що також відкриває перспективи уточнення базових професійно важливих якостей в умовах підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій.

Пошукова складова обумовлюється інноваційними напрямками розвитку національної системи освіти, які декларуються в якості перспективних шляхів її реформування, та вказує на необхідність розвитку настанови на систематичне оновлення комплексу професійних знань та вмінь, що концептуально відповідають вимогам концепції навчання впродовж життя («A memorandum on Lifelong Learning» [598]) і забезпечують у такий спосіб пошуково-творчий характер професійної педагогічної діяльності впродовж терміну роботи за фахом. Уточнення спектру професійно важливих якостей концептуально має спиратись на вимоги компетентнісного підходу, оскільки саме він визначає характеристики діяльності суб'єкта педагогічної діяльності.

Разом пошукова та адаптивна складова характеризують необхідний та достатній комплекс теоретичних знань, здобутих спеціальних умінь і професійно важливих якостей, які в сукупності утворюють науково-теоретичну й практичну базу для оперативного реагування на зміни у змісті освіти, загальних стратегіях організації освітнього процесу.

Процес розвитку професійно значущих особистісних якостей протікає успішно лише тоді, коли суб'єктом чітко усвідомлюються цілі, завдання, умови та способи виконання обраної діяльності (праці М. Громкової, М. Єрмолова, Е. Клімова, Н. Кузьміної, А. Піскунова). У працях М. Гулакової, А. Здравомислова, О. Зотової, В. Ольшанського значна роль приділяється ціннісним орієнтаціям та інтересу до професії, що розглядаються регуляторами усвідомленої поведінки особистості в професійному плані. Одночасно з конкретизацією цілей і змісту фахової підготовки компетентнісний підхід визначає характеристики методів і засобів навчання, що мають забезпечити активність й автономність суб'єкта.

На основі процедурної інтеграції (D. Morgan, [619]) компетентнісного підходу в освіті, у межах якого в категоріях автономності діяльності, інтерактивності в діяльності, діяльності в соціально гетерогенних групах описуються ключові характеристики компетентностей особистості (положення програми визначення та вибору ключових компетентностей – DeSeCo) [627]), визначення змісту фахової підготовки відбувається шляхом деталізації системи базових знань, умінь, професійно важливих якостей, які є необхідними у професійній діяльності. При цьому формування груп умінь із позиції автономності діяльності передбачає можливість забезпечення активних пошукових дій з оновлення системи знань і вмінь у заданій сфері діяльності. Інтерактивність у діяльності дає підстави виділити групи вмінь творчого характеру, що забезпечують професійну діяльність із упровадження модифікаційних, комбінаторних і радикальних нововведень [212, с 34]. Вимоги забезпечення діяльності в гетерогенних групах передбачає формування умінь із адаптації до нових умов професійної діяльності, пошук оптимальних шляхів вирішення професійних задач.

Матрицю процедурної інтеграції методологічних підходів у визначенні змісту професійної підготовки представлено на рис. 2.10. На підставі результатів процедурної інтеграції (D. Morgan, [619]) компетентнісного підходу система фахових умінь уточнюється шляхом виділення підсистеми умінь репродуктивного характеру та підсистеми пошуково-творчих умінь. Система професійно важливих якостей уточнюється шляхом виділення адаптивної та пошукової складових, що логічно відповідають сформованим групам умінь та одночасно спрямовують суб'єкта діяльності на професійний саморозвиток шляхом пошуку й аналізу нових педагогічних технологій з метою впровадження їх у власну педагогічну діяльність, а на наступному етапі – розробку та впровадження авторських педагогічних технологій.

	Системний підхід			
	Система знань	Система педагогічних умінь		
Компетентнісний підхід	Система базових знань	Система базових умінь	Система умінь розробляти технології	Професійно важливі якості
	Теоретичні знання	Репродуктивні уміння впровадження технології	Творчі уміння розробки технології	Адаптивна й пошукова складові
	Науковий аспект	Формалізовано-описовий аспект		Процесуально-діяльнісний аспект
	Технологічний підхід			

Рис. 2.10. Матриця процедурної інтеграції методологічних підходів у визначенні змісту професійної підготовки

Структуровані з допомогою системного і компетентнісного підходів знання, вміння й професійно важливі якості засобами технологічного підходу перетворюються на складові змісту наукового, формалізовано-описового та процесуально-діяльнісного аспектів професійної підготовки. Це створює достатні можливості для вибору оптимальних методів і засобів їх реалізації, які в сукупності з наявними формами організації освітнього процесу утворюватимуть технологічні алгоритми з забезпеченням заданих показників результативності. Представлені на рис. 2.10 знання, вміння та професійно важливі якості структуровані за логікою формування теоретичних знань й поступового накопичення умінь від репродуктивного до творчо-пошукового характеру, що паралельно підтримується формуванням адаптивної та пошукової складових у системі професійно важливих якостей засобами процедурної інтеграції (D. Morgan, [619]) технологічного підходу отримують алгоритми реалізації.

У процесі розробки системи методів реалізації змісту професійної підготовки було вивчено існуючі педагогічні підходи до організації

освітнього процесу, вибору методів професійної підготовки тощо. У виборі методів та засобів реалізації системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій вихідною є думка розуміння їх елементами педагогічної системи. Доведена у п. 2.1 спільність окремих позицій щодо визначення характеристик продуктивної навчальної діяльності в межах компетентнісного й діяльнісного підходів дає підстави скористатись розробленими механізмами відбору методів і засобів організації навчальної діяльності, що забезпечують описані у вимогах компетентнісного підходу характеристики. Було з'ясовано, що навчальна діяльність студента має відповідати принципам активності та продуктивності (особистісна мотиваційна забарвленість [7, 349, 478, 479], забезпечувати усвідомлення цілей у якості прогнозованих результатів [261, 325, 588], сприяти розвитку дій самоконтролю та самооцінки за якістю виконуваних операцій [110, 111, 112, 263, 264]).

Наукові положення, що в різних аспектах репрезентують структуру та закономірності перебігу навчальної діяльності (К Абульханова-Славська [2, 3, 506], А. Алексюк [8, 9, 10], Б. Ананьєв [14], В. Блінов [107], Д. Богоявленський [110, 111, 112], В. Давидов [199], М. Дьомін [205], Н. Злобін [588], І. Ільясов [183, 261], Е. Кабанова-Меллер [263, 264], М. Каган [265], А. Кірсанов [273], Г. Костюк [304], І. Лернер [325, 327, 476], О. Леонтьєв [325], О. Ляшенко [345], А. Маркова [198, 349, 350], А. Матюшкін [355], М. Махмутов [356, 357, 359, 360], В. Небиліцин [384], С. Рубінштейн [477, 478, 479], Н. Тализіна [526], І. Унт [543], В. Шадріков [304], Г. Щукіна [578-583], Е. Юдін [105, 262, 587, 588]) стали підставою для виділення критерієм відбору методів і засобів професійної підготовки їх потенціал щодо забезпечення активної позиції суб'єкта навчальної діяльності у процесі реалізації системи професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій.

Позиції компетентнісного й діяльнісного підходів є тотожними й у визначенні обов'язковою умовою успішної інтеграції особистості

до системи професійної підготовки особистісної емоційної забарвленості навчальної діяльності, що концептуально спирається на психолого-педагогічні дослідження феномену навчальної діяльності [2, 13, 133, 199, 290, 302, 303, 304, 384, 427, 605], за яких конкретизовані знання, вміння, способи діяльності набувають ознак особистісно значущих перспектив професійного становлення та зростання у відповідності до концепції реалізації особистісно-орієнтованої освіти [59, 122].

В обґрунтуванні методів і засобів формування фахівця з заданими характеристиками було враховано спектр чинників, які об'єктивно впливають на ефективність педагогічної підготовки й торкаються як внутрішніх, що обумовлені індивідуальними особистісними характеристиками суб'єктів освітнього процесу, так і зовнішніх коригувальних впливів на систему освіти:

- активність і самостійність суб'єкта навчальної діяльності як базова вимога суб'єктно-діяльнісного підходу (Б. Ананьєв [14], А. Запорожець [235, 236], П. Зінченко [244], О. Леонт'єв [325, 326], С. Рубінштейн [478, 479], Б. Теплов [532], Б. Ельконін [244], М. Алексєєва [7], Г. Балл [195], І. Бех [59, 60], М. Євтух [419], І. Зязюн [247, 248]);

- особливість функціонування системи освіти, у межах якої майбутній учитель включається в різні види навчального спілкування, отримує базові знання і вміння, що описується у вимірах структурного та функціонального підходів, (В. Загвязинський [229, 130], Ю. Конаржевський [291, 292], Н. Кузьміна [311], В. Лазарєв [544]);

- викладені в межах сучасних концепцій реформування системи освіти вимоги впровадження компетентнісного підходу, що описують результат професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій із допомогою сучасного уніфікованого інструментарію, (В. Байденко [37], В. Краєвський [306], О. Овчарук [288], О. Пошетун [438, 439]);

- необхідність інкорпорації гнучких адаптивних механізмів перманентного оновлення та вдосконалення системи професійної підготовки, що забезпечуватиме в перспективі її відповідність об'єктивним критеріям (В. Беспалько [55], І. Блауберг [105], Д. Гвішиані [171], Ю. Конаржевський [291], Н. Кузьміна [311], В. Садовський [485, 486], Г. Серіков [494, 495], В. Сластьонін [501, 502], О. Субетто [517, 419], Е. Юдін [105, 262, 587, 588], В. Якунін [593], Vanathy V. H. [600], Forrester [610], Shannon [624], Weaver [632], Wiener [633];

- властивості результату функціонування системи професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій, що вказують на технологічний характер цієї системи й вимагають концептуально спиратись на положення технологічного підходу в освіті (В. Беспалько [56, 57, 58], М. Бершадський [52, 53, 54], В. Боголюбов [109], В. Гузеєв [190, 191, 192, 193], І. Дичківська [212], Т. Ільїна [257], М. Кларін [275, 276], М. Левіна [323], О. Пехота [407, 426], Г. Селевко [488, 490], А. Уман [542].

Категорії «автономності діяльності», «інтерактивності в діяльності» та «діяльності у соціально гетерогенних групах» (Definition and selection of competencies – DeSeCo [627]) додатково забезпечують можливість відбору методів і засобів реалізації системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки та використання педагогічних технологій, орієнтуючись на необхідність послідовного формування виділених у процесі дослідження теоретичної та практичної складових, професійно важливих якостей тощо.

Процедурну інтеграцію системного і компетентнісного підходів у розробці системи методів формування теоретичної і практичної складових професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій, а також професійно важливих якостей схематично представлено на рис. 2.11.

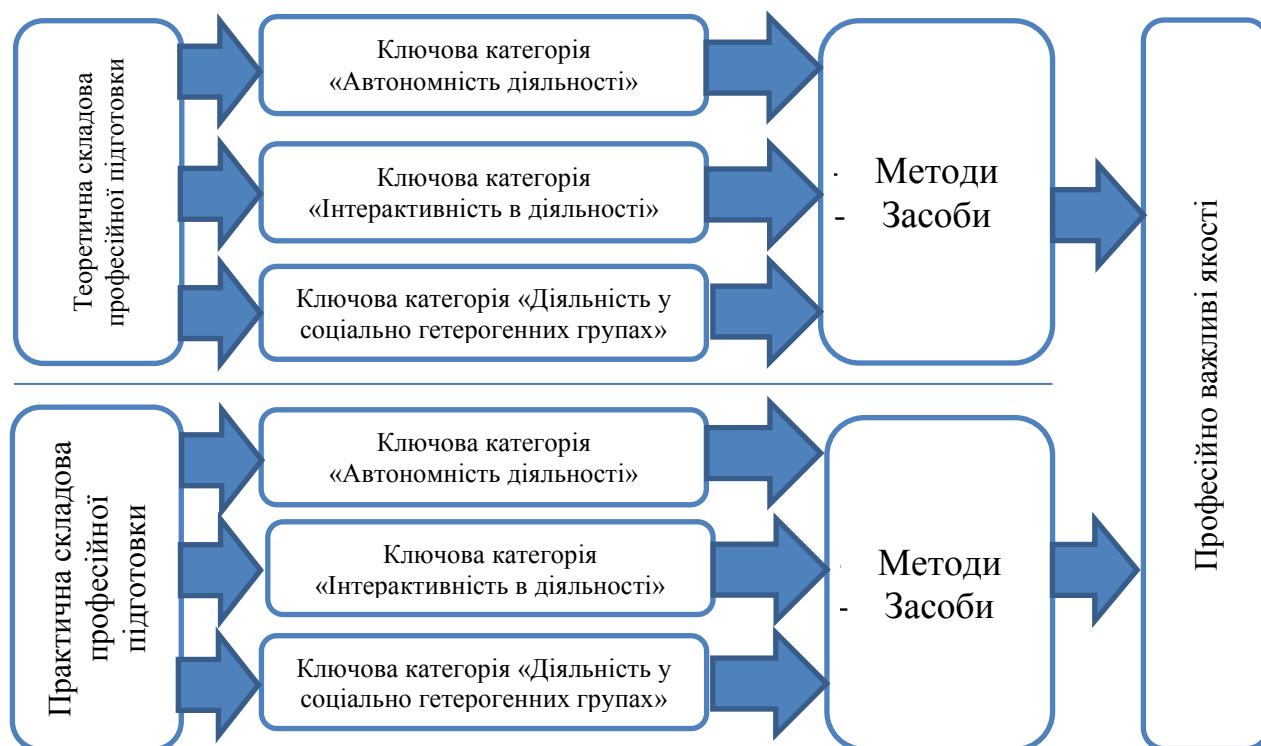


Рис. 2.11. Процедурна інтеграція системного і компетентнісного підходів у розробці методів і засобів професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій

Формування теоретичної складової змісту професійної підготовки майбутнього вчителя до розробки та використання педагогічних технологій очікуваним результатом передбачає створення теоретичної основи для адаптації, модернізації, розробки й упровадження педагогічних технологій, теоретичної бази для формування індивідуального методичного комплексу прийомів використання педагогічних технологій, що визначає критеріями вибору методів і засобів її реалізації самостійність, пошуковий та аналітичний характер навчальної діяльності. Характеристиками прогнозованих результатів згідно з положеннями компетентнісного підходу мають бути автономність, мобільність і творчий характер отриманих знань з перспективою вільного оперування ними на творчому рівні.

Формування практичної складової професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій потребує

спеціального добору методів і засобів формування системи специфічних умінь, формування складного динамічного методичного комплексу прийомів для адаптації, модернізації, розробки та використання педагогічних технологій, що відповідають принципам активності й самостійності, а згідно із принципом зв'язку теорії з практикою передбачають формування досвіду використання комплексу умінь здійснювати адаптацію, модернізацію педагогічних технологій, розробляти й упроваджувати власні освітні технології тощо.

Формування професійно важливих якостей відбувається в процесі накопичення системи теоретичних знань та фахових умінь і передбачає формування психологічного налаштування на автономну творчу діяльність у постійно змінюваних умовах, що відповідає змісту та завданням професійної педагогічної діяльності щодо виконання спектру педагогічних функцій і розв'язання педагогічних задач засобами педагогічних технологій.

Таким чином, із позиції компетентнісного підходу в освіті обґрунтування методів реалізації системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій спирається на категорії «автономність діяльності», «інтерактивність в діяльності», «діяльність у соціально гетерогенних групах» програми визначення та вибору ключових компетентностей (Definition and selection of competencies – DeSeCo) [627]

Із позиції технологічного підходу в освіті методи реалізації системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій мають забезпечувати діагностично визначені цілі (В. Беспалько [56]) та надавати системі професійної підготовки ознак педагогічної технології, відповідати визначеним у межах компетентнісного підходу вимогам самостійності в управлінні власною навчальною діяльністю, прогнозуванні перспектив саморозвитку, а також виконувати роль органічної складової (підсистеми) в системі професійної підготовки, забезпечуючи послідовну реалізацію наукового, формалізовано-описового та процесуально-

діяльнісного аспектів змісту професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій.

Представлена на рис. 2.12 матриця процедурної інтеграції положень системного, компетентнісного та технологічного підходів розкриває логіку визначення характеристик методів реалізації змісту професійної підготовки.

		Системний підхід		
Компетентнісний підхід		Система методів / форм організації навчання		
	Адаптивна складова	Формування знань та ПВЯ	Формування умінь та ПВЯ	
	Пошукова складова			Формування творчих умінь та ПВЯ
Технологічний підхід		Методи формування системи знань та ПВЯ	Методи формування системи репродуктивних умінь та ПВЯ	Методи формування пошуково-творчих умінь та ПВЯ
	Форми організації навчання	Лекція	Семинар	Практичне заняття

Рис. 2.12. Матриця процедурної інтеграції системного, компетентнісного та технологічного підходів у визначенні характеристик методів професійної підготовки

Використання системного підходу вказує на доцільність визначення системи методів формування теоретичної та практичної складових, що забезпечуватимуть накопичення необхідної й достатньої системи фахових знань і вмінь для розробки та запровадження педагогічних технологій. Процедурна інтеграція методом додаткового покриття (D. Morgan, [619]) вимог системного підходу в освіті забезпечує ініціювання процесу формування алгоритмів досягнення окремих груп специфічних результатів, що окреслені складовими цілей і змісту фахової підготовки, а їх зміст має

суттєві характеристичні властивості, що й обумовлює наявність певних специфічних алгоритмів їх реалізації.

Процедурна інтеграція методом послідовних внесків (D. Morgan, [619]) забезпечує репрезентовану на рис. 2.12 логіку вибору методів професійної підготовки: системний підхід обумовлює пошук методів формування системи знань, умінь, професійно важливих якостей; компетентнісний підхід додатково конкретизує вибір груп методів, що поступово забезпечують накопичення системи профільних знань, а у формуванні професійних умінь – забезпечувати формування вмінь репродуктивного характеру, творчо-пошукових умінь, що сприяє формуванню адаптивної та пошукової складових у системі професійно важливих якостей фахівця.

Прогнозовані в межах технологічного підходу характеристики результатів професійної підготовки в умовах педагогічного закладу вищої освіти виступають критеріями відповідності організації освітнього процесу запланованим результатам та одночасно акцентують увагу на необхідності забезпечення пошукового, творчого характеру системи методів опанування змістом освіти. Процедурна інтеграція методом послідовних внесків (D. Morgan, [619]) вимог технологічного підходу в освіті здійснює вибір комбінацій «форма-метод-засіб», що забезпечуватиме фахову підготовку випускників до виконання професійних обов'язків із заданими показниками ефективності. У такий спосіб формування системи знань, системи фахових умінь, а також системи професійно важливих якостей отримують логічні та достатні алгоритми, кожен із яких формується на підставі послідовного вибору методів реалізації окремої специфічної частини змісту фахової підготовки (рис. 2.13). Разом сукупність оптимальних комбінацій «форма-метод-засіб» утворює систему технологічних алгоритмів реалізації складових змісту професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій у межах освітнього процесу педагогічного закладу вищої освіти.

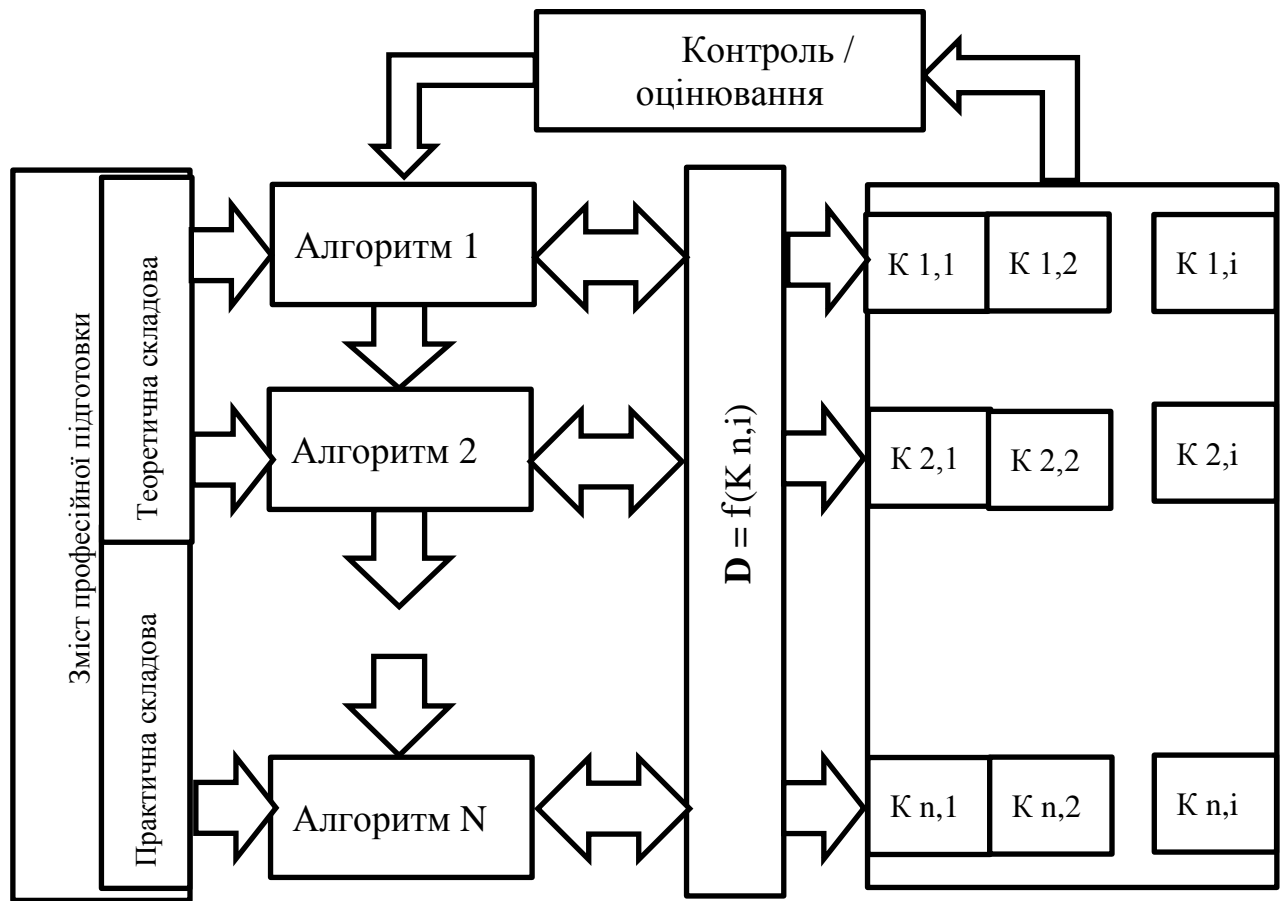


Рис. 2.13. Модель процедури визначення методів професійної підготовки

Таким чином, процедурна інтеграція (Morgan D., [619]) компетентнісного, системного й технологічного підходів дає можливість визначення структурних компонентів системи професійної підготовки з забезпеченням узгодженості їх функціонування. Конкретизовані цілі та зміст фахової підготовки у вимірах категорій ключових компетентностей, а також характеристика навчальної діяльності студента в процесі фахової підготовки засобами компетентнісного підходу реалізується шляхом розробки відповідних алгоритмів. При цьому системний підхід забезпечує виділення послідовних груп методів формування системи теоретичних знань і системи фахових умінь; компетентнісний підхід здійснює додаткові їх налаштування з метою забезпечення формування професійно важливих якостей; технологічний підхід здійснює їх структурування й узгодження

для розробки алгоритмів формування теоретичної та практичної складових у системі професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій, формування професійно важливих якостей тощо.

2.5. Інтеграція системного, компетентнісного та технологічного підходів для створення системи професійної підготовки майбутнього вчителя до розробки та використання педагогічних технологій

У розробці системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій було застосовано трьох етапну процедурну інтеграцію (D. Morgan, [619]) системного, компетентнісного та технологічного підходів, переваги яких було проаналізовано в п. 2.1, п. 2.2, п. 2.3 дослідження в процесі реалізації першого етапу процедурної інтеграції окреслених методологічних підходів на основі методу «змішування». Описаний у п. 2.4 дослідження другий етап процедурної інтеграції методологічних підходів у розробці змісту структурних компонентів педагогічної системи спирався на методи «додаткового покриття» і «послідовних внесків» (D. Morgan, [619]), що дозволяє синхронізувати структуру та зміст компонентів системи професійної підготовки забезпечивши у такий спосіб логічність і наступність у виділенні цілей, змісту, методів і засобів організації освітнього процесу в закладі вищої освіти.

Було констатовано, що жоден із обраних підходів одноосібно не забезпечує розробки цілісної системи, яка має функціонувати з властивостями складної відкритої системи та забезпеченням можливостей налагодження неперервного процесу її адаптації до зовнішніх змінюваних вимог – складного комплексу принципово нових характеристик запланованих результатів. Натомість використання переваг системного, компетентнісного та технологічного підходів у розробці системи професійної підготовки

майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій шляхом процедурної інтеграції на основі методів «додаткового покриття» і «послідовних внесків» (D. Morgan, [619]) дозволяє вирішити зазначену складну комплексну задачу шляхом забезпечення ланцюга наступності між результатами послідовного використання різних підходів, коли результати використання одного підходу слугують основою для використання наступного.

Метою третього етапу процедурної інтеграції системного, компетентнісного та технологічного підходів було визначено розробку алгоритмів реалізації системи професійної підготовки майбутніх учителів. Основою для розробки зазначених алгоритмів слугували результати першого та другого етапів процедурної інтеграції, що дало можливість комплексно підійти до вирішення поставленого в межах дослідження завдання розробки системи фахової підготовки з урахуванням надбань передового педагогічного досвіду досліджень ефективних шляхів організації освітнього процесу.

У відповідності до завдань послідовних етапів дослідження було доведено:

- необхідність реалізації положень компетентнісного підходу в освіті в розробці системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій (п. 2.1) обумовлюється необхідністю забезпечення особистісно-орієнтованого характеру освітнього процесу в закладі вищої освіти з метою забезпечення суб'єктної позиції студента у процесі накопичення цілісного досвіду вирішення ключових педагогічних завдань, самостійного пошуку нових технологій, підходів, прийомів вирішення самостійно виявлених проблем за умов цілісного сприйняття освітнього процесу, рефлексії та самоконтролю;
- система професійної педагогічної підготовки має спиратись на положення системного підходу в зв'язку з наявністю в ній ознак цілісної системи (п. 2.2), що обумовлює доцільність урахування

закономірностей та принципів функціонування цілісних систем у процесі розробки системи професійної підготовки майбутніх учителів;

- визначення структурних компонентів системи фахової підготовки має забезпечити внутрішню єдність їх функціонування в процесі реалізації поставлених завдань на основі інтеграції теоретичного навчання й організації діяльності з накопичення практичного досвіду впровадження педагогічних технологій;
- необхідність використання положень технологічного підходу в освіті, в межах якого забезпечується наступність і послідовність етапів реалізації системи професійної підготовки від аналізу цілей та змісту до вибору оптимальних форм, методів і засобів її організації, що відповідає критеріям системності, цілісності, науковості, концептуальності [489, с. 32-35].

В процесі дослідження було з'ясовано, що в розробці системи професійної підготовки перевагою системного підходу (роботи В. Беспалька, І. Блауберга, Д. Гвішиані, Ю. Конаржевського, Н. Кузьміної, В. Садовського, Г. Серікова, В. Сластьоніна, О. Субетто, Е. Юдіна, В. Якуніна) є можливість формалізувати професійну діяльність і трансформувати її у модель підготовки фахівця – інтегральну характеристику системи знань, умінь і навичок. При цьому виникає ряд додаткових вимог, які не можна ігнорувати чи вирішувати ізольовано від комплексного (системного) сприйняття образу очікуваного результату: конкретизовані цілі освітнього процесу мають описуватися з допомогою зрозумілих і доступних для вимірювання параметрів прогнозованого результату; обґрунтування цілей фахової підготовки має спиратись на результати аналізу майбутньої професійної діяльності фахівця, що виступає основою відбору елементів змісту навчального матеріалу та встановлення системи смислових взаємозв'язків між ними; на підставі вихідних рівнів навченості мають визначатись базові рівні засвоєння навчального матеріалу; процесуальний бік навчання

розробляється, спираючись на усвідомлення професійного досвіду, що має бути засвоєним під час проходження крізь систему пізнавальних та практичних завдань; з метою забезпечення придатності отриманого досвіду в нових сферах діяльності додатково відбираються організаційні форми, методи, засоби суб'єкт-суб'єктної взаємодії; визначається процедура контролю та вимірювання якості засвоєння навчальної програми, а також способів індивідуальної корекції навчальної діяльності тощо [55, 105, 262, 541, 607, 613, 629].

Розглянуті вимоги та аналіз праць із питань створення систем стратегічного управління освітнім закладом (Б. Агранович [5], А. Балобанов [574], В. Безруков [45], О. Бермус [50], В. Васильєв [147], Г. Дмитренко [213], В. Загвязинський [229], А. Ключєв [39], І. Кольчик [285], О. Виханський [153], О. Мармаза [351], А. Міщенко [373], В. Мельник [362], В. Немцов [388], Ю. Полохов [5], В. Тестов [534], І. Усікова [545]) дав підстави для висновків про недостатній рівень розробки шляхів і механізмів організації освітнього процесу з метою забезпечення конкретизованих у п. 1.1 результатів фахової підготовки випускника.

У процесі наукового пошуку шляхів розробки та реалізації системи фахової підготовки було враховано доробки досліджень цілісності освітнього процесу, що ґрунтуються на: системному (В. Беспалько, Н. Кузьміна, С. Архангельський, В. Сімонов, В. Якунін, Ю. Конаржевський, М. Поташнік, П. Третьяков, Г. Чепуренко); функціональному (В. Загвязинський, Ю. Конаржевський, Н. Кузьміна, В. Лазарєв); кібернетичному (Р. Касімов, Л. Ланда, В. Черепанов, Ю. Чернова, В. Якунін; особистісно-діяльнісному (І. Зимня, В. Ломов, В. Шадріков, Т. Шамова); ситуаційному (М. Кухарєв, М. Поташнік, В. Решетько, Г. Савельєв); рефлексивному (Г. Белая, Б. Вульфєв, Т. Давиденко, А. Найн, М. Сайгушев, П. Третьяков, Т. Шамова); ціннісному (І. Богачек, Н. Ткачова, Є. Ямбург); синергетичному (С. Капіца, Т. Каплунович, Є. Князева, С. Курдюмов, Г. Малинецький, О. Субетто), компетентнісному (В. Байденко, Н. Бібік, Л. Ващенко, В. Красєвський,

О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева) підходах; теорії оптимізації (Ю. Бабанський [35], А. Бударний [503], М. Данилов [201], М. Махмутов [359], Л. Занков [234], В. Паламарчук [410], І. Огородников [403], А. Реан [128], М. Скаткін [500], В. Сластьонін [503], Н. Тализіна [527]), яка стала результатом аналізу теорії діяльності, теорії управління, загальної теорії систем, загальних закономірностей освітнього процесу, методологічною основою для розробки теорії вибору оптимальних педагогічних рішень на основі діалектичного системного підходу, який вимагає розглядати всі компоненти педагогічного процесу у взаємозв'язку (Ю. Бабанський, М. Поташнік [35, с. 44]).

Розглянемо докладніше процедурну інтеграцію методологічних підходів у розробці системи професійної підготовки майбутніх учителів на основі методів «додаткового покриття» і «послідовних внесків» (D. Morgan, [619]) у визначенні технологічних алгоритмів реалізації системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій.

Із позиції системного підходу визнання цілісності освітнього процесу, що представлено в працях Ю. Бабанського [33, 35], Г. Бокаревої [115], Б. Гершунського [173], О. Гребенюк [184], М. Данилова [201], В. Ільїна [255], В. Краєвського [306], доводить необхідність розглядати його в якості здатної до самоорганізації системи, яка є гнучкою у виборі організаційних форм, засобів, методів і потребує спеціального управління, провідні аспекти якого представлені у психолого-педагогічних дослідженнях: теоретико-історичних питань соціального управління (В. Афанасьєв, І. Блауберг, Д. Макгрегор); управління навчальним закладом (Т. Давиденко, М. Поташнік, Т. Шамова); психологічних теорій управління (Б. Ананьєв, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, А. Маслоу); управління цілісним педагогічним процесом (В. Андреев, С. Архангельський, Ю. Бабанський, Г. Белая, В. Беспалько, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, Н. Тализіна).

Таким чином, із позиції системного підходу в системі фахової підготовки виділяються структурні елементи, ефективність взаємодії яких має обумовлювати окреслений на етапі постановки проблеми результат. У якості основи для визначення системних компонентів професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій у п. 2.2 було виділено цілі, зміст, форми, методи і засоби організації навчання. Зазначена структура є уніфікованим і зручним інструментом опису функціонування педагогічної системи (рис. 2.14), що дає можливість пояснювати існуючі результати коригувальних впливів на неї та прогнозувати перспективні можливості змінювати характеристики результатів функціонування педагогічної системи.

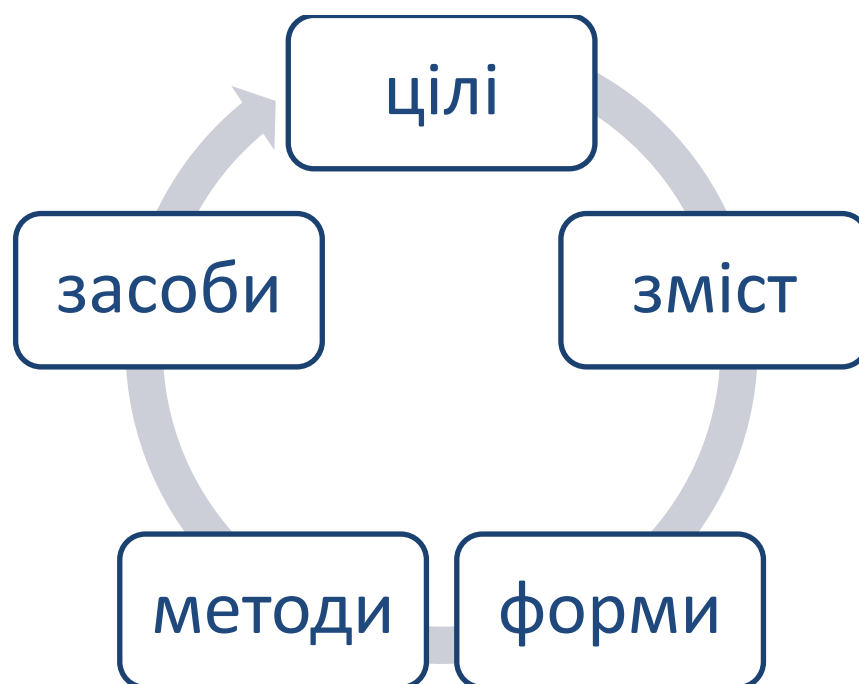


Рис. 2.14. Взаємовплив компонентів структури педагогічної системи (системний підхід)

Проведене дослідження основних підходів до визначення цілей професійної педагогічної підготовки, їх порівняльний аналіз дозволив дійти висновку, що запропоноване В. Беспальком [55] діагностичне формування

цілей у межах системного підходу відповідає вимогам щодо конкретизації цілей у системі професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій. Науковець розглядає діагностичність вимогою для визначення цілей, способів їх виявлення та об'єктивного вимірювання, що характеризується чіткістю й однозначністю формулювань, можливістю об'єктивного контролю ступеня досягнення мети [56]. Об'єднані у термін діагностичності, перелічені вимоги стають фільтром для виділення складових елементів загальної мети, що відповідають за утворення системи, у тому числі, в процесі удосконалення педагогічної системи [58, с. 30].

Цілі професійної підготовки (В. Беспалько, [58]) утворюються на підставі аналізу зовнішніх вимог до якості підготовки фахівця, що стає підставою для конкретизації змісту фахової підготовки. Разом цілі та зміст підготовки фахівця описують «задачу», яка має вирішуватись із допомогою ефективної педагогічної технології, що об'єднує зазначені компоненти в єдину динамічну систему з притаманними для її складових властивостями взаємообумовленості змісту. Послідовність і логіку взаємовпливів форм, методів і засобів навчання репрезентовано на рис. 2.14.

За вимогами системного підходу в структурі педагогічної системи мають бути враховані дії суб'єктів освітнього процесу, що вказує на необхідність визначення ролі студента у результативності функціонування освітнього процесу. На підставі аналізу впливу суб'єкта на процес і результати функціонування системи професійної підготовки В. Беспалько виділяє його в окремий елемент педагогічної системи, оскільки якість його базової попередньої підготовки суттєво впливає на результативність освітнього процесу, а сам суб'єкт включається в освітній процес із притаманним йому комплексом психофізичних властивостей [58, с. 7].

Із позиції принципу цілісності [489, с. 33], ефективність системи професійної підготовки підвищуватиметься за умов діагностування наявного рівня знань з метою конкретизації змісту підготовки, а також індивідуальних

властивостей індивіда щодо сприйняття й засвоєння інформації. Так, у разі зниження рівня базової підготовки до критично мінімального педагогічна система має шукати шляхи інтенсифікації освітнього процесу, вибору більш ефективних способів взаємодії, методів, методик тощо; у разі виявлення рівня базової підготовки вищим за середній, педагогічна система отримує додаткові можливості розширення місту підготовки й таким чином забезпечення в перспективі вищого рівня підготовки випускників. При цьому провідною тенденцією коригування змісту освіти є його розширення на основі виявлених об'єктивних потенційних можливостей суб'єкта, що дає оптимальне навчальне навантаження й забезпечує максимально можливий рівень фахової підготовки.

У вирішенні завдання розробки системи професійної підготовки майбутніх учителів, серед характеристик результатів якої є формування вмінь розробляти і використовувати педагогічні технології, цілі професійної педагогічної підготовки, як компонент цілісної системи, є джерелом коригувальних впливів на зміст освіти у зв'язку з наявністю взаємозв'язків та взаємозалежностей між сформульованим у межах освітньо-професійної програми цілями фахової підготовки й визначеними ринком праці суспільними вимогами до якості підготовки випускника.

У цьому контексті доречно скористатись можливістю процедурної інтеграції методом «додаткового покриття» (D. Morgan, [619]) компетентнісного підходу, в межах якого студент розглядається суб'єктом діяльності. Особливості визначення цілей фахової підготовки в межах компетентнісного підходу полягають у виділенні серед них у якості ключової розвитку здібностей до професійної самоосвіти впродовж життя. Різні аспекти формування професійної компетентності майбутніх фахівців в освітньому процесі закладу вищої освіти стали предметом наукових досліджень В. Баркасі, Н. Бібик, І. Бондаренко, М. Васильєвої, Л. Ващенко, С. Вітвицької, І. Гудзик, І. Дроздової, О. Дубасенюк, А. Журавльова, М. Левківського, О. Локшина, А. Маркової, Г. Мухамедзянової, О. Овчарук,

Л. Паращенко, Л. Петровської, О. Пометун, Л. Пуховської, О. Савченко, Н. Саєнко, С. Сисоєвої, Н. Тализіної, С. Трубачева, Л. Шевчук. Основними чинниками, що спричинили дослідження питань формування професійної компетентності О. Савченко [481] вважає пріоритетність освіти в сучасному світі, а також залежність інших показників життя від якості отриманої освіти. Зазначені чинники обумовлені:

- переходом до інформаційного суспільства в глобальних вимірах із змінами у пріоритетах, що передбачає перехід від простого накопичення знань, умінь, навичок, до формування вміння навчатись, оволодіння навичками пошуку інформації, формування здатності до самонавчання впродовж життя [279];
- глобалізаційними процесами в різних сферах життєдіяльності особистості та суспільства, що вимагає створювати умови для набуття особистістю здатності інтегруватись до соціуму, самовизначатись тощо [288].

Конкретизація цілей сучасної вищої школи у вимірах компетентнісного підходу має тяжіння до виходу за межі традиційного накопичення особистістю професійних умінь у бік усвідомлення вчителем своєї ролі у суспільстві, розвитку умінь творчого застосування знань на практиці, критичного осмислення отриманих результатів професійної діяльності, що тягне за собою зміни поглядів стосовно формування змісту освіти.

Метою вищої освіти І. Драч та Є. Чернишова [214] визначають формування у студента усвідомленої необхідності проектування стратегії саморозвитку й самоосвіти в якості підґрунтя для майбутньої професійної діяльності. Інтенсивні темпи запровадження інновацій в освіті та технологізація освітнього процесу переконує, що формування настанови на самоосвітню діяльність має відбуватись паралельно із накопиченням системи знань психолого-педагогічного, методичного, технологічного характеру.

У процесі аналізу досліджень проблеми формування ключових компетентностей було з'ясовано, що компетентність розглядається як: характеристика особистості, що описує певні здатності, якості, властивості (С. Вершловський, Ю. Кулюткін, В. Сластьонін, Ю. Татур); процедура розв'язання конкретної ситуації (І. Єрмаков, Л. Сохань); якості педагога, що необхідні для ефективної професійної діяльності (В. Баркасі, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна) тощо. У зв'язку з цим компетентнісний підхід доповнює конкретизовані за умовними етапами підготовки цілі професійної педагогічної підготовки, акцентуючи увагу на самоосвітньому, творчому, активному характері здобутих знань та умінь із відкритою перспективою самоосвітньої діяльності, що відповідає методу «послідовних внесків» (D. Morgan, [619]) процедурної інтеграції методологічних підходів і забезпечує формування системи професійно важливих якостей фахівця (див. рис. 2.15.).

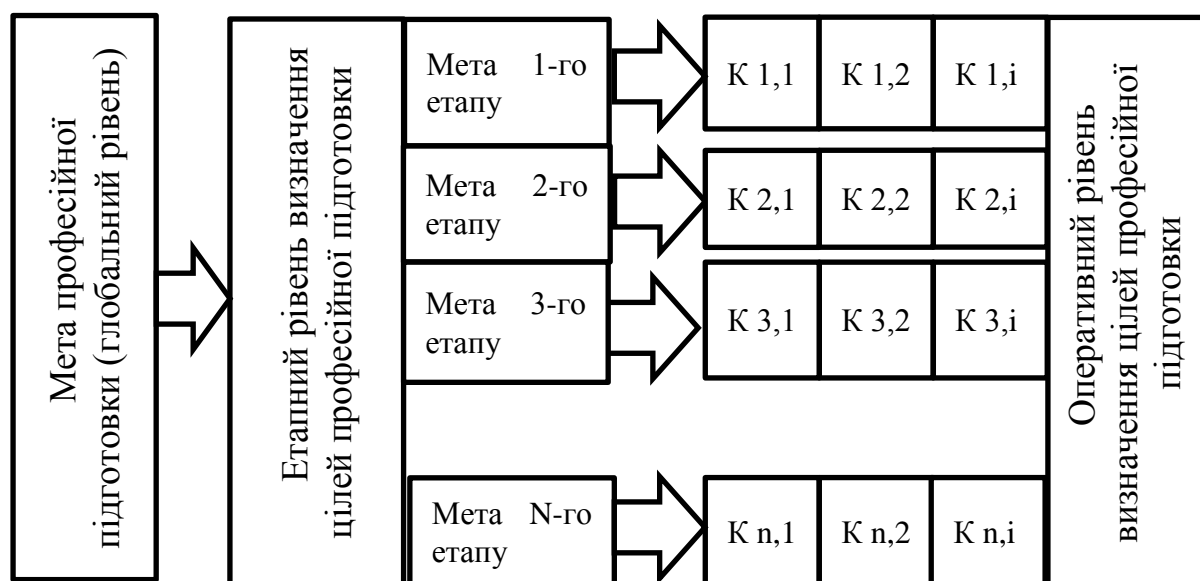


Рис. 2.15. Процедурна інтеграція системного і компетентнісного підходів у розробці цілей професійної підготовки

Із позиції компетентнісного підходу забезпечується конкретизація цілей і змісту фахової підготовки, а також вимоги щодо вибору засобів

і методів професійної підготовки, виходячи з розуміння теоретичної й практичної складових змісту професійної підготовки майбутнього вчителя до розробки і використання педагогічних технологій, що передбачає послідовне ознайомлення із можливостями використання сучасних освітніх технологій, їх значення в індивідуальному методичному комплексі сучасного вчителя, опанування прийомами впровадження нових педагогічних технологій, комбінування окремих їх елементів у нових конфігураціях, прогнозування результатів упровадження нових підходів, прийомів тощо, що визначає критерієм вибору методів і засобів професійної підготовки самостійність, наявність пошукової та аналітичної діяльності.

Таким чином, процедурна інтеграція системного та компетентнісного підходів методами «додаткового покриття» і «послідовних внесків» (D. Morgan, [619]) дає можливість деталізувати етапний та оперативний рівні діагностичного визначення мети професійної підготовки наборами необхідних компетентностей (знань, умінь, професійно важливих якостей), що відповідають логіці послідовного накопичення необхідних і достатніх знань, умінь, налаштованості щодо розробки та впровадження освітніх технологій. Представлені на рис. 2.15 ланцюги компетентностей забезпечують послідовну декомпозицію узагальнених цілей, відкриваючи в такий спосіб можливості для конкретизації цілей окремих змістових модулів, тем, занять. При цьому завдяки процедурній інтеграції компетентнісного підходу комплекс цілей професійної педагогічної підготовки до розробки і використання освітніх технологій розширюється шляхом уточнення системи професійно важливих якостей, які дають загальну характеристику спрямованості на підвищення професійного рівня, самоосвіти впродовж життя у вимірах освоєння нових педагогічних технологій, розробки власних технологічних рішень для розв'язання педагогічних задач у межах завдань та функцій професійної педагогічної діяльності.

Зміст освіти по відношенню до цілей виступає деталізованим їх наповненням, а тому його формування відбувається наступним кроком після конкретизації освітніх цілей. Роль студента в деталізації змісту освіти полягає у визначенні ступеня доцільності його розширення чи іншого коригування, виходячи з результатів діагностики початкового рівня знань, умінь, навичок суб'єкта освітнього процесу, його налаштування на активне освоєння змісту фахової підготовки. Зміст професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій послідовно виділяється шляхом декомпозиції змісту фахової підготовки за допомогою системи оперативних цілей, що підпорядковані етапному та глобальному рівням діагностичного визначення мети професійної підготовки й описані категоріями базових компетентностей. Це дає можливість конкретизувати частину представлених на рис. 2.14 елементів моделі системи професійної підготовки, що схематично представлено на рис. 2.16.

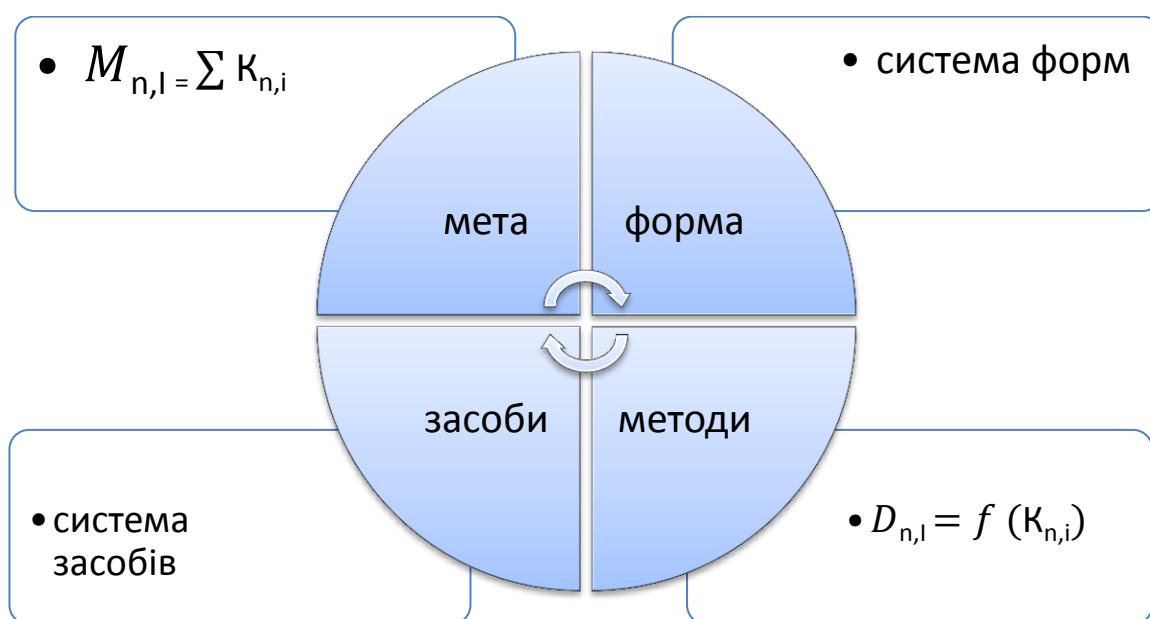


Рис. 2.16. Інтегрована модель формування елементів системи професійної підготовки (системний і компетентнісний підходи)

У межах системного підходу цілі, зміст, форми, методи і засоби професійної підготовки характеризуються як підсистеми нижчого порядку, що створює велику кількість можливих комбінацій «форма-метод-засіб». При цьому відбір комбінацій «форма-метод-засіб» не забезпечується в межах системного та компетентнісного підходів, але результативність окремих варіантів отримує пояснення з позиції взаємозв'язків і взаємовпливу компонентів системи. Вирішення проблеми розробки алгоритмів реалізації деталізованих цілей і змісту забезпечується засобами технологічного підходу.

Із позиції технологічного підходу система професійної підготовки реалізується в послідовних етапах: аналіз змісту; пошук технологічних рішень забезпечення визначених цілей; вибір оптимальних форм і засобів реалізації професійної підготовки, забезпечення зворотного зв'язку з метою корекції методів і засобів реалізації змісту фахової підготовки. Визначений в його межах алгоритм реалізації цілей фахової підготовки забезпечує відповідність форм, методів і засобів організації освітнього процесу цілям і змісту системи, підтримує із допомогою зворотного зв'язку неперервність і своєчасність заміни методів і засобів фахової підготовки під час послідовного вивчення різних за своїм призначенням змістових модулів.

Описана Г. Селевком [489] горизонтальна структура педагогічної технології дає можливість описати процедуру включення суб'єкта діяльності в освітній процес із орієнтацією на забезпечення описаних у категоріях ключових компетентностей результатів.

Із позиції технологічного підходу Г. Сініцина [535, с. 26-36] виділяє у межах алгоритмічної парадигми чітку послідовну технологічну схему виконання педагогічних процедур, які описуються за допомогою ефективних методів у відповідності до конкретизованих у концептуальних основах принципів, що характеризують процесуальний і результативний аспекти педагогічної технології. У зв'язку із цим, процедурна інтеграція системного, компетентнісного та технологічного підходів методами «додаткового

покриття» і «послідовних внесків» (D. Morgan, [619]) забезпечує проектування освітнього процесу за обраними формами з орієнтацією на конструювання алгоритмів досягнення конкретизованих цілей на основі критеріїв об'єктивного контролю.

Схематично результати процедурної інтеграції системного, компетентнісного та технологічного підходів у визначенні зв'язків виділених на рис. 2.16 компонентів узагальненої педагогічної системи репрезентовано на рис. 2.17.

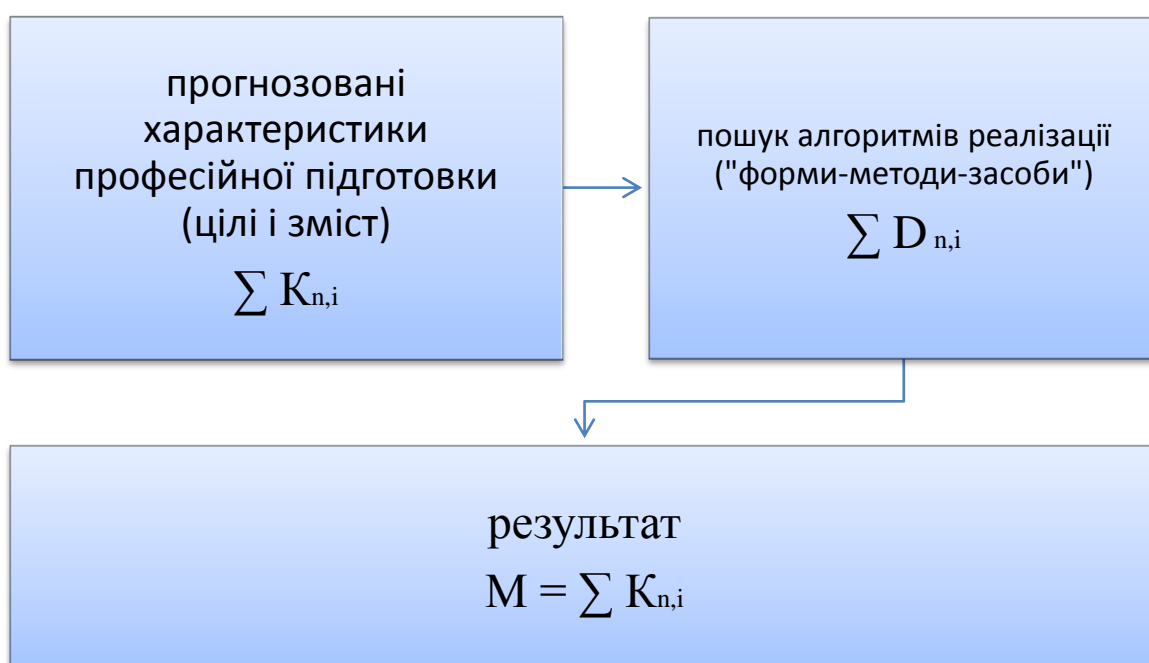


Рис. 2.17. Процедурна інтеграція підходів у визначенні елементів педагогічної системи (системний і компетентнісний підходи)

На підставі уточнених у категоріях ключових компетентностей узагальнених цілей і змісту фахової підготовки ($\sum K_{n,i}$) технологічний підхід здійснює вибір оптимальних комбінацій «форма-метод-засіб», виходячи з пропонованого змісту ($D_{n,i} = f(K_{n,i})$). У зв'язку з тим, що конкретизовані цілі фахової підготовки мають бути репрезентовані у спектрі

компетентностей ($\sum K_{n,i}$), кожна з яких потребує персоніфікованого алгоритму формування, кількість таких алгоритмів реалізації цілей і змісту фахової підготовки знаходиться в прямій залежності від спектра компетентностей ($\sum D_{n,i} = \sum f(K_{n,i})$). Сукупність необхідних і обумовлених завданнями професійної підготовки алгоритмів забезпечує інтегрований результат, що описується складним комплексом методичних прийомів виконання системи професійних функцій та задач із заданими у професіограмі фахівця показниками ($M = \sum K_{n,i}$).

Матрицю процедурної інтеграції системного, компетентнісного та технологічного підходів у розробці алгоритмів реалізації системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій представлено на рис. 2.18.

	Поетапне визначення цілей професійної підготовки	Глобальний рівень цілей фахової підготовки		
		Етапний рівень цілей фахової підготовки		
	Система компетентностей	Система цілей фахової підготовки		
		K1	K2	Kn
Структура технології	Науковий аспект	31	32	3n
	Формалізовано-описовий аспект	У1	У2	Уn
	Процесуально-діяльнісний аспект	ПВЯ	ПВЯ	ПВЯ
		Алгоритм реалізації 1	Алгоритм реалізації 2	Алгоритм реалізації n

Рис. 2.18. Матриця процедурної інтеграції системного, компетентнісного й технологічного підходів у розробці алгоритмів реалізації системи професійної підготовки

Набори компетентностей $\mathbf{Kn,i}$, які характеризують обумовлені метою фахової підготовки системи знань, умінь, професійно важливих якостей засобами технологічного підходу отримують деталізовані алгоритми їх реалізації $\mathbf{Dn,i} = \mathbf{f}(\mathbf{Kn,i})$, які передбачають оптимальний вибір комбінації «форма-метод-засіб», що визначає додаткові завдання щодо визначення форм, методів і засобів організації освітнього процесу.

Форми організації навчання як компонент у структурі педагогічної системи, розглядається з позиції функціонування закладу вищої освіти за усталеними традиціями використання лекційно-семінарської системи, яка належить до групи асоціативно-рефлекторних технологій [489, с. 41], а домінуючим дидактичним процесом є комплексне ознайомлення з інформацією шляхом навантаження всіх каналів сприйняття із наступним її опрацюванням та відтворенням. Відтак, розробка системи професійної підготовки, на прикладі еволюційних змін даного компонента, відбувається в межах чітко окреслених дидактичних процесів із незначними потенційними можливостями удосконалення (модернізації) по лінії посилення критичного опрацювання інформації та збільшення ролі самостійності під час вивчення окремих тем, змістовних модулів тощо. У зв'язку з цими змінними компонентами виступають описані у п. 2.4 методи організації освітнього процесу, які, у свою чергу, визначають засоби навчання.

Таким чином, процедурна інтеграція системного підходу забезпечує декомпозицію засобами діагностичного визначення мети (В. Беспалько, [55]) описаних категоріями компетентнісного підходу глобальних цілей фахової підготовки в послідовний ланцюг окремих (часткових) цілей, які в межах технологічного підходу розглядаються в якості завдань, що потребують створення алгоритмів їх розв'язання. Процедурна інтеграція технологічного підходу забезпечуватиме залучення студента в послідовний ланцюг дій для отримання прогнозованих і описаних системою компетентностей результатів.

Розробка цілісної системи фахової підготовки на підставі конкретизованих у п. 2.4 цілей, змісту і методів потребує розробки

механізмів управління її функціонуванням. Аналіз традиційної організації професійної педагогічної підготовки в закладі вищої освіти дає підстави констатувати домінування викладача, що порушує протиріччя між змістом професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій та репродуктивним характером накопичуваних знань та вмінь. Роль викладача має забезпечити стимулювання студента до активної навчальної діяльності, до визначення перспектив особистісного зростання в межах окресленого змісту фахової підготовки, що вказує на необхідність реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі організації професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій із чітким розмежуванням цілей та завдань суб'єктів освітнього процесу.

Викладач, як організатор і учасник навчального спілкування, в значній мірі обумовлює ефективність функціонування педагогічної системи, забезпечує створення сприятливого освітнього середовища. Студент розглядається учасником освітнього процесу, завданням якого є опрацювання запропонованих обсягів навчального матеріалу, здобуття системи професійних педагогічних умінь, професійно важливих якостей у відповідності до визначних вимог. Здатність працювати творчо, збагачувати педагогічну практику новими ідеями, новим змістом, технологіями передбачає наявність у суб'єкта педагогічної діяльності відповідного досвіду. Це виключає можливість розглядати викладача основним джерелом інформації й типових зразків способів застосування знань у педагогічній практиці.

Теорії та концепції управління навчальною діяльністю студентів, які представлені у роботах Ю. Бабанського [33, 35], В. Беспалька [55, 56, 58], А. Вербицького [149, 150], П. Гальперіна [167, 168], Н. Кузьміної [211], І. Лернера [325, 327, 328], П. Підкасистого [413], В. Сластьоніна [416, 501, 595] демонструють поступовий перехід науково-педагогічних досліджень від аналізу окремих ситуативних задач до розуміння освітнього процесу в якості спеціально організованої системи, механізми управління якою

потребують нових методологічних підходів. Аналіз досліджень у галузі теорії управління функціонуванням і розвитком соціальних і освітніх систем (Б. Ананьєв, В. Афанасьєв, Ю. Бабанський, В. Беспалько, І. Блауберг, П. Гальперин, В. Гинецинський, Б. Гершунський, Т. Давиденко, В. Казанович, А. Капто, Р. Касімов, Ю. Конаржевський, В. Кричевський, Н. Кузьміна, В. Лазарєв, І. Лернер, О. Моїсєєв, Н. Тализіна, М. Поташнік, В. Сімонов, Л. Фішман, А. Цирульніков, Т. Шамова, В. Якунін), синергетичної методології освітнього процесу (В. Беляков, Ю. Белокопитов, Т. Каплунович, О. Князева, С. Кульнєвіч, С. Курдюмов, Г. Малінецький, І. Прігожин, Г. Хакен, С. Шевелева), управління цілісним освітнім процесом (В. Андреев, С. Архангельський, Ю. Бабанський, Г. Белая, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, Н. Тализіна) дав підстави оцінити фактичний стан та окреслити перспективні можливості обґрунтування управлінням навчальною діяльністю студентів у системі фахової підготовки із метою забезпечення окресленого у п. 2.4 дослідження змісту професійної підготовки майбутніх учителів до розробки та використання педагогічних технологій.

Було встановлено, що теорії та концепції педагогічного моделювання, які розглянуті в роботах С. Архангельського [20], М. Ахметової [30], Б. Глинського [174], В. Зуєва [246], Н. Кулікової [315], Ю. Кулюткіна [376], В. Лебєдевої [375], В. Лукашевича [341], В. Міхеєва [371], Л. Новікової [374], Ю. Овякімяна [401], Ю. Плотинського [432], А. Уємова [540]; питання управління якістю освіти в закладі вищої освіти (теорія педагогічного менеджменту), які розглядаються в роботах І. Бадаян [36], Н. Бордовської [127], Б. Жигалева [227], В. Звоннікова [237], Е. Кайнової [267], Ю. Конаржевського [291, 292, 293], Д. Матрос [354], О. Орлова [375], М. Поташніка [444], І. Третьякова [536], Т. Шамової [571], вивчають специфічні особливості освіти з позиції розуміння її складною (в плані організації) соціальною системою. Перелічені теорії концептуально передбачають розгляд професійної підготовки майбутніх учителів у якості

цілісної системи, яка, в свою чергу, у вимірах системного підходу має структурною складовою суб'єкта навчальної діяльності – студента.

Викладені в п. 2.2 положення системного підходу репрезентують висвітлені в роботах В. Беспалька, В. Безрукової, А. Вербицького, Г. Ібрагімова, О. Коберник, В. Костіної, В. Монахова, Н. Плахотнюк вимоги до проектування освітнього процесу, а також процедури оцінювання якості освітніх систем, що представлені в працях В. Белікова, В. Болотова, Б. Гершунського, В. Загвязинського, О. Лейбовича, І. Шалаєва. Тенденція розглядати складові педагогічної системи в якості підсистем нижчого порядку (В. Беспалько [55, с. 7]), які в процесі взаємодії визначають його загальні властивості й обумовлюють характеристики прогнозованих результатів, є тотожними позиції О. Пехоти визначати складовою системи професійної підготовки учня (студента), який представляє собою «складу біосоціальну систему» [407, с. 9]. У процесі взаємодії з іншими компонентами педагогічної системи він визначає властивості та характеристики результату функціонування системи професійної підготовки.

Процедурна інтеграція методами «додаткового покриття» та «послідовних внесків» (D. Morgan, [619]) положень системного підходу дозволяє скористатись сучасною теорією управління ефективністю функціонування складними системами. Було з'ясовано, що відповідно до положень Міждержавного стандарту системи менеджменту якості «Вимоги (ISO 9001:2008, IDT) Quality management systems. Requirements ГОСТ ISO 9001:2011» щодо забезпечення ефективності функціонування системи використання «процесного підходу» [361] сприятиме забезпеченню високої якості функціонування педагогічної системи, оскільки одночасно з вимогами забезпечення безперервності управління якістю зазначений підхід визначає ефективними шляхами забезпечення необхідних результатів виконання суб'єктом функцій контролю та оцінювання наявного стану професійної підготовки до розробки та використання педагогічних

технологій, його відповідності сучасним реаліям. У зв'язку з цим технологічна схема реалізації системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій набуває вигляду системи з механізмами самоуправління, що схематично представлено на рис. 2.19.

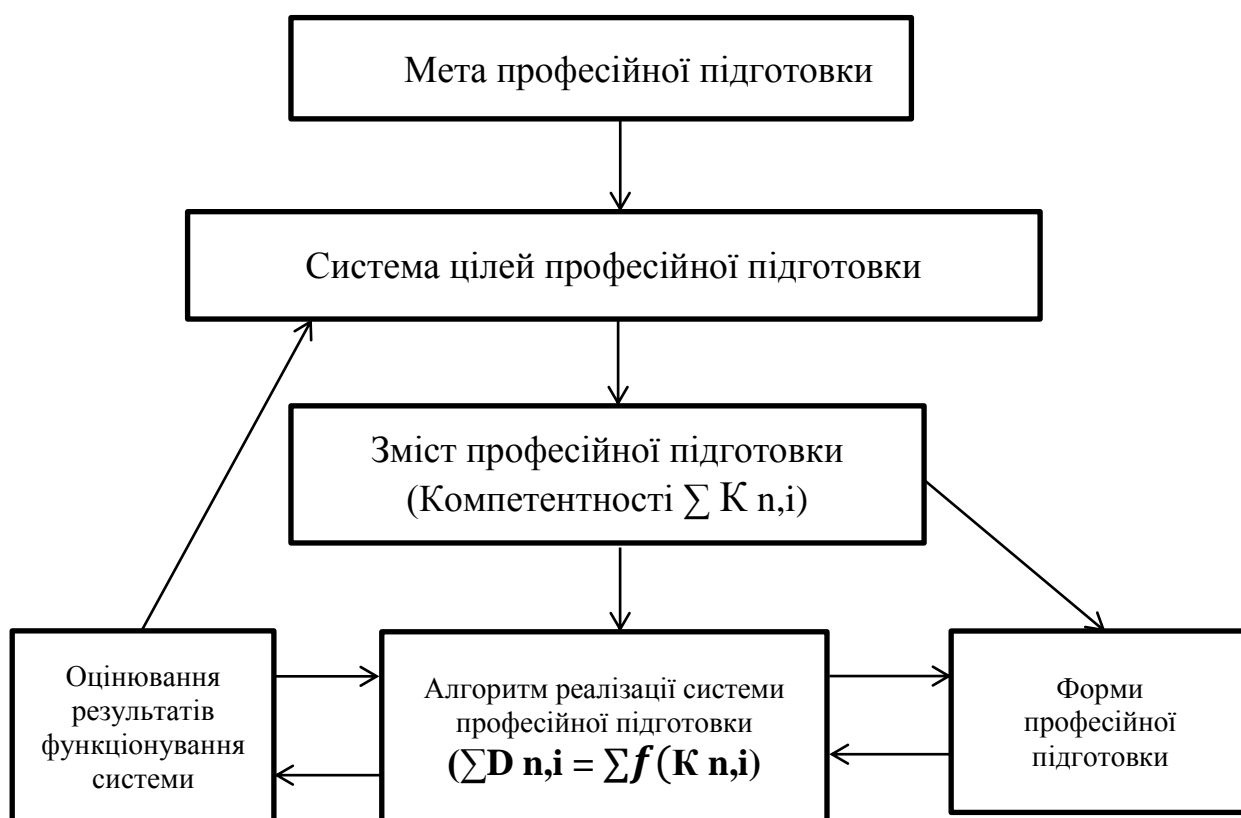


Рис. 2.19. Технологічна схема реалізації системи професійної підготовки майбутніх учителів

Особливістю процесного підходу («Вимоги (ISO 9001:2008, IDT) Quality management systems. Requirements ГОСТ ISO 9001:2011» [361]) є делегування частини функцій зовнішнього управління елементам системи, що призводить до налагодження внутрішнього зворотного зв'язку й самоуправління. Виконання зазначених функцій можливе за умов забезпечення високого рівня самостійності суб'єкта в процесі професійної

підготовки, а також у процесі контролю за якістю отриманих у процесі навчальної діяльності результатів у категоріях сформованості теоретичної й практичної складових, професійно важливих якостей тощо.

Конкретизований зміст професійної підготовки ($\sum K_{n,i}$) ініціює формування системи алгоритмів їх реалізації ($\sum D_{n,i} = \sum f(K_{n,i})$), які обумовлюються складовими змісту фахової підготовки та формами організації освітнього процесу. Управління процесом професійної підготовки стає елементом системи, який забезпечує контроль і коригування цілей, змісту, форм і методів організації освітнього процесу.

У процесі дослідження було враховано положення теорії оптимізації освітнього процесу, згідно з якою забезпечення наукової організації та оптимізації освітнього процесу, на думку С. Архангельського [23], можливе за умов створення чіткої та науково обґрунтованої системи освітнього процесу з окремими підсистемами (структурними елементами); встановлення для кожного елемента системи (підсистеми) власної мети, що виходить із загально визначеної мети системи, оптимальної структури, змісту; створення програми функціонування кожного компонента з урахуванням їх взаємозв'язків. Педагогічну систему визначаємо сукупністю елементів, які функціонують із характеристиками окремих систем (підсистем відносно загальної системи) і знаходяться у стані постійного взаємного впливу. Ефективність функціонування педагогічної системи забезпечується оптимальною взаємодією всіх компонентів із урахуванням їх комплексного впливу на перебіг та результат освітнього процесу, що описується положеннями системного й технологічного підходів, а у визначенні характеристик навчальної діяльності студента – положеннями компетентнісного підходу. Це забезпечує виконання визначених у межах особистісно-орієнтованого підходу в освіті (І. Бех [60], Є. Бондаревська [123], Е. Зеєр [238], Е. Плигін [431], В. Серіков [494], І. Якиманська [591]) вимог реалізації особистісного розвитку студента, його унікальності, створення передумов для формування індивідуальної освітньої траєкторії

в межах системи цілей фахової підготовки, що передбачатиме формування описаного у категоріях теоретичної, практичної складових і професійно важливих якостей змісту професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій.

Таким чином, процедурна інтеграція у відповідності до методів «додаткового покриття» і «послідовних внесків» (D. Morgan, [619]) компетентнісного, системного й технологічного підходів забезпечує формування технологічної схеми реалізації системи професійної підготовки, яка має набути ознак педагогічної технології із забезпеченням стабільних показників. Взаємна обумовленість цілей, змісту, форм, методів і засобів професійної підготовки створює для студента необхідне та достатнє освітнє середовище для формування окреслених у межах змісту професійної підготовки системи фахових знань, умінь, професійно важливих якостей. Критерії системності, цілісності, науковості, концептуальності, структурованості, алгоритмічності, варіативності та гнучкості, процесуальності, керованості, діагностичності, ефективності, оптимальності, відтворюваності [489, с. 32-35] забезпечують алгоритмічний характер вибору методів і засобів за визначеними формами організації професійної підготовки.

На підставі розробленої системи цілей фахової підготовки, її змісту, розроблених методів і засобів реалізації змісту професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій, а також засобів оцінки якості професійної підготовки було розроблено модель системи професійної підготовки, яку репрезентовано на рис. 2.20.

У розробці системи фахової підготовки процедурна інтеграція методами «додаткового покриття» і послідовних внесків» (D. Morgan, [619]) системного, компетентнісного й технологічного підходів забезпечує декомпозицію мети професійної підготовки у систему цілей, що виступає підґрунтям для визначення й деталізації її змісту.

Система професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій				
Методологічні підходи	Системний, компетентнісний, технологічний	Цілі фахової підготовки	Глобальний	Професійна підготовка
			Етапний	Формування складових професійної підготовки
			Оперативний	Цілі вивчення навчальних дисциплін
		Зміст професійної підготовки	Теоретична складова	Система психолого-педагогічних знань
			Практична складова	Система професійних умінь
			Професійно важливі якості	Адаптивна й пошукова складові
		Форми і методи професійної підготовки	лекції	Аналіз Порівняння Синтез Узагальнення ІНДЗ
			семінари	
			практичні	
			практика	
		Контроль й оцінювання результатів професійної підготовки	Вимоги ISO 9001 : 2008, ІДТ	<ul style="list-style-type: none"> - Рівень репродуктивного оволодіння прийомами використання педагогічних технологій; - Рівень реконструктивного оволодіння прийомами використання педагогічних технологій; - Рівень творчого оволодіння прийомами використання педагогічних технологій.

Рис. 2.20. Модель системи професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій

Описані категоріями ключових компетентностей і професійно важливих якостей очікувані результати професійної підготовки стають підставою для вибору алгоритмів організації освітнього процесу за умов оптимального вибору комбінацій «форма-метод-засіб» і забезпечення внутрішньої єдності їх функціонування в процесі реалізації завдань професійної підготовки на основі інтеграції теоретичного навчання й організації діяльності з накопичення практичного досвіду впровадження педагогічних технологій, формування професійно важливих якостей.

Закладені в межах системного підходу вимоги щодо забезпечення самоуправління системи фахової підготовки забезпечують визначення

засобів оцінювання результатів функціонування системи професійної підготовки майбутніх учителів.

Модель системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій структурно відповідає виділеним у відповідності до положень системного підходу вимогам до розробки цілісних систем із закладеними в них можливостями самоконтролю та самоуправління, а процедурна інтеграція компетентнісного й технологічного підходів не вступає в протиріччя з системно-синергетичною концепцією [253, с. 17-18] (органічне поєднання положень кібернетичного, ціннісного, функціонального, особистісно-діяльнісного, рефлексивного, ситуативного підходів із метою забезпечення цілісності функціонування освітнього процесу й забезпеченням функцій саморозвитку), а також із загальними положеннями теорії оптимізації освітнього процесу, які за своїм змістом фактично передують упровадженню технологічних схем організації системи професійної підготовки, де безпосередніми об'єктами оптимізації Ю. Бабанський, М. Поташнік визначали зміст освіти й терміни її реалізації, а основними критеріями – цілісність, наукову і практичну значущість елементів змісту освіти, відповідність віковим можливостям, відповідність часу на вивчення матеріалу.

Таким чином, створення системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій ґрунтується на процедурній інтеграції положень системного підходу, що забезпечує оптимальну взаємодію елементів педагогічної системи, які виступають її підсистемами із властивими їм механізмами самоуправління й самоконтролю. Окреслена взаємодія спрямовується на реалізацію змісту професійної педагогічної підготовки у відповідності до визначених цілей професійної підготовки майбутніх учителів до розробки та використання педагогічних технологій.

Згідно із положеннями теорії оптимізації освітнього процесу та позицією розглядати фахову підготовку в якості цілісної системи (вимоги

системного підходу) потребує розв'язання питання визначення характеристик окремих елементів і шляхів забезпечення конкретизованих характеристик результатів освітнього процесу, вирішення якого забезпечується процедурною інтеграцією методом «послідовних внесків» (D. Morgan, [619]) положень компетентнісного підходу. Процедурна інтеграція вимог компетентнісного підходу до визначення характеристик навчальної діяльності й прогнозованих результатів фахової підготовки забезпечує уточнення методів організації освітнього процесу, які виступають складовими системи професійної підготовки та регулюються у відповідності до закономірностей функціонування цілісних систем. Процедурна інтеграція методом «послідовних внесків» (D. Morgan, [619]) технологічного підходу забезпечує відповідність системи професійної підготовки критеріям концептуальності, системності, керованості, ефективності й відтворюваності. Конкретизація дидактичних процесів і визначення оптимальних форм організації професійної підготовки формує завдання вибору методів та засобів реалізації теоретичної підготовки з набуття комплексу теоретичних знань щодо розуміння суті технологічного підходу в освіті, шляхів та перспектив упровадження в навчальний процес сучасних педагогічних технологій; практичної підготовки з формування ключових умінь щодо реалізації завдань професійної педагогічної діяльності у сфері розробки та запровадження педагогічних технологій; формування професійно важливих якостей тощо.

Висновки до розділу 2

Проведене дослідження методологічних засад розробки системи професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій дало можливість зробити висновки про необхідність процедурної інтеграції методами «перехрещення»,

додаткового покриття» і «послідовних внесків» (D. Morgan, [619]) у цьому процесі системного, компетентнісного та технологічного підходів.

1. Естановлено, що положення системного підходу позиціонують систему професійної педагогічної підготовки частиною соціальної системи та соціально організованою сукупністю взаємопов'язаних складових із специфічними цілями, завданнями, внутрішніми взаємозв'язками та специфічними контактами із зовнішнім середовищем. Вона базується на аналізі поставлених задач, є відкритою до змін під впливом зовнішніх коригувальних факторів та забезпечує об'єктивність оцінювання результатів функціонування.

2. Система професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій має реалізовуватись на підставі узгодження зв'язків структурних елементів педагогічної системи як оптимально визначених підсистем цілей, форм, методів і засобів, що знаходяться в динамічній рівновазі, забезпечують ефективне вирішення поставлених перед системою задач.

Об'єктивні зміни в компонентах педагогічної системи порушують усталені зв'язки між ними, що вказує на необхідність попереднього моделювання взаємодії елементів системи професійної педагогічної підготовки з метою її налаштування на досягнення запланованих результатів.

3. Теоретично обґрунтовано необхідність коригування системи цілей та змісту, форм, методів, засобів реалізації освітнього процесу й оцінювання його результативності в процесі розробки системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій.

4. Установлено, що створення системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій має відповідати вимогам визначення якості результатів освітньої системи в ключових категоріях груп компетентностей: автономність діяльності, інтерактивність у діяльності, діяльність у соціально гетерогенних групах («Definition and selection of competencies – DeSeCo» [627]), що вказує

на необхідність забезпечення можливостей комплексного сприйняття інформації з наступним продуктивним її використанням на творчому рівні.

Засобом реалізації змісту професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій є система самостійної навчальної діяльності, яка підкріплюватиметься мотивацією до навчання; матиме результатом усвідомлені теоретичні знання, способи застосування їх на практиці, а також досвід самоорганізації.

5. На підставі аналізу ключових положень алгоритмічної та стохастичної парадигми технологічного підходу в освіті теоретично обґрунтовано необхідність узгодження цілей, змісту, форм, методів і засобів професійної педагогічної підготовки до рівня цілісного алгоритму з заданими показниками результативності, що забезпечує формування індивідуальних освітніх траєкторій суб'єктів освітнього процесу для накопичення майбутнім учителем індивідуальної системи методичних прийомів розробки та використання педагогічних технологій.

6. Установлено, що система професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій має набути ознак педагогічної технології й відповідати критеріям концептуальності (опора на наукову концепцію з філософським, психологічним, дидактичним та соціально-педагогічним обґрунтуванням досягнення освітніх цілей); системності (наявність ознак системи); керованості (планування й проектування освітнього процесу на основі даних діагностики шляхом вибору засобів і методів реалізації); ефективності (оптимальність й ефективність досягнення запланованого результату); відтворюваності (придатність до використання в змінених умовах).

Вона має відповідати горизонтальній структурі педагогічної технології Г. К. Селевка [488], що описує науковий (наукова розробка конкретизованої проблеми), формалізовано-описовий (модель цілей, змісту, засобів, способів, алгоритмів діяльності) та процесуально-діяльнісний (опис діяльності суб'єктів як процесу з визначенням цілей, плануванням, організацією,

реалізацією цілей та аналізом результатів) аспекти. Це забезпечує послідовний опис цілей, змісту, методів, алгоритмів взаємодії в процесі професійної педагогічної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій.

7. Професійна педагогічна діяльність із використанням педагогічних технологій має представляти собою гнучкий технологічний процес пошуку та вибору оптимальних й максимально ефективних педагогічних рішень, що спирається на накопичений упродовж навчання комплекс методичних прийомів розробки і впровадження педагогічних технологій, спираючись на аналіз прогнозованих результатів педагогічної діяльності з урахуванням наявності певної кількості варіантів впровадження різних педагогічних технологій.

8. Доведено необхідність трьохетапної процедурної інтеграції методами «перехрещення», «додаткового покриття» і «послідовних внесків» (D. Morgan, [619]) системного, компетентнісного й технологічного підходів із метою створення системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій, що спирається на об'єктивні зв'язки цих підходів й обумовлюється змістом професійної підготовки: системний підхід визначає структуру системи професійної підготовки майбутніх учителів, компетентнісний підхід визначає характеристики навчальної діяльності та професійно важливі якості майбутнього фахівця, технологічний підхід забезпечує реалізацію алгоритму функціонування педагогічної системи із заданими суб'єктивними характеристиками.

9. Зміст компонентів системи професійної підготовки майбутніх учителів розроблено на основі процедурної інтеграції методами «додаткового покриття» і «послідовних внесків» (D. Morgan, [619]) системного, компетентнісного й технологічного підходів:

Цілі та зміст професійної підготовки послідовно виділяються засобами компетентнісного, системного й технологічного підходів, забезпечуючи

декомпозицію мети фахової підготовки в систему описаних категоріями базових компетентностей оперативних цілей, що підпорядковані етапному та глобальному рівням діагностичного визначення мети професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій.

Методи та засоби реалізації системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій визначаються на основі процедурної інтеграції методами «додаткового покриття» і «послідовних внесків» (D. Morgan, [619]) положень системного, компетентнісного й технологічного підходів, що забезпечує їх відповідність цілям і змісту фахової підготовки, формам організації освітнього процесу, вимогам орієнтування на конструювання алгоритмів досягнення конкретизованих цілей на основі даних об'єктивного контролю в категоріях знань та вмінь, а також розвиток професійно важливих якостей, які забезпечуватимуть спрямованість фахівця на пошук, розробку та впровадження педагогічних технологій.

10. Трьохетапна процедурна інтеграція методологічних підходів із метою розробки системи професійної підготовки майбутніх учителів обумовлюється змістом професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій і спирається на об'єктивні зв'язки цих підходів: системний підхід на основі розуміння механізмів функціонування складних об'єктів (систем) визначає структуру системи професійної підготовки майбутніх учителів, компетентнісний на основі фундаментальних положень психології і педагогіки забезпечення активності суб'єкта діяльності визначає її провідні характеристики та професійно важливі якості майбутнього фахівця, технологічний підхід забезпечує реалізацію розробленого алгоритму функціонування педагогічної системи, об'єднуючи цілі, зміст, форми, методи і засоби професійної підготовки в технологічну схему реалізації системи професійної підготовки з забезпеченням стабільних показників.

РОЗДІЛ 3

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗРОБКИ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО РОЗРОБКИ ТА ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

3.1. Обґрунтування цілей системи професійної підготовки вчителя до розробки та використання педагогічних технологій

У процесі проведеного дослідження у п. 2.4 було встановлено, що процедурна інтеграція системного, компетентнісного й технологічного підходів забезпечує можливості для розробки складових фахової підготовки у відповідності до визначених у межах зазначених методологічних підходів вимог, що обумовлює ефективність цілісної, інтегрованої у фахову підготовку системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій, яка передбачає результатом формування системи знань, фахових умінь та професійно важливих якостей, які забезпечують здатність розробляти і впроваджувати педагогічні технології.

У процесі проведеного дослідження було з'ясовано, що ефективність функціонування педагогічної системи знаходиться в прямій залежності від ступеня конкретизації спектру цілей фахової підготовки випускника. Аналіз сучасних досліджень із проблеми професійної педагогічної підготовки в умовах закладу вищої освіти (К. Абульханова-Славська [2, 3, 506], О. Асмолов [27, 28], В. Беспалько [56, 57], Є. Белозерцев [416], А. Брушлинський [134, 135, 136], А. Вербицький [149, 150], Б. Вульф [157], В. Іванов [156], Т. Ільїна [255], О. Леонтьєв [326], Т. Полякова [436], С. Рубінштейн [478, 479], В. Сластьонін [415, 416, 501], В. Шадріков [435]) дав підстави зробити висновки, що, під час визначення цілей науковці торкаються загальних вимог, які описують модель випускника з позиції загальнопрофесійних знань, умінь, особистісних якостей. На думку

О. Пермякова [422], формування ієрархії цілей професійної педагогічної підготовки у різних наукових підходах є ідентичним. Він зазначає, що знання й здібності індивіда виступають засобами формування вмінь і навичок, а у процесі перетворення уміння на навичку відбувається розвиток здібностей суб'єкта до діяльності, що визначає формування в особистості системи відповідних компетентностей. У зв'язку з цим система цілей фахової підготовки має включати планування конкретної системи знань, формування фахових умінь та професійно важливих якостей, які в сукупності відповідають сформульованим у програмі DeSeCo [627] характеристикам ключових компетентностей. Зазначені критерії дозволяють конкретизувати цілі професійної підготовки, користуючись традиційними категоріями знань, умінь, професійно важливих якостей, які суб'єкт має здобути впродовж терміну фахової підготовки в умовах закладу вищої освіти.

Розробка системи цілей фахової підготовки має враховувати напрацьований досвід коригування цілей професійної підготовки в межах якого сформовано ряд базових вимог до реалізації зазначеного процесу: створення передумов для забезпечення сталого інноваційного розвитку освітніх закладів (П. Анісімов [17], Л. Даніленко [204]); забезпечення орієнтації особистості на самоосвіту та самовиховання впродовж життя (А. Факторович [548]); реалізація особистісно-орієнтованої педагогічної взаємодії (І. Бех [59, 60, 61], І. Зязюн [247, 248], В. Кремень [308], О. Пехота [426]); заміщення усталених підходів новими, що у своїй основі мають ознаки технологій тощо (Н. Биліцька, О. Біда, Г. Волошина [151], В. Паламарчук [410]). Кожен із наведених напрямів реформування системи цілей професійної підготовки торкається актуальних її аспектів, але, на жаль, не утворює цілісного уявлення про характеристики показників якості професійної підготовки фахівців до розробки і використання педагогічних технологій внаслідок високого ступеня їх узагальнення. Як результат, проблема професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і впровадження педагогічних технологій залишається невирішеною.

Розробка цілей професійної підготовки потребує їх конкретизації та звужування у такий спосіб наукових пошуків із метою вирішення поставленого завдання. Підставою для конкретизації цілей професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій є визначена у п. 1.1 дослідження характеристика спектру теоретико-методологічних знань, професійних умінь і професійно важливих якостей, які утворюють спектр цілей теоретичної та практичної підготовки: опанування системою загальнопедагогічних знань, опанування системою теоретико-методологічних знань, набуття системи базових педагогічних умінь (способів практичної діяльності заданої якості, розвиток творчих і конструкторських умінь, формування інноваційного спрямування професійної педагогічної діяльності), формування системи умінь розробляти й упроваджувати педагогічні технології.

Конкретизація цілей професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій також має враховувати тенденції запровадження сучасних освітніх технологій, серед яких слід звернути увагу на неперервність зазначеного процесу, що обумовлює необхідність виділення в спектрі цілей професійної підготовки формування професійно важливих якостей адаптаційно-пошукової спрямованості, яка забезпечує сталу пошуково-аналітичну діяльність у впровадженні педагогічних технологій. До цілей фахової підготовки сучасного випускника відносимо формування адаптивної складової в системі професійно важливих якостей, що забезпечуватиме готовність до сприйняття нового досвіду, налаштованість на освоєння нових педагогічних технологій з метою впровадження їх у власну педагогічну практику. Формування пошукової складової в системі професійно важливих якостей забезпечує налаштування на пошук нових педагогічних технологій, прагнення оновлювати індивідуальний комплекс методичних прийомів упровадження педагогічних технологій. Як результат, розробка цілей професійної підготовки утворює складне наукове завдання, яке передбачає формування взаємопов'язаного

комплексу результатів фахової підготовки, який деталізується у спеціальних знаннях, уміннях, професійно важливих якостях.

Визначена у межах даного дослідження необхідність трьохетапної процедурної інтеграції системного, компетентнісного й технологічного підходів дає можливість комплексно вирішувати складні завдання, до яких належить конкретизація цілей фахової підготовки у процесі розробки системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій.

Із позиції системного підходу у п. 2.4 було доведено доцільність використання ідеї діагностичного визначення цілей (В. Беспалько [56]) професійної підготовки. У проблематиці розробки системи цілей професійної підготовки майбутнього вчителя до розробки і використання педагогічних технологій поетапне діагностичне визначення мети послідовно (на глобальному, етапному й оперативному рівнях (В. Беспалько [56])) забезпечує переосмислення вимог до педагогічної професії у вимірах професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій, створення моделі сучасного вчителя, який здатен упроваджувати у практику освітнього процесу передові педагогічні технології, адаптувати, модернізувати їх, розробляти власні педагогічні технології; конкретизацію комплексу професійно важливих якостей, які необхідно сформулювати.

Актуальність діагностичного визначення мети підсилюється необхідністю забезпечити розв'язання ланцюга дидактичних та виховних задач, що потребують побудови спеціальних алгоритмів на основі вибору ефективних конкретизованих шляхів забезпечення результативності їх перебігу. Ефективність освітнього процесу обумовлюється конкретизацією задач; організацією освітнього процесу на основі чітко визначених цілей та об'єктивного обліку отриманих результатів; використанням науково обґрунтованої технології реалізації освітнього процесу, що будується на основі використання методів діагностичного визначення цілей.

Перевагою діагностичного визначення мети професійної підготовки є послідовне уточнення та деталізація цілей, що призводить до їх декомпозиції на підставі аналізу складових прогнозованого результату. Мета фахової підготовки, яка конкретизується у професіограмі, відповідає глобальному рівню й потребує уточнення у відповідності до обраних критеріїв визначення якості освіти.

У розробці цілей професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій на етапному рівні діагностичного визначення мети враховується суб'єктність у виборі педагогічних технологій: формування індивідуального методичного комплексу прийомів упровадження, адаптації, модернізації, розробки педагогічних технологій, формування професійно важливих якостей разом із специфікою професійної педагогічної діяльності, що обумовлюється індивідуальними характеристиками особистості майбутнього вчителя. Оперативний рівень деталізації цілей забезпечує виділення цілей вивчення окремих змістових модулів у їх логічній послідовності та наступності.

Розглянемо докладніше процес деталізації цілей фахової підготовки. Рівень глобального визначення мети професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій описано в п. 1.1 дослідження категоріями системи загальнопедагогічних знань, системи педагогічних умінь, системи професійно важливих якостей. Він потенційно спирається на типові задачі педагогічної діяльності (загальнопрофесійну, викладацьку, виховну, методичну, управлінську, організаторську), типові уміння (комунікативні, організаторські, прикладні, перцептивні, динамічні, креативні, прогностичні, конструктивні, діагностичні, аналітичні), функції педагогічної діяльності (діагностичну, орієнтаційно-прогностичну, конструкторсько-проектувальну, організаційну, інформаційно-пояснювальну, комунікативно-стимулюючу, дослідницько-творчу, аналітико-оцінювальну).

Окреслена система педагогічних задач та пов'язаних із нею функцій торкається питань створення узагальненої моделі професійної педагогічної підготовки, яка доповнюється базовими вимогами з розробки і використання педагогічних технологій. У зв'язку з цим на глобальному рівні метою професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій є формування системи знань, умінь і професійно важливих якостей, які забезпечують можливості запровадження в педагогічну практику педагогічних технологій, а також розробку й упровадження авторських педагогічних технологій.

На етапному рівні визначені у п. 1.1 цілі конкретизуються за умовними етапами підготовки, здійснюючи у такий спосіб декомпозицію глобальної мети у логічний послідовний ланцюг цілей фахової підготовки з забезпеченням наступності між ними. Разом система цілей на етапному рівні розкриває послідовність вивчення наукових і практичних засад організації освітнього процесу із забезпеченням визначених у межах освітніх технологій показників ефективності функціонування, теорію й практику розробки та використання педагогічних технологій.

У відповідності до розробленої у п. 2.4 схеми визначення цілей фахової підготовки (рис. 2.9.) на етапному рівні відбувається їх деталізація з наведенням переліку знань, умінь, професійно важливих якостей, які утворюють групи у відповідності до груп компетентностей (**Kn,i**). У межах проблематики забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і впровадження педагогічних технологій такими групами визначено:

- компетентності, які пов'язані із підготовкою до впровадження педагогічних технологій;
- компетентності, які забезпечують здатність здійснювати адаптацію й модернізацію педагогічних технологій;
- компетентності, які забезпечують продуктивну діяльність із розробки авторських педагогічних технологій.

Представлена на рис. 3.1 модель репрезентує процес послідовного виділення й уточнення груп цілей, що висвітлюють складові професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій від опанування студентом загальними уявленнями про суть та призначення освітніх технологій, що підкріплюються відповідними вміннями добирати та впроваджувати найбільш доречні освітні технології у відповідності до конкретної педагогічної задачі, до знань й умінь із адаптації, модернізації відомих технологій, виходячи з об'єктивної необхідності пошуку продуктивних технологічних рішень складних педагогічних задач, розробки власних педагогічних технологій тощо.

Рівні діагностичного визначення мети	Цілі професійної підготовки		
Глобальне формування цілей професійної підготовки	Професійна підготовка майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій		
	Г р у п и к о м п е т е н т н о с т е й		
Етапне формування цілей професійної педагогічної підготовки	Теоретична підготовка до впровадження педагогічних технологій	Теоретична підготовка до адаптації та модернізації педагогічних технологій	Теоретична підготовка до розробки педагогічних технологій
	Практична підготовка до впровадження педагогічних технологій	Практична підготовка до адаптації та модернізації педагогічних технологій	Практична підготовка до розробки педагогічних технологій
	Професійно важливі якості	Професійно важливі якості	Професійно важливі якості
Оперативне формування цілей професійної підготовки	Цілі змістових модулів	Цілі змістових модулів	Цілі змістових модулів

Рис. 3.1. Модель ієрархії цілей системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій

Описана в п. 1.1 узагальнена мета фахової підготовки засобами компетентнісного підходу виділяє на етапному рівні групи компетентностей, що виступають основою для конкретизації відповідних груп цілей фахової підготовки на оперативному рівні їх визначення. Розглянемо докладніше результат конкретизації окремих груп цілей фахової підготовки.

Перша група цілей утворюється у відповідності до групи компетентностей, які забезпечують підготовку до впровадження педагогічних технологій. До цілей даної групи належить набуття необхідної та достатньої теоретичної підготовки, що забезпечує свідоме й ефективне використання педагогічних технологій (накопичення системи знань про суть та особливості впровадження педагогічних технологій, про умови та можливості їх застосування, про вимоги щодо правильності їх вибору). Також до даної групи цілей належить формування вмінь упроваджувати педагогічні технології (формування системи вмінь упроваджувати відомі педагогічні технології на підставі детального аналізу умов і доцільності їх упровадження, формування методичного комплексу прийомів упровадження педагогічних технологій), що передбачає формування вмінь аналізувати завдання педагогічної діяльності, здійснювати пошук ефективних педагогічних технологій, визначати оптимальні технологічні рішення поставлених задач, формування методичного комплексу прийомів упровадження педагогічних технологій, а також формування професійно важливих якостей. У переліку професійно важливих якостей у проблемному полі даного дослідження було виділено адаптивну та пошукову складові, які забезпечують наявність серед професійно важливих якостей спрямованості на пошук й опанування новими педагогічними технологіями з метою впровадження їх у майбутній професійній діяльності

Друга група цілей утворюється на підставі деталізації компетентностей, що розкривають зміст готовності здійснювати адаптацію та модернізацію педагогічних технологій. Компетентності з адаптації та модернізації педагогічних технологій передбачають систему взаємопов'язаних цілей:

формування системи знань про шляхи та умови модернізації та адаптації освітніх технологій, що обумовлюється перманентними змінами в цілях, завданнях, змісті професійної педагогічної діяльності (знання можливостей адаптації та модернізації педагогічних технологій, знання умов та вимог здійснення зазначених змін); формування системи умінь здійснювати модернізацію та адаптацію педагогічних технологій на основі аналізу їх потенційних можливостей у вирішенні конкретизованих педагогічних задач із якісно вищими показниками ефективності (формування аналітичних умінь, а також формування комплексу методичних прийомів щодо адаптації та модернізації педагогічних технологій), а також формування професійно важливих якостей, які забезпечують стаке налаштування на пошуково-творчу діяльність із упровадження нових технологічних рішень традиційних та нових педагогічних задач.

Третя група цілей конкретизує фахову підготовку до розробки авторських педагогічних технологій. Метою визначається організація теоретичного навчання з набуття знань, що забезпечують розуміння механізмів розробки педагогічних технологій з наступним упровадженням їх в освітньому процесі (формування системи знань щодо шляхів, вимог, умов розробки нових педагогічних технологій на підставі сформованих загальних знань про суть технологічного підходу в освіті, спектр наявних педагогічних технологій у разі об'єктивної відсутності потенційно ефективних технологічних рішень педагогічних задач). Метою професійною підготовки у межах даної компетентності є формування вмій розробки нових педагогічних технологій і впровадження їх у власну педагогічну практику (формування системи вмій творчо-пошукового характеру, які за своїми ознаками відповідають діям «педагогів-винахідників» [212, с. 28] і мають результатами «педагогічні відкриття» [212, с. 25] в галузі педагогічних технологій). Зазначені цілі доповнюються формуванням професійно важливих якостей, які забезпечують сталий процес пошуково-

творчої діяльності з розробки педагогічних технологій упродовж всього терміну професійної педагогічної діяльності.

Конкретизовані засобами системного та компетентнісного підходів цілі фахової підготовки у відповідності до визначеної у п. 2.4 необхідності трьохетапної процедурної інтеграції (D. Morgan, [619]) системного, компетентнісного й технологічного підходів засобами останнього деталізуються з позиції приведення їх у послідовну структуровану ієрархію, що ініціює технологічні алгоритми формування складових зазначеної професійної підготовки. Представлена на рис. 2.8 модель процедурної інтеграції методологічних підходів у визначенні цілей професійної підготовки отримує змістове наповнення у відповідності до визначених трьох груп компетентностей, що дає можливість визначити науковий, формалізовано-описовий та процесуально-діяльнісний аспекти цілей фахової підготовки у відповідності до представленої Г. Селевком [489] горизонтальної структури педагогічної технології, що забезпечуватиме її ефективність.

Матриця процедурної інтеграції методологічних підходів у визначенні цілей професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій представлено на рис. 3.2. Описана категоріями ключових компетентностей система цілей фахової підготовки (рис. 3.2.) шляхом процедурної інтеграції методом послідовних внесків (D. Morgan, [619]) технологічного підходу переходить у завдання педагогічної технології, що на рис. 3.2 представлено у вигляді горизонтальної структури (Г. Селевко [489]) із позначенням наукового, формалізовано-описового та процесуально-діяльнісного аспектів.

Перевагами технологічного підходу у визначенні цілей фахової підготовки виступають чіткість їх формулювань і доступність для реалізації. У межах технологічного підходу ознаками визначення мети освітньої технології В. Беспалько виділяє конкретність, можливість педагогічного впливу з метою коригування інтенсивності прояву, шкалу оцінювання вмінь,

об'єктивні педагогічні засоби діагностики ступеня досягнення запланованих результатів [58, с. 31-32]. У зв'язку із цим виділені засобами системного підходу цілі фахової підготовки, внаслідок процедурної інтеграції методом послідовних внесків (D. Morgan, [619]) компетентнісного підходу отримали конкретизацію знань, умінь, професійно важливих якостей, систематизуються й об'єднуються за спільними характеристиками педагогічної діагностики та спільними механізмами коригування інтенсивності сформованості. Отримані у такий спосіб групи цілей ініціюють технологічні алгоритми в системі професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій.

		Система цілей фахової підготовки			
Система компетентностей		Компетентність упроваджувати педагогічні технології	Компетентність здійснювати адаптацію та модернізацію педагогічних технологій	Компетентність із розробки педагогічних технологій	
Структура технології	Науковий аспект	Теоретична підготовка до впровадження педагогічних технологій	Теоретична підготовка до адаптації та модернізації педагогічних технологій	Теоретична підготовка до розробки педагогічних технологій	Система цілей професійної підготовки
	Формалізовано-описовий аспект	Практична підготовка до впровадження педагогічних технологій	Практична підготовка до адаптації та модернізації педагогічних технологій	Практична підготовка до розробки педагогічних технологій	
	Процесуально-діяльнісний аспект	Професійно важливі якості	Професійно важливі якості	Професійно важливі якості	

Рис. 3.2. Матриця процедурної інтеграції методологічних підходів у визначенні цілей професійної підготовки майбутніх учителів до розробки та використання педагогічних технологій

Обрана в якості основи для розробки цілей фахової підготовки з позиції технологічного підходу в освіті горизонтальна структура педагогічної технології, що містить науковий, формалізовано-описовий та процесуально-діяльнісний аспекти (Г. Селевко [489, с. 26]) дає можливість розробки системи цілей, що одночасно розкриватимуть описані системним і компетентнісним підходами складові професійної підготовки, а також ініціюватимуть технологічні алгоритми реалізації зазначених складових унаслідок приведення означених груп цілей до характеристик мети освітньої технології.

Розглянемо докладніше окреслені аспекти цілей фахової підготовки з позиції технологічного підходу.

У науковому аспекті (рис. 3.2.) система цілей утворюється шляхом виділення системи знань, які виступають складовими фахових компетентностей, а також представляють собою теоретичну частину запланованого змісту професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій, що відповідає виділенню на підставі процедурної інтеграції системного й технологічного підходів на етапному рівні діагностичного визначення мети професійної підготовки майбутніх учителів складовим (рис. 3.1).

Формалізовано-описовий аспект професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій (рис. 3.2) визначає систему цілей, що стосуються накопичення складових професійних умінь: здійснювати необхідний й достатній з позиції змісту завдання професійної педагогічної діяльності вибір методичних оптимізованих за багатьма показниками (якість результату, витрати часу, доступність і відтворюваність алгоритму педагогічних дій, можливість модернізації, удосконалення) прийомів для реалізації комплексу «метод-форма»; здійснювати додаткові удосконалення відомих педагогічних технологій у відповідності до змінених задач, що матиме характер адаптування педагогічних технологій до змінених умов використання; здійснювати модернізацію освітніх технологій з метою

перенесення їх у нові умови застосування, що забезпечуватиме вирішення нових педагогічних задач; розробляти власні педагогічні технології, спираючись на знання їх суті та виявлена в результаті науково-методичного пошуку відсутність ефективних технологічних рішень конкретизованих педагогічних задач.

Процесуально-діяльнісний аспект професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій містить групу цілей фахової підготовки, що забезпечують формування системи професійних якостей у відповідності до конкретизованих у межах компетентнісного підходу вимог. Також підставою для конкретизації цілей процесуально-діялісного аспекту технології фахової підготовки виступають особливості педагогічної комунікації у межах реалізації технологічного підходу в освіті: гуманістичний характер організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Гуманістична парадигма розглядається як процес перебудови педагогічної свідомості (Г. Балл [195], І. Бех [59, 60], С. Гончаренко [179], О. Кононко [297]). У той же час, розглянуті у контексті даного дослідження питання налагодження педагогічної взаємодії, традиційно залишались недостатньо розробленими з позиції ознайомлення майбутніх учителів із особливостями різних стратегій педагогічної взаємодії, хоча вони виступають важливим чинником, що впливає на управління педагогічною системою, коригування її функціонування. Дана група питань у процесуально-діялісному аспекті професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій має характер інформаційного спрямування, результатом якого є свідоме прийняття моделі суб'єкт-суб'єктного спілкування зі створенням достатніх умов для розвитку самостійності, а також накопичення системи професійних педагогічних умінь.

До системи цілей процесуально-діялісного аспекту системи професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій належать питання формування професійно важливих якостей, які

мають базові спільні ознаки із розглянутим І. Дичківською [212] поняттям інноваційного потенціалу, зміст якого складають такі елементи:

- інтелектуальний та культурно-естетичний рівень, освіченість;
- гнучкість мислення;
- психологічна свобода та готовність використовувати нові методики в своїй професійній діяльності;
- здатність генерувати нові ідеї, підходи.

Виходячи з представленого І. Дичківською розуміння суті інноваційного потенціалу педагога визначаємо професійно важливі якості: спрямованість на удосконалення якості педагогічної діяльності на основі оновлення принципів, форм, методів організації освітнього процесу; спрямованість на перманентне вивчення інноваційних процесів в освіті, спрямованість на формування вмінь реалізовувати на практиці нові педагогічні технології та моделювати нові на основі науково обґрунтованого поєднання елементів окремих педагогічних технологій.

Доведена у п. 2.4 необхідність процедурної інтеграції (D. Morgan, [619]) положень компетентнісного підходу виділяє в системі професійно важливих якостей адаптивну та пошукову складові, які обумовлюють формування пошуково-творчого рівня знань та вмінь. Зазначені складові в системі професійно важливих якостей забезпечують рух суб'єкта від репродуктивного запровадження педагогічних технологій до здійснення їх адаптації чи модернізації, а також розробки авторських педагогічних технологій, що має базуватись на сформованій настанові на пошук і впровадження педагогічних технологій, розумінні необхідності переходу від механічного копіювання освітніх технологій до творчого їх опрацювання із виділенням раціональних ефективних прийомів організації освітнього процесу.

Науковий, формалізовано-описовий та процесуально-діяльнісний аспекти горизонтальної структури педагогічної технології (Г. Селевко [489, с. 26]) забезпечують формування ланцюгів цілей технологічних

алгоритмів у системі фахової підготовки, які на оперативному рівні визначення цілей професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій уточнюють цілі профільних навчальних дисциплін, змістових модулів, тем.

Розглянемо докладніше ланцюги цілей послідовних технологічних алгоритмів, які забезпечуватимуть накопичення системи теоретичних знань із упровадження педагогічних технологій; накопичення системи знань щодо можливостей здійснювати їх адаптацію та модернізацію; накопичення системи знань щодо можливостей здійснювати розробку педагогічних технологій

Перший технологічний алгоритм утворюють конкретизовані засобами системного та компетентнісного підходів системи знань, умінь і професійно важливих навичок, що відповідають компетентності впроваджувати педагогічні технології.

У науковому аспекті горизонтальної структури педагогічної технології (Г. Селевко [489, с. 26]) метою даного технологічного ланцюга є теоретична підготовка студента, що спрямована на формування системи знань, які забезпечують розуміння суті та структури педагогічної технології, створюють теоретичну базу для свідомого й науково виваженого впровадження педагогічних технологій.

У формалізовано-описовому аспекті горизонтальної структури педагогічної технології (Г. Селевко [489, с. 26]) метою визначаємо практичну підготовку, що спрямована на накопичення системи умінь і прийомів упроваджувати педагогічні технології у власній практиці. Мета формалізовано-описового аспекту спирається на цілі наукового аспекту горизонтальної структури педагогічної технології (Г. Селевко [489, с. 26]), що в даному випадку забезпечує наступність у визначенні цілей алгоритму професійної підготовки.

У процесуально-діяльнісному аспекті горизонтальної структури педагогічної технології (Г. Селевко [489, с. 26]) визначаємо метою

формування професійно важливих якостей, які забезпечуватимуть підтримання актуального рівня теоретичної та практичної підготовки до впровадження педагогічних технологій. У відповідності до виділених у межах професійно важливих якостей адаптивної та пошукової складових технологічний алгоритм професійної підготовки до впровадження педагогічних технологій визначає метою формування спрямованості на оновлення індивідуального комплексу методичних прийомів упровадження педагогічних технологій забезпечуючи перманентний процес адаптації до нових технологій. Пошукова складова визначає метою формування спрямованості на пошук нових прийомів, технологій, що відкриватимуть можливості для розв'язання системи педагогічних функцій і задач засобами сучасних педагогічних технологій з кращою ефективністю.

Другий технологічний алгоритм утворюється на підставі виділеної засобами системного та компетентнісного підходів системи цілей, що характеризують компетентності здійснювати адаптацію й модернізацію педагогічних технологій.

У науковому аспекті горизонтальної структури педагогічної технології (Г. Селевко [489, с. 26]) метою даного технологічного алгоритму є теоретична підготовка до здійснення процедур адаптації педагогічних технологій до конкретизованих умов використання, а також теоретична підготовка до здійснення модернізації педагогічних технологій з можливістю перенесення їх у нові змінені умови застосування із забезпеченням у такий спосіб вирішення за їх допомогою принципово нового спектру педагогічних задач.

У формалізовано-описовому аспекті горизонтальної структури педагогічної технології (Г. Селевко [489, с. 26]) метою визначаємо практичну підготовку до здійснення адаптації та модернізації педагогічних технологій. Цілі професійної підготовки в даному випадку ускладнюються шляхом переведення прогнозованого комплексу вмінь від репродуктивного

до пошуково-творчого рівня, що визначався в межах першого технологічного алгоритму.

У процесуально-діяльнісному аспекті горизонтальної структури педагогічної технології (Г. Селевко [489, с. 26]) визначаємо метою формування професійно важливих якостей, що підтримують теоретичну та практичну підготовку до здійснення адаптації й модернізації педагогічних технологій, забезпечуючи загальну професійну спрямованість на пошуково-творчі дії з вирішення педагогічних задач технологічними засобами. Адаптивна та пошукова складові в системі професійно важливих якостей у такий спосіб конкретизують метою професійної підготовки формування спрямованості на пошук й освоєння інноваційних технологічних рішень, оволодіння прийомами адаптації та модернізації педагогічних технологій.

Третій технологічний алгоритм утворює систему цілей фахової підготовки, що відповідає виділеним засобами системного та компетентнісного підходів компетентностям із розробки педагогічних технологій.

У науковому аспекті горизонтальної структури педагогічної технології (Г. Селевко [489, с. 26]) метою даного технологічного алгоритму є теоретична підготовка до розробки авторських педагогічних технологій з подальшим їх упровадженням в освітній процес з позиції розуміння його цілісною системою.

У формалізовано-описовому аспекті горизонтальної структури педагогічної технології (Г. Селевко [489, с. 26]) метою є практична підготовка до розробки педагогічних технологій, що включає формування методичного комплексу прийомів з розробки педагогічних технологій та впровадження їх до освітнього процесу.

У процесуально-діяльнісному аспекті горизонтальної структури педагогічної технології (Г. Селевко [489, с. 26]) метою є формування професійно важливих якостей, що забезпечують спрямованість на розробку педагогічних технологій.

Розглянуті технологічні алгоритми із виділеними в їх межах цілями професійної підготовки, дають можливість деталізувати цілі професійної підготовки на оперативному рівні.

У межах теоретичної складової професійної підготовки система цілей передбачає:

- вивчення суті й історії розвитку технологічного підходу в освіті;
- ознайомлення із структурою освітньої технології;
- ознайомлення з науковими основами організації та функціонування цілісного освітнього процесу;
- ознайомлення із механізмами впровадження педагогічних технологій у цілісному освітньому процесі.
- ознайомлення із провідними сучасними педагогічними технологіями;
- вивчення перспектив розвитку освітніх технологій в Україні та за її межами;

У межах практичної складової професійної підготовки система цілей включає:

- набуття вмінь орієнтуватися у провідних тенденціях щодо впровадження освітніх технологій, які використовуються під час організації навчального процесу;
- набуття вмінь аналізувати та виокремлювати основні ідеї інноваційних технологій навчання та виховання;
- набуття вмінь моделювати нові технології навчання та виховання на основі окремих елементів загальновідомих освітніх технологій;
- набуття вмінь розробляти авторські педагогічні технології та впроваджувати їх у цілісний освітній процес.

Таким чином, процедурна інтеграція (D. Morgan, [619]) положень системного, компетентнісного та технологічного підходів у створенні моделі формування цілей професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій представляє інтегрований

на глобальному рівні комплекс цілей блоків навчальних дисциплін, під час вивчення яких відбувається послідовне накопичення системи спеціальних знань, умінь, професійно важливих якостей: формування системи знань про суть, структуру та особливості функціонування педагогічної системи; ознайомлення з науковими теоріями, що розкривають історичні етапи та особливості розвитку технологічного підходу в освіті; ознайомлення зі шляхами впровадження освітніх технологій, їх характеристичними ознаками на фоні окремих методик, прийомів; формування вмінь використовувати педагогічні технології; налаштування на самоосвітню діяльність упродовж життя та формування відповідних самоосвітніх умінь; формування системи знань та вмінь, що забезпечують можливості для створення системи методичних прийомів із розробки та використання педагогічних технологій; налаштування на творчу конструкторську діяльність зі створення нових педагогічних технологій.

У зв'язку з цим метою професійної підготовки ми визначаємо комплекс взаємопов'язаних цілей: ознайомлення з системним і технологічним підходами в освіті; формування системи знань, що забезпечують розуміння принципів відмінностей між технологією та методикою; знань теоретичних та практичних підвалин технологізації освітнього процесу; формування вмінь оновлювати індивідуальний комплекс методів і прийомів виконання професійних задач, ураховуючи сучасні вимоги; створення настанови на відкритість до нових наукових теорій, авторських розробок, навчання впродовж життя тощо; формування вмінь вибору методів та прийомів упровадження нових педагогічних технологій, розробки методичних комплексів, моделювання методичних рішень у відповідності до нормативних вимог використання окремих наукових підходів.

3.2. Обґрунтування змісту системи професійної підготовки вчителя до розробки та використання педагогічних технологій

В обґрунтуванні змісту професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій основою слугують конкретизовані у п. 3.1 цілі фахової підготовки, а також розроблена у п. 1.1 модель формування змісту професійної підготовки, що передбачає накопичення сукупності знань сучасних наукових підвалин організації цілісного освітнього процесу; знань історії розвитку технологічного підходу в освіті у світлі еволюції наукових теорій із послідовним експортуванням їх до педагогічної галузі, а також виникнення, удосконалення та модернізації відомих освітніх технологій, поглядів науковців і практиків щодо їх суті та перспективних напрямів застосування; формування умінь користуватись сучасними педагогічними технологіями у процесі виконання професійних педагогічних обов'язків шляхом відбору та запровадження освітніх технологій одночасно із розробкою власної системи методичних прийомів їх застосування; умінь комбінувати окремі елементи освітніх технологій з метою створення модернізованих, удосконалених аналогів авторських освітніх технологій; уміння конструювати «радикальні інноваційні технології» [554, с. 21] на основі знань суті технологічного підходу в освіті, які І. Дичківська визначає «радикальними нововведеннями» [212, с. 34].

У процесі дослідження в п. 2.4 було встановлено, що процедурна інтеграція (D. Morgan, [619]) системного, компетентнісного й технологічного підходів забезпечує деталізацію системи базових знань, умінь, професійно важливих якостей, які конкретизують зміст професійної підготовки майбутнього вчителя до розробки і використання педагогічних технологій.

Із позиції системного підходу (В. Беспалько [55], І. Блауберг [105], Д. Гвішиані [171], Ю. Конаржевський [291], Н. Кузьміна [311], В. Садовський [485, 486], Г. Серіков [494, 495], В. Сластьонін [501, 502, 504], О. Субетто [517, 519], Е. Юдін [105, 262, 587, 588], В. Якунін [593]) зміст професійної

підготовки є складовою відповідної системи й формується на підставі попередньо визначених цілей. За логікою діагностичного визначення цілей (В. Беспалько [56]) професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій, що було здійснено у п. 3.1 дослідження, накопичення змістових модулів має відбуватись на їх основі з утворенням конкретизованої у відповідності до сучасних суспільних очікувань моделі фахівця з забезпеченням доцільності і професійної обумовленості вибору змістових модулів, що відкриває можливість створення наскрізної програми формування знань, умінь та професійно важливих якостей під час навчання в закладі вищої освіти.

Із позиції системного підходу виділені у п. 1.3 дослідження в структурі професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій теоретична та практична складові потребують уточнення й деталізації змісту й послідовності формування основних елементів.

Теоретична та практична складові змісту професійної підготовки розширюють зміст професійної педагогічної підготовки, що обумовлено розглянутими у п. 3.1 цілями. Інтегрована у фахову педагогічну підготовку теоретична складова базується на блоці психолого-педагогічних знань, які дають загальні уявлення про психологічні та педагогічні теорії формування й розвитку особистості, організації освітнього процесу. Специфічні цілі професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій обумовлюють розширення змісту теоретичної складової за рахунок уведення блоків інформації, що репрезентують еволюцію думок про пошук шляхів підвищення ефективності освітнього процесу засобами педагогічних технологій.

Змістом теоретичної складової професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій визначаємо наукові теорії організації освітнього процесу: суть, історію розвитку технологічного підходу в освіті, шляхи адаптації, модернізації, удосконалення освітніх технологій,

перспективні напрямки їх застосування. Зміст накопичених теоретичних знань є базовим елементом для наступного формування практичної складової, що передбачає накопичення індивідуальної системи методичних прийомів застосування педагогічних технологій, формування вмій упроваджувати освітні технології; адаптувати та модернізувати їх до конкретизованих умов, виконання спектру професійних педагогічних функцій і задач засобами педагогічних технологій, розробляти методичні прийоми запровадження педагогічних технологій; розробляти педагогічні технології з ознаками «радикальних нововведень» [212, с. 34].

Представлена у п. 1.1. загальна характеристика змісту професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій на етапному рівні має отримати деталізацію складових із приведенням логіки та послідовності їх формування, а на оперативному рівні забезпечувати у межах окремої навчальної дисципліни розгортання складових змісту освіти, теоретико-практичну підготовку до безпосередньої професійної діяльності.

Послідовне використання системного та компетентнісного підходів забезпечує наступність і логічність у формуванні окреслених в п. 1.3 теоретичної й практичної складових професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій із властивостями, що описуються категоріями компетентнісного підходу, а також комплексу професійно важливих якостей як основи системи фахових компетентностей, що забезпечує послідовне науково обґрунтоване впровадження до змісту професійної підготовки змістових модулів на підставі визначення їх змісту з зазначенням прагматичних результатів.

У вирішенні завдання формування системи професійно важливих якостей було враховано позицію В. Загвязинського [230, с. 23] розуміти процес розвитку перманентним, що реалізується під час опанування знаннями, оволодіння культурою людських стосунків, способами діяльності, усвідомлення системи цінностей. Тобто, передбачене змістом професійної

підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій формування теоретичної й практичної складових одночасно сприяє формуванню системи професійно важливих якостей.

Із позиції компетентнісного підходу модель фахівця утворюється як інтегральна характеристика ключових компетентностей (роботи Н. Бібик, Л. Ващенко, Е. Зеєра, С. Зинов'єва, І. Зимньої, О. Кисельової, Н. Кузьміної, О. Локшиної, А. Маркової, К. Митрофанова, О. Овчарук, Е. Огарьова, Л. Паращенко, О. Пошетун, О. Савченко, А. Ткачова, Л. Хоружої, А. Хуторського, М. Чошанова, Н. Яциніної).

Одноставної думки стосовно переліку ключових компетентностей особистості не існує. Так, А. Хуторський виділяє серед груп ключових компетентностей загальнокультурну, інформаційну, комунікативну, соціально-трудова, особистого самовдосконалення, ціннісно-змістову, навчально-пізнавальну [559, с. 63-64].

До провідних І. Сергеев [493] відносить компетентності громадянсько-суспільної діяльності, соціально-трудова, професійної та культурно-дозвільної діяльності, методологічні тощо.

На думку І. Родигіної [475, с. 21], провідними компетентностями є: емоційна, ігрова, комунікативна, проектна, етнопсихологічна, правова, дослідницька, кооперативна, конфліктна, гуманітарна.

Більший ступінь узагальнення представлено в роботі О. Овчарук [399], де ключові компетентності утворюють три групи: соціальні (пов'язані з соціальною діяльністю індивіда, що описують здатність до взаємодії з іншими людьми, і містять соціальні, громадські цінності та вміння, комунікативні навички тощо), мотиваційні (розкривають внутрішню мотивацію, інтереси, прагнення, навички бути мобільним, вміння бути успішним), функціональні (пов'язані зі сферою знань й вміннями оперувати інформацією).

Групи компетентностей, які стосуються особистості як суб'єкта життєдіяльності; компетентності, які пов'язані з взаємодією людини

з іншими людьми; компетентності, які пов'язані з діяльністю людини визначає І. Зимня [240, 241]

Структурними компонентами професійної компетентності Г. Полякова визначає: когнітивний (методологічні, загальнонаукові, методичні, технологічні знання), діяльнісний (методологічні, методичні, технологічні вміння та навички), соціально-комунікативний (здатність до соціальної взаємодії та ефективною комунікації), особистісний (особистісні та професійно значущі здібності та якості) [436, с. 82-83].

Складовими професійної педагогічної компетентності Н. Кузьміна виділяє спеціальну (в галузі дисциплін, що викладаються), методичну (в галузі формування знань та вмінь учнів), соціально-психологічну (в галузі процесів спілкування), диференційно-психологічну (в галузі формування мотивів і настанов учнів), ауто-психологічну тощо [312, с. 90]. Розглянута градація окреслює два важливих аспекти професійної підготовки: вивчення профільних дисциплін із метою формування знань, умінь, а також проходження педагогічної практики.

На думку С. Коломієць [284], сучасний випускник має бути зорієнтований на необхідність адаптації до умов зростаючих потоків інформації, у зв'язку з чим завданням системи освіти стає навчити людину вчитись, що конкретизується у сформованості потреби в самоосвітній діяльності, постійному підвищенні рівня кваліфікації, набутті системи раціональних прийомів самоосвітньої навчальної діяльності.

Окремою актуальною проблемою сучасної вищої школи І. Драч та Є. Чернишова [214] визначають формування рефлексивного мислення, оскільки в системі освіти вагомої ролі почали набувати такі інновації, як нові інформаційні технології, нові форми оцінювання навчальної діяльності, які вимагають від педагога здатності до критичного осмислення придатності різних підходів до запровадження, доцільності тощо. Розвиток рефлексивного мислення дозволяє правильно оцінювати власні можливості

й оптимізувати вибір форм подальшого професійного навчання з метою формування професійно важливих якостей.

Запропонована в якості основи Галузевих стандартів вищої освіти система компетентностей (лист Міністерства освіти і науки України від 31.07.2008 р. № 1/9-484 [177]) об'єднує такі групи: компетенції соціально-особистісні (розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей і відносно природи (принципи біоетики); розуміння необхідності та дотримання норм здорового способу життя; здатність учитися; здатність до критики й самокритики; креативність, здатність до системного мислення; адаптивність і комунікабельність; наполегливість у досягненні мети; турбота про якість виконуваної роботи; толерантність; екологічна грамотність); загальнонаукові компетенції (базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, знання вітчизняної історії, економіки й права, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній та соціальній діяльності; базові знання фундаментальних розділів математики в обсязі, необхідному для володіння математичним апаратом відповідної галузі знань, здатність використовувати математичні методи в обраній професії; базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій; навички використання програмних засобів і навички роботи в комп'ютерних мережах, уміння створювати бази даних і використовувати Інтернет-ресурси; базові знання фундаментальних наук, в обсязі, необхідному для освоєння загально-професійних дисциплін; базові знання в галузі, необхідні для освоєння загально-професійних дисциплін); інструментальні компетенції (здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою; знання іншої мови (мов); навички роботи з комп'ютером; навички управління інформацією; дослідницькі навички); професійні компетенції (ці компетенції мають узагальнений характер, притаманний професіоналу (фахівцю) взагалі або з певного класу (підкласу,

групи) професій, визначаються вимогами конкретних професійних стандартів певної професії та кваліфікаційною характеристикою професії працівника).

Таким чином, узагальнений набір ключових компетентностей складають пізнавальна (уміння навчатися та оперувати знаннями), особистісна (розвиток індивідуальних здібностей і талантів, здатність до рефлексії), самоосвітня (здатність до самонавчання), соціальна (комунікативні навички, вміння визначати особисту роль у суспільстві, культура міжособистісних відносин), здоров'я особистості (фізичне та психічне здоров'я, валеологічні знання), творча (гнучкість, оригінальність, здатність до генерування різних ідей) тощо [155].

Критичний аналіз наведених класифікацій провідних компетентностей за трьома їх ключовими категоріями (Definition and selection of competencies – DeSeCo [627]) дає підстави виділити в якості провідної ідею забезпечення саморозвитку та інтеграції особистості до національної та світової культури. Забезпечення умов для опанування професією, кваліфікацією у вузькому значенні розглядається на рівні професійної підготовки, а в широкому значенні формується внаслідок розкриття спектру складових успішного виконання професійних обов'язків і має розглядатись як забезпечення самостійного руху до самовдосконалення професійного рівня. Оскільки самоосвітня діяльність, конструювання власних самоосвітніх маршрутів передбачає високий рівень мотивації, то їй відповідні педагогічні дії щодо її стимулювання мають стати складовою змісту професійної підготовки, що конкретизує спектр професійно важливих якостей майбутніх учителів.

Таким чином, застосування компетентнісного підходу в освіті, який у категоріях автономності діяльності, інтерактивності в діяльності, діяльності в соціально гетерогенних групах описує ключові характеристики компетентностей особистості (положення програми визначення та вибору ключових компетентностей – DeSeCo) [627]), забезпечує визначення змісту фахової підготовки шляхом деталізації системи знань, умінь, професійно важливих якостей, які необхідні вчителю для забезпечення ефективної

професійної діяльності з розробки та впровадження педагогічних технологій. До групи таких умінь, з позиції автономності діяльності, належить активний пошук потенційно можливих технологічних рішень педагогічних задач, вибір із можливих варіантів найбільш ефективного і визначення механізмів його впровадження, враховуючи специфіку організації освітнього процесу. Інтерактивність у діяльності дає підстави виділити вміння конструювати нові технологічні рішення педагогічних задач, що передбачає нове незвичне поєднання відомих підходів (модифікаційні та комбінаторні нововведення [212, с 34]), а також розробку власних авторських «радикальних» [212, с. 34] технологій. Здатність до діяльності в гетерогенних групах визначає метою професійної підготовки формування вмінь гнучко реагувати на різні категорії учнів, добираючи та розробляючи оптимальні педагогічні технології для вирішення завдань, навчання, виховання, розвитку, корекції, підтримки, педагогічного супроводу тощо.

Доведена у п. 2.4 необхідність процедурної інтеграції методом послідовних внесків (D. Morgan, [619]) системного та компетентнісного підходів у визначенні змісту професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій забезпечує структурування змісту фахової підготовки (внесок системного підходу) з конкретизацією складових професійно важливих якостей (внесок компетентнісного підходу). Модель інтегрованого змісту професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій представлено на рис. 3.3 за виділеними у п. 1.3 теоретичною та практичною складовими з конкретизацією блоків теоретичної та практичної підготовки, що відповідає сформульованому Б. Без'язичним підходу виділяти в структурі компетентності змістовий і процесуальний компоненти, що характеризують знання та вміння [47, с. 81].

Блок теоретичної підготовки визначає комплекс теоретичних знань, які забезпечують розуміння суті технологічного підходу в освіті, шляхів та перспектив упровадження в освітній процес сучасних педагогічних

технологій, можливостей їх адаптації, модернізації, розробки тощо. Блок практичної підготовки передбачає змістом набуття описаних у вимірах інструментарію компетентнісного підходу ключових умінь, що забезпечуватимуть реалізацію завдань професійної педагогічної діяльності у сфері адаптації, модернізації, розробки та запровадження педагогічних технологій. У кожному з приведених блоків додатково виділяються адаптивна та пошукова складові, які характеризують професійно важливі якості в процесі виконання професійних функцій і задач із використанням педагогічних технологій.

	Системний підхід					
	Теоретична складова			Практична складова		
Компетентнісний підхід	Адаптивна / пошукова складові	Адаптивна / пошукова складові	Адаптивна / пошукова складові	Адаптивна / пошукова складові	Адаптивна / пошукова складові	Адаптивна / пошукова складові
	Знання суті та способів упровадження педагогічних технологій	Знання можливостей адаптації та модернізації педагогічних технологій	Знання способів розробки педагогічних технологій	Уміння впроваджувати педагогічні технології	Уміння здійснювати модернізацію та адаптацію педагогічних технологій	Уміння розробляти педагогічні технології
	Змістові модулі	Змістові модулі	Змістові модулі	Змістові модулі	Змістові модулі	Змістові модулі

Рис. 3.3. Модель інтегрованого змісту професійної підготовки майбутніх учителів до розробки та використання педагогічних технологій

Розглянемо докладніше формування змісту теоретичної та практичної складових професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій як результату процедурної інтеграції (D. Morgan, [619]) системного та компетентнісного підходів.

Основу теоретичної підготовки мають скласти питання вивчення блоку теоретичних питань, що стосуються історії виникнення технологій в освіті та послідовне виділення змісту понятійного апарату на основі генезису

зазначеного терміну, а також технологічного підходу як окремого методологічного напрямку, що передбачає вивчення загальних засад і термінології технологічного підходу в освіті, які науковцями вже запропоновано виділяти в якості складової змісту професійної підготовки (М. Бершадський [52, 53, 54], В. Боголюбов [109], В. Гузеєв [190, 191, 192, 193], І. Дичківська [212], Т. Ільїна [257], М. Кларін [275, 276], М. Левіна [223], О. Пехота [407, 426], Г. Селевко [488, 490], А. Уман [542]); вивчення блоку питань, що розкривають межі застосування системного підходу в освіті й дають таким чином загальні уявлення про особливості формування цілей та змісту освіти, роль та місце методів навчання в педагогічній системі, обумовленість її результатів, передумови оптимального вибору форм та методів навчання, їх відповідність об'єктивним закономірностям функціонування педагогічної системи та взаємодії суб'єктів педагогічного спілкування; наукові теорії організації освітнього процесу, в тому числі, з позиції розглядати його в якості цілісної педагогічної системи; можливостей підвищення його ефективності.

Теоретична складова передбачає накопичення системи знань про сучасні освітні технології, які ефективно можуть бути запроваджені у практику роботи освітнього закладу й за своїм призначенням формують систему теоретичних знань у межах змісту поняття професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій. Змістом теоретичної складової виділяємо взаємопов'язані блоки знань: суті, змісту, шляхів та результатів упровадження педагогічних технологій; можливостей адаптації та модернізації педагогічних технологій; способів розробки і впровадження педагогічних технологій. Разом виділені за послідовними умовними етапами компоненти знань послідовно ускладнюють зміст теоретичної підготовки, створюючи передумови для переходу від опанування базовою інформацією про можливості впроваджувати педагогічні технології, до їх адаптації, модернізації, розробки власних освітніх технологій тощо. У зв'язку із цим виникає завдання розробки та включення відповідних

змістових модулів, у процесі вивчення яких поетапно реалізовуватиметься зміст теоретичної складової професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій: вивчення традиційних та нових педагогічних підходів до організації освітнього процесу, які за своїми ознаками набувають статусу педагогічних технологій; структури та особливостей функціонування педагогічних технологій, а також наукових пояснень їх ефективності у вирішенні окреслених цілей і задач; педагогічних знахідок, що на даний момент презентуються в якості інноваційних педагогічних технологій із позначенням «ретротехнології» (авторські знахідки початку ХХ століття таких педагогів, як: М. Монтесорі, Р. Штайнер, П. Петерсен, Ж.-О. Декролі, С. Френе, Г. Доман); суті, історії розвитку технологічного підходу в освіті, шляхів адаптації, модернізації, удосконалення освітніх технологій, перспективних напрямів їх застосування.

Процедурна інтеграція положень компетентнісного підходу уточнює зміст теоретичної підготовки шляхом виділення адаптивної та пошукової складових (рис. 3.3), які характеризують професійно важливі якості для забезпечення перманентного процесу накопичення знань про сучасні педагогічні технології, а також описують зміст складових педагогічної підготовки за ступенем самостійності й творчості. Адаптивна складова передбачає формування настанови на опанування новими педагогічними технологіями в процесі виконання педагогічних функцій, вирішення завдань професійної педагогічної діяльності тощо. Пошукова складова характеризує спрямованість на аналіз можливостей використання принципово нових педагогічних технологій у вирішенні педагогічних функцій та задач.

У зв'язку із цим зміст теоретичної складової розширюється за рахунок уведення системи знань про сучасні наукові підвалини організації освітнього процесу, враховуючи закономірності функціонування цілісної педагогічної системи; наукові теорії, послідовне експортування яких до педагогічної галузі сприяє розробці, удосконаленню та модернізації освітніх технологій, перспективних напрямів їх застосування.

Практична складова професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій (рис. 3.3) передбачає формування вмінь використовувати педагогічні технології, а також здійснювати їх адаптацію, модернізацію, розробляти авторські педагогічні технології тощо. Обумовленість ефективності освітнього процесу вміннями вчителя доволіно створювати продуктивне освітньо-виховне середовище, що відповідає викладеним у «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки» [383] ідеям оновлення цілей і змісту освіти, дає підстави конкретизувати зміст умінь у межах поняття професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій. Зазначені вміння співвідносяться з сучасними науковими теоріями, які характеризують основні тенденції реформування змісту освіти та визначають активними його учасниками як учня, який у процесі навчальної діяльності набуває ключові компетенції, так і вчителя. Це дає підстави для виділення в змісті практичної складової набуття умінь управляти активністю обох суб'єктів, а також конкретизованих у межах окремих педагогічних технологій умінь, які мають бути сформовані в майбутнього вчителя.

У якості організатора освітнього процесу вчитель виконує провідну роль, одночасно з вимогою забезпечення активної позиції іншого учасника педагогічної взаємодії. Виникає протиріччя, яке підсилюється дискусією науковців про співвідношення репродуктивних та продуктивних видів навчально-пізнавальної діяльності. Йдеться про діалектичне бачення причинно-наслідкових зв'язків у співвідношенні зазначених видів діяльності, оскільки відсутність досвіду репродуктивної діяльності ставить під сумнів здатність до продуктивної діяльності так само, як і наявність досвіду виключно репродуктивної діяльності прямо не вказує на можливість потенційного виходу на продуктивний рівень [18, 140, 142, 143, 181, 194, 225, 317, 337, 338, 356, 357, 358, 359, 360, 364, 385, 386, 429, 546, 547]). Шляхами модернізації освіти О. Чумак [564] визначає забезпечення високої функціональності людини в різних умовах, а у зв'язку зі швидкістю зміни

технологій – пошук раціональних схем забезпечення оптимального співвідношення між розвитком знань, технологій та здатністю людини творчо їх засвоїти. Від учителя вимагається наявність умінь ефективно дозувати види репродуктивної та творчо-пошукової діяльності учня на рівні науково обґрунтованого відбору педагогічних технологій (адаптації та модернізації їх до нових задач і умов використання, розробка власних технологічних рішень тощо).

Виділені в процесі процедурної інтеграції методом додаткового покриття (D. Morgan, [619]) компетентнісного підходу адаптивна та пошукова складові вказують на необхідність виділення в змісті професійної підготовки формування умінь аналізувати складові успішного впровадження передових освітніх технологій із конкретизацією продуктивних їх елементів із позиції наукових педагогічних і психологічних теорій; реалізувати можливості запровадження в практику освітнього процесу відомих педагогічних технологій з метою вирішення традиційних і нових завдань педагогічної діяльності; уміння розробляти методичні прийоми впровадження педагогічних технологій, уміння здійснювати адаптацію, модернізацію та розробку освітніх технологій.

Окреслені у практичній складовій професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій уміння спираються на накопичені в процесі попереднього навчання загальнопедагогічні уміння: гностичні (вміння аналізувати педагогічні концепції, педагогічні ситуації, індивідуальні та вікові особливості різних вікових категорій учнів, процес і результати своєї професійної діяльності), проектувальні (вміння формувати цілі, завдання професійної діяльності, прогнозувати перспективні результати, моделювати зміст, форми та методи педагогічної діяльності в можливих педагогічних ситуаціях, моделі поведінки учнів та способи коригувального впливу на них), конструктивні (вміння реалізовувати поставлені завдання, добирати продуктивні форми, методи і прийоми під час роботи з різними категоріями учнів, планувати

шляхи удосконалення власної педагогічної діяльності), комунікативні (вміння встановлювати доброзичливі стосунки, проявляти делікатність, толерантність), організаторські (вміння приймати оптимальні рішення, що сприятимуть власному особистісному розвитку та розвитку вихованців, формуванню учнівського колективу), оцінні (вміння оцінювати результати власної роботи та контролювати на цій основі свою діяльність, психічний стан, поведінку), прикладні (вміння, що характеризують здатність займатись різними видами діяльності, що опосередковано мають відношення до педагогічної діяльності).

Практична складова професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій забезпечує розширення наведеного переліку групами вмінь розробляти й упроваджувати педагогічні технології: аналітичних (уміння здійснювати аспектний аналіз сучасних наукових теорій, включаючи суміжні галузі науки, з метою визначення перспективних напрямків еволюційних процесів у педагогіці щодо пошуку ефективних шляхів вирішення традиційних педагогічних задач, прогнозування виникнення нових педагогічних задач на основі аналізу сучасних тенденцій розвитку соціуму, оцінювати перспективні можливості користування традиційними методами педагогічного впливу й визначення на цій основі доцільності пошуку нових), дослідницьких (уміння проводити власні теоретичні та практичні дослідження щодо можливості запозичення й упровадження нових освітніх технологій або окремих проникаючих елементів освітніх технологій з метою вирішення актуальних педагогічних задач, здійснювати незалежне експертне оцінювання нових підходів, прийомів, педагогічних технологій), винахідницьких (уміння на основі відомих підходів утворювати модернізовані методи, засоби, прийоми, технології навчання та виховання), конструкторських (уміння, що пов'язані з педагогічним моделюванням, результатом якого є створення нових освітніх технологій).

Зміст практичної складової професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій утворює індивідуальний методичний комплекс прийомів розробки, адаптації, модернізації та використання педагогічних технологій. Його складають вміння аналізувати зміст відомих освітніх технологій, виділяти у їх структурі продуктивні елементи, які обумовлюють успішність їх функціонування, уміння здійснювати аналіз можливостей упровадження у практику освітнього процесу відомих педагогічних технологій, уміння розробляти алгоритми запровадження педагогічних технологій, що відповідає виділеним М. Левіною [323] характеристичним властивостям освітніх технологій (їх адаптивність до особистісних якостей учнів, що створює можливості для реалізації особистісного підходу; можливість модифікації параметрів, які визначатимуться на основі діагностики психології учнів, цілей, умов, засобів навчання).

Формування професійно важливих якостей не регулюється з позиції системного підходу, а забезпечується процедурною інтеграцією методом додаткового покриття (D. Morgan, [619]) компетентнісного підходу, який шляхом виділення адаптивної та пошукової складових обумовлює формування настанови на оновлення власного методичного й теоретичного базису, пошук нових наукових ідей, їх творче опрацювання, генерування власних прийомів та технологій тощо. Знання та вміння, які потрібні для здійснення адаптації, модернізації, розробки й використання педагогічних технологій, забезпечують основу формування інноваційної спрямованості педагогічної діяльності, настанови на пошук нових способів виконання професійних функцій та вирішення педагогічних задач на основі сучасних педагогічних технологій.

Доведена у п. 2.4 необхідність процедурної інтеграції методологічних підходів у визначенні змісту професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій за допомогою технологічного підходу методом послідовних внесків (D. Morgan, [619]) здійснює

структурування змісту у відповідності до горизонтальної структури (Г. Селевко [489]) з позначенням наукового, формалізовано-описового та процесуально-діяльнісного аспектів, що забезпечує послідовність і наступність у накопиченні знань, умінь, професійно важливих якостей (рис. 3.4).

		Система цілей фахової підготовки			
	Система компетентностей	Компетентність упроваджувати педагогічні технології	Компетентність здійснювати адаптацію та модернізацію педагогічних технологій	Компетентність із розробки педагогічних технологій	
Структура технології	Науковий аспект	Система знань щодо впровадження педагогічних технологій	Система знань щодо шляхів адаптації та модернізації педагогічних технологій	Система знань щодо шляхів розробки педагогічних технологій	Система педагогічних знань і умінь
	Формалізовано-описовий аспект	Система репродуктивних умінь із упровадження педагогічних технологій	Система творчих умінь здійснювати адаптацію та модернізацію педагогічних технологій	Система творчих умінь розробляти педагогічні технології	
	Процесуально-діяльнісний аспект	Професійно важливі якості	Професійно важливі якості	Професійно важливі якості	

Рис. 3.4. Матриця процедурної інтеграції системного, компетентнісного у технологічного підходів у визначенні змісту професійної підготовки

Виділена у п. 3.1 компетентність із упровадження педагогічних технологій передбачає реалізацію змісту наукового, формалізовано-описового, процесуально-діяльнісного аспектів алгоритму професійної підготовки, що вказує на необхідність конкретизувати зміст кожного з них.

Науковий аспект реалізує змістом систему теоретичних знань. Виділена із допомогою системного підходу система педагогічних умінь,

що уточнюється засобами компетентнісного підходу із приведенням систем умінь репродуктивного й творчого характеру, розглядається основою формалізовано-описового аспекту педагогічної технології, у процесі реалізації якого відбувається накопичення індивідуального методичного комплексу прийомів використання, адаптації, модернізації, розробки та впровадження педагогічних технологій. Виділені за допомогою компетентнісного підходу професійно важливі якості стають змістом процесуально-діяльнісного аспекту педагогічної технології, який характеризує формування настанови працювати із різними типами освітніх технологій (конкретизує адаптивну та пошукову складові, що характеризують накопичені теоретичні знання й практичні вміння).

На підставі розроблених у п. 3.1 ланцюгів цілей технологічних алгоритмів реалізації системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій розробляємо зміст теоретичної та практичної підготовки із деталізацією послідовності формування окремих його складових.

Зміст першої складової відповідає виділеній у п. 3.1 системі цілей з підготовки до впровадження педагогічних технологій, що передбачає формування:

- системи знань про передумови розвитку технологій в освіті, етапів розвитку педагогічних технологій, структури педагогічної технології, прикладів сучасних технологій організації й управління освітнім процесом включаючи навчання та виховання особистості;
- системи умінь розробляти фрагменти уроків і виховних заходів за вимогами окремих педагогічних технологій, аналізувати ефективність окремих освітніх технологій і визначати можливості їх упровадження;
- професійно важливих якостей, які забезпечують перманентний пошук, аналіз і впровадження в освітній процес сучасних педагогічних технологій.

Зміст другої складової визначаємо на підставі другого ланцюга цілей технологічного алгоритму в системі професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій, що передбачає формування:

- системи знань, які складають наукову основу для визначення продуктивних шляхів адаптації освітніх технологій на підставі аналізу їх концептуальної основи та змісту до умов професійної діяльності з метою виконання системи професійних функцій і задач на якісно високому рівні, знань можливостей модернізації педагогічних технологій з метою перенесення їх у нові умови використання;
- системи педагогічних умінь здійснювати адаптацію та модернізацію педагогічних технологій, що включають уміння констатувати невідповідність традиційних підходів до організації освітнього процесу новим цілям і завданням професійної діяльності, уміння визначати можливості здійснення адаптації освітніх технологій до нових вимог шляхом науково обґрунтованих змін окремих елементів педагогічних технологій, уміння здійснювати модернізацію педагогічних технологій, уміння розробляти уроки та виховні заходи за вимогами оновленої педагогічної технології;
- системи професійно важливих якостей, які забезпечують налаштування на пошуково-творчі дії з визначення достатності та ефективності існуючого спектру методів і засобів організації освітнього процесу, прагнення підвищувати ефективність власної професійної діяльності, готовність до творчого опрацювання передового педагогічного досвіду, готовність до самостійних творчих дій здійснювати адаптацію чи модернізацію педагогічних технологій.

Зміст третьої складової визначаємо на підставі другого ланцюга цілей технологічного алгоритму в системі професійної підготовки майбутніх

учителів до розробки і використання педагогічних технологій, що передбачає формування:

- системи знань про можливості розробляти педагогічні технології шляхом нового поєднання проникаючих елементів педагогічних технологій, розробляти авторські педагогічні технології від створення наукової концепції до пошуку механізмів їх реалізації;
- системи умінь розробляти педагогічні технології шляхом комбінування окремих продуктивних проникаючих елементів,
- професійно важливих якостей, які забезпечують продуктивну творчу діяльність із розробки педагогічних технологій.

Таким чином, процедурна інтеграція методами додаткового покриття та послідовних внесків (D. Morgan, [619]) системного, компетентнісного й технологічного підходів забезпечує деталізацію змісту професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій з приведенням його у відповідність до вимог горизонтальної структури педагогічної технології (Г. Селевко [489], що забезпечує формування технологічних ланцюгів послідовних дій із забезпечення прогнозованих результатів. При цьому враховується позиція системного підходу виділяти теоретичну та практичну складові, а також вимоги компетентнісного підходу щодо виділення адаптивної та пошукової складових у системі професійної підготовки. Послідовна реалізація алгоритму формування наукового, формалізовано-описового та процесуально-діяльнісного аспектів професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій забезпечить вирішення системи завдань: формування системи знань та вмінь організовувати самостійну аналітико-синтетичну, пошукову діяльність учня; оволодіння методами та прийомами організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії; набуття теоретико-методичної бази для ефективного управління освітнім процесом; формування спрямованості оновлення й розширення суб'єктного досвіду; уміння оптимально добирати засоби виховного впливу, користуючись результатами діагностики наявного стану

особистісного розвитку учня і на цій основі прогнозувати перспективні результати педагогічного впливу на основі принципів індивідуалізації та диференціації, оптимізації; формування вміння моделювати власні педагогічні підходи до запровадження відомих освітніх технологій (модернізувати їх), а також розробляти власні (авторські) освітні технології, що дозволяють вирішувати як традиційні педагогічні задачі, так і створювати прецеденти конкретизації нових педагогічних задач із визначенням технологій їх вирішення.

3.3. Обґрунтування методів і засобів професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій

Обґрунтування системи методів і засобів у відповідності до представлених у п. 2.3 вимог спирається на розроблений у п. 3.2 зміст професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій. У п. 2.4 дослідження розкрито суть процедурної інтеграції методами додаткового покриття та послідовних внесків (D. Morgan, [619]) системного, компетентнісного й технологічного підходів у розробці елементів системи професійної підготовки: у відповідності до положень системного підходу розглядати методи та засоби професійної підготовки слід у якості складової педагогічної системи з приведенням їх послідовні групи методів відповідно до змісту інших елементів системи, що реалізується шляхом урахування розроблених цілей і змісту фахової підготовки; положення компетентнісного підходу в розробці елементів педагогічної системи на підставі виділених у межах програми визначення ключових компетентностей (DeSeCo [527]) категорії автономності, інтерактивності та діяльності у соціально-гетерогенних групах характеристик прогнозованих результатів навчальної діяльності студента визначають самостійність провідною ознакою вибору методів професійної підготовки та формують завдання розробки алгоритму послідовного впровадження

системи методів і засобів професійної підготовки, а також методів формування необхідних професійно важливих якостей; технологічний підхід здійснює структурування системи методів професійної підготовки та забезпечує алгоритмічність, повторюваність і ефективність формування теоретичної й практичної складових системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій, професійно важливих якостей тощо.

Реалізація розробленого у п. 3.2 змісту професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій, а також акцентування уваги на характеристиках навчальної діяльності, яка, згідно з описаними у п. 2.1 положеннями компетентнісного підходу, має забезпечувати якісні зміни у характері знань і вмінь суб'єкта діяльності, вказує на її соціально-детермінований характер, повинна здійснювати системний, цілеспрямований вплив у відповідності до викладених у п. 2.3 положень технологічного підходу в освіті. Таким чином, методи організації навчальної діяльності студентів з оволодіння професійними знаннями та вміннями підпорядковується цілям і змісту фахової підготовки, виступають складовими системи фахової підготовки та мають завданням забезпечувати перманентний процес саморозвитку особистості з властивостями педагогічної технології: комплексності, структурованості, ієрархічності, алгоритмічності, ефективності, відтворюваності [489, с. 32-35].

Забезпечення активної та самостійної навчальної діяльності в процесі реалізації професійної підготовки в закладі вищої освіти визначає ряд додаткових вимог щодо урахування наукових підходів до вивчення людини з позиції її унікальності, відкритості до неперервного саморозвитку, прагнення до самореалізації (М. Бахтін, Н. Бубер, А. Маслоу, А. Печчеї, К. Роджерс, В. Солов'єв, Е. Тоффлер, М. Хайдеггер), положень теорії самоосвітньої діяльності в якості окремого виду діяльності (В. Андреев, С. Рубінштейн, В. Шадріков), стратегії створення особистої траєкторії життя (В. Зеньковський, М. Каган, А. Макаренко, В. Сухомлинський),

організаційних аспектів самоосвітньої діяльності, що викладені в працях Д. Богоявленської, Т. Браже, К. Вазіної, С. Вершловського, Е. Зеєра, В. Зінченка, Н. Кузьміної, І. Лернера, В. Ляудіса, А. Маркової, О. Матюшкіна, М. Скаткіна, І. Харламова, В. Шубінського.

У процесі дослідження було враховано наукові доробки, що послідовно розкривають роль та місце самостійної навчальної діяльності у формуванні особистості (Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Н. Талізінної, Л. Фрідмана), питання формування вмінь самостійної навчальної діяльності та її принципів можливості щодо підвищення якості освітнього процесу (М. Данілова, І. Зимньої, Т. Ільїної, І. Лернера, Б. Ломова, Н. Менчинської); положення про забезпечення самостійності суб'єкта освітнього процесу (С. Архангельський [21, 23, 24], Ю. Бабанський [33], В. Буряк [139, 140, 141, 143], Б. Єсіпов [222], В. Козаков [281, 282], В. Лозова [337, 338], І. Лернер [325, 327, 328], П. Підкасистий [413, 428, 429], І. Прокопенко [470], О. Савченко [482, 483, 484], М. Скаткін [498, 500], Г. Щукіна [578-583]); дослідження психологічного аспекту самостійності в навчанні (Б. Ананьєв [14], Д. Богоявленський [110, 111, 112], Л. Виготський [159], П. Гальперін [126], О. Леонтьєв [325], Н. Менчинська [363, 364], С. Рубінштейн [477, 478, 479]); технологічні аспекти організації самоосвітньої діяльності (В. Беспалько [55, 56, 57], Н. Міняєва [369]); дослідження загальних характеристик самостійної діяльності (Т. Балицька [38], Є. Голант [176], Л. Жарова [225], Є. Кабанова-Меллер [263], М. Махмутов [359], П. Підкисистий [428]); класифікації самостійних робіт (Б. Єсіпов [222], Р. Мікельсон [368]); умови організації самостійної навчальної діяльності (В. Буряк [142], О. Малихін [347], П. Підкисистий [429], Є. Танько [529], Н. Турбіна [538], Г. Юшко [590])

Результати вивчення феномену самостійної навчальної діяльності в умовах закладу вищої освіти в другій половині ХХ століття в контексті активізації та індивідуалізації, формування вмінь і навичок самостійної навчальної діяльності, її навчально-методичного забезпечення, що об'єднані

дослідженнями питання формування пізнавальної самостійності студента у процесі його підготовки до майбутньої професійної діяльності (А. Вербицький [149], І. Калашнікова [268], І. Кондаурова [294], Г. Румянцева [480], І. Сечкіна [496], Т. Тернавська [533], М. Туркіна [539], О. Шишкова [575] та інші); визначення рівнів сформованості пізнавальної самостійності (П. Підкасистий [428], О. Петунін [425], Т. Шамова [567, 569, 571]) показали, що невирішеними залишаються протиріччя між цілями самостійної навчальної діяльності (з позиції особистісної освітньої парадигми) та традиційними підходами щодо визначення цілей, змісту та шляхів реалізації професійної підготовки на фоні інноваційних процесів у сфері освіти.

У процесі опанування знаннями студент може демонструвати потенційну активність, показником якої В. Лозова [338] виділяє прагнення до діяльності, що знаходить вияв у інтересі до діяльності, допитливості тощо. За такого підходу випускник закладу вищої освіти виявляється здатним до типових стандартизованих дій, що вступає в протиріччя з завданнями визначення методів та засобів професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій. Наслідувальні дії з опанування стандартизованими підходами використання педагогічних технологій обмежують професійну підготовку репродуктивним упровадженням педагогічних технологій, а тому мають бути доповнені аналітичними, пошуковими, творчими, які сприятимуть розвитку творчого потенціалу в сучасного випускника закладу вищої освіти до рівня педагога з «інноваційним потенціалом» [212], оскільки саме він здатен до творчих дій з розробки та використання педагогічних технологій.

У процесі дослідження було акцентовано увагу на виділеній І. Дичківською групі вчителів, які здатні до інноваційної педагогічної діяльності. «Педагоги-майстри швидко сприймають і досконало використовують як традиційні, так і нові підходи та методи» [212, с. 28]. Загальна характеристика зазначеної групи педагогів указує на тотожність

характеру їх педагогічної діяльності та визначеного у змісті професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій комплексу знань, умінь, професійно важливих якостей. Фактичний рівень наукової та навчально-методичної підготовки випускника закладу вищої освіти істотно відрізняється від описаного І. Дичківською образу досвідченого вчителя, що вказує на доцільність аналізу механізмів налаштування на інноваційну педагогічну діяльність, формування готовності до творчого переосмислення традиційних підходів в умовах перманентних змін вимог до педагогічної діяльності. Інформація як з'єднувальний ланцюг учасників педагогічної взаємодії, має одночасно перетворюватись на об'єкт цієї взаємодії, а за традиційних підходів вона визначається одним із учасників (викладачем) і презентується у вигляді фіксованої кінцевої мети іншого учасника (студента), що й обумовлює шаблонний характер навчання. Процес формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності залежить виключно від особистісного потенціалу студента, оскільки інноваційні технологічні рішення на момент їх упровадження виступають результатами педагогічної творчості, а на наступних етапах тиражування втрачають свою інноваційну складову і перетворюються на стандартизовані підходи вирішення типових педагогічних задач.

Здатність до педагогічної творчості ґрунтується на усвідомленні суб'єктом педагогічної діяльності потенційних можливостей застосовувати знання, досвід спирається на вміння аналізувати умови діяльності та прогнозувати можливі педагогічні результати. Обробка інформації, що об'єктивно базується на педагогічній взаємодії, повинна передбачати активний, пошуково-перетворювальний характер діяльності й створювати можливість усвідомлено опановувати необхідними знаннями, набувати вміння розширювати власний досвід використання знань на практиці. При цьому інформація, що підлягає засвоєнню, стає простором взаємодії суб'єктів освітнього процесу (див. рис. 3.5). У процесі взаємодії суб'єктів досвід викладача стає об'єктом вивчення, а формування досвіду студента

відбувається за умов активного освоєння пропонованого змісту фахової підготовки.



Рис. 3.5. Модель взаємодії суб'єктів освітнього процесу в процесі фахової підготовки

Зміст освіти визначаємо об'єктом активного освоєння в процесі розширення особистого досвіду шляхом зіставлення перспектив професійного розвитку із доступним обсягом інформації, що належить сфері передового педагогічного досвіду. Опанування змістом освіти суб'єктивно проходить крізь фільтри особистого стилю педагогічного спілкування, індивідуального комплексу методичних прийомів, власних уподобань при виборі прийомів упровадження педагогічних технологій. Самостійне вивчення теоретичних питань, виконання завдань педагогічної практики з високими показниками успішності сприяє інтенсивному накопиченню педагогічного досвіду, формування професійно важливих якостей, які спрямовують на оновлення, поповнення та удосконалення системи знань,

умінь, продуктивну самостійну педагогічну діяльність із ознайомлення з сучасними освітніми технологіями, пошук шляхів їх упровадження, формування відповідного методичного комплексу прийомів модернізації й адаптації освітніх технологій з урахуванням актуальних задач педагогічної діяльності.

Оскільки професійна підготовка майбутнього вчителя до розробки і використання педагогічних технологій у виборі методів навчальної діяльності студента ґрунтується на природних механізмах формування суб'єктивного досвіду на основі активних пошукових дій, вивчення сучасних наукових положень, методичних прийомів реалізації професійної діяльності, вивчення науково-педагогічної, методичної літератури, проходження різних видів практики передбачає використання методів навчання, що забезпечують активну, самостійну позицію суб'єкта (роботи І. Абрамової, Ю. Арутюнова, М. Бирштейна, Н. Борисової, А. Вербицького, С. Гидровича, С. Єгорова, В. Єфімова, Р. Жукова, С. Колесниченко, В. Комарова, В. Круглікова, І. Лернера, В. Лозової, О. Матюшкіна, М. Махмутова, В. Платова, В. Подиновського, А. Смолкіна, Г. Щедровицького), результатом яких є накопичення прагматичних знань одночасно із формуванням розуміння потенційних можливостей і шляхів модернізації способів діяльності.

Таким чином, самостійна робота виступає спільною характеристикою системи методів реалізації цілісної системи підготовки фахівців із забезпеченням узагальнених характеристик формування складових змісту професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій за умов урахування в переліку вимог щодо якості професійної педагогічної підготовки:

- наявності вмінь планувати свою діяльність (визначати цілі та шляхи їх досягнення);
- наявності вмінь об'єднувати свої ресурси та спрямовувати їх на досягнення поставлених завдань;

- наявності вмінь управляти своєю діяльністю, що передбачає виконання дій самоконтролю та корекції професійної діяльності в процесі безпосереднього виконання поставлених завдань;
- наявності вмінь використовувати теоретичні знання у нетипових педагогічних ситуаціях у розрізі традиційних завдань педагогічної діяльності та системи нових задач, що потребують нових педагогічних підходів.

Визначення самостійної роботи студентів у якості основи для розробки системи методів фахової підготовки враховує позицію О. Жерновникової розуміти самостійну роботу «як одну з форм навчання, за якої студент без допомоги викладача оволодіває навчальним матеріалом у процесі аудиторних і позааудиторних занять, що сприяє розвитку самоорганізації, самоконтролю, мислення, творчого підходу до питань, які вирішуються, самостійного пошуку та запам'ятовування інформації, що значно підвищує ефективність навчання» [226, с. 12], а також позицію розглядати її зовнішньою умовою розвитку самостійності [281].

Розкриті у п. 3.2 характеристики складових змісту фахової підготовки та її цілі (п. 3.1) дають підстави конкретизувати методи реалізації системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій:

- **аналіз** передового педагогічного досвіду використання педагогічних технологій; нормативних документів, що регулюють вибір методів та прийомів реалізації освітнього процесу; умов використання відомих педагогічних технологій;
- **порівняння** авторських педагогічних технологій у їх змістовій частині з традиційними підходами до організації освітнього процесу з метою виділення їх ефективних елементів; умов використання окремих педагогічних технологій з сучасними особливостями організації освітнього процесу; наявних методів вирішення завдань

та функцій професійної педагогічної діяльності з відомими технологічними аналогами;

- **синтез** прийомів упровадження педагогічних технологій на основі вивчення прототипу та встановлення доцільності його використання з метою вирішення конкретизованих педагогічних задач; індивідуального комплексу методичних прийомів упровадження педагогічних технологій; пошуково-аналітична діяльність у визначенні науково-методичного підґрунтя для запровадження нових педагогічних технологій у змінених чи нових умовах відносно оригінального прототипу;
- **узагальнення** передового педагогічного досвіду впровадження педагогічних технологій; власного досвіду адаптації, модернізації, розробки і використання педагогічних технологій; ідей щодо нового конструктивного поєднання елементів відомих освітніх технологій з метою створення власного технологічного рішення актуальних педагогічних задач; власних педагогічних технологій;
- **моніторинг**, який виступає спільним методом формування системи знань, умінь, професійно важливих якостей, підтримуючи високий рівень мотивації та забезпечуючи самоуправління професійним розвитком студента в системі фахової підготовки.

Перелічені методи забезпечують організацію самостійної роботи студентів із опанування теоретичними знаннями, накопичення системи умінь та формування професійно важливих якостей для здійснення адаптації, модернізації, розробки та використання педагогічних технологій у процесі фахової підготовки. Модель вибору перелічених методів навчання схематично представлена на рис. 3.6.

У відповідності до розроблених у п. 3.2 складових змісту професійної підготовки майбутніх учителів, що визначали необхідним реалізацію трьох послідовних алгоритмів фахової підготовки (до використання; до адаптації та модернізації; до розробки педагогічних технологій) з дотриманням

наступності їх формування, представлені на рис. 3.6 алгоритми репрезентують логіку вибору методів їх реалізації.

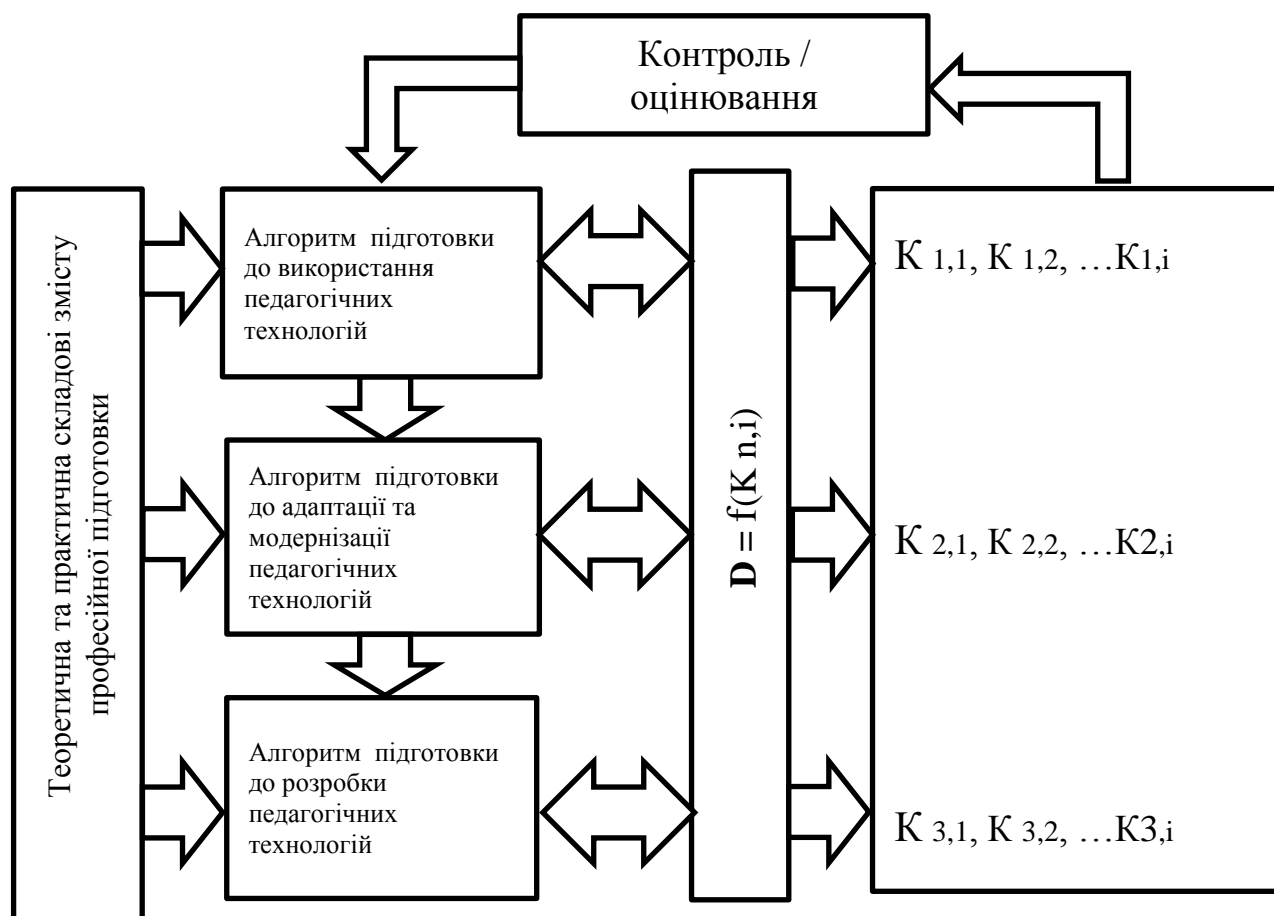


Рис. 3.6. Модель визначення системи методів професійної підготовки

Конкретизація та вибір методів навчання обумовлюється характеристиками прогнозованих результатів ($D_{n,i} = f(K_{n,i})$), що описуються категоріями ключових компетентностей ($K_{n,i}$) (рис. 3.6). Кожна з виділених у такий спосіб компетентностей розглядається складовою змісту фахової підготовки та визначає необхідні й достатні методи професійної підготовки, що у сукупності обумовлює введення системи методів ($\sum D_{n,i} = \sum f(K_{n,i})$) із заданими у п. 2.4 характеристиками.

У відповідності до виділених у п. 2.4 адаптивної та пошукової складових змісту професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій система методів і засобів

професійної підготовки має забезпечувати формування й розвиток системи знань та вмінь від репродуктивного рівня сприйняття й впровадження сучасних педагогічних технологій до творчо-пошукового, який забезпечує виконання дій адаптації, модернізації, розробки власних освітніх технологій. Описані у межах компетентнісного підходу професійно важливі якості об'єктивно виступають результатом професійної педагогічної підготовки, а тому необхідність забезпечення формування адаптивної та пошукової складових додатково уточнює перелік вимог до вибору методів реалізації змісту фахової підготовки акцентуючи увагу на активному, самостійному, творчому характері навчальної діяльності в кожному з виділених технологічних алгоритмів.

Реалізація розроблених у п. 3.1 цілей технологічних алгоритмів професійної підготовки, визначеними у п. 3.3 методами та засобами, забезпечується шляхом процедурної інтеграції методом послідовних внесків (D. Morgan, [619]) положень технологічного підходу шляхом послідовної реалізації наукового, формалізовано-описового та процесуально-діяльнісного аспектів (Г. Селевко [489]) технології реалізації змісту (п. 3.2) професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій.

Складові змісту фахової підготовки у відповідності до розроблених у п. 3.1 ланцюгів цілей обумовлюють розробку трьох послідовних алгоритмів (рис. 3.7) у системі професійної підготовки: формування системи знань, умінь і професійно важливих якостей, які забезпечують здатність упроваджувати педагогічні технології; формування системи знань, умінь і професійно важливих якостей, які забезпечують здатність здійснювати адаптацію та модернізацію педагогічних технологій; формування системи знань, умінь і професійно важливих якостей, які забезпечують здатність розробляти педагогічні технології.

Наступність упровадження зазначених технологічних алгоритмів забезпечує накопичення та еволюцію системи теоретичних знань про суть,

спектр напрямів використання педагогічних технологій, можливості та шляхи їх адаптації, модернізації, розробки й упровадження власних педагогічних технологій; формування професійно важливих якостей тощо.



Рис. 3.7. Система алгоритмів реалізації змісту професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій

На рис. 3.8 представлено результат розробки системи методів, які реалізують технологічні алгоритми системи професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій, які відповідають описаним у п. 2.4 (рис. 2.11) вимогам процедурної інтеграції методами додаткового покриття та послідовних внесків (D. Morgan, [619]) положень системного, компетентнісного й технологічного підходів, забезпечують формування розроблених у п. 3.2. складових змісту фахової підготовки.

Перший технологічний алгоритм забезпечує формування компетентностей використання педагогічних технологій у відповідності до розробленого у п. 3.2 змісту й передбачає накопичення профільних систематизованих знань, умінь, професійно важливих якостей. Даний

технологічний алгоритм вирішує завдання формування теоретичної та практичної складових професійної підготовки, а також формування професійно важливих якостей на рівні репродуктивного освоєння й використання педагогічних технологій, а методами його реалізації визначаємо **аналіз, порівняння, синтез**.

Системний підхід		Теоретична і практична складові професійної підготовки			
Компетентнісний підхід	Адаптивна складова	Формування системи знань та ПВЯ	Формування вмінь упроваджувати педагогічні технології та ПВЯ	Формування умінь із адаптації та модернізації педагогічних технологій та ПВЯ	Формування умінь із розробки педагогічних технологій та ПВЯ
	Пошукова складова				
Технологічний підхід	Системи методів	СРС Аналіз Порівняння Моніторинг	СРС Синтез Моніторинг	СРС Синтез Узагальнення Моніторинг	СРС Синтез Узагальнення Моніторинг
	Форми організації навчання	Лекція	Семінар	Практичне заняття ІНДЗ Практика	Практичне заняття ІНДЗ Практика
		Алгоритми формування складових змісту професійної підготовки			

Рис. 3.8. Матриця процедурної інтеграції системного, компетентнісного й технологічного підходів у визначенні методів професійної підготовки

Формування теоретичної складової в системі фахової підготовки на репродуктивному рівні діяльності з освоєння й використання педагогічних технологій відбувається в процесі самостійної роботи з аналізу педагогічних технологій та порівняння їх з іншими потенційними формами і методами виконання функцій та завдань професійної діяльності. Дії аналізу забезпечують критичне опрацювання наукової концепції й змісту освітньої технології та забезпечують формування основи для подальшого визначення можливостей її впровадження в освітньому процесі. Самостійна робота

з аналізу цілей, завдань і змісту педагогічної технології забезпечує накопичення системи знань про потенційні можливості вирішення системи педагогічних функцій і задач засобами педагогічних технологій, систематизацію за сферами застосування потенційно доступних для використання педагогічних технологій. Самостійна робота з порівняння мети, завдань, змісту педагогічної технології забезпечує формування системи прийомів ефективного відбору необхідних і достатніх технологічних рішень педагогічних задач, виходячи з розуміння можливостей поліваріантного вибору методів і засобів організації освітнього процесу.

Результатом самостійної роботи з аналізу та порівняння є система знань про структуру педагогічної технології, розуміння ефективності окремих освітніх технологій у вирішенні конкретизованих педагогічних задач, розуміння об'єктивних критеріїв вибору педагогічних технологій з метою виконання педагогічних функцій і задач.

Формування практичної складової забезпечується в процесі самостійної роботи студента з синтезу, в процесі якої відбувається розробка фрагментів уроків на основі окремих педагогічних технологій. Аналіз змісту навчального матеріалу та визначених у навчальній програмі завдань ініціює самостійну навчальну діяльність з пошуку методичних прийомів реалізації педагогічної технології із забезпеченням високого ступеня відповідності обраних педагогічних технологій поставленим завданням.

Зміст професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій виключає механічні дії з запам'ятовування фактологічного матеріалу чи копіювання типових дій щодо впровадження педагогічних технологій у практику виконання професійних педагогічних обов'язків. Навчальні дії мають розвивати пошуково-творчу складову у виборі методичних прийомів використання освітніх технологій під час виконання традиційних та нових педагогічних задач.

Самостійна робота з синтезу передбачає генерування прийомів упровадження педагогічних технологій, виходячи з програм і змісту навчальної дисципліни. Розробка фрагментів уроків є самостійною пошуково-творчою діяльністю, яка за вимогами технологічного підходу в освіті виконується у відповідності до представленої у п. 2.3 траєкторії P_0 вибору способів вирішення педагогічних задач (рис. 2.7) з показниками ефективності H .

Розробка фрагментів уроків і виховних заходів, що відповідає руху по вісі H , забезпечує накопичення методичного комплексу прийомів M , який спирається на систему знань і вмінь упроваджувати певний набір педагогічних технологій по лінії P_0 .

Адаптивна та пошукова складові в системі професійно важливих якостей у процесі реалізації першого технологічного алгоритму формуються під час накопичення теоретичних знань і формування системи умінь добирати та впроваджувати педагогічні технології у відповідності до траєкторії P_0 (рис. 2.8). Таким чином, методами реалізації першого технологічного алгоритму визначаємо **аналіз, порівняння, синтез**.

Реалізація другого технологічного алгоритму передбачає накопичення необхідної системи знань та умінь, які забезпечують дії з адаптації та модернізації педагогічних технологій. Методами реалізації другого технологічного алгоритму виступають **аналіз, порівняння, синтез, узагальнення**.

Реалізація другого технологічного алгоритму орієнтована на забезпечення якісних змін у системі знань та вмінь, що обумовлюють перехід до пошуково-творчої діяльності з адаптації та модернізації педагогічних технологій. Окреслені зміни накопичуються в процесі самостійної роботи з аналізу придатності педагогічної технології до вирішення анонсованих в її структурі цілей і завдань у процесі вивчення окремих навчальних дисциплін, ураховуючи перманентні процеси оновлення змісту освіти та реформування управління освітнім процесом у закладах

вищої освіти, зміни у вимогах до якості підготовки випускників. У разі фіксації під час дій аналізу розбіжностей між зовнішніми вимогами до характеристик результатів педагогічної діяльності та прогнозованими в межах окремих педагогічних технологій результатами виникає протиріччя, розв'язати яке дозволяє додаткове налаштування педагогічної технології до нових умов та вимог, що призведе до їх адаптації та забезпечення у такий спосіб якісно високих показників подальшого використання.

Аналітична діяльність у процесі реалізації другого технологічного алгоритму також спрямована на оцінювання потенційних можливостей використання педагогічних технологій у нових умовах, що виходять за межі окреслених в її змісті цілей і завдань. У цей час відбувається розширення теоретичної складової змісту фахової підготовки за рахунок формування знань можливостей модернізації педагогічних технологій з метою вирішення принципово нового спектру педагогічних задач.

Порівняння вимог до виконання педагогічних функцій та задач із наявними технологічними інструментами забезпечує свідоме прийняття рішення про доцільність переходу від репродуктивного впровадження відомих педагогічних технологій, які в даному випадку не забезпечуватимуть потрібних результатів до їх адаптації чи модернізації. Порівняльна діяльність у процесі формування теоретичної складової виступає інструментом для ініціювання критичного опрацювання системи потенційних технологічних засобів розв'язання поставлених задач, розширення методичного комплексу прийомів упровадження педагогічних технологій, що забезпечує передумови для продуктивної педагогічної діяльності з адаптації та модернізації педагогічних технологій.

Перенос педагогічної технології з додатковим налаштуванням із метою забезпечення якісно нових результатів її використання вимагає пошуково-творчої синтетичної діяльності, яка на рис. 2.8 відповідає руху суб'єкта по траєкторії P_1 в разі відсутності ефективних педагогічних технологій (P_0) у межах стандартизованих методичних прийомів (M). Розв'язання системи

педагогічних задач за вимогами *H* обумовлює перехід до творчо-пошукової діяльності з адаптації та модернізації педагогічних технологій. Вирішення окремого завдання за новими вимогами (*H*) стимулює теоретичну розробку та впровадження адаптованої до конкретизованих умов чи модернізованої педагогічної технології (*T₁*), що говорить про рух суб'єкта діяльності по траєкторії *P₁*.

Дії узагальнення нового досвіду з вирішення педагогічних задач засобами нової педагогічної технології *T₁* забезпечують формування комплексу методичних прийомів *M₁* із адаптації, модернізації та наступного використання педагогічних технологій, який представляє сукупність базових та нових прийомів запровадження педагогічних технологій.

Адаптивна і пошукова складові в системі професійно важливих якостей у процесі реалізації другого технологічного алгоритму продовжують розвиватись і формують спрямованість на оновлення методичного комплексу прийомів (*M₁*) здійснення пошуково-творчої діяльності з адаптації й модернізації педагогічних технологій.

Таким чином, методами реалізації другого технологічного алгоритму виступають **аналіз, порівняння, синтез, узагальнення**.

Методами реалізації третього технологічного алгоритму виступають аналіз, порівняння, синтез, узагальнення. У процесі аналітичної самостійної роботи відбувається виділення продуктивних елементів окремих педагогічних технологій, які потенційно можуть бути придатними для перенесення у нові умови використання шляхом об'єднання з іншими елементами у новій конфігурації, що матиме результатом розробку нової педагогічної технології. Підставою для ініціювання аналітичної діяльності виступають зміни у змісті окремих навчальних дисциплін, нові задачі педагогічної діяльності, підвищення рівня вимог щодо ефективності функціонування освітнього процесу, що можна вирішувати на технологічному рівні.

Аналітична діяльність спрямована на встановлення ступеня придатності окремих елементів педагогічних технологій до їх об'єднання з іншими елементами у нових конфігураціях з метою вирішення нових задач. Об'єктами порівняння виступають авторські концепції організації освітнього процесу, методи реалізації педагогічних технологій, їх цілі та завдання, ступінь відповідності новим задачам тощо.

У процесі порівняння можливих варіантів розв'язання нових педагогічних задач за переліком характеристик прогнозованих результатів використання нової педагогічної технології забезпечується вибір оптимальних комбінацій продуктивних елементів, а також методів їх упровадження на основі наявного індивідуального методичного комплексу прийомів використання педагогічних технологій.

У процесі самостійної роботи з порівняння виділених структурних елементів педагогічних технологій відбувається критичний відбір технологічних рішень за обраними критеріями з метою визначення оптимального змісту нової педагогічної технології.

Самостійна робота з синтезу спрямована на розробку навчальних занять за вимогами теоретично розробленої педагогічної технології. На підставі нової концепції організації освітнього процесу розробляються плани-конспекти проведення занять із конкретних тем навчальної дисципліни для досягнення окреслених у цілях і завданнях технології результатів.

Самостійна робота з узагальнення знань і нових методичних прийомів розробки та використання педагогічних технологій спрямована на розширення теоретичної й практичної складових фахової підготовки новими науковими підходами до організації освітнього процесу, розширення індивідуального комплексу прийомів упровадження педагогічних технологій.

Дії моніторингу спрямовані на рефлексію студентом якісних змін, що відбулись у системі його знань та умінь у процесі фахової підготовки. Моніторинг є обов'язковою частиною кожного з трьох розроблених

технологічних алгоритмів у відповідності до положень системи менеджменту якості («Вимоги (ISO 9001:2008, IDT) Quality management systems. Requirements ГОСТ ISO 9001:2011» [361]), що забезпечує самоуправління й саморозвиток складних систем із постійним підвищенням вимог до якості їх продукту.

Розробка системи засобів реалізації професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій концептуально спирається на її зміст та визначену систему методів фахової підготовки

Індивідуальний методичний комплекс майбутнього вчителя формується внаслідок накопичення досвіду опрацювання й впровадження елементів сучасних педагогічних технологій, моделювання прийомів їх удосконалення, а тому модель руху інформації має передбачати, в тому числі, заміну викладача іншими джерелами інформації: підручником, періодичними виданнями, мережею **Internet**. Робота з зазначеними джерелами забезпечуватиме самостійні дії з опрацювання фактологічного матеріалу, ознайомлення із науковими теоріями, способами запровадження сучасних методів і засобів навчання, освітніх технологій, що для суб'єкта навчальної діяльності є актом наукового аналізу, синтезу, результатами яких є оновлення індивідуального науково-методичного комплексу, формування достатнього операційного складу дії для здійснення інноваційної педагогічної діяльності.

Таким чином, процедурна інтеграція методами додаткового покриття та послідовних внесків (D. Morgan, [619]) положень системного, компетентнісного й технологічного підходів забезпечує визначення комплексу методів і засобів професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій за такими загальними ознаками: активність і самостійність навчальної діяльності; критичність у сприйнятті інформації; пошуково-перетворювальний характер навчальних дій, що виключає набуття стандартизованих методичних прийомів;

перманентність оцінювання та коригування стану індивідуального комплексу знань та вмінь, моніторинг професійного розвитку тощо.

Комплекс методів, що забезпечують професійну підготовку до розробки та використання педагогічних технологій утворюють як традиційні, об'єднані логікою організації взаємодії, так і специфічні, які обумовлюються специфікою змісту готовності до розробки і використання педагогічних технологій у межах окреслених змістовних модулів: аналіз, порівняння, синтез, узагальнення, моніторинг.

Засобами професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій виступають: спектр педагогічних технологій, що активно впроваджуються у національній системі освіти; сучасні наукові видання та класичні першоджерела; мережа Internet як джерело інформації, враховуючи її доступність і популярність.

Разом методи та засоби реалізації системи професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій мають забезпечувати поступове накопичення фактологічного матеріалу, його осмислення й перехід до практичних дій пошуково-творчого характеру щодо запровадження відомих освітніх технологій, пошуку шляхів їх модернізації та адаптації, виходячи з об'єктивних професійних завдань та умов педагогічної діяльності; пошуково-творче оперування елементами педагогічних технологій з метою розробки та упровадження нових педагогічних технологій.

3.4. Обґрунтування теоретичних засад організації оцінювання якості професійної підготовки майбутніх учителів до розробки та використання педагогічних технологій

У процесі дослідження (п. 1.3) було встановлено, що ефективно накопичення системи знань та умінь відбувається по лінії формування теоретичної та практичної складових, професійно важливих якостей,

які послідовно утворюються під час реалізації наукового, формалізовано-описового та процесуально-діяльнісного аспектів системи професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій (п. 3.2). Розкритий у п. 3.2 зміст поняття професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій, а також існуючий темп оновлення методичного інструментарію внаслідок упровадження нових освітніх технологій вказує на необхідність розробки ефективного інструментарію для оцінювання її стану.

Розробка механізму контролю та оцінювання стану професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій потребує аналізу методології реалізації процесу оцінювання фактичного стану підготовки випускника за різними показниками та виділення додаткових критеріїв і показників, що обумовлюються змістом професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій і пов'язаними з ним методологічними підходами до організації освітнього процесу. У зв'язку з цим виникає потреба дослідити стан розробленості проблеми оцінювання ефективності професійної підготовки випускника закладу вищої освіти.

У загальнонауковому розумінні термін «ефективність» розглядається у контексті забезпечення очікуваного ефекту, що призводить до бажаних результатів [198, с. 322]. Педагогічний зміст даного поняття розкривається як соціально-значуща властивість навчання, за допомогою якої з'являється можливість оцінити результати діяльності за ступенем наближення (відповідності) до суспільної мети, що відповідає узагальненому уявленню про особистість.

Проблему оцінювання ефективності навчання досліджували С. Архангельський [19, 22, 23], Г. Батуріна [43], В. Беспалько [57], В. Мізінцев [366, 367], М. Скаткін [499]. У перелічених працях представлено різні підходи до визначення ефективності освітнього процесу, спільною ідеєю яких є тенденція до оцінювання ступеня відповідності окремих результатів ідеалізованому, максимально можливому (очікуваному)

результату. Конкретизовану позицію з цього питання висловив І. Лернер [328, с.59-69], який визначив завданням удосконалення процесу навчання гармонізацію його змісту (знання, уміння, діяльність), не розкриваючи при цьому механізми визначення пропорцій між зазначеними складовими.

Питання дослідження ефективності процесу навчання представлені також у працях Г. Батуріної [43] (вивчаються критерії ефективності навчання); В. Беспалька [57] (пропонуються критерії якості засвоєння знань); В. Блінова [107] (досліджується взаємозв'язок між здатністю до навчання та навченістю й на цій основі пропонується авторська методика визначення ефективності навчання); В. Мізінцева [366] (досліджуються характеристики та подається якісне оцінювання навчального процесу); М. Скаткіна [499] (розглядаються різні аспекти удосконалення навчального процесу); С. Архангельського [23] (ефективність навчального процесу визначається пропорційно ступеню досягнення запланованої мети).

Аналіз категорії «ефективність навчання» в роботі В. Блінова [107, с. 23] показує, що для оцінювання ефективності процесу навчання необхідно мати наявну інформацію про ідеалізовані (очікувані) результати та можливість порівнювати їх із поточними результатами навчальної діяльності. Це дало науковцю підстави довести принципову можливість кількісної та якісної залежності між здатністю до навчання та навченістю через співвідношення максимально можливих та отриманих результатів навчальної діяльності, що отримало назву «критерій ефективності В. Блінова». У той же час, процедура вивчення ефективності навчання, на думку В. Блінова [107], має спиратись на об'єктивні зрізи поточної діяльності, що вказує на необхідність розробки системи поточних контрольних точок замірів сформованості складових професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій.

У контексті даного дослідження критерій В. Блінова [107] та підхід І. Лернера [328] виступають важливим науково-теоретичним і методичним підґрунтям, що дає можливість обирати методику, вихідні критерії

та показники оцінювання якості підготовки випускника та ефективності освітнього процесу в цілому. Поняття ефективності має прямий зв'язок із поняттям якості освіти, що характеризується сукупністю властивостей (та їх проявленям), які сприяють задоволенню освітніх потреб особистості у відповідності до соціального замовлення.

У процесі дослідження було проведено аналіз наукових підходів до оцінювання якості професійної підготовки з метою розкриття потенційних можливостей діагностики стану професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій, виходячи з вимог ефективного вибору критеріїв та показників вимірювання. Аналіз напрацьованого в педагогічній науці та практиці досвіду забезпечення контролю якості підготовки (Ю. Алферов [12], В. Ашумов [31], В. Байденко [37], П. Баранова [40], В. Бондар [120], Є. Борисова [130], Т. Буряк [144], П. Вяткін [161], В. Гуторцев [197], А. Дяків [217], В. Казаков [266], М. Кісіль [274], Є. Коротков [300], В. Кремень [308], О. Пермяков [422], В. Полянський [437], М. Поташнік [444], О. Субетто [516], М. Тализін [525], Л. Третьяков [536], А. Факторович [548], П. Ясінець [595], Я. Яхнін [596]) як одного з ключових елементів в організації навчання в умовах педагогічного закладу вищої освіти показав, що окремі аспекти проблеми забезпечення оцінювання якості підготовки випускника вирішувались на різних етапах перманентного розвитку системи професійної освіти. Науковці В. Байденко [37], В. Беспалько [55, 57], В. Васильєв [409], І. Галяміна [169], В. Кальней [269], В. Красильникова [307], В. Переверзєв [421], С. Плаксієв [409], Н. Чурляєва [565] досліджували ефективність окремих компонентів та етапів освітнього процесу. З позиції теорії педагогічного менеджменту різні аспекти управління якістю освіти, як неоднозначно організованої соціальної системи, представлено в роботах І. Бадаян [36], Н. Бордовської [127], Б. Жигалєва [227], В. Звоннікова [237], Е. Кайнової [267], Ю. Конаржевського [291, 292, 293], Д. Матрос [354], О. Орлова [375], М. Поташніка [444], І. Третьякова [536], Т. Шамової [571], Р. Шерайзіної [573]). Дослідження проблеми

оцінювання якості освітніх систем вивчали В. Ашумов [31], П. Баранова [40], В. Болотов [117], Т. Буряк [144], Б. Гершунський [172, 173], В. Загвязинський [230], М. Кісіль [274], Н. Кузьміна [311], В. Мізінцев [366, 367], В. Полянський [437], М. Тализін [525]. У контексті ідей педагогічної кваліметрії оцінювання якості освітнього процесу досліджували П. Анісімов [17], С. Архангельський [21], П. Вяткін [161], В. Гуторцев [197], А. Дяків [217], В. Казаков [266], Є. Коротков [300], О. Пермьков [422], О. Субетто [516], Ю. Татур [530], Л. Третьяков [536], В. Шадріков [566], П. Ясінець [595], Я. Яхнін [596]. У межах аксіологічного підходу пошук ціннісного ставлення в освітньому процесі здійснювали С. Аваліані [4], С. Анісімов [16], Б. Бінітас [104], В. Блінов [106], Ж. Бойко [114], Б. Гершунський [172], І. Ємельянова [219], Л. Лашкова [321], Г. Міхеєва [372], М. Нікандров [389], А. Позднякова [434], З. Равкін [472], Д. Фельдштейн [113], Є. Шиянов [417], Н. Щуркова [584].

Як результат, традиційне оцінювання якості підготовки фахівця визначається співвідношенням здобутих випускником знань, умінь, професійно важливих якостей із запланованим змістом фахової підготовки. За такого підходу факторами забезпечення ефективності педагогічної системи визначаються ефективність форми контролю, його періодичність, доцільність і достатність результатів контролю для коригування перебігу освітнього процесу [554, с. 90]. На практиці утіленням зазначеного зворотного потоку інформації виступає оцінювання навчальних досягнень, що здійснюється систематично згідно з запланованими у навчальній програмі видами та формами контролю з метою встановлення ступеня засвоєння інформації.

Сучасні перспективні підходи до оцінювання функціонування освітнього процесу об'єднуються ідеєю дотримання загальних вимог концепції особистісно-зорієнтованої освіти (В. Андреев, Ш. Амонашвілі, В. Байденко, І. Бех, Д. Богоявленська, А. Бойко, О. Бондаревська, А. Вербицький, Б. Гершунський, В. Дубровіна, Е. Зеєр, І. Зимня, О. Киричук,

Л. Кондрашова, П. Кубрушко, А. Маркова, А. Новіков, О. Савченко, В. Серіков, І. Якиманська), що характеризується спрямуванням на розвиток особистісного потенціалу суб'єкта навчальної діяльності, перетворенням процесу забезпечення об'єктивного оцінювання якості результатів освітнього процесу на діагностування як процесу виявлення якості продукту, що має на меті виявлення відповідності реального рівня професійної підготовки фахівців очікуваному. При цьому критерії оцінювання виводять із характеристичних ознак складових, що утворюють модель підготовки випускника, оскільки функціональна валідність запропонованих на різних етапах навчання контрольних заходів повинна ґрунтуватись на відповідності змісту процедури контролю конкретизованим знанням і вмінням, на виявлення яких спрямовано процедуру контролю.

В обґрунтуванні теоретичних засад оцінювання якості професійної підготовки основою виступала вимога забезпечення валідності методів оцінювання якості професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій, систематичності об'єктивного оцінювання конкретизованих результатів. У зв'язку з цим було виявлено кілька об'єктивних протиріч, що потребують нових педагогічних рішень:

- мета та завдання вивчення окремого змістового модуля мають бути співвіднесені із завданнями професійної підготовки, що визначає місце та роль окремого змістового модуля в структурно-логічній схемі та дає загальну характеристику методам фіксації результатів (у разі спрямованості навчальної дисципліни на інформування в певній науковій галузі традиційні підходи до оцінювання якості засвоєння інформації виявляються адекватними меті та завданням змістового модуля; професійно-орієнтовані змістові модулі в структурі підготовки фахівця потребують інших підходів до оцінювання якості проходження студентом відповідного етапу навчання, що передбачатимуть фіксацію якості демонстрованих у процесі практичних дій специфічних умінь);

- на рівні засвоєння змісту навчальної дисципліни методи оцінювання якості встановлюють об'єктивний ступінь відповідності набутих знань та вмінь, зазначеним у навчальній програмі, але отримані результати успішності не можуть бути використаними для екстраполяції зазначених показників, ураховуючи суть та зміст професійної підготовки до розробки та запровадження педагогічних технологій, що вимагає постійної відповідності рівню сучасних вимог упродовж усього терміну професійної педагогічної діяльності.

Оскільки традиційні засоби діагностики оцінюють стан професійної підготовки ситуативно на момент випуску з закладу вищої освіти, їх ефективність у процесі оцінювання якості професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій виявляється недостатньою, оскільки вони не дають прогнозів у віддаленій перспективі. Відтак, потребують конкретизації підходи щодо оцінювання стану професійної підготовки з забезпеченням пролонгованого в часі контролю, виходячи з об'єктивних термінів виконання педагогічним працівником своїх професійних функцій. Зазначений підхід відповідає позиції включати до складу педагогічних умінь прогностичний компонент (А. Акімова, В. Бондар, Н. Кузьміна, Г. Полякова, І. Підласий, В. Сластьонін, Г. Сухобська, І. Шапошнікова). Однак, не існує єдиної думки в розумінні суті прогностичних умінь, а тому умови їх формування, система теоретичної та практичної підготовки потребують конкретизації у відповідності до характеру професійної діяльності.

Оскільки метою оцінювання є вивчення ефективності освітнього процесу у вимірах категорій змісту поняття професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій, констатуємо необхідність розробки комплексу об'єктивних показників, що висвітлюватимуть різні аспекти сформованості теоретичної та практичної складових професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій, професійно важливих якостей тощо.

У межах проблеми впровадження педагогічних технологій питанням оцінювання якості освіти приділяли увагу В. Беспалько [56], В. Гузєєв [192], М. Кларін [276], Г. Селевко [488], М. Чошанов [516], В. Юдін [587]. Зазначені дослідження, а також традиційний підхід до загального оцінювання якості підготовки випускника у вимірах його поінформованості стали підставою для висновку про необхідність включення додаткових показників, які комплексно надаватимуть інформацію про стан теоретико-практичної підготовки до запровадження сучасних освітніх технологій з метою вирішення традиційних та нових задач.

Близькою до наших дослідницьких позицій є ідея А. Факторовича [548] об'єднати широкий спектр підходів щодо розуміння суті поняття «якість освіти» у два основних: результативний (сукупність знань, умінь, навичок, що відповідає вимогам, нормам, еталонам) та процесний (система вимог, що забезпечує зазначену відповідність). Обидва підходи не вступають у протиріччя один до одного, але несуть компенсаторний характер, що дає підстави обрати в якості семантичного наповнення терміна «якість освіти», запропоноване А. Факторовичем визначення, згідно з яким якістю освіти є інтегральна характеристика освітнього процесу та його результатів, яка висвітлює ступінь відповідності еталону [548]. Описані у п. 3.2 якісні характеристики теоретичної ітапрактичної складових професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій слугують підставою для конкретизації критеріїв та показників, що забезпечуватимуть детальну інформацію про сформований комплекс знань та вмінь випускника, ефективний зворотній зв'язок як механізм управління якістю професійної підготовки.

На підтвердження цієї позиції приводимо думку С. Архангельського [19], який пропонує визначити оптимальні форми, методи, засоби, умови організації освітнього процесу, а також створити систему оцінювання його стану з визначенням засобів регулювання, стабілізації, удосконалення, що дає можливість виявити зовнішні та внутрішні чинники, які впливають

на перебіг освітнього процесу, окремих його компонентів, а також визначити об'єктивні показники для вимірювання його результативності. Розв'язання зазначеного кола питань забезпечить вирішення системної похибки вимірювання якості підготовки випускника щодо оцінювання накопичених знань, умінь та навичок, хоча якість проявляється саме в готовності виконувати посадові обов'язки, планувати свою діяльність, об'єктивно оцінювати власні сили, можливості, результати, планувати перспективи власного зростання на основі самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення. У зв'язку з цим вважаємо логічним розробку уніфікованих засобів оцінювання якості функціонування системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій з метою забезпечення запланованих показників.

Професійна підготовка до пошуково-творчої діяльності з адаптації та модернізації педагогічних технологій може бути оціненою безпосередньо у процесі виконання практичних завдань за їх результатами, а тому для забезпечення об'єктивного оцінювання професійної підготовки виникає потреба у комплексному контролі навчальних досягнень, що за сучасних умов стає можливим лише при оцінюванні результатів різних видів педагогічної практики, виконання наукових досліджень із елементами конструювання педагогічних технологій тощо.

Застосування методології системного, компетентнісного й технологічного підходів поряд із визначенням цілей, змісту, методів та засобів реалізації системи професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій вказує на доцільність дотримання процедурної інтеграції методами додаткового покриття та послідовних внесків (D. Morgan, [619]) зазначених підходів і в обґрунтуванні системи оцінювання результативності зазначеного процесу. У межах компетентнісного підходу визначаються характеристичні ознаки процесу професійної підготовки, який одночасно описується в межах технологічного підходу в якості послідовного алгоритму (технологічної схеми), а в межах

системного підходу розглядається в якості цілісної системи, яку слід інтегрувати до існуючої системи фахової підготовки. Це додатково визначає об'єктивні вимоги забезпечення відповідності організації оцінювання якості професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій загалом засадам компетентнісного, системного й технологічного підходів.

Вихідним пунктом установа відповідності накопичених особистісних змін виступають конкретизовані цілі та завдання професійної підготовки. Співставлення цілей і змісту з отриманими результатами призводить до констатації факту здобутого рівня освіти, але виключає оперативне втручання в зазначений процес із метою забезпечення належних показників.

Перехід до методології компетентнісного підходу вивчає питання оцінювання якості підготовки випускника в проблематиці формування ключових компетентностей [239, 240, 243, 252, 288, 398, 399, 402, 439, 514, 556, 557, 558, 563, 576, 597]. Так, у якості окремого компонента педагогічної системи оцінювання якості її результатів дослідив О. Пермяков [422]. Він керувався розумінням шляхів розв'язання проблеми розвитку систем оцінювання якості підготовки як таких, що детерміновані науковим обґрунтуванням теоретичних засад формування та оцінювання компетенцій, а також розробленістю технологічних засад розвитку систем оцінювання якості підготовки фахівців. Останній напрям педагогічних досліджень залишив невирішеною проблему оцінювання якості професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій випускника закладу вищої освіти, оскільки серед ключових компетенцій та їх похідних не виявлено таких, що могли б оцінити різні аспекти здатності застосувати сучасні освітні технології.

Дослідження М. Ільязової [260] на основі аналізу останніх праць із вивчення проблеми формування ключових компетентностей виявило основний їх недолік – відсутність інваріантної структури компетентностей.

Одночасно із цим у роботі Л. Лісіної [333, с. 27], в якій розглядаються теоретичні та методичні засади підготовки вчителів до конструювання навчальних технологій, критеріями результативності зазначеного процесу визначаються: динаміка позитивних змін у професійній компетентності, в мотиваційно-цільовому компоненті підготовки до конструювання навчальних технологій, в оволодінні змістом навчальної технології та дидактичною організацією, в організації та здійсненні конструкторської діяльності, що разом дає можливість Л. Лісіній виділяти допрофесійний, початковий, базовий рівні, рівень системних змін, творчий рівень підготовленості вчителів до конструювання навчальних технологій [333].

Наведені критерії торкаються питань оцінювання обізнаності вчителів щодо сутності технологій в освіті, сформованості інтересу до інноваційної педагогічної діяльності на основі запровадження власних методичних прийомів, до використання сучасних педагогічних технологій на основі аналізу накопиченого особистого педагогічного досвіду. Відсутність у переліку ключових компетентностей таких, що характеризують стан та перспективи набуття студентом знань про сучасні освітні технології, а також компетентностей, які б характеризували володіння випускником закладу вищої освіти теорією та практикою використання освітніх технологій дали підстави констатувати недостатню розробленість питань оцінювання якості професійної підготовки майбутнього вчителя до розробки і використання педагогічних технологій, що вказує на необхідність розробки теоретичних засад організації оцінювання професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій.

Із позиції компетентнісного підходу оцінювання фактичного стану професійної підготовки до виконання професійних обов'язків має використовувати інструменти оцінювання окремих компетентностей, що характеризують стан підготовки до виконання певних видів діяльності. Підготовку до розробки та використання освітніх технологій не розкрито у вимірах системи компетентностей, а тому потребує конкретизованих

підходів до визначення релевантного інструментарію для здійснення оцінювання стану професійної підготовки випускника.

Методологія компетентнісного підходу дала підстави для виділення у змісті професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій пошукової та адаптивної складових (п. 3.2), які мають отримувати об'єктивну оцінку в процесі свого формування. Адаптивна складова змісту професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій з позиції компетентнісного підходу відповідає за перманентний процес приведення індивідуального методичного інструментарію у відповідність до передових науково-теоретичних і науково-практичних тенденцій реформування освітнього процесу. Відтак, оцінювання стану сформованості адаптивної складової виявляється ефективною в разі налагодження процесу самостійного оцінювання її сформованості.

Пошукова складова, яка висвітлює процес формування здібностей сприйняття передового педагогічного досвіду, аналізу наукових підходів, теорій, інноваційних тенденцій забезпечує відкриту перспективу для професійного саморозвитку особистості. Окреслені в ключових категоріях виділення компетентностей ознаки автономності та інтерактивності (Definition and selection of competencies – DeSeCo [627]) поряд із зазначеною складовою підтверджують, що процес оцінки її сформованості має бути ініційованим і реалізованим саме суб'єктом навчальної (професійної) діяльності.

Таким чином, положення компетентнісного підходу вказують на доцільність організації самооцінювання суб'єктом стану сформованості системи теоретичних знань і системи вмінь із розробки та використання педагогічних технологій, виходячи з розуміння необхідності перманентного їх зіставлення з передовим педагогічним досвідом використання педагогічних технологій, а також усвідомлення необхідності пошуку технологічних рішень традиційних і нових педагогічних функцій і завдань. Зазначений процес має спиратись на виділені професійно важливі якості,

що характеризують адаптивну та пошукову складові: відкритість передовим науковим теоріям, налаштування на освоєння передового педагогічного досвіду, «інноваційний потенціал» [212]. Система критеріїв оцінювання стану професійної підготовки має включати: знання сучасних теорій організації освітнього процесу та концепцій його реформування; знання передового досвіду управління навчальною діяльністю учнів; володіння прийомами організації освітнього процесу; наявність умінь аналізувати передовий педагогічний досвід; знання суті технологічного підходу в освіті; знання структури педагогічної системи та місця педагогічної технології в управлінні функціонуванням освітнього процесу; знання сучасних педагогічних технологій; уміння добирати педагогічні технології у відповідності до педагогічних задач; уміння здійснювати адаптацію та модернізацію педагогічних технологій у відповідності до змінюваних умов їх використання; уміння розробляти власні методичні прийоми впровадження педагогічних технологій; уміння комбінувати елементи педагогічних технологій у нових конфігураціях; уміння розробляти власні педагогічні технології; уміння оновлювати методичний комплекс прийомів упровадження педагогічних технологій.

Процедурна інтеграція методами додаткового покриття та послідовних внесків (D. Morgan, [619]) положень системного підходу в розробці теоретичних засад оцінювання якості професійної підготовки ґрунтується на розумінні комплексного (системного) впливу складових педагогічної системи на якість її результатів. Викладені у п. 2.2 положення системного підходу доводять, що суб'єкт освітнього процесу виступає одночасно підсистемою у структурі системи професійної підготовки, а тому його включення до структури функціонування зазначеної системи має описуватись на підставі визнання його в якості активного, самостійного елемента системи. Послідовний рух за власною самостійно визначеною освітньою траєкторією, що описується в межах особистісно-зорієнтованого

підходу, в межах системного підходу має набути продуктивного зворотного зв'язку.

Організація професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій потребує самостійності в управлінні суб'єктом власною навчальною діяльністю та прогнозуванні перспектив особистісного зростання. Гнучкість та адаптивність системи освіти в межах системного підходу виявляється залежною від якості здійснюваного оцінювання результатів функціонування окремого компонента системи, а також від характеристик самоуправління функціонуванням зазначеного компонента. У зв'язку з цим, система професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій повинна містити ефективні механізми зворотного зв'язку, що ефективно та своєчасно висвітлювали б якісні зміни в змісті фахових знань та вмінь. У процесі дослідження було констатовано наявність об'єктивної потреби введення до системи уніфікованих форм поточного та підсумкового оцінювання додаткової гнучкої адаптивної системи накопичення інформації про стан професійної підготовки випускника до розробки та використання педагогічних технологій. Передусім йдеться про впровадження педагогічно керованих процесів забезпечення підготовки до професійної діяльності на основі самостійної фіксації власних досягнень із одночасним оцінюванням динаміки формування відповідних умінь.

У контексті даної проблематики виявляється продуктивним підхід, що міститься у Міждержавному стандарті системи менеджменту якості «Вимоги (ISO 9001:2008, IDT) Quality management systems. Requirements ГОСТ ISO 9001:2011» [361]. У загальних принципах підхід «ISO 9001:2011» [361] відповідає методології системного підходу та вимагає разом з виділенням структурних компонентів педагогічної системи створення умов для самостійного функціонування педагогічної системи за принципами, що викладені у теорії цілісних систем, які в узагальненому вигляді вказують на наявність у неї механізмів самоуправління, що й забезпечує стабільний

результат функціонування. У той же час, особливості управління педагогічною системою та положення системного підходу дещо відрізняються, оскільки традиційно функції оцінювання продуктивності функціонування педагогічної системи з наступним педагогічним впливом із метою корекції процесу та результатів функціонування належать викладачеві, а в структурі педагогічної системи позначено двох суб'єктів – викладача та студента.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія в умовах функціонування педагогічної системи повинна знайти відбиття в характері не тільки взаємодії зазначених суб'єктів та позначитись на функціональному навантаженні обох суб'єктів на всіх послідовних етапах організації, оцінювання та корекції зазначеної педагогічної взаємодії. Це розширює межі включення студента в процеси пошуків продуктивних шляхів забезпечення очікуваних результатів професійної підготовки та не обмежує його активність традиційною адаптацією до навчання в умовах закладу вищої освіти.

В умовах реалізації педагогічної системи вимоги стандартів «ISO 9001:2011» [361] є доречними та необхідними для впровадження, оскільки передбачають постійне оцінювання якості продуктів одночасно із моніторингом вимог, які висуває споживач. У разі підвищення рівня вимог організована за вимогами «ISO 9001:2011» [361] система менеджменту якості має здійснювати коригувальний вплив з метою забезпечення відповідності якості результатів функціонування педагогічної системи до очікуваних боку суспільства результатів.

Представлений у стандарті ISO 9001:2011 «процесний підхід» [361] потребує визначення ефективних механізмів упровадження у відповідності до сформульованих у процесі дослідження вимог підтримки належного рівня професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій упродовж життя. Студент, як компонент педагогічної системи, традиційно розглядався в якості об'єкта впливу, але випускник опиняється за межами педагогічної системи, що вказує на доцільність використання саме вимог

стандарту «ISO 9001:2011» [361] до організації контролю та оцінювання функціонування педагогічної системи, оскільки вони забезпечують часткове делегування функцій контролю та коригування результату суб'єктові. Перевагою «процесного підходу», викладеного в положення стандартів «ISO 9001:2011» [361], є забезпечення безперервності в управлінні якістю, що передбачає розуміння та виконання вимог щодо очікуваних результатів, виходячи з необхідності забезпечення високого рівня якості, який, у свою чергу, постійно підвищується. Відтак, до функцій, що мають бути виконаними студентами згідно з цим підходом, обов'язковим буде оцінювання наявного стану професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій та його відповідність сучасним реаліям. У такий спосіб можна забезпечити виконання таких завдань, як: об'єктивне оцінювання поточного стану професійної підготовки в процесі навчання в закладі вищої освіти, оцінювання та коригування стану професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій упродовж усього терміну професійної педагогічної діяльності (після закінчення закладу вищої освіти).

Таким чином, процедурна інтеграція методами додаткового покриття та послідовних внесків (D. Morgan, [619]) положень системного підходу визнає випускника закладу вищої освіти в якості продукту педагогічної системи, а вимоги забезпечення формування компетентностей фахівців із підготовки до розробки та використання педагогічних технологій вказують на необхідність визначення засобом реалізації контролю та оцінювання стану професійної підготовки моніторинг суб'єктом стану власної системи методичних прийомів щодо розробки й упровадження педагогічних технологій у відповідності до вимог Міждержавного стандарту системи менеджменту якості «Вимоги (ISO 9001:2008, IDT) Quality management systems. Requirements ГОСТ ISO 9001:2011» [361] щодо забезпечення досягнення запланованих результатів одночасно з неперервністю управління цим процесом, постійного підвищення якості на основі даних об'єктивних

вимірювань фактичних показників діяльності та їх відповідності запланованим результатам.

Концептуально моніторинг спирається на сформульовані Ю. Бабанським [32, 34], В. Беспальком [55, 56, 57, 58], Ю. Конаржевським [291, 292, 293] ідеї пошуку оптимальних шляхів організації освітнього процесу. Так, Д. Матрос, Н. Мельникова, Д. Полев [354] визначають моніторинг системою накопичення, збереження, опрацювання й подальшої презентації інформації про стан функціонування педагогічної системи. Це дає можливість забезпечити перманентне оцінювання її функціонування та прогнозувати напрями подальшого розвитку. Тлумачення суті зазначеного поняття (В. Андреев [15], А. Белкін [48], Д. Вілмс [152], Н. Гамаюнова [170], П. Голубков [443], М. Грабарь [182], Г. Єльнікова [224], В. Жаворонков [48], Є. Заїка [474], А. Зубко [379], В. Зуєв [246], Т. Ільїна [259], В. Кальней [269], О. Касьянова [271], В. Качалов [272], О. Коберник [278], Л. Кондрашова [295], О. Кукуєв [313], Л. Кулікова [314], О. Локшина [339], Т. Лукіна [342, 343], О. Ляшенко [346], І. Маслікова [352], О. Мітіна [370], А. Моїсеєв [445], О. Морєв [379], В. Мусіна [382], П. Новіков [246], В. Попов [443], М. Поташнік [445], В. Приходько [446], В. Репкін [474], Г. Репкіна [474], С. Сіліна [48], Т. Стефановська [511], Н. Товстуха [379], І. Шимків [574], С. Шишов [576]) розкривають його особливості та призначення.

На думку В. Мусіної, сутнісними та структурними характеристиками педагогічного моніторингу виступають:

- цілісність (система моніторингу представляє процес, функціонування якого коригується власними особливими закономірностями);
- неперервність і циклічність (зазначений процес має відбуватися постійно й в такий спосіб забезпечувати поступовий перехід від одного його циклу до наступного);
- систематичність і тривалість відстеження результатів (проявляється у відповідності всіх етапів моніторингового процесу досягнення основної мети; складанні графіка вимірювальних процедур;

визначенні алгоритмів збору, опрацювання й інтерпретації інформації, уточненні доречних методів; на основі проектування індивідуальної траєкторії розвитку суб'єкта у прийнятті адекватних рішень щодо змін у характері управління освітнім процесом) [382].

Визначення складовою організації професійної підготовки студентів до розробки та використання педагогічних технологій, формування досвіду моніторингової діяльності базувалось також на результатах відповідних досліджень функцій педагогічного моніторингу, серед яких В. Мусіна виділила: інформаційну (збір необхідної інформації про динаміку навчальних досягнень, а також про різні аспекти організації освітнього процесу), організаційну (забезпечення високого рівня активності суб'єктів освітнього процесу); контролюючу (забезпечення відстеження проміжних результатів та здійснення їх порівняння з запланованими), оцінювальну (проведення систематичного якісного і кількісного оцінювання навчальних досягнень), аналітичну (здійснення систематичного аналізу та узагальнення з наступним інтерпретуванням отриманих даних), мотиваційну (стимулювання суб'єктів освітнього процесу до підвищення ефективності своєї діяльності, саморозвитку тощо), коригувальну (внесення потрібних корективів із метою покращення педагогічної взаємодії), прогностичну (забезпечення особистого розвитку на основі орієнтації на «зону ближнього розвитку») [382, с. 33-38].

Схожу класифікацію функцій педагогічного моніторингу пропонує Т. Строкова [515], серед яких зазначаються: інформаційна, аналітико-оцінювальна, стимулювально-мотиваційна, контрольна, прогностична й коригувальна.

Представлені функції моніторингової діяльності щодо проблематики забезпечення професійної підготовки до розробки й використання педагогічних технологій демонструють наявність у ній значного потенціалу у вирішенні питання забезпечення сталого об'єктивного оцінювання навчальних досягнень і, на цій основі, формування внутрішньої мотивації до активної самостійної навчальної діяльності з метою приведення

фактичного стану професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій у відповідність до запланованого. Відтак, здійснення студентом моніторингу результатів своєї навчальної діяльності сприятиме вирішенню протиріччя між очікуваними та отриманими зовнішнім оцінюванням, перетворюватиме зовнішнє оцінювання на засіб перевірки об'єктивності результатів моніторингу власних досягнень, а педагогічний інструментарій розширюватиметься за рахунок даного виду діяльності.

Положення системного підходу вказують на доцільність забезпечення оцінювання формування теоретичної та практичної складових змісту професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій, професійно важливих якостей шляхом сполучення зовнішніх оцінювальних і коригувальних дій із моніторингом суб'єктом результатів професійного становлення, який процедурно спирається на дії самооцінювання. Питання самооцінювання навчальних досягнень як ключові перспективні напрями пошуку шляхів підвищення ефективності освітнього процесу відображені у працях Б. Ананьєва [14], Ю. Бабанського [33, 35], Дж. Брунера [133], Л. Божович [113], Л. Виготського [158, 159], О. Леонтьєва [325], І. Лернера [327, 328, 329], М. Скаткіна [498, 499], Д. Ельконіна [585]. Дослідження проблеми організації самооцінювання (С. Архангельський, Ю. Бабанський, М. Боришевський, Т. Гавакова, М. Данилов, Б. Єсіпов, Л. Жарова, Л. Ітельсон, В. Рилова, Л. Рувінський) та самооцінювання навчальних досягнень (А. Захарова, Д. Ельконін, В. Давидов, Л. Божович, Ш. Амонашвілі, І. Лернер, М. Скаткін, Т. Шамова) довели, що забезпечення перманентного самооцінювання є одним із ключових питань професійної педагогічної підготовки, що передуює моніторинговій діяльності.

Для випускника закладу вищої освіти фактичний стан його професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій не залишиться незмінним на тривалий час, оскільки процедура її формування передбачає самоорганізацію суб'єктом оцінювання та корекції даного утворення, а тому в перспективі на основі об'єктивного оцінювання

відбуватиметься коригування (оновлення) комплексу теоретичних знань (банку даних про сучасні педагогічні теорії та способи їх упровадження) та методичних прийомів тиражування, оновлення, модернізації чи продукування освітніх технологій.

Таким чином, процедурна інтеграція положень компетентнісного та системного підходів методом «послідовних внесків» [619] забезпечує формування системи об'єктивних критеріїв оцінювання стану професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій (положення компетентнісного підходу) й визначає процедурою оцінювання поєднання зовнішньої інформації про стан професійної підготовки з систематичним моніторингом суб'єктом стану теоретичної та практичної складових.

Доведена у п. 2.4 необхідність процедурної інтеграції положень технологічного підходу методами додаткового покриття та послідовних внесків (D. Morgan, [619]) визначає місце моніторингу в системі методів забезпечення професійної підготовки в якості складової технологічного алгоритму послідовного формування системи знань, умінь, професійно важливих якостей. Модель оцінювання якості професійної підготовки до розробки й використання педагогічних технологій на основі зовнішнього та внутрішнього моніторингу представлено на рис. 3.9.

Результати досліджень, що узагальнюють досвід формування вмінь моніторингової діяльності (М. Бершадський, В. Гузеєв, В. Кальней, Д. Матрос, Н. Мельникова, В. Мусіна, Д. Полев, В. Попов, З. Рябова, Т. Шамова, С. Шишов), а також пропонований у межах стандартів «Вимоги (ISO 9001:2008, IDT) Quality management systems. Requirements ГОСТ ISO 9001:2011» [361] «процесний підхід» щодо забезпечення досягнення запланованих результатів одночасно із неперервністю управління цим процесом, постійного підвищення якості на основі даних об'єктивних вимірювань фактичних показників діяльності та їх відповідності запланованим результатам, визначає ознакою оцінювання якості неперервність зазначеного процесу та підтверджує наявність потенціалу

моніторингової діяльності за визначеними показниками за умов використання об'єктивних критеріїв. У зв'язку з цим процес оцінювання якості професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій має перетворитись на моніторинг суб'єктом навчальної діяльності процесу накопичення та оновлення власної системи знань, індивідуального методичного комплексу прийомів упровадження педагогічних технологій.



Рис. 3.9. Оцінка якості професійної підготовки майбутніх учителів до розробки та використання педагогічних технологій

Як елемент педагогічної системи студент виступає суб'єктивно обумовленою «складною біосоціальною системою» [407, с. 9], яка має гнучко реагувати на результати поточного оцінювання набутих знань і вмінь. Перенесення акценту з оцінювання результатів на характеристики процесу їх здобуття вказує на необхідність упровадження гнучкої системи самомоніторингу. При цьому зовнішнє управління діяльністю студента у вигляді поточного оцінювання має також набути характеристичних ознак моніторингу.

У контексті розробки системи професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій моніторингова діяльність відповідає двосторонньому характеру навчальної взаємодії, враховує об'єктивну необхідність особистісного зростання обох суб'єктів освітнього процесу, у зв'язку з чим робимо висновок про необхідність налагодження моніторингу та самомоніторингу формування теоретичної й практичної складових професійної підготовки, професійно важливих якостей, що забезпечить достатню базу для майбутнього своєчасного оновлення методичного інструментарію з розробки й використання педагогічних технологій шляхом вивчення передових теорій і розробок, інноваційних тенденцій розвитку системи освіти. Неперервний моніторинг і самомоніторинг стану професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій забезпечить стабільний і оптимальний темп ознайомлення з передовими теоретичними розробками й практичними підходами щодо впровадження передових освітніх технологій, ініціюватиме оновлення методичного інструментарію впродовж педагогічної діяльності, в тому числі, після завершення навчання у закладі вищої освіти у відповідності до актуальних вимог щодо якості професійної діяльності.

Таким чином, процедурна інтеграція методами додаткового покриття та послідовних внесків (D. Morgan, [619]) компетентнісного та системного підходів вказує на необхідність внесення змін до традиційного алгоритму оцінювання ефективності функціонування педагогічної системи шляхом

уведення розширеного переліку критеріїв оцінювання якості підготовки випускника, а також шляхом налагодження неперервного двостороннього моніторингу. Створення цілісного комплексу критеріїв оцінювання якості підготовки випускника закладу вищої освіти повинно базуватись на визначених у Державному стандарті (у разі наявності) педагогічних функціях, уміннях і конкретизованих діях, доповнюватись конкретизованою в межах даного дослідження системою знань та вмінь, що відповідають описаним у п. 3.2 теоретичній і практичній складовим змісту професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій. Виділення студента в якості компонента педагогічної системи дає підстави для висновків про доцільність опанування студентом механізмами об'єктивного оцінювання результатів свого професійного розвитку та перетворитись на послідовний неперервний процес сталого моніторингу навчальних досягнень.

На підставі аналізу отриманих у проєкті дослідно-експериментальної роботи результатів Ф. Аліпханова довела, що виконання завдань моніторингу потребує його реалізації на внутрішньому та зовнішньому рівнях. На внутрішньому рівні моніторинг базується на таких критеріях: мотивація до опанування професією, задоволеність освітнім процесом, рівень самоосвітньої діяльності, динаміка професійного особистісного зростання, попит на науково-практичні розробки студентів. На зовнішньому рівні критеріями виступають: рівень конкурентоспроможності випускників, їхні адаптаційні можливості в педагогічній сфері, прагнення до творчої самореалізації, спрямованість на подальше професійне особистісне зростання [11, с. 13].

Аналіз запропонованого Ф. Аліпхановою [11] дворівневого моніторингу якості підготовки майбутніх учителів доводить, що забезпечення об'єктивного оцінювання якості підготовки студентів закладів вищої освіти є можливим за умов двосторонньої моніторингової діяльності. Реалізація внутрішнього моніторингу має здійснюватись

студентом упродовж усього терміну навчання, оскільки його готовність до виконання професійних обов'язків утворюють набір складових: мотиваційна сфера, особисте ставлення до педагогічної діяльності, відчуття готовності вирішувати непрогнозовані педагогічні ситуації тощо. Перелічені складові важко діагностуються й майже не піддаються зовнішнім формам моніторингу професійного зростання, оскільки він розрахований на фіксацію ззовні зрозумілих та доступних для оцінювання показників.

Таким чином, процедурна інтеграція методами додаткового покриття та послідовних внесків (D. Morgan, [619]) положень системного, компетентнісного й технологічного підходів указує на доцільність уведення системи комплексного оцінювання теоретичної та практичної складової професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій шляхом упровадження пролонгованого та диференційованого за формами та видами моніторингу професійної підготовки, що послідовно висвітлюватиме ефективність процесу формування теоретичної та практичної складових професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій, професійно важливих якостей за переліком критеріїв професійної підготовки, оскільки його функції та характеристичні ознаки виявляються максимально наближеними до сформульованих у даному дослідженні вимог щодо організації й управління освітнім процесом закладу вищої освіти. Система моніторингу дозволяє зробити управління ефективним завдяки правильному вибору критеріїв для здійснення моніторингу, а тому прийняття коригувальних управлінських рішень забезпечуватиме локальні зміни у педагогічній системі, враховуючи складність взаємозв'язків та взаємозалежностей її елементів.

3.5. Обґрунтування технологічних етапів реалізації системи професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій

Реалізація визначеного у п. 3.2 шляхом процедурної інтеграції методами додаткового покриття та послідовних внесків (D. Morgan, [619]) компетентнісного, системного й технологічного підходів змісту професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій, виділеними в п. 3.3 методами та засобами, потребує розробки послідовних логічних технологічних алгоритмів, у процесі яких відбуватиметься накопичення теоретичних знань (знання суті та способів упровадження, можливостей адаптації та модернізації, способів розробки педагогічних технологій), практичних умінь (упроваджувати, адаптувати та модернізувати, розробляти педагогічні технології) й формування професійно важливих якостей, як інтегрованого результату освітнього процесу підготовки фахівця на основі теоретичної розробки та впровадження нового наукового підходу реалізації змісту професійної підготовки у відповідності до оновлених характеристик результатів.

У відповідності до виділених у теорії оптимізації (Ю. Бабанський [40, 350], В. Беспалько [55], М. Данилов [201], Л. Занков [234], Т. Ільїна [258], Ф. Корольов [299], І. Огородников [403], М. Скаткін [462], Н. Тализіна [407]) вимог до організації освітнього процесу технологічні етапи реалізації системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій розроблялись з урахуванням позиції М. Поташніка та Ю. Бабанського [35, с. 16] щодо необхідності визначення часових меж без зайвого збільшення часу на вивчення однієї дисципліни. Викладені в межах теорії оптимізації освітнього процесу підходи щодо забезпечення максимально можливих результатів у вивченні окремої навчальної дисципліни показують, що оптимальним слід уважати освітній процес, який одночасно відповідає таким критеріям:

- зміст, структура та логіка його функціонування мають забезпечувати ефективне та якісне вирішення освітніх задач у відповідності до Державного стандарту та потенційних особистісних можливостей;

- освітні цілі мають бути реалізованими без перевищення витрат часу, що відводиться навчальним планом, а також без перевищення норм часу, що визначаються гігієнічними вимогами до організації освітнього процесу.

Урахування вимог оптимізації освітнього процесу відкриває можливості для розробки системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій у межах закладу вищої освіти без збільшення часу на фахову підготовку з забезпеченням нових показників її ефективності.

У процесі розробки послідовності реалізації технологічних алгоритмів професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій у межах системи професійної підготовки на підставі доведеної в п. 2.4 необхідності процедурної інтеграції методами додаткового покриття та послідовних внесків (D. Morgan, [619]) положень технологічного підходу в якості основи було обрано виділені Г. Селевком [489, с. 26] **науковий, формалізовано-описовий та процесуально-діяльнісний** аспекти розуміння горизонтальної структури педагогічної технології, а також було враховано характеристичні ознаки педагогічної технології: наявність науково обґрунтованої системи раціональних способів досягнення педагогічної мети (Н. Тализіна [527]), що відповідає вимогам системності, структурованості, відтворюваності, ефективності й алгоритмічності (С. Сисоєва [420]); моделювання дій учасників освітнього процесу під час оволодіння системою знань, досвідом репродуктивної, реконструктивної та творчої діяльності (А. Рацул [473])) з конкретизацією методів, засобів, форм реалізації, засобів діагностики та контролю за станом сформованості складових професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій; створення можливостей для об'єктивного контролю стану сформованості складових професійної педагогічної підготовки; відповідність

класичним принципам диференційованості, прогностичності, цілісності та гуманістичності (А. Беляєва, Г. Балл, А. Вербицький, В. Козаков, Н. Кузьміна, В. Сагарда); реалізація конкретизованої в межах особистісно-орієнтованого підходу в освіті вимоги забезпечення індивідуальних освітніх траєкторій за умов забезпечення оптимальності вибору форм, методів і засобів організації професійної підготовки, об'єктивності оцінювання отриманих результатів.

У науковому аспекті було конкретизовано процедуру формування теоретичної складової змісту фахової підготовки в процесі послідовного вивчення системи змістових модулів, у змісті яких розкривається суть та характеристичні ознаки педагогічних технологій, теорії розвитку технологій в освіті, їх узагальнена структура, умови та результати впровадження, механізми запровадження педагогічних технологій до структури цілісного освітнього процесу, зміни характеристик взаємодії компонентів педагогічної системи, якими В. Беспалько визначає «учня, цілі, зміст освіти, дидактичні процеси, форми організації навчання, вчителів (ТЗН)» [55, с. 6-7]. Зміни у взаємодії зазначених компонентів призводять до адаптації та модернізації педагогічних технологій.

Формування теоретичної складової в структурі технологічних алгоритмів забезпечується шляхом послідовного вивчення системи змістових модулів, у змісті яких розкриваються суть та характеристичні ознаки педагогічних технологій; їх узагальнена структура, умови, напрями та результати впровадження; теорії розвитку технологій в освіті; механізми запровадження педагогічних технологій у структуру цілісного освітнього процесу.

У формалізовано-описовому аспекті схарактеризовано процедуру формування практичної складової, що забезпечується послідовним формуванням системи вмінь упроваджувати педагогічні технології, адаптувати їх до нових умов, здійснювати модернізацію з метою вирішення системи педагогічних задач; оволодівати прийомами комбінування

проникаючих елементів педагогічних технологій з метою створення власних технологічних рішень педагогічних завдань.

Процесуально-діяльнісний аспект характеризує формування професійно важливих якостей як інтегративної складової професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій, представляє собою процес формування у свідомості майбутнього вчителя настанови на виконання професійних функцій і задач за допомогою педагогічних технологій, прагнення оновлювати методичний комплекс прийомів упровадження педагогічних технологій, займатись самоосвітою з питань оновлення бази теоретичних знань і практичних умінь управління освітнім процесом, розглядаючи його в якості здатної до самоорганізації цілісної системи з метою забезпечення прогнозованих результатів навчальної діяльності учнів.

Формування професійно важливих якостей не отримує персоніфікованого алгоритму, оскільки розглядається як особистісне утворення, що спирається на розуміння суті педагогічних технологій та їх можливостей, накопичення вмінь і мінімального достатнього досвіду використання освітніх технологій, що переводить суб'єкта на рівень самостійних дій реконструктивного й творчого характеру.

У процесі розробки алгоритмів реалізації системи професійної підготовки основною було визначено позицію забезпечувати взаємодію компонентів педагогічної системи у відповідності до логіки вибору методів і засобів професійної підготовки на підставі конкретизованих характеристик компонентів змісту професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій, послідовності їх формування тощо.

Процедурна інтеграція методами додаткового покриття та послідовних внесків (D. Morgan, [619]) положень технологічного підходу забезпечує запровадження ініційованих у цілях і змісті фахової підготовки технологічних алгоритмів, що враховують індивідуальні характеристики

навчальної діяльності суб'єкта, часткусамостійності в навчанні, а також ряд специфічних особливостей:

- безпосередньою метою організації освітнього процесу є опанування комплексом знань та розвиток умінь, що позначаються в моделі цілей і змісту категоріями теоретичної основи професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій (вивчення й творче опрацювання відомих авторських технологій, підготовка до здійснення інноваційної педагогічної діяльності на рівні винаходів і вдосконалень, що потребує попереднього формування досвіду свідомого застосування на практиці педагогічних технологій);

- професійна підготовка має забезпечити накопичення педагогічних, психологічних, методичних знань з наступним застосуванням їх як цілісної системи, що утворюють індивідуальний комплекс знань і методичних прийомів використання елементів педагогічних технологій, об'єднуючи їх у нові комбінації, що з позиції реалізації системного й технологічного підходів матиме наукове підґрунтя для досягнення прогнозованих результатів, які, у відповідності до технологічного підходу, отримуватимуть статус нових педагогічних технологій;

- професійна педагогічна діяльність передбачає наявність сформованих професійно важливих якостей, що забезпечують виховання в студента ініціативності та творчості, готовності до виконання професійних обов'язків у нетипових ситуаціях, прагнення до самоосвіти впродовж життя, що спирається на науковий світогляд і методичний інструментарій для подальшого підвищення власного професійного рівня.

Зазначена процедура має в значній мірі персоніфікований характер і визначається складним комплексом особистісних утворень і уподобань внаслідок чого відбувається формування індивідуального комплексу методичних прийомів, які в сукупності дають можливість послідовно реалізувати алгоритм упровадження суб'єктивно нової педагогічної технології. При цьому суб'єкт діяльності усвідомлює можливості

її модернізації спочатку з метою її адаптування до власних умінь та можливостей, а потім – із метою підвищення ефективності її використання під час розв’язання типових педагогічних завдань.

Інтеграція алгоритму реалізації технологічних етапів професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій до структурно-логічної схеми підготовки фахівців спирається на блоки теоретичної інформації («Вступ до спеціальності», «Методика виховної роботи», «Психологія», «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Основи педагогічної майстерності», «Основи науково-педагогічних досліджень»), які на міждисциплінарному рівні розкривають природні механізми сприйняття, усвідомлення та засвоєння досвіду учнем і пояснюють відомі прийоми здобуття високої ефективності освітнього процесу; забезпечують оволодіння інваріантними законами людинознавства, суспільствознавства, науковими стратегіями здійснення педагогічного впливу, психолого-педагогічними теоріями особистості і діяльності, професіографічними концепціями, сприяють формуванню вмінь творчої пошукової діяльності, аналітичних умінь, формуванню професійних педагогічних якостей, провідне місце серед яких посідає гуманістична спрямованість, моральність, тактовність, відповідальність, комунікабельність, креативність.

У процесі дослідження було встановлено, що забезпечення формування теоретичної бази для здійснення аналізу цілей і задач професійної педагогічної діяльності, умов підвищення ефективності освітнього процесу, можливостей управління його результативністю засобами педагогічних технологій, розвиток базових знань і вмінь для виділення й дослідження педагогічних явищ та проблем, виходячи з розуміння цілісності освітнього процесу, складності взаємозв’язків між його компонентами, що здійснюють постійний взаємний вплив, умінь розробляти технологічні шляхи їх вирішення і оцінювання результатів, має реалізовуватись у процесі вивчення навчальних дисциплін «Нові технології навчання та виховання»,

«Технологія цілісного освітнього процесу», які в структурно-логічній схемі підготовки фахівця розкривають закономірності педагогічного впливу на результативність освітнього процесу з позиції системного підходу в освіті, можливості управління навчальною діяльністю з метою підвищення її ефективності, можливості вирішення педагогічних задач і виконання професійних функцій засобами сучасних педагогічних технологій.

Реалізація технологічних алгоритмів професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій здійснювалась у процесі вивчення навчальних дисциплін «Передові технології в початковій школі» (4 курс освітньо-професійної програми підготовки бакалавра), «Нові технології навчання та виховання» (5 курс освітньо-професійної програми магістра), «Технологія цілісного освітнього процесу» (5 курс освітньо-професійної програми магістра).

Метою вивчення навчальної дисципліни «Передові технології в початковій школі» було визначено формування бази знань та умінь для здійснення аналітичної діяльності, синтезу ідеї щодо інтеграції продуктивних елементів відомих освітніх технологій, що забезпечує розуміння можливостей виконання професійних педагогічних функцій і вирішення педагогічних задач із використанням педагогічних технологій, формування вмінь обирати для цього необхідні технологічні рішення, формування вмінь запровадження педагогічних технологій; формування вмінь критичного аналізу авторських педагогічних технологій початку ХХ століття, які спирались на релігійні та філософські погляди в розумінні закономірностей розвитку людини, суб'єктивні інтерпретації результатів спостереження за дитиною, спроби виділити умовні етапи її розвитку.

Прогнозованими результатами вивчення курсу визначено систему знань про сучасні підходи до визначення структури педагогічної технології, приклади сучасних дидактичних і виховних технологій, систему вмінь добирати засоби реалізації педагогічних технологій, здійснювати їх удосконалення, розробляти тощо.

Послідовність вибору тем обумовлено логікою послідовного формування знань про сучасний стан та перспективи розвитку освітніх технологій у вирішенні ряду специфічних завдань: ознайомлення з науковими основами технологічного підходу в освіті; ознайомлення з історією розвитку освітніх технологій; ознайомлення із найбільш поширеними педагогічними технологіями ХХ століття, вивчення складових ефективності використання педагогічних технологій у вимірах сучасних наукових теорій, вивчення авторських концепцій розробки педагогічних технологій у розумінні закономірностей розвитку людини, оцінювання можливостей їх використання в освітньому процесі сучасного закладу освіти; вивчення сучасних напрямів розвитку педагогічних технологій.

Завданням дисципліни визначено послідовне формування системи знань про суть та зміст освітніх технологій, структуру педагогічної системи, критеріїв відповідності організації освітнього процесу вимогам технологічного підходу в освіті, структуру та ознаки педагогічних технологій, умови та характеристичні ознаки результатів їх упровадження, шляхи та можливості адаптації, модернізації, розробки та використання педагогічних технологій, наукові теорії, що належать до традиційної психолого-педагогічної підготовки, а також теорії організації освітнього процесу, базові принципи інноваційної педагогічної діяльності, авторські технології навчання та виховання, ключові їх елементи.

Реалізація виділеного в п. 3.2 змісту професійної підготовки до використання педагогічних технологій розпочинається з лекційного викладання хронології еволюції наукових підходів до визначення суті педагогічних технологій, ознак педагогічної технології, її переваг і відмінностей у порівнянні з традиційними методиками викладання навчальних дисциплін, історичних етапів розвитку технологічного підходу в освіті, еволюції підходів ефективної організації освітнього процесу, розвитку наукових теорій його цілісності та переходу до його технологізації на основі ідей кібернетики, що забезпечує формування мінімально необхідної

теоретичної бази для наступної самостійної роботи за виділеними в п. 3.3 технологічними алгоритмами.

Перший технологічний алгоритм формування теоретичної та практичної складових змісту професійної підготовки до використання педагогічних технологій відповідає за формування наукового аспекту фахової підготовки та забезпечує формування основи практичної складової. Він реалізується під час семінарсько-практичних занять у процесі самостійної роботи з аналізу, порівняння, синтезу.

Самостійна робота з аналізу педагогічної технології забезпечує формування теоретичної та практичної складових під час семінарських занять. Метою дій аналізу є ознайомлення з авторською концепцією організації освітнього процесу з наступним виділенням «інноваційного потенціалу» (І. Дичківська, [212]) педагогічної технології з позиції сучасних психологічних і педагогічних теорій розвитку людини, організації педагогічної взаємодії в освітньому процесі. Об'єктом аналізу виступають базові положення концептуальної частини педагогічної технології в оригінальному авторському варіанті, які відрізняються в залежності від ступеня наукової розробленості авторської концепції організації освітнього процесу в межах окремої технології.

Сучасні педагогічні технології базуються на науковому розумінні закономірностей розвитку індивіда та колективу, що співвідноситься з набутими в процесі вивчення педагогіки й психології знань, що визначає завдання аналітичної діяльності визначення відповідності концепції та змістової частини технології відомим науковим теоріям. Педагогічні технології початку ХХ століття здебільшого ґрунтуються на специфічних філософсько-релігійних авторських ідеях пояснення еволюційних процесів розвитку особистості, що визначає завданням їх аналізу пояснення продуктивності використання педагогічної технології з позиції сучасних психолого-педагогічних концепцій розвитку особистості, набуття знань, формування вмінь. Представлені у вигляді ретронововведень [212, с. 35]

педагогічні технології потребують переосмислення з позиції сучасних наукових підходів до організації освітнього процесу, особливостей педагогічної взаємодії, ознак педагогічної технології, що характеризується у вимірах сформованих компетентностей володінням профільними знаннями.

Результатом самостійної роботи з аналізу концептуальної основи педагогічної технології є конкретизація її цілей і завдань, а також оцінювання ступеня придатності до використання в сучасному освітньому процесі.

Самостійна робота з аналізу змістової частини педагогічної технології має завданням виділення продуктивних методів і способів організації освітнього процесу, що забезпечує окреслене в цілях і завданнях призначення; оцінювання виділених елементів з позиції можливості та доцільності використання у сучасних закладах освіти з огляду на оновлення змісту освіти і вимог щодо результативності перебігу освітнього процесу.

У процесі аналізу методів і засобів реалізації цілей і завдань педагогічної технології встановлюється логічний зв'язок між науковою концепцією організації освітнього процесу та процедурою вибору форм, методів, засобів їх реалізації. Це забезпечує критичність мислення й формує систематизовані знання процедур визначення критеріїв вибору методів і засобів упровадження педагогічних технологій.

Для філософсько-релігійних концепцій організації освітнього процесу авторських педагогічних технологій початку ХХ століття добираються сучасні наукові підходи пояснення ефективності комбінацій «форма-метод-засіб», що сприяє розширенню системи знань і вмінь додатковими методичними прийомами й авторськими винаходами підвищення ефективності освітнього процесу, забезпечує формування теоретичної бази для здійснення поліваріантного моделювання технологічних рішень системи педагогічних задач, користуючись елементами сучасних педагогічних технологій.

Таким чином, самостійна робота з аналізу педагогічних технологій формує теоретичну складову шляхом розширення системи знань. Одночасно відбувається формування практичної складової шляхом накопичення системи вмінь здійснювати аналіз педагогічних технологій, установлювати відповідність її змістової частини заявленим цілям і завданням, аналізувати ефективність обраних методів і засобів реалізації окремої концепції організації освітнього процесу.

Самостійна робота з порівняння змістової частини педагогічної технології з традиційними підходами розв'язання, виділених у концептуальній частині цілей і задач, спрямована на формування досвіду критичного аналізу нових педагогічних підходів із метою об'єктивного оцінювання «інноваційного потенціалу» (І. Дичківська, [212]), формування в системі професійних якостей спрямованості на пошук й аналіз нових технологічних рішень педагогічних функцій і задач.

До результатів порівняльної діяльності відносимо індивідуально сформовані висновки про переваги та недоліки педагогічної технології, можливість та доцільність її використання в процесі викладання окремих навчальних предметів чи у виховній роботі.

Порівняння пропонованих у межах авторської педагогічної технології методів і методичних прийомів розширює систему теоретичних знань про суть, можливості та специфічні вимоги до використання окремих педагогічних технологій, що створює теоретичну базу для наступного формування системи вмінь упроваджувати педагогічні технології. Система фахових умінь розширюється шляхом набуття здатності визначати ступінь відповідності форм, методів і засобів організації освітнього процесу визначеним цілям, завданням, авторській концепції організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії

Формування системи професійно важливих якостей розширюється спрямованістю на пошук та критичний аналіз нових методів, прийомів, технологій, формуванням настанови на постійне оновлення системи фахових

знань, вивчення передового педагогічного досвіду впровадження педагогічних технологій.

У процесі практичних занять відбувається самостійна робота з синтезу, метою якого є розробка фрагментів уроків чи виховних заходів із застосуванням педагогічних технологій. Самостійна робота з синтезу передбачає добір навчального матеріалу та прийомів використання педагогічних технологій для розробки уроку з певної навчальної дисципліни.

Самостійна робота з синтезу сприяє формуванню системи умінь реалізовувати окремі педагогічні технології, організовувати освітній процес у відповідності до виділених у концептуальній основі цілей, завдань, вимог до організації педагогічної взаємодії. На підставі здобутих знань і логічних зв'язків між науковою концепцією, цілями, завданнями та методами їх організації ініціюється пошук і відбір навчального матеріалу в змісті окремої дисципліни, відтворення фрагмента уроку за вимогами окремої технології. У разі відсутності на даному етапі в студента досвіду відповідної аналітико-синтетичної діяльності завдання полегшується зняттям обмежень у виборі змісту матеріалу, а індивідуальна самостійна робота може бути заміненою на парну чи групову.

Презентація розроблених фрагментів окремими студентами чи групами забезпечує обмін думками, формує спектр потенційних прийомів і варіантів реалізації цілей і завдань педагогічної технології у відповідності до конкретної концепції. Поступовий перехід від групової роботи до індивідуальної пропорційно збільшує ступінь самостійності у виконанні завдань, що збільшує кількість ідей, які під час спільних обговорень отримують об'єктивне оцінювання й можуть поповнити індивідуальний комплекс методичними прийомами використання педагогічних технологій.

Система педагогічних умінь у такий спосіб розширюється за рахунок оволодіння новими методами та прийомами організації освітнього процесу, що складають змістову частину технології. Як результат, індивідуальний методичний комплекс прийомів використання педагогічних технологій

поповнюється придатними до використання та зрозумілими з позиції науково-методичного обґрунтування прийомами, які, пройшовши через сприйняття, аналіз, порівняння і синтез, отримують індивідуальне суб'єктивне оцінювання з одночасним формуванням власних уподобань.

Другий технологічний алгоритм має метою підготовку студента до адаптації та модернізації педагогічних технологій. Теоретична складова спирається на отримані в процесі лекційного ознайомлення знання концептуальної частини педагогічної технології, а також на результати аналітичної діяльності складових змістової частини педагогічної технології, що описує вибір форм, методів, засобів реалізації авторської концепції.

У процесі семінарських занять курсу «Нові технології навчання та виховання» здійснюється аналіз тотожних елементів у різних педагогічних технологіях, визначаються механізми їх впливу на учня, передумови ефективності тощо. Це сприяє конкретизації професійних знань і вмінь, що створює основу для реалізації процесуальної частини конкретизованої педагогічної технології (організація освітнього процесу), добору механізмів визначення системи методів і форм діяльності учнів, методів і форм діяльності вчителя, діагностиці результатів, виділенню системи прийомів упровадження освітніх технологій на основі таких вихідних ознак, як: концептуальність (дидактичне, психологічне, філософське та соціально-педагогічне обґрунтування освітніх цілей), системність (логічність взаємозв'язків усіх аспектів педагогічного процесу, цілісність його розробки та реалізації тощо), керованість (можливість варіювання методів і засобів навчання з метою коригування результатів), ефективність, відтворюваність [348].

У процесі семінарського заняття реалізується самостійна робота з аналізу потенційних сфер використання педагогічних технологій, ураховуючи наукову концепцію та умови її використання. Аналіз передбачає виділення ефективних методів та прийомів використання педагогічної технології з позиції її потенційного перенесення у нові (змінені) умови.

Аналіз спільних ознак потенційних умов використання педагогічної технології потребує детального обґрунтування необхідних змін, які слід провести з метою налаштування технології на використання в нових чи частково змінених умовах. Аналіз наукової концепції організації освітнього процесу за окремою технологією, а також методів її реалізації стає підставою для генерування гіпотез щодо їх можливостей у вирішенні інших педагогічних задач, що також потребуватиме розробки нових методів і прийомів використання зміненої відносно прототипу педагогічної технології. Як результат, теоретична складова професійної підготовки отримує акцентовані знання причинно-наслідкових зв'язків між цілями, завданнями та вибором методів їх реалізації, а також розуміння обумовленості результатів педагогічної технології ефективним вибором методів і засобів організації освітнього процесу, знання можливостей внесення додаткових змін у цілі, завдання педагогічної технології з метою перенесення в нові умови використання чи досягнення принципово нових результатів. Відбувається розширення індивідуального методичного комплексу прийомів використання педагогічних технологій за рахунок формування системи проникаючих елементів освітніх технологій, які можуть бути використаними в нових умовах, а також забезпечуватимуть досягнення інших результатів.

Дії порівняння спрямовані на теоретичне обґрунтування доцільності впровадження педагогічної технології в нових умовах, для вирішення нових завдань на підставі порівняння її потенційних можливостей вирішувати педагогічні завдання з традиційними підходами. Метою самостійної роботи щодо порівняння є встановлення наявності «інноваційного потенціалу» [212, с. 25] користуючись знаннями в галузі психології, педагогіки, окремих методик викладання навчальних предметів у потенційно зміненої технології на фоні традиційних педагогічних підходів. Дії порівняння в такий спосіб спрямовані на визначення на теоретичному рівні переваг нової концепції,

враховуючи ступінь її відповідності визначеним цілям і завданням педагогічної діяльності.

Порівняння методів реалізації нового технологічного рішення з відпрацьованими у традиційних методиках прийомами спрямоване на теоретичне визначення переваг нового підходу, що разом із результатами порівняння концептуальної частини слугує підставою для мотивованих висновків про доцільність практичної реалізації адаптованої чи модернізованої педагогічної технології. Практична складова розширюється вміннями здійснювати порівняльний аналіз різних підходів до організації освітнього процесу.

У процесі практичних занять самостійна робота з синтезу прийомів використання педагогічних технологій забезпечує реалізацію якісних змін у її змістовній частині, масштаби яких дають підстави для висновків про здійснену адаптацію чи модернізацію педагогічної технології. Практична складова очікуваних результатів складає спектр професійних умінь: користуватись відомими освітніми технологіями, адаптувати їх до конкретизованих умов, модернізувати з метою розширення спектру професійних задач, що можуть бути вирішені засобами педагогічних технологій, розробляти власні методичні прийоми запровадження педагогічних технологій; здійснювати пошук, відбір та впровадження відомих освітніх технологій одночасно з розробкою власної системи методичних прийомів їх застосування; комбінувати проникаючі елементи освітніх технологій з метою створення модернізованих, удосконалених аналогів ефективних авторських освітніх технологій; конструювати «радикальні інноваційні технології» (І. Дичківська, [554, с. 21]) на основі знань суті технологічного підходу в освіті.

Дії синтезу забезпечують продуктивну діяльність на творчому рівні, змістом якої є моделювання комбінацій прийомів запровадження педагогічних технологій, теоретичне комбінування елементів різних освітніх технологій у незвичних конфігураціях із метою виконання традиційних

та нових педагогічних функцій і задач на рівні технологічних рішень. Характеристичні ознаки синтетичної діяльності відповідають позиції технологічного підходу (п. 2.3) вимогам алгоритмічності педагогічної діяльності, що передбачає аналіз вихідних даних, пошук ефективних технологій, вибір оптимальних педагогічних технологій, розробку прийомів перенесення педагогічних технологій в нові умови, комбінування продуктивних елементів педагогічних технологій у нових конфігураціях із метою вирішення конкретизованих педагогічних задач із прогнозованими результатами.

Аналіз особливостей освітнього процесу спрямований на визначення шляхів упровадження педагогічних технологій з урахуванням взаємовпливу та взаємозалежностей структурних елементів педагогічної системи, моделювання зовнішніх коригувальних впливів на її перебіг і результат функціонування в цілому.

Часткові зміни визначаємо результатом адаптування змістової частини технології до інновацій у змісті навчальної дисципліни або у вимогах до організації освітнього процесу, що потребує адаптації технології до вказаних змін. Більш масштабні зміни в змістовій частині відбуваються внаслідок перенесення педагогічної технології в нові умови використання з метою отримання тотожних до оригіналу результатів в інших сферах наукового знання (перенесення у сферу вивчення інших предметів навчального плану в разі виявлення тотожних ідей у традиційних методиках організації освітнього процесу), додаткових налаштувань із урахуванням змісту навчальної дисципліни, категорії учнів і їхньої вікової групи, що говорить про модернізацію педагогічної технології. Отриманий продукт пошуково-творчої діяльності має спільні ознаки з прототипом, концептуально спирається на оригінальну авторську ідею організації освітнього процесу та одночасно містить нові технологічні рішення змінених цілей і задач технології.

Як результат, індивідуальний методичний комплекс прийомів використання педагогічних технологій розширюється, а зміст практичної складової фахової підготовки отримує вміння творчої реорганізації педагогічних технологій з адаптації їх до умов використання та модернізації з метою перенесення в нові умови.

У змісті професійно важливих якостей формується настанова на творчо-пошукову діяльність з підвищення ефективності виконання функцій і задач засобами педагогічних технологій, що ґрунтується на розумінні потенційних можливостей пошуково-творчої діяльності з адаптації та модернізації педагогічних технологій.

Реалізація третього технологічного алгоритму спирається на сформовані на попередніх етапах фахової підготовки знання, вміння, професійно важливі якості. Методами реалізації третього технологічного алгоритму було визначено синтез, узагальнення, ІНДЗ. Метою синтетичної діяльності є пошук нових поєднань накопичених в індивідуальному методичному комплексі прийомів реалізації педагогічних технологій з метою вирішення нових та традиційних педагогічних завдань на технологічному рівні. Передбачається комплексна пошуково-творча діяльність із розробки концептуальної та змістової частин педагогічної технології на підставі отриманих знань про суть та можливості педагогічних технологій, що потенційно має вплив на організацію взаємодії елементів педагогічної системи враховуючи цілісність освітнього процесу.

Узагальнення комплексу знань і вмінь, що набувались у процесі аналітико-синтетичної діяльності відбувається під час виконання індивідуального науково-дослідницького завдання з комплексного вирішення конкретизованої проблеми теоретичного обґрунтування та практичної перевірки нового підходу до вирішення педагогічного завдання, що передбачає поряд із розробкою концептуальної та змістової частин проведення педагогічного експерименту з упровадження нової технології в освітній процес й експериментальної перевірки її ефективності, а також

у процесі виконання курсових робіт. У процесі дослідження розроблено тематику курсових робіт для студентів, які вивчають дисципліни: «Передові технології в початковій школі» (напрямок підготовки бакалавра з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 013 «Початкова освіта», «Нові технології навчання та виховання» (напрямок підготовки магістра з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 013 «Початкова освіта»; підготовки магістра з галузі знань 07 Управління та адміністрування спеціальності 073 Менеджмент). Запропоновані теми для виконання курсової роботи передбачають проведення педагогічного дослідження з розробки методичних прийомів упровадження педагогічних технологій та експериментальної перевірки їх ефективності у вирішенні конкретизованих педагогічних задач виходячи з розуміння мети і завдань технології, а також потенційно нових задач, розв'язання яких можна забезпечити за допомогою зазначеної технології. Внаслідок виконання індивідуального науково-дослідницького завдання та курсової роботи формується досвід планування педагогічних досліджень та оцінювання їх результатів у контексті реалізації технологічного підходу в освіті на прикладі запровадження окремих технологій у практику загальноосвітньої школи.

Таким чином, алгоритм формування теоретичної складової утворюють послідовні етапи: ознайомлення з базовими теоретичними питаннями теми в процесі лекційних занять; самостійна робота з аналізу змісту технології; самостійна робота з порівняння її основних характеристик із наявними альтернативними підходами; синтез прийомів упровадження педагогічних технологій, а також можливих комбінацій її елементів з елементами інших технологій.

Теоретично обґрунтовані в процесі семінарських занять продукти поліваріантного моделювання прийомів упровадження педагогічних технологій під час практичних занять реалізується шляхом розробки фрагментів уроків із використанням обраних прийомів. Система професійно важливих якостей стосовно формування адаптивної та пошукової складових

підкріплюється методами формування практичної складової системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки та використання педагогічних технологій.

Послідовне формування системи вмінь упроваджувати педагогічні технології, здійснювати їх адаптацію, модернізацію, розробляти власні педагогічні технології спирається на теоретичну складову та передбачає інтеграцію системи методів фахової підготовки **самостійну роботу з синтезу й узагальнення** в процесі практичних занять, виконання **ІНДЗ**, що відбувається в процесі виконання завдань з розробки методичних прийомів упровадження педагогічних технологій, їх адаптації до нових умов використання, модернізації тощо.

Проходження студентом етапу формування теоретичної та практичної складових у відповідності до положень системного підходу має супроводжуватись діями самоконтролю стану професійної підготовки (вимоги Міждержавного стандарту системи менеджменту якості «Вимоги (ISO 9001:2008, IDT) Quality management systems. Requirements ГОСТ ISO 9001:2011» [361]), що забезпечуватиме перманентний самомоніторинг і самоуправління процесу оновлення системи фахових знань та вмінь.

Разом формування теоретичної та практичної складових утворюють технологічну схему реалізації змісту професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій. Розроблена послідовність реалізації технологічних алгоритмів системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій забезпечує стандартизовані дії з ознайомлення, опрацювання та впровадження нових педагогічних технологій суб'єктом професійної педагогічної діяльності. Зазначений комплекс вмінь характеризує педагогічну діяльність категоріями результатів педагогічної творчості, які пропонує І. Дичківська [212, с. 25] (відкриття, винаходи, вдосконалення) у площині використання в освітньому процесі педагогічних технологій.

Накопичений таким шляхом комплекс методичних прийомів розглядаємо в якості базового для наступної індивідуальної пошукової діяльності, осмислення та вибору системи методів та прийомів, створення ефективного педагогічного середовища, вибору ефективних механізмів педагогічного впливу на особистість із метою формування й розвитку ключових компетентностей, розкриття особистісного потенціалу тощо.

Оскільки практична складова спирається на загальні положення технологічного підходу в освіті й передбачає формування вмінь здійснювати поліваріантне моделювання способів вирішення педагогічних завдань і вибору на цій основі продуктивних технологічних рішень, організовані дії синтезу й узагальнення забезпечують послідовне накопичення базових умінь використання освітніх технологій, а також умінь моделювання освітніх систем, проектування освітніх процесів, адаптації та модернізації освітніх технологій до конкретизованих педагогічних задач, розробки освітніх технологій, проведення педагогічних досліджень із питань визначення ефективності освітніх технологій.

Разом із формуванням системи знань і умінь, які забезпечуватимуть теоретико-методичну базу для здійснення адаптації та модернізації педагогічних технологій, розробки власних педагогічних технологій, відбувається формування таких професійно важливих якостей, як: спрямованість на опанування новими підходами, прийомами, технологіями; прагнення оновлювати власний методичний комплекс знань та вмінь у відповідності до темпів оновлення змісту педагогічної науки; спрямованість на дотримання сучасних норм та стандартів реалізації завдань професійної педагогічної діяльності, «спрямованість на інноваційну педагогічну діяльність», «інноваційний потенціал» [212] тощо.

Визначена в процесі дослідження на підставі вимог особистісно-орієнтованого та технологічного підходів необхідність забезпечення індивідуальних освітніх траєкторій, що реалізується в процесі відпрацювання на практичних заняттях прийомів упровадження педагогічних технологій

власних технологічних розробок, спираючись на власні умотивовані висновки про доречність вибору методів упровадження педагогічних технологій на основі розуміння їх внутрішньої суті з позиції наукового пояснення ефективності застосування та об'єктивних умов використання, сприяє формуванню стилю педагогічного мислення, інструментарію виконання завдань педагогічної діяльності за допомогою педагогічних технологій, як результату організованих пошукових дій з виділення ефективних елементів педагогічних технологій на рівні окремих методичних прийомів із наступним упорядкуванням їх у логічно завершені комплекси, що відповідатимуть основним вимогам до впровадження педагогічних технологій в освітній процес. Це забезпечує індивідуалізацію [435, 532, 543] процесу здобуття необхідних знань, умінь, професійно важливих якостей. При цьому концепція особистісно-орієнтованої освіти [59, 122], яка вимагає формування в свідомості суб'єкта формування перспектив особистісного професійного зростання за наявності адекватного поставленим завданням змісту, формуватиме внутрішню настанову на розробку та використання у власній педагогічній діяльності педагогічних технологій.

Таким чином, реалізація системи професійної підготовки забезпечується трьома технологічними алгоритмами, які передбачають організацію самостійної роботи з аналізу, порівняння, синтезу й узагальнення в процесі семінарсько-практичних занять, що забезпечує послідовне формування теоретичної та практичної складових професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій, формування професійно важливих якостей.

Висновки до розділу 3

Створена система професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій на основі трьохетапної

процедурної інтеграції системного, компетентнісного та технологічного підходів дає можливість зробити такі висновки.

1. Теоретично обґрунтовано й розроблено цілі системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій на основі процедурної інтеграції системного, компетентнісного та технологічного підходів в освіті.

Доведено, що визначення мети професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій на основі системного підходу, спираючись на описану В. П. Беспальком [55] ієрархію діагностичного формування цілей, забезпечує виділення їх складових із приведенням у відповідність до цілей змістових модулів, які забезпечують також розробку і використання педагогічних технологій, що слугує основою для розробки моделі підготовки фахівця як інтегральної системи знань, умінь і професійно важливих якостей.

Процедурна інтеграція вимог компетентнісного підходу у визначенні мети фахової підготовки забезпечує декомпозицію конкретизованих за умовними етапами підготовки цілей професійної педагогічної підготовки у ланцюги компетентностей за допомогою зрозумілих і доступних для вимірювання характеристик формування системи знань, умінь і професійно важливих якостей, акцентуючи увагу на самоосвітньому, творчому, активному характері здобутих знань та вмінь, що відповідає формуванню в системі професійно важливих якостей фахівця здібності до професійної самоосвіти впродовж життя, в освоєнні нових педагогічних технологій, розробки власних технологічних рішень для розв'язання педагогічних задач у межах завдань та функцій професійної педагогічної діяльності.

Процедурна інтеграція положень технологічного підходу забезпечує перехід конкретизованих категоріями ключових компетентностей цілей фахової підготовки у систему цілей технологічних алгоритмів із позначенням наукового, процесуально-діяльнісного та формалізовано-описового аспектів

горизонтальної структури педагогічної технології Г. К. Селевка [488], що забезпечує виокремлення теоретичної частини запланованого змісту професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій, практичних умінь розробляти і впроваджувати педагогічні технології, формування професійно важливих якостей.

2. Теоретично обґрунтовано й розроблено зміст системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій.

Процедурна інтеграція системного підходу визначила в змісті професійної підготовки теоретичну та практичну складові, які з позиції конкретизованих у межах компетентнісного підходу професійно важливих якостей описуються адаптивною та пошуковою складовими підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій. Процедурна інтеграція положень технологічного підходу забезпечує об'єднання складових змісту в науковий, формалізовано-описовий та процесуально-діяльнісний аспекти горизонтальної структури педагогічної технології.

Змістом теоретичної складової професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій визначено наукові теорії організації освітнього процесу за вимогами технологічного підходу, шляхи адаптації, модернізації, удосконалення освітніх технологій, перспективні напрями їх застосування. Зміст практичної складової характеризує індивідуальну систему методичних прийомів використання педагогічних технологій, здійснення їх адаптації та модернізації до конкретизованих умов, умінь розробляти методичні прийоми запровадження педагогічних технологій; розробляти педагогічні технології тощо. Система професійно важливих якостей передбачає спрямованість на удосконалення якості педагогічної діяльності на основі оновлення принципів, форм, методів організації освітнього процесу; спрямованість на перманентне вивчення інноваційних процесів в освіті, спрямованість на формування вмінь реалізовувати

на практиці нові педагогічні технології та моделювати нові на основі науково обґрунтованого поєднання елементів окремих педагогічних технологій.

Процедурна інтеграція методами додаткового покриття та послідовних внесків (D. Morgan, [619]) системного, компетентнісного й технологічного підходів забезпечує деталізацію змісту професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій з приведенням його у відповідність до вимог горизонтальної структури педагогічної технології (Г. К. Селевко [489]), ініціює формування ланцюгів технологічних алгоритмів поступового формування теоретичної та практичної складових, професійно важливих якостей від репродуктивного використання педагогічних технологій до здійснення їх адаптації, модернізації, розробки власних педагогічних технологій.

3. Теоретично обґрунтовано методи та засоби реалізації системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій.

Вибір методів навчання ґрунтується на розумінні їх елементом педагогічної системи, обумовлюється характеристиками прогнозованих й описаних вимогами визначення ключових компетентностей (Definition and selection of competencies – DeSeCo [627]) результатів, кожна з яких розглядається складовою змісту фахової підготовки, а процедурна інтеграція методами додаткового покриття та послідовних внесків (D. Morgan, [619]) положень технологічного підходу забезпечує послідовність їх використання у реалізації наукового, формалізовано-описового та процесуально-діяльнісного аспектів (Г. К. Селевко [489]) технології професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій, що обумовлює розробку трьох послідовних алгоритмів: формування системи знань, умінь і професійно важливих якостей, які забезпечують здатність упроваджувати педагогічні технології; формування системи знань, умінь і професійно важливих якостей, які забезпечують здатність здійснювати адаптацію та модернізацію педагогічних технологій; формування системи

знань, умінь і професійно важливих якостей, які забезпечують здатність розробляти педагогічні технології.

Узагальнені характеристики формування складових змісту професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій забезпечуються системою методів, спільною характеристикою яких виступає самостійна робота студента: аналіз, порівняння, синтез, узагальнення. Засобами професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій виступає спектр педагогічних технологій, інформаційні джерела, індивідуальні науково-дослідницькі завдання.

4. Обґрунтовано теоретичні засади оцінювання якості професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій.

Дотримуючись позиції О. М. Пехоти [407] визнання суб'єкта освітнього процесу «складною біосоціальною системою», вимог «процесного підходу» Міждержавного стандарту системи менеджменту якості «Вимоги (ISO 9001:2008, IDT) Quality management systems. Requirements ГОСТ ISO 9001:2011» [361] доведено необхідність упровадження системи комплексного оцінювання теоретичної та практичної складової професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій шляхом упровадження пролонгованого та диференційованого за формами та видами моніторингу і самомоніторингу.

5. Теоретично обґрунтовано послідовність технологічних алгоритмів реалізації системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і впровадження педагогічних технологій, що забезпечує реалізацію програми особистісного розвитку у відповідності до вимог особистісно-орієнтованого підходу в освіті й описується категоріями теоретичної та практичної складових, професійно-важливих якостей, відповідає вимогам теорії оптимізації у визначенні часових меж організації освітнього процесу.

Перший технологічний алгоритм забезпечує формування наукового аспекту фахової підготовки та основ практичної складової змісту професійно підготовки до розробки і використання педагогічних технологій.

Другий технологічний алгоритм забезпечує підготовку до адаптації та модернізації педагогічних технологій. Їх результатом є формування теоретичної складової змісту фахової підготовки до використання, здійснення адаптації та модернізації педагогічних технологій. Індивідуальний методичний комплекс прийомів використання педагогічних технологій розширюється вміннями творчої реорганізації педагогічних технологій з адаптації їх до умов використання та модернізації з метою перенесення в нові умови.

Перший і другий технологічні алгоритми реалізуються під час семінарсько-практичних занять у процесі самостійної роботи з аналізу, порівняння, синтезу, виконання індивідуальних науково-дослідницьких завдань.

Реалізація третього технологічного алгоритму спирається на сформовані на попередніх етапах фахової підготовки знання, вміння, професійно важливі якості. Методами реалізації третього технологічного алгоритму було визначено аналіз, синтез, узагальнення, що забезпечує комплексну пошуково-творчу діяльність із розробки концептуальної та змістової частин педагогічної технології на підставі отриманих знань про суть та можливості педагогічних технологій.

Формування професійно важливих якостей, як інтегративної складової професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій, інтегроване в три послідовні технологічні алгоритми й представляє собою процес формування у свідомості майбутнього вчителя настанови на виконання професійних функцій і задач за допомогою педагогічних технологій, прагнення оновлювати методичний комплекс прийомів упровадження педагогічних технологій, займатись самоосвітою з питань оновлення бази теоретичних знань і практичних умінь управління освітнім

процесом розглядаючи його в якості здатної до самоорганізації цілісної системи з метою забезпечення прогнозованих результатів навчальної діяльності учнів.

6. Інтеграція технологічних алгоритмів професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій до структурно-логічної схеми підготовки фахівців спирається на блоки теоретичної інформації («Вступ до спеціальності», «Методика виховної роботи», «Психологія», «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Основи педагогічної майстерності», «Основи науково-педагогічних досліджень») та реалізується у процесі вивчення змістових модулів: «Передові технології в початковій школі» (4 курс освітньо-професійної програми підготовки бакалавра), «Нові технології навчання та виховання» (5 курс освітньо-професійної програми підготовки магістра), «Технологія цілісного освітнього процесу» (5 курс освітньо-професійної програми підготовки магістра).

ВИСНОВКИ

У процесі проведеного дослідження було здійснено аналіз проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій в умовах педагогічного закладу вищої освіти й запропоновано її вирішення шляхом теоретичного обґрунтування та розробки системи професійної підготовки на основі трьохетапної процедурної інтеграції компетентнісного, системного й технологічного підходів, що дало можливість розробити систему цілей, зміст, методи, засоби, технологічні етапи реалізації зазначеної системи.

1. У результаті проведеного дослідження встановлено, що нормативно-методичне забезпечення Галузевих стандартів вищої освіти відповідає особистісному та компетентнісному підходам, але не забезпечує окреслених у «Галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти» нових стандартів якості професійної підготовки, включаючи комплекс профільних знань, умінь і професійно важливих якостей, які забезпечуватимуть успішне використання освітніх технологій у процесі виконання професійних педагогічних задач.

Інтенсивне впровадженням у підсистемах системи освіти педагогічних технологій відповідає окресленим нормативними документами перспективам реформування національної системи освіти з орієнтацією на інтенсивне впровадження нових освітніх технологій, але система професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій залишається нереалізованою в змісті освітньо-професійних програм підготовки вчителів внаслідок відсутності опису відповідної системи знань, умінь, професійно важливих якостей.

2. Професійна підготовка майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій є інтегрованою у систему фахової підготовки системою з закладеними властивостями саморегуляції та саморозвитку, що обумовлюється закладеними в межах компетентнісного,

системного та технологічного підходів в освіті вимогами виконання комплексу професійних завдань із реалізації освітньої, виховної, розвивальної функцій освітнього процесу й забезпечує основу для розробки уніфікованої системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і впровадження педагогічних технологій.

Аналіз вимог до професійної підготовки фахівця вимагає визначення її компонентного складу (цілей, змісту, методів, засобів і форм реалізації), послідовності етапів набуття фахових знань, формування комплексу професійно важливих якостей, конкретизації системи змістових модулів.

3. Дослідження методологічних засад професійної педагогічної підготовки доводить необхідність трьохетапної процедурної інтеграції методами перехрещення, додаткового покриття та послідовних внесків (D. Morgan, [619]) системного, компетентнісного та технологічного підходів у розробці системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій.

Положення системного підходу забезпечують узгодження зв'язків і динамічну рівновагу підсистем цілей, форм, методів і засобів фахової підготовки в якості структурних елементів педагогічної системи.

Компетентнісний підхід, як основа останнього покоління Галузевих стандартів вищої освіти, визначає вимоги до якості результатів системи професійної підготовки в ключових категоріях груп компетентностей («Definition and selection of competencies – DeSeCo» [627]), що забезпечується самостійною навчальною діяльністю.

Технологічний підхід ініціює узгодження цілей, змісту, форм, методів і засобів професійної педагогічної підготовки в технологічні алгоритми з заданими показниками результативності у формуванні індивідуальних освітніх траєкторій з метою накопичення системи знань, умінь, професійно важливих якостей для розробки і використання педагогічних технологій.

4. Система професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій має відповідати горизонтальній

структурі педагогічної технології Г. К. Селевка [488] з визначенням наукового (наукова розробка конкретизованої проблеми), формалізовано-описового (модель цілей, змісту, засобів, способів, алгоритмів діяльності) та процесуально-діяльнісного (опис діяльності суб'єктів як процесу з визначенням цілей, плануванням, організацією, реалізацією цілей і аналізом результатів) аспектів.

5. На основі трьохетапної процедурної інтеграції системного, компетентнісного та технологічного підходів розроблено компоненти системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій: цілі фахової у категоріях знань і вмінь отримує послідовну декомпозицію в окремі ланцюги компетентностей із можливостями розробки ефективних алгоритмів їх реалізації на основі наукового, формалізовано-описового та процесуально-діяльнісного аспектів горизонтальної структури педагогічної технології Г. К. Селевка [489]; теоретична та практична частини змісту професійної підготовки додатково характеризуються адаптивною й пошуковою складовими, що забезпечує виділення та конкретизацію системи фахових знань, умінь, професійно важливих якостей у підготовці майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій; методи та засоби професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій; відповідність цілям і змісту фахової підготовки, формам організації освітнього процесу, вимогам орієнтування на конструювання алгоритмів, формування знань, умінь, професійно важливих якостей, які забезпечуватимуть спрямованість фахівця на пошук, розробку та впровадження педагогічних технологій.

6. Метою професійної підготовки виступає комплекс взаємопов'язаних цілей: ознайомлення з системним і технологічним підходами в освіті; формування системи знань, що забезпечують розуміння принципових відмінностей між технологією та методикою; знань теоретичних та практичних підвалин технологізації освітнього процесу; формування вмінь

оновлювати індивідуальний комплекс методів і прийомів виконання професійних задач, урахуваючи сучасні вимоги; створення настанови на відкритість до нових наукових теорій, авторських розробок, навчання впродовж життя тощо; формування вмінь вибору методів та прийомів упровадження нових педагогічних технологій, розробки методичних комплексів, моделювання методичних рішень у відповідності до нормативних вимог використання окремих наукових підходів.

7. Змістом професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій визначено: знання теорії організації освітнього процесу; суті й історії розвитку технологічного підходу в освіті, шляхів адаптації, модернізації педагогічних технологій і перспективних напрямів їх застосування; систему методичних прийомів використання педагогічних технологій, уміння здійснювати їх адаптацію та модернізацію педагогічних технологій, розробляти педагогічні технології.

8. Деталізовано наступність реалізації змісту фахової підготовки в послідовних технологічних алгоритмах:

- формування системи знань про передумови розвитку технологій в освіті, етапів розвитку педагогічних технологій, структури педагогічної технології, прикладів сучасних технологій організації й управління освітнім процесом включаючи навчання й виховання особистості; формування системи вмінь розробляти фрагменти уроків та виховних заходів за вимогами окремих педагогічних технологій, аналізувати ефективність окремих освітніх технологій і визначати можливості їх упровадження; формування професійно важливих якостей, які забезпечують перманентний пошук, аналіз і впровадження в освітній процес сучасних педагогічних технологій;

- формування системи знань для визначення продуктивних шляхів здійснення адаптації освітніх технологій на підставі аналізу їх концептуальної основи та змісту до умов професійної діяльності з метою виконання системи професійних функцій і задач на якісно високому рівні, знань можливостей модернізації педагогічних технологій з метою

перенесення їх у нові умови використання; формування системи педагогічних умінь здійснювати адаптацію та модернізацію педагогічних технологій, виділяти проникаючі елементи педагогічних технологій; формування системи професійно важливих якостей, які забезпечують спрямованість на удосконалення педагогічних технологій;

- формування системи знань про можливості розробляти педагогічні технології шляхом нового поєднання проникаючих елементів педагогічних технологій, розробляти авторські педагогічні технології від створення наукової концепції до пошуку механізмів їх реалізації; формування системи вмінь розробляти педагогічні технології шляхом комбінування окремих продуктивних проникаючих елементів, формування професійно важливих якостей, які забезпечують продуктивну творчу діяльність із розробки педагогічних технологій.

9. Наступність упровадження технологічних алгоритмів професійної підготовки та еволюція від репродуктивного до творчо-пошукового характеру теоретичної підготовки, практичної підготовки, формування професійно важливих якостей забезпечується системою методів самостійної роботи з: аналізу, порівняння, синтезу в процесі реалізації першого технологічного алгоритму; аналізу, порівняння, синтезу, узагальнення в процесі реалізації другого технологічного алгоритму; аналізу, порівняння, синтезу, узагальнення в процесі реалізації третього технологічного алгоритму.

10. Розроблена послідовність реалізації технологічних алгоритмів системи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій забезпечує стандартизовані дії з ознайомлення, опрацювання та впровадження нових педагогічних технологій суб'єктом професійної педагогічної діяльності й забезпечує індивідуалізацію процесу здобуття необхідних знань, умінь, професійно важливих якостей.

11. Обґрунтовано теоретичні засади оцінювання якості професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій.

Доведено необхідність упровадження системи комплексного оцінювання теоретичної та практичної складової професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій шляхом упровадження пролонгованого та диференційованого за формами та видами моніторингу і самомоніторингу з забезпеченням його цілісності, циклічності, неперервності, тривалості та систематичності.

12. Розроблено навчально-методичний комплекс із реалізації системи професійної підготовки майбутнього вчителя до розробки і використання педагогічних технологій в умовах закладу вищої освіти, який у структурно-логічній схемі підготовки фахівців спирається на змістові модулі «Вступ до спеціальності», «Методика виховної роботи», «Психологія», «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Основи педагогічної майстерності», «Основи науково-педагогічних досліджень» і реалізується в процесі вивчення навчальних дисциплін: «Передові технології в початковій школі» (4 курс освітньо-професійної програми підготовки бакалавра), «Нові технології навчання та виховання» (5 курс освітньо-професійної програми підготовки магістра), «Технологія цілісного освітнього процесу» (5 курс освітньо-професійної програми підготовки магістра).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. высш. учеб. заведений . 2-е изд., перераб. и доп.* Москва : Просвещение, 1990. 141 с.
2. Абульханова К. А. *Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности)*. Москва : Москов. психол.-соц. ин-т, Воронеж : НПО "МОДЭК", 1999. 224 с.
3. Абульханова-Славская К. А. *Деятельность и психология личности*. Москва : Наука, 1980 335 с.
4. Авалиани С. Ш. *Природа знаний и ценностей*. Тбилиси : Мецниереба, 1989. 182 с.
5. Агранович Б. Л., Полохов Ю. П., Чубик П. С., Чучалин А. И. *Исследовательские университеты в России : пути становления и развития. Университетское управление*. 2009. № 1. С. 22–30.
6. Акинина Н. И., Медведев В. Е., Селихова Т. Д. *Проблема отбора содержания политехнической системы знаний будущего инженера. Теория и практика профессионального образования*. Орел ; Мценск : ГТУ, 2005. С. 189–193
7. Алексеева М. І. *Мотиви навчання учнів*. Київ, Радянська школа, 1974. 120 с.
8. Алексюк А. М. *Загальні методи навчання в школі*. 2-е вид., перероб. і допов. Київ : Рад. школа, 1981. 206 с.
9. Алексюк А. М. *Педагогіка : посіб. для студ. ун-тів*. Київ : Вища шк., 1985. 295 с.
10. Алексюк А. М., Кашин С. О. *Удосконалення навчального процесу в середній школі*. Київ : Вища шкіл, 1986. 56 с.
11. Алипханова Ф. Н. *Системно-оптимизационный подход к профессиональной подготовке учителя гуманитарного профиля в вузу (на примере республики Дагестан) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08*. Москва, 2010. 41 с.

12. Алферов Ю. С. Мониторинг развития образования в мире. *Педагогика*. 2002. № 7. С. 88–96.
13. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания : избранные психологические труды / под ред. А. А. Бодалева ; Акад. пед. и соц. наук, Москов. психол.-соц. ин-т. Москва ; Воронеж : МОДЭК, 1996. 383 с.
14. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. 3-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 288 с.
15. Андреев В. И. Проблемы педагогического мониторинга качества образования. *Известия Российской Академии наук*. 2001. № 1. С. 35–42.
16. Анисимов С. Ф. Ценности реальные и мнимые. Москва : Мир, 1970. 181 с.
17. Анисимов П. Ф. Управління якістю вищої освіти. Київ : Освіта, 2001. 256 с.
18. Аристова Л. П. Активность учения школьника. Москва : Просвещение, 1968. 138 с.
19. Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе. Москва : Высшая школа, 1974. 384 с.
20. Архангельский С. И. О моделировании и методике обработки данных педагогического эксперимента. Москва : Знание, 1974. 48 с.
21. Архангельский С. И. Экспертные оценки и методология их использования : учеб. пособие. Москва : МЭСИ, 1974. 123 с.
22. Архангельский С. И., Михеев В. И., Перельцвайг Ю. М. Вопросы измерения, анализа и оценки результатов наблюдений в практике педагогических исследований. Москва : Знание, 1975. 41 с.
23. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его законо-мерные основы и методы : учеб.-метод. пособие. Москва : Высшая школа, 1980. 368с.
24. Архангельский С. И., Михеев В. И. Теоретические основы научной организации педагогических исследований. Москва : Знание, 1976. 26 с.

25. Архіпова Т. Л. Активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів 7-9 класів у процесі вивчення геометрії з використанням комп'ютера : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2002. 20 с.
26. Асманова И. Ю. Развитие системного мышление студента как условие фундаментализации и профессионализации усваиваемых знаний : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ставропольский государственный университет. Ставрополь, 2004 178 с.
27. Асмолов А. Г. Психология личности : культурно-историческое понимание развития человека. Москва : Смысл, 2007. 528 с.
28. Асмолов А. Г. Психология личности : принципы общепсихологического анализа. Москва : Смысл, ИЦ «Академия», 2002. 416 с.
29. Атутов П. Р. Политехническое образование в современных условиях. Москва : Знание, 1985. 80 с.
30. Ахметова М. Н. Моделирование образовательно-воспитательного процесса, систем, педагогических технологий в деятельности учителя. Чита, 1995. 56 с.
31. Ашумов В. Р. Якість освіти у ВНЗ. Київ : Наукова думка, 2010. 122 с.
32. Бабанский Ю. К. Интенсификация процесса обучения. Москва : Знание, 1987. 78 с.
33. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.
34. Бабанский Ю. К. Методическая работа в школе : организация и управление. Москва : Педагогика, 1970. 170 с.
35. Бабанский Ю. К., Поташник М. М. Оптимизация педагогического процесса (в вопросах и ответах). 2-е изд., перераб. и доп. Київ : Рад. Школа, 1983. 287 с.

36.Бадаян И. М. Стратегическое управление качеством профессиональной подготовки специалистов в вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Москва, 2010. 40 с.

37.Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода). *Высшее образование в России*. 2004. № 11. С. 3–13.

38.Балицька Т. В. Психолого-педагогічні та методичні умови організації самостійної роботи студентів у світлі Болонського процесу. *Збірник наукових праць*. Бердянськ : БДПУ, 2006. № 3. С. 197–205.

39.Балобанов А. Е., Ключев А. К. Стратегическое планирование развития университета. *Университетское управление : практика и анализ*. 2002. № 2(21). С. 19–27.

40. Баранова П. Є. Якість освіти. Київ, 2003. 63 с.

41. Басов М. Я. Воля как предмет функциональной психологии. Санкт-Петербург : Алетейя, 2007. 544 с.

42. Басов М. Я. Избранные психологические произведения. Москва : Педагогика, 1975 432 с.

43. Батурина Г. И., Кузина Т. Ф. Введение в педагогическую профессию. Москва : Педагогика, 1998. 176 с.

44. Батышев С. Я. Блочно-модульное обучение. Москва : Транссервис, 1997. 258 с.

45.Безруков В. И. Проектирование управления педагогическими системами : методология, теория, практика. : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Московский государственный педагогический университет. Москва, 2005. 315 с.

46.Без'язичний Б. І. Теоретичні і методичні засади формування етичної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04. Харків, 2016. 40 с.

47.Без'язичний Б. І. Теоретичні і методичні засади формування етичної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури у процесі

професійної підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2016. 435 с.

48.Белкин А. С., Жаворонков В. Д., Сирина С. Н. Педагогический мониторинг образовательного процесса. Шадринск : ШГПИ, 1998. Вип. 3. 47 с.

49.Беляев С. Б. Основные характеристики педагогической системы. *Современное образование и воспитание: тенденции, технологии, методики* : сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 100-летию МГУ имени А. А. Кулешова, Могилев, 28 марта 2013 г. Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2013. С. 32–34.

50.Бермус А. Г. К парадигме модернизации научно-образовательной сферы . *Инновационные образовательные технологии*. 2006. № 3(7). С. 13–20.

51.Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание : пер. с англ. / ред. В. Я. Пилиповского. Москва : Прогресс, 1986. 422 с.

52.Бершадский М. Е. Иллюзии и реальность технологического подхода в образовании. *Школьные технологии*. 2012. № 2. С. 59–65.

53.Бершадский М. Е. Когнитивная технология обучения: теория и практика применения. Москва : Сентябрь, 2011. 256 с.

54.Бершадский М. Е. Технологический подход в образовании: надежды, иллюзии и реальность. *Народное образование*. 2012. № 1. С. 159–168.

55.Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем. Воронеж : Воронеж. пед. ун-т, 1977. 304 с.

56.Беспалько В. П. Параметры и критерии диагностичной цели. *Школьные технологии*. 2006. №1. С. 118–128.

57.Беспалько В. П. Персонифицированное образование. *Педагогика*. 1998. № 2. С. 12–17.

58.Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 192 с.

59.Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посібник. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.

60.Бех І. Д. Особистісно-орієнтований підхід у вихованні. *Професійна освіта: педагогіка і психологія* : українсько-польський щорічник / за ред. Т. Левовицького та ін. Ченстохова ; Київ, 2000. С. 331–350.

61.Бех І. Д., Вознюк О. В., Левківський М. В. Деякі аспекти нової виховної парадигми. *Педагогіка і психологія* : Вісник АПН України. 2001. № 1 (30). С. 5–17.

62.Беляєв С. Б. Аналіз і перспективи вибору концептуальних підходів до формування змісту освіти. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Херсон, 2016. Вип. LXIX. Том 2. С. 7–12.

63.Беляєв С. Б. Визначення методологічної основи створення системи професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій. *Молодий вчений*. 2015. № 2 (17). Ч. IV. С. 15–18.

64.Беляєв С. Б. Загальні характеристики педагогічної системи. *Наукові записки кафедри педагогіки* : зб. наук. праць / Харків. нац. ун-т імені В. Н. Каразіна. Харків, 2011. Вип. XXVII. С. 26–32.

65.Беляєв С. Б. Засоби оцінювання якості професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. праць / редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2015. Вип. 40 (93). С. 56–63.

66.Беляєв С. Б. Засоби професійної підготовки до використання педагогічних технологій. *Молодий вчений*. 2015. № 3 (18). Ч. 2. С. 78–81.

67.Беляєв С. Б. Інтеграція методологічних підходів у системі професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій. *Наукові записки кафедри педагогіки* : зб. наук. праць / Харків. нац. ун-т імені В. Н. Каразіна. Харків, 2014. Вип. XXXVII. С. 51–61.

68.Беляєв С. Б. Історія та перспективи реформування змісту професійної підготовки майбутніх учителів. *Формування сучасного*

освітнього середовища: теорія і практика : матеріали регіон. наук.-практ. конф., Харків, 17 травня 2016 р. Харків, 2016. С. 22–25.

69.Беляєв С. Б. Компетентнісний підхід до організації професійної підготовки майбутнього вчителя до розробки і використання педагогічних технологій. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Херсон 2017. Вип. LXXX. Т. 3. С. 102–106.

70.Беляєв С. Б. Компетентнісний підхід у забезпеченні професійної підготовки майбутнього вчителя. *Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine* : international scientific and practical conference, Sandomierz, May 5-6, 2017. Sandomierz, Polska. 2017. С. 76–79.

71.Беляєв С. Б. Методи і засоби професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій. *Проблеми інженерно-педагогічної освіт.:* зб. наук. праць. / Укр. інженерно-пед. акад. Харків, 2014. Вип. 45. С. 115–120.

72.Беляєв С. Б. Методичні основи формування готовності вчителя до використання форм і методів інтерактивного навчання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. праць / редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2010. Вип. 9 (62). С. 43–47.

73.Беляєв С. Б. Методологічні засади визначення цілей системи професійної підготовки вчителя до розробки і використання педагогічних технологій. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвуз. зб. наук. праць молодих вчених Дрогобиц. держ. пед. ун-ту імені Івана Франка / ред.-упоряд. : В. Ільницький, А. Душний, І. Зимомря. Дрогобич : Гельветика, 2018. Вип. 21. Т. 1. С. 115–120.

74. Беляєв С. Б. Методологічні основи реформування системи вищої освіти. *Stav, problem a perspektívy pedagogického štúdia a sociálnej práce* : zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie, 28-29 októbra 2016. Vysoká škola Danubius / Fakulta sociálnych štúdií. 2016. С. 72–74.

75.Беляєв С. Б. Методологічні основи створення системи професійної підготовки майбутнього вчителя до розробки та використання педагогічних технологій. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2014. Вип. 37 (90). С. 93–100.*

76.Беляєв С. Б. Обґрунтування методів і засобів професійної підготовки до розробки і використання педагогічних технологій. *Наукові записки кафедри педагогіки : зб. наук. праць / Харків. нац. ун-т імені В. Н. Каразіна. Харків, 2014. Вип. XXXVI. С. 54–65.*

77.Беляєв С. Б. Ознаки педагогічної системи. *Наукові записки кафедри педагогіки : зб. наук. праць / Харків. нац. ун-т імені В. Н. Каразіна. Харків, 2013. Вип. XXXII. С. 26–36.*

78.Беляєв С. Б. Особливості педагогічної взаємодії в умовах технологічного підходу. *Наукові записки кафедри педагогіки : зб. наук. праць / Харків. нац. ун-т імені В. Н. Каразіна. Харків, 2011. Вип. XXV. С. 35–41.*

79.Беляєв С. Б. Особливості педагогічної взаємодії в умовах технологічного підходу. *Наукові записки кафедри педагогіки : зб. наук. праць / Харків. нац. ун-т імені В. Н. Каразіна. Харків, 2012. Вип. XXXVII. Ч. 2. С. 17–23.*

80.Беляєв С. Б. Перспективи модернізації змісту вищої освіти. *Стратегія якості в промисловості та освіті : матеріали XII Міжнар. конф., Болгарія, м. Варна, 30 травня-2 червня 2016 р. Варна, 2016. С. 325–332.*

81.Беляєв С. Б. Підготовка студента ВНЗ педагогічного профілю до інноваційної діяльності. *Науково-дослідна робота студентів у системі професійної підготовки фахівців : матеріали регіон. наук.-практ. конф., Харків, 08-09 грудня 2010 р. Харків, 2010. С. 34–36.*

82.Беляєв С. Б. Підготовка студентів до використання проектної технології. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.)*

та ін. Запоріжжя, 2009. Вип. 55. С. 31–34.

83. Беляєв С. Б. Предмет та завдання педагогічної технології. *Наукові записки кафедри педагогіки* : зб. наук. праць / Харків. нац. ун-т імені В. Н. Каразіна. Харків, 2006. Вип. XV. С. 9–14.

84. Беляєв С. Б. Принципи освітніх технологій. *Наукові записки кафедри педагогіки* : зб. наук. праць / Харків. нац. ун-т імені В. Н. Каразіна. Харків, 2005. Вип. XIII-XIV. С. 16–21.

85. Беляєв С. Б. Проблема забезпечення технологічної підготовки майбутнього вчителя в системі вищої педагогічної освіти. *Наукові записки кафедри педагогіки* : зб. наук. праць / Харків. нац. ун-т імені В. Н. Каразіна. Харків, 2014. Вип. XXXV. С. 26–36.

86. Беляєв С. Б. Професійна підготовка майбутнього вчителя до використання педагогічних технологій у вимірах компетентнісного підходу. *Компетентнісно орієнтований підхід до освіти* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., Харків, 04 грудня 2014 р. Харків, 2014. С. 20–21.

87. Беляєв С. Б. Роль педагогічної практики у формуванні технологічної компетентності студента. *Практично-професійна підготовка студентів у системі вищої освіти: проблеми та шляхи вдосконалення* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., Харків, 07-08 грудня 2011 р. Харків, 2011. С. 26–28.

88. Беляєв С. Б. Самостійна робота як основа технологічної підготовки студента. *Наукові записки кафедри педагогіки* : зб. наук. праць / Харків. нац. ун-т імені В. Н. Каразіна. Харків, 2013. Вип. XXXIII. С. 34–45.

89. Беляєв С. Б. Системний підхід до професійної підготовки вчителя. *Pedagogical education in modern university – project-based approach to the work organization according to the guidelines of the European qualifications framework (experience of the Danubius University)*: the abstracts of scientifically-methodological works by the results of international scientific and pedagogical internship, March 22-24, 2017. С. 17–20.

90. Беляєв С. Б. Суть і зміст технологічної підготовки вчителя.

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2014. Вип. 34 (87). С. 69–74.

91. Беляєв С. Б. Теоретико-методологічні засади функціонування педагогічної системи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2013. Вип. 28 (81). С. 76–83.*

92. Беляєв С. Б. Теоретична складова технологічної підготовки вчителя. *Новий колегіум. Харків, 2013. № 4 (74). С. 102–106.*

93. Беляєв С. Б. Теоретичні основи педагогічної технології: навч. посібник. Харків : ХНУ. 96 с.

94. Беляєв С. Б. Теоретичні питання вибору об'єктивних критеріїв для моніторингу досягнень випускника. *Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. праць / за заг. ред. А. В. Троцько ; Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків : ХНПУ, 2012. Вип. 32. С. 12–22.*

95. Беляєв С. Б. Технологічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності. *Наукові записки кафедри педагогіки : зб. наук. праць / Харків. нац. ун-т імені В. Н. Каразіна. Харків, 2010. Вип. XXIII. С. 19–24.*

96. Беляєв С. Б. Технологічна підготовка вчителя. Практичний аспект. *Шляхи та засоби вдосконалення практичної підготовки майбутніх педагогів: досвід, проблеми, перспективи : матеріали наук.-практ. конф., Харків, 19 травня 2011 р. Харків, 2011. С. 34–36*

97. Беляєв С. Б. Технологічний підхід до організації самостійної роботи студента. *Наукові записки кафедри педагогіки : зб. наук. праць / Харків. нац. ун-т імені В. Н. Каразіна. Харків, 2012. Вип. XXX. С. 13–23.*

98. Беляєв С. Б. Технологічні етапи професійної підготовки майбутніх учителів до розробки і використання педагогічних технологій. *Педагогіка та психологія : сучасний стан розвитку наукових досліджень і перспектив : матеріали всеукр. наук.-практ. конф., Запоріжжя, 12-13 жовтня 2018 р. Запоріжжя, 2018. С. 36–41.*

99. Беляєв С. Б. Технологічні засади професійної підготовки майбутнього вчителя. *Витоки педагогічної майстерності* : зб. наук. праць / Полтав. Держ. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2007. Вип. 3. С. 39–43.

100. Беляєв С. Б. Технолого-педагогічний аспект підготовки майбутніх учителів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. праць / редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2011. Вип. 14 (67). С. 300–306.

101. Беляєв С. Б. Формування досвіду моніторингової діяльності студента. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. праць / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2013. Вип. 32. С. 490–498.

102. Беляєв С. Б. Формування технологічної компетентності майбутнього вчителя. *Шляхи і засоби формування педагогічної культури майбутніх педагогів у процесі навчання та позааудиторній роботі* : матеріали регіон. наук.-практ. конф., Харків, 4 квітня 2012 р. Харків, 2012. С. 63–64.

103. Беляєв С. Б. Системний підхід у реформуванні професійної підготовки вчителя. *Стратегія якості в промисловості та освіті* : матеріали XIII Міжнар. конф. : у 2-х т., Болгарія, м. Варна, 5-8 червня 2017 р. Варна, 2017. Т. 1. С. 192–196.

104. Битинас Б. П. Процесс воспитания. Приобщение к ценностям. Вильнюс, 1995. 128 с.

105. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. Москва : Наука, 1973. 270 с.

106. Блинов В. И. Каким может быть профессиональный статус педагогической деятельности. *Образование и наука*. 2010. № 6(74). С. 3–11.

107. Блинов В. М. Эффективность обучения. Москва : Педагогика, 1976. 191 с.

108. Боголюбов В. И. Педагогическая технология. Пятигорск : ПГЛУ, 1997. 245 с.
109. Боголюбов В. И. Педагогическая технология. Эволюция понятия. Советская педагогіка. 1991. №9. С. 123–128.
110. Богоявленский Д. Н. Приемы умственной деятельности и их формирование у школьников. *Вопросы психологии*. 1969. № 2. С. 25–38.
111. Богоявленский Д. Н. Формирование приемов умственной работы как путь развития мышления учащихся. *Вопросы психологии*. 1962. № 4. С. 28–41.
112. Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе. Москва : АПН РСФСР, 1959. 348 с.
113. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : избранные педагогические труды / под ред Д. И. Фельдштейна. 30-е изд. Москва : Москов. психол.-соц. ин-т. Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. 352 с.
114. Бойко Ж. В. Становление ценностного отношения к профессиональной деятельности студентов технического вуза через освоение культурологических знаний : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет. Хабаровск, 2009. 233 с.
115. Бокарева Г. А. Совершенствование системы профессиональной подготовки студентов : (на примере обучения математике в техническом вузе). Калининград, 1985. 264 с.
116. Болонський процес : головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. / уклад. : В. С. Журавський, М. З. Згуровський : НТУУ «КПІ». Київ : Політехніка, 2003. 200 с.
117. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8–14.
118. Большая Советская Энциклопедия : в 30-ти т. 3-е изд. Москва : Сов. энциклопедия, 1978. Т. 30 : Эклибрис–ЯЯ. 631 с.

119. Бондар В. Дидактика : підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. Київ : Либідь, 2005. 264 с.
120. Бондар В. І. Теоретичні основи і технологія педагогічного аналізу: управлінський аспект : навч. посібник. Київ : КДПУ ім. М. П. Драгоманова, 1996. 67 с.
121. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного обучения. *Педагогика*. 1997. № 4. С. 11–17.
122. Бондаревская Е. В. Смысл и стратегии личностно ориентированного воспитания. *Педагогика*. 2001. № 1. С. 17–24.
123. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика : личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов н/Дону : Учитель, 1999. 560 с.
124. Бондаревський В. Г. Воспитание интереса к знаниям и потребности саморазвития. Москва : Просвещение, 1985. 144 с.
125. Бондаренко В. В., Ланских М. В., Бондаренко Ю. В. Современные педагогические технологии. Харьков : ХНАДУ, 2011. 146 с.
126. Бордовская Н. В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования : учеб. пособие. Санкт-Петербург : ООО «Книжный Дом», 2007. 408 с.
127. Бордовская Н. В. Методика оценки качества деятельности преподавателей вуза : метод, рекомендации. Санкт-Петербург ; Архангельск : ПТУ, 2003. 72 с.
128. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 304 с.
129. Борисов П. П. Компетентностно-деятельностный подход и модернизация содержания общего образования. *Современные мысли*. 2003. № 1. С. 58–61.
130. Борисова Є. Якість освіти і місце вищої школи в суспільстві. *Альма-матер*. 2003. № 11. С. 27–33.

131. Борисова Н. В., Кузов В. Б. Методология модульного обучения и формирования модульных программ (отчет об исследовательской работе). Москва : Москов. ин-т стали и сплавов (технолог. ун-т), 2005. 44 с.

132. Бородина Н.В., Эрганова Н. Е. Основы разработки модульной технологии обучения : учебное пособие. Екатеринбург : Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 1994. 87 с.

133. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. Москва : Прогресс, 1977. 412 с.

134. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование : (логико-психол. анализ) / Ин-т психологии АН СССР. Москва : Мысль, 1979. 230 с.

135. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение : избр. психол. тр. / Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. 3-е изд., стер. Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2008. 406 с.

136. Брушлинский А. В., Поликарпов В. А. Мышление и общение : (Анализ через синтез в процессе диалогового решения задач) / Ин-т психол. Рос. акад. наук, Самар. гос. пед. ун-т. 2-е изд., дораб. Самара : Самар. Дом печати, 1999. 124 с.

137. Бурдак І. Г. Чинники впливу на якість підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах. *Держава та регіони. Сер. : Економіка та підприємництво.* 2009. № 7, С. 49–51. URL :<http://firearticles.com/psychologiya-pedagogika/177-chinniki-vplivu-na-yakist-pidgotovki-specialistiv-u-vishnix-navchalnix-zakladax-burdak-i-g.html> (дата зверення : 30.03.2018).

138. Буртовой И. Д., Зязин Б. П. О критериях оценки результатов труда учителей и учащихся. Алма-Ата : Мектеп, 1985. 80 с.

139. Буряк В. К. Активность и самостоятельность учащихся в познавательной деятельности. *Педагогика.* 2007. № 8. С. 71–78.

140. Буряк В. К. Самостійна робота з книгою. Київ : Знання УРСР, 1990. 48 с.

141. Буряк В. К. Самостоятельная работа учащихся : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1984 64 с.
142. Буряк В. К. Система дидактичних умов ефективної організації навчальної пізнавальної діяльності. *Рідна школа*. 2007. № 5. С. 25–27.
143. Буряк В. К. Функции учителя и учащихся в самостоятельной деятельности на уроке. *Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся*. Ленинград, 1984. С. 85–91.
144. Буряк Т. П. Якість освіти у вищій школі. Київ : Наукова думка, 2009. 200 с.
145. Бухвалов В. А. Методики и технологии образования. Рига : Эксперимент, 1994. 62 с.
146. Варава И. М. Дидактические условия повышения эффективности самостоятельной работы учащихся на уроке V-VIII классов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1968. 17 с.
147. Васильев В. Н. Модели управления вузом на основе информационных технологий. Петрозаводск : ПГУ, 2000. 164 с.
148. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*. 2003. №10. С. 51–55.
149. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход : метод. пособие. Москва : Высшая шк., 1991. 207 с.
150. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки спец., 2004. 84 с.
151. Використання інтерактивних технологій навчання в професійній підготовці майбутніх учителів : монографія / Н. Г. Биліцька та ін. ; Уман. держ. ун-т ім. П. Тичини. Київ : Наук. світ, 2003. 138 с.
152. Вилмс Д. Система мониторинга и модель «вход-выход». *Директор школы*. 1995. № 1. С. 36–41.
153. Виханский О. С. Стратегическое управление : учебник. Москва : Гардарика, 2009. 164 с.

154. Вітвицька В. В. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студ. магістр. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
155. Волобуєва Т. Б. Розвиток творчої компетентності школярів. Харків : Основа, 2005. 112 с.
156. Вульфів Б. З., Іванов В. Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках : учебное пособие. Москва : УРАО, 1997. 288 с.
157. Вульфів Б. З., Харькин В. Н. Педагогика рефлексии. Москва : Магистр, 1995. 112 с.
158. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Москва : Просвещение, 1967. 267 с.
159. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.
160. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры : избр. психол. тр. / Акад. пед. и соц. наук, Москов. психол.-соц. ин-т ; авт. вступ. ст. и сост. М. Г. Ярошевский. Москва : Ин-т практ. психол. ; Воронеж : МОДЭК, 1996. 510 с.
161. Вяткин П. В. Качество образования. Москва : Педагогика, 2010. 153 с.
162. Габай Т. В. Учебная деятельность и ее средства. Москва : МГУ, 1988. 254 с.
163. Гаврилов В. Е. Опыт таксономического анализа гностических профессий. *Вопросы психологии*. 1975. №3. С. 84–91.
164. Гаврилов В. Е. Составление и использование психологических характеристик профессий в целях профориентации : метод. рекомендации. Ленинград, 1988. 26 с.
165. Гаврищак Г. Р. Компетентність та ключові компетенції викладача ВНЗ. *Професійні компетенції та компетентності вчителя* : матеріали регіон. наук.-практ. семінару. Тернопіль, 2006. С. 31–33.
166. Галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти. URL : http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/ (дата звернення : 04.04.2019).

167. Гальперин П. Я. Введение в психологию : учеб. пособ. для вузов. Москва : Книжный дом «Университет», 1999. 332 с.
168. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. *Психологическая наука в СССР*. Москва, 1959. Т. 1. С. 441–470.
169. Галямина И. Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода : (на примере направления подгот. специалистов 656400 «Природообустройство») : материалы к шестому заседанию методол. семинара, 29 марта 2005 г. Федер. агенство по образованию, Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2005. – 104 с.
170. Гамаюнова Н. Ф. Формирование обобщающе-повторительных курсов на основы мониторинга качества общеобразовательной подготовки студентов СПО : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Москва, 2008. 267 с.
171. Гвишиани Д. М. Организация и управление. Москва : МГТУ имени М. Э. Баумана, 1998. 332 с.
172. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика : методология, теория, практика. Киев : Вища школа, 1986. 200 с.
173. Гершунский Б. С. Философия образования XXI века. Москва : Совершенство, 1998. 608 с.
174. Глинский Б. А. Грязнов Б. С., Дынин Б. С., Никитин Е. П. Моделирование как метод научного исследования (гносеологический анализ). Москва : Мир, 1965. 248 с.
175. Гнатышина Е. А. Компетентностно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Челябинский государственный педагогический университет. Челябинск, 2008. 529 с.
176. Голант Е. Я. Методы обучения в советской школе. Москва : Учпедгиз, 1957. 152 с.

177. Головам робочих груп МОН України з розроблення галузевих стандартів вищої освіт та головам науково-методичних комісій МОН України : лист Міносвіти і науки України від 31.07.2008 р. №1/9-484. URK : http://uazakon.com/documents/date_cp/pg_gbgast/index.htm (дата звернення : 10.09.2018).

178. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / голов. ред. С. Головка. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

179. Гончаренко С. У. Гуманізація освіти. *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 156–158.

180. Гончаренко С. У. Методика як наука. Хмельницький : ХГПК, 2000. 30 с.

181. Гончаренко С. У. Формування наукового світогляду учнів під час вивчення фізики : посібник для вчителя. Київ : Рад. шк., 1990. 207 с.

182. Грабарь М. И., Краснянская М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. Москва : Педагогика, 1977. 136 с.

183. Граф В., Ильясов И. И., Ляудис В. Я. Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов. Москва : МГУ, 1981. 79 с.

184. Гребенюк О. С. Общая педагогика : курс лекций / Калинингр. ун-т. Калининград, 1996. 107 с.

185. Григулич С. М. Самостійна робота старшокласників з математики в умовах диференційованого навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2004. 230 с.

186. Гриньова В. М. Професіоналізм і професійна підготовка як підґрунтя надійності професійної діяльності фахівця URL : http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/1_2_2009/34.pdf.pdf (дата звернення : 25.02.2018).

187. Гриньова М. В. Саморегуляція навчальної діяльності школяра (теоретико-методичний аспект). Харків : Фоліо, 1997. 256 с.
188. Гриньова М. В. Саморегуляція : навч.-метод. посібник / Полтав. держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. Полтава : АСМІ, 2008. 268 с.
189. Гриньова М. В. Теоретико-методичні основи формування саморегуляції навчальної діяльності школярів : дис.. д-ра пед. наук : 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 1998. 361 с.
190. Гузеев В. В. Лекции по педагогической технологии. Москва : Знание, 1992. 60 с.
191. Гузеев В. В. Образовательная технология : от приема до философии. Москва : Сентябрь, 1996. 112 с.
192. Гузеев В. В. Основы образовательной технологии : дидактический инструментарий / ред М. А. Ушакова. Москва : Сентябрь, 2006. 188 с.
193. Гузеев В. В. Системные основания образовательной технологии. Москва : Знание, 1995. 135 с.
194. Гуляева Л. В. Проблемно-модульний підхід до вивчення фізики в сучасній загальноосвітній школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Український державний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2000. 20 с.
195. Гуманістична психологія. Антологія : в 3 т. : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / ред. : Р. Трач, Г. Балл ; Наук. Т-во ім. Т. Шевченка у США, Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Київ : Пульсари, 2001. Т. 1 : Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. 252 с.
196. Гусак П. М. Підготовка вчителя : технологічні аспекти : монографія. Луцьк : Вежа, 1999. 278 с.
197. Гуторцев В. Р. Качество образования в ВУЗ / В. Р. Гуторцев. Москва : Педагогика, 2010. 310 с.
198. Давыдов В. В., Ломпшер И., Маркова А. К. Формирование учебной деятельности школьников. Москва : Педагогика, 1982. 216 с.

199. Давыдов В. В. Возрастные аспекты развития всесторонней и гармонической личности. Психолого-педагогические проблемы адаптации человека и машины в системе управления. Москва : Наука, 1980. С. 3–15.
200. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. Москва : Педагогика, 1986. 240 с.
201. Данилов М. А., Есипов Б. П. Дидактика / под общей ред. Б. П. Есипова. Москва : АПН, 1957. 520 с.
202. Данилова В. И. Дидактическое структурирование процесса обучения студентов в педагогическом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Пермский государственный университет. Пермь, 2003. 204 с.
203. Данилова Л. Ю. Формирование поликультурной компетентности студентов. *Учитель*. 2007. № 3. С. 12–15.
204. Даніленко Л. І. Менеджмент інновацій в освіті. Київ : Шкільний світ, 2007. 120 с.
205. Демин М. В. Природа деятельности. Москва : МГУ, 1984. 168 с.
206. Державний класифікатор України : Класифікатор професій ДК 003-95. Київ: Держстандарт України, 1995.
207. Державний класифікатор України. Класифікація видів економічної діяльності ДК 009-96. Київ : Держстандарт України, 1996. URL : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/FIN560.html (дата звернення : 22.05.2019)
208. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1392. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF> (дата звернення : 17.01.2019).
209. Державний стандарт початкової освіти : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21.01.2018 № 87. URL : <http://dano.dp.ua/attachments/article/303.pdf> (дата звернення : 04.04.2019).
210. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика :

монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Хмельницький : ТУП, 2002. 334 с.

211. Деркач А. А., Кузьмина Н. В. Акмеология : пути достижения вершин профессионализма. Москва : РОУ, 1993. 32 с.

212. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.

213. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент у системі освіти : навч. посібник. Київ : МАУП, 1999. 176 с.

214. Драч І. І., Чернишова Є. Р. Особливості освітньої діяльності у сучасній вищій школі. *Теорія та методика управління освітою*. 2010. № 3 URL : <http://tme.umo.edu.ua/docs/3/10dramhc.pdf> (дата звернення : 23.02.2018).

215. Дроздова Н. В., Лобанов А. П. Компетентностный подход как новая парадигма студентоцентрированного образования. Минск : РИВШ, 2007. 100 с.

216. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с. URL : <http://eprints.zu.edu.ua/8387/1/Антонова%20Професійна%20підготовка.pdf> (дата звернення : 04.10.2018).

217. Дяків А. А. Якість освіти у ВНЗ. Київ : Наукова думка, 2011. 231 с.

218. Емельянова И. Е. Формирование профессионально-ценностных ориентаций будущих учителей в процессе педагогической практики в школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / ГОУ ВПО «Московский городской педагогический университет». Москва, 2009. 244 с.

219. Ермоленко В. А. Технология разработки блочно-модульных учебных программ для учреждений профессионального образования. Москва : ИРПО МО РФ, 1996. 86 с.

220. Ермоленко В. А., Баринов В. К., Данькин С. Е. Непрерывное образование как фактор устойчивого развития образовательных учреждений : пособие для работников образования. Москва : РАО, 2000. 92 с.

221. Ермоленко В. А., Данькин С. Е. Блочно-модульная система подготовки специалистов в профессиональном лицее. Москва : ЦПНО ИТОП РАО, 2002. 162 с.
222. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроке. Москва, 1961. 239 с.
223. Ефимова С. А. Проектирование образовательных программ профессионального образования на основе модульно-компетентностного подхода : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Москва, 2006. 183 с.
224. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління : курс лекцій. Київ : ЦППО АПН України, 2003. 133 с.
225. Жарова Л. В. О сущности самостоятельной деятельности учащихся. *Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся*. Ленинград : ЛГПИИм. А.И. Герцена, 1984. С. 64–71.
226. Жерновникова О. А. Дидактичні умови стимулювання самостійної навчальної діяльності студентів медичного коледжу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2009. 219 с.
227. Жигалев Б. А. Педагогическая система оценки качества образования в современном вузе (теоретико-методологический аспект) : монографія. Нижний Новгород : НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2007. 115 с.
228. Журавська Л. М. Педагогічні умови управління самостійною роботою студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 1999. 28 с.
229. Загвязинский В. И. Педагогическая наука и реформирование образования. *Народное образование*. 2010. №2. С. 42–43.
230. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация. Москва : Академия, 2001. 192 с.
231. Закон України "Про вищу освіту" : від 01 липня 2014 р. № 1556-VII : веб-сайт. URL : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата зверення : 09.10.2018).

232. Закон України "Про освіту" : від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата зверення : 09.10.2018).
233. Закон України «Про освіту» від 23 травня 1991 р. № 1060-XII (із змінами і доповненнями). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/ed19990813> (дата зверення : 09.10.2018)
234. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. Москва : Новая шк., 1996. 432 с.
235. Запорожец А. В. Избранные психологические труды : в 2-х т. Москва : Педагогика, 1986. Т. 1 : Психическое развитие ребенка. 320 с.
236. Запорожец А. В. Избранные психологические труды : в 2-х т. Москва : Педагогика, 1986. Т. 2 : Психическое развитие ребенка. 296 с.
237. Звонников В. И. Педагогические измерения в управлении качеством обучения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Рос-тов-на/Дону, 2007. 51 с.
238. Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование. Москва : Мысль, 2002. 156 с.
239. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. *Высшее образование сегодня*. 2005. № 4. С. 23–30.
240. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки спец., 2004. 240 с.
241. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании : авторская версия. Россия в Болонском процессе : проблемы, задачи, перспективы : тр. методол. Семинара. Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки спец., 2005. 42 с.
242. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.
243. Зиновьев С. И. Учебный процесс в советской ВШ : пособие для преподавателей вузов. 2-е изд. Москва : Высш. школа, 1975. 324 с.

244. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики : (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова) : учебное пособие. Москва : Директ-Медиа, 2014. 331 с.

245. Злобин Н. С. Деятельность–труд–культура. Москва : Политиздат, 1990. 365 с. (Деятельность: теории, методология, проблемы).

246. Зуев В. М., Новиков П. Н. Мониторинг и преподавание профессионального образования : науч.-практ. пособие. Москва : Рос. гос. акад. труда и занятости Минтруда России, 1999. 80 с.

247. Зязюн І. А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу. *Рідна школа*. 2000. № 3. С. 8–12.

248. Зязюн І. А. Діалектика змісту освіти і змісту уміння. *Педагогіка вищої та середньої школи*. Спец. вип. : Проблеми ; перспективи культурологічної особистісно-орієнтованої освіти : зб. наук. праць. 2003. № 6. С. 32–40.

249. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підручник. Київ : Вища школа., 1987. 347 с.

250. Зязюн І. А. Технологізація освіти як історична неперервність. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика* : зб. наук. праць. Київ, 2001. Вип. 1. С. 73–85.

251. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. *Педагогічна майстерність : проблеми, пошуки, перспективи* : монографія. Київ ; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. С. 10–18.

252. Иванова Е. В. Информационная компетентность учителя в современной школе. 2003. 42 с. URL : <http://www.emissia.spb.su/offline/a922htm> (дата звернення : 09.09.2017).

253. Игнатьева Е. Ю. Совершенствование образовательного процесса в современном вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Великий Новгород, 2009. 46 с.

254. Ильевич Г. П. Технологический подход к обучению: традиции и инновации / Г. П. Ильевич. // Педагогический альманах. – 2001. – №1.
255. Ильин В. С. О концепции целостного учебно-воспитательного процесса. *Методологические основы совершенствования учебно-воспитательного процесса*. Волгоград, 1981. С. 21–25.
256. Ильина Т. А. Педагогика. Курс лекций : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. Москва : Просвещение, 1984. 496 с.
257. Ильина Т. А. Понятие «педагогическая технология» в современной буржуазной педагогике. Советская педагогика. 1971. № 9. С. 123–134.
258. Ильина Т. А. Системно-структурный подход к организации обучения. Москва : МГПИ, 1972. 92 с.
259. Ильина Т. В. Формирование профессиональной деятельности методиста в сфере образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ярославский институт развития образования. Ярославль, 2001. 217 с.
260. Ильязова М. Д. Формирование инвариантов профессиональной компетентности студента: ситуационно-контекстный подход : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Москва, 2011. 39 с.
261. Ильясов И. И. Структура процесса учения. Москва : МГУ, 1986. 200 с.
262. Исследования по общей теории систем : сборник переводов / общая ред. и вступ. ст. В. Н. Садовского и Э. Г. Юдина. Москва : Прогресс, 1969. 520 с.
263. Кабанова-Меллер Е. Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. Москва : Знание, 1981. 96 с.
264. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / АПН СССР, Ин-т психол. Москва : Просвещение, 1968. 288 с.
265. Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). Москва : Политиздат, 1974. 328 с.

266. Казаков В. Г. Качество образования. Слагаемые качества образования. *Методическое обеспечение государственного стандарта начального профессионального образования*. Оренбург, 2001. С. 38–43.
267. Кайнова Э. Б. Качество образования и способы его измерения / науч. ред. Ю. В. Шаронин. Москва : АПКиППРО, 2006. 20 с.
268. Калашникова И. В. Развитие познавательной самостоятельности студентов в процессе изучения математических дисциплин : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Барнаульский государственный педагогический университет. Барнаул, 2004. 173 с.
269. Кальней В. А., Шишов С. Е. Мониторинг качества образования. Москва ; Вологда : Вологод. ин-т повышения квалификации и переподг. пед. кадров, 1998. 203 с.
270. Камоза Т. Л. Концепция общепрофессиональной подготовки бакалавра : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Чита, 2010. 42 с.
271. Касьянова О. Педагогический мониторинг в работе учителя биологии. *Биология и химия в школе*. 2000. № 3. С. 33–36.
272. Качалов В. А. Всеобщий менеджмент качества – стратегия XXI века. *Стандарты и качество*. 1998. № 8. С. 48–50.
273. Кирсанов А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема : монография. Казань : Казанский ун-т, 1982. 224 с.
274. Кісіль М. В. Оцінка якості освіти. *Освіта України*. 2005. № (14). С. 82–87.
275. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. Москва : Арена, 1994. 222 с.
276. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе : анализ зарубежного опыта. Москва : Знание, 1989. 80 с.
277. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Москва : Ин-т практ. психол ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. 400 с.
278. Коберник О. Проектирование учебно-воспитательного процесса в школе. *Родная школа*. 1999. № 3. С. 64–66.

279. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи : технологічна складова : монографія. Донецьк : Юго-Восток, 2009. 375 с.

280. Кодлюк Я. П. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів як пріоритет модернізації вищої освіти України. *Професійні компетенції та компетентності вчителя* : матеріали регіон. наук.-практ. семінару. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. С. 10–13.

281. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : учеб. пособие. Київ : Вища шк., 1990. 248 с.

282. Козаков В. А. Теория и методика самостоятельной работы студентов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Киев, 1991. 386 с.

283. Козарь Т. П. Реформування змісту освіти як пріоритет державної освітньої політики. *Держава та регіони. Сер. : Державне управління. Запоріжжя* : Класич. приват. ун-т. 2009. № 4. С. 48–51. URL : http://pa.stateandregions.zp.ua/archive/4_2009/11.pdf (дата звернення : 06.06.2018)

284. Коломієць С. В. До питання реформування вищої освіти в умовах інформаційного суспільства. URL : http://uabs.edu.ua/images/stories/docs/K_V_M/Kolomiets_001.pdf (дата звернення : 14.09.2018).

285. Кольчик И. В. Стратегическое управление образовательной деятельностью в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Волжский государственный инженерно-педагогический университет. Нижний Новгород, 2008. 158 с.

286. Компетентнісний підхід в освіті : теоретичні засади і практика реалізації : матеріали методол. семінару, 3 квіт. 2014 р., м. Київ: у 2 ч. / Нац. акад. пед. наук України ; редкол. : В. Г. Кремень (голова) та ін. Київ : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. Ч. 1. 370 с.

287. Компетентнісний підхід у вищій освіті : світовий досвід / уклад. : Л. Л. Антонюк та ін. Київ : КНЕУ імені Вадима Гетьмана, 2016. 61 с.

288. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : кол. монографія / Н. М. Бібік та ін ; під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с. (Бібліотека з освітньої політики) URL : http://www.undp.org.ua/files/en_33582.maket_competence_eng.ost.pdf (дата звернення : 08.10.2018).

289. Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти : дод. 1 до наказу Міністерства України від 31.07.98 р. № 285 (зі змінами та допов. від 05.03.01 № 28-р) URL : <http://www.uazakon.com/big/text684/pg1.htm> (дата звернення : 18.09.2018).

290. Кон И. С. Личность и ее социальные роли. *Социология и идеология* / Ред.-сост. Л. А. Возолик. Москва : Наука, 1969. С. 248–261.

291. Конаржевский Ю. А. Педагогический анализ как основа управления школой. Челябинск : ЧГПИ, 1988. 100 с.

292. Конаржевский Ю. А. Совершенствование функций внутришкольного управления. Челябинск : ЧГПИ, 1988. 133 с.

293. Конаржевський Ю. А. Внутришкольний менеджмент. Москва : МП Новая школа, 1993. 140 с.

294. Кондаурова И. К. Лебедева С. В. Научно-исследовательская деятельность будущего учителя математики : творческие задания по элементарной математике и методике ее преподавания : учеб.-метод. пособие. Саратов : Наука, 2009. 160 с.

295. Кондрашова Л. В. Дидактический мониторинг в системе профессиональной подготовки студентов педуниверситете. *Качество высшего педагогического образования и пути повышения* : материалы. науч.-практ. конф. (Минск, 2004.) / Белорус. гос. ун-т. Минск, 2004. С. 287–292.

296. Коновальчук М. В., Носко Ю. М. Програма та методичне забезпечення курсу "Вступ до спеціальності" для студентів спеціальності

"Початкове навчання". Чернігів: Чернігів. Нац. пед. ун-т імені Т. Г. Шевченка, 2011. 132 с.

297. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості. Київ : Освіта, 1998. 256 с.

298. Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006-2010 роки : схвалено розпорядж. Кабінету Міністрів України від 12 липня 2006 р. N 396-р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/396-2006> (дата звернення : 14.05.2018).

299. Королев Ф. Ф. Советская школа в период социалистической индустриализации. Москва : Просвещение, 1959. 319 с.

300. Коротков Е. М. Качество образования : формирование и оценка, управление. Москва : ГУУ, 2004. 254 с.

301. Коротов В. М. Самоуправление школьников. 3-е изд., доп. и перераб. Москва : Просвещение, 1981. 208 с.

302. Костюк Г. С. Вікова психологія. Київ : Вища шк., 1978. 439 с.

303. Костюк Г. С. Избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1988. 304 с.

304. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Рад. школа, 1989. 608 с.

305. Краевский В. В. Концепции содержания и личностно ориентированное образование. *Химия : методика преподавания в школе*. 2001. № 2. С. 3–7.

306. Краевский В. В. Методология педагогической науки. Москва : Центр «Школьная книга», 2001. 36 с.

307. Красильникова В. А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : учебное пособие. Оренбург : ГОУ ОГУ, 2006. 235 с.

308. Кремень В. Суспільство знань і якісна освіта. *Освіта*. 2007. № 13-14. С. 2–3.

309. Крутецкий В. А. Психология : учеб. для учащихся пед. уч-щ. 2-е изд. перераб. и доп. Москва : Просвещение, 1986. 336 с.

310. Кузнецова А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике : монография. Хабаровск : ХК ИППК ПК, 2001. 152 с.

311. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки. *Методы системного педагогического исследования*. Ленинград : ЛГУ, 1980. 172 с.

312. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высш. шк., 1990. 119 с.

313. Кукуев А. М. Педагогический мониторинг как фундаментальный инструмент управления учебно-воспитательным процессом. *Завуч*. 2000. № 8. С. 10–22.

314. Куликова Л. В. Моніторинг якості освіти, самоосвітньої діяльності діяльності учнів і вчителя. *Управління школою*. 2005. Червень. № 16-18 (100-102). С. 43–48.

315. Куликова Н. В. Применение методов системного моделирования в педагогической деятельности. Москва : ТИАРА, 2010. 112 с.

316. Кушнир А. М. Педагогика иностранного языка. Москва : Народное образование, 1997. 192 с.

317. Кушнірук С. А. Навчання в складі малих груп як фактор розвитку пізнавальної активності старшокласників : дис. ... канд. пед. наук / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1999. 182 с.

318. Лаврентьев Г. В., Лаврентьева Н. Б. Методологические основы технологического подхода к обучению. *Известия Алтайского государственного университета*. 2010. № 2. С. 19–23. URL : <http://izvestia.asu.ru/2010/2-1/peda/TheNewsOfASU-2010-2-1-peda-03.pdf> (дата звернення : 09.10.2018).

319. Лаврентьев Г. В., Лаврентьева Н. Б. Слагаемые технологии модульного обучения : учебное пособие. Барнаул : АТУ, 1998. 155 с.

320. Лазарев В. С. Деятельностный подход к проектированию целей педагогического образования. *Педагогика*. 1999. № 6. С. 12–19.

321. Лашкова Л. Г. Педагогические условия развития ценностных ориентаций студентов колледжа : дис. ... канд пед. наук : 13.00.08 / Лашкова Людмила Григорьевна. Москва, 2011. 186 с.

322. Левина М. М. Основы технологии профессионального педагогического образования. Минск, 1998. 344 с.

323. Левина М. М. Технология профессионального педагогического образования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 2001. 272 с.

324. Леднев В. С. Содержание образования : сущность, структура, перспективы. 2-е изд., перераб. Москва : Высш. шк., 1991. 224 с.

325. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Изд-во полит. культуры, 1975. 304 с.

326. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / под ред. В. В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1983. Т. 1. 318 с.

327. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. Москва : Педагогика, 1991. 186 с.

328. Лернер И. Я. Дидактические основы современного процесса обучения и его эффективности. Москва : НИИШ, 1985. С. 59–69.

329. Лернер И. Я. Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности учащихся при изучении гуманитарных дисциплин : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Москва , 1971. 38 с.

330. Лингарт Й. Процесс и структура человеческого мышления. Москва : Прогресс, 1970. 685 с.

331. Лихачев Б. Т. Педагогика : курс лекций. 4-е изд. перераб и доп. Москва, 2001. 607 с.

332. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций : учеб. пособие для студ. пед. учеб. завед. и слушателей ИПК и ФПК. Москва : Юрайт, 1999. 465 с.

333. Лісіна Л. О. Теоретичні та методичні засади підготовки вчителів до конструювання навчальних технологій у процесі післядипломної

педагогічної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2012. 39 с.

334. Лісіна Л. О. Теоретичні та методичні засади підготовки вчителів до конструювання навчальних технологій у процесі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Національний університет біоресурсів і природокористування України. Запоріжжя, 2012. 547 с.

335. Лісіна Л. О. Системний підхід до удосконалення процесу технологічної підготовки вчителя. *Наукові записки*. Сер. Педагогічні науки. 2012. Вип. 109. URL : [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=A=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%9B%D1%96%D1%81%D1%96%D0%BD%D0%B0%20%D0%9B\\$](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=A=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%9B%D1%96%D1%81%D1%96%D0%BD%D0%B0%20%D0%9B$) (дата звернення : 11.12.2018).

336. Лісіна Л. О. Підготовка вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти до конструювання навчальних технологій : теоретико-методологічний аспект : монографія. Запоріжжя : ТОВ «Плюс 73», 2001. 472 с.

337. Лозова В. І. Пізнавальна активність школярів. Харків : Основа, 1990. 88 с.

338. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. 2-е вид. допов. Харків : Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2000. 164 с.

339. Локшина О. І. Моніторинг якості освіти : становлення та розвиток в Україні : рекомендації з освітньої політики / під заг. ред. О. І. Локшиної. Київ : К.І.С, 2004. 160 с.

340. Ломов Б. Ф. Системность в психологии : избранные психол. труды / ред. В. А. Барабанщиков и др. – Москва : Ин-та практ. психологии; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. 384 с.

341. Лукашевич В. К. Модели и метод моделирования в человеческой деятельности. Минск, 1983. 120 с.
342. Лукіна Т. О. Моніторинг розвитку освітньої галузі як інструмент державно-громадського управління загальною середньою освітою. *Вісник УДДУ*. № 2. С. 153–157.
343. Лукіна Т. О. Моніторинг якості освіти : теорія і практика. Київ : Шкільний світ, 2006. 128 с.
344. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 320 с.
345. Ляшенко О. І. Взаємозв'язок теоретичного та емпіричного в навчанні фізики : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Національна академія педагогічних наук України. Київ, 1996. 442 с.
346. Ляшенко О. І. Організаційно-методичні засади моніторингу якості освіти. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 2 (55). С. 34–40.
347. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів : теоретико-методологічний аспект : монографія. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. 307 с.
348. Мануйлов В., Федоров И., Благовещенская М. Современные технологии в инженерном образовании. *Высшее образование в России*. 2003. № 3. С. 117–123.
349. Маркова А. К. Формирование интереса к учению у школьников. Москва : Педагогика, 1986. 192 с.
350. Маркова А. К., Орлов А. Б., Фридман Л. М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. Москва : Педагогика, 1983. 64 с.
351. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом. Харків : Основа, 2004. 240 с. (Серія «Бібліотека журналу «Управління школою». Вип. 11-12 (23-24)).
352. Маслікова І. В. Моніторингова система освітнього менеджменту. Харків : Основа, 2005. 144 с.

353. Маслоу А. Дальние резервы человеческой психики. Москва : Наука, 1999. 320 с.
354. Матрос Д. Ш., Полев Д. М., Мельникова Н. Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. *Школьные технологии*. 1999. № 3. С. 3–9.
355. Матюшкин А. М. Развитие творческой активности школьников. Москва : Педагогика, 1991. 160 с.
356. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе : кн. для учителей. Москва : Просвещение, 1977. 240 с.
357. Махмутов М. И. Педагогика наставничества. Москва : Сов. Россия, 1981. 191 с.
358. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. Москва : Педагогика, 1975. 368 с.
359. Махмутов М. И. Современный урок. 2 изд., испр. и доп. Москва : Педагогика, 1985. 184 с.
360. Махмутов М. И. Теория и практика проблемного обучения. Казань : Татар. кн. изд-во, 1972. 551 с.
361. Межгосударственный стандарт системы менеджмента качества. Требования (ISO 9001:2008, IDT) Quality management systems. Requirements ГОСТ ISO 9001:2011 : Федерал. агентства по технич. регулиров. И метрологии от 22.12.2011г. N 1575-ст. URL : http://www.testexpert.ru/uploadedfiles/File/GOST_ISO_9001-2011_RUS.pdf (дата обращения : 20.06.18).
362. Мельник В. К. Технологія стратегічного планування діяльності загальноосвітнього навчального закладу. URL : <http://tme.umo.edu.ua/docs/3/10melgee.pdf> (дата звернення : 06.12.2018).
363. Менчинская Н. А. Задача в обучении. *Педагогическая энциклопедия* / под. ред. И. И. Конрова. Москва, 1965. Т. 2. С. 115–118.
364. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника : избранные психол. труды. Москва : Педагогика, 1989. 224 с.

365. Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід) / МОН України, Ін-т інновац. Технологій і змісту освіти. Київ : 2013. URL : http://sumdu.edu.ua/images/stories/gen_info/structure/methodical/Methodical_references.pdf (дата звернення : 06.12.2018).

366. Мизинцев В. П. Количественная оценка эффективности и качества учебного процесса : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : Москва, 1987. 32 с.

367. Мизинцев В. П. Проблема аналитической оценки качества и эффективности учебного процесса в школе. Куйбышев, 1979. Ч. 1. 106 с.

368. Микельсон Р. М. О самостоятельной работе учащихся. Москва : Учпедгиз, 1993. 176 с.

369. Миняева Н. М. Актуализация ресурса самообразовательной деятельности студента : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Оренбург, 2011. 42 с.

370. Митина О. А. Мониторинг учебных достижений школьников как фактор повышения результативности естественнонаучного и математического образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. Москва, 2008. 185 с.

371. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. Москва : Педагогика, 2007. – 200 с.

372. Михеева Г. П. Формирование профессионально-ценностных ориентаций будущих педагогов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Калужский государственный университет. Калуга, 1996. 148 с.

373. Міщенко А. П. Стратегічне управління : навч. посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 336 с.

374. Моделирование воспитательных систем : теория практике / под ред. Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой. Москва : РОУ, 1995. 144 с.

375. Моделирование образовательных сред в рамках развивающего образования / под ред. В. П. Лебедевой и др. Черноголовка : Академия, 2006. 278 с.

376. Моделирование педагогических ситуаций : проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя. / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. Москва : Мир, 1981. 120 с.

377. Монахов В. М. Аксиоматический подход к проектированию педагогических технологий. *Педагогика*. Москва, 1997. № 6. С. 26–31.

378. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса : монография. Волгоград : Перемена, 1995. 152 с.

379. Моніторинг якості освіти : методи, форми, організаційне забезпечення / уклад. : А. М. Зубко та ін. Херсон : Південноукр. регіон. ін-т післядип. освіти пед. кадрів, 2001. 50 с.

380. Муравьева Г. Е. Подготовка студентов педвузов к проектированию процесса обучения на уроке : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Московский государственный педагогический университет им. В. И. Ленина. Москва, 1991. 175 с.

381. Муравьева Г. Е. Проектирование образовательного процесса в школе : автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.01. Ярославль, 2003 40 с.

382. Мусина В. Е. Педагогический мониторинг учебных достижений школьников в деятельности учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Белгородский государственный университет. Белгород, 2009. 196 с.

383. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення : 04.04.2019).

384. Небылицын В. Д. Избранные психологические труды / под ред. Б. Ф. Ломова ; Акад. пед. наук СССР. Москва : Педагогика, 1990. 403 с.

385. Недодатко Н. Г. Дидактична система навчально-дослідних завдань – основний спосіб формування навчально-дослідницьких умінь. *Рідна школа*. 2002. № 2 (865). С. 42–43.

386. Недодатко Н. Г. Дидактичні умови формування навчально-дослідницьких умінь старшокласників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2000. 19 с.

387. Нечепоренко Л. С. Методологічні засади теорії і практики педагогічної майстерності : монографія. Харків : Вид. центр ХНУ, 2004. 128 с.

388. Немцов В. Д., Довгаль Л. Є. Стратегічний менеджмент. Київ : ТОВ «УВПК ЕксОб», 2001. 560 с.

389. Никандров Н. Д. Ценности как основа целей воспитания. *Педагогика*. 1998. № 3. С. 3–10.

390. Ничкало Н. Г., Ковальчук Э. М., Щербак О. И. Современные проблемы подготовки педагогических кадров для профессионально-технических учебных заведений. Київ : Наук. світ, 1999. 34 с.

391. Ничкало Н., Зязюн І., Пуховська Л. Педагогічна майстерність : проблеми, пошуки, перспективи. Київ ; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. 234 с.

392. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології : навч. посібник. Київ : Просвіта, 2000. 368 с.

393. Нісімчук А. С., Падалка О. С. Дидактично-технологічна підготовка магістрів: прикладний аспект : монографія. Луцьк : Волин. обл. друкарня, 2004. Кн. 2. 156 с.

394. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / упоряд. Л. Гриневич та ін. ; Міністерство освіти і науки. Київ, 2016. URL : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення : 21.01.2019).

395. Новиков А. М. Постиндустриальное образование. Москва : Эгвес, 2008. 136 с.

396. Новикова Т. Г. Теоретические основы экспертизы инновационной деятельности в образовании : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. Москва, 2006. 376 с.

397. Образцов П. И., Ахулкова А. И., Черниченко О. Ф. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения : учеб.-метод. пособие. Орел : ОГУ, 2003. 94 с.

398. Овчарук О. Ключові компетентності : європейське бачення. *Управління освітою*. 2003. №15-16. С. 6–9.

399. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія формування змісту освіти в Україні* : рекомендації з освітньої політики. Київ : К.І.С. 2003. 269 с.

400. Овчинников Н. Ф. Методологические принципы в истории научной мысли. Изд. 2-е, стереотипное. Москва : Эдиториал УРСС, 2003. 296 с.

401. Овякимян О. Ю. Теория и практика моделирования обучения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 1989. 32 с.

402. Огарев Е. И. Компетентность образования : социальный аспект. Санкт-Петербург : РАО ИОВ, 1995. 85 с.

403. Огородников И. Т. Оптимальное усвоение учащимися знаний и сравнительная эффективность отдельных методов обучения в школе. Москва, 1969. 132 с.

404. Олійник Т. С. Реалізація компетентнісного підходу в навчальному процесі на перекладацькому відділенні факультету іноземних мов ТНПУ ім. В. Гнатюка. *Професійні компетенції та компетентності вчителя* : матеріали регіон. наук.-практ. семінару. Тернопіль, 2006. С. 69–71.

405. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г. О. Балл ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, Всеукр. громад. орг. «Асоц. гуманіст. психології». 2-ге вид., допов. Житомир : Волинь : Рута, 2008. 232 с.

406. Орлов А. А. Проектирование содержания педагогических дисциплин в вузе. *Педагогика*. 2001. № 10. С. 48–56.
407. Освітні технології : навч.-метод. посібник / за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ : АСК, 2001. 256 с.
408. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні : навч. посіб. для викладачів і аспірантів вузів / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух ; ІСДО, Київ. лінгвіст. ун-т. Київ : ІНТЕЛ, 1995. 168 с.
409. Оценка качества деятельности образовательного учреждения / В. И. Васильев., С. И. Плаксий и др. Москва : ИКАР, 2005. 317 с.
410. Паламарчук В. Ф. Першооснови педагогічної інноватики. Київ : Знання України, 2005. Т. 1. 420 с.
411. Паламарчук В. Ф. Техне інтелектус (технологія інтелектуальної діяльності учнів) : посіб. для вчителів / Ін-т педагогіки АПН України. Київ : АПН України, 1999. 92 с.
412. Певзнер М. Н., Каминская Э. Г. Развитие образовательных программ с двойным дипломом: опыт сотрудничества НовГУ с университетами Германии и США. URL : <http://www.bard.edu/civicengagement/us-russia-conference/resources/index.php?action=getfile&id=1618797> (дата звернення : 14.06.2018).
413. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. Колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. Москва : Пед. общество России, 1998. 640 с.
414. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / под ред. Ю. К. Бабанского. 2-е изд., доп. и перераб. Москва : Просвещение, 1988. 479 с.
415. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин и др. 4-е изд. Москва : Школьная Пресса, 2004. 512 с.

416. Педагогика профессионального образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев и др. ; под ред. В. А. Сластенина. 4-е изд., стер. Москва : Академия, 2008. 368 с.

417. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и сред. пед учеб. заведений / С. А. Смирнов и др. 4-е изд., испр. Москва : Академия, 2001. 512 с.

418. Педагогіка : підручник для студ. пед. ін-тів/ за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ, 1986. 541 с.

419. Педагогіка : теорія та історія : навч. посіб. для студ. вузів, які вивчають дисципліну «Педагогіка» / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. Київ : Вища шк., 1995. 237 с.

420. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / за ред. С. О. Сисоєвої. Київ : ВІПОЛ, 2001. 502 с.

421. Переверзев В. Ю. Моделирование процесса критериально-ориентированного педагогического тестирования курсантов вузов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина. Москва, 2000. 198 с.

422. Пермяков О. Е. Развитие систем оценки качества подготовки специалистов. : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Москва, 2009. 49 с.

423. Перспективні освітні технології : наук.-метод. посібник / за ред. Г. С. Сазоненко. Київ : Гопак, 2000. 560 с.

424. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Основы теоретической психологии. Москва : Инфра-М, 1998. 525 с.

425. Петунин О. В. Активизация познавательной самостоятельности учащейся молодёжи : практико-ориентированные аспекты : монография / под. общей ред. Н. Э. Касаткиной, О. Г. Красношлыковой. Кемерово : КРИПКиПРО, 2010. 251 с.

426. Пехота О. М., Старева А. М. Особистісно орієнтоване навчання : підготовка вчителя : монографія. 2-е вид., допов. та перероб. Миколаїв : Іліон, 2006. 272 с.

427. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология / пер. с фр. Москва : Просвещение, 1969. 659 с.

428. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении : теоретико-экспериментальное исследование. Москва : Педагогика, 1980. 240 с.

429. Пидкасистый П. И., Коротяев Б. И. Организация деятельности ученика на уроке. Москва : Знание, 1985. 80 с.

430. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии : учебно-метод. пособие. 3-е изд., испр. и доп. Москва : Гном и Д, 2001. 192 с.

431. Плигин А. А. Личностно-ориентированное образование : история и практика : монография. Москва : Профит Стайл, 2007. 432 с.

432. Плотинский Ю. М. Математическое моделирование динамических социальных процессов. Москва : МГУ, 1992. 130 с.

433. Подласый И. П. Педагогика : учеб. для студ. высш. учеб. завед. Москва : Просвещение, 1996. 432 с.

434. Позднякова А. Л. Формирование ценностного отношения будущего специалиста к профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Чита, 2011. 323 с.

435. Познавательные процессы и способности в обучении : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов./ под ред. В. Д. Шадрикова. Москва : Просвещение, 1990. 142 с.

436. Полякова Г. А. Вплив освітнього середовища вищого навчального закладу на формування професійної компетентності фахівця. *Вища школа*. 2010. № 10. С. 78–87.

437. Полянский В. К. Качество образования. Москва : Наука, 1999. 221 с.

438. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід в сучасній освіті: світовий досвід та українські*

перспективи: / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 66–72. (Бібліотека з освітньої політики).

439. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 65–69.

440. Пономарьова Г. Ф., Бабакіна О. О., Беляєв С. Б. Нові педагогічні технології : навч.-метод. посіб. / Комунал. закл. «Харків. гуманітар.-пед. акад.» Харків. облради. Харків : СПД-ФО Захаренко В. В., 2013. 282 с.

441. Пономарьова Г. Ф., Бабакіна О. О., Беляєв С. Б. Нові технології навчання та виховання. Опорний конспект лекцій. Харків, 2012. 128 с.

442. Пономарьова Г. Ф., Бабакіна О. О., Беляєв С. Б. Передові технології в початкових класах. Опорний конспект лекцій. Харків, 2012. 134 с.

443. Попов В. Г., Голубков П. В. Мониторинг развития региональной системы образования. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2000. № 2. С. 30–33.

444. Поташник М. М. Качество образования: проблемы и технология управления (В вопросах и ответах). Москва : Пед. об-во России, 2002. 352 с.

445. Поташник М. М., Моисеев А. М. Управление современной школой : в вопросах и ответах : пособие. Москва : Новая школа, 1997. 350 с.

446. Приходько В. М. Моніторинг якості освіти і виховної діяльності навчального закладу : навч.-метод. посібник. Харків : Основа : Тріада, 2007. 144 с.

447. Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки від 09.07.2009 N 642 : Наказ МОН від 05.08.2011. № 939. URL : <http://mon.gov.ua/ru/about-ministry/normative/510-> (дата звернення : 30.11.2018).

448. Про внесення змін до наказу МОН від 09.07.2009 р. N 642 : наказ МОН від 25.08.2010 р. № 831. URL : <http://mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/347-> (дата звернення : 30.11.2018).

449. Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу : наказ МОН України від 30.12.2005 р. № 774. URL : http://www.mon.gov.ua/images/files/osvita/Evrouintehraciya/mon_774.doc (дата звернення : 30.11.2018).

450. Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти : наказ МОН, молоді та спорту України від 13 квітня 2011 р. № 329. URL : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/18438/ (дата звернення : 30.11.2018).

451. Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти : постанова Кабінету міністрів України від 30 грудня 2015 р. №1187. URL : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-п> (дата звернення : 09.11.2018).

452. Про затвердження національної рамки кваліфікацій : постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%DO%BF/print1329899406070504> (дата звернення : 09.11.2018).

453. Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра : постанова Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2006 р. № 1719. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1719-2006-n> (дата звернення : 09.11.2018).

454. Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста : постанова Кабінету Міністрів України від 2 червня 2007 р. № 839. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/839-2007-n> (дата звернення : 09.11.2018).

455. Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра : постанова Кабінету Міністрів України

від 27 серпня 2010 р. № 787. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/787-2010-n> (дата звернення : 09.11.2018).

456. Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) : постанова Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 р. N 65. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/65-98-n> (дата звернення : 09.11.2018).

457. Про затвердження форм документів з підготовки кадрів у вищих навчальних закладах I-IV рівнів акредитації : наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 29.03.2012 р. № 384. URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0711-12> (дата звернення : 30.11.2018).

458. Про методичні рекомендації щодо запровадження Європейської кредитно-трансферної системи та її ключових документів у вищих навчальних закладах : лист Міносвіти і науки України від 26.02.2010 р. № 119. URL : http://www.mon.gov.ua/images/files/osvita/Evrontehraciya/list_mon_119.doc (дата звернення : 19.01.2019).

459. Про методичні рекомендації щодо запровадження Європейської кредитно-трансферної системи та її ключових документів у вищих навчальних закладах : лист МОН від 26.10.2010 № 1/9 – 119. URL : <http://www.mon.gov.ua/ru/about-ministry/normative/985-> (дата звернення : 16.10.2018).

460. Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні : затв. Указом Президента України від 04.07.2005 р. N 1013/2005. URL : <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1013/2005> (дата звернення : 07.07.2018).

461. Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента : наказ МОН від 09.07.2009 р. № 642. URL : <http://www.mon.gov.ua/ru/about-ministry/normative/147-> (дата звернення : 30.11.2018).

462. Про організацію та вдосконалення навчання з питань охорони праці, безпеки життєдіяльності та цивільного захисту у вищих навчальних закладах України : наказ МОН від 21.10.2010 р. № 969/922/216. URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1057-10> (дата звернення : 30.11.2018).

463. Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні : затв.Указом Президента України від 12 вересня 1995 р. № 832/95. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/832/95> (дата звернення : 07.07.2018).

464. Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою : наказ МОН України від 31.07.98 р. № 285. URL : <http://ukraine.uapravo.net/data/akt496/page1.htm> (дата звернення : 30.11.2018).

465. Про призупинення дії наказів МОН від 10.02.2010 № 99, від 10.02.2010 № 101, від 12.02.2010 №108 та від 02.03.2010 №165 : наказ МОН від 29 березня 2010 р. № 258. URL : http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/7094/ (дата звернення : 30.11.2018).

466. Про розроблення державних стандартів вищої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 7 серпня 1998 р. № 1247. URL : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1247-98-п> (дата звернення : 09.11.2018).

467. Про створення робочих груп з розроблення галузевих стандартів вищої освіти : наказ МОН України від 11 жовтня 2007 р. № 897. URL : http://osvita.ua/legislation/vishya_osvita/3158/(дата звернення : 30.11.2018).

468. Про структуру освітньо-професійних програм та навчальних планів підготовки бакалаврів : наказ МОН від 10.02.2010 р. № 101. URL : http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6703/ (дата звернення : 30.11.2018).

469. Про схвалення Концепції Державної програми розвитку освіти на 2006-2010 роки : розпоряд. Кабінету Міністрів України від 12.07.2006 р. N 396р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/396-2006-%D1%80> (дата звернення : 09.11.2018).

470. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Педагогічна технологія : посібник. Харків : Основа, 1999. 268 с.

471. Равен Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация / пер. с англ. Москва : Когито-Центр, 2002. 396 с.
472. Равкин З. И. Развитие образования в России : новые ценностные ориентиры. *Педагогика*. 1995. № 5. С. 13–17.
473. Рацул А. В. Розвиток педагогічних технологій навчання іноземних мов учнів старших класів (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Кривий Ріг, 2009. 24 с.
474. Репкин В. В., Репкина Г. В., Заика Е. В. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности. *Вопросы психологии*. 1995. № 1. С. 13–24.
475. Родигіна І. Реалізація компетентнісного підходу до навчання (управлінський аспект). *Освіта і управління*. 2004. № 3-4. С. 19.
476. Российская педагогическая энциклопедия : в 2-х т. / гл. ред. В. В. Давыдов. Москва : Большая Российская Энциклопедия, 1998, Т. 2. 672 с.
477. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Москва : АН. СССР, 1957. 328 с.
478. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. Москва : Педагогика, 1989. Т. 1. 328 с.
479. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. Москва : Педагогика, 1989. Т. 2. 488 с.
480. Румянцева Г. Г. Познавательная самостоятельность студентов как психолого-педагогическая проблема. *Вестник Алтайского государственного аграрного университета*. Барнаул, 2007. № 4 (30). С. 6–10.
481. Савченко О. П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. *Педагогічна наука : історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2010. Вип. № 3. URL : http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/ (дата звернення : 06.09.2018).
482. Савченко О. Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших

школярів. Київ : Рад. шк., 1982. 175 с.

483. Савченко О. Я. Системний підхід до модернізації змісту загальної середньої освіти. *Рідна школа*. 2010. № 1–2. С. 3–7.

484. Савченко О. Я., Байбара Т. М. Об'єкти, функції і види контролю навчальних досягнень учнів початкових класів. *Початкова школа*. 2002. № 8. С. 4–7.

485. Садовский В. Н. Основания общей теории систем. Москва : Наука, 1974. 280 с.

486. Садовский В. Н. Принцип системности, системный подход и общая теория систем. Системные исследования. Москва : Наука, 1978. 234 с.

487. Седаева Л. С. Технологический подход к процессу обучения в профильных образовательных учреждениях. : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Ижевск, 2006. 20 с.

488. Селевко Г. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138–143.

489. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. Москва : НИИ шк. технологий, 2005. 208 с. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).

490. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. : учеб. пособие. Москва : Народное образование, 1998. 256 с.

491. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2-х. т. Москва : НИИ шк. технологий, 2006. Т. 1. 816 с.

492. Селихова Т. Д. Педагогические условия непрерывной политехнической подготовки в многоуровневом профессионально-техническом учебном заведении : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина. Елец, 2006. 195 с.

493. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности : учеб. пособие. Санкт-петербург : Питер, 2004. 316 с.

494. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: Концепция и технологии : монография. Волгоград : Школа, 1994. 152 с.

495. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. Москва : Логос, 1999. 272 с.
496. Сечкина И. В. Проектирование и реализация системы самостоятельной работы студентов по математике в аграрном вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Омский государственный технический университет. Омск, 2002. 214 с.
497. Системы менеджмента качества Требования ISO 9001:2015 Quality management systems-Requireme. (IDT). URL : http://guap.ru/guap/standart/kach/gost_r_iso_9001-2015.pdf (дата звернення : 11.12.2018).
498. Скаткин М. Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении. Москва : Просвещение, 1985. 96 с.
499. Скаткин М. Н. О путях повышения эффективности обучения в связи с переходом школы на новые программы. Москва : Знание, 1971. 56 с.
500. Скиннер Б. Ф. Наука об обучении и искусство обучения. *Программированное обучение за рубежом* : сб. статей / под ред. И. И. Тихонова. Москва : Высшая школа, 1968. С. 32–46.
501. Слостенин В. А. Гуманистическая парадигма педагогического образования. *Магистр*. 1994. № 6. С. 6–10.
502. Слостенин В. А. Педагогический процесс как система. Москва : МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. 488 с.
503. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Академия. 2002. 576 с.
504. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика : инновационная деятельность. Москва : ИЧП, «Издательство Магистр», 1997. 224 с.
505. Слостенин В. А., Руденко Н. Г. О современных подходах к подготовке учителя. *Педагогика*. 1997. № 3. URL: <http://www.altspu.ru/Journal/pedagog/article2.html> (дата звернення : 25.07.2018).

506. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учебное пособие. Москва : Аспект – Пресс, 1995. 271 с.
507. Совместная деятельность : методология, теория, практика : кол. монография / К. А. Абульханова-Славская и др. ; ред. : А. Л. Журавлев и др. Москва, 1988. 205 с.
508. Спириин Л. Ф. Профессиограмма общепедагогическая. Москва : Рос. пед. агенство, 1997. 37 с.
509. Спириин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач (развивающееся профессионально-педагогическое обучение и самообразование) / под ред. П. И. Пидкасистого. Москва : Рос. пед. агенство, 1997. 174 с.
510. Спириин Л. Ф. Формирование общепедагогических умений учителя (на материале подготовки студентов педвуза к воспитательной работе) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 1981. 30 с.
511. Стефановская Т. А. Педагогика : наука и искусство : учеб. пособие. Москва : Совершенство, 1998. 356 с.
512. Столяренко Л. Д. Педагогика. Серия «Учебники, учебные пособия». Ростов н/Д : «Феникс», 2000. 448 с.
513. Стратегический менеджмент вуза : учебное пособие / А. Л. Гавриков и др.; под ред. А. Л. Гаврикова; НовГУ им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2003. 328 с.
514. Стратегия модернизации содержания общего образования : материалы для разработки документов для обновления общего образования. Москва : ООО «Мир книги», 2001. 66 с.
515. Строкова Т. А. Инновационные процессы в массовой школе (Анализ опыта инновационной деятельности тюменских школ. Тюмень : ТюмГУ, 2001. 190 с.
516. Субетто А. И. Качество образования : проблемы оценки и мониторинга. *Образование*. 2000. № 2. С. 62–66.

517. Субетто А. И. Системологические основы образовательных систем : в 2-х ч. Москва, 1994. Ч. 1. 284 с.
518. Субетто А. И. Системологические основы образовательных систем : в 2-х ч. Москва, 1994. Ч. 2. 321 с.
519. Сухомлинский В. А. Письма к сыну : кн. для учащихся. 2-е изд. Москва : Просвещение, 1987. 122 с.
520. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5-ти т. Київ : Рад.школа, 1976. Т. 1 : Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Духовний світ школяра. Методика виховання колективу. 654 с.
521. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5-ти т. Київ : Рад.школа. Т. 4 : Павлицька середня школа. Розмова з молодим директором. 1976. 640 с.
522. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу. Київ : Рад. шк., 1971. 208 с.
523. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві. Київ : Рад. школа, 1988. 304 с.
524. Сучасна вища школа : психолого-педагогічний аспект: монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : ІПППО, 1999. 450 с.
525. Тализін М. Проблеми якості освіти. Київ : Наукова думка, 2006. 112 с.
526. Талызина И. Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. Москва : Знание, 1983. 96 с.
527. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. Москва : МГУ, 1975. 343 с.
528. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 /ХДПУ ім. Г.С.Сковороди. Харків, 2004. 41 с.
529. Танько Є. В. Організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів як основа підготовки майбутніх фахівців. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.*

2013. Вип. 30 (83). С. 362–368. URL : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Pfto_2013_30_60.pdf

(дата звернення : 18.09.2018).

530. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 3. –С. 16–24.

531. Теорія і практика оптимізації структури педагогічної системи : навч. посіб. / Г. Ф. Пономарьова, О. О. Бабакіна, С. Б. Беляев та ін. Харків, 2014. 276 с.

532. Теплов Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий : избр. психол. тр. / под. ред. М.Г. Ярошевского ; Акад. пед. и соц. наук., Моск. психол.-соц. ин-т. Москва : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1998. 538 с.

533. Тернавська Т. А. Формування пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Кіровоград, 2009. 20 с.

534. Тестов В. А. Математические структуры как научно-методическая основа построения математических курсов в системе непрерывного обучения : Школа – вуз : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Вологодский государственный университет. Вологда, 1998. 404 с.

535. Технологии обучения студентов в ВУЗе : учеб. пособие для студ. магистратуры / под ред. Г. П. Сеницыной. Омск, 2002. 179 с.

536. Третьяков Л. Н. Проблемы качества образования. Москва : Наука, 1996. 243 с.

537. Троцко Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : /Ин-т педагогіки і психології професійної освіти АПНУ. Київ, 1997. 54 с.

538. Турбина Н. Е. Педагогические условия организации самостоятельной деятельности студентов в образовательном процессе

университета : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Воронежский государственный университет. Воронеж, 2011. 261 с.

539. Туркина М. А. Развитие познавательной самостоятельности студентов в условиях проблемно-деятельностного обучения в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ставропольский государственный университет. Ставрополь, 2000. 205 с.

540. Уемов А. И. Логические основы моделирования. Москва : Мысль, 1978. 272 с.

541. Уемов А. И. Системный подход и общая теория систем. Москва : Мысль, 1978. 272 с.

542. Уман А. И. Технологический подход к обучению : теоретические основы / МПГУ им. В.И. Ленина. Москва ; Орел : ОГУ, 1997. 208 с.

543. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. Москва : Педагогика, 1990. 192 с.

544. Управление развитием школы : пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарева. Москва : Новая школа, 1995. 464 с.

545. Усикова И. В. Модели управления высшим учебным заведением на основе стратегического подхода : дис. ... канд. технич. наук : 05. 13.01 / Санкт-Петербургский институт информатики и автоматизации РАН. Санкт-Петербург, 2007. 180 с.

546. Усова А. В., Вологодская З. А. Самостоятельная работа учащихся по физике в средней школе. Москва : Просвещение, 1981. 158 с.

547. Усова А. В., Завьялов В. В. Самостоятельная работа учащихся в процессе изучения физики: метод. пособие. Москва : Высш. шк., 1984. 96 с.

548. Факторович А. А. Методология ценностно-мотивационного управления качеством образования в вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Москва, 2012. 43 с.

549. Федотова Т. В. Специфіка структури професіограми вчителя початкових класів. *Психологія і соціологія 2. Педагогічна психологія*. URL:

http://www.rusnauka.com/22_PNR_2011/Psihologia/8_90900.doc.htm

(дата

звернення : 07.07.2018).

550. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. освіти. Київ : Академія, 2000. 544 с.

551. Фокин Ю. Г. Теория и технология обучения : деятельностный подход : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2006. 240 с.

552. Фролов И. Т. Философский словарь. Москва : Политиздат, 1990. 590 с.

553. Харламов И. Ф. Педагогика : учебное пособие. 3-е изд., перераб. и доп. Москва : Юристъ, 1997. 512 с.

554. Харченко Л. Н. Технологический подход к реализации программы неформального образования и психологической поддержки родителей : монография. Москва : Директ-Медиа, 2014. 212 с.

555. Химинець В. В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя. *Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти* : сайт. URL : <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49> (дата звернення : 07.07.2018).

556. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика / АПН України ; Інститут педагогіки. Київ, 2003. 319 с.

557. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты : доклад на отдел. филос. образования и теории пед. РАО, 23 апреля 2002. Центр дистанционного образования «Эйдос» : сайт. URL : <http://www.eidos.ru/news/compet/htm> (дата звернення : 07.07.2018).

558. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.

559. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник. Санкт-петербург : Питер, 2001. 544 с.

560. Чайка В. М. Дидактико-технологічні знання і вміння в системі підготовки вчителя до здійснення саморегуляції педагогічної діяльності. URL : <http://studentam.net.ua/content/view/7710/97/> (дата звернення : 14.10.2018).

561. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 437 с.

562. Черных М. В., Монахов В. М., Васекин С. В., Муханов С. А. Педагогическая технология в модернизации образования : пять шагов к успеху. Москва, 2003. 58 с.

563. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пособие. Москва : Народ. образование, 1996. 160 с.

564. Чумак О. В. Парадигма освіти XXI століття : інноваційні аспекти. URL : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konfl/Chumak.pdf (дата звернення : 14.10.2018).

565. Чурляева Н. П. Структурно-компетентностный подход к построению педагогической системы подготовки специалистов в техническом вузе : монография. Красноярск : Сибир. гос. аэрокосмич. ун-т им. М. Ф. Решетнева, 2005. 259 с.

566. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Москва : Наука, 1982. 185 с.

567. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. Москва : Педагогика, 1982. 208 с.

568. Шамова Т. И. Исследовательский подход в управлении школой. Москва, 1992. 64 с.

569. Шамова Т. И. К вопросу о понятии и компонентах познавательной самостоятельности. *Новые исследования в педагогических науках* : сб. науч. работ. Москва, 1974. № 11. С. 20–23.

570. Шамова Т. И. Основы технологии модульного обучения. *Педагогические технологии : что это такое и как их использовать в школе* / под ред Т. И. Шамовой. Москва ; Тюмень, 1997. 277 с.

571. Шамова Т. И., Давыденко Т. М., Шибанова Г. Н. Управление образовательными системами : учеб. пособие. Москва : Академия, 2002. 350 с. (Серия «Высшее образование»).

572. Шахов В. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект. Вінниця : Едельвейс, 2007. 383 с.

573. Шерайзина Р. М. Современные стратегии управления образованием: концепции и модели : монография. Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2005. 228 с.

574. Шимків І. Моніторинг якості освіти в європейському контексті. *Науковий вісник Чернівецького університету* : зб. наук. праць. Чернівці : Рута, 2004. Вип. 211 : Педагогіка та психологія. С. 194–203.

575. Шишкова О. Г. Формирование познавательной активности и самостоятельности студентов-заочников (на примере изучения иностранного языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Рязань, 2006. 23 с.

576. Шишов С. Е., Кальней В. А. Школа : мониторинг качества образования. Москва : Пед. об-во России, 2000. 320 с.

577. Щєбликіна Т. А. Теоретико-методичні засади моніторингу навчальних досягнень студентів гуманітарних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів» : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2016. 467 с.

578. Щукина Г. И. Активизация учебной деятельности учащихся в учебном процессе. Москва : Просвещение, 1979. 160 с.

579. Щукина Г. И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении : учеб. пособие для слушателей ФПК директоров общеобраз. школ и в качестве учеб. пособия по спецкурсу для студ. пед. ин-тов. Москва : Просвещение, 1984. 176 с.

580. Щукина Г. И. Педагогика школы : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. Москва : Просвещение, 1977. 383 с.

581. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. Москва : Педагогика, 1988. 208 с.
582. Щукина Г. И. Познавательный интерес в учебной деятельности школьника. Москва : Знание, 1972. 32 с.
583. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе. Москва : Просвещение, 1986. 142 с.
584. Щуркова Н. Е. Воспитание : новый взгляд с позиции культуры. Москва : ОЦ «Пед. поиск», 1997. 80 с.
585. Эльконин Д. Б. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения. *Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию*. Красноярск, 2002. С. 9–21.
586. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах : избранные психологические труды. изд. 2-е, стереотипное Москва : Ин-т практ. психол. ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1997. 416 с.
587. Юдин В. В. Технологическое проектирование педагогического процесса. : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Москва, 2009. 45 с.
588. Юдин Э. Г. Системный подход к принципу деятельности. Методологические проблемы современной науки. Москва : Наука, 1978. 391 с.
589. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения. Каунас : Швиеса, 1989. 286 с.
590. Юшко Г. Н. Научно-дидактические основы организации самостоятельной работы студентов в условиях рейтинговой системы обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ростовский государственный университет. Ростов-на-Дону, 2001. 250 с.
591. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. Москва : Сентябрь, 1996. 96 с.
592. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения. *Вопросы психологии*. 1995. № 2. С. 31–41.

593. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб. пособие. 2-е изд. Санкт-Петербург : Изд-во В.А Михайлова, 2000. 349 с.
594. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования / пер. с польского О. В. Долженко. Москва : Высш.шк., 1986. 135 с.
595. Ясінець П. С. Якість освіти у ВНЗ. Київ : Лібра, 2008. 212 с.
596. Яхнін Я. К. Сучасні підходи до якості освіти. Київ : Наук. думка, 2010. 143 с.
597. Яциніна Н. О. Формування інформаційно-технологічної компетенції майбутнього вчителя у навчальному процесі педагогічного університету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2008. 190 с.
598. A memorandum on Lifelong Learning : commission staff working paper. Brussels, 2000. URL : http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf (date of the application : 20.01.2018).
599. Ackoff R. L., Emery F. E. On Purposeful Systems, Londres : Tavistock Publications, 1972.
600. Banathy V. H. Instructional Systems, Belmont. California : Fearon. 1971.
601. Belyaev S. B. The means of professional training for using pedagogical technologies. *Наукові записки кафедри педагогіки* :зб. наук. праць. Харків, 2015. Вип. XXXVIII. С. 51–58.
602. Berns M. Contexts of competence : social and cultural considerations in communicative language teaching. New York : Plenum, 1990. 185 p.
603. Bertalanffy L. Von. General Systems Theory, Foundation, Development, Applications, New York, 1968.
604. Braziller G. Théorie générale des systèmes, Paris: Dunod, 1973.
605. Bruner J. The Culture of Education. Cambridge, MA : Harvard, 1995.

606. Checkland P. *Soft Systems Methodology in Action*, London : John Wiley & Son.de Rosney, 1990. 418 p.
607. Checkland P. *Systems Thinking, Systems Practice*. London : John Wiley & Son, 1981. 330 p.
608. Checkland, P. Science and the systems paradigm. *International of General Systems*. 1976. Vol. 3. P. 127–134.
609. Commoner. *L'encerclement* / traduit de l'américain par G. Durand. Paris : Editions du Seuil, 1972. 300 p.
610. Forrester J. W. *Principles of Systems*. Cambridge ; Massachusetts : Wright-Allen PressWright-Allan Press, 1968. Book 1. 320 p.
611. Fourez G. *La science partisane, Essai sur les significations des démarches scientifiques*, Paris: Duculot, 1974. 176 p.
612. Kerlinger F. N. *Foundations of Behavioral Research : Educational and Psychological Inquiry*. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1964. 739 p.
613. Le Moigne J.-L. *La théorie du système général. Théorie de la modélisation*. 2006. 330 p. (Collection les classiques du reseau intelligence de la complexit). URL :<http://www.mcxapc.org/inserts/ouvrages/0609tsgtm.pdf> (date of the application : 20.09.2018).
614. Le Moigne J. L. *La théorie du système général, Théorie de la modélisation*. Col., *Systèmes-Décisions*, Paris : Presses Universitaires de France, 1977. 10 p.
615. McClelland D. S., Dailey C. *Professional Competencies of Human Service Workers*. Boston, 1984.
616. Mirabile R. J. Everything you wanted to know about competency modeling. *Training and development*. 1997. August. P. 73–77.
617. Mitchell P. D *Educational Technology. The Encyclopedia of Educational Media Communication and Technology* / Ed. by D. Unwin, R. Mc. Aleese. London : Macmillan Press, 1978. P. 307–332.

618. Mitchell P. D. The concept of Educational Technology : Much Ado about Nothing: Paper Presented to the Joint meeting of the Association of Atlantic teachers Educators. 1973. P. 119–133.

619. Morgan D. Integrating qualitative and quantitative methods : A Pragmatic approach. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 2013. 288 p.

620. Percival F., Ellington H. A. Handbook of Educational Technology. London : Cogan Page Ltd, 1984. 248 p.

621. Potolea D. Doctoral studies and research competencies. *Procedia — Social and behavioral sciences. Education facing contemporary world issues* : 5th International conference EDU-WORLD 2012. 2013. № 76. P. 935–946.

622. Richards J., Rodgers T. Approaches and Methods in Language Teaching. NY : Cambridge University Press, 2001. 170 p.

623. Rosnay J. Le macroscope : vers une vision globale. Paris : Seuil. 1975. 314 p.

624. Shannon C. E., Weaver W. A Mathematical Theory of Communication, Urbana, Ill. : IIe éd. : University of Illinois Press, 1949. 125 p.

625. Skinner B. F. The Modular approach in technical education. Paris : Unesco, 1989.

626. Spenser L. M. Soft Skill Competencies. Edinburg : Scottish Council for Re- search in Education, 1983.

627. The definition and selection of key competencies. Executive Summary URL : <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> (date of the application : 20.09.2018).

628. Van Loo J., Semeijn J. Defining and measuring competences: An application to graduate surveys. *Research Centre for Education and the Labour Market/ Maastricht University*. 2004. P. 10.

629. Views of general systems theory. Proceedings of the Second Systems Symposium at Case Institute of Technology. Edited by Mihajlo D. Mesarović. *Общая теория систем. Перевод с английского В. Я. Алтаева и Э. Л. Наппельбаума. – Издательство «МИР», Москва, 1966 – 187 с.*

630. Watzlawick P. Le langage du changement. Éléments de communication thérapeutique / trad. de l'américain par J. Wiener-Renucci et D. Bansard. Paris : Seuil, Points, 1980. № 186.

631. Watzlawick P. J., Helmick Beavin J., Jackson D. Une logique de la communication. Paris : Seuil. 1972. 356 p.

632. Weaver W. Science and complexity. *American Scientist*. 1948. vol. 36(4). P. 536-544.

633. Wiener N. Cybernetics, Cambridge, Ma : MIT Press ; New York: J. Wiley. 1961.