

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему **«ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ»**

Виконав: студент 2 курсу, групи 8.0112
спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»
освітньо-професійної програми
«Педагогіка вищої школи» А. В. Головчанський

Керівник: доцент кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності, доцент,
к.пед.н. _____ І.В. Козич

Рецензент: завідувач кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності, професор,
д.пед.н. _____ О. І. Іваницький

Запоріжжя

2023

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності
Рівень вищої освіти магістерський
Спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»
Освітньо-професійна програма «Педагогіка вищої школи»

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

« ____ » _____ 2023 р.

**ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТУ**

Головчанському Антону Володимировичу

1. Тема роботи: «Професійна підготовка майбутніх учителів засобами інноваційних технологій»

керівник роботи Козич І. В., к. пед. н., доцент

затверджена наказом ЗНУ від «26» вересня 2023 року № 1505-с

2. Строк подання студентом роботи: _____

3. Вихідні дані до роботи: аналіз філософської, соціологічної психологічної і педагогічної наукової літератури

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) проаналізувати і науково обґрунтувати сутність феномену педагогічної інноватики; визначити педагогічні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів; розкрити сутність технології підготовки майбутніх вчителів на основі застосування інноваційних методів навчання; проаналізувати результати експериментального дослідження професійної підготовки майбутніх вчителів засобами інноваційних технологій.

5. Перелік графічного матеріалу: 3 таблиці та 2 рисунка з результатами дослідження.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Козич І.В.	21.10.22 р.	21.10.22 р.
Розділ 1	Козич І.В.	16.12.22 р.	16.12.22 р.
Розділ 2	Козич І.В.	05.05.23 р.	05.05.23 р.
Висновки	Козич І.В.	18.10.23 р.	18.10.23 р.

7. Дата видачі завдання: _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	жовтень-листопад	виконано
2	Написання вступу роботи	листопад	виконано
3	Написання першого розділу	січень-березень	виконано
4	Написання другого розділу	травень-вересень	виконано
5	Написання висновків	жовтень	виконано
6	Оформлення роботи	жовтень	виконано
7	Рецензування	листопад	виконано
8	Захист	грудень	

Студент _____ Головчанський А. В.

Керівник роботи _____ Козич І. В.

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ Козич І. В.

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 62 с., 2 рисунка, 3 таблиці, 46 джерел.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та розробити методіку професійної підготовки майбутніх учителів засобами інноваційних технологій та перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження: професійна підготовка майбутніх вчителів.

Предмет дослідження: особливості професійної підготовки майбутніх вчителів засобами інноваційних технологій.

Методи дослідження: теоретичні: системний аналіз філософської, соціологічної психологічної і педагогічної наукової літератури з проблеми підготовки вчителя та використання інноваційних технологій; емпіричні: спостереження, бесіди, опитування, анкетування.

Теоретичне значення дослідження: науково обґрунтовано теоретико-методологічні положення техноматики як специфічного напрямку педагогічної інноватики, що досліджує питання технологічних процесів в освіті; виявлено сутність інноваційних технологій в теорії і практиці підготовки вчителів, що забезпечують підвищення її рівня.

Практичне значення дослідження визначається тим, що розроблено: технологію оновлення професійної підготовки майбутніх вчителів та технологію вдосконалення навчально-виховного процесу.

Матеріали дослідження можуть бути використанні в освітньому процесі підготовки майбутніх учителів, у системі післядипломної педагогічної освіти та у процесі самоосвітньої діяльності педагогів.

ІННОВАЦІЯ, ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАЦІЯ, ТЕХНОМАТИКА, ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ, МЕТОД НАВЧАННЯ, ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ, ДІЛОВА ГРА, ДИДАКТИЧНА ГРА, ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА.

SUMMARY

Holovchanskyi A. V. Professional Training of Future Teachers by Means of Innovative Technologies.

The qualification work consists of an introduction, 2 parts, findings, a list of references (46 items).

The relevance of the study is determined by the conceptual foundations of the modernization of education in Ukraine, defined by the National Doctrine of its Development in the 21st Century. Therefore, the priority direction of education development is the implementation of modern innovative technologies that ensure further improvement of the educational process, accessibility and effectiveness of education, preparation of the younger generation for life in the information society. This is achieved by developing individual training programs of various levels of complexity depending on the specific needs of training future specialists.

At the same time, the state recognizes one of the most important conditions for the modernization of education – the training and professional improvement of teaching staff, their mastery of modern innovative technologies.

The purpose of the study: to theoretically substantiate and develop a methodology for the professional training of future teachers by means of innovative technologies and check its effectiveness.

The research tasks:

- 1) to analyse and scientifically substantiate the essence of the phenomenon of pedagogical innovation;
- 2) to determine the pedagogical aspects of the professional training of future teachers;
- 3) to reveal the essence of the technology of training future teachers based on the application of innovative teaching methods;
- 4) to analyse the results of an experimental study of professional training of future teachers by means of innovative technologies.

Object of research: professional training of future teachers.

The subject of research: peculiarities of professional training of future teachers by means of innovative technologies.

Part 1 “Theoretical foundations of professional training of future teachers by means of innovative technologies” pedagogical innovation as a scientific direction is considered; the process of updating the professional training of the future teacher was analysed; pedagogical aspects of professional training of students are defined.

Part 2 “Experimental study of professional training of future teachers by means of innovative technologies” the technology of training future teachers based on the application of innovative teaching methods was developed; the results of an experimental study of professional training of future teachers by means of innovative technologies are analysed.

Research materials can be used in the educational process of training future teachers, in the system of postgraduate pedagogical education and in the process of self-education of teachers.

Keywords: innovation, pedagogical innovation, technology, innovative technologies, teaching method, game technologies, business game, didactic game, professional training.

ЗМІСТ

Вступ.....	8
Розділ 1. Теоретичні основи професійної підготовки майбутніх вчителів засобами інноваційних технологій.....	12
1.1. Педагогічна інноватика як науковий напрям.....	12
1.2. Процес оновлення професійної підготовки майбутнього вчителя.....	19
1.3. Педагогічні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти.....	42
Розділ 2. Експериментальне дослідження професійної підготовки майбутніх вчителів засобами інноваційних технологій.....	50
2.1. Методика підготовки майбутніх вчителів на основі застосування інноваційних методів навчання.....	50
2.2. Аналіз результатів експериментального дослідження професійної підготовки майбутніх вчителів засобами інноваційних технологій.....	62
Висновки.....	68
Список використаних джерел.....	70

ВСТУП

Актуальність дослідження обумовлена концептуальними засадами модернізації освіти України, визначеними Національною доктриною її розвитку у XXI столітті. Відтак, пріоритетним напрямом розвитку освіти є впровадження сучасних інноваційних технологій, що забезпечують подальше вдосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві. Це досягається шляхом розроблення індивідуальних навчальних програм різних рівнів складності залежно від конкретних потреб підготовки майбутніх фахівців.

Водночас держава визнає одну з найважливіших умов модернізації освіти – підготовку і професійне вдосконалення педагогічних кадрів, оволодіння ними сучасними інноваційними технологіями.

Запорукою впровадження інноваційних технологій є наукові доробки вчених, які розробили загальну методологію досліджень, пов'язаних з модернізації вищої освіти в Україні (В. Андрущенко, В. Бондарь, Л. Вовк, В. Кремень, З. Слєпкань та ін.); професійною підготовкою майбутніх педагогів у закладах вищої освіти (І. Богданова, П. Гусак, О. Дубасенюк, І. Дичківська, О. Пехота, О. Пометун, П. Решетніков, О. Федій, Ю. Харламов та ін.), з сутністю інновацій (Л. Даниленко, І. Підласий, В. Паламарчук, О. Савченко та ін.)

Практичне розв'язання проблеми підготовки майбутніх учителів на засадах комплексного підходу до побудови педагогічного процесу висвітлено у працях А. Алексюка, О. Дубасенюк, А. Фурмана та ін.

При цьому, наукові дослідження спрямовані як на виявлення можливостей інноваційних технологій щодо оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів за допомогою методів, засобів та організаційних форм навчання, так і на якісні зміни змісту цієї підготовки.

Аналіз досліджень останніх років засвідчив прагнення вчених до реформування концептуальних і структурно-змістових засад професійно-педагогічної підготовки вчителя на ідеях демократизації, гуманізації, подолання національного нігілізму, заідеологізованості змісту освіти та девальвації загальнолюдських цінностей.

Інтеграційні процеси, які активно розвиваються у вітчизняній педагогічній науці, сприяють цілісності педагогічної теорії і практики, а також синтезу суміжних наук, що взаємодіють з ними. Огляд наукових проблем, пов'язаних з інтегруванням педагогічних дисциплін у закладі вищої освіти, засвідчив появу нових навчальних курсів, які містять, крім навчальної і виховної функцій, культурологічну та інтегративну.

Відтак, аналіз розглянутих вище положень засвідчив нагальну потребу створення нової моделі професійно-педагогічної підготовки, яка б сприяла оновленню її цілей, методів, засобів, організаційних форм та її змістового аспекту. Підходи до підготовки майбутніх учителів, на сьогодні, недостатньо науково-теоретично обґрунтовані як у теорії, так і в практиці педагогічної освіти, не пов'язані між собою, оскільки раніше в наукових дослідженнях була чинною методологічна настанова щодо розподілу означених феноменів на окремі структурні елементи. Сьогодні увага вчених спрямована на усвідомлення природи їх цілісності, тобто знаходження єдиних системоутворюючих факторів, що здатні впливати на зміни всієї системи професійно-педагогічної підготовки.

Ознайомлення з результатами теоретичного аналізу проблеми використання інноваційних технологій у сфері підготовки майбутніх фахівців (М. Кларін, М. Чошанов та ін.) дало змогу виявити низку переваг, що дозволяють: здійснювати структурування змісту навчання; використовувати індивідуально-орієнтований підхід до навчально-пізнавальної діяльності студентів; забезпечувати гнучкість навчання як можливість оперативно реагувати і мобільно адаптуватися до соціально-економічних і технічних умов. Водночас практичний досвід підготовки фахівців засвідчує, що, незважаючи на

значний арсенал різноманітних технологій навчання (діалогове навчання, модульне, проблемне тощо), жодна виокремлена з них, не може забезпечити досягнення поставлених цілей. Відтак, виникає протиріччя між зростаючими потребами практики в оновленні підготовки майбутніх учителів і відсутністю в педагогічній науці досліджень з питань розробки поліфункціонального застосування інноваційних технологій. Означене зумовило вибір теми магістерського дослідження «Професійна підготовка майбутніх вчителів засобами інноваційних технологій».

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та розробити методiku професійної підготовки майбутніх учителів засобами інноваційних технологій та перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження: професійна підготовка майбутніх вчителів.

Предмет дослідження: особливості професійної підготовки майбутніх вчителів засобами інноваційних технологій.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати і науково обґрунтувати сутність феномену педагогічної інноватики.
2. Визначити педагогічні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів.
3. Розкрити сутність технології підготовки майбутніх вчителів на основі застосування інноваційних методів навчання.
4. Проаналізувати результати експериментального дослідження професійної підготовки майбутніх вчителів засобами інноваційних технологій.

Методологічною основою дослідження виступили теорія наукового пізнання і засоби системно-структурного аналізу об'єктів, що визначають його стратегію. Тактика дослідження ґрунтується на загальних підходах: емпіричному, системно-структурному, ситуативно-процесуальному та аналітико-прогностичному.

Теоретичну основу дослідження становлять наукові праці з проблем: технологізації освіти (О. Пехота, Г. Селевко та ін.); теорії і практики

педагогічної освіти (О. Дубасенюк, С. Вітвицька, Л. Онищук, В. Семиченко, С. Сисоєва та ін.); професійної підготовки фахівців (С. Гончаренко, О. Кучерявий, Л. Лук'янова, О. Савченко, Т. Федірчик, Л. Хомич та ін.); загальної педагогічної інноватики (К. Ангеловський, Е. Роджер, М. Кларін).

Методи дослідження:

- теоретичні: системний аналіз філософської, соціологічної психологічної і педагогічної наукової літератури з проблеми підготовки вчителя та використання інноваційних технологій;

- емпіричні: спостереження, бесіди, опитування, анкетування.

Теоретичне значення дослідження: науково обґрунтовано теоретико-методологічні положення техноматики як специфічного напрямку педагогічної інноватики, що досліджує питання технологічних процесів в освіті; виявлено сутність інноваційних технологій в теорії і практиці підготовки вчителів, що забезпечують підвищення її рівня.

Практичне значення дослідження визначається тим, що розроблено: технологію оновлення професійної підготовки майбутніх вчителів та технологію вдосконалення навчально-виховного процесу.

Матеріали дослідження можуть бути використанні в освітньому процесі підготовки майбутніх учителів, у системі післядипломної педагогічної освіти та у процесі самоосвітньої діяльності педагогів.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

1.1. Педагогічна інноватика як науковий напрям

Вітчизняний і зарубіжний досвід засвідчують невпинний пошук нових концептуальних підходів щодо структурування і прогнозування навчально-виховних систем, які надавали б пріоритет особистісно суб'єктивному фактору в процесі створення реальних технологічних програм. У цьому відношенні великі потенційні можливості містяться в застосуванні новітніх технологій (сукупності засобів і методів навчально-виховного процесу, спрямованих на досягнення прогнозованого результату), індивідуально орієнтованого підходу щодо підготовки фахівців у закладі вищої освіти. Розв'язання означеної проблеми вимагає оновлення системи освіти в цілому і системи професійно-педагогічної підготовки вчителя, що є інтегративною цілісністю взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів (суспільно-економічного, спеціального, психологічного та загально-культурного), що мають спільну мету, спрямовану на забезпечення всебічно і гармонійно розвиненої особистості.

Впровадження технологій у сферу освіти сприяє розв'язанню проблеми щодо їх якісного впливу на зміст, методи та організаційні форми навчання, які, у свою чергу, створюють умови для процесу оновлення в галузі підготовки майбутніх учителів.

Специфікою сучасного етапу розвитку освіти є актуалізація технологічних засад, які, на відміну від технічних, дали б відповіді на запитання не «Що робити», а «Яким чином робити краще?», оскільки технологія усвідомлюється як мистецтво застосування результатів наукових досліджень у сфері освітньої діяльності.

Вже сьогодні технології в системі освіти конкретизуються в нових інформаційних і модульних формах навчання. Перша – забезпечує комп'ютерну підтримку навчання, друга – спрямована на його індивідуалізацію.

Розвиток процесів оновлення підготовки майбутніх учителів фактично моделює механізм побудови поліфункціональних технологій, що передбачають поєднання трьох факторів: комплексного підходу до підготовки, її інформатизації та діалектичної єдності інтеграції і диференціації змісту навчання з метою створення, розповсюдження і використання інноваційної діяльності. Така інноваційна діяльність не лише сприяє процесу нововведень у традиційну систему підготовки, а й забезпечує появу інноваційних технологій, які базуються на проектуванні педагогічного процесу, гарантуванні запрограмованого кінцевого результату та акцентуванні поглядів на структурі і змісті навчально-пізнавальної діяльності саме студентів [31, с. 65].

Відтак, звернемось до загальної теорії систем, до закону необхідності в розмаїтості, а саме, суперечності між загальною тенденцією у природі до спрощення і фактичним ускладненням систем у ході еволюції в інтересах їх виживання. Сутність цієї закономірності така: ріст розмаїтості на вищих рівнях забезпечується обмеженням на попередніх.

Відповідно до результатів здійсненого аналізу, можна дійти висновку, що для збільшення варіативності функціонування освітньої діяльності на вищих рівнях, а саме, в підготовці майбутніх учителів, необхідно значно спростити педагогічний процес як нижчий рівень ієрархії ступенів організації, шляхом широкого впровадження нових технологій навчання, введенням норм, стандартів, регламентів.

Характерною особливістю сучасного періоду розвитку педагогічної освіти є активізація пошуку нових форм підготовки педагогічних кадрів і розгортання широкої експериментальної роботи, спрямованої на впровадження сучасних технологій навчання, які конкретизуються в новій інформаційній та модульній технологіях. У ході розв'язання означених проблем з'ясувалось, що

оновлення професійно-педагогічної підготовки потребує створення цілісної науково-методичної системи, яка спроможна реформувати її концептуальні, структурно-змістові, технологічні та організаційно-дидактичні засади з позицій сучасних педагогічних інновацій.

У ході аналізу сучасних світових досягнень з'ясувалося, що інновація розглядається як процес комплексного створення, розповсюдження та використання нових засобів задоволення суспільних потреб, пов'язаних з вимогами того соціального середовища, в якому нововведення здійснюється.

Нині серед головних напрямів вдосконалення процесу управління якістю освіти є інноваційний менеджмент, який є неодмінною складовою стратегічного менеджменту в освіті.

Визначено, що інноваційний менеджмент – це сукупність принципів, методів та інструментів управління інноваційними процесами, а саме запровадженням нових ідей, знань, представлених у вигляді фундаментальних і прикладних наукових досліджень та розробок [8].

Сутність менеджменту інновацій полягає у забезпеченні умов для внесення системних змін у діяльність освітніх закладів, спрямованих на їх розвиток і покращення роботи. Ефективний інноваційний освітній менеджмент, спрямований на підвищення якості освіти, є надійним механізмом задоволення потреб споживачів освітніх послуг та забезпечення конкурентоспроможності освітніх закладів.

В педагогіці поняттям «інновація» позначають нововведення, новизну, зміну, запровадження чогось нового. Стосовно педагогічного процесу інновація означає введення нового в мету, зміст, форми і методи навчання та виховання; в організацію спільної діяльності викладача та студента [37].

Педагогічна інновація визначається як особлива організація діяльності і мислення, що спрямовані на організацію нововведень в освітньому просторі, або як процес створення, засвоєння, впровадження та розповсюдження нового в освіті.

Інноваційний процес в освіті визначається як сукупність послідовних,

цілеспрямованих дій на її оновлення.

Встановлено також, що педагогічна інноватика покликана відобразити сутність нового міждисциплінарного наукового напрямку, який обіймає вивчення питань філософського, психологічного, психосоціального, інформаційного та педагогічного забезпечення інноваційних процесів, спрямованих на розв'язання проблем і завдань сучасного етапу розвитку освіти та особистості.

Предметом педагогічної інноватики як нового міждисциплінарного наукового напрямку є актуально значущі та системно організуючі інноваційні процеси, що стають перспективними для еволюції освіти і позитивно впливають на її розвиток, а також на розвиток більш широкого мультикультурного простору [30].

Результати проведеного аналізу тенденцій і закономірностей розвитку педагогічної інноватики засвідчують про необхідність розгляду специфічного напрямку, орієнтованого на дослідження технологічних процесів у системі освіти взагалі та в системі педагогічної освіти зокрема. Такий напрям отримав назву «техноматика».

Відтак, техноматика вивчатиме технологічні потреби освіти та розроблятиме шляхи, засоби і методи ефективного задоволення цих потреб. Означений напрям пов'язаний як з технологіями нововведень в освітній простір, так і з конкретними технологіями реалізації цих нововведень. Вони виконують такі основні функції: удосконалюючу, тобто модернізуючу, модифікуючу, раціоналізуючу традиційний педагогічний процес, трансформуючу, тобто радикально змінюючу традиційний процес, а також комплексну або комбінаторну, що виконує сполучення елементів як традиційного, так і інноваційного педагогічного процесу [20].

Отже, техноматика є таким специфічним напрямом педагогічної інноватики, що вивчає удосконалення, трансформацію та комплексне оновлення традиційного педагогічного процесу за допомогою технологічних нововведень. Технологічні нововведення реалізуються у процесах, що

визначаються як сукупність послідовних дій, спрямованих на конкретний педагогічний результат. Такі процеси отримали назву технологічних.

Кожна галузь знань формується як наука лише за умови визначення специфічного предмета досліджень, отже, спробуємо його визначити. Першочергова увага зосереджена на проблемі використання міждисциплінарних знань, які мають місце в даному науковому напрямі, тому логічно сформулювати універсальний предмет досліджень, що реалізовував би запити кожної галузі використовуваних наукових знань: філософії, педагогіки, психології, соціології та інформатики.

Техноматика інтегрує в собі сукупність знань з філософії, педагогіки, психології, соціології та інформатики як наук, що лежать в основі проектування, створення і застосування технологічних процесів в освіті. Відтак, предметом техноматики як напряму педагогічної інноватики є технологічний процес, що охоплює широке коло сучасних проблем оновлення навчання, виховання, освіти, способів і засобів її інформатизації.

Провідними тенденціями техноматики є:

- розробка, впровадження і розповсюдження педагогічних технологій, що прискорюють процеси оновлення і модернізації сучасної системи освіти;
- підготовка майбутніх учителів упродовж усього періоду становлення професійної школи і педагогічної думки відбувається таким чином, щоб цей процес сприяв перманентному оновленню, усвідомленню і впровадженню нових ідей і технологій [4, с. 20].

Отже, техноматика інтегрує в собі сукупність знань, сформованих даними науками, які лежать в основі проектування, створення та застосування технологічних процесів в освіті.

Предметом техноматики як напряму педагогічної інноватики є технологічний процес, який охоплює широке коло сучасних проблем оновлення навчання, виховання, освіти, способів та засобів інформатизації, шляхів психологічного розвитку та соціалізації особистості. Технологічні процеси в освіті визначають відповідні педагогічні технології, що знайшли своє схвалення

на сучасному етапі її розвитку.

Проблема впровадження інноваційних методик у навчальний процес полягає в тому, що:

1. Немає банку даних про наявність методичних розробок в Україні. Дійсно, останній каталог методичних матеріалів фонду розробок з методів активного навчання України був виданий у 1988 році лабораторією методів активного навчання. До речі, у ньому подано перелік каталогів виданих до того часу в кількості 109 видань, які охоплювали провідні центри методів активного навчання, наприклад, університет ім. Шилера (Німеччина). Каталог має 76 напрямків за дисциплінами, що вивчались у навчальних закладах. В кожному напрямку вказаний перелік розробок і навчальний заклад, який є автором розробок і їхнього впровадження.

2. Більшість розробок знаходиться в навчальних закладах у вигляді методичних вказівок, або посібників, які видані дуже малими тиражами і не розповсюджені за межі навчального закладу, де були видані. Інформація стосовно підходів до розробок і практика впровадження інноваційних методик, зокрема на основі телекомунікаційних технологій, представлена у науково-педагогічних журналах і виданнях, що містять доповіді на конференціях.

3. Обмаль розробок для фундаментальних дисциплін (математика, фізика, хімія і т.д.). Орієнтація на особистість студента визначає організаційно-педагогічні умови розвитку професійно-технічної освіти однією із складових якої є розвиток самостійності, науково-дослідної діяльності студентів як основи для їхньої мотивації до подальшої освіти [29].

Отже, забезпечення навчального процесу у закладах вищої освіти інноваційними методиками, зокрема на основі телекомунікаційних технологій, має супроводжуватись впровадженням інноваційних технологій не тільки у навчання спеціальних дисциплін, а й у навчання дисциплін загальноосвітньої підготовки.

В системі Інтернет існують освітні програми з різних дисциплін, у тому числі з фундаментальних, але більшість з них комерційного плану. Таким

чином, забезпечення навчального процесу фундаментальних дисциплін інноваційними методиками на основі телекомунікаційних технологій залишається на недостатньому рівні. Що потрібно зробити?

1. Створити банк інноваційних технологій, які розроблені і доступні в Україні.

2. Розробити інноваційні методики на основі інформаційно-телекомунікаційних технологій для дисциплін вищого навчального закладу: а) для дисциплін загальноосвітнього циклу (математика, фізика і т.д.), із застосуванням міжпредметних зв'язків і професійної спрямованості; б) для спеціальних дисциплін із застосуванням методів активного навчання.

3. Поряд з підручниками і посібниками для студентів необхідно видання методичних матеріалів для викладачів, в яких можна знайти системи, методики організації навчального процесу з будь-яких навчальних предметів для формування професійно значущих якостей майбутніх випускників ЗВО.

4. Обґрунтувати систему роботи викладачів фундаментальних дисциплін з організації занять за нетрадиційною методикою. Психолог-гуманіст А. Маслоу фундаментальне значення для вдосконалення особистості надавав саме змінам в області освіти, підкреслюючи важливість емоційно-афективної сторони в освіті, формуванні інтересу до знань, розвитку творчих здібностей, підкреслював необхідність не авторитарного підходу до засобів викладання [3].

Відомо, що маючи певний запас знань, людина не завжди може у повній мірі оцінити свій потенціал, не завжди чітко бачить шляхи можливої самореалізації, тому одним із завдань навчально-виховного процесу у ЗВО є сприяння усвідомленню студентом своєї індивідуальності і значущості. Як організація ЗВО має проводити політику не нав'язування у свідомість студента чого-небудь, а створення умов для прояву у студента цих позитивних особистісних начал природним шляхом, виконувати спонукально-спрямовуючу та просвітницьку функції, які полягають у тому, щоб дати людині передумови і допомогти знайти шляхи ними скористатися. Це є, перш за все, партнерство студентів і викладачів, коли кожен з них розглядається як самостійний партнер

у спільному процесі формування високопрофесійного фахівця.

Необхідною умовою підготовки студентів до взаємодії є набуття ними досвіду, який у майбутньому стане засобом їхньої професійної взаємодії з колегами. Цей досвід набувається в результаті встановлення співробітництва між учасниками навчально-виховного процесу, а також участю студентів у різних видах навчальної діяльності.

1.2. Процес оновлення професійної підготовки майбутнього вчителя

Сучасний світ характеризується підсиленням конкуренції, що веде до змін умов підготовки випускників закладів вищої освіти. Специфічними особливостями фахівців постає наявність вмінь творчого підходу до власної діяльності, готовність до змін профілю роботи. Виникає залежність між якістю підготовки фахівця, його працевлаштуванням і подальшою професійною кар'єрою.

Тому у процесі створення моделі підготовки фахівця пропонується використання методів навчання, які сприяють ефективному розвитку здібностей і формуванню у студентів навичок самостійності системного мислення, вмінь творчого застосування знань.

І. Богданова відзначає «Нові завдання освіти в XXI столітті вимагають і застосування в широкому масштабі інноваційних педагогічних технологій, що базуються на фундаментальних аспектах педагогіки і дидактики, пов'язаних з мистецтвом розуміння та високою комунікативною культурою. Органічною стає потреба у конституюванні множинності освітніх траєкторій, для яких характерна варіативність методик, які активізують розумову діяльність та творчо організують освітній простір. Найперспективнішою інноваційною технологією вважають «кейс-стаді» – навчання з використанням конкретних навчальних ситуацій, тренінгові технології – тренінг ділової комунікації, особистісного розвитку, комунікативних умінь тощо. Нам потрібно більш

активно переймати все те, що добре зарекомендувало себе у світовій освіті. Скажімо, вища школа в Україні, яка, безумовно, має багато позитивних рис, не завжди створює достатні умови для індивідуалізації навчання з урахуванням інтересів і потреб студента» [5, с. 56].

Нині підготовка випускників у закладах вищої освіти змушує науковців, педагогів до пошуку нових засобів і методів підвищення якості їхньої теоретичної підготовки, готовності до самостійної творчої праці. Перетворення освітнього простору, яке з парадигми «наслідування» перейшло у парадигму «інформація» породжує величезний потік інформації, яку має опрацювати студент під час навчання у закладах вищої освіти. Головним недоліком у процесі збільшення інформації, що її має опонувати студент, є відсутність його власної діяльності. Розв'язати цю проблему, хоча б частково, можна за допомогою використання, поряд з традиційними методами навчання, нетрадиційних методів.

Термін «метод навчання» педагоги використовують у практиці навчання, до нинішнього часу існують різні означення цього поняття, що вказує на різноманітність підходів науковців до дослідження сутності методів навчання і намір їхнього описання через одну або декілька існуючих ознак. Методи навчання - це засоби взаємопов'язаної діяльності викладача і студентів, які спрямовані на оволодіння студентом знаннями, вміннями та навичками, на його виховання і розвиток в процесі навчання. Різноманітність методів породжує у студентів зацікавленість до навчально-пізнавальної діяльності, що дуже важливо для формування мотивованого ставлення до навчальних занять [16].

Дидактичні дослідження вказують на те, що класифікація методів навчання характеризується різноманітністю в залежності від підходів. Наприклад, І. Лернер і М. Скаткін класифікують методи навчання, виходячи з характеру навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі опанування матеріалу, який вивчається. Вони виокремлюють такі методи розвивального навчання:

- роз'яснювально-ілюстраційний або інформаційно-рецептивний

(оповідання, лекція, роз'яснення, робота з підручником, демонстрування картин, кіно);

- репродуктивний (відтворення дій з застосуванням знань на практиці, діяльність за алгоритмом, програмування);
- проблемне викладання навчального матеріалу;
- частково-пошуковий або евристичний метод;
- дослідницький метод, коли учням дається пізнавальна задача, котру вони розв'язують самостійно, відшукуючи необхідні методи за допомогою викладача [36, с. 92] .

У класифікації М. Данилова і Б. Єсіпова методи навчання розглядаються як засоби організації упорядкованої навчальної діяльності учнів з метою досягнення пізнавальних задач:

- 1) набуття нових знань;
- 2) формування вмінь і навичок застосування знань під час практичних занять;
- 3) перевірки і оцінювання знань, вмінь і навичок [41].

Ця класифікація вдало узгоджується з загальними задачами навчання і допомагає зрозуміти їхні функціональні призначення.

Якщо до цієї класифікації додати деякі уточнення, то класифікацію методів навчання можна розділити на п'ять груп:

- 1) розповідь, роз'яснювання, лекція, бесіда, методи ілюстрування у процесі викладання матеріалу;
- 2) самостійна робота студентів з опанування і засвоєння нового матеріалу (робота з підручником, лабораторні роботи);
- 3) навчальна робота із застосуванням знань на практиці і формуванням вмінь і навичок (вправи, лабораторні роботи);
- 4) закріплення викладеного матеріалу (бесіда, робота з підручником);
- 5) перевірка і оцінювання знань, вмінь і навичок (спостереження за роботою студентів, опитування, оцінювання роботи під час кожного заняття, контрольні роботи, перевірка домашнього завдання, програмований контроль).

І. Лернер відзначає, що досвід творчої діяльності не можна передати розповідями, показами самого процесу, що здійснюються на очах студентів. Поки студент не бере участі у процесі творчої, пошукової діяльності, він цього досвіду не набуває. Отже, для розвитку творчих здібностей студентів необхідно задіяти їх у спеціально організований навчальний науково-пізнавальний процес, який є моделлю наукового процесу пізнання.

Виникнення активних групових методів пов'язано з певною парадигмою. В рамках цієї парадигми була ідея децентрації, яку висловив Ж. Піаже і яка була доповнена Л. Виготським. Автори не пов'язували її з активними методами, але побічно вказали механізм, що лежить в основі цих методів.

Проблемам визначення методів навчання приділяється особлива увага у закордонних школах. Загальний методичний принцип був розроблений Д. Д'юї і В. Кілпатриком – принцип і навчання за допомогою «ділення». Ділення у даному контексті означало фізичну і розумову діяльність дітей, спрямовану на роз'яснення наперед поставлених практичних завдань [26].

За цим принципом на перше місце висунуті методи навчання, що перетворюють аудиторію у лабораторію, яка задіює учнів до розумової діяльності практичного характеру. В результаті з'являється метод груподинамічних вправ, мета якого – набуття учнями відповідного досвіду розв'язання задач і колективної взаємодії. Цей метод орієнтований на тренінг учнів. Між ним і діловими іграми, які ми розглянемо далі, існує багато спільного. До нетрадиційних методів навчання відносять методи активного навчання.

У дослідженні Х. Майхнера відзначається, що людина у процесі пасивного сприйняття запам'ятає 10% того, що прочитала, 20% – того, що почула, 30% того, що побачила, 50% побаченого та почутого, а при активному сприйнятті у пам'яті зберігається 80% того, що говорять самі, і 90% того, що роблять або створюють самостійно [7, с. 23]. Отже, можна зробити висновки, що методи активного навчання значно поліпшують запам'ятовування матеріалу, сприяють його ідентифікації і цілеспрямованій практичній реалізації.

Питання активізації у процесі навчання ставили ще провідні вчені XVIII – XIX століть, які говорили більше про розумову активність. Наприклад, Ж. Руссо [35] вважав, що трудова активність є важливим чинником розвитку розуму, але не вказував шлях зв'язку трудової і розумової активності. Наприкінці XIX століття, у зв'язку з розвитком індустрії, почався рух, спрямований на розвиток методів активного навчання у школах. Був висунутий трудовий метод навчання з орієнтацією на механічне засвоєння навичок роботи. Поряд з цим Д. Д'юї не сприйняв необхідність засвоєння системи знань і фактично турбувався про розумову культуру, пов'язану з прилаштуванням до оточуючої реальності методом спроб і помилок. Нині у закордонній педагогіці дослідження інновацій в галузі методів активного навчання носить прагматичний (емпіричний) характер. Вчені намагаються, поряд з теоретичним обґрунтуванням інноваційних процесів, дати практичні рекомендації щодо їх засвоєння [27, с. 101].

Аналіз закордонної педагогічної літератури показує, що педагоги інтенсивно шукають шляхи забезпечення більш високої якості навчання випускників ЗВО. Наприклад, В. Реверс вважає, що одним із засобів є «навчання-співпраця», який визначає стосунки викладача і студента, їхню допомогу один одному. Розглядається метод групових дискусій, суть якого полягає у тому, що студентам, дається одноманітне завдання, котре вони мають виконати спочатку індивідуально, а потім, у процесі групової дискусії, прийняти відповідне рішення.

У 1920-ті роки минулого століття була проведена розробка «методу проектів». Це система навчання, у процесі якої студенти набувають знання, виконуючи практичні завдання (проекти), що поступово ускладнюються. Головна мета методу проектів – розвиток пізнавальних, творчих навичок у студентів, вміння самостійного конструювання власних знань, вмінь орієнтуватись в інформаційному просторі. Головна вимога методу проектів – наявність значимої проблеми, яка потребує інтегрованого знання, дослідницького пошуку її розв'язання, необхідності самостійної діяльності.

Метод проектів активно використовується у вищій освіті в Угорщині.

У Франції приділяється увага двосторонньому зв'язку між педагогом і студентами, спрямованому на більш поглиблену взаємодію. Це сприяє переходу освіти від моделі, центром якої є викладач, до моделі самостійного здобуття знань, яка сфокусована на студентові. Навчання стає таким же важливим, як і викладання. Викладач змушений менше застосовувати традиційні методи навчання і робити акцент на бесідах і тренувальних технологіях. Крім цього, учені більш як 40 країн світу об'єдналися в 1984 році в Міжнародну асоціацію методів активного навчання «WACRA», яка успішно працює вже понад 20 років. Мета об'єднання – узагальнення і розповсюдження інформації про розробки інноваційних методик в усіх сферах діяльності, взаємодопомога в навчанні викладачам і впровадження методів активного навчання. Матеріали щорічних конференцій «WACRA» мають безліч цікавої і корисної інформації. Наприклад, про організацію освіти в об'єднаній Німеччині з використанням методів активного навчання тощо [9].

Широке використання у школах західних країн отримали ділові ігри, які використовуються, головним чином, для формування практичних умінь та навичок спілкування іноземною мовою, розв'язання завдань управління економікою, будівництвом, зокрема промисловим, широко застосовуються у військовій справі, метою яких є надбання досвіду [25].

Крім цього, навчальні ігри знайшли своє застосування під час викладання конкретних дисциплін, загальних принципів, методів моделювання, математичних і наукових підходів до виробничих проблем. Розглянемо класифікацію методів активного навчання у ЗВО, яка була запропонована колективом вчених у 1984 році.

Ознаки: вимушена активність студентів; зіставлення часу активності студентів і викладача; самостійна творча розробка рішення студентами; постійна взаємодія студентів і викладача за допомогою прямих і зворотних зв'язків.

До не імітаційних методів навчання в педагогіці відносять:

1. Проблемна лекція (ознаки: забезпечення активної, творчої роботи студентів контрольними питаннями, обмірковуванням тощо).

2. Практичне заняття, лабораторна робота (ознаки: регулярне подання викладачу самостійно отриманих результатів, доопрацювання при виявленні помилок і недоліків).

3. Семінар і тематична дискусія (ознаки: надійне місце із заняттям реальної посади).

4. Дипломний або курсовий проект, робота (ознаки: надійний контроль самостійної роботи студентів).

5. Виробнича практика або стажування (ознаки: на конкретному робочому місці із заняттям реальної посади).

6. Використання програм і машин, що навчають (ознаки: регулярний контроль за поповненням студентом знань і спонукання його до цього).

7. Олімпіада або науково-практична конференція (ознаки: контролювання самостійної підготовки до олімпіади або конференції).

8. НДРС (ознаки: контролювання самостійного виконання студентом НДР).

9. Групова консультація (ознаки: весь колектив залучається до обговорення поставлених питань) [38].

Імітаційні методи навчання характеризуються ознаками: взаємодія студентів, імітація професійно-колективної діяльності.

1. Не ігрові:

а) аналіз конкретних ситуацій, наявність складної задачі (проблеми), контрольні питання стосовно проблеми, розробка групами варіантів рішень, їх обговорення, підведення результатів викладачем;

б) імітаційні вправи (те ж що й в аналізі конкретних ситуацій, але оптимальний або нормативний результат, наперед відомий викладачу, спрощені варіанти інших імітаційних методів).

2. Ігрові (наявність і розподілення ролей): а) ділова гра (наявність проблеми управління або моделювання професійної діяльності спеціаліста,

наявність загальної мети ігрових груп. Наявність ролей і призначення на них учасників, відмінності інтересів учасників і врахування умов невизначеності, прийняття і реалізація послідовності рішень, наявність системи стимулювання, об'єктивність оцінювання результатів); б) розігрування ролей (наявність складної задачі, розподілення ролей, відмінності інтересів учасників, організація дискусії, введення конкретних ситуацій, підведення підсумків викладачем).

3. Ігрове проектування (наявність складної інженерної задачі, розробка групами варіантів рішень, розподілення ролей і засідання науково-технічної ради, імітація засідання ради з публічним захистом варіантів рішень).

Інтенсивним засобом підвищення результативності формування професійної спрямованості, набуття студентами вмінь самостійної роботи, розвитку здібностей є застосування ігрових форм навчання, до яких у першу чергу відносять ділові ігри. Класичне означення ділової гри наступне «гра – форма діяльності в умовних ситуаціях, спрямована на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, фіксованого у соціально закріплених способах здійснення предметних дій, у предметах науки і культури» [32].

До нині не існує універсального означення ділової гри. Наприклад, І. Сироежин розуміє її як модель процесу прийняття рішень. Інші автори визначають ділову гру як модель взаємодії людей у процесі досягнення деяких цілей економічного, політичного або престижного характеру [23]. Ряд авторів відзначають, що ділова гра це моделювання вибіркового аспекту конфліктної ситуації, яку виконують за раніше визначеними правилами, вихідними даними і методиками [43].

Таким чином, всі дослідники даної проблеми так або інакше відзначають, що ділова гра є моделлю.

У нашому дослідженні ми маємо на увазі навчальні ділові ігри, виходячи з того, що навчальна ділова гра сама по собі не є моделлю, а є засобом роботи з моделлю, яка закладена у структурі ділової гри. Історія існування ділових ігор нараховує декілька тисячоліть. Перше згадування про ділові ігри можна знайти

у папірусах стародавнього Єгипту, де описане навчання єгипетських військових з елементами ситуативного моделювання. Перше згадування ділових ігор у Західній Європі (XVII-XVIII) зазначалось як «королівська гра» (1664 р.), «військові шахи»(1780 р.), потім як «маневри на карті» (1798 р.). Цікаво, що таким чином Наполеон готував наступний бій, а у XIX столітті військові ігри слугували для збудження уваги молодих військовослужбовців і зменшення труднощів у навчанні.

У 30-х роках минулого століття ділові ігри особливо бурхливо почали розроблятися та впроваджуватися в США. Одним з найбільш відомих представників ігрового методу є К. Абт, який розпочинав з конструювання комп'ютерних імітацій повітряного бою, космічних експедицій тощо. Члени американської Асоціації Менеджменту після відвідування військово-морської академії виявили, що теж мають схожі ситуації прийняття рішень і у 1955 році розробили для себе першу гру «Імітація рішень у вищій управлінській ланці» і випробували її на семінарі у Саранак Лейк (1957 р.). Там вперше з'явився термін «ділова гра». Вже через 10 років вони застосовувались скрізь у школах бізнесу. Перші комп'ютерні ділові ігри були запропоновані англійським кібернетиком С. Біром у кінці 60-х років XX століття [23].

У той же час Д. Форрестер розробив основи нової науки – динаміки систем, які дозволяють будувати інтерактивні моделі економічних, політичних, соціальних ситуацій. Широке розповсюдження набули ділові ігри в західних школах менеджменту у 80-х роках минулого століття. З появою засобів віртуальної реальності ділові ігри піднялися на новий рівень, що допомогло створити інтерактивні комплекси для ситуаційного моделювання тренінг-центрів багатьох крупних корпорацій.

У 1990 роках відбувається спад у розробках і застосуванні ділових ігор у навчальному процесі закладів вищої освіти, припиняє роботу семінар НАН України з ділових ігор, який очолював В. Рибальський, лише у просторі бізнесу і управління, менеджменту спостерігається зростання. Нині відбувається відродження МАН в Україні, як складової інноваційних методів навчання,

продовжується пошук, розробка і впровадження методів активного навчання, про що свідчать чисельні міжнародні та регіональні науково-методичні конференції, які присвячені інноваційним технологіям навчання. Багато інформації можна почерпнути з інтернетвидань [26].

Основні положення теорії ігрової діяльності були сформульовані і розроблені класиками російської та радянської педагогіки – А. Макаренком, Д. Писарєвим, К. Ушинським і видатними радянськими психологами і педагогами Л. Виготським, М. Левітовим, О. Леонтєвим, С. Рубінштейном, та іншими. А. Макаренко писав: «Є ще один важливий метод – гра, треба насамперед сказати, що між грою і роботою немає такої великої різниці, як дехто думає. В кожній хорошій грі є насамперед робоче зусилля та зусилля думки. Дехто гадає, що робота відрізняється від гри тим, що в роботі є відповідальність, а в грі її немає. Це неправильно, у грі є така сама велика відповідальність, як і у роботі» [34].

У працях Г. Гегеля, І. Зязюна, М. Кагана, П. Лаврова, М. Семашка та ін. розкрито філософське трактування зародження й значення гри. З'явилося багато робіт з навчально-педагогічних ділових ігор. У сучасній педагогіці відомі вчителі-новатори Є. Ільїн, С. Лисенкова та В. Шаталов, які, організовуючи навчальну й виховну діяльність учнів, широко використовують ігрові ситуації. В. Шаталов зазначає: «Придивіться: чи не дуже рано згасає наш педагогічний інтерес до ігор, які вірою і правдою завжди служили й покликані служити розвитку кмітливості та пізнавальної цікавості дітей на всіх, без винятку, їх вікових рівнях. Це ж не таємниця, що ті, з яких на уроці слова не витягти, в іграх стають такими активними, якими ми їх в класно-урочних буднях і уявити собі не в змозі... Їхні дії починають відзначатися глибиною мислення. Мислення сміливого, масштабного, нестандартного» [6].

Вагомий вклад до класифікації, розробок та впровадження МАН та навчальних ділових ігор у навчальний процес закладів вищої освіти внесли М. Бірштейн, О. Вербицький, В. Платов, Л. Матророва, та ін. Існують різні класифікації ділових ігор. Залежно від області дослідження кожний дослідник

ставить в основу класифікації ті властивості ділової гри, котрі він досліджує. Нині найбільш характерні такі підходи до класифікації ділових ігор:

- за наявністю імітаційної моделі засвоюваної діяльності і ступеня виразу елементів гри;
- за призначенням у навчальному процесі;
- за цільовим призначенням [46, с. 153].

В багатьох наукових роботах визначаються багаточисельні ознаки ігор. У сучасній літературі класифікація ігор представлена центральною проблемою теорії ігрової діяльності.

Всі ігрові технології в залежності від класифікації знаходяться у взаємозв'язку. Жоден вид сам по собі не забезпечує розв'язання задач організації самостійної роботи студентів. Вибір бліц-ігор з загальної класифікації здійснюється відповідно до основи дидактичних задач, котрі відображені у моделі фахівця і конкретизовані у програмі підготовки студента з дисципліни.

Відома ще одна класифікація ділових ігор як методу активного навчання. В залежності від ознаки, що є основою ділення, розрізняють:

1. За функціональним призначенням: навчальні ділові ігри; виробничі; організаційно-діяльнісні; дослідницькі.
2. За ступенем реальності ігрової моделі: конкретні (практичні); абстрактні (теоретичні).
3. За складністю ігрових процедур: прості (обмежене число учасників, одна проблема); складні (багато учасників, проблемних ситуацій, зовнішня експертиза та інше).
4. За способом обробки інформації: машинні (з використанням комп'ютера і тільки комп'ютерні); ручні.
5. За ступенем формалізації: формалізовані (ігрові процедури математично описані); неформалізовані (з використанням тільки якісних характеристик).
6. За структурою учасників гри: однотипні (студентські групи,

співробітники однієї установи й інше); змішані (різнопрофільні учасники гри).

7. За оцінкою діяльності учасників ігрових груп: з оцінюванням спеціального арбітражу; без оцінювання арбітражу; із самооцінкою учасників гри.

8. Ступінь регламентації: з жорсткою регламентацією (послідовність дій учасників, часу ігрових сюжетів, ролей гравців і інше); м'які ділові ігри [45].

Нині найважливішими ознаками ділових ігор вважаються: цільове призначення ігри, різноманітність тематичних рамок, імітувальні контекстно-орієнтовані області, ступінь свободи рішень, рівень невизначеності розв'язків, характер комунікацій між учасниками, ступінь відкритості гри, комплексність моделі, що використовується, форма її проведення й інше.

В останні роки в багатьох країнах набувають використання кейс-методи (кейс-стаді). Інколи їх ототожнюють з методом конкретних ситуацій, хоча він – один з найбільш популярних варіантів цих методів.

Кейс-метод – це стисла за часом ділова гра. Його найбільше використовують у навчальному процесі навчальних закладів за кордоном. Сутність цього методу полягає у тому, що проблемне викладання знань супроводжується організацією самостійної роботи студентів. Наприклад, у Німеччині, педагог К. Хайнце розглядає метод кейс-стаді у професійних середніх закладах. На ранніх стадіях розвитку цей метод використовували в курсах навчання аспірантів. Між тим, збільшення числа менеджерів, що 82 використовували кейс-методи, привело до значного підвищення попиту на нові кейси, що мають національне забарвлення. Особливістю цього методу є відтворення проблемної ситуації на основі фактів реального життя. Цей метод був запропонований у Гарвардському університеті США. Кейс не тільки описання реальних подій, а єдиний інформаційний комплекс, що допомагає з'ясувати ситуацію, він містить питання, які приводять до розв'язання завдання. Гарний кейс має задовольняти такі вимоги: відповідати чітко сформульованій меті створення; мати відповідній рівень труднощів; ілюструвати декілька аспектів економічного життя; не застарівати швидко і бути актуальним

сьогодні; ілюструвати типові ситуації; розвивати аналітичне мислення; провокувати дискусію; мати декілька розв'язків. Деякі вчені вважають, що кейси бувають «мертві» і «живі». До мертвих кейсів вони відносять ті, що містять всю необхідну для аналізу інформацію, а до «живих» – що провокує студентів до пошуку додаткової інформації для аналізу [17, с. 13].

Цікаві кейс-методи в навчальній діловій грі – це метод інциденту і метод розігрування ситуації у ролях. У першому випадку аналізується мікроситуація – службові інциденти, повчальні історії, де викладач лаконічно пояснює суть проблеми і задіює студентів до її розв'язання. Зазвичай, це наочні приклади з життя, котрі швидко засвоюються студентами і далі входять у їхній власний досвід.

Перспективним напрямом розробки і впровадження кейсів у роботі зі студентами є моделювання типових ситуацій педагогічної діяльності. Важливим компонентом кейс-методів і ділових ігор є те, що вони виконують не тільки діагностичні і пізнавальні функції, а й тренінгові. У випадку розігрування ролей студенти, виконуючи ролі, приймають власні рішення, у процесі чого очевидна спрямованість на формування навичок професійної поведінки у колективі, вміння аналізувати характер міжособистісних стосунків.

Практично у всіх закордонних школах нині виділені три загальні групи ігор, спрямованих на організацію самостійності студентів: ігри, спрямовані на набуття теоретичних знань; ігри, спрямовані на набуття практичних вмінь; ігри, що сприяють зміні ставлень до проблеми або предмета, що вивчається [33].

Ділова гра є формою створення предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності фахівця, моделювання систем стосунків, характерних для цієї діяльності як цілого [20]. Вона дає можливість збагнути не тільки мету навчання і виховання, яка не може бути досягнута іншими засобами, але й надає соціальну компетенцію: навички соціальної взаємодії і управління людьми, організації діяльності колективу, уміння керувати і підкорятися, брати відповідальність та інші соціальні якості особистості майбутнього фахівця. Це відіграє особливе значення в період демократизації

суспільства, переходу до ринкової економіки.

Активні методи навчання, до яких в першу чергу слід віднести навчальні ігри, дають змогу формувати знання, уміння самостійної роботи, професійні уміння і навички студентів шляхом залучення їх до інтенсивної пізнавальної діяльності. Завдання педагога на сучасному етапі зводиться до того, щоб створити оптимальні умови надання максимальної допомоги студентам в їхній майбутній роботі за спеціальністю. Розв'язавши її за допомогою навчальної гри, що містить проблемний зміст, тісний зв'язок з виробництвом, можна дати майбутньому інженеру уже на початкових курсах навчання в університеті можливість випробувати себе у виробничих умовах. Гра допомагає засвоїти закони і закономірності, перевірити особисті результати, враження з результатами, враженнями та висновками інших учасників гри [42].

Поєднання досвіду і знань у дидактичній грі допомагає тому, хто навчається, ясніше побачити цілісність процесу майбутньої професійної діяльності, краще зрозуміти сенс навчання, побачити свої помилки та оцінити досягнення. Наочність, відчутність процесу пошуку та отримання результатів приводять до більш глибокого і чіткого розуміння навчального матеріалу, дозволяють відчувати тому, хто навчається, що він може більше, ніж сам припускає. Це підсилює його впевненість у своїх силах, розкриває інтелектуальні здібності. До того ж навчальна гра психічно впливає на особистість майбутнього фахівця, що розвивається, має переважно характер наукового управління, слугує самовихованню і самостійному засвоєнню навчального матеріалу. У дидактичній грі найкращим чином можна забезпечити умови для розвитку таких вольових якостей особистості, як організованість, витримка, самоконтроль та інші [22].

Гру можна розглядати як складне соціально-психологічне явище. Потреба особи в грі і здатність включатися в гру характеризується особливим баченням світу й не пов'язана з віком людини.

Організована воля людини – необхідна умова для культури її праці. Ефективну роль може зіграти дидактична гра у формуванні у студентів

творчого мислення, професійної спрямованості, розвитку пам'яті та уявлення, навичок самостійної роботи.

Навчальна гра – це групова вправа з метою вироблення і застосування оптимальних рішень, застосування навчальних методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальний виробничий стан. Її учасники в процесі імітаційного моделювання, розв'язання психологічних ситуацій отримують більш конкретне уявлення про суть своєї майбутньої діяльності. Як правило, гра відрізняється динамізмом, прийняттям цілого ряду варіантів рішень і рекомендацій в обмежений час [19].

Для застосування дидактичної гри в організації навчального процесу принципове значення має комплексний підхід. Він вимагає від викладача сконцентрувати всі зусилля на формування й розвиток у студентів позитивного ставлення до навчання, гуманних стосунків між ними. У ході навчальної гри у студента виникає мотив, суть якого полягає в тому, щоб успішно виконати взяту на себе роль, а це, передусім, означає успішно відтворити діяльність, до якої ця роль його зобов'язує. Мотив діяльності може визначатися ігровими моментами, а тому для деяких студентів таке заняття набуває форми гри, їх зацікавлює і сюжет, і правила. Для інших студентів, особливо зі стійкими пізнавальними інтересами, мотив може полягати в змісті матеріалу, який розглядається на занятті, в розв'язуванні задач тощо [19]. Відповідно до мотиву формується й мета – пізнати систему дій, необхідну для успішного виконання ролі.

Таким чином, система дій у грі виступає як мета пізнання, і, як будь-яка мета, стає безпосереднім змістом свідомості студента. Проте значення навчальної гри цим не вичерпується. Все, що може допомогти успішно виконати роль (знання, уміння, навички), має для студента особливе значення і якісно інакше ним усвідомлюється.

Мета навчальних ігор – сформувати у студентів уміння вже під час навчання у ЗВО поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю, а отже, формувати уміння самостійної роботи. Оволодіти необхідними знаннями

та уміннями студент зможе лише тоді, коли він сам достатньою мірою виявлятиме до них інтерес і докладатиме належні зусилля. Цей процес найбільш активно здійснюється завдяки поєднанню теоретичних знань, здобутих на лекціях, практичних і самостійно, з вирішенням конкретних ситуацій [25].

Застосування знань, отже, не відкладається на досить тривалий час, а відбувається зразу ж – у процесі розв'язання конкретних ситуацій. Необхідно передбачити більш легкі, ослаблені варіанти гри для слабких студентів, щоб штучно створити радість успіху, стан упевненості в собі, у своїй можливості, і навпаки, важкі варіанти для сильних студентів. У окремих випадках для студентів, які мають недостатній рівень знань, корисно на перших етапах передбачити такі варіанти, де потрібно думати, виявляти кмітливість, але не потрібно знати матеріал. У протилежному випадку наявність прогалин у знаннях може відштовхнути студента від участі в навчальній грі.

Формування у студентів систематизованих знань з вивченої теми передбачає структурування певної організації їхньої пізнавальної діяльності засобами гри. Ефективність дидактичних ігор полягає в тому, що вони розраховані на більш широкий діапазон мотивів. Наприклад, у студентів, які не мають пізнавальних інтересів, дидактичні ігри можуть викликати ігровий мотив – діяльність буде творчою; для студентів зі стійкими навчальними інтересами ігровий мотив буде лише підкріпленням пізнавальних мотивів.

Дидактичні ігри та ігрові заняття, які розробляються з урахуванням особливостей предмета і конкретних умов, як правило, відзначаються емоційністю, динамічністю, вони стимулюють у студентів розумові та інтелектуальні процеси.

Отже, під час навчальних ігор студенти не лише отримують більш конкретні уявлення про майбутню професійну діяльність, а й розвивають аналітичні здібності, синтезують культуру діяльності, в них формується цілісна понятійна система [44].

Таким чином, навчальна гра дає змогу кожному студенту відчути себе

суб'єктом педагогічного процесу, виявити й розвинути свою особистість. Це зумовлюється тим, що в грі відбувається здійснення бажання студента виявити свої здібності і придатність до професійної діяльності. І. Зязюн зазначає «В грі відбуваються лише ті дії, цілі яких значущі для індивіда за їх власним внутрішнім змістом. У цьому основна особливість ігрової діяльності. В цьому її основна чарівність і привабливість» [24].

Гра має велике значення для соціалізації і творчого розвитку особистості, тому що є способом групового діалогічного дослідження існуючої дійсності в контексті особистісних інтересів. Розробка ділових ігор дуже складна справа, яка вимагає немалих зусиль викладача.

Розглянемо вимоги ділової гри, які були запропоновані методичною радою технічного ЗВО [28]. Основні поняття, характеристика і особливості ділових ігор.

1. Ділова гра – це імітація процесу розробки, прийняття і реалізації рішення, основана на комплексі взаємопов'язаних ситуацій, що відображають стан, процеси функціонування і взаємодії складних систем (промислово-господарської і соціально-економічної та інших) в динаміці і розвитку, тобто ділова гра являє собою імітацію процесу і механізму керування.

2. Основними особливостями ділової гри є: імітаційне моделювання – важлива основа будь-якої ділової гри; обов'язкова наявність факторів (сторін), що змагаються і впливають на процес розробки рішення та на його характер; характер, що використовується в діловій грі дійовими особами сторін, що змагаються, протидіють. Ролі визначаються темою і метою гри, ігровою моделлю, особливостями об'єкта; динамізм ігрової ситуації, який виявляється в неперервній її зміні під дією рішень, що приймаються учасниками.

3. Ділова гра, як правило, проводиться в кілька етапів, на кожному з яких учасники аналізують зміни в системі, що відбулися в результаті раніше прийнятих дій, розглядають на основі аналізу ситуації, які знову склалися.

4. Ігрові ситуації, що розглядаються в діловій грі, можуть бути типовими (регулярно і багаторазово повторюються) і нетиповими, конфліктними і

безконфліктними. Типові ситуації мають алгоритм (правила) рішень. Нетипові ситуації потребують розробки і прийняття самостійних рішень.

5. Практична реалізація потенціальних можливостей методу ділових ігор в значній мірі залежить від правильного вибору виду ділової гри і якості методичних матеріалів, що відображають її зміст і організацію проведення занять із студентами.

6. За ступенем повноти відображення реальних умов розрізняють: реальні та абстрактні ігри.

7. За обсягом матеріалу ігри діляться на: курсові (мета проведення яких – набуття навиків і умінь з питань, які вивчаються конкретною дисципліною); тематичні (проводяться при вивченні окремих тем курсу); комплексні (проводяться з широкого кола питань змішаних курсів або потребують від учасників знань з декількох дисциплін). Мета їх проведення - надбання навиків комплексного системного аналізу і розробки відповідних рішень.

8. За способами передачі і обробки інформації ігри можуть бути: а) з провідною участю викладача й застосуванням безпосередніх зв'язків або засобів оргтехніки, носіїв інформації у вигляді схем, матриць, текстів макетів; б) з застосуванням ЕОМ і термінальних пристроїв; в) запрограмовані з використанням автоматизованих навчальних пристроїв.

9. Розрізняють ділові ігри за характером ігрового процесу, де стосунки між гравцями носять характер: взаємодії, суперництва, змагань.

10. За характером моделювання ситуацій можна виділити ігри, що: імітують процеси керування в умовах впливу один на одного різних елементів системи; моделюють процеси керування в умовах ймовірного поведіння зовнішнього середовища; моделюють процеси керування системою в динаміці спонтанного розвитку ситуації [28].

Ділова гра включає проблеми науково-технічної, промислово-господарської, соціально-економічної і керівної практики так, щоб, з одної сторони, не порушувалась загальна логіка і механізм функціонування системи, і з другої, - в повній мірі забезпечувалась мета задачі навчання студентів з даної

дисципліни.

Розробити якісну ділову гру досить важко. Останнім часом зручніше використовувати ігрові форми навчання, під якими ми розуміємо ігрове заняття, що має риси як неігрового, так і ігрового.

Дії викладача й студентів на кожному етапі навчальної гри взаємопов'язані. Розглянемо якісні характеристики та особливості окремих навчальних ігор, що найчастіше використовуються в навчальному процесі.

У ході роботи, розробляючи дидактичні ігри, слід враховувати рівні пізнавальної діяльності студентів. Поступове ускладнення рівнів з одночасним підвищенням самостійності студентів у процесі пізнавальної діяльності зумовило різний підхід до формування проблем, проблемних ситуацій у кожному виді дидактичної гри. Постановка проблем сприяла виробленню у студентів умінь знаходити причину імітованого явища, бачити явище, факти в усіх зв'язках і в розвитку, тобто за допомогою проблемних завдань стимулювати пізнавальну діяльність студентів.

Враховуючи рівні пізнавальної діяльності, можна виділити такі навчальні ігри.

1. Репродуктивні ігри, які спрямовані на формування необхідних знань та умінь. Мета їх – відтворити в пам'яті, поглибити, удосконалити студентські знання. Діяльність на занятті контролює викладач.

2. Проблемно-пошукові – узагальнені ігри, які передбачають елементи пошуку, здійснення логічних операцій, спираючись на наявні в студентів знання. Ці ігри будуються на суперечностях між відомими теоретичними знаннями і новими фактами. Вони відіграють значну роль у розкритті студентами внутрішніх закономірностей на основі аналізу відомих знань.

3. Творчі – ігри, які готують до пізнавальної діяльності в процесі виконання завдань. Мета їх – виявляти нові випадки прояву загального в конкретному; застосувати узагальнення суперечливих явищ імітованого процесу; використати узагальнення і систематизацію для виконання навчальних завдань у стандартних і нестандартних ситуаціях.

Для гри характерні своєрідні дії, які мають пізнавальну спрямованість і складаються із взаємопов'язаних структурних одиниць – цілеспрямованих навчальних дій. Навчальна дія виступає спочатку у формі навчального завдання, яке викладач розв'язує засобами гри і передбачає результат своєї дії. Відтак виникає теоретична модель дії, виконання якої дає змогу студентам відчувати задоволення від успіхів у навчанні, радість творчості, оцінити роль своїх знань та умінь щодо досягнення результату, зрозуміти потребу вдосконалення своїх знань і способів їх надбання.

Отже, ігрові форми навчання мають включатися в навчальний процес не для розваги студентів, а щоб пробудити в них бажання подолати труднощі. Мета проведення полягає в тому, щоб вдало поєднати ігрові і навчальні мотиви і в такій діяльності поступово здійснити перехід від ігрових мотивів до навчальних та пізнавальних. Для цього потрібно так розробляти методику ігрових занять, щоб діяльність студентів була ігровою за формою, тобто викликала ті ж емоції, переживання, що й гра, і в той же час давала можливість активно набувати потрібні відомості, заповнювати прогалини в знаннях, сприяла б вихованню пізнавальних інтересів, формуванню умінь самостійної роботи.

Відомо, що в цьому віці нашим студентам притаманне почуття колективізму; помітно відчувається бажання брати участь у житті колективу як його повноцінний член, прагнення спілкуватися з товаришами, брати участь у спільній з ними діяльності [43, с. 109]. Тому ігри найчастіше приймають колективні форми. З іншого боку, для них характерне прагнення до самостійності, самоаналізу та самооцінки, а звідси потреба перевірки своїх індивідуальних можливостей і якостей. Тому студентів зацікавлюють й інтелектуальні ігри, які, як правило, пов'язані з розумовими зусиллями, тобто ігри, в яких вони можуть виявити свої розумові здібності. Так, колективні ігри зацікавлюють слабких студентів тим, що у колективній роботі вони можуть досягти успіху.

На нашу думку, слід відмітити, що застосування дидактичної гри в

навчальному процесі передбачає наявність мотиваційної, змістової і операційної сторін пізнавальної діяльності студентів. Мотиваційна сторона характеризується прагненням пізнати, цілеспрямованим пошуком; змістова – усвідомленням і розумінням практичної ролі пізнання; операційна – використанням засвоєних і формулюванням нових розумових операцій з поступовим підвищенням рівня їх складності і посиленням самостійності студентів у процесі навчання.

Отже, найсприятливіші умови гармонійного розвитку названих сторін пізнавальної діяльності створюються у процесі проведення дидактичних ігор, де самостійна діяльність студентів і навчальні завдання викладача є основним засобом засвоєння знань.

Таким чином, методи активного навчання пройшли довгий шлях розвитку, у нинішній час займають стійку позицію у навчальному процесі вищого навчального закладу, а ділові ігри переживають друге власне народження, вони слугують підвищенню ефективної освіти у навчальних закладах, дозволяють економити час, засоби для проведення експерименту, моделювати майбутню самостійну професійну діяльність а також розвивати творчий потенціал випускників закладах вищої освіти.

Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що на порозі інформаційного суспільства іде активний пошук нової моделі освіти. Вищі навчальні заклади не спроможні озброїти майбутнього випускника знаннями, яких вистачить на весь час його трудової діяльності. Традиційна система освіти була розрахована на набуття аналітичних і інтелектуальних знань, вмінь і навичок їхнього використання.

Нова освітня парадигма за пріоритет вищої освіти розглядає орієнтацію на інтереси особи, на становлення її ерудиції, компетентності, розвитку самостійності у здобутті знань. Виникає необхідність зміни стратегічних, глобальних цілей освіти, перестановки акценту зі знань спеціаліста на його людські, особистісні якості, що постають водночас і як ціль, і як засіб його підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Для становлення парадигми нової моделі освіти необхідно, в першу чергу, змінити роль викладача від авторитарної позиції до позиції співпраці, співтворчості. Треба докорінно перебудувати процес навчання і виховання на основі співпраці, взаємодії викладача й студента, щоб він базувався на активній творчій діяльності, пошуках, самоосвіті студента [21, с. 74].

Традиційна система навчання не забезпечує достатнього рівня ефективності навчально-виховного процесу у закладах вищої освіти через:

1. Недостатній рівень формування професійної спрямованості на початкових курсах навчання. Основний показник рівня професійної спрямованості – зміст і глибина професійного інтересу з його врахуванням в системі мотивів, що утворюють професійну спрямованість студента. Відсутність достатньо глибокої професійної спрямованості у студентів, як показали результати констатуючого експерименту, потребує її формування під час навчання у ЗВО.

Майбутній вчитель може усвідомити специфіку обраної професійної діяльності тільки в процесі виконання конкретних професійних дій, що зумовлює необхідність орієнтації його професійної підготовки, основу якої становлять принципи співпраці та взаємодії в досягненні запланованих цілей, спільні дії в систематичному підвищенні результатів праці, уміле проектування й реалізація конкретних заходів щодо організації й управління педагогічним процесом. В умовах ринкових відносин актуалізується здатність фахівця бути кваліфікованим аналітиком, готовим до гнучких нетрадиційних рішень, самостійних висновків, вміти використовувати отриманий досвід для втілення обраної мети в житті, бути постачальником і генератором нових ідей.

Підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності має не тільки озброювати їх теоретичними знаннями, але й покликана передбачати інтелектуальний розвиток особистості, гнучкості мислення, комунікабельності.

2. Недостатній рівень реалізації у самостійній роботі. Здійснений нами огляд стану досліджуваної проблеми у педагогічній теорії організації самостійної роботи студентів у закладах вищої освіти показав, що недостатня

увага приділяється розвитку умінь самостійної роботи у студентів з урахуванням потреб виробництва в спеціалістах, здатних виконувати певні соціальні та ділові функції. Наявні в сучасній науці підходи до розуміння самостійної діяльності дозволяють визначити уміння самостійної роботи як властивість особистості, що ґрунтується на раніше засвоєних знаннях і набутих навичках та виявляється у здатності виконувати самостійну діяльність у нових, змінених умовах.

Для ефективного здійснення професійної діяльності у майбутніх педагогів необхідно сформувати протягом першого року навчання: уміння відшукати навчальну інформацію; уміння самостійно працювати з науковою інформацією; уміння самостійно переробляти інформацію; уміння самостійно розв'язувати задачі прикладного змісту; прагнення до поглибленого вивчення навчального матеріалу; прагнення до самоосвіти.

Аналіз науково-дослідницької літератури з проблем підвищення якості підготовки спеціалістів з вищою освітою в Україні і за кордоном показав, що недостатній розвивальний вплив традиційної системи на індивідуальність учасників навчального процесу обумовив введення нетрадиційних, а саме методів активного навчання, які мають свої ознаки: вимушену активність – студент змушений бути активним незалежно від свого бажання; активність студентів збігається з активною діяльністю викладача; самостійне творче вироблення рішень, підвищений ступінь мотивації та емоційності; постійний «прямий» і «зворотний» зв'язок студентів із викладачем; скерованість на розвиток або набуття професійних, поведінкових умінь та навичок.

Серед переваг нетрадиційних методів, наприклад, ігрових форм навчання, над традиційними є, насамперед, можливість формувати такі якості, які іншими способами протягом короткого часу виховати неможливо, а саме: комунікативні здібності, професійну етику, вміння аналізувати і приймати обґрунтовані правильні рішення. Крім того, ці форми підвищують навчальну дисципліну, привчають студентів до самостійної роботи з навчальною та науковою літературою, створюють сприятливі умови для формування творчої

особистості.

Отже, ефективним засобом підвищення рівня підготовки конкурентоспроможного випускника може слугувати застосування інноваційних технологій, зокрема методів активного навчання, особливо ігрових (кейс-методів) методів.

1.3. Педагогічні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, прийнятої Всеукраїнським з'їздом педагогічних працівників, кінцевою метою навчання студентів має стати підготовка не лише «висококваліфікованих кадрів для народного господарства країни», а й високоосвічених, професійно спрямованих та інтелігентних особистостей, спроможних знайти своє місце серед складних життєвих реалій.

У документах Болонського процесу підкреслюється, що відповідно до принципів автономії навчальних закладів відповідальність за якість вищої освіти лежить на кожному окремому навчальному закладі й у такий спосіб забезпечується можливість перевірки якості системи навчання в національних рамках. Оцінка якості буде базуватися не на тривалості або змісті навчання, а на тих знаннях, уміннях і навичках, які опанували випускники - важливий не процес, а результат [1].

Соціальне замовлення вносить свої корективи в модель інженера, вимагаючи підвищення якості підготовки фахівців з педагогічних дисциплін. Особливі складнощі в дотриманні принципу відповідності оригіналу виникають при формуванні особистості людини.

Відомо, що сукупність рис, що використовуються для опису психологічних характеристик людини, в принципі, не визначена. При визначенні істотних ознак враховують дві методичні передумови:

1. Врахування тих якостей людини, які сприяють її ефективній участі в професійній і суспільній діяльності.

2. Аналіз суспільних і професійних потреб, враховуючи при цьому:
а) індивідуальні особливості і рівень професійної підготовки фахівця, тобто, модель випускника слід конструювати виходячи не тільки з його професійної підготовки, але також і з моральних якостей фахівця; б) професійну кваліфікацію і систематичне її вдосконалення.

Модельний підхід до суспільно-професійної функціональності випускника дозволяє виділити і впорядкувати окремі групи рис майбутнього фахівця. З точки зору підбору змісту навчання істотне значення мають особливості, що впливають, головним чином, з характеристики професійної кваліфікації фахівця. При розмірковуванні, в модельних рисах випускника з урахуванням його підготовки для майбутнього, все частіше акцент робиться на необхідності озброєння майбутніх фахівців більш багатими фундаментальними знаннями з певної спеціальності. З іншого боку, відмічається важливість формування у випускників таких рис, як потреба в постійній самоосвіті, активна життєва позиція (творча, професійна, суспільна) [2, с. 17].

Науковці розрізняють гіпотетичну, презентативну і прогностичну моделі діяльності фахівця. Гіпотетична модель є логічним продовженням кваліфікаційної характеристики. У ній представлені деякі теоретичні відомості щодо особливостей підготовки фахівця, і вона потребує подальшої перевірки практикою навчально-виховного процесу. Презентативна модель являє собою комплекс професійних, емоційно-вольових, типових якостей, якими повинен володіти фахівець. Модель створюється на основі його посадових обов'язків і функцій. Прогностичну модель отримують на основі презентативної й враховують перспективи розвитку даної галузі педагогіки.

До змісту поняття «модель фахівця» входять не лише вимоги до фахівця, а й стан досягнення рівня науки, техніки виробництва. «Модель фахівця» має враховувати перспективи й тенденції розвитку науково-технічного прогресу, бути спрямованою на перспективу та випереджати розвиток даної галузі

діяльності [39].

У їх числі важливих вимог до майбутнього педагога, на нашу думку, повинно бути:

- професійна компетентність;
- сформованість особистої та професійної відповідальності, що ґрунтується на екологічному мисленні, загальнолюдських цінностях і моралі;
- готовність до аналізу й оцінки проблем, завдань, ситуацій до прийняття рішень;
- комунікативна готовність – знання як мінімум однієї іноземної мови, володіння літературною усною і письмовою мовою, уміння скласти документи, що обов'язково входять у поле професійної діяльності, комп'ютерна грамотність, володіння сучасними засобами зв'язку;
- готовність і прагнення до усвідомленого постійного особистісного і професійного вдосконалення, підвищення кваліфікації.

Основою для оновлення змісту освіти мають стати освітньо-кваліфікаційні характеристики. Освітньо-кваліфікаційна характеристика випускника закладу вищої освіти є державним нормативним документом, у якому узагальнюється зміст освіти, тобто відображаються цілі освітньої та професійної підготовки, визначається місце фахівця в структурі господарства держави й формулюються вимоги до його компетентності, інших соціально важливих властивостей та якостей. Цей стандарт є складовою галузевої компоненти державних стандартів вищої освіти, в якій узагальнюються вимоги з боку держави, світового співтовариства та замовників випускників до змісту освіти й навчання.

Зміст навчання та професійної підготовки з будь-якої професії складається з таких компонент:

- досвід здійснення відомих способів діяльності, які втілюються в уміннях і навичках особистості;
- знання про людину, природу, суспільство, техніку та економіку виробництва, види трудової діяльності;
- досвід творчої діяльності, який забезпечить готовність до пошуку нових техніко-економічних

проблем, до творчого перетворення дійсності;

- досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, а саме до моральних, світоглядних знань, до об'єктів, які віддзеркалюють суть суспільства [15].

Отже, до змісту навчання, поряд із традиційними компонентами, включені компоненти, покликані реалізувати найважливіше завдання сучасної освіти на будь-якому ступені виховання та розвиток студентів.

Р. Гуревич сформулював означення понять «зміст професійної освіти» та «зміст професійного навчання»: «Під змістом професійної освіти слід розуміти систему знань, умінь, навичок, рис творчої діяльності, світоглядних і поведінкових якостей особистості, що зумовлені вимогами суспільства до працівників відповідної кваліфікації та профілю, і на досягнення яких мають бути спрямовані зусилля як педагогів, так і учнів у навчальних закладах, що забезпечують отримання професійної освіти відповідного рівня. Під змістом професійного навчання слід розуміти педагогічно обґрунтовану, логічно упорядковану та текстуально зафіксовану в навчальних програмах наукову й технічну інформацію про навчальний матеріал, що має професійну спрямованість, представлений у згорнутому вигляді та визначає зміст навчальної діяльності педагогів і пізнавальної діяльності учнів для оволодіння всіма компонентами змісту професійної освіти відповідного рівня й профілю» [12, с. 87].

Провідним компонентом професійного навчання як навчального предмета є спосіб діяльності. У професійній підготовці саме досвід здійснення діяльності є головною функцією відповідних навчальних дисциплін.

Згідно з діяльнісною теорією знання виступають як елементи тих чи інших дій, які реалізують певну діяльність; діяльнісний підхід дозволяє вивчати цілі навчання, професійну підготовку на основі реальних життєвих завдань, заради яких проводиться підготовка спеціаліста. Професійна підготовка студентів може проходити лише в діяльності, причому її ефективність залежить від способу пізнання, його характеру та форми.

Якість професійної підготовки спеціаліста будь-якого профілю залежить від ступеня обґрунтованості трьох основних вузлів: 1) цілей навчання (для чого вчити); 2) змісту навчання (чому вчити); 3) принципів організації навчального процесу (як вчити).

Цілі навчання – це першочергове питання в процесі підготовки фахівця, в ньому розглядаються професійно значущі якості, знання, вміння, якими повинен володіти сучасний вчитель. Повний зміст цілей підготовки фахівця визначається конкретними суспільно-історичними умовами, в яких даний фахівець буде жити і працювати, тобто особливостями нашого часу, державного ладу, а також особливостями професійної діяльності.

Діяльність студентів під час навчання має двоїстий характер, що виявляється в навчальній діяльності з метою отримання знань, умінь та навичок і в підготовці до майбутньої трудової діяльності. Не завжди ця двоїстість потрапляє в поле зору дослідників, ще менш вона усвідомлюється самими студентами. Це, у свою чергу, породжує дві основні течії у мотивації навчання.

Перша – загалом позитивна, зумовлена тим, що її представники вважають навчальну діяльність головною і єдиною. Цей мотив спонукає студентів систематично й сумлінно вивчати теоретичний матеріал, здобувати необхідні знання. Проте прагнення все знати не дозволяє диференційовано накопичувати знання для майбутньої професії, породжує формалізм, виключає творчий підхід.

Друга – навчання не праця, а лише засіб підготовки до майбутньої діяльності. Це часто виробляє утилітарний підхід до предметів, до самого процесу навчання. В результаті цього формується спеціаліст посередній, який багато міркує, але не вміє працювати [27].

Дослідження О. Осадько, С. Рубінштейна, Г. Щукіної та інших свідчать про наявність безпосереднього зв'язку і взаємозумовленості характеру мотивації й результативності навчання, пізнавальних інтересів та потреб студентів. Згадані дослідники визначають мотив як внутрішній стимул до дії, усвідомлену спонуку до певного виду дій. «Мотив як усвідомлена спонука до

певної дії, стверджує С. Рубінштейн, власне, і формується в міру того, як людина враховує, оцінює, зважає обставини, в яких вона перебуває, і усвідомлює мету, що перед нею постає. Від ставлення до них і породжується мотив із його конкретно змістовністю, необхідною для реально життєвої дії. Мотив як спонука – це джерело дії, що його породжує; але, щоб стати таким, він повинен сам формуватися» [13, с. 29]

Сучасній педагогіці потрібні спеціалісти з такими психологічними характеристиками: вмінням бачити проблеми та майбутнє; здатністю виділяти головні напрями, вмінням зосереджуватись на головному; здатністю до інтуїтивного виявлення ключової інформації в її уявному розмаїтті; поєднанням абстрактного логічного мислення з предметно-образним відчуттям світу; почуттям відповідальності; вмінням управляти людьми; активністю, готовністю і вмінням діяти в умовах невизначеності; рахунковістю мислення (вмінням передбачати й оцінювати результати діяльності в числах); маркетинговою орієнтацією мислення (баченням нерозривного зв'язку виробництва з усвідомленням і формуванням потреб на споживчому ринку).

Традиційна модель освіти, зазначає академік І. Зязюн, спрямована на передачу майбутньому спеціалісту необхідних знань, умінь, навичок, у наш час втрачає свою перспективність. Виникає необхідність зміни стратегічних, глобальних цілей освіти, перестановки акценту зі знань спеціаліста на його людські, особистісні якості, що постають водночас і як ціль, і як засіб його підготовки до майбутньої професійної діяльності [18, с. 12].

Майбутніх спеціалістів з вищою освітою треба обов'язково підготувати до можливих конфліктів, навчити їх упереджати та розв'язувати конфліктні ситуації. Чим раніше почати цей процес, тим більше вони накопичать досвіду. Підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності має не тільки озброювати їх теоретичними знаннями, але й покликана передбачати інтелектуальний розвиток особистості, гнучкості мислення, заохочувати прагнення до опанування наукової та додаткової літератури.

Традиційна система навчання не забезпечує достатнього рівня

ефективності навчально-виховного процесу через недостатній рівень реалізації у самостійній роботі; недостатню активність студентів; недостатній «зворотний зв'язок» між викладачем і студентом; нераціональне використання часу як викладача, так і студента; низьку ефективність контролю, яка обмежує викладача і студента.

Отже, виникає питання, як організувати підготовку майбутнього вчителя – фахівця – класного керівника, спроможного конкурувати на ринку праці? Однак є істотна обставина, яка це завдання значно ускладнює: до управлінської діяльності майбутніх педагогів вищі навчальні заклади практично не готували, і кожному керівникові доводилося оволодівати наукою і мистецтвом керування самостійно, значною мірою навчаючись на власних помилках. Тож не було й належно опрацьованих програм і методик підготовки до управлінської діяльності, не вистачало й відповідних кадрів [40]. Нині йдеться про вирішення якісно нового завдання: організацію вищої освіти з урахуванням сучасних динамічних процесів розвитку суспільства і тенденцій глобалізації світового досвіду підготовки кадрів та потреб інтеграції в міжнародні системи освіти.

Таким чином, нами проаналізовано чинники, що зумовлюють виникнення нових напрямів міждисциплінарних досліджень педагогічної інноватики і техноматики, досліджуються тенденції і закономірності розвитку цих напрямів і процесів оновлення в системі освіти, розглядаються психолого-педагогічні аспекти використання нових інформаційних технологій; подається історико-педагогічний огляд запровадження комплексного підходу до навчання.

Аналіз загальних тенденцій розвитку суспільства дозволив дійти висновку щодо необхідності оновлення як усієї системи освіти, так і педагогічної зокрема. Інтенсивний розвиток педагогічної інноватики на сучасному етапі відчутно впливає на погляди і природу педагогічного процесу та й на професійну діяльність учителя. Спостерігається тенденція до створення єдиних, системоутворювальних факторів, що здатні змінити систему освіти та позитивно впливати на особистість учителя. Характерною особливістю цього періоду розвитку педагогічної освіти є пошук нових форм підготовки

педагогічних кадрів, розгортання широкої експериментальної роботи, спрямованої на впровадження сучасних технологій навчання. Необхідність оновлення системи освіти і зокрема педагогічної, зумовила потребу активізувати технологізацію педагогічного процесу з метою виявлення її переваг відносно традиційної, віднайти ефективні шляхи її реалізації.

Таким чином, відповідно до результатів теоретичного дослідження встановлено, що технології, які здійснюють комплексне оновлення освітнього процесу та технології, які є комбінацією кількох технологій, є інноваційними.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

2.1. Методика підготовки майбутніх вчителів на основі застосування інноваційних методів навчання

Оновлення професійної підготовки майбутніх учителів як цілісної системи базується на засадах органічної єдності положень загальної теорії фундаментальних систем, теорії інформатизації освіти та теорії і технології навчання. Відтворення єдиних факторів базується на принципах системності, інтегративності та модульності. Єдність означених принципів становить методологічний фундамент педагогічної інноватики як міждисциплінарного наукового напрямку, що вивчає актуально значущі та системно організуючі інноваційні процеси, які стають перспективними для еволюції освіти і техноматики як напрямку педагогічної інноватики, що вивчає технологічні потреби освіти, розробляє шляхи, засоби і методи ефективного задоволення цих потреб.

Використання ідей і здобутків педагогічної інноватики і техноматики сприяє створенню моделі оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів як цілісної системи науково-методичного забезпечення на основі відповідної інноваційної технології – «технології оновлення підготовки вчителя». Розробка означеної провідної технології спричиняється до двох рівнів інтеграції: внутрішньо-предметного та технологічного.

Інноваційні технології включають процес інформатизації, який спрямований на створення методичних систем навчання, орієнтованих на розвиток педагогічної майстерності майбутнього вчителя, формування вмінь самостійно здобувати знання, здійснювати інформаційно-навчальну та

експериментально-дослідницьку діяльність, а також самостійну обробку навчальної інформації [11, с. 24].

Вибір змісту підготовки забезпечує внутрішньо-предметний рівень інтеграції на основі синтезу трьох взаємопов'язаних засад педагогіки: педагогічної аксіології, педагогічної технології, педагогічної антропології з метою створення програми з професійної підготовки майбутніх вчителів. Відбір форм, методів і засобів здійснення навчально-виховного процесу ЗВО забезпечує технологічний рівень інтеграції.

Впровадження інноваційних технологій у процес професійної підготовки майбутнього вчителя допомагає студентам опанувати навчальний матеріал в індивідуальному темпі, самостійно, використовуючи зручні способи сприйняття інформації, що викликає у них позитивні емоції і формує позитивну мотивацію навчання. З метою інтенсифікації професійної підготовки студентів в закладах вищої освіти за допомогою запровадження комп'ютерних презентацій, електронних словників, підручників і посібників; тестових програм, програм-підручників, програм-тренажерів, словників, довідників, енциклопедій, відеоуроків, бібліотек електронних наочних посібників, тематичних комп'ютерних ігор та ін., створюється навчальне професійно орієнтоване інформаційне середовище, що сприяє розвитку основ педагогічної майстерності майбутніх вчителів [10, с. 35].

Застосування принципу інноваційності забезпечує динамічність і мобільність функціонування професійної підготовки майбутніх вчителів, що здійснюється в ході реалізації цілісного навчально-виховного процесу закладу вищої освіти на основі допоміжної технології. Вона сприяє побудові навчальних розділів як інтеграції змістових, технологічних і пізнавально-операційних, що забезпечують поєднання змісту навчання з різноманітними методами і формами його організації.

Одним з видів застосування сучасних інноваційних технологій навчання в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя є інформаційні засоби навчання, для успішного і цілеспрямованого використання яких викладачі

закладів вищої освіти повинні знати їх дидактичні можливості та принципи функціонування.

Сучасну модель оновлення професійної підготовки вчителя представлено як систему науково-методичного забезпечення, до складу якої входять такі компоненти: концепція оновлення, структурно-змістовий, технологічний та організаційно-дидактичний компоненти. У концепції оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів обґрунтовано сукупність методологічних положень, що становлять її основу, виявлено провідні тенденції, принципи і перспективи процесу оновлення; визначено структуру оновлення і шляхи реалізації запропонованої концепції.

Насамперед нами було розроблено програму з професійної підготовки майбутніх вчителів в основу якої покладено модульний принцип побудови навчального процесу. Вона створена на ідеї синтезу головних педагогічних наук, окремих їх галузей та суміжних з ними наук.

Запропонована система координат передбачає внутрішньо-предметний аналіз змісту конкретних педагогічних дисциплін з метою виявлення основних цілей, понять, законів і закономірностей, теоретичних положень і практичних рекомендацій, схема якого може бути представлена у вигляді бази, завдання і знаряддя, реалізованих в програмі з професійної підготовки майбутніх вчителів.

Запропоновані педагогічні дисципліни та окремі їх галузі складаються із: теоретико-методологічних засад виховання і навчання людини, історії педагогіки, дидактики, теорії виховання, методики виховної роботи, педагогічної технології, школознавства та основ педагогічної майстерності.

Внутрішньо предметний аналіз означених педагогічних дисциплін відбувався на основі виявлення бази, завдання і знаряддя, де кооперуюча дисципліна виступала базою, вихідна проблема, що формується в рамках цієї базової дисципліни, становила завдання, а теоретичний і технічний інструментарій базової дисципліни - знаряддя.

Базою означеної інтеграції виступила педагогічна аксіологія, мета якої полягає у визначенні цілей виховання, навчання й освіти особистості, системи

цінностей, вимог до типу особистості, яка формується.

Завданням педагогічної аксіології було всебічне вивчення об'єкта і суб'єкта педагогіки і дитячого колективу, їх особливостей і характеристик. Такі дані постачає педагогічна антропологія.

Теоретичний і технічний інструментарій, тобто знаряддя базової дисципліни, забезпечує педагогічна технологія, яка дає відповіді на запитання, пов'язані з методами виховання і навчання людини, формування її особистості.

Побудова новоутворених педагогічних дисциплін: педагогічної аксіології, педагогічної антропології, педагогічної технології базувалися на модульній розробці щодо їх структури і змісту.

Модуль визначається нами як одиниця змісту навчання, виокремлена і дидактично опрацьована для досягнення певного рівня знань, норм і цінностей з визначеною системою контролю. Модулі розроблялись з урахуванням положень історії, що описує зміну норм педагогічної дійсності; теорії, яка описує систему знань, норм і цінностей; технології, що описує засоби реалізації теоретичних знань; творчості як культури діяльності.

Модульне структурування програми дало можливість виокремити групи фундаментальних питань, логічно і компактно їх поєднати з метою запобігання дублювання в єдину адаптовану і відкриту систему знань, норм і цінностей, що становить основу змістового розділу. Кожен змістовий розділ складається з чотирьох компонентів – міні-розділів, послідовно розроблених відповідно до означених положень.

На основі міждисциплінарного аналізу суміжних дисциплін стало можливим доповнити означені дисципліни новими розробками, теоріями, концепціями та ідеями, які дозволили розширити межі відомих традиційних теоретичних і практичних положень. Суміжні наукові дисципліни, що складаються із положень філософії, психології, соціології, інформатики, склали основу навчальних модулів.

Технологічний компонент передбачав запровадження технології оновлення професійної підготовки як засобу реалізації відповідної моделі та

інформаційно-модульної технології як засобу вдосконалення навчально-виховного процесу закладу вищої освіти.

Вивчення проблеми інформаційної і модульної технологій навчання дозволило дійти висновку щодо переорієнтації акцентів навчально-виховного процесу з процесу викладання на процес цілеспрямованого учіння, а не процес викладання. Це положення було покладено в основу створення навчальних розділів до програми з професійної підготовки майбутніх вчителів.

Навчальний розділ як відносно самостійна і цілісна частина реального навчально-виховного процесу поєднував: змістовий розділ, що забезпечував теоретичний виклад навчального матеріалу; технологічний, що забезпечував його реалізацію через систему лабораторно-практичних занять; пізнавально-операційний, що забезпечував систему поточного і підсумкового контролю.

Структурна модель навчальних модулів будувалась відповідно таких положень:

- логічне і компактне поєднання навчального матеріалу, який ліг в основу восьми змістових, технологічних і пізнавально-операційних розділів, розроблених для програми з професійної підготовки майбутніх вчителів;

- змістові розділи розкривали зміст програми з професійної підготовки майбутніх вчителів, кожен з яких містив науково обґрунтований навчальний матеріал і систему методичного забезпечення, що тісно пов'язані між собою;

- технологічні розділи – це добір різноманітних методів і форм навчання, орієнтованих на оволодіння студентами основами теоретичних положень програми з професійної підготовки майбутніх вчителів та практичного їх використання.

Відтак, узагальнюючи вищерозглянуті положення, нами було започатковано дві інноваційні технології. Перша забезпечувала реалізацію моделі оновлення підготовки вчителя у практиці за рахунок: моделювання досвіду, або того, що ми прагнемо досягти; апробації моделі на практиці;

аналізу експериментування та внесення коректив; перевірки моделі на практиці з урахуванням внесених коректив; підготовки рекомендацій для широкого впровадження. Вона отримала назву «технологія оновлення підготовки вчителя».

У свою чергу, досягнення передбачуваних результатів забезпечувала інформаційно-модульна технологія, що сприяла оновленню навчально-виховного процесу закладу вищої освіти за рахунок: створення навчальних розділів, інтегрування основних педагогічних дисциплін, акцентування поглядів на індивідуально-орієнтованому підході до навчально-пізнавальної діяльності студентів. Вона гарантувала прогнозований кінцевий результат і завершеність процесу навчання.

Стратегію побудови програми з професійної підготовки майбутніх вчителів визначала система педагогічних знань, що необхідні для досягнення майбутніми фахівцями високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей для їхнього постійного духовного самовдосконалення та формування інтелектуального і культурного потенціалу. Отже, завданнями програми стали формування освіченої, творчої особистості майбутнього вчителя.

Тактику побудови означеної програми визначала сукупність технологічних прийомів і способів, спрямованих на досягнення поставлених завдань, серед яких пріоритет віддавався інтеграційному та модульному принципам. Отже, для досягнення поставлених завдань пропонувався курс, побудований на ідеях внутрішньо-предметної інтеграції, який став органічним поєднанням трьох основних засад: педагогічної аксіології, педагогічної антропології та педагогічної технології, реалізованих у восьми змістових розділах.

Система взаємодії викладача зі студентами передбачала аудиторну форму навчання за рахунок її модернізації, а саме: активне застосування діалогічних методів (дискусій), проблемний підхід до побудови всіх аспектів навчального процесу, розробка проектів, застосування дидактичних та рольових ігор.

Самостійна форма навчання передбачала роботу студентів з друкованими

та електронними джерелами, спрямовану на засвоєння навчального матеріалу, що значно розширює та поглиблює інформаційний і технологічний освітні простори.

Стиль побудови змістових розділів полягав у розкритті кожного ключового питання за такими положеннями: відбиття сутнісних для підготовки майбутнього вчителя педагогічних знань; поєднання знань навколо ключових питань педагогіки; відкритість ключових питань педагогіки з метою їх доповнення, поглиблення, розширення.

Означені розділи містять фундаментальні поняття з: історії, які характеризують зміну норм педагогічної дійсності; теорії, яка описує систему знань, що пояснюють явища, ситуації, процеси педагогічної дійсності; соціальної ролі і функцій вчителя, самовиховання й самоосвіти педагога; принципів і закономірностей процесу виховання; основних напрямків виховного процесу; школознавства; технології, в яких подано засоби реалізації теоретичних знань; творчості як культури діяльності, що виявляється у процесі впровадження засвоєного досвіду.

Програма з професійної підготовки майбутніх вчителів складалася з восьми змістових розділів: «Сутність педагогіки», «Професійна майстерність учителя і засоби оволодіння нею», «Особистість учителя як об'єкт вивчення», «Школяр, його розвиток і виховання», «Школознавство», «Принципи і закономірності процесу виховання», «Основні напрямки виховного процесу» та «Сутність процесу навчання, принципи, зміст, засоби навчання».

У розділах «Сутність педагогіки» «Професійна майстерність учителя і засоби оволодіння нею» проаналізовано теоретико-методологічні проблеми педагогіки (предмет, мета, основні категорії, методи дослідження); теоретично обґрунтовано цілі виховання, навчання й освіти, систему цінностей і вимог до формування і розвитку особистості у трьох основних сферах життєдіяльності: психосфері, соціосфері, ноосфері; розкрито майстерність вчителя у виховній роботі, майстерність вчителя в управлінні навчально-пізнавальною діяльністю учнів

Розділи «Особистість учителя як об'єкт вивчення», «Школяр, його розвиток і виховання» та «Школотознавство» – це теоретичне обґрунтування суспільної сутності об'єкта і суб'єкта педагогіки, тобто особистості вчителя, школяра і шкільного колективу в ході їхнього історичного формування; розгляд основних питань управління загальноосвітнім навчальним закладом; розкриття специфіки методичної роботи в школі.

У розділах «Принципи і закономірності процесу виховання», «Основні напрямки виховного процесу» та «Сутність процесу навчання, принципи, зміст, засоби навчання» подано теоретичний і технічний інструментарій як спеціальний набір і компоновка цілей, форм, методів, прийомів, виховних і навчальних засобів, що забезпечують цілеспрямований, доцільно організований, прогнозований вплив на формування і розвиток особистості.

Структура програми з професійної підготовки майбутніх вчителів заснована на технології побудови технологічних, пізнавально-операційних розділів.

Кожний технологічний розділ підкріплювався системою методичного забезпечення, відповідними інструктивними матеріалами, а саме:

- довідковий матеріал для самостійної роботи студентів до кожного міні-розділу;
- завдання для самостійної роботи студентів до практичних занять з урахуванням рівнів інтелектуальної активності; інструкцій щодо виконання завдань; критерії оцінок якості виконаних завдань; словник використаних термінів; список літератури; набір індивідуальних завдань;
- імітаційно-моделюючі та дидактичні ігри для підсумкового контролю.

Практичні заняття відповідно до завданої логіки реалізували комплекс розвивальних творчих завдань. Це насамперед задачі, що відображали суб'єкт-об'єктні паралелі: «вчитель – учень», «вчитель – вчитель», «вчитель – батьки», «вчитель – адміністрація», а також задачі на вивчення соціодинаміки класу: лідерство, особливості соціалізації обдарованих, відстаючих, дидактогенічних, тривожних дітей. Студентам пропонувалося розв'язати педагогічні задачі за

різними методами, враховуючи особливості виховних систем Дж. Локка, А. Макаренка, С. Френе, В. Сухомлинського. Вирішувалися задачі на вплив вчителя на девіантну поведінку учнів. Останні завдання викликали найбільший інтерес у студентів, оскільки вони є найбільш варіативні у розв'язанні.

Одночасно на заняттях запроваджувалися навчальні ігри як моделі взаємопов'язаних професійних задачних ситуацій. Серед них: «Десять принципів сучасної освіти» або «Якби я був міністром освіти», розробка проекту статуту дитячої організації (екологічної, культурологічної, спортивно-оздоровчої), конструювання шкільної форми, проектування системи прав і обов'язків учнів: дискусія «Роль вчителя у керуванні девіантною поведінкою учнів» та ін. [14, с. 20].

Важливу роль у професійній підготовці майбутніх вчителів самостійна робота. Завдання для самостійної роботи студентів передбачали такі рівні інтелектуальної активності:

- репродуктивний – характеризується здатністю студентів діяти до аналогії, за відомими зразками і алгоритмами і передбачати рішення задач у межах поданого або первісно винайденого способу дії;

- евристичний – характеризується тим, що розумова діяльність студентів спрямована на зображення нового підходу до вирішення завдання і передбачає використання певних прийомів: аналіз умов задачі, довизначення або розгорнуте визначення умов задачі, підведення їх під логічні категорії, включення умов задачі в нові зв'язки, в іншу невідому структуру, введення додаткових компонентів або відношень, моделювання педагогічних ситуацій;

- креативний – характеризується тим, що вирішення проблеми не обмежується відтепер евристичними прийомами, а постає самостійною проблемою, призводить до теоретичного відкриття або до постановки нової проблеми.

Пізнавально-операційні розділи були підготовлені для реалізації на заняттях з програми з метою розширення, поглиблення і закріплення знань студентів, розвитку їхніх професійних і творчих здібностей за допомогою

Тестових завдань у системі moodle.

Система moodle є саме тією системою, з якою повинен працювати студент у процесі тестування знань. Завантаження тестів здійснюється або шляхом завантаження файлу з розширенням «txt» та кодуванням файлу UTF-8 (питання тільки типу множинного вибору з єдиною вірною відповіддю) або додаванням питань (будь-які типи запитань: «числові», «множений вибір», «коротка відповідь» та ін.).

Отже, оновлення професійної підготовки майбутніх учителів відбувалось на основі створення умов для формування нового світобачення та умов для самодостатнього розвитку особистості. З цією метою, з одного боку, було розроблено програму з професійної підготовки майбутніх вчителів, в основу якої була покладена інтеграція педагогічних дисциплін і суміжних з ними на ідеях єдності і гармонії. З іншого боку, на основі запропонованої програми були створені змістові, технологічні і пізнавально-операційні навчальні розділи для реалізації умов щодо самодостатнього розвитку особистостей майбутніх учителів.

Забезпечення поєднання запропонованих умов з метою становлення педагогічного професіоналізму майбутніх учителів стало можливим завдяки створенню відповідної трьохкомпонентної структури цього процесу, до складу якої входить мотиваційний компонент, функціональний компонент (компонент пізнавальної діяльності) і компонент управління цією діяльністю.

Мотиваційний компонент розглядається як процес, у результаті якого визначається діяльність, що має для індивіда особистісне значення, формує усталеність інтересу до неї і перетворює задані із зовні цілі у внутрішні потреби особистості. Забезпечення мотиваційного компонента дидактичного процесу відбувалося за допомогою таких умов:

- усвідомлення студентами ролі набутих знань, норм і цінностей у процесі реалізації навчальних модулів для майбутньої діяльності;
- стимулювання прагнення до виконання студентами ускладнених завдань;

- вільний вибір студентами рівня завдань щодо технологічного розділу;
- вільний вибір темпу і кількості випробовувань у процесі виконання завдань пізнавально-операційних розділів та можливість спілкуватись з комп'ютером звичайною мовою;
- поступове залучення студентів до визначеного кола професійних інтересів з притаманною мовою спілкування, критеріями і престижем професійної компетентності.

Наступний компонент – функціональний, тобто навчально-пізнавальна діяльність студентів. Його метою було забезпечення умов для становлення педагогічного професіоналізму майбутніх вчителів як готовності до оволодіння системою основ наук, духовною і педагогічною культурою та виховною і дидактичною технологіями.

Сутність навчально-пізнавальної діяльності студентів полягала:

1) в оволодінні: системою основ наук: наукові програми, теорії, закони, закономірності, моделі, класифікації, категорії, процеси, явища, поняття, факти тощо; системою норм: цілі, плани, програми, проекти, алгоритми, інструкції, стандарти, методи, методика, технології, підходи, версії, правила тощо; системою цінностей: ідеї, переконання, ціннісні орієнтації, концепції, світоглядні програми, установки, оцінки, ставлення, устремління, вірування тощо;

2) у формуванні готовності до оволодіння системою знань, норм і цінностей, духовною і педагогічною культурою, виховною і дидактичною технологіями;

3) у реалізації модульного навчання як інноваційної педагогічної системи, створеної на основі єдності трьох взаємозалежних розділів: змістового, пізнавально-операційного і технологічного.

Забезпечення навчально-пізнавальної діяльності студентів відбувалося на основі єдності змістового, технологічного і пізнавально-операційного розділів, що реалізувалось на таких етапах:

а) адаптивно-мотиваційний: знайомство із структурою і змістом розділів

та з логікою їх побудови; сприйняття і осмислення змістового розділу, його мети і призначення; знайомство з методикою організації навчального процесу;

б) пізнавально-операційний: засвоєння змісту конкретного міні-розділу в режимі «тренування»; тестове оцінювання рівня оволодіння знаннями, нормами і цінностями в процесі поточного і підсумкового контролю; корекційна діяльність щодо засвоєння навчального матеріалу;

в) діяльнісно-продуктивний: знайомство із структурою і змістом технологічного розділу, його метою і призначенням; відпрацювання вмінь, навичок і способів узагальнюючої і рефлексивної діяльності; оцінка і самооцінка засвоєної системи знань, норм і цінностей;

г) контрольнo-коригуючий: підсумковий контроль з кожного розділу за рівнем засвоєння знань; корекція навчально-пізнавального процесу щодо засвоєння отриманого досвіду.

Наступний компонент структури – управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Управління розглядається нами як система спостереження, корекції і контролю навчально-пізнавальної діяльності студентів з метою підтримки і виконання поставлених цілей і задач. Залежно від функціонального призначення управління буває розімкнене і замкнене. Розімкнене управління здійснюється шляхом контролю і корекції процесу навчання за його кінцевим результатом. Замкнене управління передбачає постійне спостереження за кожним навчальним елементом, основними характеристиками навчання і корекцією навчальної діяльності в разі відхилень від визначеної норми.

Управлінські можливості процесу поділяються на три фази, відповідно до функціональної сфери: управління підготовкою завдань до пізнавально-операційних і технологічних розділів; управління процесом навчально-пізнавальної діяльності або процесом функціонування; управління процесом поточного і підсумкового контролю.

2.2. Аналіз результатів експериментального дослідження професійної підготовки майбутніх вчителів засобами інноваційних технологій

Експериментальне дослідження проходило в два етапи: констатувальний та формувальний експеримент. Нами було сформовано експериментальну та контрольну групу. До складу експериментальної групи увійшло 14 студентів третього курсу факультету іноземної філології Запорізького національного університету, які навчаються за освітньо-професійною програмою англійська мова і література Середня освіта (Мова і література (англійська), до складу контрольної групи увійшло 16 студентів третього курсу факультету історії та міжнародних відносин Запорізького національного університету, які навчаються за освітньо-професійною програмою Середня освіта (Історія).

На констатувальному етапі дослідження було проведено констатацію навчальних досягнень студентів контрольної та експериментальної груп з педагогічних дисциплін (студенти виконували контрольну роботу). Результати констатувального експерименту у контрольній та експериментальній групах узагальнено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Рівень педагогічних знань студентів контрольної та експериментальної груп на констатувальному етапі експерименту

Показник середнього балу	Експериментальна група	Контрольна група
Високий (5 балів)	14,3% (2 студента)	18,8% (3 студента)
Добрий (4 бали)	28,6% (4 студента)	31,2% (5 студентів)
Достатній (3 бали)	42,8% (6 студентів)	37,5% (6 студентів)
Низький (2 бали)	14,3% (2 студента)	12,5% (2 студента)

З таблиці 2.1 бачимо, що в експериментальній і контрольній групі найвищий показник відповідає балу 3 – достатній рівень (42,8% – експериментальна група, 37,5% – контрольна група). З високим показником середнього балу в експериментальній групі виявлено лише двох студентів

(14,3%) а в контрольній трьох студентів (18,8%). Графічно це зображено на рисунку 2.1.

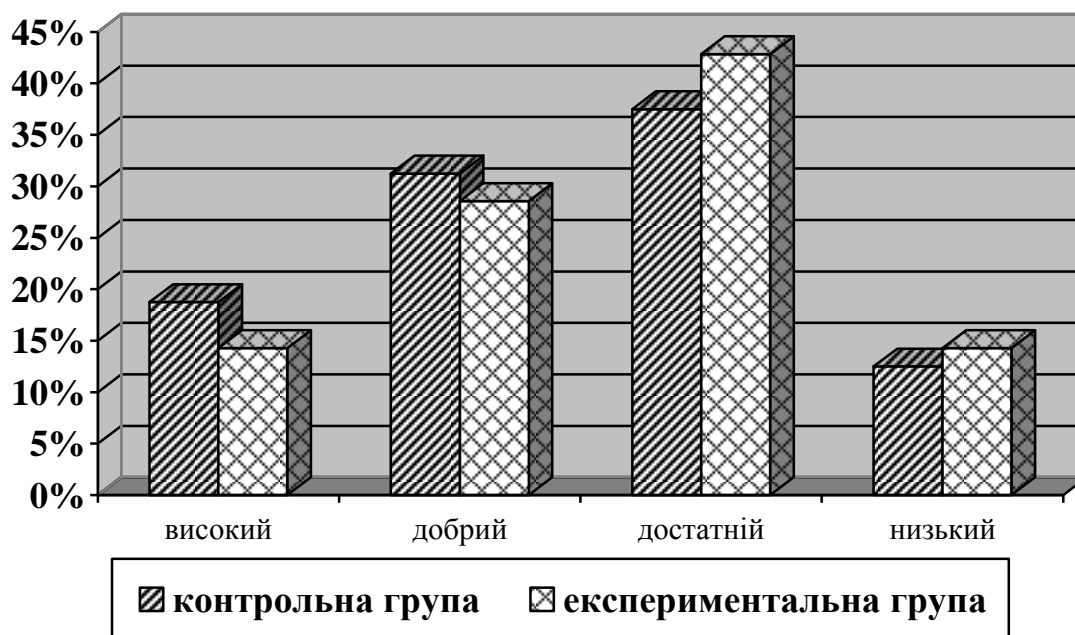


Рисунок 2.1. Рівні педагогічних знань студентів на констатувальному етапі експерименту

Проаналізував навчальні досягнення студентів, нами було визначено, що проведене констатувальне дослідження встановило недостатній рівень сформованості умінь самостійної роботи у майбутніх вчителів, низький рівень вмінь самостійно працювати з навчальною літературою, опановувати одержану інформацію, розв'язувати прикладні задачі, робити висновки. Також ми визначили недостатню активність студентів, недостатній «зворотний зв'язок» між викладачем і студентом.

Показником якості засвоєння змістових розділів виступив параметр «рівень засвоєння системи знань, норм і цінностей», який характеризує ступінь досягнутої в навчанні майстерності оволодіння теоретичними знаннями.

Розглянемо три рівні засвоєння, що відрізняються способом використання вихідної інформації в діяльності:

I рівень – настановчий: ґрунтується на відтворенні сутності педагогічних явищ, процесів педагогічної дійсності за допомогою включення студента в

ситуацію вільного вибору понятійно-термінологічного поля і зняття психологічного бар'єру в діалозі;

II рівень – нормативний: ґрунтується на застосуванні знань, норм і цінностей в типових ситуаціях за допомогою включення студента у проблемно-пошукове поле і поле оперативного зворотного зв'язку;

III рівень – продуктивний: ґрунтується на застосуванні знань, норм і цінностей в нетипових ситуаціях за допомогою включення студента і в нові умови діяльності.

Результати за рівнями засвоєння навчальної інформації студентів експериментальної та контрольної груп на констатувальному етапі представлено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Результати знань студентів контрольної та експериментальної груп з педагогіки на констатувальному етапі експерименту

Рівні засвоєння навчальної інформації	Експериментальна група			Контрольна група		
	вис.	сер.	низ.	вис.	сер.	низ.
Настановчий	14,3%	57,1%	28,6%	18,8%	43,7%	37,5%
Нормативний	21,4%	42,8%	35,7%	25,0%	43,7%	31,2%
Продуктивний	28,6%	35,7%	35,7%	31,2%	37,5%	31,2%

З таблиці 2.2 видно, що більшість студентів обох груп за всіма трьома рівнями засвоєння навчальної інформації показали середні результати знань з педагогіки. В експериментальній групі: на настановчому рівні середні показники мають 57,1% студентів, на нормативному рівні 42,8%, на продуктивному рівні – 35,7%. В контрольній групі: на настановчому рівні середні показники у 43,7% студентів, на нормативному рівні також у 43,7%, на продуктивному рівні у 37,5% студентів.

Технологічний досвід визначався нами як сукупність знань, умінь і навичок, засвоєних у процесі оволодіння технологічними розділами.

Показник якості засвоєння технологічних розділів визначався за

допомогою параметра «ступінь оволодіння технологічним досвідом», як ступінь самореалізації в досягнутій практичній діяльності. Розглянемо три ступеня оволодіння, що відрізняються способом використання засвоєного досвіду:

I ступінь самореалізації: ґрунтується на діяльності, спрямованій на реалізацію засвоєного досвіду за допомогою включення студентів в умови здійснення вільного відтворення діяльності в типових ситуаціях;

II ступінь самореалізації: ґрунтується на здійсненні вільного відтворення діяльності в нетипових, нових ситуаціях, що опирається на попередній досвід пошукової діяльності;

III ступінь самореалізації: ґрунтується на створенні нової діяльності, тобто нових правил дій, у процесі яких здобувається об'єктивно нова інформація.

На формульовальному етапі зі студентами експериментальної групи впродовж трьох місяців було проведено спеціально розроблену програму з професійної підготовки майбутніх вчителів. Зі студентами контрольної групи ця програма не проводилася.

Після проведення формульовального етапу експерименту нами проведено контрольний зріз знань студентів експериментальної і контрольної групи з педагогіки. Отримані результати узагальнено в таблиці 2.3.

Після проведення програми з професійної підготовки майбутніх вчителів в експериментальній групі підвищилися показники високих значень всіх трьох рівнів засвоєння навчальної інформації. В контрольній групі така динаміка не визначена.

Аналіз дослідження підтвердив доцільність впровадження інноваційних технологій як результату завершеності процесу засвоєння студентами системи знань, норм і цінностей, тобто досягнення ними нормативного рівня засвоєння і результату завершеності процесу оволодіння технологічним досвідом як основи професійно-педагогічної підготовки.

Таблиця 2.3

Результати знань студентів контрольної та експериментальної груп з педагогіки на формувальному етапі експерименту

Рівні засвоєння навчальної інформації	Експериментальна група			Контрольна група		
	вис.	сер.	низ.	вис.	сер.	низ.
Настановчий	28,6%	64,3%	7,2%	25,0%	37,5%	37,5%
Нормативний	35,7%	50,0%	14,3%	18,8%	43,7%	37,5%
Продуктивний	50,0%	28,6%	21,4%	25,0%	50,0%	25,0%

Доцільність впровадження інноваційних технологій також характеризується: підвищенням середнього балу в експериментальній групі з 3,4 до 4,3 (для цього нами було проведено контрольний зріз знань студентів з педагогіки, де встановлено, що 5 балів отримало 50,0% студентів, 4 бали – 28,6%, 3 бали – 21,4%, 2 бали не отримав жодний студент. В контрольній групі 5 балів виявлено у 18,7%, 4 бали у 25,0%, 3 бали у 43,7% і 2 бали у 12,5%. Отже, як бачимо, у контрольній групі знання студентів з педагогіки не підвищилися а тільки погіршилися (середній бал понизився з 3,6 до 3,5). Результати контрольного зрізу представлено на рисунку 2.2.

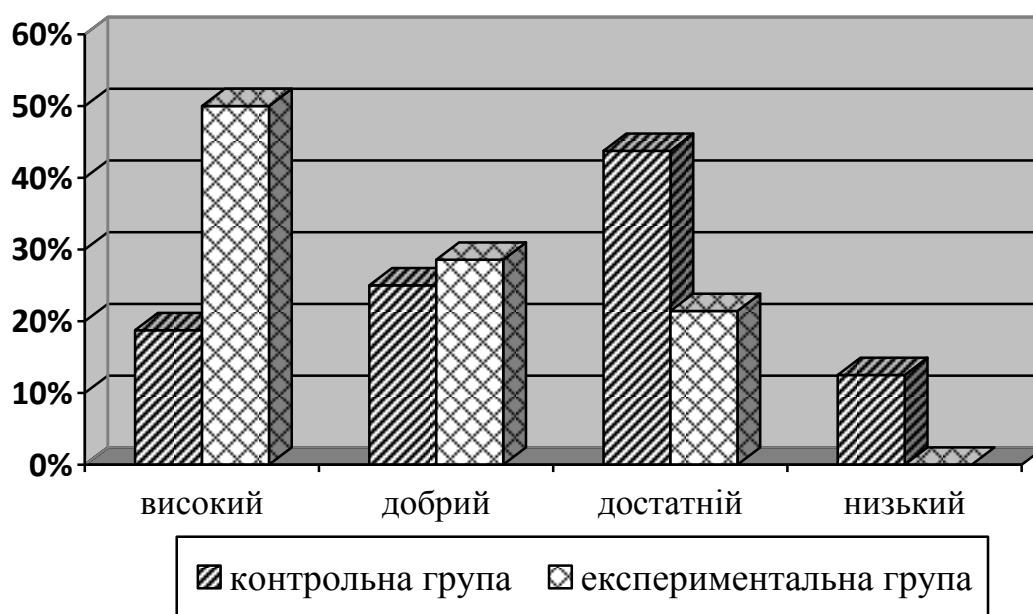


Рисунок 2.2. Рівні педагогічних знань студентів (контрольний зріз)

Таким чином, експериментальна перевірка підтвердила результативність інноваційних технологій щодо впливу таких факторів: підвищення рівня засвоєння знань, норм і цінностей; формування вміння здійснювати самоуправління своєю навчально-пізнавальною діяльністю; оволодіння педагогічною технікою і майстерністю; розвиток самостійного мислення; формування нового світобачення.

Одержані результати експерименту засвідчили, що впровадження комплексного підходу до навчання за підтримкою комп'ютерних засобів управління в сукупності з традиційними, тобто за допомогою викладача і самоуправління, сприяє постійному слідкуванню в ході навчання за основними характеристиками: за рівнем засвоєння студентами системи знань, норм і цінностей; за ступенем оволодіння ними технологічним досвідом; за умовами, що сприяють самовдосконаленню студентів.

ВИСНОВКИ

Дослідження було спрямоване на вивчення і розробку інноваційних технологій у професійній підготовці майбутніх вчителів. Запропоноване дослідження здійснювалось у контексті проблем і завдань, що стоять перед фахівцями закладів вищої освіти на засадах реформування концептуальних, структурно-змістових, технологічних і організаційно-дидактичних положень.

У роботі подано результати реалізації освітніх реформ, засвоєння, впровадження і використання нових технологій як здійснення інноваційної діяльності в межах педагогічної сфери, що може відбуватися на макро-, мезо- і мікрорівнях і має складну динамічну структуру.

Педагогічна інноватика покликана відображати сутність нового міждисциплінарного наукового напрямку, який обіймає вивчення питань філософського, психологічного, психосоціального, інформаційного та педагогічного забезпечення інноваційних процесів, спрямованих на розв'язання проблем і завдань сучасного етапу розвитку освіти та особистості. Оскільки дослідження вимагало докладного вивчення педагогічної інноватики у зв'язку з технологічними процесами в освіті, було запропоновано специфічний напрям педагогічних досліджень – техноматику.

Техноматика це специфічний напрям педагогічної інноватики, що вивчає шляхи вдосконалення, трансформації і комплексного оновлення традиційного педагогічного процесу за допомогою технологічних нововведень. Технологічні нововведення реалізуються у процесах, що визначаються як сукупність послідовних дій, спрямованих на конкретний педагогічний результат.

Для оновлення професійної підготовки майбутніх вчителів було обґрунтовано основні положення, що відтворює цілісну систему науково-методичного забезпечення, до складу яких входять такі компоненти: концептуальний – методологічні положення щодо процесу оновлення; структурно-змістовий – теоретичне обґрунтування цього процесу;

технологічний – обґрунтування технологій оновлення підготовки; організаційно-дидактичний – управління процесом підготовки майбутніх вчителів.

Реалізацію програми з професійної підготовки майбутніх вчителів забезпечує відповідна технологія оновлення професійної підготовки, що була розроблена на основі горизонтального зрізу, тобто методологічного аналізу різних наукових підходів щодо підготовки, і вертикального зрізу, тобто впровадження нових технологій в цілісний навчально-виховний процес.

Структурування дисципліни дало можливість виокремити групи фундаментальних питань, логічно і компактно їх поєднати з метою запобігання дублювання в єдину адаптовану і відкриту систему знань, норм і цінностей, що створило основу змістових розділів.

Логікою експериментального дослідження було передбачене виявлення стану теоретичної і практичної підготовленості майбутніх вчителів до професійної діяльності. Теоретична підготовленість фахівців була визначена за допомогою параметра «рівень засвоєння системи знань, норм і цінностей», практична – «ступінь оволодіння технологічним досвідом».

Встановлено, що впровадження інноваційних технологій створює умови для самодостатнього розвитку особистості майбутнього вчителя і умови для теоретичної і практичної його підготовленості до професійної діяльності шляхом поєднання в єдине ціле змісту і різноманітних форм і методів навчання, що було подано в навчальних розділах. З'ясовано, що навчальні розділи, до складу яких увійшли змістові розділи як основні компоненти структури, реалізуються через пізнавально-операційні і технологічні.

Аналіз дослідження підтвердив доцільність впровадження інноваційних технологій в процес професійної підготовки майбутніх вчителів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. Модернізація освіти України в контексті Болонського процесу. *Вища освіта України*. 2003. № 4. С. 44-49.
2. Бакіров В., Зиман З., Холін Ю. Висока якість університетської освіти – вимога часу. *Вища освіта України*. 2005. № 1. С. 15-20.
3. Богданова І. М. Педагогічна інноватика : навч. посіб. Одеса : «ТЕС», 2000. 148 с.
4. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя на основі інноваційних технологій : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 42 с.
5. Богданова І. М. Технології в освіті : теоретико-методологічний аспект : монографія. Одеса : «ТЕС», 1999. 146 с.
6. Божок Н. О., Власенко Л. В. Ігрові форми навчальної діяльності на уроках іноземної мови. URL: <https://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/1854/1/GAME%20FORMS%20OF%20EDUCATION.pdf>.
7. Бордюг Ю. В. Інноваційні педагогічні технології підвищення професійної компетентності вихователів спеціальних груп для дітей з порушеннями зору. *Сучасна вища освіта: проблеми та перспективи* : матеріали V Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Дніпро, 23 бер. 2017 р.). Дніпро, 2017. С. 22-23.
8. Буняк Н. М. Інноваційний менеджмент : конспект лекцій. Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2022. 132 с.
9. Ваніна Н. М., Пащенко Т. М. Упровадження інноваційних методів навчання під час підготовки фахівців передвищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 16. С. 39-44.
10. Галиця І. О. Інноваційні механізми активізації педагогічного і наукового процесів. *Вища школа*. 2011. № 7/8. С. 31-37.
11. Гречаник Б. В. Інноваційний потенціал вітчизняних ВНЗ : особливості

та проблеми його формування. *Інвестиції : практика та досвід*. 2010. № 11. С. 24-27.

12. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах : монографія. Київ : Вища школа, 1998. 229 с.

13. Дерев'янка О. В. Мотивація професійного самовдосконалення майбутнього інженера-механіка. *Педагогічні науки*. 2014. Вип. 122. С. 26-34.

14. 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.

15. Жигірь В. І. Теоретичні основи змісту професійної підготовки менеджера освіти у ВНЗ. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 1. С. 140-148. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nzbdpu_2014_1_22.

16. Зайченко І. В. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Освіта України, КНТ, 2008. 528 с.

17. Земскова А. С. Використання кейс-методу в освітньому процесі. *Рада ректорів*. 2008. № 8. С. 12-16.

18. Зязюн І. А. Неперервна освіта : концептуальні засади і сучасні технології. *Творча особистість у системі неперервної освіти*. Харків, 2001. С. 8-16.

19. Кислинська І. І. Аналіз використання ігрових методів навчання у процесі пізнавальної діяльності студентів. *Сучасні методи викладання*. 2006. URL http://www.rusnauka.com/NIEK_2006/Pedagogica/17563.doc.htm.

20. Курлянд З. Н., Хмелюк Р. І., Семенова А. В. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Знання, 2005. 399 с.

21. Кух А. М. Освітнє середовище в структурі інноваційної системи фахової підготовки майбутніх учителів фізики. *Предметні дидактики в контексті формування компетентнісно-світоглядних професійних якостей майбутнього фахівця*. 2008. Ч. 2. С. 73-76.

22. Малахова Ж. Д., Огаренко В. М. Викладання соціології : досвід

інноваційних прийомів : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 280 с.

23. Олійник Н. Ю. Ділова гра як ефективна модель пізнавальної діяльності студентів при вивченні економічних дисциплін. *Теорія і методика професійної освіти. Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 22. С. 141-144.

24. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн та ін. Київ : Вища шк., 1997. 349 с.

25. Петрук В. А. Досвід створення та впровадження ігрових форм навчання у ВТНЗ. *Проблеми освіти*. 2006. № 44. С. 88-92.

26. Петрук В. А., Андрущенко Н. О., Прозор О. П. Ретроспективний аналіз інноваційних методів навчання. *Гуманізм та освіта*. 2008. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Petruk.php>.

27. Петрук В. А., Хом'юк І. В. Розвиток навиків самостійної роботи у студентів технічних вузів на практичних заняттях з вищої математики. *Теорія та методика вивчення природничо-математичних і технічних дисциплін*. 2001. Вип. 3. С. 99-103.

28. Петрук В. А., Хом'юк І. В. Формування умінь самостійної роботи у майбутніх інженерів засобами ігрових форм : монографія. Вінниця : «Універсум-Вінниця», 2004. 185 с.

29. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : навч. посіб. Київ : ТОВ «Філ-студія», 2006. 320 с.

30. Про порядок вивчення, узагальнення, поширення та практичного впровадження позитивного педагогічного досвіду та педагогічних інновацій у системі ПТО : метод. реком. / укл. Н. Ю. Самойленко. Суми : НМЦ ПТО, 2007. 23 с.

31. Професійна педагогічна освіта : інноваційні технології та методики : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 564 с.

32. Рибалко Л. С. Методи активного навчання студентів у вищій школі. *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету*

імені Г. С. Сковороди. 2009. № 35. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znpkhnpu_ped/2009_35/4.html.

33. Романова Г. М., Артюшина М. В., Слатвінська О. А. Педагогічні технології у професійній підготовці кваліфікованих робітників : довідник. Київ : Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2015. 87 с.

34. Рудзінська В. В., Усатий В. Д. Передумови виникнення дидактичних ігор. URL: http://eprints.zu.edu.ua/13506/1/Rudzinska_Usatyi_2012.pdf.

35. Савчук Л., Сергеев О. Технологія активного навчання: дидактична гра. *Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка*. 2002. Вип. 46. С. 102-106.

36. Сікорський П. До проблеми класифікації методів навчання. *Вісник Львівського університету*. 2003. Вип. 17. С. 89-98. URL: http://www.lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/17/14_sikorskyi.pdf.

37. Тевлін Б. Передовий педагогічний досвід: вивчення, узагальнення та поширення. *Завуч*. 2003. № 35. С. 23-26.

38. Теорія і методика викладання в вищій школі : методичні вказівки до виконання завдань з практичних занять та самостійної роботи для підготовки докторів філософії очної форми навчання зі спеціальності 133 «Галузеве машинобудування» / уклад.: І. О. Казак. Київ : НТУУ «КПІ ім. Ігоря Сікорського», 2017. 70 с.

39. Уманець В. О. Модель формування базових професійних компетенцій майбутніх кваліфікованих робітників з ремонту та обслуговування лічильно-обчислювальних машин у фаховій підготовці. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. 2010. Вип. 26 (30). С. 185-193.

40. Управління закладами освіти : теорія, історія, практика : колективна монографія / за заг. ред. О. Л. Кірдан. Умань : Візаві, 2020. 290 с.

41. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб.. Київ : Академвидав, 2002. 559 с.

42. Хлебнікова Т. М. Ділова гра як метод активного навчання педагога. Харків : Основа, 2005. 76 с.

43. Шапран О. І. Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 9. С. 108-110. URL: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-09/10soitpt.pdf>.

44. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах. Київ : Вища школа, 2004. 206 с.

45. Яворська Ж. Ділові ігри та їхня роль у підготовці сучасних фахівців. *Вісник Львівського університету. Педагогіка*. 2005. Вип. 19. С. 241-246. URL: http://lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/19_1/31_javorska.pdf.

46. Яковенко Т. В. Застосування інтерактивних методів навчання в процесі методичної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей. *Педагогіка та психологія*. 2006. Вип. 29. С. 151-156.

**Декларація академічної доброчесності здобувача
ступеня вищої освіти ЗНУ**

Я Головчанський Антон Володимирович, студент 2 курсу, форми навчання денна, факультету соціальної педагогіки та психології, спеціальність «освітні, педагогічні науки», освітня програма «педагогіка вищої школи», адреса електронної пошти a.v.golovchansky@gmail.com,

- підтверджую, що написана мною кваліфікаційна робота на тему «Професійна підготовка майбутніх учителів засобами інноваційних технологій» відповідає вимогам академічної доброчесності та не містить порушень, що визначені у ст. 42 Закону України «Про освіту», зі змістом яких ознайомлений/ознайомлена;

- заявляю, що надана мною для перевірки електронна версія роботи є ідентичною її друкованій версії;

- згоден на перевірку моєї роботи на відповідність критеріям академічної доброчесності у будь-який спосіб, у тому числі за допомогою інтернет-системи, а також на архівування моєї роботи в базі даних цієї системи.

_____ Головчанський А.В.

_____ Козич І.В.