

**ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА
ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА**

**Лариса Петренко
Олександр Кучерявий
Олександр Лавріненко**

МОНОГРАФІЯ



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ ІМЕНІ
ІВАНА ЗЯЗЮНА

Петренко Л. М., Кучерявий О. Г., Лавріненко О. А.

ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА
ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

Монографія

Київ
ТОВ «Юрка Любченка
2024»

УДК 378 : [378.6 : 37]. 091.12.011.3-051 : 004

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (протокол № 10 від 23 вересня 2024 року)

Рецензенти:

Пуховська Л. П., доктор педагогічних наук, професор, ДЗВО «Університет менеджменту освіти»;

Хомич Л. О., доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

П-30 Петренко Л. М. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства [Електронний ресурс] : монографія /Лариса Петренко, Олександр Кучерявий, Олександр Лаврінченко. – Київ : Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 2024. – 246 с.

ISBN 978-617-7221-99-8

У монографії висвітлено концептуальні основи підготовки майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства. Розкрито особливості моделювання підготовки майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства та у вимірах потреб воєнного і повоєнного часу. Обґрунтовано концепцію оновлення змісту професійної освіти майбутніх викладачів, запропоновано технології їхньої підготовки в умовах цифровізації суспільства та окреслено ціннісні орієнтири, що притаманні сучасному викладачеві у світлі потреб відродження держави після війни.

Для керівників та науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, здобувачів освіти на другому (магістерському) та третьому (освітньо-науковому) рівнях вищої освіти, докторантів, слухачів курсів підвищення кваліфікації, викладачів післядипломних закладів освіти.

УДК 378 : [378.6 : 37]. 091.12.011.3-051 : 004

ISBN 978-617-7221-99-8

© Петренко Л. М., 2024

© Кучерявий О. Г., 2024

© Лаврінченко О. А., 2024

© ІПООД ім. І. Зязюна
НАПН України, 2024

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	5
РОЗДІЛ 1 КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА.....	9
Концепції, принципи, стратегії розвитку вищої освіти в контексті цифровізації суспільства.....	9
Наукова концептуалізація проблеми підготовки майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства	30
Цифрова компетентність майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти: наукова рефлексія	41
РОЗДІЛ 2 МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА У ВИМІРАХ ПОТРЕБ ВОЄННОГО І ПОВОЄННОГО ЧАСУ	61
Фактори впливу на моделювання професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти України у воєнний і післявоєнний період із використанням цифрових засобів.....	61
Методологічні регулятиви сходження до моделі професійної підготовки викладачів закладів вищої педагогічної освіти у післявоєнному цифровому освітньому середовищі	65
Професійно-цифрові компетентності як цільові орієнтири фахової підготовки майбутніх викладачів національних закладів вищої педагогічної освіти у воєнний і повоєнний час	94
Зміст професійної освіти майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти в умовах цифровізації та у вимірі потреб відродження держави після війни: концептуальна схема докорінної зміни і напрями оновлення	108
Модельно-концептуальне уявлення про систему пріоритетних технологій регуляції дистанційного і змішаного розвивального	

навчання майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти у воєнний і повоєнний періоди	120
Зовнішні й внутрішні умови трансформації підготовки викладачів закладів вищої педагогічної освіти у воєнні та післявоєнні часи відбудови України.....	145
РОЗДІЛ 3 ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ЦІННІСНІ ОРІЄНТИРИ СУЧАСНОСТІ.....	188
Формування провідних педагогічних цінностей викладача закладу вищої освіти	188
Психопедагогічні детермінанти особистісно-професійного розвитку майбутніх викладачів ЗВО у воєнний і післявоєнний час	212
Література.....	232

ПЕРЕДМОВА

В інформаційну епоху – епоху знань – національна система освіти має вирішальне значення для створення та підтримки найціннішого активу України – людського капіталу. Очевидною є діалектична залежність його якості від рівня професіоналізму педагогічних і науково-педагогічних працівників як рушіїв трансформації освітньої і дослідницької діяльності, розвитку наскрізних і комплексних компетентностей, які забезпечуватимуть обмін знаннями, ідеями і технологіями на основі взаємодії між закладами вищої освіти та їхніми партнерами на оновлених принципах відродження України в післявоєнний період, розбудови суспільства нового типу. У зв'язку з цим актуалізується проблема підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства, адже вищій освіті та інноваціям як рушіям технологічного прогресу в усьому світі відводиться провідна роль у забезпеченні глобальної конкурентоспроможності національних економік. Її вирішення набуває сьогодні теоретичної і практичної значущості в зв'язку з тим, що цифрова трансформація відбувається на всіх етапах процесу пізнання: від пошуку актуальних напрямів до оприлюднення отриманих результатів. Відповідно, від майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти вимагається володіння цифровою компетентністю на високому рівні, оскільки в майбутній професійній діяльності їм доведеться не лише широко застосовувати цифрові інструменти і цифрові технології для організації командної роботи як в освітньому процесі, так і в науково-дослідній роботі, але весь час опановувати нові та обирати найбільш ефективні серед них.

Державною політикою у сфері освіти визначається необхідність забезпечення якісної вищої освіти, розвиток цифрових інфраструктур і освітніх екосистем. На необхідності сприяння розвитку цифрової компетентності майбутніх викладачів акцентується увага у Плані дій Європейської комісії з цифрової освіти (2021), Організації економічного співробітництва та розвитку (2021). Нині відбувається активне узгодження цілей розвитку цифрового суспільства з європейськими орієнтирами, викладених у цілій низці законодавчих та нормативних документів, що знайшло відображення в Проєкті плану

відновлення України, Стратегії розвитку вищої освіти на 2022–2032 рр. та інших документах, прийнятих на державному рівні.

Ідеї підготовки викладачів закладів вищої освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації досліджуються вченими різних країн світу, які не тільки усвідомлюють, а й активно розробляють й упроваджують в освітній процес цифрові технології навчання і викладання. Така робота також здійснюється у нашій країні, але донині превалюють дослідження, в яких більше уваги приділяється шкільним учителям, застосуванню ними цифрових засобів навчання.

Це перше фундаментальне педагогічне дослідження в Україні, яке охоплює значний за обсягом масив конкретних фактів, що стосуються розвитку цифрової компетентності здобувачів на другому (магістерському) рівні вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки, залежно від віку, місця проживання, форми навчання та інших соціальних змінних під час війни з російською федерацією. Завдяки цьому в праці окреслено і зафіксовано стан сформованості їхньої цифрової компетентності на початку дослідження.

У першому розділі монографії «Теоретико-методична база дослідження підготовки майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства» (автор: Л. Петренко, доктор педагогічних наук, професор) проаналізовано ступінь дослідженості заявленої проблеми, який засвідчує недостатню увагу до її розв'язання на рівні держави та галузевому рівні. Здійснений аналіз концепцій, принципів, стратегій розвитку вищої освіти, прийнятих на міжнародному та національному рівнях, дав можливість, з однієї сторони, акумулювати провідні ідеї розвитку освіти як потужного інструмента з виховання людського капіталу та систематизувати проблеми, пов'язані з викладанням і навчанням в оцифрованому і мережевому світі, а з іншої – узагальнити низку нормативно-правових актів, які за результатами цього дослідження введено в освітньо-науковий простір України. Провідна роль у формуванні цифрової компетентності у здобувачів освіти на різних рівнях професійної підготовки відводиться педагогічним і науково-педагогічним працівникам, на яких покладено відповідальність за підвищення ефективності їхньої підготовки до реалізації власного потенціалу в умовах адаптації системи освіти і навчання до цифрових змін.

Висвітлено результати діагностики розвитку цифрової компетентності майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти як інтегральної характеристики особистості, які свідчать про наявність утруднень у них на етапі магістерської підготовки. Їх врахування при розробленні навчальних програм із різних дисциплін дають можливість підвищити рівень розвитку всіх компонентів зазначеної компетентності.

У другому розділі «Моделювання професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти в умовах цифровізації та у вимірах потреб воєнного і повоєнного часу» (автор: О. Кучерявий, доктор педагогічних наук, професор) на основі цілісної і достатньої сукупності загальнонаукових методологічних принципів спроектовано відповідний еталон-зразок (насамперед, це синергетичний, системний і цілісний підходи) – модель підготовки майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства, націлений на виконання соціального замовлення у воєнний і повоєнний час, який є відкритим полісистемним утворенням цілісної сукупності взаємопов'язаних компонентів – концептуально-цільового, змістового, технолого-методичного, організаційно-діяльнісного і результативного.

Повнота й оптимальність методологічного фундаменту пошуку в контексті вибору оптимальних детермінант забезпечення розвивального характеру відповідної професійної підготовки студентів також забезпечується аксіологічним, акмеологічним, культурологічним, особистісно-діялісним, компетентнісним підходами. Розкрито сутності авторських дефініцій педагогічно-цифрового професіоналізму особистості викладача і педагогічно-цифрового професіоналізму діяльності викладача як важливого кроку до розуміння педагогічно-цифрового професіоналізму педагога вищої школи, як домінанти його акмеологічного розвитку самодостатньо-інструментального типу.

Охарактеризовано систему професійно-цифрових компетентностей викладача закладу вищої педагогічної освіти як суб'єкта забезпечення в умовах інформатизації суспільства особистісного, професійного і професійно-культурного розвитку майбутніх педагогів, якій притаманна емерджентна властивість і виконання функції базової категорії при проектуванні цілей і змісту організації професійної підготовки майбутніх викладачів в аксіологічно детермінуючих координатах їхнього акмеологічного

розвитку. Автором представлено розроблену концепцію оновлення змісту професійної підготовки майбутнього викладача педагогічного університету у воєнний і повоєнний періоди та технології організації цілісного саморозвитку майбутніх викладачів у модульно-розвивальній системі їхнього дистанційного і змішаного навчання; психолого-педагогічного супроводу культивування майбутнім викладачем психічного оздоровлення і національно значущих дій у ситуації воєнного стану в країні.

Третій розділ – «Професійна підготовка майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти: ціннісні орієнтири сучасності» (автор: О. Лаврінченко, доктор педагогічних наук, професор) присвячений формуванню провідних педагогічних цінностей викладачів закладів вищої педагогічної освіти. У ньому розкрито психопедагогічні детермінанти їхнього особистісно-професійного розвитку у воєнний і післявоєнний час. Представлений практико-теоретичний аспект та психологічний смисл зв'язку учіння і розвитку із застосуванням цифрових засобів й технологій уможливорює підготовку інтелектуальних, соціально та емоційно стійких особистостей з високими морально-етичними якостями, здатних до оновлення освітнього процесу в національній системі вищої освіти.

Розв'язуючи комплекс складних, недостатньо розроблених вітчизняною наукою питань, які потребують подальшого наукового аналізу, монографія Л. М. Петренко, О. Г. Кучерявого та О. А. Лаврінченка відкриває нові напрями педагогічних досліджень розвитку професійно-цифрової компетентності під час підготовки майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти, розроблення цифрових технологій навчання і викладання, їх впливу на організацію та якість освітнього процесу.

РОЗДІЛ 1

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

Концепції, принципи, стратегії розвитку вищої освіти в контексті цифровізації суспільства

Швидкоплинні зміни в сучасному світі пов'язані з цифровими технологіями, що вплинули на трансформацію генерування, передачу, зберігання, управління та аналіз інформації, перетворили її у найважливіший виробничий ресурс, який відповідає мінливим вимогам бізнесу, сучасного ринку, комунікаційним процесам у діловій сфері й суспільстві в цілому. У зв'язку з цим на початку XXI століття виникла необхідність визначення нових базових навичок у відповідь на глобалізацію та перехід до економіки, заснованої на знаннях, що мають формуватися у людей впродовж усього життя. Такого висновку дійшли під час зустрічі на Європейській Раді, яка відбувалась у Лісабоні 23-24 березня 2000 р. З тих пір означене питання не сходить з порядку денного в Європейському Парламенті та Раді Європейського Союзу. У 2006 році державам-членам ЄС було рекомендовано вжити заходів щодо забезпечення розвитку ключових компетентностей усіх членів суспільства як частини своїх стратегій навчання впродовж життя, включаючи стратегії досягнення загальної грамотності. Водночас інструментом для реалізації цих рекомендацій пропонувалась Європейська рамка «Ключові компетентності для навчання впродовж життя – європейська довідкова система» (Key competences for lifelong learning, 2006, 10-18).

Нині маємо констатувати, що в достатньо короткий термін запровадження цифрових технологій стає «звичайним станом функціонування та розвитку багатьох систем, сфер, організацій, індустрій та економік» (Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 рр., 2018), що зумовлює перехід суспільства на новий рівень розвитку, який характеризується терміном «цифровізація». Підтвердженням цього можна вважати оприлюднені результати досліджень М. Гілберта та П. Лопес стосовно збереження значної частини технологічної пам'яті в цифровому форматі: станом на

2007 рік 94% вже знаходилася в цифровому форматі (*The World's Technological Capacity to Store, Communicate, and Compute Information*, 2011). Відтак набуває актуальності науковий вимір змісту провідних понять означеної проблеми. Адже концептуалізація та констатація ключових термінів уможлиблює вироблення системи понять і побудову логіки їх досліджень, зокрема категорії «цифрове суспільство».

У Комюніке (2010), прийнятому на спільному засіданні Європейської Комісії, Європейського парламенту, Ради Європейського економічного і соціального комітету та Комітету регіонів, було презентовано Цифровий порядок денний для Європи, метою якого визначено одержання сталих економічних і соціальних вигод від єдиного цифрового ринку на основі використання швидкого і надшвидкісного інтернету та сумісних додатків. У змісті цього документа використовується поняття «цифрове суспільство» в контексті розв'язання проблеми дефіциту цифрових навичок і грамотності, наявність якого унеможливлює участь багатьох громадян у розвитку цифрового суспільства та економіки. Унаслідок цього стримується великий мультиплікаційний ефект упровадження ІКТ та зростання продуктивності праці й не тільки. Також утруднюється життєдіяльність людей на побутовому рівні (наприклад, користування необхідними послугами) у такому суспільстві (не отримує подальшого розвитку їхня функціональна компетентність) тощо. У зазначеному Комюніке цифрове суспільство пропонується розуміти як суспільство з кращими можливостями для всіх (*A Digital Agenda for Europe*, 2010). На наш погляд, цей феномен можна інтерпретувати як суспільство, орієнтоване на людину, суспільство із рівними можливостями для всіх. У цьому дефініція цифрового суспільства корелює із категорією «стале суспільство», яке має активно дбати про своє сьогодення, не ставлячи під загрозу майбутнє. Як зауважують Нарваес Рохас К. (Narvaez Rojas, C.), Аломія Пеньяфіель (Alomia Peñafiel) та ін., соціально-економічна система має бути організована таким чином, щоб покращувати якість життя і незалежність. Сталий розвиток такого суспільства передбачає орієнтацію громадян на досягнення загального добробуту для всіх його членів. Оскільки сталий розвиток є цілісним підходом, то він охоплює три основні елементи: суспільство як основу, суспільство як економіку, суспільство як навколишнє середовище («*Society 5.0: A Japanese Concept for a Superintelligent Society*», 21). Слід звернути увагу, що в цій тріаді автори на перше

місце ставлять суспільство як основу, акцентуючи увагу на необхідності розвитку людського потенціалу, взаємодії в спільнотах, розширенні громадянських прав і свобод та духовного розвитку.

За логікою подальшого наукового пошуку, для визначення змісту поняття «цифрове суспільство» ми звернулися до вітчизняної наукової літератури, представленої в Open Ukrainian Citation Index (OUCI) – пошуковій системі й базі даних наукових цитувань та підтримують [Initiative for Open Citations](#). Розширений пошук, який охоплював різні терміни, пов'язані з цифровізацією і суспільством, дав змогу виявити 893 публікації. Використовуючи фільтри, ми вибрали лише журнальні статті, яких виявилось 801. Потім розглянули назви статей і рефератів, що містили ці ключові слова, й відклали ті, що повторювались. Таких статей виявилось не так багато, і для аналізу ми взяли лише ті, в яких використовувалось безпосередньо зазначене словосполучення. Наприклад, Л. Коростельова в межах кримінологічної науки зазначає, що поява терміна «цифрове суспільство» пов'язана з «розвитком успішно прийнятих суспільною практикою цифрових технологій» та з більшим чи меншим успіхом може іменуватися «суспільством інформаційним», суспільством знань (Кримінологічні дослідження і цифрове суспільство», 2021).

Розглядаючи питання конституціоналізму, ґрунтуючись на результатах аналізу зарубіжних і українських наукових джерел, автори М. Костицький, В. Бесчастний, Н. Кушакова-Костицька дійшли висновку, що поняття «цифрове суспільство» за змістом є ідентичним з попередньо вживаним відповідним поняттям «інформаційне суспільство», що дає можливість говорити про «термінологічне перезавантаження попередніх напрацювань у сфері інформаційних технологій (ІТ), які також «перезавантажилися» спочатку в інформаційно-комунікативні технології (ІКТ), а потім у цифрові технології» (Костицький та ін., 2022, с. 9-26). Варто зазначити, що такі підходи до розуміння суті означеного поняття не поодинокі: проблеми політико-правового формування інформаційного (цифрового) суспільства вивчає Ю. Крилова (Крилова, 2020), О. Івашина та С. Івашина також проводять аналогію між цифровізацією та інформатизацією, що відображено в такому висловлюванні: «Цифровізація створила економічну основу цифрового (інформаційного) суспільства...» (Іванішина & Іванішина, 2023, с. 44). На тотожність лексичного значення понять «цифровий» та «інформаційний» вказує А. Яцишин у своєму монографічному

дослідженні. Вона вважає, що їх можна вживати як синоніми (Яцишин, 2020), і при цьому дає важливе обґрунтування, на яке маємо звернути увагу. Воно стосується поширення поняття «цифровий» у всіх галузях економіки і сферах людської життєдіяльності, що пояснюється доцільністю заміни більшої частини аналогових систем (сфер) на цифрову альтернативу, тобто «переведення у цифровий формат тих аналогових систем, розвиток та підтримка яких є очевидно невідповідними та неефективними» (Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України, 2018), що вказує на створення технічної основи, яка стала підґрунтям для нового поступу в розвитку економіки. Отже, в такому разі цілком правомірним є використання понять «цифровий» та «інформаційний» як ідентичних. Однак поняття «цифровий» нині використовується значно ширше, його «можна вносити у словники як омоніми через велику кількість значень» (Піжук, 2018, с. 88). Таким чином, можна зробити висновок, що автори зазначених наукових публікацій мають на увазі лише технічний аспект цифровізації суспільства, хоча вивчають і його соціогуманітарний вимір.

У продовження аналізу вибраних статей варто зазначити, що в деяких назва не відповідає змісту. Наприклад, у назві статті Т. Шарової і А. Землянського зазначена категорія «цифрове суспільство», в якій йдеться, певніше, про трансформацію освіти в інформаційному просторі (Шарова, & Землянський, 2023). О. Піжук і В. Муравйов розглядають цифрове суспільство як нову парадигму розвитку цивілізації, проте всю увагу зосереджують на суті понять «цифровий» (digital), «оцифрування» (digitisation), «цифрова трансформація» (digital transformation), «цифровізація» (digitalisation), «цифровість» (digitality) та відмінностях між ними. Метою свого дослідження вони визначили формулювання дефініції «digital» у широкому розумінні, не лише як технології чи явища, а й розкриваючи його економічні, соціальні, культурні та політичні аспекти. В одноосібній праці О. Піжук зазначає, що феномен «діджиталізація» або «цифровізація» (від англ. digital, цифровий) сьогодні став трендом, який міцно закріпився у «порядку денному найбільших панельних дискусій на економічних форумах і профільних конференціях. Завдяки останнім цифровізація визнана механізмом економічного зростання через здатність технологій позитивно впливати на ефективність, результативність, вартість та якість економічної, суспільно-громадської та особистої діяльності»

(Піжук, 2018, с. 88). Основним припущенням дослідження О. Піжук і В. Муравйова є твердження про те, що для з'ясування масштабів цифровізації суспільства необхідним є більш глибоке розуміння поняття цифровості (Піжук & Муравйов, 2022), яке бере свій початок у технологіях і може стати джерелом розширення можливостей і трансформації в ньому, проте не розкритим залишилась сутність самого поняття «цифрове суспільство».

Можливо, єдиним джерелом, у якому наведено визначення суті концепту «цифрове суспільство» нині у вітчизняній літературі та нормативно-правових документах залишається доповідь Українського інституту майбутнього «Україна 2030Е – країна з розвинутою цифровою економікою»: «Цифрове суспільство – це суспільство, яке інтенсивно та продуктивно використовує цифрові технології для власних потреб (самореалізація, робота, відпочинок, навчання, дозвілля кожного), а також для досягнення та реалізації спільних економічних, суспільних та громадських цілей» (Амелін та ін., 2019). На наш погляд, феномен цифрового суспільства у контексті цього дослідження можна інтерпретувати як суспільство, яке інтенсивно та продуктивно використовує цифрові технології для власних потреб (розвитку підприємництва, інфраструктури, ринку праці, аграрного господарства, безпечного навколишнього середовища, підвищення рівня інформаційної та загальної культури, якості медичних послуг та ефективності системи освіти, подолання бідності тощо), орієнтоване на людину, та забезпечення рівних можливостей для кожного з метою одержання кращих результатів – у самореалізації, професійній діяльності, життєдіяльності, відпочинку, навчанні тощо. Такому суспільству, вважають учені, притаманне експоненціальне зростання економіки внаслідок нелінійного розвитку цифрових технологій, які виступають у ролі інструменту для досягнення бажаного майбутнього (Піжук, 2018, с. 88).

У своєму подальшому дослідженні ми будемо орієнтуватися саме на цю дефініцію як контекст підготовки майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти до професійної діяльності, оскільки наразі відбувається насичення фізичного світу електронно-цифровими пристроями, засобами, системами та налагодження електронно-комунікаційного обміну між ними, що фактично уможливорює інтегральну взаємодію віртуального та фізичного, тобто створює кіберфізичний простір, в основі якого є цифровізація як базовий елемент «Індустрія 4.0» (Концепція розвитку цифрової економіки та

суспільства України, 2018).

Прийняття Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства в Україні на 2018-2020 рр. значно інтенсифікували процеси цифровізації суспільства, які нині відчутно здійснюють значний вплив на всі сфери життєдіяльності людини, зокрема й на систему освіти. Одним із її завдань є забезпечення належної підготовки і кваліфікації науково-педагогічного персоналу, формування у нього умінь і навичок для ефективного використання інформаційних технологій в освітньому процесі; а також здатності викладати із застосуванням цифрових засобів задля підвищення конкурентоспроможності випускників на ринку праці в короткостроковій та довгостроковій перспективі (Europe's Digital Decade: digital targets for 2030, 2022). Вищій освіті та інноваціям як рушіям технологічного прогресу в усьому світі відводиться провідна роль у забезпеченні глобальної конкурентоспроможності національних економік, що «підтверджує висока кореляція позицій країн-лідерів за індексом глобальної конкурентоспроможності та їхнього місця в глобальних рейтингах інновацій і національних систем вищої освіти» (Лук'яненко, 2020).

Дослідження вітчизняних і зарубіжних учених проблем цифровізації освіти із запровадження нових технологій, таких як штучний інтелект (ШІ), указують на необхідність глибокого розуміння цифрового та інформаційно насиченого світу (Chiu, 2021; Chiu, 2023; Chiu, Sun, & Ismailov, 2022; Starkey, Egerton, & Flueggen, 2021). Належної уваги потребує також питання обізнаності викладачів закладів вищої освіти щодо кращого використання цифрових технологій для підвищення ефективності навчання та викладання. На необхідності сприяння розвитку цифрової компетентності майбутніх викладачів акцентується увага у Плані дій Європейської комісії з цифрової освіти (2021) (Digital Education Action Plan 2021-2027, 2020) й Організації економічного співробітництва та розвитку (2021) (OECD, 2021).

Цифрова освіта стає дедалі важливішим компонентом вищої освіти, а тому цифрова компетентність як ключова здатність для всіх педагогічних і науково-педагогічних працівників має стати невід'ємною складовою усіх дисциплін з професійної підготовки магістрів зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки. При визначенні цільових і змістових орієнтирів доцільно спиратися на концепції цифрової компетентності вчителів (Teacher digital

competence – TDC), такі як концепція заміни, доповнення, модифікації та переосмислення (the substitution, augmentation, modification, and redefinition – SAMR) і концепція технологічних знань педагогічного змісту (the technological pedagogical content knowledge – TPACK). На думку Г. Фаллон (G. Falloon), особистісні та соціокультурні аспекти повинні бути включені в TDC (Falloon, 2020). Ним розширено рамки TPACK і в TDC, зокрема додано більш складні знання та навички, якими мають володіти молоді викладачі для етичного, безпечного та продуктивного функціонування в інклюзивному та різноманітному освітньому середовищі вищої освіти, наповненому цифровими технологіями середовищі. Цифрові компетентності педагогічного працівника доповнені комплексом особистісно-етичних та особистісно-професійних компетентностей, які включені до розширеної рамки цифрових компетентностей. Вони мають використовуватись під час проєктування і корекції професійної підготовки викладачів закладів вищої освіти. Зарубіжний досвід свідчить про те, що розвиток цифрової компетентності фахівців у галузі освіти має відбуватися на міждисциплінарній основі, тобто на основі узгоджених цілей і завдань, однак саме міждисциплінарний характер такої підготовки викликає суттєві утруднення (Саєна, & Redecker, 2019; Lee, Nie, & Bai, 2020).

На наш погляд, на увагу викладачів закладів вищої освіти заслуговують результати дослідження Томаса К. Ф. Чіу (Thomas K.F. Chiu), що відображають розвиток цифрової компетентності вчителів крізь призму теорії самодетермінації, яка враховує вроджену схильність людини до пошуку щастя, добробуту, розвитку, зростання в соціокультурному контексті. Згідно із зазначеною теорією, кожна людина має три основні психологічні потреби, які спонукають її діяти: автономія (відчуття наявності вибору та почуття власності), компетентність (відчуття досяжності та здібностей) і спорідненість (відчуття тепла та зв'язку). Ґрунтуючись на положеннях теорії, дослідники звертають увагу на необхідність створення в закладі освіти середовища, яке надає автономію, сприяє розвитку компетентності та надає відчуття причетності людини до справи. За таких умов може відбуватися формування високоякісних типів мотивації для досягнення мети. Коли всі три потреби задоволені, вчителі стають наполегливими та ефективними; коли ж ні, вони можуть відчувати самотність, безпорадність та неадекватність. Важливою умовою для отримання позитивного результату також є

зацікавленість сторін – з однієї сторони – керівників закладу освіти, а з іншої – самих викладачів (Thomas, 2024).

Резюмуючи, Томас К. Ф. Чіу (Thomas K.F. Chiu) разом із співавторами статті, на підставі і з розвитку цифрової компетентності – шкільне лідерство та середовище. Уточнюючи, вони зазначають: потреби вчителів з більшою ймовірністю задовольняються, коли їхні директори мають трансформаційний стиль керівництва та надають підтримку заходам (тренінгам, постійно діючим школам, персональному консультуванню тощо) із професійного розвитку. Не менший вплив на задоволення потреб викладачів та їхню мотивацію має внутрішня політика закладу освіти щодо інтеграції цифрових технологій.

Ними презентовано п'ять стратегій підтримки вчителів з розвитку цифрової компетентності (Thomas, 2024):

- заохочення налаштування на самодосягнення (встановлення власних цілей у досягненні результату, розвиток культури співпраці, знання власних потреб у подальшому розвитку);

- надання об'єктивного та комфортного зворотного зв'язку (забезпечення наставництва та надання зовнішнього консультування);

- розвиток впевненості (заохочення вчителів брати участь у цифровому навчанні та пов'язаних з ним ініціативах професійного розвитку);

- створення можливостей для обміну досвідом (докладати більше зусиль для заохочення вчителів ділитися своїм досвідом з іншими вчителями, незалежно від того, чи є він успішним, адже спільне використання найбільше задовольняє потреби в набутті необхідних навичок);

- забезпечення доступу до навчальних платформ (чим доступнішим буде навчальний ресурс, тим більше можливостей учителі отримують для розвитку своїх навичок).

Ці стратегії можуть бути адаптовані до використання в організації освітньої діяльності на другому (магістерському) рівні вищої освіти в процесі підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

Разом з поширенням цифрових технологій спостерігається зростання інтересу до ідеї впровадження концепції відкритої освіти, яка «сприяє створенню більш демократичної та конкурентоспроможної системи освіти, зокрема вищої, здатна

покращити доступ ширших верств населення до освітніх послуг, розроблених та локалізованих за регіональним принципом відповідно до місцевих умов, а також посилити інтеграцію освітніх програм у повсякденне життя в рамках навчання впродовж усього життя» (Петренко, Зеліковська, & Білоусова, 2022). У Кейптаунській декларації (2017) наголошується на активній участі педагогів з різних країн світу в розбудові відкритої освіти шляхом розроблення й розміщення у відкритому доступі освітніх ресурсів, безкоштовних для всіх. Цей колективний доробок уможливорює вільний доступ кожного до знань, а також, за бажанням, дає змогу зробити власний внесок у їх поповнення. Відтак загальними зусиллями на світовому рівні створюється родюче підґрунтя для розвитку культури навчання, творіння, обміну досвідом і співпраці у швидкозмінному суспільстві знань, в якому кожен має свободу використовувати, налаштовувати, покращувати та перерозподіляти електронні освітні ресурси без обмежень. Очевидно, що в межах всесвітніх зусиль буде досягнута можливість зробити освіту більш доступною та ефективною. Необхідно зазначити, що в неформальній та інформальній освіті популярності набувають Massive Open Online Courses (MOOCs) – масові відкриті онлайн-курси. На це вказують результати дослідження (Costello, Soverino, & Bolger, 2022).

За підсумками Кейптаунської наради були прийняті нові рекомендації, в яких визначено десять напрямів розвитку відкритої освіти (Cape Town Open Education Declaration, б. д.). На переконання А. Яцишин, успішність реалізації концепції відкритої освіти залежить від готовності майбутніх викладачів педагогічних закладів вищої освіти використовувати цифрові освітні системи, які забезпечуватимуть «цифровізацію освіти і науки на різних рівнях їх організації» (Яцишин, 2020). Результати здійсненого нею аналізу освітньо-професійних (магістратура) та освітньо-наукових (аспірантура) програм у галузі знань 01 Освіта/Педагогіка з навчальної дисципліни «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті», з нашої точки зору, відображають стан професійної підготовки науково-педагогічних кадрів для системи вищої освіти в Україні, загальна картина якого вказує на потребу в узгодженні та координації на всеукраїнському рівні переліку навчальних дисциплін і їх змістове наповнення.

Слід зазначити, що невід'ємною складовою освітньої діяльності у закладах вищої педагогічної освіти є наукова, науково-технічна та інноваційна діяльність, до якої обов'язково залучаються майбутні фахівці (Про вищу освіту, 2014), і яка сьогодні набуває ознак відкритості. У цьому контексті необхідно акцентувати увагу на рамковій концепції відкритої науки, яка викладена в рекомендаціях ЮНЕСКО (2021). У ній поняття «відкрита наука» тлумачиться як поєднання різних рухів та форм діяльності, спрямованих на відкритість наукових знань, висвітлених різними мовами, їх загальнодоступність та придатність для загального багаторазового використання, розширення наукової співпраці та обміну інформацією на благо науки та суспільства, відкриття процесів створення, оцінки та поширення наукових знань для соціальних суб'єктів, які не входять до традиційної наукової спільноти. Відкрита наука охоплює всі наукові дисципліни й аспекти наукової практики (фундаментальні, прикладні, природничі, соціальні та гуманітарні науки) та ґрунтується на таких ключових принципах: відкриті наукові знання, відкрита наукова інфраструктура, наукова комунікація, відкрита участь соціальних суб'єктів та відкритий діалог з іншими системами знань (UNESCO Recommendation on Open Science, 2021).

О. Ковальов зазначає, що світу, який постійно змінюється, притаманна така головна риса, як створення мережі, що «пов'язує між собою людей, інститути і держави», а тому найважливішим стає доступ до неї як «джерела інформації, що робить можливим спілкування з будь-ким по всьому світу» (Ковальов, 2023, с. 28). Нині кожна людина має можливість «працювати з величезним масивом інформації та знань для виробництва різного роду інновацій, зокрема соціальних, політичних, освітніх і персональних» (там саме). Але для цього, зауважує дослідник, необхідна підготовка, тобто володіння низкою компетентностей (інформаційною, цифровою, дослідницькою тощо), зокрема для майбутніх викладачів. Він підкреслює важливість наукової підготовки та здатності орієнтуватися в тенденціях розвитку технологій, які можуть, поряд із благом, створювати також нові проблеми. Підготовку до їх розв'язання, поряд з наукою, має забезпечувати наукова освіта. Підсумовуючи, автор зазначає, що впродовж усієї історії суспільства наука визначалась головною умовою і фактором створення інституційної інфраструктури освіти, оскільки орієнтує не лише на пізнання, а й на перетворення світу. У зв'язку з цим перед професорсько-викладацьким складом закладів

вищої освіти постає завдання формування і реалізації методу наукової освіти, який «має займати належне місце в теорії сучасної педагогіки та визначенні стратегій її розвитку» (Ковальов 2023, с. 30). Адже створення сучасних технологій навчання покладається на знання, передусім, знання наукове, в своєму еволюційному розвитку освіта використовує наукове знання, і не тільки для пізнання світу, але й для впевненого його перетворення для потреб людини, стверджуючи себе в якості освіти наукової.

На наше переконання, в мінливому інформаційному світі для підготовки майбутніх викладачів важливого значення набувають наскрізні завдання, які охоплюють низку навчальних дисциплін, з оволодіння методом наукової освіти, його практичної реалізації у відповідному освітньо-інноваційному середовищі, продукуванні інтегрованого знання. У ракурсі реалізації концепції відкритої освіти і концепції відкритої науки виникла потреба в прискоренні розвитку ефективних цифрових освітніх екосистем. Питання їх створення пов'язане з наявністю в закладах вищої освіти розвинутої інфраструктури, зв'язку, цифрового обладнання та ефективного планування і розвитку цифрового потенціалу, основними складниками якого є: 1) сучасні організаційні можливості; 2) підготовлені наукові, науково-педагогічні та педагогічні працівники, які володіють цифровими компетентностями; 3) високоякісне освітнє наповнення, інструменти і безпечні платформи, що відповідають стандартам приватності й етики та є зручними для користувачів; 4) допоміжні технології для осіб з інвалідністю, що спроможні розвивати цифрові компетентності для цифрової трансформації та відповідають стандартам приватності й етики, є зручними для користувачів, 5) цифрові уміння і компетентності для цифрової трансформації, підготовка більшої кількості фахівців у цій сфері, зокрема з урахуванням гендерного балансу (Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти на 2022-2032 рр., 2022). Отже, науково-педагогічні працівники є одним із компонентів цифрових освітніх екосистем і водночас агентами впливу на прискорення їх розвитку, оскільки цифрова освітня екосистема «передбачає широке використання цифрових технологій для забезпечення освітньої діяльності її учасників та розвиток відповідних мережних спільнот для ефективної комунікації у віртуальному просторі» (Hrynevych, Morze, Vember, & Boiko, 2021).

Відтак цифрова трансформація на сучасному етапі розвитку суспільства «стосується усього процесу пізнання, починаючи від пошуку актуальних напрямів і завершуючи оприлюдненням отриманих результатів» (Спірін, 2023), що вимагає від майбутнього науковця володіння цифровою компетентністю на високому рівні. На разі в науковому просторі поширено чимало цифрових інструментів для організації командної роботи. Йдеться про інструменти, які забезпечують одночасне редагування текстів, рецензування матеріалів, порівняння файлів, збереження історії змін, нагадування про терміни, призначення завдань тощо. До цього переліку варто додати технології «великих даних», що генеруються за допомогою хмарних сервісів; соціальні медіа і препринти для популяризації результатів; програмне забезпечення для оброблення даних; інфографіку, цифрові візуалізації; бібліографічний та текстовий аналіз; сервіси для моделювання та імітації; крауд-технології для генерування спільних ідей, проведення опитувань і т.ін. (Спірін, 2023; Петренко, Шевченко, & Зеліковська, 2020).

Здатність майбутніх науковців і педагогів ефективно і своєчасно презентувати свої результати науковій спільноті, швидко знаходити однодумців і партнерів для створення спільних наукових проєктів є складовою їхньої цифрової компетентності й основою професіоналізму. Необхідно зауважити: сьогодні ще далеко не всі викладачі усвідомлюють, що саме професіоналізм науково-педагогічного колективу забезпечує позитивну репутацію закладу вищої освіти або наукової установи, сприймаючи рейтингові показники як «модну» забаванку чиновників від освіти і науки. Однак реалії сьогодення вказують на те, що репутаційні здобутки закладів вищої педагогічної освіти визначаються низкою чинників, серед яких дослідники називають: позицію закладу вищої освіти у провідних рейтингах; кваліфікаційні характеристики професорсько-викладацького складу; досягнення в науково-дослідній та проєктній діяльності; публікаційну активність у виданнях, представлених у різних наукометричних базах тощо. Оцінювання результативності діяльності наукових і науково-педагогічних працівників, підрозділів закладів вищої освіти та наукових установ нині здійснюється із широким використанням сервісів інформаційно-цифрових систем (Іванова, Вакалюк, Мінтій, & Кільченко, 2022), зокрема: профіль наукового і науково-педагогічних працівників, підрозділу та наукової установи або закладу вищої освіти у системі Google Scholar (Google

Академія); профіль наукового і науково-педагогічного працівника, підрозділу та наукової установи/закладу вищої освіти в електронних бібліотечних системах/інституційних репозиторіях наукових установ/закладів вищої освіти; профіль наукового і науково-педагогічного працівника та наукової установи/закладу вищої освіти у вітчизняній інформаційно-аналітичній системі Бібліометрика української науки; цифрові ідентифікатори наукового і науково-педагогічного працівника (ORCID, Publons, Scopus Author ID та ін.); профіль наукового і науково-педагогічного працівника у Publons; профіль у Scopus; профіль у WoS. На наш погляд, сьогодні ще недостатньо уваги приділяється представленню профілю наукового і науково-педагогічного працівника в соціальних мережах, серед яких найбільш відомими є наукові соціальні мережі ResearchGate та Academia.edu, що виступають як засіб: співпраці і комунікації вчених усіх наукових галузей на міжнародному рівні; оцінювання результативності проведених досліджень; організації проєктної діяльності; забезпечення репутації та іміджу науковця і створення умов для кар'єрного зростання тощо. Вони надають можливості для семантичного пошуку, спільного використання файлів, обміну базою публікацій, форумів, методологічних дискусій, участі в конкурсах на різні посади в університетах усього світу тощо (Петренко, 2022a).

Інтенсивний розвиток цифрового суспільства, активна цифровізація освітнього простору створюють безпрецедентні умови для свободи вибору – індивідуальної освітньої траєкторії, змісту, часу і темпу навчання» (Єршов, 2021). Повна реалізація концепції свободи відіграє значну роль у становленні галузевого працівника Industry 5.0., який має володіти новими комплексними об'єднаними навичками, щоб вижити в постійно змінюваних умовах у суспільстві і керувати цими змінами. На переконання А. Петренка, для «навчання студентів новітніх компетенцій та вдосконалювання рівня їх мислення виникає потреба у висококваліфікованих викладачах-вихователях 5.0, здатних навчити стимулювати й застосовувати людський інтелект й мислення у процесі спільної роботи роботів і людей в комп'ютерному середовищі (Петренко, 2022). У цьому ракурсі цілком логічним є надання можливості академічній спільноті займатися дослідженнями, викладанням, навчатися та підтримувати зв'язки із суспільством без остраху можливих репресій (Annex I: Statement on Academic Freedom, 2020), про що йдеться в концепції академічної свободи, прийнятій Римським Комюніке в 2020 році.

Після підписання урядом України Угоди про Асоціацію з Європейським Союзом цифровізація українського суспільства значно прискорилося. Відбулося узгодження цілей розвитку цифрового суспільства з європейськими орієнтирами, що викладені в цілій низці законодавчих та нормативних документів. Передусім, це Цифрова стратегія ЄС, яка спрямована на те, щоб ця трансформація працювала на користь людей і підприємств, одночасно допомагаючи досягти мети створення кліматично нейтральної Європи до 2050 року. Європейською Комісією прийнято План дій цифрової освіти (2021-2027) – Європейський освітній простір ([Digital Education Action Plan \(2021-2027\) - European Education Area \(europa.eu\)](#)), спрямований на посилення цифрового суверенітету і встановлення власних стандартів із чітким акцентом на даних (big data), технологіях, інфраструктурі.

Вважаємо за доцільне окрему увагу звернути на План дій цифрової освіти (2021-2027), який є оновленою політичною ініціативою Європейського Союзу (ЄС). Вона визначає спільне бачення високоякісної, інклюзивної та доступної цифрової освіти в Європі та спрямована на підтримку адаптації систем освіти і навчання держав-членів до цифрової епохи. Цей план ухвалений 30 вересня 2020 року з метою посилення співпраці на європейському рівні в галузі цифрової освіти для подолання викликів та можливостей, пов'язаних з пандемією COVID-19. У ньому сплановано розширення можливостей для освітньої та професійної спільноти (викладачі, студенти, політики, академічні кола та дослідники на національному, європейському та міжнародному рівнях) (Digital Education Action Plan 2021-2027, 2020). Зазначений план розроблений за результатами аналізу досягнення цілей і завдань, визначених Політичною програмою Цифрового десятиліття (the Digital Decade policy programme) до 2030 року (A Europe fit for the digital age. Empowering people with a new generation of technologies, 2024). У ньому зазначається, що цифрові технології за умови їх вмілого, справедливого та ефективного застосування, дають можливість освітянам повністю:

підтримати програму високоякісної та інклюзивної освіти і навчання для всіх здобувачів освіти;

сприяти більш персоналізованому, гнучкому й орієнтованому на здобувача освіти навчання на всіх етапах і стадіях освіти;

бути потужним і цікавим інструментом для спільного і творчого навчання;

допомогти здобувачам освіти і викладачам отримувати доступ до цифрового контенту, створювати його і ділитися ним;

дозволити відбуватися навчанню поза стінами лекційної аудиторії, класу або робочого місця, забезпечуючи більшу свободу і не обмежуватись фізичним розташуванням та розкладом;

здійснювати навчання в онлайн або змішаному режимі, у час, місці і темпі, що відповідає потребам кожного здобувача освіти (Digital Education Action Plan 2021-2027, 2020).

У зв'язку з цим виникла нагальна необхідність розроблення концепції образу майбутнього освіти в умовах цифровізації, визначення стратегічного і довгострокового підходу до цифрової освіти і навчання, яка має базуватися на принципах адаптації системи освіти і навчання до цифрових змін, зокрема:

- **високоякісній та інклюзивній цифровій освіті, яка забезпечує захист персональних даних та етику, має стати стратегічною метою всіх органів та установ, що працюють у сфері освіти та навчання,** оскільки вона стала центральним компонентом навчання, викладання та оцінювання у XXI столітті, що вимагає від усіх учасників освітнього процесу стратегічного осмислення шляхів впровадження цифрових технологій в освіту і навчання;

- **трансформації освіти для цифрової епохи як завдання для всього суспільства,** що передбачає зміцнення партнерства між усіма зацікавленими сторонами – освітянами, приватним сектором, дослідниками, представниками місцевих та державних органів влади, а також включення в активний діалог батьків, компаній, громадянського суспільства, самих учнів, у тому числі молодших школярів, які повинні залучатися до діяльності, спрямованої на перетворення високоякісної, доступної та інклюзивної цифрової освіти і навчання в реальність для всіх. Постійний моніторинг цього процесу дасть змогу отримати факти і дані для поліпшення розуміння викликів і можливостей цифрової трансформації в освіті;

- **доступності кожного до цифрової освіти, що забезпечується відповідними інвестиціями у підключення, обладнання та організаційний потенціал і навички,** оскільки освіта є фундаментальним правом людини, а тому доступ до неї має бути гарантований, незалежно від середовища, в якому вона відбувається – фізичному, цифровому або змішаному;

- **цифровій освіті, яка має відігравати ключову роль у**

підвищенні рівності та інклюзивності, що забезпечується розвитком цифрових навичок, необхідних для розроблення та впровадження доступних та інклюзивних цифрових систем для соціально незахищених груп, викладачів та сімей;

- **цифровій компетентності як основної для всіх освітян та викладачів**, яку варто інтегрувати в усі сфери професійного розвитку вчителів, включаючи початкову педагогічну освіту, адже освітяни – це висококваліфіковані фахівці, які мають впевнено володіти навичками ефективного та творчого використання технологій для залучення і мотивації здобувачів освіти, їх підтримки у формуванні цифрових навичок, забезпечення доступності до цифрових інструментів і платформ;

- **ключовій ролі у цифровізації освіти, яка має бути притаманна лідерам освітніх закладів** і проявлятися в розумінні ними доречності й доцільності застосування конкретних цифрових технологій, спрямованих на покращення освіти; своєчасності надання відповідних ресурсів та інвестицій; розширення можливостей освітян; вивчення передового досвіду і підтримку відповідних організаційних змін та розвиток культури, заохочення інновацій та експериментів. Системи освіти і навчання повинні розвиватися й адаптуватися, а це вимагає лідерства усіх гравців, включаючи тих, хто ухвалює політичні рішення та очолює ці зміни;

- **цифровій грамотності, необхідній для життя в оцифрованому світі**, в якому комп'ютери та алгоритми стають широкими засобами багатьох видів повсякденної діяльності, а тому важливо навчати людей різного віку використовувати цифрові технології у їхній життєдіяльності, пояснювати, як працюють технологічні системи та їх вплив на добробут. Це сприяє розумінню ризиків і можливостей цифрових технологій, а також заохоченню до здорового, безпечного та осмисленого їх використання;

- **базових цифрових навичках**, які мають стати частиною ключових компетентностей, а тому потребують постійного розвитку, що зумовлює необхідність створення умов для вибору особистісного шляху активної участі в житті суспільства, в процесі формальної та неформальної освіти, що надається кожним навчальним закладом, через отримання державних послуг;

• оволодінні кожною особою новітніми передовими цифровими навичками задля підтримки конкурентоспроможності на ринку праці з метою забезпечення цифрового та «зеленого» переходу суспільства в усіх галузях економіки. Широке та інтенсивне розгортання цифрових технологій впливає на створення нових робочих місць для фахівців з новими компетентностями, а також на повсякденне життя, що потребує більшого інвестування в навчання впродовж життя шляхом просування, надання, підвищення та визнання кваліфікацій, мікрокваліфікацій та результатів перекваліфікації для цифрової економіки.

• високоякісному освітньому контенті для актуалізації, якості та інклюзивності європейської освіти і навчання на всіх рівнях, що дедалі вимагає підвищення ролі закладів освіти як провайдерів навчання впродовж життя. Цифрові технології слід використовувати для сприяння наданню гнучких, доступних можливостей для навчання, в тому числі для дорослих здобувачів освіти і професіоналів, допомагаючи їм перекваліфікуватися, підвищити кваліфікацію або змінити свою кар'єру. Потрібні більш амбітні зусилля у сфері розроблення цифрового освітнього контенту, інструментів і платформ, які мають сприяти поширенню, забезпеченню якості, валідації та визнанню курсів і можливостей навчання в усіх галузях освіти – від дошкільної до професійної. Важливу роль у цьому може відігравати популяризація визнаних коротких навчальних курсів, мікрокредитів, які фіксують результати короткострокового навчання (Digital Education Action Plan 2021-2027, 2020).

У Декларації «Цифрове десятиліття Європи: цифрові цілі до 2030 року» підкреслюється, що цифровий розвиток орієнтований на людину, розширення можливостей громадян і бізнесу. Цим документом визначаються права і принципи, окреслені європейські цінності, серед яких: свобода, захист і справедливість. У цьому контексті, незважаючи на надану широку автономію, в системі освіти України і досі існує очевидна проблема домінування знанневої освітньої парадигми. За результатами досліджень, проведених Інститутом освітньої аналітики (2020), зроблено висновок відносно того, що багато педагогів не відчують свободи в освітньому процесі. Цьому є багато причин, як об'єктивних, так і суб'єктивних. Проте в контексті нашого дослідження варто означити такі: розуміючи важливість формування у здобувачів критичного

мислення, багато хто не знає, як це роботи; переважна більшість педагогів не готові до самостійного педагогічного пошуку; існує стереотип мислення, який змушує працювати лише за типовими програмами, використовуючи традиційні форми і методи роботи.

Названі вище керівні принципи лежать в основі двох стратегічних пріоритетів, над реалізацією яких працює зараз європейська спільнота, ґрунтуючись на абсолютному дотриманні принципу субсидіарності. Офіційний старт переговорів про вступ України до Європейського Союзу (25 червня 2024 року) демонструє, що навіть в умовах повномасштабної війни Україна продовжує реалізовувати ключові реформи, необхідні для впевненого руху до набуття членства в ЄС, зокрема план з цифровізації освіти.

Першим стратегічним пріоритетом визначено **сприяння розвитку високоефективної екосистеми цифрової освіти**, що передбачає:

ефективне планування та розвиток цифрового потенціалу для систем освіти і навчання;

забезпечення Інтернет-зв'язком з надвисокою пропускнуою здатністю закладів освіти для надання можливості використовувати ресурсномісткі додатки (потокowe відео, відеоконференції, хмарні обчислення, віртуальна і доповнена реальність тощо) задля забезпечення ефективного і цікавого освітнього процесу; створення умов для надійного доступу до Wi-Fi з метою навчання вдома або в інших умовах;

розроблення цифрового освітнього контенту з метою формування і розвитку цифрових навичок, включно із цифровими методами викладання (Digital Education Action Plan 2021-2027, 2020, с. 10-12).

Другим стратегічним пріоритетом визначено **посилення цифрових навичок і компетенцій для цифрової трансформації**, яким передбачається:

трансформація суспільства і перехід до «зеленої» та цифрової економіки, що вимагає ґрунтового розвитку цифрових компетенцій, які сприятимуть економічному розвитку і впровадженню інновацій, побудові більш справедливого, згуртованого, сталого та інклюзивного суспільства та водночас спонукатиме громадян до оволодіння навичками адаптації, комунікативними компетентностями і уміннями командної роботи, критичного мислення, креативності, підприємництва та готовністю до навчання;

оволодіння цифровою грамотністю для повсякденного життя, що викликає необхідність активніше допомагати здобувачам освіти розвивати здатність критично сприймати інформацію, фільтрувати та оцінювати її, зокрема, виявляти дезінформацію та керувати перевантаженням, а також розвивати фінансову грамотність;

подальший розвиток комп'ютерної освіти (інформатики) в школах, що уможливорює ґрунтовне розуміння молоддю цифрового світу, адже ознайомлення учнів з комп'ютерними технологіями з раннього віку за допомогою інноваційних та мотивуючих підходів до навчання, як у формальних, так і в неформальних умовах, може допомогти розвинути навички розв'язання проблем, розвитку творчості та взаємодії у співпраці, що сприятиме підвищенню інтересу до STEM-навчання та майбутньої кар'єри з одночасним подоланням гендерних стереотипів;

підготовка експертів у галузі цифрових технологій, що зумовлює необхідність збільшення кількості магістерських програм зі спеціальностей, пов'язаними зі штучним інтелектом та кібербезпекою для підготовки високоякісних і актуальних фахівців у галузях передових цифрових технологій, ширше популяризувати ці професії і кар'єрний розвиток у цифровому секторі, а також зробити ці освітні програми більш привабливими для дівчат і жінок, оскільки їх ширше залучення до цифрової економіки, як і збільшення різноманітності на ринку праці, може вплинути на соціальну та економічну цінність для конкурентоспроможності, зростання інновацій;

формування базового уявлення про нові та інноваційні технології, в тому числі штучний інтелект, у кожної людини, що допоможе їм позитивно, критично і безпечно взаємодіяти з цими технологіями, а також усвідомлювати потенційні проблеми, пов'язані з етикою, екологічною стійкістю, захистом даних і приватності, правами дітей, дискримінацією за різними ознаками, зокрема расової, етнічної, інвалідності, упередженнями, включаючи гендерні.

Отже, можна зробити висновок, що попит на цифрові навички зростатиме. При цьому затребуваними будуть навички від базових до просунутих, включно в роботі зі штучним інтелектом, грамотним використанням даних, застосуванням суперкомп'ютерних технологій, що вимагатиме постійного розвитку цифрової компетентності передусім від викладачів закладів вищої педагогічної освіти, які здійснюють підготовку нового покоління педагогів для всієї системи освіти.

Таким чином, у Плані дій цифрової освіти на 2021-2027 рр. визначено основоположні принципи перезавантаження освіти і навчання, які покладено у формулювання стратегічних напрямів її розвитку у цифрову епоху. Маємо зазначити, що вони певною мірою відображаються в Стратегії розвитку вищої освіти в Україні з урахуванням її національних особливостей і в Римському Комюніке, прийнятому 19 листопада 2020 року учасниками Конференції міністрів вищої освіти Європейського простору вищої освіти «Embrace the challenge, create new opportunities and cancel differences» (м. Рим, Італія), під час якої було підведено підсумки імплементації Болонського процесу, визначено перешкоди у спільній роботі з розбудови Єдиного простору вищої освіти (ЄПВО) та розглядались шляхи подолання безпрецедентних викликів, пов'язаних з поширенням COVID-19 та його наслідків у світовому масштабі.

Подальший розвиток Єдиного простору вищої освіти (ЄПВО), де студенти, викладачі та випускники можуть вільно пересуватися, вчитися, викладати й досліджувати, має здійснюватися на засадничих цінностях вищої освіти та демократії і верховенства права. У ньому заохочуватиметься критичне мислення, обмін знаннями та розширення можливостей використання нових технологій для навчання й викладання на основі досліджень (Annex I: Statement on Academic Freedom, 2020).

На наступне десятиріччя для розвитку ЄПВО розроблено рекомендації для органів влади та закладів вищої освіти щодо інтеграції принципів, на основі яких мають реалізовуватись ключові місії вищої освіти. Це: навчання та викладання, дослідження, інновації, обмін знаннями та просвітництво, інституційне врядування та управління тощо.

У Римському Комюніке зазначається, що в той час, як сучасне суспільство максимально покладається на інноваційні технології, включаючи штучний інтелект, у закладах освіти важливо забезпечити дотримання високих етичних стандартів та прав людини і розвитку інклюзії, пошук рішень у відповідь на виклики. При цьому увага акцентується на необхідності викладання соціальних, гуманітарних та креативних наук і мистецтва, яким належить виконувати важливу роль, поглиблюючи смисл життя в світі високих технологій та наданні розуміння, як діяти у цьому мінливому світі. Заклади вищої освіти повинні взаємодіяти зі своїми спільнотами, громадами задля взаємовигідної та соціально відповідальної спільної діяльності

(Annex I: Statement on Academic Freedom, 2020) й надалі розширювати навчальну пропозицію та впроваджувати інноваційні змісти й моделі навчання у відповідь на зростаючі потреби в інноваціях та критичному мисленні, емоційному інтелекті, лідерстві, командній роботі. Це потребує широкого діалогу на інституційному рівні з обговорення шляхів реалізації окреслених у Римському Комюніке принципів:

гнучкість та відкритість траєкторій навчання, як важливий аспект **студентоцентрованого навчання**, яке користується все більшим попитом у суспільстві;

упровадження **менших складових/компонентів навчання** для розвитку в процесі професійної підготовки або оновлення культурних, професійних та трансверсальних/загальних компетентностей на різних етапах свого життя, що ведуть до мікрокваліфікацій, які можуть бути визначені, розроблені, запроваджені та визнаними закладами, використовуючи інструменти ЄПВО;

покращення навчання і викладання у вищій освіті в ЄПВО, що потребує реалізації студентоцентрованого навчання, розроблення і запровадження заходів з підвищення якості викладання, зміцнення спроможності закладів вищої освіти до підвищення якості навчання та викладання (Annex I: Statement on Academic Freedom, 2020).

Таким чином, зазначені вище концепції, принципи і стратегії, прийняті на рівні ЄС, куди спрямований вектор післявоєнної України, є визначальними для реформування національної системи освіти як основи суспільства, що «забезпечує інклюзивний розвиток, високу якість життя, соціальну згуртованість і політичну стабільність» для відбудови України (Проект плану відновлення України, б. д.). Безумовно, освіта залишиться інструментом розвитку людського капіталу, наріжним каменем демократичного суспільства, в якому формується ідентичність людей. Очевидною є діалектична залежність його якості від рівня професіоналізму педагогічних і науково-педагогічних працівників, які, здійснюючи професійну підготовку фахівців, мають самі постійно розвиватися в умовах цифрової трансформації суспільства (Петренко, 2024). У зв'язку з цим зростає необхідність підвищення ефективності підготовки науково-педагогічного персоналу, розвитку умінь і навичок для продуктивного використання інформаційних технологій та цифрових засобів в освітньому процесі й науково-дослідній роботі задля підвищення конкурентоздатності випускників на ринку праці в короткостроковій та довгостроковій перспективі.

Наукова концептуалізація проблеми підготовки майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства

Роль освіти як основи суспільства, що забезпечує інклюзивний розвиток, високу якість життя, підкреслюється в низці документів, прийнятих на державному рівні: Законі України «Про вищу освіту» (2014), Законі України «Про освіту» (2017), Указі Президента «Про Цілі сталого розвитку України до 2030 року» (2019). Саме система освіти має вирішальне значення для створення та підтримки найціннішого активу України – людського капіталу. Очевидною є діалектична залежність його якості від рівня професіоналізму педагогічних і науково-педагогічних працівників, які, здійснюючи професійну підготовку фахівців, мають самі постійно розвиватися в умовах цифрової трансформації суспільства. У зв'язку з цим зростає необхідність максимізації ефективності підготовки науково-педагогічного персоналу, розвитку вмінь і навичок для результативного використання інформаційних технологій та цифрових засобів в освітньому процесі й науково-дослідній роботі задля підвищення конкурентоздатності випускників на ринку праці в короткостроковій та довгостроковій перспективі.

На сучасному етапі розвитку суспільства цифрова трансформація відбувається на всіх етапах процесу пізнання: від пошуку актуальних напрямів до оприлюднення отриманих результатів. Це вимагає від майбутніх викладачів педагогічних закладів вищої освіти володіння цифровою компетентністю на високому рівні, оскільки в майбутній професійній діяльності їм доведеться широко застосовувати цифрові інструменти для організації командної роботи як в освітньому процесі, так і в науково-дослідній роботі та проєктній діяльності. Ґрунтуючись на зазначеному вище, в якості теоретичної основи слід виокремити компетентісну парадигму підготовки майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифрової трансформації суспільства. У контексті досліджуваної проблеми особливу увагу варто приділити саме розвитку цифрової компетентності. В європейських країнах існують різні концепції розвитку професійної цифрової

компетентності педагога і, відповідно, різні підходи до визначення рівня їхньої сформованості (А. Каттанео (A. Cattaneo), Г. Антонієттіта (Ch. Antonietti) та М. Раузео (M. Rauso)).

На обов'язковість володіння і постійного розвитку цифрової компетентності викладача вказується в Європейському цифровому порядку денному на десятиліття 2020-2030 років (Digital Agenda for Europe) і Європейській рамці цифрових компетенцій для громадян, Плані дій з цифрової освіти на 2021 – 2027 рр., затвердженому Європейською Комісією (2020); Цифровій адженді України – 2020 (Цифровий порядок денний – 2020), Наказі Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про Національну освітню електронну платформу» (2018), концептуально-еталонній моделі DigComp 2.1.: Рамці цифрової компетентності для громадян України (2021).

Масовий перехід на дистанційну й онлайн форми навчання у зв'язку з початком пандемії SARS-CoV2 (COVID-19) висвітлив значні проблеми, пов'язані з викладанням і навчанням в оцифрованому і мережевому світі: повільна трансформація умов та екології навчання і викладання; неподатливість багатьох стійких освітніх традицій до змін; невідповідність технологій усталеній педагогічній практиці; несумісність цифрової підготовки викладачів у процесі отримання педагогічної освіти з тими проблемами, які виникають у практичній діяльності; дихотомія між повсякденним цифровим життям здобувачів освіти та традиційними системами навчання, які протидіють змінам.

З огляду на об'єкт цього дослідження – підготовка майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти – перед авторським колективом постало завдання вивчення стану наукової розробленості означеної проблеми. Для розв'язання цього завдання ми вважали за необхідне проаналізувати тенденції пошуку інформації за ключовим словосполученням «підготовка викладача» з використанням пошукової системи Google. З цією метою використано додаток Google Trends, який дав змогу отримати інфографіку (рис. 1.), що демонструє достатньо низький рівень активності (до ста випадків) користувачами пошукової системи за вказаним вище словосполученням за останні п'ять років (2019-2024 рр.).

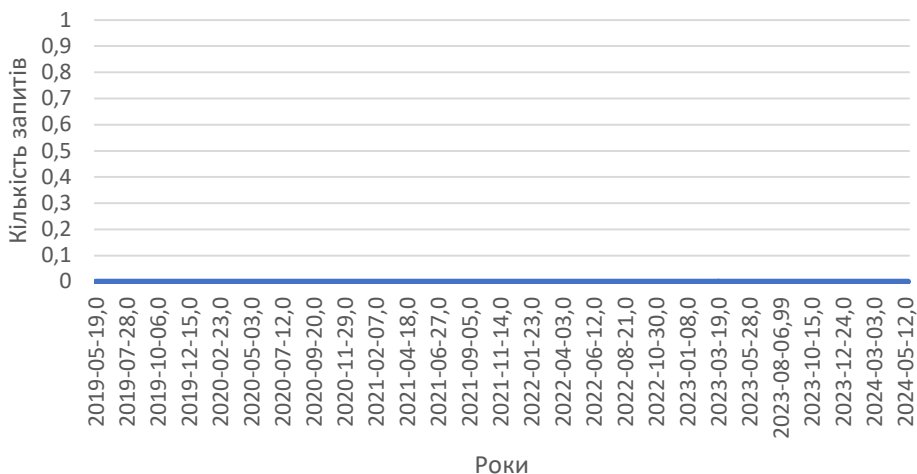


Рис. 1.1. Кількісний аналіз пошуку інформації за ключовим словосполученням «підготовка викладача» з використанням пошукової системи Google за 2019-2024 рр. (за даними Google Trends).

З'ясовано, що додаток Google Trends відображає щотижневу інформацію. Використання його розширених можливостей, а саме даних, відображених в multiTimeline, дало можливість узагальнити їх у щомісячні показники та побудувати інфографіку, зображену на рис. 2. Результати опрацювання одержаних даних свідчать про те, що найбільша кількість запитів за місяць дорівнює 85 (травень 2020 р., січень 2021 р., липень 2022 р., березень 2024 р.). 80 запитів спостерігалось у червні 2019 р., серпні 2020 р., жовтні 2022 р., квітні 2023 р. У середньому за місяць здійснювалося 20,4 запитів за вказаний період.

Подальше узагальнення кількісної інформації уможливило отримання щорічних даних за результатами пошуку, що візуалізовано на рис.3. У середньому за рік здійснюється пошук зазначеної інформації ~245 разів (у період 2019-2024 рр.).

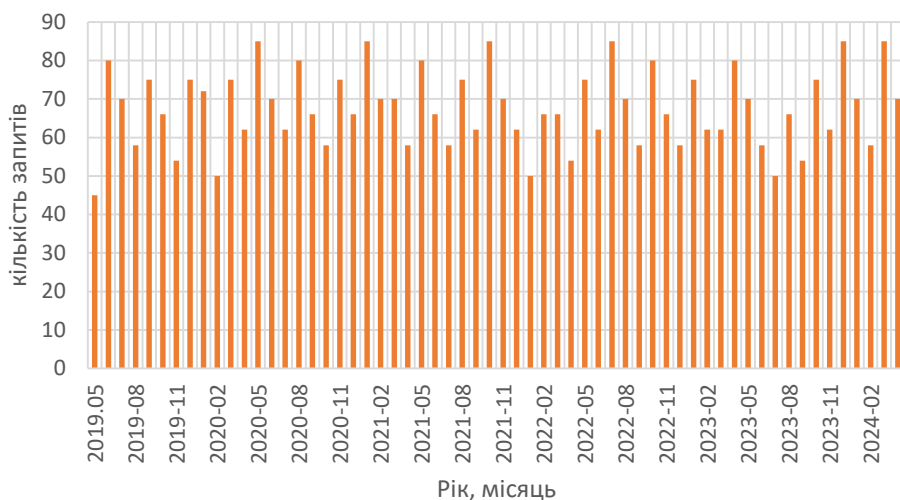


Рис. 1.2. Кількісний аналіз щомісячних запитів за ключовим словосполученням «підготовка викладача» (за даними Google Trends)

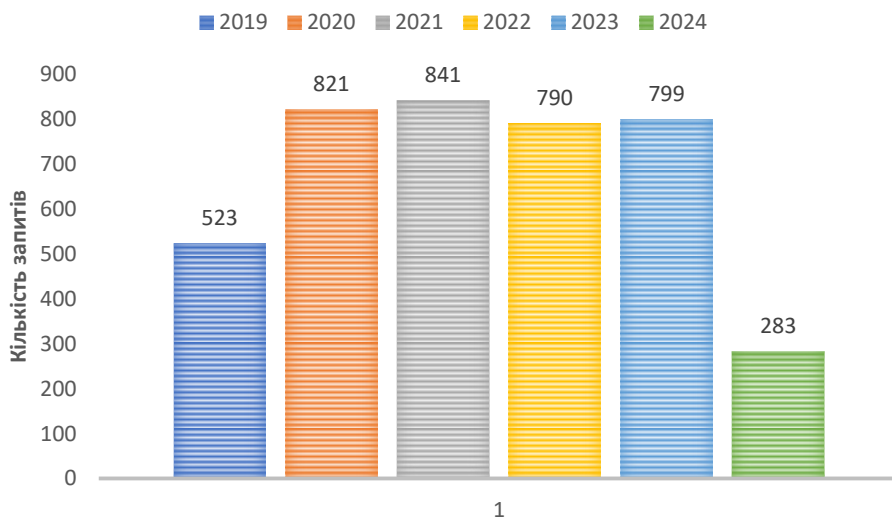


Рис. 1.3. Кількісний аналіз щорічних запитів за ключовим словом «підготовка викладача» (за даними Google Trends)

Отже, інтерес до пошуку за словосполученням «підготовка викладача» в Україні за даними Google Trends достатньо низький. Гіпотетично можна припустити, що такий результат зумовлений недостатнім рівнем вивчення різних проблем, пов'язаних з підготовкою викладача, його становленням і професійним розвитком упродовж життя. Для підтвердження або спростування цього припущення ми звернулись до бази даних Національного репозиторію академічних текстів (НРАТ) і отримали таку інформацію: за період з 01.01.2014 по 14.05.2024 рр. словосполучення «викладач закладу вищої освіти» як ключова відображається в чотирьох дисертаціях, поданих у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Результати пошуку дисертацій за терміном «викладач закладу вищої освіти» в НРАТ за 2014-2024 рр.

№ п/п	ПІБ автора	Тема	Спеціальність	Науковий ступінь
1.	Дудко Анна Федорівна 2019 р.	Комп'ютерно орієнтована методика оцінювання якості тестів з вищої математики викладачами закладів вищої освіти	13.00.10 - Інформаційно-комунікаційні технології в освіті	Канд.пед. наук
2.	Застело Ольга В'ячеславівна 2018 р.	Розвиток діагностичної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів у системі післядипломної освіти	13.00.04 - Теорія і методика професійної освіти	Канд.пед. наук
3.	Султанова Лейла Юрійівна 2018 р.	Теоретичні і методичні засади полікультурної освіти майбутнього викладача вищого педагогічного навчального закладу	13.00.04 - Теорія і методика професійної освіти	Д. пед. наук
4.	Бандура Юлія Богданівна 2015 р.	Розвиток професійної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів у післядипломній освіті	13.00.04 - Теорія і методика професійної освіти	Канд.пед. наук

У наукових працях широко використовується термін «науково-педагогічний працівник», тлумачення якого наведено в Законі України «Про вищу освіту»: це особи, які за основним місцем роботи в закладах вищої освіти проводять навчальну, методичну, наукову (науково-технічну, мистецьку) та організаційну діяльність (стаття 53, частина 1).

Результати пошуку дисертацій у базі даних НРАТ за цією дефініцією представлено в таблиці 1.2.

Узагальнюючи результати пошуку, ми дійшли висновку відносно того, що різні питання (особливості прийняття і звільнення з посад, правового регулювання праці; удосконалення механізмів державного управління професійним розвитком, державне регулювання гарантій науково-педагогічних працівників та механізми їх реалізації, моніторинг якості професійної діяльності, психологічні особливості розвитку стресостійкості тощо), пов'язані з діяльністю науково-педагогічних працівників, вивчалися вченими-юристами, психологами, педагогами та дослідниками з державного управління в період з 2014 по 2019 рр.

Таблиця 1.2

**Результати пошуку дисертацій за терміном
«науково-педагогічний працівник» в НРАТ за 2014-2024 рр.**

№ п/п	ПІБ автора	Тема	Спеціальність	Науковий ступень
1.	Кононенко Вікторія Анатоліївна 2019 р.	Особливості прийняття і звільнення з посад науково-педагогічних працівників	12.00.05 - Трудове право; право соціального забезпечення	Канд.ю. наук
2.	Попова-Коряк Каріна Олексіївна 2019 р.	Особливості правового регулювання праці науково-педагогічних працівників	12.00.05 - Трудове право; право соціального забезпечення	Канд.ю. наук
3.	Вознюк Алла Вікторівна 2018 р.	Психологія управління педагогічними працівниками в освітніх округах	19.00.10 - Організаційна психологія, економічна психологія	Д. психол. наук
4.	Анголенко Валентина Володимирівна 2018 р.	Підготовка майбутніх працівників соціальної сфери до здійснення соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням	13.00.05 - Соціальна педагогіка	Канд.пед. наук
5.	Пахомова Мілана Володимирівна 2018 р.	Удосконалення механізмів державного управління професійним розвитком педагогічних працівників у системі неперервної освіти	25.00.02 - Механізми державного управління	Канд. наук держ.упр.

6.	Мельніченко Оксана Іванівна 2017 р.	Психологічні чинники прийняття нововведень науково-педагогічними працівниками вищого навчального закладу	19.00.10 Організаційна психологія, економічна психологія	-	Канд. психол. наук
7.	Білик Надія Іванівна 2016 р	Теоретичні і методичні засади управління адаптивно-педагогічним проєктуванням регіональних освітніх систем підвищення кваліфікації педагогічних працівників	13.00.06 Теорія методика управління освітою	- і	Д.пед.наук
8.	Кочарян Артур Борисович 2016 р.	Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності науково-педагогічних працівників гуманітарних спеціальностей класичних університетів	13.00.10 Інформаційно-комунікаційні технології в освіті	- в	Канд.пед. наук
9.	Антошук Світлана Володимирівна 2016 р.	Організаційно-педагогічні засади підвищення кваліфікації педагогічних працівників за дистанційною формою навчання	13.00.04 Теорія методика професійної освіти	- і	Канд.пед. наук
10.	Ісаєнко Олександр Васильович 2016 р.	Управління правовим захистом результатів інтелектуальної діяльності науково-педагогічних працівників післядипломної педагогічної освіти	13.00.06 Теорія методика управління освітою	- і	Канд.пед. наук
11.	Анненкова Ірина Петрівна 2016 р.	Теорія і методика моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів	13.00.06 Теорія методика управління освітою	- і	Д. пед.наук
12.	Петрик Олена Леонідівна 2016 р.	Державне регулювання гарантій науково-педагогічних працівників та механізми їх реалізації	25.00.02 Механізми державного управління	-	Канд.держ. упр.
13.	Печенюк Анна Вікторівна 2015	Управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників університетів	08.00.04 Економіка та управління підприємствами (за видами економічної діяльності)	-	Канд.е. наук

14.	Волощук Тарас Васильович 2015 р.	Правове регулювання організації праці педагогічних, науково-педагогічних та наукових працівників	12.00.05 - Трудове право; право соціального забезпечення	Канд.ю. наук
15.	Гончаренко Іван Федорович 2015 р.	Розвиток психолого-педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників вищих військових медичних навчальних закладів	13.00.04 - Теорія і методика професійної освіти	Канд.пед. наук
16.	Терлецька Юліана Миронівна 2014 р.	Вплив соціальної та економічної депривації науково-педагогічних працівників на їх професійну діяльність	19.00.07 - Педагогічна та вікова психологія	Канд. психол. наук
17.	Ришко Галина Михайлівна 2014	Психологічні особливості розвитку стресостійкості у науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів.	19.00.07 - Педагогічна та вікова психологія	Канд. психол. наук

Посади науково-педагогічних працівників можуть займати магістри освіти (стаття 55, частина 9) (Про вищу освіту, 2014). Їхня кваліфікація відповідає сьомому рівню Національної рамки кваліфікацій (Про затвердження Національної рамки кваліфікацій, 2011) та другому циклу вищої освіти Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти. Тому нами здійснювався пошук дисертацій у НРАТ за словосполученням «магістр освіти» за останні 10 років, а отримані результати узагальнено в таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

Результати пошуку дисертацій за терміном «магістр освіти» в НРАТ за 2014-2024 рр.

№ п/п	ПІБ автора	Тема	Спеціальність	Науковий ступень
1.	Топольник Яна Володимирівна 2019 р.	Система інформаційно-комунікаційної підтримки наукових досліджень майбутніх магістрів і докторів філософії в галузі освіти	13.00.10 - Інформаційно-комунікаційні технології в освіті	Канд.пед. наук
2.	Ніконенко Тетяна Володимирівна 2018 р.	Підготовка магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання	13.00.04 - Теорія і методика професійної освіти	Канд.пед. наук

3.	Ємчик Олександра Григорівна 2018 р.	Розвиток творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти у процесі професійної підготовки	13.00.04 - Теорія і методика професійної освіти	Канд.пед. наук
4.	Чеботарьова Ірина Олексіївна 2018 р.	Формування комунікативної компетентності майбутніх керівників закладів освіти в умовах магістратури	13.00.04 - Теорія і методика професійної освіти	Канд.пед. наук
5.	Самборська Олена Валентинівна 2018 р.	Підготовка майбутніх магістрів технологічної освіти до моніторингу навчальних досягнень студентів	13.00.04 - Теорія і методика професійної освіти	Канд.пед. наук
6.	Халемендик Юлія Євгенівна 2017 р.	Розвиток міжкультурної професійної компетентності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи в умовах неформальної освіти	13.00.04 - Теорія і методика професійної освіти	Канд.пед. наук
7.	Тимчук Лариса Іванівна 2017 р.	Теоретико-методичні засади проєктування цифрових наративів у навчанні майбутніх магістрів освіти	13.00.10 - Інформаційно-комунікаційні технології в освіті	Д.пед.наук
8.	Райхман Євген Ігорович 2016 р.	Формування професійної креативності майбутніх магістрів педагогічної освіти у науково-дослідній роботі	13.00.04 - Теорія і методика професійної освіти	Канд.пед. наук
9.	Ящук Сергій Миколайович 2016 р.	Теоретико-методичні засади професійної підготовки магістрів технологічної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах	13.00.02 - Теорія і методика навчання (з галузей знань)	Д.пед. наук
10.	Ковальчук Оксана Миколаївна 2016 р.	Підготовка магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної професійної діяльності в умовах ступеневої освіти	13.00.04 - Теорія і методика професійної освіти	Канд.пед. наук
11.	Меркулова Наталя Володимирівна 2015 р.	Підготовка магістрів менеджменту освіти до інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом	13.00.04 - Теорія і методика професійної освіти	Канд.пед. наук
12.	Цюняк Оксана Петрівна 2015 р.	Формування професійної культури майбутніх магістрів початкової освіти у вищих навчальних закладах	13.00.04 - Теорія і методика професійної освіти	Канд.пед. наук

Синтез даних, одержаних у результаті аналізу наявних у НРАТ дисертацій за ключовими словами і словосполуками, проілюстровано з використанням інфографіки на рис. 1.4. Принагідно зазначимо, що пошук за термінами «викладач закладу вищої освіти» та «магістр освіти» в базі даних НРАТ за видом академічного тексту «звіти у сфері наукової науково-технічної діяльності» за останні десять років результатів не дав. Пошук за терміном «науково-педагогічний працівник» дав змогу виявити сім звітів про виконання науково-дослідних тем (Національний репозитарій академічних текстів).

У пошуках розв'язання проблеми розвитку цифрової компетентності майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти ми звернулись до наукових праць вітчизняних учених.



Рис. 1.4. Кількісний аналіз наявних у НРАТ дисертацій та звітів про виконання тем НДР за термінами: «викладач закладу вищої освіти», «науково-педагогічний працівник», «магістр освіти».

Використання бази даних Національного репозиторію академічних текстів (НРАТ) дало змогу виявити за ключовими словами «цифровізація + вища освіта» та словосполуки «цифровізація вищої освіти» 623 дисертаційні роботи на здобуття наукового звання кандидата наук/доктора філософії (PhD), 181 звіт з науково-дослідної роботи за останні десять років та біля 2000 публікацій (монографії, посібники, методичні рекомендації, статті, матеріали конференцій тощо) в електронній бібліотеці НАПН України. Результати їх аналізу

уможливили висновок, що питання розвитку цифрової компетентності викладача вищої школи висвітлюється здебільшого фрагментарно, в той час, коли відбувається пришвидшення цифровізації суспільства, яка зумовлює потужну трансформацію усіх галузей економіки.

Під впливом неоіндустріалізації, впровадження концепції Industry 4.0 і перехід до Industry 5.0, роботизації, розвитку ІТ-технологій у найближчі десять років відбуватиметься зміна переліку найбільш затребуваних професій (Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти на 2022-2032 рр., 2022). На наш погляд, у цьому переліку буде професія викладача закладу вищої педагогічної освіти. Хто, як не він, має розвивати нову педагогіку на синергетичній основі «фундаментальних досягнень української і зарубіжної педагогіки та суміжних дисциплін», на аксіокультурних засадах «теорії і практики педагогічної освіти з урахуванням націєтворчого потенціалу» сучасних педагогічних закладів вищої освіти, які «мають готувати конкурентоспроможних фахівців з ціннісним ставленням до професії вчителя»? (Іван Андрійович Зязюн: педагог, вчений, філософ, 2018). Основним принципом нової педагогіки є партнерська взаємодія викладачів та здобувачів освіти у створенні, формуванні, поглибленні й осмисленні знань та розвитку навичок в умовах відкритої освіти. Розбудова відкритого освітнього середовища зумовлює зміну функціональних обов'язків викладача, що приводить до трансформації його професійно-цифрової компетентності (Kucheryavi, 2022).

У Плані дій з цифрової освіти на 2021–2027 рр., затвердженому Європейською Комісією у 2020 р., наголошується на обов'язковому володінні й постійному розвитку викладачами цифрової компетентності. Він спрямований на сприяння розвитку високоефективної цифрової екосистеми освіти та підвищення рівня цифрових навичок і компетентностей для цифрової трансформації. Адже прискорення розвитку цифрових освітніх екосистем, що передбачено цим документом, можливе за наявності «розвинутої інфраструктури, зв'язку і цифрового обладнання, ефективного планування та розвитку цифрового потенціалу, включаючи сучасні організаційні можливості, підготовлених наукових, науково-педагогічних і педагогічних працівників, які володіють цифровими компетентностями...» (Digital Education Action Plan 2021-2027, 2020). У 2020 р. Європейською комісією також було прийнято Європейський план навичок для конкурентоспроможності, соціальної справедливості та стійкості (European Skills Agenda for sustainable competitiveness,

social fairness and resilience, 2020). У ньому окреслено цілі і план дій з подальшого розвитку цифрової освіти, які виражаються в кількісних показниках. Наприклад, передбачено, що до 2025 р. 70% дорослих мають володіти цифровими навичками. Водночас акцент зроблено на зниженні кількості 13–14-річних дітей з низьким рівнем цифрової грамотності: із 30% у 2019 р. до 15% у 2030 (Schinas & Schmit, 2020).

У Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2033 рр. також передбачається розвиток цифрових умінь і компетентностей для цифрової трансформації, зокрема базових цифрових умінь і компетентностей, починаючи з дошкільного віку, поглиблених цифрових навичок, підготовка більшої кількості фахівців у цій сфері, зокрема з урахуванням гендерного балансу (Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти на 2022-2032 рр., 2022).

Вивчення джерельної бази з окресленої проблеми свідчить про існування різних точок зору з приводу того, що може і має робити викладач, який працює у відкритій освіті та інтегрований у європейський дослідницький простір. Так, Ф. Наскimbені та Д. Бургос (F. Nascimbeni and D. Burgos), вважають, що передусім йому належить краще працювати через відкриту онлайн-ідентифікацію з використанням соціальних мереж для урізноманітнення та реалізації своєї діяльності, впроваджувати відкрите дизайн навчання, використовувати відкритий освітній контент із застосуванням своїх ліцензованих навчальних ресурсів, застосовувати методи відкритого оцінювання (наприклад, колегіальна оцінка) (Nascimbeni, & Burgos, 2016).

Цифрова компетентність майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти: наукова рефлексія

Цифрова компетентність як «інтегральна характеристика особистості, що динамічно поєднує знання, уміння, навички та ставлення стосовно використання цифрових технологій для спілкування, власного розвитку, навчання, роботи, участі в суспільному житті відповідно до сфери компетенцій належним чином (безпечно, творчо, критично, відповідально, етично)» дає можливість майбутньому викладачеві «виконувати комплексні завдання в

цифровому середовищі» (Опис рамки цифрової компетентності для громадян України, 2021).

Рівень сформованості цифрової компетентності у майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти досліджувався в межах науково-дослідної теми «Теорія і практика підготовки майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства» науковими співробітниками відділу теорії і практики педагогічної освіти ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України. З цією метою здійснено опитування магістрів закладів вищої педагогічної освіти у період з 21 березня по 5 червня 2023 р. з використанням анкети, розробленої на основі Рамки цифрової компетентності для учителів України. Запитання онлайн-анкети були відкритими, з варіантами відповідей, що дали можливість визначити рівень розвитку кожного з компонентів цифрової компетентності майбутнього викладача. Офіційне звернення до гарантів освітніх програм закладів вищої педагогічної освіти, електронне листування, сторінка відділу теорії і практики педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України у Фейсбуці уможливило поширення анкети в GoogleФормі.

Слід зазначити, що за даними ЄДБО, ліцензії з підготовки магістрів за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки за освітньо-професійною програмою «Педагогіка вищої школи» мають 14 закладів вищої освіти, з них безпосередньо 3 державних педагогічних університети із загальною кількістю 47 здобувачів вищої освіти на другому (магістерському) рівні.

Для отримання релевантних результатів ми запропонували пройти тестування ширшому колу респондентів з інших університетів, які здійснювали підготовку магістрів за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. Загальна кількість осіб, які взяли участь в анкетуванні, становить 64 магістри – майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти, які представили 12 ЗВО різних регіонів: Рівненський гуманітарний університет – 12, Університет Григорія Сковороди в Переяславі – 16, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича – 3, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка – 12, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського – 1, Мукачівський державний університет – 2, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини – 6, Донецький національний

технічний університет – 1, Криворізький державний педагогічний університет – 2, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка – 2, Український державний університет імені Михайла Драгоманова – 6, Київський університет імені Бориса Грінченка – 1.

Загальний портрет респондентів характеризується такими даними: 90,6% (58 осіб) здобувачів вищої освіти за другим (магістри) і першим (бакалавр) рівнями – жіночої статі; віковий склад респондентів був представлений чотирма віковими групами: від 25 років і більше – 60,9% (39 осіб); 21-24 років – 25% (16); 19-20 років – 10,9% (7); до 18 років – 3,1% (2). Більшість здобувачів освіти – 70,3% (45) навчаються за контрактом. Свою успішність вони оцінюють на високому 45,3% (29) та середньому рівнях – 54,7% (35). Основна кількість опитуваних працюють на постійній основі – 71,9% (46), час від часу працюють 12,6% (8), а 15,6% (10) респондентів не працюють. При цьому за заочною формою навчаються 60,9% (39) слухачів, за очною – 39,1% (25), тобто певна частина тих, хто навчається очно, теж працюють.

Необхідно зазначити, що структура і термінологія для визначення рівнів володіння кожною з компетентностей, що входять до цифрової компетентності педагога, зберігається у дефініціях концептуально-еталонної Європейської моделі DigComp for Citizens 2.1, яка використовується в Цифрограмі для вчителів. Варто зауважити, що при виборі інструментів діагностики цифрової компетентності ми виходили з організаційних можливостей професійного розвитку майбутніх викладачів та ефективності інтеграції цифрової технології у практику викладання. Такий підхід дає змогу розглядати цифрову компетентність як складник фахової компетентності викладачів.

Опитування здійснювалося за 5-а сферами знань європейської рамки цифрових компетентностей для громадян DigComp 2.1., адаптованої українськими експертами (Опис рамки цифрової компетентності для громадян України, 2021): учитель у цифровому суспільстві (цифрове суспільство, електронне урядування, електронна школа, електронна навчання, безпека у цифровому суспільстві); професійний розвиток (професійна комунікація, професійна співпраця, рефлексія розвитку цифрової компетентності, неперервний професійний розвиток); використання та аналіз цифрових ресурсів (добір цифрових ресурсів, створення та модифікація цифрових освітніх ресурсів); управління та спільне використання цифрових

освітніх ресурсів, захист цифрових ресурсів, навчання та оцінювання учнів (організація та управління освітнім процесом учнів; інтерактивне та активне навчання учнів і організація співпраці учнів; індивідуалізація навчання та диференціація; інклюзивне навчання; аналіз та інтерпретація цифрових даних, забезпечення зворотного зв'язку і оцінювання учнів, організація самоконтролю учнів), розвиток цифрової компетентності (інформаційна та медіаграмотність, відповідальне використання цифрових технологій та сервісів, вирішення проблем за допомогою цифрових технологій та сервісів).

Для зручності використання назв цих складових цифрової компетентності нами запропоновано вживати загальноприйняті категорії (табл. 1.4), що використовуються в педагогічній теорії і практиці в Україні.

Оцінювання рівнів сформованості цифрової компетентності майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти здійснювалось за критеріями і показниками, наведеними в Цифрограм (Опис рамки цифрової компетентності, 2021) з подальшим визначенням коефіцієнта цифрової компетентності:

$$K_{ц.к.} = \frac{n1 * 0 + n2 * 1 + n3 * 2}{(n1 + n2 + n3) * 2}.$$

де $K_{ц.к.}$ – коефіцієнт цифрової компетентності;

n – порядковий номер за списком респондентів;

n^1, n^2, n^3 – порядковий номер параметра критеріїв.

Таблиця 1.4

**Структура цифрової компетентності учителів у категоріях
Європейської кваліфікаційної рамки (EQF) і DigComp 2.1 та
категоріях, прийнятих у теорії і практиці національної
професійної освіти (розроблено автором)**

Назва компетентності в термінах Європейської кваліфікаційної рамки (EQF) та DigComp 2.1	Назва компетентності в термінах, прийнятих у теорії і практиці національної професійної освіти	Складники цифрової компетентності вчителя
учитель у цифровому суспільстві	здатність до життєдіяльності в цифровому суспільстві	цифрове суспільство, електронне урядування, електронна школа, електронне навчання, безпека у цифровому суспільстві
професійний розвиток	здатність до професійного розвитку	професійна комунікація, професійна співпраця, рефлексія розвитку цифрової компетентності, безперервний професійний розвиток

використання та аналіз цифрових ресурсів	здатність до використання та аналізу цифрових ресурсів	добір цифрових ресурсів, створення та модифікація цифрових освітніх ресурсів
управління та спільне використання цифрових освітніх ресурсів, захист цифрових ресурсів, навчання та оцінювання учнів	здатність до викладання, навчання та оцінювання навчальних результатів учнів	організація та управління освітнім процесом учнів; інтерактивне та активне навчання учнів і організація співпраці учнів; індивідуалізація навчання та диференціація; інклюзивне навчання; аналіз та інтерпретація цифрових даних, забезпечення зворотного зв'язку і оцінювання учнів, організація самоконтролю учнів
розвиток цифрової компетентності	здатність до розвитку цифрової компетентності	інформаційна та медіаграмотність, відповідальне використання цифрових технологій та сервісів, вирішення проблем за допомогою цифрових технологій та сервісів

Водночас маємо зазначити, що запитання, поставлені в анкеті, потребують два варіанти відповідей: «так» чи «ні», які в процесі оброблення ми співвідносили з правильно або неправильно наданими відповідями. Рівні сформованості цифрової компетентності у майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти у Цифрограмі для вчителів позначаються як високий, середній, базовий, а тому для узгодження рівнів вимірювання в нашому дослідженні було введено кількісне визначення критеріїв оцінювання:

$0,10 < K_{ц.к.} \leq 0,50$ – базовий рівень;

$0,50 < K_{ц.к.} \leq 0,75$ – середній рівень;

$0,75 < K_{ц.к.} \leq 1,00$ – високий рівень.

В Описі рамки цифрової компетентності для громадян (учителів) України кожний рівень цифрових компетентностей визначається двома підрівнями: базовий рівень – A_1 та A_2 ; середній рівень – B_1 та B_2 ; високий рівень – C_1 та C_2 . Тому ми вважали за необхідне привести у відповідність кількісне визначення критеріїв оцінювання за аналогічними підрівнями:

$0,10 < K_{ц.к.} \leq 0,25$ – базовий рівень = A_1

$0,25 < K_{ц.к.} \leq 0,50$ – базовий рівень = A_2

$0,50 < K_{ц.к.} \leq 0,63$ – середній рівень = B_1

$0,63 < K_{ц.к.} \leq 0,75$ – середній рівень = B_2

$0,75 < K_{ц.к.} \leq 0,87$ – високий рівень = C_1

$0,87 < K_{ц.к.} \leq 1,00$ – високий рівень = C_2

Здійснене обчислення (з використанням даних, відображених у додатку А) дало змогу встановити, що:

$K_{ц.к.} = [(17 \times 0,5) + (29 \times 0,6) + (14 \times 0,7) + (2 \times 0,8) + (1 \times 0,4)] = 37,7 : 64 = 0,59$, де $K_{ц.к.}$ – коефіцієнт цифрової компетентності.

Таким чином, $K_{цк} = 0,59$, що відповідає середньому рівню сформованості цифрової компетентності у майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти, а використання шкали, запропонованої цифровою платформою «ДіЯ», дає змогу конкретизувати, що випускники за освітньо-професійними програмами за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки володіють цифровою компетентністю на середньому рівні – B_1 .

Результати аналізу відповідей на поставлені запитання здобувачам освіти на другому (магістерському) рівні вищої освіти відображені в табл. 1.5.

Таблиця 1.5

Результати аналізу стану сформованості цифрової компетентності майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти на констатувальному етапі експерименту

№ з/п	Назва компетентностей (у дефініціях концептуально-еталонної Європейської моделі DigComp for Citizens 2.1)	Назва компетентностей (у дефініціях, прийнятих у вітчизняній педагогічній науці)	Показники	Середній бал	Рівень
1.	Учитель у цифровому суспільстві	Здатність вчителя до життєдіяльності в цифровому суспільстві		0,61	Середній B₁
			Цифрове суспільство (здатність користуватись цифровими сервісами і засобами для організації життєдіяльності)	0,72	Середній B₂
			Електронне урядування (уміння використовувати великі державні дані, установлювати відповідність між сервісами, які допомагають отримувати освітні послуги дистанційно, та категоріями замовників)	0,46	Базовий A₂
			Електронна школа (уміння установлювати	0,63	Середній B₁

			відповідності між онлайн-ресурсами закладу освіти та цільовими групами користувачів, уміння установлювати правильні відповідності функції електронного класного журналу та дії педагогічного працівника в ньому; упорядковувати в браузері закладок на різні освітні ресурси)		
			Електронне навчання (уміння поставити у відповідність види навчання із можливими результатами навчання; визначити ознаки якості послуг; визначити параметри формувального оцінювання)	0,55	Середній B₁
			Безпека у цифровому суспільстві (уміння використовувати резервні способи підтвердження під час подвійної автентифікації; уміння діяти у відповідь на погрози; уміння встановлювати надійний пароль)	0,68	Середній B₂
2.	Професійний розвиток	Здатність до професійного розвитку		0,44	Базовий A₂
			Професійна комунікація (уміння ділитися вмістом листа з іншими людьми; використовувати Google Клас та установлювати відповідність між способом зворотного зв'язку та його реалізацією в Google Клас; використовувати цифрові інструменти для взаємодії з батьками учнів класу).	0,51	Середній B₁
			Професійна співпраця (уміння використовувати цифрові засоби для обміну дидактичними і методичними матеріалами з колегами;	0,46	Базовий A₂

			запрошувати до участі в проведенні уроку класного керівника; працювати з інструментами Google – запрошувати до роботи з документами, блокувати доступ)		
			Рефлексія розвитку цифрової компетентності (уміння вибирати цифрові засоби для самодіагностики рівнів розвитку власної цифрової компетентності; обирати ціль національної онлайн-платформи з цифрової грамотності Дія, зокрема цифрова освіта; обирати цифрові платформи, завдяки ресурсам яких педагогічний працівник може підвищити власний професійний рівень)	0,47	Базовий А ₂
			Безперервний професійний розвиток (уміння зберігати адресу знайденої вебсторінки з цікавою інформацією для подальшого використання; обирати інструменти планування власної діяльності; обирати ресурси для створення систематизованого каталогу власних інтерактивних навчальних та методичних розробок щодо вивчення предмета;	0,30	Базовий А ₂
3.	Використання та аналіз цифрових ресурсів	Здатність до використання та аналізу цифрових ресурсів		0,40	Базовий А ₂
			Добір цифрових ресурсів (уміння знайти ту частину статті, у якій трапляється потрібне слово або словосполучення; визначати послідовність дій для встановлення доповнення браузера з перекладу іншомовних	0,41	А ₂

			сторінок; відкривати довідники до нових програм)		
			Створення та модифікація цифрових освітніх ресурсів (уміння робити скріншот екрана комп'ютера (ноутбука); робити календарний план на наступний навчальний рік, не втративши поточний, використовуючи такий план на поточний рік; зберігати зміни у відкритому документі в іншому файлі)	0,32	Базовий А ₂
			Управління та спільне використання цифрових освітніх ресурсів (уміння надсилати папку з документами та відео, що має обсяг понад 25 Мб, декільком колегам; ефективно організовувати власний інформаційний простір за допомогою цифрових інструментів; створювати банк планів до уроків)	0,43	Базовий А ₂
			Захист цифрових ресурсів (уміння взаємодіяти з батьками учнів в питаннях ознайомлення їх з успішністю учнів; дотримуватись норм захисту авторських прав; порядку оформлення посилання на електронний ресурс, розміщений в Інтернеті)	0,43	Базовий А ₂
4.	Навчання та оцінювання учнів	Здатність до навчання та оцінювання результатів навчання учнів		0,3	Базовий А ₂
			Організація та управління освітнім процесом учнів (уміти використовувати Google Клас для публікації завдань здобувачам освіти; дотримуватись послідовності дій для надання доступу здобувачам освіти для	0,23	Базовий А ₁

			розміщення матеріалів на сайті; обирати цифрові інструменти для презентації роботи групи у проєкті)		
			Інтерактивне та активне навчання учнів. Організація співпраці учнів (уміння обирати сервіси для організації спільної роботи здобувачів освіти в одному документі для накопичення та візуалізації ідей із певного питання; установлювати правильну відповідність між інструментами та їх застосуванням для проведення дослідження; установлювати відповідність між цифровими інструментами та їх можливим використанням в освітньому процесі)	0,26	Базовий А ₂
			Індивідуалізація навчання та диференціація (уміння використовувати цифрові сервіси для відстежування алгоритмів міркування здобувачів освіти під час опрацювання певного матеріалу; уміння вибирати цифрові засоби для забезпечення індивідуалізації освітнього процесу; уміння обирати цифровий сервіс для диференціації навчання здобувачів освіти)	0,27	Базовий А ₂
			Інклюзивне навчання (уміння правильно використовувати цифрові технології в інклюзивному навчанні; уміння обирати асистивні (допоміжні) технології; уміння обирати додатки для використання на	0,25	Базовий А ₁

			уроці з метою допомоги здобувачам освіти навчатися)		
			Аналіз та інтерпретація цифрових даних. Забезпечення зворотного зв'язку і оцінювання учнів. Організація самоконтролю учнів (уміння обирати символи сучасними цифровими ресурсами (месенджери, ФБ, спільні документи Гугл та інші), щоб адресувати повідомлення конкретній людині; уміння установлювати відповідність між сервісами для спілкування та їх можливим використанням для організації спілкування зі здобувачами освіти і обирати відповідні засоби; уміння обирати сервіси для проведення оцінювання здобувачів освіти з QR-кодами)	0,40	Базовий A₂
5.	Розвиток цифрової компетенції учнів	Здатність до розвитку цифрової компетентності учнів		0,4	Базовий A₂
			Інформаційна та медіаграмотність (уміння працювати з інформацією (оголошеннями) в соціальних мережах; уміння розрізняти фейк, маніпуляція, дезінформація, упередження; уміння перевіряти правдивість інформації)	0,22	Базовий A₁
			Відповідальне використання цифрових технологій та сервісів (знати назву явища залякування особистості для її повного підпорядкування своїм інтересам, компрометації; уміння обирати фактори, що не належать до загроз інформаційної безпеки;	0,58	Середній B₁

			знати відстань від очей до екрана монітора для безпечної роботи)		
			Вирішення проблем за допомогою цифрових технологій та сервісів (використовувати відео на різних девайсах і в різних форматах; уміння видаляти з комп'ютера програми, якими викладач не користується; обирати правильні твердження, пов'язані з роботою у спеціальній програмі для інтерактивної дошки)	0,39	Базовий A ₂
			Середній бал:	0,43	A₂

Запропонована нами методика обчислення результатів опитування і визначення стану сформованості цифрової компетентності уможливила виявлення найбільших утруднень в оволодінні здобувачами освіти цифровою компетентністю на етапі магістерської підготовки. Застосування зазначеного тесту на порталі Дія (<http://surl.li/avhma>) дає змогу визначити лише загальний рівень сформованості цифрової компетентності. Однак для здійснення педагогічного впливу на її розвиток у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти важливо виявити прогалини в конкретних знаннях і вміннях.

А тому для зручності аналізу одержаних даних, їх систематизації і розроблення рекомендацій щодо модернізації освітньо-професійних програм у галузі знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки нами здійснено ранжування показників сформованості цифрової компетентності на базовому рівні (рівні A₁ та A₂) у здобувачів освіти з метою визначення їх актуальності для подальшої професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства. Порівняльна оцінка цих показників розміщена в порядку збільшення кількісного значення вибраного критерію (показника сформованості умінь), що відображено в бальній системі оцінювання таблиці 1.6. На перше місце свідомо винесені показники з найменшими балами для акцентування уваги на першочергових завданнях.

Таблиця 1.6

Ранжування показників сформованості цифрової компетентності здобувачів освіти на другому (магістерському) рівні освіти на констатувальному етапі експерименту

№ з/п	Показники	Бали
1.	<i>Інформаційна та медіаграмотність:</i> уміння працювати з інформацією (оголошеннями) в соціальних мережах; уміння розрізняти фейк, маніпуляцію, дезінформацію, упередження; уміння перевіряти правдивість інформації	0,22 A ₂
2.	<i>Інклюзивне навчання:</i> уміння правильно використовувати цифрові технології в інклюзивному навчанні; уміння обирати асистивні (допоміжні) технології; уміння обирати додатки для використання на уроці з метою допомоги здобувачам освіти навчатися	0,25 A ₂
3.	<i>Інтерактивне та активне навчання учнів. Організація співпраці учнів:</i> (уміння обирати сервіси для організації спільної роботи здобувачів освіти в одному документі для накопичення та візуалізації ідей з певного питання; установлювати правильну відповідність між інструментами та їх застосуванням для проведення дослідження; установлювати відповідність між цифровими інструментами та їх можливим використанням в освітньому процесі)	0,26 A ₂
4.	<i>Індивідуалізація навчання та диференціація:</i> уміння використовувати цифрові сервіси для відстежування алгоритмів міркування здобувачів освіти під час опрацювання певного матеріалу; уміння вибирати цифрові засоби для забезпечення індивідуалізації освітнього процесу; уміння обирати цифровий сервіс для диференціації навчання здобувачів освіти	0,27 A ₂
5.	<i>Створення та модифікація цифрових освітніх ресурсів:</i> уміння робити скріншот екрана комп'ютера (ноутбука); робити календарний план на наступний навчальний рік, не втративши поточний, використовуючи такий план на поточний рік; зберігати зміни у відкритому документі в іншому файлі)	0,32 A ₂
6.	<i>Вирішення проблем за допомогою цифрових технологій та сервісів:</i> уміння використовувати відео на різних девайсах і в різних форматах; уміння видаляти з комп'ютера програми, якими викладач не користується; обирати правильні твердження, пов'язані з роботою у спеціальній програмі для інтерактивної дошки	0,39 A ₂
7.	<i>Аналіз та інтерпретація цифрових даних. Забезпечення зворотного зв'язку і оцінювання учнів. Організація самоконтролю учнів:</i> уміння обирати символи сучасними цифровими ресурсами (месенджери, ФБ, спільні документи Google та інші), щоб адресувати повідомлення конкретній людині; уміння установлювати відповідність між сервісами для спілкування та їх можливим використанням для організації спілкування зі здобувачами освіти і обирати відповідні засоби; уміння обирати сервіси для проведення оцінювання здобувачів освіти з QR-кодами	0,40 A ₂
8.	<i>Добір цифрових ресурсів:</i> уміння знайти ту частину статті, у якій трапляється потрібне слово або словосполучення; визначати послідовність дій для встановлення доповнення браузера з перекладу іншомовних сторінок; відкривати відкрити довідники до нових програм	0,41 A ₂
9.	<i>Захист цифрових ресурсів:</i> уміння взаємодіяти з батьками учнів в	0,43

	питаннях ознайомлення їх з успішністю учнів; дотримуватись норм захисту авторських прав; порядку оформлення посилання на електронний ресурс, розміщений в Інтернеті	A ₂
10.	<i>Управління та спільне використання цифрових освітніх ресурсів:</i> уміння надсилати папку з документами та відео, що має обсяг понад 25 Мб, декільком колегам; ефективно організовувати власний інформаційний простір за допомогою цифрових інструментів; створювати банк планів до уроків	0,43 A ₂
11.	<i>Професійна співпраця:</i> уміння використовувати цифрові засоби для обміну дидактичними і методичними матеріалами з колегами; запрошувати до участі в проведенні уроку класного керівника; працювати з інструментами Google – запрошувати до роботи з документами, блокувати доступ	0,46 A ₂
12.	<i>Електронне урядування:</i> уміння використовувати великі державні дані, установлювати відповідність між сервісами, які допомагають отримувати освітні послуги дистанційно, за категоріями замовників	0,46 A ₂
13.	<i>Рефлексія розвитку цифрової компетентності:</i> уміння вибирати цифрові засоби для самодіагностики рівнів розвитку власної цифрової компетентності; обирати ціль національної онлайн-платформи з цифрової грамотності Дія, зокрема цифрова освіта; обирати цифрові платформи, завдяки ресурсам яких педагогічний працівник може підвищити власний професійний рівень.	0,47 A ₂

Здійснене ранжування дає можливість: визначити пріоритети у плануванні освітнього процесу; актуалізувати добір змісту підготовки; розробити навчальний план з раціональним розподілом годин між обов'язковими і вибірковими компонентами підготовки майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти для професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства.

Так, магістри продемонстрували найнижчий рівень сформованості умінь працювати з інформацією (оголошеннями) в соціальних мережах; розрізняти фейки, маніпуляцію, дезінформацію, упередження; перевіряти правдивість інформації, тобто формування *інформаційної та медіа грамотності* як однієї з восьми ключових компетентностей сучасної людини має залишатися в центрі уваги впродовж усього періоду навчання в закладі вищої освіти.

На основі розглянутих наукових досліджень О. Тринус розроблено Цифровий профіль майбутнього викладача закладу вищої освіти з метою визначення показників, які можуть використовуватися для оцінювання рівнів сформованості цифрової грамотності випускника закладу вищої освіти. Він охоплює «набір функціональних навичок, навичок критичного аналізу», комунікації, креативного мислення, самовдосконалення, якими має «володіти випускник закладу вищої освіти та які можуть бути використані як показники сформованості його цифрової грамотності» (Тринус, О., 2022).

Саме цифрова грамотність лежить в основі успіху подальшої професійної діяльності викладача, його професійного розвитку. Автор конкретизує показники сформованості цифрової грамотності, що відображено в Цифровому профілі майбутнього викладача, а саме:

володіння ІК-технологіями (знання, уміння, навички для продуктивного та безпечного використання цифрових технологій у навчальній та подальшій педагогічній діяльності);

уміння працювати з даними (знання, уміння, навички для пошуку відомостей та даних, їх аналізу та використання відповідно до навчальних цілей та цілей подальшої педагогічної діяльності);

комунікація (знання, уміння, навички для спілкування за допомогою цифрового інструментарію);

професійний розвиток у цифровому середовищі (знання, уміння, навички з доцільного підбору та використання ІК-технологій для саморозвитку);

забезпечення цифрового благополуччя (знання, уміння, навички з розумного використання цифрових інструментів) (Тринус, 2022).

У пошуках шляхів розв'язання проблеми розвитку цифрової компетентності майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти ми вважали за необхідне вивчити науковий доробок зарубіжних учених. Передусім увагу звернули на наукові праці, в яких відображено цифровізацію як засіб досягнення Цілей сталого розвитку. Адже закладам вищої освіти відведена важлива роль у підвищенні якості підготовки фахівців для різних галузей економіки. Зокрема, досягнення Цілі № 4 спрямовано на забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх (Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року, 2015). У Національній доповіді (2017) було презентовано Цілі сталого розвитку в Україні та окреслено «бенчмаркінгові орієнтири для досягнення до 2030 року», які визначали напрями розвитку країни на довгострокову перспективу (Цілі сталого розвитку: Україна, 2017).

Потенційний внесок цифрових парадигм у досягнення освітніх цілей Порядку денного на період до 2030 року вивчають Castro, Fernandez та Colsa; Brudermann et al. (Castro, Fernandez, & Colsa, 2021); предметом дослідження А. Cattaneo, С. Antonietti та М. Rausedo (Cattaneo, Antonietti, C., & Rausedo, 2022), Lund et al. (Lund, Furberg, Bakken, & Engelen, 2014), Instefjord та Munthe (Instefjord, & Munthe, 2017); McDonagh et al. (McDonagh, Camilleri, P., Engen, &

McGarr, 2021), Gümüş та Kukul (Gümüş, & Kukul, 2022) стала цифрова обізнаність педагога під час професійної підготовки. Особливо цікавими, в розрізі нашого дослідження, є технології розвитку професійної цифрової компетентності в педагогічній освіті, висвітлені в наукових працях L. M. Brevik, G. B. Gudmundsdottir, A. Lund & T. A. Strømme (L. Brevik et al., 2019); A. Bozkurt та R. Sharma (Bozkurt, & Sharma, 2022) та ін. А також точка зору на сенс соціальних і культурних аспектів цифрових компетенцій учителів, обґрунтована за результатами досліджень B. Engen (Engen, 2019); O. Wohlfart та Ingo Wagner (Wohlfart, O., Wagner, I., 2023). Різні рамки цифрових компетенцій для освіти проаналізовано в науковій праці Joao Mattar; у статті L. González-Pérez та M. Ramírez-Montoya (Cattaneo, Antonietti, & Rauseo, 2022) здійснено системний огляд компонентів освіти 4.0 у навичках XXI століття, аналогічну проблему вивчає Ewa Skantz-Åberg et al. (Lund, Furberg, Bakken, & Engelen, K. L., 2014). Таким чином, можна дійти висновку про достатньо високий науковий інтерес зарубіжних учених до вивчення питання розвитку цифрової компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників у різних контекстах.

Наприклад, результати системного цілісного огляду та поглибленого якісного аналізу літератури дали змогу С. Fernandez та С. (Castro, Fernandez, & Colso, 2021) узагальнити виявлені прогалини в розвитку цифрової компетентності фахівців, а саме: неправильне розуміння складності та взаємозв'язків сталого розвитку і цифровізації; перешкоди у реалізації цифровізації та управлінні цим процесом; невідповідність показників та методології оцінювання рівнів сформованості цифрової компетентності та вимогам до кваліфікації фахівця; невизначеність ролі технологічних інновацій та управління знаннями тощо.

На думку вчених, передусім потребують аналізу наслідки державної політики щодо синергії Цілей сталого розвитку та цифровізації в різних галузях економіки, а тому актуалізується необхідність подальших міждисциплінарних досліджень, активізація діалогу й узгодженості зусиль для трансформації Порядку денного у сфері сталого розвитку до 2030 року, зокрема забезпечення якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя, для цього цифрова компетентність має стати складовою професійно-педагогічної і дослідницької компетентності викладачів закладів вищої освіти.

Для розвитку цифрової компетентності майбутнього фахівця в галузі освіти важливим є усвідомлення її ролі в трансформації суспільств, подолання викликів четвертої промислової революції Industry 4.0 і професійного зростання, що, безумовно, сприятиме мотивації до набуття інтерактивного досвіду в аудиторії, формуванню трансдисциплінарного мислення, самовдосконаленню, оскільки це може позитивно позначитися на їхній конкурентоспроможності на ринку праці. Отже, оскільки якість професійної підготовки фахівців залежить від рівня професіоналізму викладачів, то вимоги до професійно-цифрової підготовки останніх постійно зростають у зв'язку з високими темпами цифровізації економіки і суспільства.

Висновки. У ХХІ столітті інформація стала найважливішим виробничим ресурсом, що зумовило трансформацію бізнесу, комунікаційних процесів у діловій сфері й суспільстві в цілому. Відповідно, виникла потреба на сучасному ринку праці у фахівцях з новими базовими навичками, які мають формуватися у них упродовж усього життя. У відповідь на глобалізацію та перехід до економіки, заснованої на знаннях, Радою ЄС за останні два десятиліття прийнято низку нормативно-правових актів, які за результатами цього дослідження введено в інформаційний освітньо-науковий простір України. У них провідна роль у формуванні цифрової компетентності у здобувачів освіти відводиться педагогічним і науково-педагогічним працівникам, що актуалізує необхідність підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

Уточнене наукове поняття «цифрове суспільство», під яким пропонується розуміти суспільство, що інтенсивно та продуктивно використовує цифрові технології для власних потреб (подолання бідності, розвитку підприємництва, інфраструктури, ринку праці, аграрного господарства, безпечного навколишнього середовища, підвищення рівня інформаційної та загальної культури, якості медичних послуг та ефективності системи освіти тощо), орієнтоване на людину і забезпечення рівних можливостей для кожного з метою одержання кращих результатів – у самореалізації, професійній діяльності, життєдіяльності, відпочинку, навчанні тощо відображає найбільш загальні та істотні сторони, зв'язки і відносини реальної дійсності та пізнання, розвиток предмета, педагогічного явища, дає змогу досягти єдиного розуміння його вченими.

Вектор розвитку освіти в цифровому суспільстві зорієнтований на реалізацію прийнятих на європейському і національному рівнях концепцій:

- розвитку цифрової економіки та суспільства в Україні на 2018-2020 рр., яка значно інтенсифікувала процеси цифровізації в цілому в суспільстві та зокрема системи вищої освіти, одним із завдань якої є забезпечення належної підготовки науково-педагогічного персоналу, формування у нього вмінь і навичок для ефективного використання цифрових технологій в освітньому процесі;

- цифрової компетентності вчителів (Teacher digital competence – TDC), що уможливорює конкретизацію у визначенні цільових і змістових орієнтирів у для її персоналізованого розвитку в процесі неформальної освіти;

- заміни, доповнення, модифікації та переосмислення (the substitution, augmentation, modification, and redefinition – SAMR) в разі вдосконалення компонентного складу (структури);

- технологічних знань педагогічного змісту (the technological pedagogical content knowledge – TPACK) для розширення арсеналу цифрових засобів навчання в практичній діяльності;

- відкритої освіти задля створення демократичної та конкурентоспроможної системи вищої освіти, покликаної покращити доступ широких верств населення до різних освітніх послуг, розроблених та локалізованих за регіональним принципом, а також посилити інтеграцію освітніх програм у повсякденне життя;

- відкритої науки як поєднання різних рухів та форм діяльності, спрямованих на відкритість наукових знань, висвітлених різними мовами, їх загальнодоступність та придатність для загального багаторазового використання, розширення наукової співпраці та обміну інформацією на благо науки та суспільства, відкриття процесів створення, оцінки та поширення наукових знань для соціальних суб'єктів, які не входять до традиційної наукової спільноти;

- свободи, роль якої у становленні галузевого працівника Industry 5.0, який має володіти новими комплексними навичками, щоб вижити в постійно змінюваних умовах у суспільстві і керувати цими змінами;

- академічної свободи, що надає можливості академічній спільноті займатися дослідженнями, викладанням, навчатися та підтримувати зв'язки із суспільством без остраху можливих репресій;

—образу майбутнього освіти в умовах цифровізації, в якій окреслено стратегічний і довгостроковий підхід до цифрової освіти і навчання.

Зазначені концепції акумулюють провідні ідеї розвитку освіти як потужного інструмента з виховання людського капіталу – наріжного каменя демократичного суспільства, в якому формується національна та професійна ідентичність людей. Відповідальність за його якість певною мірою залежить від рівня професіоналізму науково-педагогічних працівників, чим зумовлена необхідність постійної уваги на державному, регіональному, галузевому та інституціональному рівнях до підвищення ефективності їхньої підготовки до реалізації власного потенціалу в умовах адаптації системи освіти і навчання до цифрових змін.

Результати аналізу наукової літератури, в якій висвітлюються питання масового переходу на дистанційну й онлайн форми навчання в період пандемії COVID-19, вказують на існування значних проблем, пов'язаних з викладанням і навчанням в оцифрованому і мережевому світі, серед яких варто назвати такі: недостатньо розвинута інфраструктура, повільна трансформація умов та екології навчання і викладання; неподатливість багатьох стійких освітніх традицій до змін; невідповідність технологій навчання; збереження усталеної педагогічної практики; несумісність цифрової підготовки викладачів у процесі отримання педагогічної освіти з тими проблемами, які виникають у практичній діяльності; дихотомія між повсякденним цифровим життям здобувачів освіти та традиційними системами навчання, які протидіють змінам та ін.

Водночас кількісний аналіз пошуку за словосполученням «підготовка викладача» в Україні, за даними Google Trends, залишається достатньо низьким, що може свідчити про недостатній рівень вивчення різних проблем, пов'язаних з підготовкою викладача, його становленням і професійним розвитком упродовж життя. Вивчення бази даних НРАТ показує, що на сьогодні в ній представлено лише чотири дисертаційних дослідження, в назві тем яких використано словосполучення «викладач закладу вищої освіти».

Більш ширшим виявився перелік дисертацій з використанням словосполучки «науково-педагогічний працівник» (17). Ще в 12 темах дисертаційних робіт використовується термін «магістр освіти».

Вивчення нормативно-правових документів, прийнятих на європейському та національному рівнях, джерельної бази з окресленої проблеми уможливило висновок про існування різних точок зору щодо змісту діяльності і функцій, якими має володіти сучасний викладач в епоху цифровізації. Але більшість дотримуються думки, що передусім йому належить краще працювати через відкриту онлайн-ідентифікацію з використанням соціальних мереж для урізноманітнення та реалізації своєї діяльності, впроваджувати відкрите дизайн навчання, використовувати відкритий освітній контент із застосуванням своїх ліцензованих навчальних ресурсів, застосовувати методи відкритого оцінювання (наприклад, колегіальна оцінка) тощо. Для реалізації себе як професіонала він має володіти цифровою компетентністю як інтегральною характеристикою особистості, що динамічно поєднує знання, уміння, навички та ставлення стосовно використання цифрових технологій для спілкування, власного розвитку, навчання, роботи, участі в суспільному житті відповідно до сфери компетенцій (належним чином, безпечно, творчо, критично, відповідально, етично), що забезпечить йому можливість виконувати комплексні завдання у цифровому середовищі.

Результати оцінювання рівнів сформованості цифрової компетентності майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти за критеріями і показниками, наведеними в Цифрограмі, уможливили визначення коефіцієнта цифрової компетентності ($K_{ц.к}$) магістрів освіти, який дорівнює B_1 (середній рівень). Виявлено найбільші утруднення в оволодінні здобувачами освіти цифровою компетентністю на етапі магістерської підготовки, врахування яких при розробленні навчальних програм з різних дисциплін дасть змогу підвищити рівень розвитку всіх компонентів зазначеної компетентності.

Таким чином, безумовно, актуальним є визначення суті, морфології та змісту цифрової компетентності майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти з урахуванням специфіки роботи в умовах війни з російською федерацією, розроблення й обґрунтування моделі її розвитку в сучасних національних закладах вищої педагогічної освіти.

РОЗДІЛ 2

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА У ВИМІРАХ ПОТРЕБ ВОЄННОГО І ПОВОЄННОГО ЧАСУ

Фактори впливу на моделювання професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти України у воєнний і післявоєнний період із використанням цифрових засобів

Розв'язана російським агресором загарбницька війна та її руйнівні наслідки для України стали стрижневим чинником наукового переосмислення соціальної місії й стратегії розвитку безперервної педагогічної освіти, докорінного оновлення її цільового, змістового і технологічного компонентів. Із цим системоутворювальним чинником впливу на оновлення зазначеної освітньої галузі загалом та підготовку майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти зокрема знаходиться в ізоморфній відповідності сукупність інших доленосних для її майбутнього основних факторів, а саме: національно-потребнісний, парадигмально-методологічний, теоретико-практичний і валеологічно-психопедагогічний. Саме їх насамперед і треба враховувати при створенні теоретичних образів фахової підготовки студентів у магістратурі та аспірантів.

Педагогічна система відповідної підготовки є об'єктом нашого наукового пошуку. Дослідженню підготовки майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації освіти й акцентуації потреб країни у відродженні після війни найповніше відповідає такий метод наукового пізнання, як моделювання, тобто побудова її науково вивіреного теоретичного взірця-еталона.

Одним з активних рушіїв цього поступу є моделювання освітніх явищ і процесів, створення теоретичних аналогів (еталонів) певних реальних фрагментів педагогічної дійсності. Зокрема, за О. Дубасенюк, «модель виступає як теоретичний взірець-еталон, водночас моделі є засобом існування знань, носієм знань, – це штучний елемент, який створюють для кращого пізнання системи»

(Дубасенюк, 2006, с. 13). На практиці у ролі різновидів відповідних штучних об'єктів (елементів) існують графічні чи аналітичні описи, фізичні конструкції, схеми, знакові форми або формули тощо. Авторське бачення цього феномена корелюється як зі специфікою обраного уявного педагогічного об'єкта як аналога того, що досліджується, так і з баченням впливу на його розроблення і кінцевий результат сукупності різних факторів.

Педагогічна модель підготовки майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства та у воєнний і повоєнний час – це теоретичний еталон такої цілісної сукупності, її взаємопов'язаних компонентів – методології сходження до розкриття і реалізації розвивальних й оздоровчих можливостей освітньо-цифрового простору, системи стратегічних цілей оновлення діяльності як професійно-цифрових компетентностей різної функціональної спрямованості, принципів досягнення спроектованих цільових орієнтирів, інноваційного змісту професійної освіти майбутнього викладача та технологій його особистісно- професійного і професійно-культурного розвитку, – який є засобом прогнозування і покращення позитивного впливу результатів освітнього процесу на реалізацію нагальних і перспективних потреб України в національній безпеці, охороні й забезпеченні щасливого майбутнього дітей, відродженні усіх сфер суспільного виробництва і культуротворенні в сім'ї європейських народів.

Національно-потребнісний фактор. Цей чинник, по-перше, сприяє передбаченню у моделюванні такої цільової стратегії цифровізованої підготовки викладачів ЗВО, в якій віддзеркалюється високий рівень адекватності ідеології й політики освітньої діяльності стрижневим суспільним потребам у збереженні й укріпленні української нації, перемозі над нелюдами-окупантами, національному відродженню після неї. По-друге, він насамперед актуалізує потреби в новому змісті освітнього процесу, підпорядкованому зазначеній стратегії. У аспекті, що розглядається, йдеться, як мінімум, про якісне наповнення змістом духовно-збуджувальної, культуро-трансляційної й культуро-розвивальної функцій. У реаліях сьогодення й очікуваннях кращого майбутнього для країни вища педагогічна освіта повинна навчати будити український вільний дух, утверджувати національні цінності й культуру загалом у різних середовищах – освітньому (в учнів, студентів, науково-педагогічних працівників), громадському

(йдеться про волонтерську діяльність учнів і викладачів, зокрема просвітницького характеру).

Парадигмально-методологічний фактор. Зміна парадигми системи вищої освіти та її педагогічного складника, зокрема на синергетичну, і курс на цифровізацію залишаються вельми актуальними, особливо в умовах функціонування у воєнний і повоєнний час: синергетичний підхід забезпечує формування нової картини професійного світу, а організація дистанційної та змішаної форм освітнього процесу (за певних умов гармонійно поєднує e-learning, m-learning, u-learning із перевагами традиційного аудиторного навчання) виявилася не тільки єдиною можливою в екстремальних для країни обставинах, але й має великий потенціал в аспекті створення платформи для безперервного особистісно-професійного розвитку і саморозвитку майбутніх фахівців упродовж життя. Українське суспільство на екзистенційному рівні, тобто в реаліях страшних наслідків для нашої держави російської агресії, прямо зацікавлене докорінно перебудувати професійно-педагогічну освіту в ціннісно-змістових і ціннісно-смыслових координатах синергетичної та цифрової парадигми розвитку, науковому супроводі цього складного процесу.

До методологічного концепту як регулятиву моделювання закономірно відносяться у вимірі предмету дослідження й ідеї системного, цілісного, аксіологічного, акмеологічного, культурологічного, компетентнісного і особистісно-діяльнісного підходів.

Теоретико-практичний фактор. Результати аналізу практики організації професійної освіти майбутніх викладачів в умовах дистанційного і змішаного навчання за існуючими навчальними планами і програмами в ситуації воєнного стану в країні є відправною точкою для пошуку в ній ступеня відповідності діяльності конкретних освітніх чи наукових закладів національним потребам у виживанні й відродженні. Проте для моделювання повоєнного освітнього процесу в педагогічних університетах більш корисними є не фіксація огріхів у їхній роботі, а знайдений в ній досвід упровадження певних інновацій.

Це моделювання має базуватися на міцному теоретичному фундаменті: теорії особистісно-професійного і професійно-культурного розвитку педагога; теоретичних основах суб'єктності у його підготовці; концептуальних положеннях щодо проєктування у вищій школі інноваційних педагогічних систем; наукових засадах

інформатизації освіти, розроблення цифрових освітніх технологій та їх упровадження в освітній процес педагогічних закладів освіти та ін. Випереджувальний характер соціального замовлення науководослідним установам (з правом підготовки аспірантів) на докторів філософії і педагогічним закладам вищої освіти на випускників магістратури і аспірантури, здатних сьогодні й в майбутньому якісно виконувати функції викладача вищої школи як патріота і фахівця з розвиненою професійно-цифровою культурою вимагає подальшого розвитку теорії його професійної підготовки у цифровому середовищі. Маються на увазі теоретичні положення про новий тип формування готовності майбутнього викладача до фахової діяльності – професійно-цифрової – з його особливими цільовими орієнтирами (системою професійно-цифрових компетентностей), змістом, специфічними закономірностями, принципами і способами досягнення цілей.

Валеологічно-психопедагогічний фактор. Змістовий складник моделі – це й носій наукових цінностей валеологічного, психологічного і педагогічного планів у контексті опанування майбутніми педагогами технологіями і методиками з метою допомогти собі й іншим зберегти психічне здоров'я в період наступу на країну системних викликів (війни, пандемії та ін.), тобто інструментами нормалізації психоемоційного стану. Велінням часу є поява у змісті підготовки майбутніх викладачів педагогічних університетів в умовах цифровізації суспільства спецкурсів психотерапевтичного характеру, спрямованих на опанування студентами способами і прийомами роботи з психічно травмованими війною дітьми. Вивчення ними педагогіки добра й любові та мистецької педагогіки в їх єдності, зорієнтованих на максимальну гуманізацію і естетизацію оздоровчої виховної взаємодії з учнем «зі зраненим серцем», не має альтернативи. Гуманістична спрямованість розвитку педагогічної освіти, особистості вчителя, естетична домінанта його педагогічної майстерності є стрижневими ціннісно-змістовими лініями філософсько-педагогічної спадщини І. Зязюна. Завжди високо оцінюючи і відстоюючи теорію розробленої О. Рудницькою мистецької педагогіки (Рудницька, 2005), він зазначав: «Міра і талант учителя – вибудувати педагогічну дію на позитивних почуттях прекрасного й піднесеного, у деяких випадках і комічного, є домінантною складовою його педагогічної майстерності (Зязюн, 2008, с. 261).

Методологічні регулятиви сходження до моделі професійної підготовки викладачів закладів вищої педагогічної освіти у післявоєнному цифровому освітньому середовищі

Синергетична парадигма розвитку системи цифровізованої професійної підготовки викладачів вищих закладів педагогічної освіти. Жахливі наслідки російської агресії, такі як знищення української нації, її ідентичності, здійснення терору і геноциду на святій землі наших предків, потребують переосмислення стратегії подальшого розвитку безперервної системи педагогічної освіти за напрямками її цифровізації, зміни ідеології і політики діяльності закладів вищої освіти, зокрема у сфері фахової підготовки майбутніх магістрів адекватно потребам відродження країни.

Моделювання процесу досягнення цієї мети має будуватися на фундаменті синергетичної методологічної парадигми розвитку національної освіти (В. Кремень, І. Зязюн, О. Вознюк, А. Євтюк, С. Клепко, В. Кушнір, С. Прийма, О. Чалий та ін.).

Предмет синергетики як галузі методологічного знання міждисциплінарного рівня – закономірності самоорганізації й еволюції нерівнозначних, нестійких і відкритих систем – був сформульований і розкритий у 80-ті роки XX століття І. Пригожиным (досліджував особливості самоорганізації у фізичних і хімічних процесах) та Г. Хакеном (заснував наукову школу щодо вивчення синергетичних ефектів у теоретичній фізиці).

Своєрідне «зараження» наукового загалу ідеями синергетики пов'язано з її універсальними можливостями пояснювати і вивчати феномен розвитку на різних системних рівнях Всесвіту, природи і суспільства. Переважна більшість науковців із різних куточків планети бачать такі основні потенціали синергетики: 1) стати новою парадигмою людського пізнання за результатами вивчення найбільш глибоких механізмів руху і розвитку будь-яких нестійких і відкритих систем; 2) служити методологічним ключем використання цієї парадигми як фундаменту для формування сучасної загальнонаукової картини світу, в якій уніфікуються і синтезуються всі форми руху в природі, суспільстві і Всесвіті; 3) сприяти трансформації науки як форми суспільної свідомості за рахунок пріоритетності у ній як новій парадигмі пізнання концепції еволюційної теорії.

Якісний варіант проєкції розроблених основних положень і понять синергетичної теорії на відкриту систему освіти як нестійку і нерівнозначну належить В. Кременю:

Самоорганізація в освіті є процесом (сукупністю процесів) сприяння підтриманню її оптимального функціонування, самовідновлення, самодобудови й самозміни. Стан нестійкості, нестабільності нелінійного освітнього середовища корелюється із ситуацією невизначеності й можливістю вибору (здатність учня, студента, вчителя чи викладача вищої школи до вибору в критичній ситуації й несприятливих умовах діяльності є їх стрижневою людською якістю). Хаос у системі освіти пов'язується з виникненням ситуацій невизначеності проблемного характеру, браком єдиного рішення до їх розв'язання, спонтанними і неорганізованими прагненнями учня. Флуктуація (випадковість) постає як процес відхилення й коливання від рівноважного і стабільного стану в освітній системі, засіб підвищення якості її функціонування за рахунок постійних змін у змісті навчання (йдеться про відхід від жорстких навчальних програм), методиках викладання дисциплін (вони передбачають розкриття творчого потенціалу викладача, сприяють появі його інтуїції, формуванню готовності до імпровізації, зміні сценарію заняття за результатами зворотного зв'язку зі студентами тощо). Провідна функція біфуркації в освіті – виявлення альтернативних варіантів можливостей її розвитку, бути носієм ролі критичного моменту невизначеності цього процесу. Атрактор ототожнюється з відносно стійкими можливими станами, на які виходять процеси еволюції у відкритій нелінійній освітній системі. Він забезпечує передбачення певної зумовленості майбутнього, яке ніби притягує, формує, змінює її дійсний стан (Кремень, 2013).

Із діалектико-синергетичних позицій українськими науковцями представляється модель актуалізації глобальних і локальних тенденцій розвитку освіти, основними структурними компонентами якої виступають такі: 1) синергетичне розуміння чергування процесів ієрархізації й деієрархізації в розвитку соціальних систем (реалізується триадний принцип їх розвитку); 2) розвиток світової освіти як соціального інституту; 3) розвиток вітчизняної освіти (радянський і пострадянський періоди: 20-40 роки XX століття–початок XXI століття) (Вознюк, & Дубасенюк, 2011, с. 175).

Учені О. Вознюк і О. Дубасенюк розкривають суть практичної реалізації таких синергетичних принципів у контексті функціонування освітньої системи: принципу незамкнутості, відкритості педагогічної системи та її підсистем до зовнішнього середовища; принципу самоорганізації й цілісності освітньої системи; атракторності й гомеостатичності педагогічної системи як її еволюційного ресурсу; принципів нестійкості, біфуркаційності, флуктуаційності, динамічної ієрархічності педагогічної системи, її відкритості до надмалої дії; принципу ієрархічної цілісності освітньої системи і пов'язаних з ним принципів нелінійності, когерентності, адаптивності (ціле більше частин), емерджентності (наявності нових системних якостей системи, які не є сумою якостей її елементів; ймовірного, надситуативного, самодетермінованого характеру педагогічного процесу; принципу відносності інтерпретацій предмета спостережень; принципу синергізації педагогічної системи (Вознюк, & Дубасенюк, 2011, с. 207–208).

Віддзеркалений у синергетиці універсальний принцип структурного і динамічного щодо функціонування системних утворень проєктується і на нелінійну педагогічну систему, якою, зокрема, є і модель професійної підготовки майбутніх викладачів педагогічних ЗВО в умовах їх цифровізації. У координатах синергетичної теорії відповідна педагогічна система та її структура тяжіють до «перехрещення». Пояснення потрібно шукати в теоретичних побудовах структуралізму: філософи передусім розуміють під структурою цілісну сукупність прихованих відношень, які виявляють під час абстрагування за напрямками руху думки від явища до сутності; основними властивостями структури вважаються її здатність до певної сталості та здатність чинити опір різновидам зовнішніх і внутрішніх змін, залишаючись при цьому на макорівні цілком стабільною.

Розгляд динамічності педагогічних систем з філософських позицій зорієнтовує звернутися до положення тріалектики як нової парадигми світобачення про реалізацію цілісного циклу руху в межах тріади. Про універсальність тріадності свідчать уже відмічені науковцями її проєкції на різні науки: філософію, теоретичну фізику, біологію, хімію, медицину, психологію, педагогіку та ін.

Що ж найбільше всього ілюструє факт панування принципу тріадності в педагогіці? По-перше, її поняттєво-категорійний апарат. Так, науковці виділяють три різновиди педагогічних категорій: методологічні категорії як адекватні універсальному принципу зв'язку,

процесуальні категорії, що відповідають *руху*, сутнісні категорії, які забезпечують і характеризують феномен *взаємодії* (Галузинський & Євтух, 1995, с. 50-52). По-друге, тріадність притаманна теорії розроблення модульних програм навчальних дисциплін у вищій школі. Її автором, відомим українським дидактом В. Бондарем, у модульній організації змісту навчальної дисципліни передбачено існування модулів саме трьох типів – модулів наукознавчого змісту, теоретичних модулів і полівалентних модулів (Бондар, 1996, с. 205-211). По-третє, педагогічній діяльності, як відомо, притаманні три стрижневі характеристики – об'єкти, засоби, результати.

Розглядаючи підготовку майбутніх викладачів вищої педагогічної школи із застосуванням цифрових технологій як джерела їхнього особистісно-професійного і професійно-культурного розвитку, організацію і самоорганізацію саморуху до визначених цільових орієнтирів, окреслимо контури нашого концептуального бачення відповідного процесу в межах тріадних об'єктів:

1. Цифровізаційний супровід професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти на синергетичних засадах – це створення за допомогою цифрових засобів умов для самоорганізації ними власного цілісного розвитку в межах тріади його підсистем. Складниками цієї стрижневої тріади є особистісний, професійний і професійно-культурний розвиток. Між усіма ними існують тісні зв'язки: 1) особистісна підсистема є базовим утворенням для інших двох складників тріади, що визначає продуктивність кожного з них і впливає на аксіологічне «обличчя» цільових орієнтирів їх функціонування; 2) аксіосфера загального результату професійного розвитку, який охоплює рух майбутнього фахівця як на компетентнісному етапі, так і етапі руху до професіоналізму, по-перше, об'єктивно містить цінності професіоналізму особистості; по-друге, її потенціал у ролі локального є компонентом аксіо-акмеологічної культуросфери цільового орієнтиру професійно-культурного розвитку; 3) професійно-культурний розвиток як носій найвищої аксіологічно-акмеологічної валентності у тріаді акумулює результати розвитку суто особистісно-професійного і спирається на них в нових культуровідповідних умовах на шляху досягнення власної вершини; усвідомлення суб'єктом самоорганізації кар'єрного саморуху цінностей культуросфери цільового орієнтиру третього складника тріади – необхідна умова перетворення цього професійно-культурного

феномену в фактор детермінації всього цілісного розвивального процесу.

2. Тріадний принцип цілісного циклу розвитку майбутнього викладача об'єктивно визначає побудову всього образу синергетично-акмеологічної моделі цього акмеологічного, за ціннісно-змістовими змінами в результатах, і синергетичного – за характером складного процесу, що здійснюється впродовж життя педагога (майбутнього педагога вищої школи).

3. Професійний і професійно-культурний акмеологічний кар'єрний рух майбутнього викладача як розвиток відбувається у такій тріаді його цільових орієнтирів: система професійно-цифрових компетентностей, педагогічно-цифровий професіоналізм, педагогічно-цифрова культура.

4. Потребам кар'єрного зростання особистості в цифровому освітньому середовищі відповідає тріада взаємопов'язаних фаз руху до усвідомлених цільових орієнтирів: фаза руху до професійно-цифрових компетентностей; фаза руху до педагогічного професіоналізму в цифровому вимірі й фаза руху до педагогічно-цифрової культури.

5. Провідною тріадою інструментального типу цілісного розвитку майбутнього викладача і викладача закладу вищої педагогічної освіти у синергетичній парадигмі є тріада таких системних засобів, як: самоосвіта, самовиховання і професійна творчість – на всіх рівнях психічної активності суб'єкта саморуху до вершин педагогічної зрілості.

6. Тріадний принцип – основний регулятив організації професійної самотворчості майбутнього викладача як професійної самоосвіти і самовиховання, для якої характерна тріада послідовних локальних засобів – самопізнання як професіонала, самовідношення (спрямованість особистості, її ціннісні орієнтації, вимогливість до власного «Я» тощо), саморегуляція професійно-саморозвивальних дій.

Обраний об'єкт моделювання у фокусі системного методологічного підходу. Необхідною умовою реалізації дослідниками актуалізованої синергетичної парадигми якісної зміни вищої професійно-педагогічної освіти є їх опертя на системний підхід як загальнонауковий принцип: він не тільки органічно пов'язаний із синергетичним, але й, виконуючи функцію універсального методу пізнання, стоїть «на сторожі» його світоглядного рівня. Не ставлячи завдання щодо розкриття суті всієї глибини теорії систем, вкажемо тільки на вже вкорінені в науковому дискурсі її положення:

1. Система – це цілісна сукупність взаємопов'язаних компонентів. Основними якостями (істотними якісними характеристиками) системи, зокрема і за Н. Черненко, вважаються: цілісність (кожний елемент у системі має своє місце й свої функції; структурність (функціонування системи зумовлене не стільки особливостями окремих елементів, скільки властивостями її структури; ієрархічність (кожний елемент системи може бути розглянутий як відносно самостійна підсистема); взаємозалежність системи й середовища (система функціонує і розвивається в тісній взаємодії із середовищем; множинність описів (у зв'язку зі складністю системних об'єктів у процесі їх пізнання можуть бути використані різні схеми, моделі їх опису) (Черненко, 2016, с. 68).

2. Системні явища і процеси у природі і суспільстві мають здатність до розвитку. Самому процесу розвитку притаманна складна системна організація.

3. Як предмет дослідження будь-яка система є елементом іншої системи – більш високого порядку.

Широке застосування системного підходу в педагогічному науковому пошуку зумовлене його універсальними можливостями – виступати дієвим інструментом дослідження педагогічних об'єктів. Як зафіксовано в Українському педагогічному словнику, системний підхід у педагогічній науці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків і поєднання їх у єдину теоретичну картину (Гончаренко, 2011, с. 305).

Предмет нашої зацікавленості – це, насамперед, педагогічні системи, які, як зазначає переважна кількість дослідників, утворюються з метою педагогічного цілеспрямованого впливу на особистість як сукупність взаємопов'язаних елементів. Проте при визначенні цієї категорії науковці ще не дійшли до спільної думки. Так, навіть в суто українському науково-педагогічному дискурсі можна знайти різні формулювання категорії «педагогічна система»:

- варіативна цілісна сукупність таксономії цілей, сконструйованого змісту, технологій і засобів організації, стимулювання й перевірки ефективності навчально-виховної діяльності, що забезпечує гнучку адаптацію професійно-педагогічної підготовки до нових суспільних умов та її «перехід до вимог соціального замовлення – до вчителя національної школи – з урахуванням індивідуальних можливостей студентів» (Дубасенюк, 2009);

- сукупність відносно самостійних елементів, що функціонально пов'язані між собою стратегічною метою, а саме: підготовкою студентів до професійної діяльності й суспільного життя (Ортинський, 2009, с. 380);

- динамічно функціональний комплекс діалектично пов'язаних між собою компонентів і елементів, які створюють оптимальні умови для розв'язання завдань навчання, освіти і виховання людей (Жижко, 2005);

- полісистемне утворення (цілісність), що складається з багатьох взаємодіючих і взаємодоповнюючих частин (Кремень, 2008, с. 649).

На засадах системного підходу до аналізу об'єкта нашого дослідження та з урахуванням власного гіпотетичного бачення образу шуканої моделі є сенс надати її робоче визначення.

Модель підготовки майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства у ролі її взірця-еталона є націленим на виконання соціального замовлення у воєнний і повоєнний час відкритим полісистемним утворенням цілісної сукупності взаємопов'язаних компонентів – концептуально-цільового, змістового, технологічно-методичного, організаційно-діяльнісного і результативного, – кожний з яких як особливе системне утворення в межах полісистемного виконує підпорядковані загальній цілісно-розвивальній спрямованості всього взірця-еталона специфічні функції.

Можна передбачити, що основними елементами концептуально-цільового компонента мають бути змінені цілі відповідної підготовки в ситуації її цифровізації й глобальних викликів для України та принципи досягнення оновлених цільових орієнтирів. У свою чергу, оновлення змісту професійно-педагогічної освіти також вимагає системного підходу: насамперед переведення в ранг структурних елементів стратегічних ліній цього процесу. Своєрідним системним, але локальним, порівняно зі взірцем-еталоном, утворенням є технологічно-методичний компонент моделі. Якісне перетворення його опорної традиційної структури – це наслідок проектування організації освітнього процесу у вищій педагогічній школі за технологією модульно-розвивального навчання на основі панування інноваційної системи технологій і методик його одухотворення, цифровізації, боротьби особистості з тривогою і стресом, цілісного розвитку і саморозвитку майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти. Актуалізовані у моделі системи «концептуально-цільовий

компонент», «змістовий компонент» і система технологій та методик є платформою для побудови й функціонування наступної з них – системи умов якісної організації взаємодіяльності професорсько-викладацького складу і студентів у вимірі сучасних нагальних і післявоєнних суспільних потреб. Доцільним є їх розподіл на зовнішні і внутрішні, необхідні і достатні. Останній структурний компонент моделі – результативний – також має системний образ. На це впливає складність, різноспрямованість (на потреби соціуму і потреби особистості), багатовимірність і різнорівневий характер цілей освітнього процесу, що моделюється, а, отже, й і уявлень про кінцевий його результат.

Варто вести мову й про систему функцій, що притаманні структурним компонентам моделі: концептуально-цільовий, пов'язаний із функціями викладачів закладів вищої педагогічної освіти (елементи системи його професійно-цифрових компетентностей як цільові орієнтири професійної підготовки проєктуються адекватно конкретним, специфічним функціям цього педагога); змістовий виконує культуророзвивальну, культуроактивізаційну, культуротрансляційну, валеологічно-захисну, цілісно-розвивальну й особистісно-розвивальну функції; основна функція технологічно-методичного компонента – інструментальна (він відноситься до цінностей-засобів); організаційно-діяльнісний компонент реалізує функції умов як спеціально створених у закладах освіти обставин, за яких потенційно можливо досягти якості організації педагогічної дії в ньому; уявне сукупне відтворення потенційно можливого нового знання про професійну підготовку майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти – функція результативного компонента вірця-еталона цього процесу.

Професійна підготовка викладачів закладів вищої педагогічної освіти як система загалом вимагає під час війни і в повоєнний час іншої філософії програмно-цільової організації педагогічної онлайн-взаємодії викладача і студента, в центрі якої – забезпечення потреб майбутнього педагога в безпеці, психологічному оздоровленні й активній пізнавальній та національно значущій просвітницькій і волонтерській діяльності. Ґрунтування на цю філософію при моделюванні такої системи як динамічного утворення – необхідна умова руху до її якості з обов'язковим урахуванням зміни станів системи в певних точках біфуркації: професійно-цифрова компетентність, педагогічно-цифровий професіоналізм і педагогічно-

цифрова культура викладача. Аксіосфери перших двох зазначених біфуркаційних точок і аксіо-культуросфера третьої є системними утвореннями ціннісно-змістового порядку, якісне наповнення яких певними цінностями має тенденцію до зростання за рахунок нарощування з часом у професійній підготовці й самопідготовці професійно-розвивальних і культуровідповідних умов, а також потужності освітньо-цифрового середовища.

Цілісний підхід до моделювання цифровізованої підготовки майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти. Як об'єктивна характеристика речей і явищ реального світу, цілісність притаманна педагогічним системам і процесам, в яких, як і в інших, здійснюється нескінченний рух взаємодіючих сил, має місце подолання певних суперечностей, утворення якоїсь нової якості чи на порядок вищої системи. «Педагогічна система, – писав С. Гончаренко, – як цілісність є організованою сукупністю цілей, змісту, умов, форм, методів, які спрямовують і перетворюють життя дітей і учнівської молоді... Педагогічний процес – це внутрішньо пов'язана сукупність багатьох процесів, суть яких полягає у перетворенні соціального досвіду в якості людини, що формується... Цілісність, спільність, єдність – головні характеристики педагогічного процесу, які підкреслюють підпорядкованість усіх складових його процесів єдиній меті. Метою цілісного педагогічного процесу є цілісна людська особистість, яка передбачає одночасний і гармонійний розвиток її сутнісних сил, єдність її інтелектуальних, емоційних і фізичних можливостей. Цілісна особистість є гармонійним розвитком і єдністю в людині світогляду і соціально позитивної активності, взаємодією всіх сутнісних сил, здатності до морального вибору, самооцінки, самокерування, самовиховання і постійної творчості (Гончаренко, 2008, с. 14).

Проектування заявленої моделі у ролі теоретичного об'єкта і одночасно особливої педагогічної системи – це, насамперед, урахування принципу цілісності гуманізації й цифровізації освітнього процесу в закладах вищої педагогічної освіти, як мінімум, у п'яти аспектах. Йдеться про такі з них: 1) *цілісності цілей* (забезпечення їх підпорядкування як системних утворень цілісній сукупності функцій викладача вищої педагогічної школи); 2) *цілісності принципів організації й самоорганізації професійної підготовки на синергетичних засадах*; 3) *цілісності змісту фахової підготовки* (наповнення навчальних планів тими дисциплінами за певними

напрямами освітнього процесу, які мають найбільший потенціал для цілісного розвитку майбутніх викладачів і аспірантів в умовах аудиторного, змішаного й дистанційного навчання – особистісного, професійного і професійно-культурного, а також максимально враховують цілісну сукупність потреб держави в національному відродженні після війни); 4) *цілісності технологій професійного навчання і виховання як розвивальних процесів* (їх пошук і використання як синтезу всебічно взаємопов'язаних засобів формування професійно-цифрових компетентностей і професійно-цифрової культури майбутніх викладачів у розвивальній педагогічній взаємодії); 5) *цілісності зовнішніх і внутрішніх умов ефективності виконання освітнім процесом із застосуванням в ньому цифрових технологій розвивальної, навчальної й виховної функцій* (функцій забезпечення особистісно-професійного і професійно-культурного розвитку студентів, якісного засвоєння ними змісту вищої фахової освіти та цінностей змісту національно-патріотичного виховання на особистісному рівні).

Серед теоретичних і концептуальних побудов науковців, значущих для визначення нами ознак цілісності процесу, що моделюється, центральне місце займає розроблена В. Семиченко концепція цілісності та її реалізація у професійній підготовці майбутніх учителів (особливо важливими є положення про: типову структуру діяльності як модель, інваріантну системам професійної підготовки і професійної діяльності; вплив на інтеграцію і максимальну ефективність діяльності «включення принципу цілісності в «контур» саморегуляції» дій, професійну підготовку педагогів загалом) (Семиченко, 1992, с. 284).

Провідними ознаками цілісності підготовки майбутніх викладачів педагогічних закладів вищої освіти в умовах цифровізації суспільства є такі:

1. Спрямованість цього процесу на досягнення в ньому педагогічними й цифровими засобами внутрішньої єдності складників послідовного опанування майбутніми викладачами професійно-цифровими компетентностями, педагогічним професіоналізмом у цифровому вимірі і педагогічно-цифровою культурою в контексті потреб воєнного стану і повоєнного відродження країни.

2. Системне представлення професійно-цифрових компетентностей як першочергових цільових орієнтирів відповідної

підготовки, цілковита адекватність їх груп конкретним професійним функціям викладача.

3. Наявність таких внутрішніх зв'язків між блоками дисциплін навчального плану, що утворюють пріоритет підпорядкування їх ціннісно-змістових характеристик загальній стратегії оновлення всього змісту педагогічної освіти під впливом системних викликів України.

4. Якісна повнота професійної підготовки майбутніх магістрів в умовах цифровізації освітнього середовища вищої педагогічної школи (безперервне сприяння саморегуляційному характеру відповідної підготовки; створення умов для самоорганізації професійної самоосвіти і самовиховання, професійної творчості студентів як гармонійної єдності засобів їх саморуку до цільових професійно-цифрових та професійно-культурних орієнтирів; достатньо високий рівень ресурсного забезпечення цього процесу – фінансового, матеріально-технічного, кадрового, наукового, технолого-методичного та ін.; опертя професорсько-викладацького складу на психологічний механізм професійного навчання і виховання студентів – єдність їхньої професійної свідомості і самосвідомості; інноваційний характер діяльності всіх суб'єктів організації професійної підготовки в закладі та ін.).

5. Організація освітнього процесу на основі типової структури професійно-педагогічної діяльності викладача у воєнний і повоєнний час, своєрідної моделі, що є інваріантною особливим системам його професійної підготовки і професійної діяльності в екстремальний і постекстремальний для країни періоди.

Модельне уявлення про підготовку майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства з позиції аксіологічного підходу. Цінності (від грец. *axia* – цінність) називають людським виміром речей, механізмами смислового утримання й укорінення людини у світі, смислоутворюючими підвалинами її буття. Конституювання теорії цінностей як самостійного філософського знання відноситься до кінця XIX – початку XX століття. Провідною сутнісною ознакою феномену цінностей є їх ієрархічність (одна з перших ціннісних ієрархій була побудована М. Шелером). Найбільш дискусійне питання аксіологічної теорії – природа цінностей. До їх джерел відносять: інтуїцію у ролі детермінанти ціннісного сенсу (О. Шпенглер та ін.); вищу ціннісну реальність (М. Шелер); ідеальне буття (В. Відельбанд та ін.); людські потреби (А. Мейнонг, Д. Дьюї та ін.).

Педагогічна аксіологія у статусі самостійної й міждисциплінарної науки про педагогічні цінності сформувалася у 80-ті роки ХХ століття в межах філософії освіти. Її народження і розвиток в Україні передусім були пов'язані з філософсько-педагогічними й психолого-педагогічними ціннісно зорієнтованими ідеями В. Кременя, І. Зязюна, В. Андрищенко, В. Огнев'юка, І. Беха, Г. Балла та ін. Так, В. Кременем та І. Зязюном окреслена аксіологічна стратегія реформування педагогічної освіти. В її контексті визначення самої педагогіки і педагогіки вищої школи зокрема не містить лише праксеологічного («формувальний вплив») і гносеологічного (наука і мистецтво, спрямовані на організацію процесу пізнання) аспектів, але й аксіологічний стрижень (наука і мистецтво задавати ціннісно-сміслові установки особистості, забезпечувати ціннісне переживання й осмислення нею конкретних особистісно і соціально значущих цілей). Відповідна стратегія передбачає перетворення системи педагогічної освіти на платформі аксіологічної культурно-особистісної парадигми в джерело сприяння розвитку студента в процесі його сходження в опануванні фундаментальними науковими знаннями, способами фахової діяльності і педагогічним світоглядом до рівня національно свідомого і творчо активного в освітньому та громадському бутті зразка-ідеалу – носія цінностей педагогічної майстерності й педагогічної культури. На шляху до досягнення стратегічної мети освіти – формування творчої особистості – В. Кремень бачить принципове значення пошуку засобів досягнення її ідеалу в навчально-виховному процесі, утвердження пріоритетності цінності креативної діяльності (Кремень, 2007, с. 500). Він накреслює й такі стратегічні лінії підвищення якості освіти, як формування у майбутніх фахівців готовності працювати в умовах безперервного виникнення нових технологій, забезпечення інтеграції освітнього процесу і наукових досліджень, розкриття всіх аксіологічних вимірів знання – професійності, моральності, активації культуротворчої практичної діяльності людей та ін. (Кремень, 2007, с. 502-503). Метою освіти, у вимірі її аксіологічної культуроособистісної парадигми, І. Зязюн називає формування людини культури із втіленими в ній зразками культурного ества: «свободи, гуманності, творчості, духовності, адаптивності» (Зязюн, І. А., 2008, с. 95-96).

На наявність ціннісно-дискурсного поля у педагогічній освіті й освіті загалом як їх сутнісну характеристику вказував В. Андрищенко: «Освіта у будь-якому суспільстві завжди розгортається як ціннісний

дискурс людини (учня, студента) і суспільства (вчителя, викладача) з приводу істини і похибки, добра і зла, красивого і потворного, справедливого й несправедливого, наявного і належного» (Андрущенко, 2008, с. 618). Називаючи аксіологічний дискурс основою системи передавання цінностей від одного суб'єкта до іншого, він насамперед веде мову про такі його змістовні лінії, як: прагнення особистості, що навчається, до самовизначення в царині категорій «добра» і «зла; устремління учня чи студента до реалізації потреби у досягненні «самості»; бути собою при усвідомленні співвідношення «істини» і «похибки»; їхні намагання відчутти й осмислити різницю в протистоянні «прекрасного» і «потворного», осягнути індивідуальне почуття прекрасного як почуття всезагального (Андрущенко, 2008, с. 620-624).

Аксіологічний підхід до проектування моделі професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти зорієнтовує на створення інноваційної освітньої реальності, яка будується з урахуванням ієрархії цінностей-цілей і цінностей-засобів цього процесу. Йдеться про передбачення й організацію інноваційної освітньої реальності вищої педагогічної школи загалом, до тріади стрижневих ціннісних інтегральних характеристик якої належать національно-етнокультурне «обличчя», ринковий характер і цілісно-розвивальна спрямованість. Як мінімум, при моделюванні це завдання потребує розроблення спеціальних концептуальних матриць ієрархії абсолютних і термінальних цінностей в освітньо-цифровому просторі педагогічних університетів. Версія першої з актуалізованих матриць – насамперед, результат аналізу відповідної філософської і психолого-педагогічної літератури (таблиця 2.1).

При створенні цієї матриці використовувались достатньо усталені у філософській теорії цінностей уявлення про абсолютні цінності та їх ієрархію (різні версії), а також положення педагогічної аксіології (насамперед, щодо складників її поняттєво-категорійного апарату).

Таблиця 2.1

Матриця ієрархії абсолютних, домінантних і базових педагогічних цінностей у системі дистанційної і змішаної професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти

Цінності професійної підготовки майбутнього викладача педагогічного ЗВО в умовах його цифровізації
<i>1. Абсолютні цінності: найвищі – філософсько-аксіологічні – ряди:</i> 1.1 Істина, Життя, Цінність «Я», Людина, Свобода, Розвиток, Дух, Краса; 1.2 Добро, Духовність, Мораль, Щастя, Любов, Віра, Творчість, Здоров'я, Культура, Праця, Знання, Родина, Батьківщина.
<i>2. Домінантні педагогічно-аксіологічні ряди:</i> 2.1. Особистість студента, її цілісний (духовно-патріотичний, мотиваційний, когнітивний, афективний, професійний і професійно-культурний) розвиток; здоров'я майбутнього викладача (духовно-моральне, психічне і фізичне); цілісне здоров'я і загальна розвиненість особистості учня, його безпека і щасливе самодіяльне життя як кінцева стратегічна мета педагогічної освіти загалом. 2.2. Пізнавальна, саморозвивальна, національно значуща громадська і громадянська діяльнісна активність майбутнього викладача з використанням цифрових технологій у вимірі потреб відродження України у повоєнний час, національно-патріотична, інноваційна і гуманістична спрямованість його особистості.
<i>3. Ряд основних базових педагогічних цінностей:</i> Світоглядні образи як цінності; ціннісна свідомість; аксіосфери системних якостей викладача; ціннісні орієнтації й ціннісні установки майбутніх магістрів; логіка їх міркування у ціннісному вимірі; ціннісні ставлення студентів до світу, себе, моралі, культури, цифровізації суспільства й освітнього середовища, цілей і змісту педагогічної освіти, різновидів діяльності щодо опанування ним тощо; ціннісні інновації суб'єктів і об'єктів освітнього процесу; розвиток ціннісних уявлень і знань майбутніх викладачів; ціннісний дискурс у педагогічній взаємодії студентів та їх наставників та ін.

Матрицю ієрархії термінальних цінностей викладача вищої педагогічної школи покажемо в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**Матриця ієрархії термінальних цінностей викладача –
професійних самодостатніх (цінностей-цілей) та інструментальних
(цінностей-засобів)**

Термінальні самодостатні професійні цінності-цілі як аксіологічні функції викладачів		
<i>Цінності-цілі аксіосфери системи професійно-цифрових компетентностей: евристично-цифрові компетентності; управлінсько-цифрові компетентності (діагностичний, мотиваційний, проєктувальний, організаційний, стимулювальний і контрольний аспекти); саморозвивально-цифрові компетентності; валеологічно-цифрові компетентності.</i>	<i>Цінності-цілі аксіосфери педагогічно-цифрового професіоналізму: цілісна сукупність цінностей-якостей професіоналізму особистості викладача з інноваційною підсистемою як стрижнева (інноваційна спрямованість особистості; когнітивно-інноваційний та афективно-інноваційний ціннісні складники); підсистема цінностей професіоналізму; діяльності: інноваційно- діяльнісний компонент педагогічного цілепокладання; професіоналізм суб'єкт-суб'єктної оптимально цифровізованої взаємодії в системі «викладач – студент»; професіоналізм технолого-виконавчої дії з опертям на цифрові технології; професіоналізм оцінювання навчальних досягнень із використанням цифрових засобів.</i>	<i>Цінності-цілі аксіо-культуросфери педагогічно-цифрової культури: «Я–концепція» особистісного і професійно-культурного розвитку; світоглядно-аксіологічна культура; культура професіоналізму особистості; культура професіоналізму діяльності в цифровому освітньому й громадському середовищах; духовно-моральна культура як особистісна цінність; загальна культура як самоцінна; культура соціальної активності, громадянської відповідальності й дії; культура пізнання, збереження і відродження національного «Я».</i>
Інструментальні термінальні цінності викладача (цінності-засоби): <i>цифрові цінності-засоби; особистісно-професійна самотворчість (самоосвіта і самовиховання); педагогічна творчість; різновиди навчальних і виховних технологій.</i>		

Акмеологічна площина розгляду моделювання професійної підготовки майбутнього викладача педагогічного ЗВО у цифровому освітньому просторі. Старогрецьке поняття феномену «акме», що дало поштовх до появи сучасної акмеології як науки, прямо пов'язане із сенсом родового слова «axis» (вістря), яке означає «пік», «цвіт», «квітучу пору», вищий ступінь розвитку чого-небудь. Статус науки

акмеологія отримала в 20–30 роки ХХ століття на перетині осмислення результатів досліджень у природничій, гуманітарній, суспільній і технічній наукових сферах. Із філософських і психологічних позицій завданнями наукового напрямку «акмеологія» фахівці вважають пошук закономірностей, механізмів, факторів і способів розвитку дорослої людини до найвищих рівнів зрілості у вимірі її розгляду як особистості чи суб'єкта високопрофесійної діяльності, здатного до самоорганізації ефективних професійних дій, професійної творчості та власного саморозвитку впродовж життя.

Педагогічна акмеологія як порівняно молода галузь акмеологічної науки вивчає закономірності, принципи, шляхи, умови, способи і засоби досягнення особистістю (студента, вчителя, працівника дошкільного закладу, викладача закладу вищої освіти) вершин у професійному становленні, фаховій діяльності, особистісному, професійному і професійно-культурному розвитку. Її різнобічна проблематика, що відноситься до забезпечення вищою педагогічною школою руху педагога до вершин професійної зрілості, активно розробляється вітчизняними науковцями: О. Дубасенюк, В. Гриньовою, Н. Гузій, В. Вакуленко, О. Антоною, С. Пальчевським та ін. За В. Вакуленко, предмет акмеології вищої педагогічної освіти – закономірності, умови, фактори і стимули продуктивного функціонування системи педагогічних освітніх закладів); закономірності самореалізації творчих потенціалів основних учасників освітнього процесу (керівників, викладачів, студентів); фактори, що сприяють і перешкоджають досягненню найвищих результатів (вершин) в умовах обмежень і розпоряджень, що накладаються на педагогіні освітні заклади» (Вакуленко, 2006).

У цій акмеологічній площині підготовка майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства і повоєнного відродження України повинна розглядатися як джерело їхнього особистісно-професійного і професійно-культурного розвитку. Йдеться про розвиток і саморозвиток особистості у статусах майбутнього викладача і викладача закладу вищої освіти до таких вершин кар'єрного зростання, як педагогічно-цифровий професіоналізм і педагогічно-цифрова культура.

Важливо насамперед змодельовати уявлення про особливу місію викладачів як суб'єктів організації кар'єрного саморуху студентів, сукупність чинників впливу на якість досягнення ними позитивних результатів у цій справі і провідні сутнісні характеристики акмеологічного розвитку самих викладачів закладів вищої педагогічної освіти.

Особлива **місія** суб'єктів побудови освітньо-цифрового середовища вишу в акмеологічному контексті – максимальне сприяння зародженню і поступовому розгортанню цілісно розвивального процесу оволодіння майбутніми викладачами засобами професійної творчості, самоосвіти і самовиховання, цінностями педагогічно-цифрового професіоналізму і педагогічно-цифрової культури.

Акмеологічно валентні чинники впливу на цілісну активність майбутніх викладачів у саморусі до вершин професійної зрілості. До відповідних чинників слід віднести об'єктивні, об'єктивно-суб'єктивні й суб'єктивні. Їх модельне представлення прямо працює на якість практичної траєкторії сприяння самоактуалізації й самореалізації майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти в освітньо-цифровому просторі.

Об'єктивні чинники: 1) можливості суспільства задовольняти потреби педагогічної галузі вищої освіти в оновленні за акмеологічною траєкторією і в ситуації боротьби українського народу із системними викликами (жахливими наслідками війни з російськими загарбниками, пандемією та ін.); 2) реальне ставлення держави до потреб успішного функціонування системи педагогічної освіти, підвищення якості професійної підготовки вчителів і викладачів закладів вищої педагогічної освіти у вимірі сприяння їхньому акмеологічному розвитку впродовж життя; 3) повнота розробленості теорії цілісного акмеологічного розвитку викладача (майбутнього викладача) вищої педагогічної школи, управління в ній цим процесом на мотиваційному, проєктувальному, організаційному і стимулювальному рівнях; 4) наявність (чи відсутність) у закладах вищої педагогічної освіти й закладах післядипломної освіти віддзеркалених у їх стратегіях, концепціях і програмах розвитку ідеології й політики всебічного сприяння саморуху студентів або викладачів до акмеологічних вершин професійної зрілості.

Об'єктивно-суб'єктивні чинники: 1) делегування вченими радами закладів вищої й післядипломної педагогічної освіти спеціальних повноважень здатним до інноваційного менеджменту суб'єктам організації цифрового супроводу професійної підготовки чи підвищення кваліфікації за програмами їх перетворення у цільовому, змістовому, технологічному і моніторинговому контекстах в акмеологічно розвивальні; 2) передбачення інтеграції освітньо-цифрових середовищ педагогічних університетів з їх кар'єрними середовищами, що стоять на сторожі потреб майбутнього викладача й викладача-практика в акмеологічному розвитку; 3) створення і всебічна підтримка в освітньо-цифровому просторі закладів спеціальної психолого-акмеологічної служби як засобу допомоги студентам і викладачам у проєктуванні й реалізації розрахованих на все життя кар'єрограм особистісного типу; 4) утвердження в цифровізованих у різному ступені педагогічних освітніх закладах пріоритетного статусу ініціативи й інноваційного пошуку їх працівників за напрямом акмеологізації підготовки майбутніх викладачів до професійної діяльності.

Суб'єктивні чинники: 1) компетентність викладачів закладів вищої педагогічної освіти в сутності основних положень акмеологічної науки, теорії й технології управління акмеологічним розвитком студентів і власним саморухом до найвищих цільових орієнтирів кар'єрного зростання; 2) педагогічно-цифровий професіоналізм викладацького складу в теорії і практиці організації професійної творчості студентів, їх і своєї наукової діяльності з проблем педагогічної аксіології; 3) компетентність викладачів закладів вищої педагогічної освіти в питаннях навчання потенційних суб'єктів акмеологічного розвитку впродовж життя шляхом організації професійної самоосвіти і самовиховання у межах можливостей конкретного освітньо-цифрового середовища; 4) достатньо високий рівень опанування викладачами закладів вищої педагогічної освіти цифровою культурою як провідним засобом забезпечення розвивального характеру та індивідуалізації дистанційного і змішаного навчання студентів; 5) переважання учасників суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньо-цифровому середовищі вишу з педагогічними здібностями і педагогічним талантом; 6) акмеологічна спрямованість різновидів самодіяльності особистості майбутнього викладача; 7) усвідомлення студентами як суб'єктами цілісного акмеологічного розвитку потреб в якісній самоорганізації цього феномену, а також у

власній інтелектуальній, афективній і комунікативній активності на шляху досягнення його близьких і далеких цілей; 8) готовність майбутніх викладачів (моральна, психологічна, практична) вищої педагогічної школи до самоорганізації, самостимулювання і самоконтролю власного руху до вершин професійної зрілості.

Із системних міркувань ще бажано актуалізувати проблему визначення сутнісних характеристик особливої цілісності – сучасної моделі акмеологічного розвитку викладача закладів вищої педагогічної освіти. Спеціальне завдання щодо проєктування відповідної моделі хоча й не ставилося (за рівнем складності його розв’язання вимагає організації окремого фундаментального наукового пошуку), проте її найсуттєвіші обриси повинні бути враховані в аспекті отримання нового знання про перспективи цілісного акмеологічного розвитку майбутнього магістра.

Для його вирішення на рівні першого наближення до очікуваного результату доцільно скористатися методом порівняльного моделювання. Це дає нам змогу побачити загальне і специфічне у модельних уявленнях про акмеологічний поступ учителя і викладача вищої педагогічної школи. Перша модель вже реально існує (Кучерявий, 2021, с. 222-240), а міркування щодо теоретико-методологічних основ контурів другої вже започатковані у попередньо висвітленому матеріалі цього параграфу.

Які ж загальні сутнісні характеристики потенційно притаманні цим моделям? Найголовніша – однаковий **механізм** саморуку педагогів різних освітніх ланок до вершин професійної зрілості: *психопедагогічний*. Він має два складники – психологічний (потребнісно-мотиваційний і ціннісно-смысловий) та педагогічний: «У цьому контексті стрижневими руховими силами особистісно-професійного й особистісно-професійно-культурного саморозвитку вчителя, згідно з представленою концептуальною схемою, є суперечності між: 1) усвідомленою вчителем потребою в цілісному акмеологічному саморозвитку й недостатнім рівнем його «вершинної» інтелектуальної, афективної та комунікативної активності в поліпшенні самоорганізації й розширенні ціннісно-змістової складової особистісно-професійної самотворчості (самоосвіти і самовиховання) і педагогічної творчості в саморозвивальних, більш складних цілях; 2) збагаченням під дією зовнішніх і внутрішніх чинників аксіосфери особистості педагога-професіонала новими особистісними, професійними й професійно-культурними цінностями та ступенем

його готовності до їх цілісного смислоосягнення як визначальних для подальшого власного духовного й професійного життя, сприяння культурному поступові суспільства.

Педагогічний складник відповідного механізму пов'язаний, насамперед, із зовнішніми чинниками впливу на особистісне і професійне зростання педагога. Його провідна функція – різнобічне зовнішнє стимулювання цього процесу на всіх рівнях і стадіях, створення необхідних умов для підвищення його суб'єктом цілісної саморозвивальної активності» (Кучерявий, 2021, с. 296-297).

Зумовленість акме-синергетичною парадигмою, концептуальність, системна побудова зі стрижневими підсистемами здатних до наступності фаз акмеологічного розвитку педагога та аксіологічних складників цінностей-цілей цього процесу, відображення його безперервного і багаторівневого динамічного характеру, зв'язків проміжних і кінцевих результатів із якісними змінами у професійній свідомості й самосвідомості під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників – це далеко не повний перелік однотипних загальних характеристик кожної з двох моделей.

Основні відмінності моделей, що розглядаються, коріняться у змісті аксіологічних утворень цільових орієнтирів схематично віддзеркаленого в них акмеологічного поступу сучасного вчителя і викладача закладу вищої педагогічної освіти. Так, стрижень педагогічно-цифрового професіоналізму викладача вищої педагогічної школи слід пов'язувати зі специфічною системою його професійно-цифрових компетентностей. Її специфічність пояснюється особливостями предмету праці викладача, неповторними функціями, потребами, цілями і змістом його професійної діяльності у розвивальній взаємодії з дорослими, на відміну від учнів. Вже тільки за цією ж – першою – ознакою специфічності праці аксіо-культуросфера педагогічно-цифрової культури викладача значно відрізняється від аксіо-культуросфери педагогічно-цифрової культури вчителя. Вони містять у статусі одного з елементів самотутні аксіосфери педагогічно-цифрового професіоналізму. Однак є й основна – друга ознака відмінності цих аксіо-культуросфер – різні рівні глибини, широти і повноти ціннісно-змістового і ціннісно-сміслового наповнення всіх їх компонентів культуровідповідними цінностями у соціально-потребнісному вимірі.

Потенціали і результати культурологічного підходу до побудови моделі підготовки майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства. У воєнний і повоєнний час підвищується ступінь актуальності культурологічної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти: саме вона має потенціал для створення цілісної сукупності необхідних і достатніх умов ефективності національно-культурного розвитку особистості студента, максимального підвищення його здатності будити український дух і утверджувати цінності етнокультури в соціумі, зокрема й цифровими засобами, якісного сприяння ним процесам націєтворення і повоєнного відродження України. Називаючи національну Школу «материком творення Людського Духу, Істини, Добра і Патріотизму», ще в 2014 році Г. Філіпчук вважав її реформу навіть під час війни однією з першочергових: «Варто визнати, що як ніколи, в Україні відчутна затребуваність формування і **виховання духу**, світоглядних і морально-етичних цінностей, творення нової гуманітарної, культурно-освітньої, мовної й інформаційної політики, які б сприяли становленню громадянського суспільства, людини – громадянина і патріота» (Філіпчук, 2014, с. 216).

Різнобічні проблеми культурологічної освіти та культурологічної підготовки у вищій школі (вона поєднує духовно-моральний, полікультурний, етнокультурний та художньо-естетичний складники гуманітарного освітнього поля) були предметом дослідження в Україні С. Дичковського, З. Донець, Т. Зюзіної, І. Зязюна, Л. Кондрацької, О. Коломієць, В. Маслова, Н. Миропольської, Л. Настенко, О. Олексюк, О. Рудницької, Г. Онкович, Г. Шевченко, Г. Філіпчука, О. Щолокової та ін. Опертя на сукупний результат їхнього наукового пошуку дає змогу сформулювати систему таких концептуально значущих для проєктування заявленої моделі тверджень:

1. Ідея залучення майбутніх викладачів педагогічних університетів до «надбань національної та світової культурної спадщини» у калейдоскопі кровавих дій російських окупантів, зорієнтованих на знищення української ідентичності й ментальності, повинна розвиватися в системі забезпечення синтезу їхньої національної свідомості і самосвідомості, зміни пріоритетів ціннісних смислів навчання і життя загалом. Метаціль підвищення якості націєкультурної складової змісту педагогічної освіти як стрижневої – максимально можливе сприяння культуротворчим і націєтворчим

процесам у суспільстві в повоєнний час, приросту доленосних для України цінностей культури.

2. Досягнення якості культурологічної підготовки майбутнього викладача вимагає визнання пріоритетності впливу інтуїтивного на творчий професійний розвиток студента, духовного й емоційного у структурі свідомості його особистості (І. Бех, І. Зязюн та ін.).

3. Націєтворчий і культуротворчий поступ українського суспільства після війни – похідна від оновлення і розширення культурологічної складової змісту вищої педагогічної освіти, передусім за цілісно-духовним і етнокультурним напрямками.

4. Гармонійне поєднання у змісті системи наук про культуру етнографічного (студенти переважно вивчають особливості ментальності, традицій, звичаїв, вірувань свого народу, народну художню творчість, фольклор, зразки матеріальної культури, громадський побут тощо) і філософсько-історичного компонентів (у сукупності цілей культурологічної підготовки майбутніх педагогів домінують цінності-цілі гуманітарної культурології в мистецькому, історичному, літературознавчому, філологічному, етичному і естетичному вимірах) є дієвим регулятивом його оновлення на інтегративній основі.

5. При розробленні нових навчальних планів у культурологічному вимірі домінуючим повинен бути принцип пріоритетності курсів і спецкурсів національно-етнокультурної спрямованості («Історія культури України, «Народне декоративно-прикладне мистецтво», «Українська народна музика і пісня», «Музейна педагогіка», «Мова як оберег національного Я» та ін.) по відношенню до циклу курсів загального культурознавства («Культурологія», «Основи етики та естетики», «Релігієзнавство» та ін.). Важливим є і розв'язання проблеми особистісної орієнтації викладання актуалізованих спецкурсів.

6. Культурологічний підхід виконує функцію стрижневого методологічного принципу регуляції процесів формування і розвитку у майбутніх викладачів педагогічних ЗВО професійно-педагогічної культури як домінанти їхнього особистісно-професійного розвивального поступу в освітньому середовищі різного ступеня цифровізації.

7. Із культурологічних і аксіо-акмеологічних позицій уточняється ієрархічна побудова ціннісно-сислового ряду понять: компетентність, професійна компетентність, цифрова компетентність, професійно-цифрова компетентність, педагогічний професіоналізм (професіоналізм особистості і професіоналізм діяльності), педагогічно-цифровий професіоналізм, культура, цифрова культура, професійно-цифрова культура і професійно-педагогічна культура.

Родовими поняттями при з'ясуванні змісту і смислу складників аксіосфери категорії педагогічного професіоналізму є компетентність і професійна компетентність, а базовими – професіоналізм особистості й професіоналізм діяльності. Компетентність, професійна компетентність плюс цифрова компетентність є різнопорядковими родовими категоріями в процесі розроблення положень щодо структури феномену аксіосфери синтетичного утворення «педагогічно-цифровий професіоналізм». У ролі професійних цінностей вони є першоцеглинами відповідної аксіосфери (її діяльнісного виміру).

Культура – родові поняття при формуванні уявлень про цифрову культуру, педагогічно-цифрову культуру і професійно-педагогічну культуру. Всі зазначені категорії мають свої культуросфери, які відрізняються як за рівнем повноти аксіологічного потенціалу в контексті забезпечення потреб майбутнього магістра у цілісному акмеологічному розвитку, так і залежно від свого категорійного статусу в теорії цього процесу: ціннісно-цільового (професійно-педагогічна культура), стратегічного ціннісно-інструментального (цифрова культура), інтегрованого ціннісно-цільового і стратегічного ціннісно-інструментального (педагогічно-цифрова культура).

8. Професійно-цифрова культура – це спрямоване на збереження нації, післявоєнне відродження і культуротворчий поступ України в сім'ї європейських народів, сплав самоцінних системних аксіологічних утворень самодостатнього й інструментального типу професійно-педагогічної культури та інструментальних особистісних цінностей-засобів цифрової культури, що в ролі міри їх присвоєння має достатній потенціал для виконання цілісно-системних функцій у соціально-культуротворчому, природно і освітньо-середовищному, професійно-кар'єрному, навчально-виховному (особистісно орієнтованому й цифровізованому), стратегічно-цільовому і творчо-потенційному вимірах, а основними цілісними характеристиками якого є такі: ємерджентність по відношенню до структурних компонентів діади –

педагогічного і цифрового; спроможність активізувати і стимулювати перетворення освітньо-цифрового середовища в джерело творчої організації професійного становлення і цілісного розвитку майбутніх викладачів, культивувати при цьому наступність в опануванні ними цінностями національної і світової культури, україноцентричні ідеї націєтворчості, безпеки і соборності держави; ціннісно-змістова і ціннісно-смістова налаштованість на олюднення, одухотворення й опочуттєвлення професійної підготовки і фахової діяльності з використанням цифрових технологій; гуманістично-патріотична спрямованість на національно значущу активність в соціумі в умовах його цифровізації й боротьби з екзистенційними викликами; культуросистемна здатність виступати у ролі формоутворюючого механізму детермінації, регуляції й оновлення професійної підготовки, самопідготовки й фахової педагогічної діяльності; прогностична зорієнтованість на шляхи і способи самоорганізації кар'єрного зростання в освітньо-цифровому бутті на основі самотворчості й професійної творчості; аксіологічна готовність забезпечувати інноваційний рух в освітньо-цифровому просторі, культуротворчість у процесі й за результатами наукового пошуку студентів та їхніх викладачів.

Розвивальні можливості й напрями використання особистісно-діяльнісного підходу до побудови шуканої моделі. Актуалізований феномен є не формальною сумою особистісно орієнтованого (І. Бех, Г. Костюк, Е. Помиткін, В. Рибалка, О. Пехота, М. Чобітько та ін.) й діяльнісного (О. Леонтєв, О. Ігнатович, Г. Атанов, А. Фурман та ін.) підходів до розв'язання завдань наукового пошуку, а вищим за рангом самодостатнім методологічним базисом дослідження та побудови різних систем навчання і виховання з емерджентними по відношенню до своїх складників функціями й цілісними властивостями. Мотивація появи цього перспективного методологічного регулятиву наукових досліджень корелюється з провідним принципом психології – формування і розвитку особистості в діяльності. Остання, як відомо, забезпечує зв'язок особистості з навколишнім світом, зокрема професійним. За твердженням психологів, саме в діяльності особистість попадає в нову «соціальну ситуацію розвитку», в якій збагачується за певних умов її потребнісно-мотиваційна, когнітивна, афективна і комунікативна сфери новими емоційно пережитими й осмисленими нею цінностями.

Особистісно-діяльнісний підхід є продуктивним інтегральним методологічним принципом підпорядкування системи освітньої діяльності педагогічного університету особистісно зорієнтованій парадигмі її функціонування в умовах цифровізації суспільства, регулятивом педагогічного впливу на підвищення ступеня самоцінності й активності майбутнього викладача у творчій самодіяльності за напрямками професійного становлення, особистісно-професійного і професійно-культурного розвитку. Ключовою його характеристикою є здатність до оптимізації взаємодії особистості студента в освітньо-цифровому просторі ЗВО з різновидами діяльності, значущими для якісного опанування цінностями змісту фахової освіти.

Важливо враховувати, що у вимірі існуючої психологічної теорії діяльності не тільки різновиди діяльності майбутнього викладача з опертям на цифрові технології (навчально-пізнавальна, самоосвітня, самовиховна, науково-дослідна, навчально- і професійно-творча, волонтерська, громадсько-просвітницька та ін.) впливають на його професійну свідомість і самосвідомість, ефективність становлення як фахівця і суб'єкта власного цілісного розвитку, але й він сам за певних умов може творчо змінювати їх перебіг, ступінь мотиваційної привабливості, інтенсивності й складності, елементи побудови та ін. Реалізація ідей зростання методологічного потенціалу нового цілісного утворення з інноваційними системними характеристиками за результатами діалектичного поєднання особистісного і діяльнісного підходів, творчого використання їх принципів у гармонійній сукупності – це шлях до підвищення рівня якісної повноти моделювання цифровізованої професійної підготовки майбутніх викладачів. Покажемо, за якими напрямками це можна зробити.

Основні напрями опертя на особистісно-діяльнісний підхід:

1. Проєктування принципів регуляції й саморегуляції дистанційного і змішаного розвивального навчання у педагогічних ЗВО: 1) провідні критерії визначення цих регулятивів потенційно пов'язані з їх націленістю на самоактуалізацію і самореалізацію особистості студента в самотворчій і професійно творчій діяльності, спрямованістю освітнього процесу на організацію в закладі його особистісно-діяльнісного саморуку до близьких і далеких ціннісно-цільових орієнтирів; 2) у системі відповідних основних вимог передбачається розкриття сутності спеціальних принципів культивування особистістю майбутнього викладача психічного

оздоровлення і національно значущої дії в ситуації воєнного стану в країні).

2. Розроблення цілісної сукупності професійно-цифрових компетентностей у вимірі передбачення їх особистісно-діяльнісної ціннісної орієнтації.

3. Оновлення змісту фахової освіти майбутніх викладачів за стратегічно пріоритетною ціннісно-змістовою лінією щодо прирощення в ньому компонента досвіду: а) самоорганізації особистісно і професійно-розвивальних видів діяльності – самотворчості й педагогічної творчості – з використанням цифрових засобів (аспект досягнення близьких і далеких кар’єрних перспектив у цілях повоєнного національного відродження); б) активізації особистісного вітально-аксіологічного потенціалу у воєнний і повоєнний час для здійснення національно значущих різновидів діяльності.

4. Проектування і вибір провідних технологій сучасної й випереджальної час фахової підготовки у закладах вищої педагогічної освіти з урахуванням її спрямованості на емоційне переживання й осмислення особистістю студента ціннісного потенціалу її оновленого змісту, забезпечення єдності його професійної свідомості й самосвідомості та, як результат, активності в різновидах діяльності.

Компетентнісний підхід до моделювання професійної підготовки майбутніх викладачів як засіб розкриття сутності її цільових орієнтирів. Основні категорії компетентнісної парадигми реформування національної освітньої системи «компетенція» і «компетентність» знаходяться у фокусі пильної уваги зарубіжних і українських науковців. Вітчизняні вчені називають компетентність домінантною складовою психологічного досвіду особистості, її екзистенційною властивістю (І. Зязюн), структурною складовою самоздійснення особистості (С. Максименко), (інтегральною характеристикою особистості (О. Овчарук, О. Пометун), стрижневим поняттям особистісно зорієнтованої компетентнісної моделі освітньої галузі (В. Ільченко та ін.). Тобто в цих та в багатьох інших відповідних наукових працях домінує думка про це поняття як феномен віддзеркалення особистісного ставлення людини до предмета різновидів діяльності, особистісне «обличчя» конкретних компетенцій, інтегральний показник особистісної активності і якості опанування ними. Компетенцію ж вважають категорією нормативного плану, що містить задані суспільством, державою, науково-професійним загалом

вимоги до людини в різних середовищах її суспільного буття (професійному, навчально-виховному, громадському, родинному та ін.), її діяльності й підготовки до неї.

У науковому дискурсі є достатньо популярна версія розподілу компетенцій на групи, за якою виділяють професійні (предметні), базові (ключові), соціально-особистісні (персональні) та цифрові або інформаційні компетенції. Зокрема, під інформаційними компетенціями розуміють знання, вміння, навички і засоби діяльності, спрямовані на самостійну і успішну участь у професійній діяльності з використанням комп'ютерних технологій. Проте питання щодо класифікації компетенцій і компетентностей залишається ще спірним. Серед науковців немає єдиного підходу і до трактування поняття професійної компетентності. Частіше всього вони стоять при цьому на професійно-діяльнісній позиції, вважаючи цей феномен інтегральним показником високого ступеня відповідності фахівця системі вимог конкретної професійної діяльності, державним стандартам, організації підготовки до неї. Від уявлень про професійну компетентність як здатність і готовність на основі предметних знань і способів діяльності, певних технологій і методів досягати нормативно передбачених результатів у фаховій сфері відрізняються точки зору науковців на сутність цього поняття у вимірі його особистісно-діяльнісної спрямованості.

В аспекті розгляду праць із проблеми професійно-педагогічної (психолого-педагогічної) компетентності велику кількість їх визначень на основі особистісно-діялісного підходу наводить і аналізує Н. Гузій (Гузій, 2004, с. 171-181). Ми поділяємо її висновок щодо методологічної доцільності в контексті розширення уявлень про компетентність педагога стати на позицію синтезу відповідного підходу з аксіологічним і акмеологічним. Вона реалізує його у такому визначенні: **«професійно-педагогічна компетентність** становить зміст когнітивного компонента педагогічного професіоналізму, відображає академічну зрілість педагога та багатство його професійного тезаурусу. Це – складноструктурована *система теоретичних і практичних знань*, що виступає основою відповідних видів компетентності педагога-професіонала, серед яких системоутворюючою є аутопсихологічна компетентність. Набуття і функціонування професійно-педагогічної компетентності забезпечується психолого-педагогічною організацією *професійного мислення* учителя-вихователя-викладача і динамікою його

трансформації у педагогічну свідомість на основі віднаходження особистісного смислу педагогічних знань і засвоєної інформації, творчого прийняття їх ціннісної значущості у свій внутрішній світ» (Гузій, 2004, с. 181).

Актуалізоване визначення має пряме відношення до нашого завдання щодо моделювання професійно-цифрових компетентностей викладача. Раніше висловлені у цьому параграфі авторські методологічні позиції (аксіологічні, акмеологічні і особистісно-діяльнісні) на предмет моделювання стають у пригоді для синергії з використанням актуалізованого визначення в цілях формулювання низки таких положень:

1. Пошук нами цілісної і взаємопов'язаної сукупності професійно-цифрових компетентностей викладача реально є пошуком синтезу його професійно-педагогічних компетентностей із цифровими. При цьому професійно-педагогічна компетентність буде розглядатися не суто з діяльнісних чи навіть особистісно-діяльнісних позицій (вони не вичерпують усього багатства зв'язків цього поняття з фаховим та поза професійним буттям, а головне – не виходять за рамки феноменологічних і способо-технологічних уявлень про нього; хоча й акцентують увагу на його відношенні до ціннісно-сміслової організації професійної свідомості педагога, однак певним чином обмежують ступінь її ціннісно-компетентнісного впливу на цілісний розвиток особистості впродовж життя у професійному й професійно-культурному планах).

2. Професійно-цифрова компетентність викладача закладу вищої педагогічної освіти має розглядатися у вимірі набуття нею емерджентних властивостей як синтетичного утворення – особистісно-діяльнісного плюс аксіо-акмеологічного. У статусі особистісно-діяльнісного феномена в аксіологічно детермінуючих координатах акмеологічного розвитку педагога вона є базовою цінністю, яка знаходиться у полі тяжіння і структурі цінностей більш високого, акмеологічного рангу – педагогічно-цифрового професіоналізму і педагогічно-цифрової культури.

3. Професійно-цифрова компетентність викладача – це таке стрижневе новоутворення особистості і форма виявлення рівня вітально-аксіологічного потенціалу цього фахівця в освітньо-цифровому середовищі педагогічного університету, що як продукт його інтелектуальної, комунікативної й афективної активності певної професійно-функціональної приналежності якісно сприяє при

дистанційній і змішаній формах розвивального навчання усвідомленню і засвоєнню студентами соціально зумовленого ціннісного змісту випереджувальної час освіти, виконує роль платформи для власного подальшого акмеологічного розвитку та є, насамперед, основним елементом педагогічно-цифрового професіоналізму в когнітивному вимірі (його культура є складовою педагогічно-цифрової культури).

4. За предметом праці системоутворюючим компонентом професійно-цифрової компетентності викладача є професійно-педагогічний. Його бачення вже в особистісно-діяльнісному вимірі націлює на звернення до феномену «аксіосфера». Роль аксіологічного ядра професійно-педагогічної компетентності відіграють цінності, що утворюють цілісну сукупність елементів – аксіологічних функцій самодостатнього характеру й інструментальних цінностей-засобів. Це передусім такі самодостатні цінності-цілі викладача: методологічна компетентність; теоретико-практична компетентність (предметно-професійна, психофізіологічна, психопедагогічна, валео-екологічна, функціональна способо-діяльнісна, науково-дослідна, комунікативна, національно-культуротворча, громадянська, соціально-економічна). Чільне місце в ієрархії інструментальних цінностей-засобів займають педагогічно-технологічна, методична, самотворча і професійно-творча компетентності.

Цифрова компетентність також є інструментальною цінністю, але найвищого системно-функціонального порядку. Вона сприяє реалізації викладачем усієї системи його фахових функцій, є наслідком і умовою перетворення цілісного освітнього середовища педагогічного університету в інноваційне віртуальне, важливим джерелом появи в ньому нових напрямів, форм і способів наукового, управлінського і методичного супроводу підвищення мобільності, конкурентоздатності й продуктивності професійної підготовки студентів, єдиним універсальним засобом організації педагогічної дистанційної взаємодії в освітньому закладі під час боротьби країни із системними викликами.

Професійно-цифрові компетентності як цільові орієнтири фахової підготовки майбутніх викладачів національних закладів вищої педагогічної освіти у воєнний і повоєнний час

Як в умовах боротьби українського народу з російськими загарбниками за свою свободу, так і у повоєнний період особливо цінною для майбутнього країни є державна стратегія на цифровізацію всього соціального життя, освіти і науки, зокрема. Про актуальність і пріоритетність цифровізації сучасної освіти і науки йдеться в Законах України «Про цифровий порядок денний України», «Про ратифікацію Угоди між Україною і Європейським Союзом про участь України у Рамковій програмі Європейського Союзу з наукових досліджень та інновацій «Горизонт 2020», Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки», державній цільовій програмі «Наука в університетах», багатьох інших документах, указаних у першому розділі цього дослідження. Якість цифровізації розвитку держави – похідна від цифрової культури вчителя, формування якої у студентів в закладах вищої педагогічної освіти вимагає докорінного переосмислення й оновлення наукової бази освітнього процесу в теоретико-методологічному і методичному вимірах, розв’язання при цьому комплексу різноаспектних проблем. Чільне місце серед них займає *проблема* чіткого окреслення цільових орієнтирів професійної підготовки майбутнього викладача педагогічного університету до виконання фахових функцій в умовах цифровізації суспільного життя. Актуальність цієї проблеми насамперед зумовлена спрямованістю результатів її вирішення на розв’язання суперечностей між соціальним замовленням вищій педагогічній школі на випускника-магістра як її потенційного викладача з високим рівнем сформованості системи професійно-цифрових компетентностей і його реальною спроможністю якісно виконувати фахові функції в умовах розвитку українського суспільства як інформаційного.

Обґрунтування складу інтегрального цільового орієнтиру підготовки майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти до професійної діяльності з урахуванням чинника цифровізації суспільства – системи їх професійно-цифрових компетентностей – є стрижнем обраного нами проблемного поля в аспекті розроблення шуканої моделі. Воно вимагає спеціального дослідження, *мета* якого – побудувати систему його відповідних компетентностей у вимірі

основних фахових функцій на основі визначення суті феномену «професійно-цифрова компетентність викладача закладу вищої педагогічної освіти».

Необхідна умова досягнення цієї мети – розв’язання таких завдань:

1. Обґрунтувати склад цілісної сукупності функцій викладача закладу вищої педагогічної освіти в умовах її цифровізації.

2. Охарактеризувати сутність і ціннісно-смыслову відмінність понять «професійно-цифрова компетентність викладача закладу вищої педагогічної освіти» та його «цифрова компетентність».

3. Визначити поняття системи професійно-цифрових компетентностей викладача вищої педагогічної школи.

4. Конкретизувати структурні компоненти системи професійно-цифрових компетентностей викладача закладу вищої педагогічної освіти в аспекті їх адекватності його основним функціям.

Головна **концептуальна ідея**: професійно-цифрові компетентності викладача закладу вищої педагогічної освіти знаходяться в ізоморфній залежності з його професійними функціями і утворюють цілісну систему – еталонну модель цільового орієнтуру цифровізованого освітнього процесу в магістратурі й аспірантурі.

Ядро методологічної платформи розв’язання проблеми встановлення цілісної сукупності цільових орієнтирів професійної підготовки викладачів закладів вищої педагогічної освіти в умовах цифровізації суспільства складають такі підходи: *цілісно-функціональний* (працював, насамперед, на забезпечення якісної повноти цілісної сукупності професійно-цифрових функцій педагога); *компетентнісний* (у ролі системоутворювального був спрямований на визначення складу професійно-цифрових компетентностей викладача певної функціональної спрямованості); *системний* (у дослідженні перетворився в регулятив пошуку єдності інтеграції й диференціації цільових орієнтирів цифровізованої професійної підготовки майбутніх педагогів вищої школи при домінуванні тенденції до їх об’єднання у багаторівневу систему як цілісну сукупність взаємопов’язаних компонентів); і *особистісно-діяльнісний* (сприяв особистісно-діяльнісній орієнтації формулювань конкретних професійно-цифрових компетентностей). У процесі наукового пошуку використовувалися такі *методи*:

сукупність загальнонаукових і логічних теоретичних методів пізнання (індукція, дедукція, аналіз, синтез, абстрагування, конкретизація, узагальнення), застосованих в цілях опрацювання використаних літературних джерел, формулювання мети і завдань дослідження, розкриття його змісту, суті основних дефініцій і висновків; функціональний аналіз діяльності викладача вищої педагогічної школи (для визначення його професійно-цифрових функцій в умовах цифровізації суспільного життя); порівняльно-категоріальний метод (для порівняння ціннісно-змістової сутності понять «професійно-цифрова компетентність» і «цифрова компетентність» особистості педагога; системно-структурний метод (використовувався з метою побудови системи професійно-цифрових компетентностей викладача закладу вищої педагогічної освіти з опертям на системний аналіз як виокремлення складників цього системного утворення і структурно-функціональних зв'язків; обсерваційний метод (спостереження, опитування, тестування, самооцінювання) як спосіб виявлення знань майбутніх викладачів про стрижневі професійно-цифрові компетентності, рівні опанування ними.

Першим кроком на шляху досягнення поставленої мети став огляд специфіки основних досліджень в обраному проблемному полі у вимірі потреб цифровізації вищої освіти і формування у майбутніх педагогів різновидів професійних компетентностей.

Було зроблено висновок, що актуалізований науковий пошук теоретичного плану знаходиться у відповідності з тими напрямками досліджень Інституту цифровізації освіти НАПН України, що прямо стосуються сутності й особливостей застосування провідних інформаційних технологій у вищій школі. Йдеться насамперед про хмарні технології в освіті, велику увагу яким приділяє академік В. Биков (Биков, 2011а).

Стрижневим складником науково-концептуальних засад цифровізації вищої педагогічної освіти слід вважати сукупність ідей М. Жалдака щодо позитивного впливу її інформатизації на гуманітаризацію й гуманізацію навчального процесу (Жалдак, 2013), необхідності і специфіки побудови цілісної системи підготовки вчителя до використання у професійній діяльності інформаційно-комунікаційних технологій (Жалдак, 2011).

Прямо дотичними до розв'язання обраної нами проблеми слід вважати: 1) віддзеркалені у монографії Л. Панченко положення про сутність, проєктування й розвиток інформаційно-освітнього середовища у сучасному університеті (Панченко, 2011); 2) розкриті в дисертації О. Кузьмінської теоретико-методичні основи проєктування і застосування цифрового освітнього середовища наукової комунікації магістрів-дослідників (Кузьмінська, 2020); 3) визначені С. Семеріковим теоретико-методичні засади інформатизації навчання інформатичних дисциплін у вищих освітніх закладах (Семеріков, 2009); 4) розроблені К. Колос теоретико-методичні засади проєктування і використання комп'ютерно-орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти (Колос, 2016).

Визначення цільових орієнтирів формування і розвитку професіоналізму викладача вищої педагогічної школи в умовах євроінтеграції знаходиться в залежності й від врахування складників образу вчителя Європейського Союзу, який дуже вдало в свій час презентувала Б. Чередрецька (Czeredrecka, 1997). На розв'язання цього завдання суттєво впливають узагальнення уявлень науковців про soft skills, зокрема, відображені в монографії Н. Лазаренко результати аналізу досвіду їх розвитку за певними напрямками в системі фахової підготовки вчителів (контекст її інтеграції до ЄС) (Лазаренко, 2019, с. 171-195).

Результати аналізу свідчать, що основні дослідження різних граней сформульованої проблеми базуються на компетентнісному підході до неї. Проте вважаємо це не зовсім коректним: потреба в досягненні бажаного розвивального результату розгляду обраного проблемного поля високого рівня складності націлює на синтез компетентісного підходу з іншими, насамперед, системним, аксіологічним і акмеологічним. Разом із системним він утворює в нашому випадку особливу методологічну цілісність – системно-компетентнісний. Установлено, що особлива увага українських науковців приділена лише формуванню окремих різновидів професійних компетентностей майбутніх викладачів закладів вищої освіти в умовах магістратури, а не їх системи, зокрема: дослідницької (Бондаренко, 2020); соціальної (Субіна, 2016); методичної (Борисова, 2015); фасилітаційної (Волкова & Степанова, 2018) тощо. Винятком є стаття В. Стрельнікова (Стрельніков, 2013).

У широкому спектрі компетентностей викладача вищої школи чільне місце повинна займати психолого-педагогічна компетентність як його інтегративна здатність до управління освітнім процесом. За уявленнями Л. Савенкової, Г. Романової, М. Артюшиної та інших науковців, до компонентів структури психолого-педагогічної компетентності відносяться комунікативна, гностична, проєктувальна, організаторська і діагностувальна. **Комунікативна** «передбачає розвиток і вдосконалення комунікативних здібностей та комунікативних умінь викладачів, що необхідно для педагогічного спілкування. **Гностична** компетентність забезпечує формування пізнавальної мотивації навчальної активності студентів та реалізацію методів навчання. **Організаторська** полягає у здійсненні самоуправління своєю власною діяльністю та діяльністю студентів у процесі реалізації різних форм навчання. **Проектувальна** – забезпечує проєктування навчальних технологій. **Діагностувальна** компетентність пов'язана з діагностуванням здатності викладачів до вивчення міжособистісних стосунків та мікроклімату в групі, дослідженням психологічних особливостей студентів, визначенням результатів їхньої навчальної діяльності» (Савенкова та ін., 2011а).

Щодо цифрової компетентності (особливо громадянина і професіонала), то це поняття в останній час стало у фокусі уваги не тільки великої кількості науковців і фахівців із різних галузей суспільного виробництва, але й урядовців, в заявах яких йдеться про «цифровізацію економіки», «державу в смартфоні», «цифровий розвиток держави» тощо. Для нас особливо важливо, що сутності, складу та місцю інформаційно-комунікаційних й інформатичних компетентностей педагога-професіонала (вчителя інформатики) в системі його професійно-спеціалізованих компетентностей присвячена спеціальна стаття О. Спіріна (Спірін, 2009b). Однак як цифрова, так і професійно-цифрова компетентність викладача закладів вищої педагогічної освіти наразі ще не виступають у ролі предмета продуктивних і систематичних наукових розвідок.

Другий крок стосувався пошуку функцій викладача закладу вищої педагогічної освіти і передбачав застосування критеріального підходу. Принцип цілісності вимагав передусім забезпечення якісної повноти професійних функцій викладача майбутніх педагогів та адекватних ним професійно-цифрових компетентностей. Цілісна властивість відповідних функцій – зумовленість природою викладацької діяльності. Основними **критеріями** їх виокремлення є

такі: специфіка функціонального змісту різновидів діяльності викладача з урахуванням процесу цифровізації вищої освіти; предмет і характер зв'язків викладача у цифровому середовищі з майбутніми педагогами і суспільним буттям; умови реалізації функцій.

У вимірі першого критерія здійснено аналіз потреб педагогічних університетів у якісному оновленні за допомогою їх цифровізації цілей, змісту і технологій особистісно-професійного і професійно-культурного розвитку студентів-магістрантів і аспірантів, типових завдань, що вирішує у цьому процесі викладач у статусі педагога і наукового керівника.

Предмет його зв'язків зі студентами, аспірантами і суспільним буттям – евристична діяльність в умовах цифровізації освітнього середовища і країни загалом, різні аспекти управління фаховою підготовкою студентів (діагностичний, мотиваційний, проєктувальний, організаційний, стимулювальний і контрольний), особистісно-професійний саморозвиток на основі самоосвіти і самовиховання з використанням цифрових засобів та цифрова діяльність як суб'єкта надання валеологічно-психопедагогічної допомоги студентам і аспірантам – заручникам психотравмуючих факторів сьогодення і майбуття.

Характер зв'язків викладача в цифровому освітньому середовищі переважно інформаційно-комунікаційний, що вимагає від нього, як мінімум, цифрової грамотності, а як максимум – цифрової культури.

В аспекті стрижневих завдань випереджувального поступу і цифровізації держави, зокрема її освітнього простору **основними функціями** викладача вищої педагогічної школи, слід вважати духовно-патріотичну, евристично-цифрову, управлінсько-цифрову, саморозвивально-цифрову, валеологічно-цифрову, виконавсько-цифрову, технічно-цифрову і функцію забезпечення цифрової безпеки.

Вирішуючи обрану проблему в компетентнісному вимірі (сутність, структура, критерії й інші характеристики понять компетентності й компетенції – предмет розгляду таких вітчизняних вчених, як: Н. Бібік, О. Гура, І. Єрмаков, Л. Сохань, О. Савченко, О. Овчарук та ін., будемо називати вихідним розуміння, насамперед, Т. Федірчик феномену професійної компетентності викладача вищої школи. В її трактовці *«фахово-педагогічна компетентність викладача - це теоретична і практична готовність до здійснення науково-педагогічної діяльності, що передбачає оволодіння фаховими*

(предметними чи спеціально-педагогічними), психолого-педагогічними та методичними компетенціями» (Федірчик, 2015, с. 114).

На третьому кроці предметом розгляду став інноваційний феномен професійно-цифрової компетентності викладача. При цьому бралось до уваги, що в суспільному і науковому дискурсі питання щодо структури і ціннісно-змістової основи категорії «професійно-цифрова компетентність особистості», зокрема професійно-цифрова компетентність викладача закладу вищої педагогічної освіти, в її широкому розумінні, до останнього часу ще не були вирішені. Зафіксовано, що у відповідному інформаційному просторі багато йдеться про суто цифрові компетентності: громадянина України, учнів, студентів, представників різних професій.

Сформульовано такі теоретичні положення: 1) в царині цілісного бачення професіоналізації не можна зводити цифрову компетентність будь-якого фахівця до професійно-цифрової: остання пов'язана з усіма його професійними функціями, значущими для їх виконання особистісно-професійними якостями і властивостями, а цифрова як складник професійно-цифрової є засобом ефективного розкриття ним свого фахового компетентнісного потенціалу при реалізації конкретних функцій; 2) цілісна сукупність професійних або професійно-цифрових компетентностей є інтегральною характеристикою особистості фахівця, що прямо зорієнтована на особливий предмет його праці, тому її варто у цьому сенсі називати унікальним інструментом оптимізації професійної діяльності; 3) суто цифрова компетентність не пов'язана з предметом праці будь-якого фахівця (за винятком професіоналів у сфері цифровізації суспільного життя), вона має універсальний прикладний образ: містить потенціал для забезпечення ефективності взаємодії особистості з будь-якою предметною сферою її професійних – і не тільки – дій.

Погляд на феномен професійно-цифрової компетентності викладача вищої педагогічної школи із системних позицій дає змогу відразу ж виокремити два її взаємопов'язаних структурних компоненти: професійний і цифровий. Функція першого – бути носієм професійних цінностей, ізоморфних специфічному предмету праці цього фахівця. Функція другого – слугувати ефективним засобом підвищення якості суспільних зв'язків і навчально-розвивальної взаємодії викладача зі студентами в умовах традиційної аудиторної, змішаної й дистанційної форм організації навчального процесу.

Система професійно-цифрових компетентностей викладача закладу вищої педагогічної освіти як суб'єкта забезпечення в умовах інформатизації суспільства особистісного, професійного і професійно-культурного розвитку майбутніх педагогів – це еталонна модель цільового орієнтиру підвищення якості його професійної діяльності за пріоритетним напрямом її цифровізації, цілісна сукупність фахових здатностей різної функціональної приналежності у вимірах потреб національного культуротворення, випереджувального поступу української освіти, її інтеграції в європейський освітній простір.

Висловлені міркування за результатами аналізу відповідного проблемного поля лягли в основу нижче представленої версії **системи** професійно-цифрових компетентностей викладача закладу вищої педагогічної освіти.

Евристично-цифрова функція:

- здатність до створення педагогічних інновацій (нових моделей, програм, технологій та ін.) за результатами наукової роботи з опертям на свою теоретико-методологічну підготовленість і цифрову грамотність;

- готовність до побудови в координатах власного наукового дослідження індивідуально-авторської педагогічної системи професійної підготовки майбутніх магістрів-педагогів у цифровому освітньому середовищі;

- здатність до творчого розроблення цифрового контенту занять при організації у закладі вищої педагогічної освіти проблемного, модульно-розвивального, інтерактивного й інших розвивальних типів навчання;

- готовність до створення цифрового контенту, адекватного цілям і завданням професійно-культурного розвитку майбутніх магістрів із педагогіки протягом семестру і навчального року;

- здатність до розроблення цифрового контенту з функцією утвердження, пов'язаної з екзистенціальною сутністю людини культури гідності викладача-патріота вищої педагогічної школи;

- системні уміння створювати цифровий контент, значущий для розкриття і реалізації цілісного – освітнього, розвивального і виховного – потенціалу окремої навчальної теми й всього освітнього модуля;

- інтегральне уміння підпорядковувати й удосконалювати створений на евристичній основі цифровий контент потребам реалізації на заняттях метаціль розвитку у студентів в єдності національної й професійно-педагогічної свідомості й самосвідомості;

- готовність до творчого розроблення цифрового контенту, важливого для формування у майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти ноетичної картини світу, прагнення до життєтворчості, прояву в них у різновидах діяльності в єдності інтуїтивного й аналітичного мислення, здатності до кар'єрного зростання зі студентської лави.

Управлінсько-цифрова функція (перелік компетентностей, адекватних її діагностичному, мотиваційному, проєктувальному, організаційному, стимулювальному і контрольному складникам):

- інтегральна практична готовність діагностувати з оперттям на можливості цифрового простору рівні опанування майбутніми фахівцями загальної середньої й вищої школи цінностями змісту педагогічної освіти;

- здатність до здійснення цифровими засобами діагностики інтелектуальних, емоційно-вольових і комунікативних можливостей майбутніх педагогів у самоорганізації професійної самотворчості і професійно-педагогічної творчості;

- здатність визначати особливості світогляду майбутніх фахівців на платформі комплексу різних методів і засобів з урахуванням цифрових;

- здатність виконувати діагностико-цифрову функцію у сфері встановлення рівнів розвитку у студентів національної свідомості;

- інтегральне вміння формувати і розвивати у студентів інтерес до оволодіння педагогічним професіоналізмом і професійно-педагогічною культурою на цифровому підґрунті;

- компетентність у створенні умов із використанням цифрової техніки для формування у майбутніх педагогів смислотвірних мотивів самопідготовки до творчої самореалізації як фахівців самоосвітніми, самовиховними і професійно-творчими розвивальними засобами;

- здатність до виконання мотиваційної функції на підґрунті цифрових технологій в аспекті орієнтації майбутніх педагогів на підвищення соціально-громадянської активності протягом життя як патріотів України;

- інтегральна готовність до проєктування таксономії стратегічних (професійно-розвивальних і виховних) й освітніх цілей системи занять зі студентами з використанням цифрових технологій;

- готовність до проєктування особистісно- й професійно-розвивальних технологій навчання і виховання студентів за умови їх цифровізації;

- здатність до проєктування інноваційних моделей, програм і систем щодо підвищення якості у цифровому середовищі вищої школи професійної підготовки майбутніх педагогів;

- готовність до оформлення авторського права на розроблений інноваційний проєкт в системі реалізації завдань професійного становлення, розвитку і саморозвитку майбутніх бакалаврів і магістрів з педагогіки;

- здатність до перетворення цілісного освітнього процесу в закладі вищої педагогічної освіти у джерело онлан-організації особистісного, професійного і професійно-культурного розвитку студентів;

- інтегральне вміння організовувати професійну підготовку студентів на основі цифрових технологій як процес утвердження пріоритетності професійно-педагогічної культури у статусі цільового орієнтиру сприяння вирішенню «системи відкритих проблем людства» з війною на чолі;

- здатність до організації в умовах змішаного навчання якісної педагогічної взаємодії зі студентами та аспірантами на підґрунті комп'ютерних і мобільних пристроїв;

- готовність до розкриття пошуково-інформаційних і особистісно-саморозвивальних можливостей цифрових технологій при організації кар'єрного зростання майбутніх педагогів як їхнього професійного і професійно-культурного зростання впродовж життя;

- здатність до організації співтворчості з науковцями і викладачами різних освітніх і наукових установ на цифровій платформі;

- готовність до цілісного стимулювання пізнавальної й саморозвивальної активності студентів із використанням Інтернету та онлайн-застосунків;

- здатність до стимулювання інтелектуальної, афективної й комунікативної активності майбутніх педагогів як суб'єктів опанування основами педагогічно-цифрової майстерності;

- готовність до стимулювання з опертям на потенціал Інтернету процесу утвердження студентами національного «Я» у всіх сферах їх життєдіяльності;

- здатність до системного використання в цифровізованому освітньому процесі вищої школи методів стимулювання процесу опанування студентами цифровими компетентностями і цифровою культурою загалом;

- здатність до проведення у цифровому вимірі моніторингу якості оволодіння майбутніми педагогами професійними компетентностями;

- здатність до здійснення самоконтролю за якістю онлайн-організації пізнавальної, науково-дослідної, самотворчої й інших різновидів діяльності майбутніх бакалаврів і магістрів педагогічної освіти.

Саморозвивально-цифрова функція:

- здатність до цифровізації процесів особистісно-професійної самодіагностики і самопрогнозування в цілях побудови стратегії і тактики подальшого саморозвитку як цілісного процесу;

- компетентність у теоретико-методологічних основах кар'єрного зростання педагога вищої школи (методології, концептуальних положеннях, принципах і способах самоорганізації, провідних цілісних характеристиках цього процесу) в умовах її перетворення в цифрове освітнє середовище;

- здатність до проектування цілісної перспективної й поточних цільових програм особистісного, професійного і професійно-культурного розвитку впродовж життя з урахуванням можливостей використання у цьому процесі переваг цифровізації освітнього і самоосвітнього буття;

- здатність до самоорганізації з використанням цифрових засобів власного кар'єрного зростання як особистісного, професійного і професійно-культурного розвитку;

- готовність до цифрового забезпечення шляхів активізації особистісного й професійно-культурного саморозвитку в професійному і громадському середовищах;

- здатність до застосування цифрових технологій у цілях здійснення довільного самоконтролю якості кар'єрного саморуку під час реалізації його поточних – як правило, річних – програм.

Валеологічно-цифрова функція:

- компетентність у теорії й методиці психопедагогічної профілактики дистресу суб'єктів і об'єктів навчання у цифровому освітньому середовищі, первинній допомозі особистості, що знаходиться в цьому психічному стані;

- інформаційно-цифрова компетентність у справі формування у студентів й аспірантів особистісного сенсу опанування технологіями виходу із тривожних і стресових станів в екстремальних умовах (у воєнний і повоєнний час, період наступу пандемії та ін.);

- здатність до якісного проведення з майбутніми викладачами закладів вищої педагогічної освіти онлайн-лекцій і теоретико-методологічних інтернет-семінарів з проблем психологічного захисту від наслідків дії стресових факторів у ситуації боротьби країни із системними викликами;

- готовність особисто здійснювати педагогічно-психотерапевтичні дії по відношенню до конкретних майбутніх педагогів закладів вищої освіти за результатами фіксації у них достатньо високих рівнів тривожного стану в межах можливостей дистанційної і змішаної форм навчання;

- теоретико-цифрова компетентність у питаннях опертя на інноваційні принципи і способи культивування в майбутніх магістрів і докторів філософії психічного оздоровлення і національно значущих дій в умовах війни і повоєнного відродження країни;

- здатність на системному рівні й у цифровому просторі формувати в магістрів й аспірантів готовність до технологічного забезпечення на робочому місці врівноваженого психоемоційного антистресового стану своїх майбутніх студентів;

- здатність всебічно використовувати потенціал цифрового середовища для навчання студентів основам гуманної психопедагогічної роботи з психічно травмованими війною й іншими суспільними викликами дітьми «зі зраненим серцем»;

- готовність до застосування в культурологічній онлайн-підготовці майбутніх педагогів психологічно-терапевтичного і духовно-збуджувального потенціалу національних музеїв, театрів, скарбниць української літератури й пісенної творчості у тривожні місяці воєнного стану України й повоєнні часи.

Реалізація викладачем, як й іншими фахівцями, у різновидах діяльності суто цифрових компетентностей підпорядковується, насамперед, його виконавсько-цифровій, технічно-цифровій функціям

та функції дотримання цифрової безпеки. Їх повна сукупність відображена в оприлюдненій Міністерством цифрової трансформації України Рамки цифрової компетентності для громадян України (за основу взято відповідну Рамку для громадян ЄС). У вимірі зазначених функцій чільне місце в запропонованій ним системі цифрових компетентностей займають такі: здатність до якісного використання базового програмного забезпечення освітнього процесу; уміння щодо використання комп'ютерних і мобільних пристроїв; здатність до пошуку, перегляду, критичного оцінювання й фільтрації інформації та цифрового контенту; основні уміння і навички у сфері програмування; компетентність у питаннях упровадження хмарних технологій у практичну діяльність як моделі оптимального мережного доступу до обчислювальних ресурсів (додано автором як значущу для викладача); технічна готовність до різновидів комунікації й співпраці за допомогою цифрових технологій; здатність до виконання настанови щодо дотримання мережевого етикету; готовність до розв'язання технічних проблем; знання кращих моделей інформаційної безпеки на особистісному рівні; компетентність у питаннях захисту інформаційних активів у цифровому середовищі; здатність до вирішення життєвих проблем на цифровій основі.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у визначенні закономірностей і принципів оволодіння професійно-цифровими компетентностями викладачами педагогічних закладів освіти.

Межі дослідження – окреслення системи відповідних загальних компетентностей: зокрема спеціальні предметні компетентності не визначалися.

Підсумовуючи розкриті у підрозділі результати поставлених завдань, можемо зробити такі висновки:

1. Склад цілісної сукупності функцій викладача закладу вищої педагогічної освіти в умовах її цифровізації (духовно-патріотична, евристично-цифрова, управлінсько-цифрова, саморозвивально-цифрова, валеологічно-цифрова і суто цифрові), з одного боку, зумовлений природою його професійно-педагогічної діяльності, яка передбачає єдність всіх її аспектів, а з другого – це похідна від результатів її аналізу за критеріями: конкретна специфіка функціонального змісту основних професійних дій суб'єктів організації освітнього процесу; предмет і характер їх зв'язків з майбутніми педагогами і суспільними інститутами; особливості зовнішніх і внутрішніх умов реалізації функцій.

Основними різновидами певної спрямованості функцій є такі: на забезпечення безперервності професійного становлення і цілісного розвитку студентів (показники спрямованості – єдність і всезагальність, системозорієнтованість, специфічність); на особистісний, професійний і професійно-культурний розвиток викладача; на валеологічно-психопедагогічний супровід освітнього процесу. Ієрархія функцій передбачає наявність функцій-очільника творчого характеру (евристично-цифрової) і послідовно зорієнтованих на неї як опорних (управлінсько-цифрової, валеологічно-цифрової й саморозвивально-цифрової), так й інструментальних – виконавсько-цифрової, технічно-цифрової та функції забезпечення цифрової безпеки.

2. Професійно-цифрова компетентність викладача закладу вищої педагогічної освіти – це така системна характеристика його професіоналізму, особливі емерджентні властивості якої сприяють якісному виконанню ним певної фахової функції з оперттям на цифрові технології, але не зводяться до суми властивостей її прямо пов'язаного з предметом педагогічної праці професійного і цифрового компонентів. Відмінність понять «професійно-цифрова» і «цифрова» (цифрова, передусім, є таким гнучким елементом професійно-цифрової, що має універсальну властивість підвищувати якість взаємодії особистості не тільки з конкретною, але й з будь-якою предметною сферою її діяльності) компетентності викладача, потребують їхнього застосування залежно від мети і сенсу конкретного висловлювання у компетентнісному вимірі.

3. Висвітлене у параграфі поняття системи професійно-цифрових компетентностей викладача закладу вищої педагогічної освіти дає можливість вказати на такі основні її сутнісні характеристики: 1) утвердження структурного типу відповідної системи компетентностей – складу (йдеться про інтегральні евристично-цифровий, управлінсько-цифровий, валеологічно-цифровий, саморозвивально-цифровий і суто цифровий структурні компоненти), наявність внутрішніх зв'язків між компонентами; 2) спрямованість на особистісний, професійний і професійно-культурний розвиток майбутніх педагогів, підтримку їхнього психічного здоров'я; 3) представлення внутрішніх зв'язків між суто професійними і цифровими структурними компонентами; 4) окреслення зовнішніх зв'язків (із метазаданнями виживання і відродження країни та її освітньої системи у воєнний і повоєнний час);

5) культуророзорієнтованість (йдеться про сприяння реалізації потреб у національному культуротворенні та євроінтеграції й потреб викладача у розвитку професійно-педагогічної культури); 6) відповідність вимогам еталонної моделі цільового орієнтуру якісної професійної діяльності викладача в цифровому освітньому середовищі.

4. Визначення конкретних професійно-цифрових викладацьких компетентностей різної функціональної приналежності – це процес пошуку елементів такої їх системи, яка дає змогу достатньо цілісно охопити все специфічне різноманіття зв'язків викладача з майбутніми педагогами чи суспільством у межах спрямованості й здійснення певної функції. Співвіднесеність функцій педагога з компетентностями фіксується у формулі: функції є своєрідним «ключем» для відбору чи формулювання значущих для її реалізації професійно-цифрових компетентностей. Диференціація компетентностей у конкретній їх підсистемі є результатом багатоаспектності функцій викладача (наприклад, управлінсько-цифрова функція має такі аспекти: діагностико-прогностичний, мотиваційний, проєктувальний, організаційний, стимулювальний і контрольний).

Загальний умовивід: опанування викладачами й майбутніми викладачами вищої педагогічної школи системою професійно-цифрових компетентностей на особистісному рівні є ефективним засобом її реформування і відродження України загалом після війни. Реалізація цього пріоритетного напрямку діяльності вищої педагогічної й післядипломної педагогічної освіти потребує подальшого моделювання оновлення її цілей і змісту у професійно-цифровому вимірі, розроблення програм цифровізації освітнього процесу та його чіткої орієнтації на особистісний, професійний і професійно-культурний розвиток суб'єктів засвоєння його змістового складника.

Зміст професійної освіти майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти в умовах цифровізації та у вимірі потреб відродження держави після війни: концептуальна схема докорінної зміни і напрями оновлення

У всі часи питання «чому навчати?», відповідь на яке дає педагогічний феномен змісту освіти, залишається найбільш гострим і дискусійним. Це безпосередньо стосується і фахової освіти, особливо

джерел проєктування як детермінантів розроблення її змісту і принципів його структурування. Наша вивірена позиція при розв'язанні цієї проблеми завжди полягала і полягає у відході від усталених уявлень радянських науковців-дидактів про соціальний досвід як єдине джерело визначення змісту освіти. Крім суспільного досвіду, найважливішими детермінантами проєктування змісту освіти є *потреби*: суспільства – у випереджувальному розвитку, культуротворенні й націєтворчості, особистості студента – в цілісному розвитку (особистісно-професійному і професійно-культурному), а особистості учня, насамперед, у загальному розвитку і розвитку його національної свідомості й самосвідомості.

У фокусі перетину цих потреб зміст вищої фахової освіти визначено як цілісну сукупність таких взаємопов'язаних структурних компонентів: «знання цінностей професійної, національної й загальнолюдської культури на особистісному рівні; самоцінні професійні уміння та навички різнобічної функціональної приналежності (способи фахової діяльності); досвід творчої, культуротворчої діяльності та науково-дослідної роботи; досвід емоційно-вольового ставлення до духовних, професійних, національних і загальнолюдських цінностей та світу в цілому; досвід саморегуляції фахового становлення, професійної самоосвіти і самовиховання, духовного і загального саморозвитку; досвід культурного міжособистісного спілкування та громадської активності» (Кучерявий, 2012, с. 71-72). Наразі при моделюванні змісту вищої професійної освіти в новій – екзистенційно загостреній – потребнісно-соціальній ситуації його структура та її елементи вимагають суттєвої корекції, яка, в свою чергу, має відповідний теоретичний фундамент.

Сукупним результатом змін у змісті професійної освіти вищих педагогічних освітніх закладів наразі треба вважати досягнення ним на модельному рівні максимально можливої адекватності вимогам відродження і розвитку українського суспільства після війни, його культурної, наукової, освітньої, економічної, будівельної, воєнної, цифрової й інших сфер, а також розширення інтегральної спроможності викладачів і студентів в особистісно-професійному і професійно-культурному розвитку з використанням цифрових технологій. Рух до цієї мети закономірно потрібно починати з визначення основних принципів і напрямів оновлення відповідного змісту.

Концепція оновлення змісту професійної освіти майбутніх викладачів педагогічних ЗВО у воєнних і повоєнних соціально-потребнісних умовах. Під час війни і в повоєнний період зміст освіти у закладі вищої педагогічної освіти як соціально-дидактична категорія за певних умов набуває нового національно значущого ціннісно-смыслового образу, який може суттєво позитивно сприяти екзистенційно важливим для перемоги і відродження України процесам. Акцентуємо увагу тільки на тих стрижневих теоріях і технологіях, які творять відповідний образ змісту адекватним потребам оновлення педагогічної освіти у воєнний і повоєнний період, та внутрішнє прийняття яких студентом у ролі особистісних цінностей визначає траєкторії його цілісно-розвивального й громадянсько-патріотичного саморуху в несприятливих соціальних умовах.

Ціннісний теоретико-методологічний фундамент оновленого змісту повинні обов'язково складати: філософія української національної ідеї (Г. Сковорода, В. Кремень, М. Михальченко та ін.); філософія і педагогіка національно значущої й олюдненої професійно-педагогічної дії в системі формальної й неформальної освіти (І. Зязюн, В. Кремень, В. Андрущенко, Н. Ничкало, Л. Лук'янова, О. Семенов, М. Вовк, Г. Філіпчук та ін.); культурно-психологічна методологія (В. Джеймс, А. Маслоу, С. Рубінштейн, П. М'ясоїд та ін.); психологічні підходи до розв'язання проблеми саморозвитку особистості: діяльнісний (С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, О. Ігнатович та ін.), особистісно орієнтований (І. Бех, Г. Костюк, В. Рибалка, та ін.), вчинковий і суб'єктно-вчинковий (В. Роменець, В. Татенко та ін.); теоретичні уявлення про Я – концепцію (В. Джеймс, Р. Бернс та ін.); теорія цілісного саморуху педагога до вершин професійної зрілості (О. Кучерявий); теорія установки (Л. Ланге, Д. Узнадзе, С. Рубінштейн, Ш. Чхартішвілі та ін.); загальна концепція стресу Г. Сельє та положення щодо способів і прийомів гармонізації психічного здоров'я особистості в ситуації її тривожного стану; теорія аутосугестії (Е. Куе, Е. Джекобсон, Ш. Бодуен, М. Неар, І. Шульц та ін.); вивірені версії науковців щодо емоційної стійкості педагогів (В. Семиченко, З. Курлянд та ін.); теоретичні положення щодо педагогічного професіоналізму (Б. Д'яченко, О. Дубасенюк, Н. Гузій, Л. Кондрашова, Л. Пуховська та ін.), сутності, структура, передумови, детермінанти і науково-методична система розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи (Т. Федірчик);

концептуальний вимір професійної підготовки вчителів у педагогічних ЗВО в умовах євроінтеграції (Н. Лазаренко); закономірності, принципи, шляхи і способи цифровізації освітнього простору, організації дистанційного навчання в ньому (В. Биков, А. Гуржій, М. Жалдак, М. Козяр, А. Коломієць, В. Олійник, Л. Панченко, О. Пінчук, С. Семеріков, О. Спирін та ін.).

Структурними компонентами концептуального бачення моделювання нового «обличчя» змісту з випереджальною траєкторією докорінної зміни в аспекті впливу деструктивних факторів і потреб країни у повоєнному відродженні насамперед є характеристика визначених принципів здійснення цього креативно-прогностичного процесу і перелік напрямів досягнення змістом функціональної повноти як головної вимоги до його структурування.

Принципи побудови модельного уявлення про актуальний і випереджувальний час змісту професійно-педагогічної освіти майбутніх викладачів у закладах вищої педагогічної освіти.

Принципи, що розглядаються нижче, є регулятивами розроблення змісту освіти майбутнього викладача на таких добре відомих педагогам рівнях: 1) загального модельного уявлення про нього; 2) теоретичного осмислення змістового наповнення освітнього процесу в навчальних планах професійної підготовки; 3) конкретизації теоретичних уявлень про змістові елементи в навчальних дисциплінах і навчальних програмах (їх змістових модулях). На рівні навчального матеріалу проектування змісту освіти здійснюється при створенні паперових або електронних варіантів підручників і навчальних посібників для вищої педагогічної школи.

1. Принцип ціннісно-змістової перебудови змішаної й онлайн-підготовки студентів до професійної діяльності у вимірі перетину потреб України у повоєнному відродженні й культуротворенні та потреб майбутніх викладачів у цілісному розвитку та якісному виконанні фахових і громадянських функцій. Реалізація актуалізованої ключової вимоги максимально сприяє якості структурування змісту освіти з позиції оптимізації суспільних і особистісних потреб. Вектор її спрямування вимагає розбиття його цілісного ціннісного потенціалу на дві великі групи: фундаментальні науково-базисні структурні компоненти соціально-потребнісного характеру і фундаментальні науково-базисні структурні компоненти особистісно-потребнісного плану. Кожна з цих груп є складним ціннісно-змістовим утворенням різнобічних компетенцій – соціально-нормативних вимог до викладача

в сучасних реаліях і майбутньому, стрижень яких складають цілісні сукупності необхідних йому як представнику інтересів суспільства у статусі професіонала вищої школи фундаментальних професійних знань, способів і досвіду різновидів діяльності. У своїй сукупності їм належить забезпечувати, за умови перетворення в особистісні цінності, якість виконання ним не тільки професійних функцій (в освітньо-цифровому середовищі), але й функцій громадянина (в освітньому, громадському і громадянському бутті в єдності).

За цим принципом, вибір кожного компонента аргументується певними положеннями методологічних підходів до відповідного структурування на модельному рівні (насамперед синергетичного, системного, аксіологічного, акмеологічного, культурологічного, компетентнісного, особистісно-діяльнісного) і ступенем неадекватності на практиці існуючої версії змісту професійної освіти магістрів у педагогічних університетах, випереджувальному соціальному замовленню цим закладам на нього.

Вектор його аксіологічного спрямування пов'язаний із ціннісно-змістовою складовою державної стратегії розвитку педагогічної освіти, за якою вона повинна бути національною, ринковою та цілісно-розвивальною.

Принцип є і провідним регулятором моделювання змісту фахової підготовки майбутніх викладачів в аспекті його налаштування на забезпечення її закономірної підпорядкованості духовно-національним пріоритетам і трьом цільовим орієнтирам – системі професійно-цифрових компетентностей, педагогічно-цифровому професіоналізму й педагогічно-цифровій культурі. У цьому, передусім, полягає сенс і сутність реагування на його логічний наголос щодо перебудови професійної підготовки магістрів у закладі вищої педагогічної освіти, саме у її змішаному і дистанційному форматах організації.

2. *Принцип культивування стратегічних ліній оновлення змісту педагогічної освіти майбутніх викладачів у контексті його професійно-психопедагогічної й цифрової фундаменталізації в гармонійній єдності.* Виходячи із цілісних методологічних позицій, стратегія оновлення змісту освіти у вищих педагогічних закладах має враховувати не тільки актуальні суспільні й особистісні потреби, але й дидактичну вимогу щодо синтезу змістового і процесуального складників навчання. Моделювання відповідної стратегії в світлі головних цільових установок сформульованого принципу (на забезпечення фундаменталізації змісту й єдності її складових)

передбачає врахування не тільки науково вивіреного професійно-предметного і психолого-педагогічного ціннісного багатства суспільства, а й оптимального технологічного інструментарію організації його засвоєння студентами. Якість ціннісного представлення цифрового елемента у змісті є умовою коректності його відбору чи проєктування.

Принцип прямо націлює на виокремлення такої стрижневої стратегічної лінії оновлення змісту освіти майбутнього викладача – підвищення рівня фундаменталізації та інтеграції культуроцентристських (методологічний і теоретичний плани), професійно-предметних, а також професійно-психопедагогічних знань і способів фахової діяльності з системою цифрових компетенцій. Не відповідаючи конкретно на питання, що саме вимагає термінового оновлення в цілісній сукупності професійних компетенцій викладача, він не лише передбачає його необхідність на стратегічному рівні, але й зорієнтовує на культивування відповідних стратегічних ліній з урахуванням реальної соціально-потребнісної ситуації.

3. *Принцип домінантності культуро-панівного україноцентристського напрямку оновлення змісту професійної підготовки майбутнього викладача з використанням цифрових технологій.* Моделювання якісних змін у змісті професійної підготовки майбутнього викладача за україноцентристським напрямом підпорядковується цільовій стратегії забезпечення панування в ньому цінностей національної культури, пріоритетного статусу української мови. Принцип вимагає спрямованості змісту професійної підготовки не тільки на підвищення рівня фундаментальності спеціальних національно валентних предметів (історії України, української мови і літератури та ін.), але й розширення за рахунок культуровідповідних українських цінностей програм усіх дисциплін навчального плану ЗВО. Стратегічний вектор досягнення культурологічної якості цих програм (особливо з філософії, культурології, психології, етики і естетики, загальної педагогіки) – творче розкриття можливостей змісту конкретної дисципліни для панування в ній національного духу, гордості за свій народ як творця унікальних продуктів праці у всіх сферах виробництва, науці, освіті, мистецтві тощо.

Цей регулятив є основною вимогою для підвищення якості глибокої українізації змісту педагогічної освіти до ступеня спроможності в умовах війни і повоєнний час бути носієм цінностей, що сприяють досягненню професійної підготовки майбутнього

викладача з опертям на цифрові технології таких першорядних цілей: формування у нього стрижневих компетентностей щодо внутрішнього прийняття як самоцінної й утвердження в соціумі національної етнокультури і мови, **пробудження ним у людей українського козацького духу, яскравої демонстрації подвигів носіїв цього феномену**, активізації самоформування студентом духовно-патріотичних і духовно-моральних якостей, здатності конструювати і реалізувати на практиці таксономію стратегічних (вони спрямовані на розвиток національної свідомості і самосвідомості особистості) – розвивальних – цілей занять, зокрема онлайн-лекцій чи вебінарів.

Сформульоване завдання – навчити майбутнього викладача будити в однокурсників і громадян український дух у полі тяжіння актуалізованого принципу – є вагомим стратегічним орієнтиром всієї ціннісно-змістової перебудови системи педагогічної освіти, і тому вимагає проєктування змісту програм спеціальних курсів. Чільне місце серед них займають спецкурси з основних різновидів народної творчості – технік писанкарства, художнього розпису, вишивки тощо. Не відстають від них і ті, що зорієнтовані на занурення майбутнього викладача у чарівний світ української пісні (відомі активні форми: хоровий спів, участь у пісенному ансамблі), створення умов для набуття ним досвіду національно-патріотичної громадської просвіти.

Реалізація ідеї – викладач як носій духу українського народу і націєтворення є й майстром залучення до цього духовного поля своїх студентів – підсилюється за умови відображення у змісті освіти розвивальних національну свідомість особистості ціннісних потенціалів вітчизняних музеїв, літературної скарбниці українців, їх театрального, музичного й інших різновидів мистецтва. Цьому сприятимуть спецкурси, передусім, з музейної, мистецької й театральної педагогіки.

4. *Принцип закладання ціннісно-змістового фундаменту еталонного образу викладача-майстра закладу вищої педагогічної освіти майбутнього у вимірі його відповідності вимогам до сприяння культуротворчому європейському поступу України.* Стратегічна установка принципу – оновлення змісту професійної підготовки викладачів закладів вищої педагогічної освіти на платформі національних науково-освітніх і культурних здобутків і крізь призму інноваційного досвіду європейської системи вищої педагогічної освіти. За європейським вектором отримання нового знання про відповідний зміст є смисл вести мову про *цілісну модель викладача*

європейського рівня, готового ефективно сприяти євроінтеграції національного освітнього простору і країни загалом.

Добре знання декількох іноземних мов і культури провідних європейських країн, інноваційного професійно-розвивального, науково-дослідного, управлінського, технологічного й іншого потенціалу їх вищих освітніх закладів, готовність глибоко занурювати цифровими засобами в цей потенціал студентів, досліджувати його разом з ними, актуалізувати за кордоном українські культурні здобутки і нагальні потреби, національний кращий викладацький досвід і результати наукових досліджень – це далеко ще не всі основні складники задекларованої моделі.

До цілісних характеристик викладача, готового якісно представляти Україну за кордоном, за нашими уявленнями, слід обов'язково віднести: україноцентричну гуманістичну спрямованість особистості; здатність до підпорядкування власної самотворчості і професійної творчості впродовж життя національним інтересам, готовність на цій основі сприяти виявам конкурентоспроможності українського науково-педагогічного продукту на європейському освітньому ринку інновацій, демонструвати високий рівень власного педагогічного професіоналізму і педагогічно-цифрової культури в науковому дискурсі європейського рівня, культивувати результати своєї творчої праці в принципово іншому етнокультурному середовищі. Чільне місце в такій моделі викладача повинна займати компетентність у перетворенні міжособистісної взаємодії з європейськими колегами і партнерами по спільних проєктах в ефективний засіб гармонізації й поглиблення освітніх і культурних зв'язків між певними українськими інституціями і Європейським Союзом, необхідну умову його допомоги у повоєнному відродженні освітньої системи України і всієї країни загалом.

Викладач як методологічно компетентний фахівець має бути здатним розширювати можливості змісту освітнього процесу й на основі аналізу синергії особливостей національних і транснаціональних систем вищої освіти у країнах Європейського Союзу в контекстах оптимальності їх диверсифікації й конвергенції, інтеграції й диференціації, врахування при цьому тенденцій розвивального руху в них освітньої системи – на ринкову орієнтацію, випереджувальний характер функціонування, інтернаціоналізацію, забезпечення міжнародної мобільності викладачів і студентів, поширення дистанційної форми підготовки та ін. Відповідні тенденції,

як і тенденції й напрями підготовки вчителя у педагогічних університетах України в умовах євроінтеграції, стали предметом спеціального наукового пошуку Н. Лазаренко (Лазаренко, 2019, с. 50 – 102; с. 115 – 146).

При моделюванні змісту фахової підготовки майбутнього викладача (аспект мобілізації його інноваційного потенціалу в близькій і далекій перспективах) є сенс насамперед відвести в ньому місце для цінностей-знань щодо виділених нею напрямів розвитку педагогічної освіти загалом за євроінтеграційною траєкторією: «Перспективними стратегічними напрямами розвитку професійної педагогічної освіти в умовах євроінтеграції є:

- на європейському рівні – вироблення європейських стандартів якості педагогічної освіти; вироблення стратегій і концепцій стандартизації професійної підготовки майбутніх учителів в контексті процесів євроінтеграції; створення умов для міжнародної співпраці; формування в студентів педагогічних університетів глобального та прагматичного мислення;

- на національному рівні – захист етнокультурного спадку та національних цінностей в умовах інтернаціоналізації вищої педагогічної освіти; збереження основних освітніх цінностей і подолання негативного впливу комерціалізації вищої освіти; забезпечення функціонального різноманіття форм педагогічної освіти;

- на університетському рівні – підвищення якості освітніх послуг і управління освітнім процесом; посилення результативності наукових педагогічних досліджень; підвищення відкритості інформації про роботу педагогічного університету» (Лазаренко, 2019, с. 280 – 281).

5. *Принцип інтеграції у змісті освіти майбутніх викладачів знань гуманітарного соціокультурного, професійно-предметного і професійно-психопедагогічного, валеологічного (з пріоритетністю аспекту досягнення психічного здоров'я і безпекового характеру).* Наукові засади інтеграції знань в різних її аспектах і на різних рівнях були предметом дослідження С. Гончаренка, І. Козловської, Т. Усатенко, С. Клепка, В. Ільченко та ін. Так, І. Козловською вперше введено в науковий обіг поняття дидактичної інтегративності, визначено закономірності й принципи структурування знань у процесі їх інтеграції [40]. Якісне представлення інтегративної освіти і поліформізму знання з філософської точки зору належить С. Клепку, який, зокрема, з синергетичних позицій трактує феномен інтеграції як

«механізм самоорганізації хаосу знань», установлення серед них порядку і єдності з метою підвищення ефективності опанування ними та застосування на практиці (Клепко, 1998).

Інтеграція зафіксованих у формулі принципу компонентів професійного знання при моделюванні змісту фахової підготовки майбутнього викладача є провідною вимогою в контексті його фундаменталізації. Остання не тільки спрямована на відображення у змісті освіти фундаментальних наукових досягнень людства за певним напрямом професійної підготовки, але й зумовлює ступінь його потенційного оптимального навантаження на психіку особистості студента засобами інтеграції структурних елементів. Тобто інтеграція змісту позитивно впливає на ліквідацію ситуації перенавантаження майбутнього фахівця великим потоком навчальної інформації, забезпечує інтенсифікацію освітнього процесу за рахунок використання для його організації більш ефективних цифрових технологій, розширення часу на самостійну пізнавальну й інші різновиди активності студента.

Провідними перевагами інтегративної єдності гуманітарних соціокультурних, професійно-предметних і професійно-психопедагогічних, валеологічних знань і знань основ національної, цивільної й особистої безпеки є також такі: створення інтеграційним підходом до змісту освіти сприятливих умов для формування у студентів цілісної наукової картини довкілля, образів системи професійних цінностей й еталонного зразка творчої особистості викладача-майстра; якісне віддзеркалення у змісті глобального контексту теоретичних знань, суперечностей і сучасних завдань певної наукової галузі; розширення можливостей та перспектив застосування системного наукового знання з метою підвищення ефективності виконання викладачем всіх своїх функцій в гармонійній єдності; чітка цілісна спрямованість змісту на формування у студентів на гуманістичній основі дедуктивного, системно-креативного і перспективного педагогічного мислення в аспектах бачення і розкриття можливостей для цього філософської науки, педагогічної аксіології, синергетики й акмеології, ціннісно-культурних скарбів української нації, психолого-педагогічних теорій оптимальної організації й самоорганізації розвивального освітнього процесу у вищій школі.

6. *Принцип збагачення аксіологічного потенціалу змісту освіти знаннями, способами діяльності й технологіями психічного самооздоровлення майбутнього викладача на основі психостабілізаційних установок, самотворчих, професійно-творчих і громадянсько значущих дій.* Поява цього принципу є відповіддю системи педагогічної освіти на ті психосоціальні ризики, загрози і руйнівні наслідки, що несе і вже принесла війна (пандемія й інші системні виклики суспільству) всьому народу України. Реакція вищого освітнього фронту в цьому плані має знаходитися насамперед у площині боротьби за психічне здоров'я студентів, створення необхідних і достатніх умов для опанування ними у змішаному і дистанційному форматах навчального процесу теорією і технологією психологічної стабілізації особистості в ситуації дії психотравматичних факторів, конкретними техніками нормалізації свого психоемоційного стану. Головна необхідна умова – збагачення змісту професійно-педагогічної освіти оптимальною сукупністю цінностей самодостатнього й інструментального характеру, спрямованих на розкриття позитивних оздоровчих ресурсів особистості майбутнього педагога як заручника потенційно можливих під час війни або епідемії депресії, тривоги (за себе і близьких людей), стресу, панічного настрою та ін.

За ціннісно-сисловою основою принципу як особливої цілісності вимог, психологічна стабілізація особистості майбутнього викладача – це похідна не лише від опанування ним основами психології самоустановки і пов'язаними з оздоровленням методами самонавіювання (розширення цінностей-знань і цінностей-засобів щодо психології установки, технік нормалізації психічного стану є необхідним, однак ще не достатнім кроком оновлення змісту за цим напрямом). Досягнення цілковитого оздоровчого ефекту залежить (так постійно сьогодні підказує практика) ще й від щоденного вправлення особистості в дії – самотворчій, професійно творчій і громадянській. За принципом, *зміст освіти має забезпечувати синтез психічної стабілізації, самообілізації студента на дію і саму його дію.* А в цьому аспекті актуальними стають такі його елементи, як: цінності-знання теорії і технології самоосвітньої, самовиховної, просвітницької й волонтерської дії, основ професійно-педагогічної творчості. Тобто доцільно знову вести мову про інтеграцію в навчальному плані можливих відповідних спецкурсів з педагогіки і

психології, появу в ньому дисципліни «Психопедагогіка оздоровчої, саморозвивальної і громадянської дії».

При проектуванні навчальної програми такої дисципліни важливо, як мінімум, передбачити розроблення не тільки змістових модулів (модулів формування знань), але й модулів способів оздоровчої, саморозвивальної й громадянсько значущої діяльності. Основна мета розробника при цьому – надати змісту інтегрованого психопедагогічного курсу максимально можливої суб'єктної орієнтації в контексті такого його елемента, як досвід. Студенту важливо набути досвіду не тільки акцентуації й мобілізації своїх вітально-аксіологічних сил у певній тривожній чи стресовій ситуації, але й оволодіння конкретною особистісно й соціально значущою «дорожньою картою» і методикою виходу із них в різновидах діяльності. В особистісному плані – це досвід проектування і щоденної реалізації, насамперед цільової програми самоосвітніх, самовиховних і професійно творчих дій, а в соціальному йдеться про просвітницькі й волонтерські дії майбутнього викладача, планування яких є обов'язковим.

Стрижневі напрями досягнення змістом професійно-педагогічної освіти майбутніх викладачів функціональної повноти:

1) активне збагачення компонентів змісту професійно-педагогічної освіти цінностями, цілісна сукупність яких максимально забезпечує якісне виконання цим феноменом в гармонійній єдності культуротрансляційної, культурозбережувальної, культуровідтворювальної й культуророзвивальної функцій; 2) посилення аксіологічного складу змісту з метою позитивно-результативного виконання ним всіх своїх функцій інструментально-фундаментальною системою цінностей цифрової культури з аксіосферою цифрової компетентності науково-педагогічного працівника як її ядра; 3) суттєве збільшення у змісті освіти аксіологічного потенціалу, що прямо пов'язаний з категорією «самості»: набуттям майбутнім викладачем досвіду самодіяльності, самоорганізації в освітньо-цифровому середовищі засобами самотворчості, педагогічної творчості й цифровими засобами професійного самостановлення і саморуку до вершин професійної зрілості; 4) надання особливої уваги оптимальній потенційній реалізації змістом педагогічної освіти функції носія цінностей акмеологічно-розвивальної майбутнього викладача спрямованості в особистісному, професійному і професійно-культурному планах;

5) розширення функціонального складу змісту освіти за рахунок валеологічно-психопедагогічної функції в її єдності з діяльнісно-активізуючою за напрямками: а) онлайн-сприяння психічному оздоровленню майбутнього педагога вищої школи як заручника жахливих, руйнівних для психіки особистості наслідків війни, мотивації, змістовому наповненню, організації й стимулюванню викладачем активних національно й особистісно значущих дій студента; б) «озброєння» студентів цінностями гуманістичної педагогіки добра і педагогіки любові, значущими для роботи із психічно травмованими війною учнями «зі зраненим серцем»; б) введення в функціональну систему змісту освіти функції культивування безпеки життєдіяльності викладача і майбутнього викладача в екстремальних ситуаціях; 7) підвищення потужності ціннісного поля змісту його євроінтеграційною складовою, стрижнем якої є аксіо-культуросфера цілісної моделі викладача європейського рівня.

Модельно-концептуальне уявлення про систему пріоритетних технологій регуляції дистанційного і змішаного розвивального навчання майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти у воєнний і повоєнний періоди

Підбір цілісної сукупності пріоритетних сьогодні технологій дистанційної і змішаної підготовки майбутніх викладачів в університеті має здійснюватися за інтегральним критерієм їхньої спрямованості на національне відродження України у післявоєнний період, потреби якого у відбудові країни й культуротворенні передусім пов'язані зі здатним до власного цілісного розвитку (особистісно-професійного і професійно-культурного), якісного патріотичного виховання, організації і стимулювання розвивального навчання студентів у цифровому освітньому середовищі національно свідомим педагогом-майстром вищої школи. Вже на модельному рівні відповідні пріоритетні технології – це й такі інструментальні цінності-засоби культивування на практиці ідей особистісної спрямованості педагогічної взаємодії, одухотвореності й опочуттєвленості процесу опанування студентами оновленим змістом навчання і виховання, які здатні забезпечувати достатньо високий ступінь їх олюднення.

Технологія організації цілісного саморозвитку майбутніх викладачів у модульно-розвивальній системі їх дистанційного і змішаного навчання.

Модельне бачення відповідної технології передусім спирається на: 1) вже розкриті у другому розділі уявлення про акмеологічний методологічний підхід до проєктування професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти ЗВО у цифровому освітньому просторі; 2) функціональні й ціннісно-змістові особливості задачної технології підвищення якості навчально-виховних систем (Г. Балл, О. Дубасенюк, С. Сисоєва, Н. Дяченко, І. Новіцька та ін.); 3) теоретичні основи конструювання модульного і модульно-розвивального навчання у вищій школі (А. Алексюк, В. Бондар, А. Гуцинські, О. Кучерявий, Г. Овенс, П. Юцявічене та ін.);

1. Концептуальний блок.

1.1. *Практично-цільовий аспект використання технології: загальні положення.* Практичне застосування відповідної технології – це, насамперед, докорінна зміна на її основі ідеології й політики педагогічних університетів, що на сьогодні базуються на пріоритеті організації кредитно-модульного навчання студентів, розробленні й реалізації переважно змістових модулів (модулів формування професійних знань). Ідеї культивування цілісного розвитку майбутнього фахівця вимагають переходу на модульно-розвивальну професійну підготовку, що у цілісному вимірі, крім змістових модулів, пов'язано з проєктуванням викладачем модулів формування професійних способів діяльності, евристичних (інтелектуально-розвивальних) модулів, афективно-розвивальних модулів, комунікативно-розвивальних модулів і модулів формування досвіду цілісного саморозвитку в освітньо-цифровому середовищі. Нові концепції й цільові програми розвивального поступу педагогічних університетів, що розраховані на далеку і близьку перспективу, мають передбачати у статусі стратегічно значущих цілей забезпечення особистісно-професійного і професійно-культурного акмеологічного розвитку майбутнього викладача і викладача-практика впродовж життя з оперттям на цифрові технології. Пріоритетне завдання науково-викладацького складу педагогічних вишів на всіх рівнях управління освітнім процесом – моделювати реальне створення освітньо-розвивального цифрового середовища, в якому культивуються категорії образів-еталонів професійної зрілості, саморуху до її вершин, «суб'єктності» й «самості», цифрових цінностей, панує дух

співтворчості викладача і студента, професійно-педагогічної творчості й самотворчості, активно здійснюється науковий пошук і обмін інноваціями та ін.

Ефективність реалізації стратегічної мети – перетворення дистанційного і змішаного навчання студентів у розвивальні процеси – є похідною від проєктування значущих для її поетапного досягнення цільових орієнтирів різного ступеня конкретизації (йдеться про виокремлення відповідних головних цілей і цілей першого, другого і третього рівнів конкретизації).

1.2. Концептуальні положення щодо сутності, поняттєво-категорійної основи і принципів організації цілісного саморозвитку майбутніх викладачів в умовах модульно-розвивального дистанційного і змішаного навчання.

1.2.1. Цілісний акмеологічний – особистісний, професійний і професійно-культурний – розвиток і саморозвиток майбутніх викладачів у конкретно-історичних умовах цифровізації й боротьби суспільства із системними викликами є безперервним біосоціокультурним і психологічним процесом якісних змін в його професійній свідомості й самосвідомості, появи під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників в духовно-моральній, потребнісно-мотиваційній, когнітивній, афективній і комунікативній сферах цієї особистості професійно значущих *новоутворень*, який здійснюється на засадах творчої самодіяльності, усвідомленого саморуку до вершин професійної зрілості – педагогічно-цифрового професіоналізму і педагогічно-цифрової культури.

Модульно-розвивальне дистанційне і змішане навчання майбутніх викладачів – це цілісний процес управління психопедагогічними і цифровими засобами їхньою інтелектуальною, афективною і комунікативною активністю щодо якісного засвоєння структурованого за принципами модульності й адекватності розвивальним потребам суспільства і кожного студента змісту професійної освіти.

1.2.2. Система складників категорійно-поняттєвого апарата модульно-розвивального дистанційного і змішаного навчання майбутніх викладачів є цілісною сукупністю таких взаємопов'язаних понять і категорій:

1. **Родових:** дистанційна і змішана професійна підготовка; цільові орієнтири цілісно-розвивального навчання студентів у дистанційному і змішаному форматах; зміст професійної освіти;

модуль; модульна освітня програма; змістовий модуль; модуль формування способів професійно-педагогічної діяльності в університеті у вимірі цифровізації освітнього процесу; евристичний модуль; афективно-розвивальний модуль; модуль формування досвіду цілісного саморозвитку в освітньо-цифровому середовищі; комунікативно-розвивальний модуль.

2. **Базових:** загальні принципи (науковості, спрямованості на реалізацію потреб суспільства і особистості майбутнього фахівця, модульності, ментальності, духовності й розвитковості системи модульного навчання та ін.); *специфічні принципи* (принцип культивування ключової спрямованості модульно-розвивальної системи дистанційного і змішаного навчання майбутніх викладачів на їхнє включення у процес цілісного саморозвитку впродовж життя; принцип акцентуації задачної технології при проєктуванні й організації модульно-розвивального навчання майбутніх викладачів у дистанційному й змішаному форматах; принцип вітально-аксіологічної детермінації особистісно-професійного саморозвитку майбутніх викладачів в умовах цифровізації професійної підготовки модульно-розвивального типу); *методи:* підгрупа проблемно-пошукових методів формування у студентів професійно-цифрових компетентностей; основна підгрупа методів, що прямо спрямована на оволодіння студентами досвідом цілісного саморозвитку: 1) формування у студентів з використанням цифрових технологій смислотвірних мотивів пізнавальної й цілісно-саморозвивальної активності; 2) педагогічно-цифрового супроводу опанування майбутніми фахівцями вищої школи теорією і технологією програмно-цільового проєктування власного цілісного саморозвитку впродовж життя; 3) організації цілісного саморозвитку майбутніх викладачів на підґрунті педагогічних і цифрових цінностей-засобів; 4) стимулювання цілісно-саморозвивальної діяльності; система підгруп *методів* як необхідна ціннісно-методична платформа для самоорганізації студентами цілісного саморозвитку: 1) методи розв'язання евристичних професійно-педагогічних проблем і здійснення науково-дослідної роботи; 2) методи опосередкованого виклику, усвідомлення і розвитку моральних, інтелектуальних й естетичних почуттів, вирішення афективно-розвивальних професійно-педагогічних завдань; 3) методи аналізу проблемних ситуацій комунікативної взаємодії в освітньо-цифровому просторі університету і розв'язання комунікативно-розвивальних завдань; *форми* модульно-розвивальної

професійної підготовки: дистанційна; змішана; форми організації навчальної роботи студентів на заняттях: фронтальна (колективна), групова й індивідуальна; основні форми професійної саморозвивальної самопідготовки майбутніх викладачів: самостійна навчально-пізнавальна робота репродуктивного і проблемно-пошукового плану з паперовими й електронними джерелами інформації; цілеспрямована самотворча і професійно-творча самодіяльність педагогічними і цифровими засобами.

3. Похідних від базових понять: детермінанти проєктування структурних компонентів модульно-розвивального дистанційного і змішаного навчання майбутніх викладачів; функціональна спрямованість принципів організації модульно-розвивального навчання в освітньо-цифровому середовищі вищої педагогічної школи; цілісність принципів педагогічного супроводу особистісного, професійного і професійно-культурного розвитку студентів у освітньо-цифровому середовищі університету; готовність майбутнього викладача до самоорганізації цілісного саморозвитку впродовж життя; методичний комплекс реалізації модульно-розвивальної освітньої програми вишу в дистанційному і змішаному форматах.

1.2.3. Ефективність модульно-розвивальної дистанційної і змішаної професійної підготовки майбутнього викладача – похідна від якості використання її організаторами задачного підходу на всіх її етапах. Наявність у закладі вищої педагогічної освіти спеціального банку змодельованих педагогічних ситуацій, зокрема, щодо гармонізації взаємодії в діадах «викладач – студент(и)», «студент – інший студент (інші студенти)», «викладач – представник адміністрації» та ін. є необхідною умовою навчально-методичного забезпечення цілісного модульно-розвивального навчального процесу.

Результати розгляду науковцями професійно орієнтованої задачі як педагогічної системи, що вимагає евристичної програми її вирішення (О. Дубасенюк, С. Вітвицька, Л. Мільто та ін.) знаходяться в основі авторської типології й алгоритму розв'язання майбутнім викладачем педагогічної задачі в аспекті цифровізації вищої школи.

Головний *критерій* поділу на типи всіх змодельованих професійних задач, що виникають у педагогічному виші й можуть бути застосовані з метою організації цілісного саморозвитку майбутніх викладачів у ролі тренінгових, – їхня спрямованість на формування і розвиток професійно-цифрових компетентностей конкретної функціональної підпорядкованості.

За цим критерієм відповідні задачі класифікуються на такі *типи*:

1) *евристичні задачі* – значущі для формування і розвитку професійно-цифрових компетентностей у сферах створення викладачем педагогічних інновацій та цифрового контенту навчально-пізнавальної й іншої цільової спрямованості;

2) *управлінсько-функціональні задачі* – зорієнтовані на самоформування і саморозвиток майбутнім викладачем груп професійно-цифрових компетентностей діагностико-прогностичного, мотиваційного, проєктувального, організаційного, стимулювального й оцінно-контрольного характеру;

3) *цілісно-саморозвивальні задачі* – клас специфічних професійно-педагогічних задач і ситуацій у вимірі набуття майбутнім викладачем професійно-цифрових компетентностей і досвіду саморуку до вершин професійної зрілості;

4) *валеологічні задачі* – клас професійно-педагогічних задач, що підпорядковуються меті задоволення потреб майбутнього викладача у самоформуванні й саморозвитку професійно-цифрових компетентностей у сфері збереження психічного здоров'я в умовах існування системних викликів суспільству.

5) *задачі у сфері підвищення цифрової культури*.

1.2.4. Сукупність специфічних принципів організації цілісного саморозвитку майбутніх викладачів у модульно-розвивальній системі їхнього дистанційного і змішаного навчання виконує функцію головного регулятиву цього управлінського процесу і є стрижнем концептуального бачення відповідної технології вже на рівні її проєктування.

Принцип культивування ключової спрямованості модульно-розвивальної системи дистанційного і змішаного навчання майбутніх викладачів на їх включення в процес цілісного саморозвитку впродовж життя. Культ актуалізованої спрямованості відповідної модульно-розвивальної системи забезпечується, передусім, на рівні її цілепокладання, що обов'язково передбачає особистісно-професійний і професійно-культурний розвиток як рух (створення відповідних умов) і саморух майбутніх викладачів у навчальному і професійному середовищах упродовж життя до цільових орієнтирів – системи професійно-цифрових компетентностей, педагогічно-цифрового професіоналізму і педагогічно-цифрової культури. Потреба в культивуванні ідеї включення студентів у процес цілісного саморозвитку прямо відображається у змісті модульно-розвивальної

програми, особливо в її структурному компоненті «модуль формування досвіду цілісного саморозвитку в освітньо-цифровому середовищі».

Він слугує не лише «функціональним вузлом» тем, зміст яких є носієм інформації про теорію і технологію професійного саморозвитку майбутнього викладача і викладача закладу вищої педагогічної освіти, але й методичною скарбничкою, їх порадином у цій справі. Зокрема елементами змісту цього модуля є: образи-еталони системи професійно-цифрових компетентностей, педагогічно-цифрового професіоналізму і педагогічно-цифрової культури викладача; програми-зразки сформульованих з розрахунком на далеку перспективу цінностей-цілей і цінностей-засобів (педагогічних і цифрових) саморозвитку як саморуку до вершин професійної зрілості; тлумачні педагогічні словники щодо понятійного апарата теорії професійної самоосвіти і самовиховання; опорні методичні «сигнали» (схеми, короткі описи методики здійснення саморозвивальної справи, зразки розрахованих на близьку перспективу самоосвітніх і самовиховних завдань-самозобов'язань та особистих планів їх реалізації тощо).

Розвивальні потенціали інших компонентів-модулів як елементів освітнього процесу пов'язані з їх ціннісно-змістовою специфікою і спрямованістю на розвиток певної сфери особистості студента. Так, наприклад, на вебінарах і семінарах засобами змісту евристичного модуля спеціально створюються умови для розвитку в майбутніх викладачів інтелектуальної сфери. На розвиток емоційно-вольового простору кожного з них спрямовується зміст афективно-розвивального модуля. Основна функція комунікативно-розвивального модуля – бути носієм професійних цінностей, значущих для соціально-психологічного розвитку студентів.

Принцип акцентуації задачної технології при проєктуванні й організації модульно-розвивального навчання майбутніх викладачів у дистанційному й змішаному форматах. Принцип позиціонує задачний підхід до організації дистанційного і змішаного модульно-розвивального освітнього процесу в закладах вищої педагогічної освіти в ролі унікального засобу забезпечення його якості.

На досягнення розвивальних цілей спрямовуються всі різновиди професійно-психопедагогічних задач, класифіковані за ступенем самостійності мислення при їх вирішенні – частково-пошуковий і професійно-творчий (системно-пошуковий). Загальним для них є

особливе структурування певної навчальної інформації, її подання у вигляді мисленнєвого утруднення, вихід з якого не обмежується тільки опертям на теоретичні знання, а, як мінімум, вимагає знаходження оптимальних способів його застосування в конкретній проблемній ситуації. Професійно-творчі, за твердженнями фахівців у галузі психології творчості, вимагають від студента при їх розв'язанні руху творчої думки від логічного аналізу умови до інтуїтивного бачення образу очікуваного результату під час осяяння, її стрибка на цей рівень мислення з логічного. Частково-пошукові вирішуються без опертя майбутнього фахівця на інтуїцію.

За управлінським критерієм професійно-психопедагогічні задачі поділяються на діагностико-прогностичні, проектувально-конструктивні, організаційно-діяльнісні, морально-стимулювальні й оцінно-моніторингові.

Специфічність розвивальних професійно-психопедагогічних задач насамперед зумовлюється цілями і змістом навчальної програми конкретної психологічної чи педагогічної дисципліни, потребами у проблемно-пошуковому й афективно-розвивальному характері їх викладання в єдності. Загалом ця специфічність є похідною від предмета професійної праці викладача вищої педагогічної школи як особливої цілісності. З одного боку, вона прямо стосується його фахових функцій і сукупностей професійно-цифрових компетентностей певної функціональної приналежності, бо націлена на формування, самоформування й саморозвиток останніх. З другого боку, умови цих задач, що виступають як педагогічні системи (їх основні компоненти: суб'єкти задачної ситуації, міжособистісні взаємовідносини, особливості освітньо-цифрового середовища вишу, форма навчання – змішана чи дистанційна тощо), актуалізують і відображають потреби суб'єктів їх розв'язання в розширенні синтетичних самоцінних знань психології й педагогіки вищої школи, підвищенні рівнів цілісної активності при аналізі, проектуванні й реалізації евристичної програми отримання оптимального рішення.

Здійснюючи акцентуацію задачної технології, принцип опосередковано окреслює її панівний статус і в питаннях перетворення модульно-розвивального навчання у вищій школі в джерело здійснення професійного саморозвитку студентами. Він орієнтує на створення для них комплексу груп професійно-психопедагогічних задач і ситуацій різної функціональної приналежності, своєрідного банку навчально-практичного ресурсного забезпечення реалізації

суб'єктами руху до вершин професійної зрілості індивідуальних цільових програм відповідного саморозвивального процесу. Цей електронний збірник професійно-педагогічних задач і ситуацій є й ефективним дидактичним засобом поступового особистісно-професійного розвитку і саморозвитку майбутнього викладача як на вебінарах і семінарах (йдеться про потенційно можливі з часом якісні зміни в мотиваційній, інтелектуальній, афективній і соціально-психологічній сферах його особистості за умови цілісної активності на заняттях), так і під час самоорганізації самостійної роботи, в аспекті її підпорядкування саморозвивальним цілям.

Принцип вітально-аксіологічної детермінації особистісно-професійного саморозвитку майбутніх викладачів в умовах цифровізації професійної підготовки модульно-розвивального типу. Ключовою синтагмою у формулюванні зазначеного принципу є особистісно-професійний саморозвиток, під яким у цій роботі розуміється самотворчість майбутнього викладача (його професійна самоосвіта і самовиховання) та педагогічна творчість.

Змістово-процесуальний блок. Цей інтегральний складник технології відображає загальний зміст, етапи і методи розвивального навчання майбутніх викладачів у контексті його цифровізації.

Змістова підсистема. Насамперед вона передбачає культивування змісту освіти, ціннісний потенціал якого є найбільш значущим для розвитку духовної, потребнісно-мотиваційної, когнітивної, афективної й соціально-психологічної сфер особистості студента, здійснення ним саморуку до системи професійно-цифрових компетентностей, педагогічно-цифрового професіоналізму і педагогічно-цифрової культури. На такий цілісний розвиток студентів прямо спрямовані розвивально-валентні *структурні компоненти змісту професійної підготовки у педагогічному університеті*: досвід евристичної навчально-професійної діяльності з використанням цифрових засобів; досвід самоорганізації цифрового супроводу науково-дослідної роботи за тематикою випускової кафедри; досвід проєктування і реалізації за допомогою цифрових технологій програм професійної самоосвіти і самовиховання як розвивальних процесів; досвід емоційно-вольової регуляції саморуку до професійно-цифрових компетентностей, педагогічно-цифрового професіоналізму і педагогічно-цифрової культури; досвід набуття і саморозвитку у освітньо-цифровому, професійному, громадському й інших середовищах культури міжособистісного спілкування і громадянської

активності. Різновиди актуалізованого досвіду формуються в майбутнього викладача при опануванні на особистісному рівні цінностями змісту спецкурсів різної функціональної спрямованості: 1) на усвідомлення й оволодіння цінностями-цілями особистісно-професійного і професійно-культурного розвитку впродовж життя; 2) на опанування цінностями-засобами досягнення поставлених цілей – професійною самотворчістю, педагогічною творчістю і цифровою культурою; 3) на набуття певного досвіду проектування і реалізації особистісних цільових програм духовного, особистісно-професійного і професійно-культурного саморозвитку з опертям на цифрові засоби. Проте з позиції цілісного підходу різні відповідні спецкурси («Професійні самоосвіта і самовиховання майбутнього викладача у вищій школі», «Духовний саморозвиток особистості в освітньо-цифровому середовищі вишу», «Психопедагогіка оздоровчої, саморозвивальної й громадянської дії», «Цифрова культура викладача як засіб кар'єрного зростання впродовж життя» та ін.) аргументовано об'єднуються в один. Його назва – «Цілісний саморозвиток майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти і викладача-практика в нових суспільних умовах: цільові й змістово-технологічні аспекти».

Психопедагогічна і методична основа актуалізованого спецкурсу розкривається у змістовому модулі. Складники цього модуля формування самоцінних знань, як мінімум, є носіями таких інтегральних теоретичних цінностей: 1) модель цілісного акмеологічного розвитку і саморозвитку майбутнього викладача та викладача-практика впродовж життя як особистісно і соціально значуща психопедагогічна система: цільові орієнтири, структура і стрижневі характеристики; 2) еталони-зразки аксіосфер системи професійно-цифрових компетентностей викладача педагогічного ЗВО та його педагогічно-цифрового професіоналізму, аксіо-культуросфери педагогічно-цифрової культури 3) закономірності і принципи саморуху особистості в університетському освітньо-цифровому просторі до вершин професійно-педагогічної зрілості; 4) самотворчість (професійні самоосвіта і самовиховання), педагогічна творчість і цифрова культура як провідні цінності-засоби особистісно-професійного і професійно-культурного розвитку майбутнього викладача і викладача-практика; 5) проектування розрахованих на далеку і близьку перспективу цільових програм цілісного саморозвитку в освітньо-цифровому, громадському і громадянському

соціальних просторах.

Зміст спецкурсу в методичному аспекті – це, насамперед, цілісна сукупність методів, форм і засобів, цілих методичних систем самоорганізації самоосвітньої і самовиховної діяльності, педагогічної творчості у закладі вищої освіти, а також виконання майбутнім викладачем узагальнених способів професійно-педагогічних дій, аналізу проблемних професійних ситуацій і розв’язання професійно-педагогічних задач евристичного типу.

Змістовий модуль спецкурсу органічно пов’язаний із системою навчальних професійно-педагогічних задач узагальненого характеру і різної функціональної приналежності (модулем формування професійно-педагогічних способів діяльності в умовах традиційного, змішаного і дистанційного навчання). Технологія враховує вже усталені у психологічному дискурсі положення про засвоєння суб’єктами навчальної діяльності узагальнених способів предметних дій як платформи для набуття нових здатностей, суттєвої умови їхнього психічного розвитку.

Родзинка змістового наповнення технології – евристичні професійно-педагогічні задачі, що мають високий ранг значущості для особистісно-професійного і професійно-культурного розвитку майбутнього викладача. Вони побудовані на фундаменті розробленої науковцями теорії психології й педагогіки творчості, зокрема враховують механізм евристичного мислення педагога і майбутнього педагога вищої школи, передбачають включення останнього в науково-дослідну роботу локального чи загального кафедрального характеру, опанування ним групою теоретичних і науково-емпіричних методів психолого-педагогічного дослідження.

Комунікативно-розвивальний складник модульно-розвивальної побудови змісту спецкурсу знаходиться у фокусі досягнення якості саморуху майбутнього викладача до культури міжособистісної взаємодії в освітньо-цифровому просторі університету та культури розв’язання внутрішньоособистісних конфліктів різного типу. Основу відповідного комунікативно-розвивального модуля складає цілісна сукупність проблемних професійно-комунікативних ситуацій і задач із функціональною зорієнтованістю на: 1) вибір однієї з представлених альтернатив поведінки викладача в конкретній проблемній ситуації спілкування з колегами і студентами та його аргументація (зокрема з гуманістичних позицій); б) теоретико-методологічне обґрунтування авторського варіанту поведінки

викладача в проблемній ситуації навчальної чи професійної взаємодії, що здійснюється за допомогою цифрових засобів; 3) онлайн-пошук у науковій скарбниці сутнісних характеристик конфліктних професійно-комунікативних задач певного типу з наступним використанням засвоєної теорії на практиці; 4) спрямування й активізацію діяльності майбутнього викладача як суб'єкта досягнення мети власного комунікативного розвитку.

За рахунок власної майстерності викладач закладу вищої педагогічної освіти має можливості для забезпечення розвивального характеру розкриття суті змістових модулів (наукознавчих, теоретичних і полівалентних), зокрема тих, що зорієнтовані на формування цінностей національної, професійної й загальнолюдської культури, способів професійної діяльності.

Процесуальна підсистема. В основі технології знаходяться чотири етапи педагогічного забезпечення саморуку студентів до вершин педагогічної зрілості: *мотиваційний, проєктувальний, організаційно-діяльнісний, морально-стимулювальний і оцінно-контрольний.*

Ефективність психолого-педагогічного супроводу відповідного саморуку майбутніх фахівців максимально залежить від спеціальної роботи педагогів вищої школи як організаторів педагогічної освіти із *формування у студентів, з використанням цифрових технологій, смислотвірних мотивів акмеологічного саморозвитку, яка починається зі створення (варіант навчальної співтворчості у малих групах) у педагогічній взаємодії яскравих образів-еталонів педагогічно-цифрового професіоналізму і педагогічно-цифрової культури, захисту кожною групою своїх відповідних проєктів. Продовження такої роботи – спочатку занурення майбутніх викладачів у самооцінювання ступеня здатності бути потенційним носієм цінностей зазначених феноменів професійної зрілості, а потім – організація процесу співставлення ними результатів самооцінок і оцінок експертів (педагогів, однокурсників).*

У системі формування у студентів з використанням цифрових технологій смислотвірних мотивів пізнавальної й цілісно-саморозвивальної активності стрижневими є дві групи методів. Перша – *методи забезпечення емоційного переживання знань психолого-педагогічних основ цілісного саморозвитку майбутнього викладача як особистісних цінностей:* онлайн-сторітеллінг (яскрава мотиваційна відеорозповідь про викладачів-майстрів); створення на основі

різнобічних засобів мистецтва ситуацій усвідомлення студентами еталонного образу викладача закладу вищої педагогічної освіти; відеопанорама «Модель цілісного саморозвитку майбутнього викладача і викладача-практика впродовж життя»; методи формування особистісного сенсу активності в особистісно-професійному і професійно-культурному саморозвитку; *друга група* – методи самопізнання студентом власних можливостей у кар'єрному зростанні (самоаналіз; самоспостереження; самооцінка готовності до цілісного саморозвитку; самовипробування у змодельованій на занятті ситуації виконання функцій викладача; зіставлення самооцінки сформованості особистісно-професійних компетентностей з їх оцінками іншими людьми та ін.).

Стрижень *проектувального етапу* – створення умов для опанування студентами теорією і практикою стратегічного (розрахованого на далеку перспективу) і тактичного (підпорядкованого стратегічному і першочергово пов'язаного з часом навчання в освітньому закладі) програмно-цільового проектування саморуку до вершин викладацької зрілості.

На виконання сформульованих завдань націлені насамперед такі методи педагогічно-цифрового супроводу відповідної проектувальної діяльності: вправління в моделюванні власного образу «Я майбутнього» у вигляді ціннісно-змістової матриці-самохарактеристики або схеми; орієнтація на написання творів-есе щодо передбачення і прогнозування свого саморуку до педагогічно-цифрового професіоналізму і педагогічно-цифрової культури за обраним задумом; вправління студентів у розробленні кар'єрограм особистісного типу; проблемно-пошукові й художньо-мистецькі способи формування самоцінних знань про: а) еталонну модель цілісного розвитку майбутнього викладача і викладача-практика; б) вимоги до суб'єктів моделювання саморуку до вершин професійної зрілості; методи набуття студентами досвіду проектування цілісного саморозвитку у далекій та близькій перспективі (синтез результатів переосмислення професійно-педагогічних цінностей викладача, наявних установок і позицій щодо кар'єрного зростання; створення задуму щодо здійснення саморуку до вершин професійної зрілості у вигляді перспективної цільової програми; передбачення аксіологічних образів близьких і далеких цілей саморозвивальної діяльності особистісно-професійної спрямованості; передбачення найбільш ефективних педагогічних і цифрових засобів цілісного саморозвитку;

прогнозування з опертям на результати самооцінювання своїх вітально-аксіологічних можливостей успішності в досягненні спроектованих цінностей-цілей саморозвивального процесу; прогнозування рівнів власної інтелектуальної, афективної й комунікативної активності на різних фазах особистісно-професійного і професійно-культурного зростання; інтелектуальна активність у конструюванні усвідомленої саморозвивальної діяльності; передбачення деструктивних факторів впливу на якість цілісно-саморозвивальних дій).

Основною функцією *організаційно-діяльнісного етапу* є організація з використанням цифрових технологій самоосвітньої, самовиховної, навчально і професійно творчої наукової діяльності студентів за акмеологічно розвивальним напрямом, сприяння набуттю ними досвіду виконання спроектованих цільових програм-самозобов'язань тактичного характеру в аспекті кар'єрного зростання на певній його фазі.

До ефективних словесних методів *педагогічної організації* актуалізованих різновидів діяльності майбутніх викладачів насамперед відносяться такі: особистісно орієнтована лекція; індивідуальні консультації й бесіди; частково-пошуковий або евристичний та проблемний методи розкриття на вебінарах і семінарських заняттях теорії й технології особистісно-професійного і професійно-культурного саморозвитку студента і викладача вищої школи. У колі відповідних наочних методів вирізняються ілюстрації засобів пізнання специфіки самотворчої і професійно-творчої саморозвивальної роботи (схем ціннісно-змістової основи цих процесів, алгоритмів їх здійснення, способів самоорганізації тощо), відеодемонстрації раціонального онлайн-пошуку бібліографічних джерел чи конкретної інформації щодо самоосвітньої, самовиховної та професійно-творчої діяльності й ін. Провідні практичні методи: тренінг самоорганізації студентами цілісного саморозвитку до проходження ними різних видів практики і після неї; ігровий e-secondment (своєрідне тимчасове віртуальне «відрядження» студента на місце роботи його викладача з метою організації і проведення для однокурсників значущих для цілісного саморозвитку занять).

Сукупність *методів самоорганізації цілісного саморозвитку* майбутніх викладачів на підґрунті педагогічних і цифрових цінностей-засобів складають такі: 1) підгрупа методів особистісно-професійної самотворчості: методи самоорганізації професійної самоосвіти

(комплексне планування завдань-самозобов'язань в галузі самоосвітньої роботи і адекватних ним самоосвітніх дій; вибір оптимальних форм і джерел самоосвітньої діяльності; способи здійснення бібліографічного традиційного і вебпошуку; методи роботи з паперовими й електронними джерелами інформації: прийоми оптимально корисного читання книги, журналу чи збірника наукових праць; різновиди фіксації потрібного матеріалу на паперових і електронних носіях інформації; способи роботи з довідниками, підручниками і посібниками; способи опрацювання схем, графіків, таблиць і малюнків тощо; прийоми раціональної організації робочого місця суб'єкта самоосвіти; регламентація самоосвітньої роботи; довільний самоконтроль за якістю самоосвітніх дій; проміжний і кінцевий самозвіт за результатами професійної самоосвіти; 2) методи самоорганізації професійного самовиховання (самоаналіз щодо відповідності вимогам до викладача вищої педагогічної школи; ідентифікація з образом-еталоном викладача-майстра; рефлексія професійно-педагогічного становлення; розроблення «Я – концепції» професійного самовиховання як цілісної сукупності самовиховних завдань-самозобов'язань; складання перспективного і помісячного особистих планів професійного самовиховання; самоорганізація виконання розроблених планів усвідомленої роботи над собою; самостимулювання і самокорекція самовиховної діяльності та ін.);

2) методи організації професійної творчості особистості, що вже є усталеними в науково-психологічному дискурсі: методи розв'язання творчої задачі, зокрема педагогічної: метод з'ясування умов задачі як істинних рамок руху думки (прийоми: забезпечення спрямованості творчого мислення на успішну логічну та інтуїтивну «проробку» умов за напрямом пошуку невідомого; концентрація уваги на усвідомленій проблемі творчого плану; установка на терпіння в процесі вирішення творчої задачі та ін.); метод розширення кола вихідних уявлень про результат (основний прийом – рефлексія); метод зменшення ваги – «інтенсивності», «яскравості» – неправильного вихідного уявлення (прийоми: релаксація, сон, «відмова» від творчої задачі, відволікання уваги від неї); методи інформаційної перенасиченості чи недостатності, ситуаційної драматизації, нових варіантів та ін. винахідницьких задач В. Моляко, адаптовані для стратегій педагогічної проєктної діяльності; методи групового індивідуально-творчого тренінгу (синектики Дж. Гордона, «брейн-стормінгу» Ф. Осборна, гірлянд асоціацій або метафор Г. Буша та ін.).

3) основні методи організації науково-дослідної діяльності: а) *теоретичні* (теоретичний аналіз, синтез, систематизація, класифікація, індукція, дедукція, моделювання та ін.); б) *емпіричні* (спостереження, анкетування, тестування, бесіди, метод експертних оцінок, експеримент та ін.); в) методи *математичної статистики* (соціометрія, реєстрація, ранжування, шкалювання; середнє арифметичне, дисперсія; факторний, регресивний, кореляційний аналіз та ін.) методи використання студентом інформаційно-комунікаційних технологій у саморозвивальних цілях);

Напрямами *стимульовального етапу* є такі: стимулювання перетворення у свідомості майбутніх викладачів знань про педагогічно-цифровий професіоналізм, педагогічно-цифрову культуру, цінності-засоби саморуку до рівнів найвищої професійної зрілості в особистісні; стимулювання інтересу до самоорганізації засобами самотворчості й педагогічної творчості, цифровими засобами саморуку до вершин професійної зрілості; стимулювання актів самоорганізації студентом акмеологічного саморозвитку; стимулювання зростання його досвіду в самоуправлінні рухом до педагогічно-цифрового професіоналізму і педагогічно-цифрової культури.

Методи стимулювання цілісно-саморозвивальної діяльності (пряме моральне заохочення на занятті будь-якого формату; пізнавальні ігри; аспекти пізнання теорії і методики саморуку до вершин професійної зрілості; відеодемонстрації озвучених емоційно забарвлених ситуацій майстерного виконання кращими викладачами вищої педагогічної школи своїх функцій; дискусії на вебінарах щодо ціннісно-змістової основи цільових орієнтирів кар'єрного саморуку викладача і майбутнього викладача, шляхів, способів і засобів їх досягнення; «ярмарок» цільових перспективних програм цілісного саморозвитку майбутніх викладачів; конкурси відповідних проєктів з їх аргументацією; актуалізація на демонстраційній дошці суспільних вимог до викладача вищої педагогічної школи; переконання студента в особистісній і соціальній значущості саморозвивальної дії; висування нових педагогічних вимог до суб'єкта цілісного саморозвитку за його проміжними результатами; вправи щодо занурення на основі цифрових технологій у світ особливих можливостей суб'єкта кар'єрного зростання для культивування на європейському рівні власних професійних досягнень).

На *оцінно-самоконтрольному етапі* категорично забороняється здійснювати повчальний контроль за акмеологічно саморозвивальними діями майбутнього магістра. Озвучена педагогічна оцінка проміжних дій і результатів самоорганізації цього процесу конкретними студентами не повинна бути негативною. В цій роботі студента над собою бажано майстерно знайти паростки самотності, творчої спрямованості й перспективності, актуалізувати їх. Важливою є ідея трансформації відповідних консультацій суб'єкта акмеологічного саморозвитку у засіб усвідомлення ним особистісного сенсу здійснення самоконтролю за реалізацією прийнятих завдань-самозобов'язань. Тобто основними методами педагогічної оцінки досягнень суб'єкта саморозвивальної діяльності на студентській лаві слід вважати демонстрацію гуманного ставлення і поваги до нього як творця власного особистісно-професійного «Я», актуалізацію неповторності й перспективності отриманих студентом окремих результатів, переконання в їхній винятковій значущості й красі, роз'яснення особистісного значення і особливостей систематичного довільного самоконтролю за здійсненням саморозвивальної роботи, орієнтацію майбутнього викладача на адекватну самооцінку зробленого, переосмислення та корекцію шляхів і способів сходження до нових цільових орієнтирів.

Технологія психолого-педагогічного супроводу культивування майбутнім викладачем психічного оздоровлення і національно значущої дії у ситуації воєнного стану в країні. Теоретична база побудови цієї технології (теорія установки, діяльнісний й інші психологічні підходи до розв'язання проблем саморозвитку особистості, загальна психологія стресу Г. Сельє, психологічні положення про емоційну стійкість педагога та ін.) переважно окреслена в попередньому параграфі. У ній відображені результати розв'язання проблеми науково-методичного забезпечення синтезу психічного оздоровлення майбутнього викладача з його активною саморозвивальною в особистісно-професійному плані й громадянсько-патріотичною діяльністю в умовах боротьби українського народу з російськими загарбниками.

Концептуальний блок. Основний ракурс розгляду результатів аналізу актуалізованої проблеми має суто студентоцентриське спрямування, що знайшло відображення у самій технології, побудованій на пріоритетності ідей «самості», самодіяльності. Стрижнева **концептуальна ідея**: теорія установки – ядро теоретичної

платформи психічного оздоровлення і національно значущої дії майбутнього викладача, а їх принципи і способи в єдності визначаються за критерієм зорієнтованості установок на певні компоненти його саморозвивальної (засобами самоосвіти, самовиховання, професійної творчості, цифровими засобами), культурно-просвітницької й волонтерської діяльності – цільовий, ціннісно-смысловий, дієво-операційний і результативний.

За результати опертя на методологію студентоцентризму в особистісно-діяльнісному вимірі виокремлено такі *принципи* культивування майбутнім викладачем психічного оздоровлення і національно значущої дії: психооздоровчої та мобілізаційної спрямованості формул-настанов особистості на адекватне потребам у самозахисті й дії сприйняття стресу без дистресу; безперервності відкриття в собі нових життєтворчих сил для допомоги людям, опанування цінностями змісту професійно-педагогічної освіти й самовдосконалення; невідкладності оновлення «Я – концепції» професійного становлення і розвитку в умовах війни та відродження України.

Принцип психооздоровчої та мобілізаційної спрямованості формул-настанов особистості на адекватне потребам у самозахисті й дії сприйняття стресу без дистресу. Внутрішнє прийняття майбутнім викладачем і його наставниками цього принципу як самоцінного є необхідною умовою їхньої перемоги над дистресом (фахівці визначають його як психічний стан особистості, що характеризується найбільш низьким рівнем її адаптації до стресових ситуацій і причинених ними наслідків, переважанням дезадаптивної поведінки). В умовах, спричинених війною викликів психічному здоров'ю людей, регулятив актуалізує потребу студента у самозахисті від дистресу, несе заряд віри в можливості її реалізації цінностями-засобами психооздоровчої й мобілізаційної дії. Він базується на науково вивіреному спеціалістами (зокрема, Г. Сельє) положенні про те, що стрес як достатньо високий стан психофізичного напруження людини, за умови його правильного сприймання, має необхідний мобілізаційний потенціал.

Принцип не тільки утверджує можливість гальмування самим майбутнім викладачем розвитку стресу до рівня дистресу, але й вказує на ефективний засіб досягнення цієї мети – спеціальні формули-настанови, що розробляються на основі методу самонавіювання. Сенса створення і засвоєння кожної формули в процесі їх читання

вголос – сприяння внутрішньому переживанню студентом нового для нього статусу стресу як помічника у справі самомобілізації позитивних оздоровчих ресурсів. Сукупність таких формул-настанов у ролі цілющого засобу самозахисту організму треба доповнювати і різними вправами, що зорієнтовані на зняття психофізичного напруження майбутнього викладача. Потрібен цілий комплекс відповідних способів і прийомів, важливий для реалізації сформульованого принципу.

Принцип безперервності відкриття в собі нових життєтворчих сил для допомоги людям, опанування цінностями змісту професійно-педагогічної освіти і самовдосконалення. Основна спрямованість цього регулятиву – на самодослідження, самопізнання студентом власного інтелектуально-творчого, афективного і комунікативного потенціалу. Тобто принцип потребує, передусім, від майбутнього викладача як високого рівня емоційного переживання й осмислення ним базових самобутніх здібностей і неповторних якостей, так і готовності до перетворення їх у фундамент пошуку особисто ще не відкритих у мирний час унікальних життєтворчих сил.

Прямо вказується мета самопізнання як допомога під час війни людям і собі в аспектах самооздоровлення, професійного становлення і самовдосконалення. Логічний наголос на потребі в дотриманні безперервності процесу відкриття майбутнім педагогом вищої школи у власному реальному образі раніше ще не пізнаних вольових й інтелектуальних можливостей протидіяти майже щоденній тривозі за своїх рідних, за себе, країну загалом прямо впливає з ціннісно-змістової й ціннісно-сислової основи відповідного принципу. В його вербальній формулі статус провідного ключового слова у контексті з синтагмою «життєтворчих сил» має слово «нових», а стрижневої цінності-засобу самоорганізація різновидів діяльності (навчально-пізнавальної, розвивальної діяльності з самовдосконалення – самопізнавальної, самоосвітньої, самовиховної, професійно-творчої, – волонтерської, просвітницької та ін.).

Опосередковано це слово відображає *стратегію* поведінки студента як суб'єкта психічного оздоровлення в умовах воєнного стану – відкриті нові елементи власного вітального й аксіологічного потенціалу спрямовуються на особистісно і національно значущу дію. У цьому сенсі центральною *ідеєю* є така: *виходом зі стану психічного напруження є систематичне, щоденне, занурення в конкретні різновиди діяльності.* Прикладом національно значущих дій є дії

волонтерського і просвітницького характеру. Пошук студентом власних сил для волонтерської допомоги в мікрорайоні вимушеним покинути свої домівки внутрішньо-переміщеним особам (дорослим і дітям), людям похилого віку, учням як суб'єктам дистанційної освіти є важливим напрямом його оперття на цей принцип. Ще більш значущий напрям – самоформування ним з використанням цифрових технологій нових компетентностей і якостей у сферах опанування цінностями змісту професійно-педагогічної освіти, самотворчості і професійної творчості.

Принцип невідкладності оновлення «Я – концепції» професійного становлення і розвитку в умовах війни та відродження України. Принцип апіорі несе уявлення про відповідну «Я – концепцію», як: а) потужний засіб гармонізації психічного світу майбутнього викладача під час війни; б) структурний компонент професійної самосвідомості, цільовий аспект якого в нових обставинах вимагає зміни в контексті подолання тривоги, досягнення очікуваного, кращого в особистісно-професійному і соціальному вимірі, віддаленого майбутнього. Цей регулятив прямо орієнтує на розроблення оптимальної для повоєнного періоду нової стратегічної програми цільових завдань-самозобов'язань у сфері особистісно-професійного і професійно-культурного розвитку, що розрахована на далеку перспективу.

Результати усвідомлення майбутнім викладачем суперечностей між ідеальним і реальним образами особистісно-професійного і особистісно-національного образів «Я» є платформою для визначення ним напрямів оновлення такої «Я – концепції». Це, наприклад, можуть бути суперечності між ідеальними уявленнями конкретного студента про педагогічно-цифровий професіоналізм особистості, педагогічно-цифровий професіоналізм діяльності викладача вищої педагогічної школи та реальними рівнями їх сформованості у нього. В умовах воєнного стану в країні провідними слід вважати суперечності між посиленими війною вимогами до ідеального соціального обличчя студента-патріота і актуальним ступенем утвердження ним свого національно- патріотичного «Я», українського духу в усіх сферах життєдіяльності.

Принцип панування близьких цілей і щоденних дій у власній системі особистісно-професійної самотворчості й волонтерської допомоги людям. Актуалізована стрижнева настанова майбутньому викладачеві у тривожні дні війни націлює його культивувати таку

пріоритетну вимогу до себе: підпорядковувати кожний день свого життя конкретній близькій меті – певному елементу довгострокової стратегії професійного самостановлення як викладача, особистісно-професійного розвитку і соціальної роботи. Принцип утворює такі екзистенційно важливі для студента (особливо в період російської агресії) ціннісно-сміслові установки: 1) на відповідну стратегію, наявність якої є показником вибору ним власної долі професіонала-патріота, сформованості у нього далеких цілей саморуку до вершин професійної зрілості впродовж життя і адекватних цим орієнтирам близьких цілей, цільових завдань навіть на один день; 2) на себе як унікальну особистість, здатну вийти з тривожного стану і почати реально реалізовувати обрану стратегію життєдіяльності на основі використання усвідомленої формули: діяти кожного дня за напрямками професійної самотворчості, педагогічної творчості й допомоги людям!.

Ціннісно-змістову лінію принципу – щоденна дія на основі вольового акту в контексті поставлених цільових завдань сприяє зниженню психічної напруги – логічно продовжує ще одна: обраний курс на створення індивідуальної системи особистісно-професійної самотворчості, просвітницької й волонтерської допомоги постраждалим від війни людям є умовою якісної реалізації близької перспективи особистісно-професійного розвитку в діяльності.

Структурні компоненти актуалізованої системи – близькі цільові орієнтири самоосвітньої, самовиховної, просвітницької й волонтерської діяльності, їх зміст, сукупність провідних методів і засобів здійснення. Обрання близьких цілей, конкретних завдань-самозобов'язань і спрямованих на їх виконання щоденних дій у ролі панівних задає імпульсу функціонування всій відповідній системі. Головне, щоб мало місце занурення студента у певну соціально й особистісно важливу діяльність. Тобто принцип враховує неодноразово зафіксовану психологами на практиці важливу властивість безперервної дії – відволікати людину від негативних переживань і сумних думок, сприяти її виходу зі стану психічного напруження в ситуації наступу стресових факторів.

Принцип пріоритетності українського вільного духу і патріотизму в системі культивування майбутнім педагогом національних цінностей як суб'єкта громадянської активності. Цей принцип найвищої ціннісно-сміслові валентності є триєдиною аксіомою-закликом до студента, своєрідною ключовою моделлю

вибору ним тактики дій у період воєнного стану. По-перше, він вимагає: «Студенте, будь сьогодні особливо активним як громадянин-патріот!». По-друге, у його формулюванні міститься заклик: «Де тільки можна, культивувай вільний національний дух та інші святі для кожного українця національні цінності: етнокультуру (обрядовість, культурні традиції й неповторні витвори різновидів народних художніх промислів і мистецтва тощо), українську мову, віру, національну ідею й ідентичність, духовно-патріотичну спрямованість особистості українця, здатність до самопожертви і героїзму в його характері, красу рідної землі й пісні, історичну пам'ять про велич багатостраждального народу, досягнення українців у науковій та інших сферах й ін.». У цих закликах розкривається специфіка і найвищий смисл громадянської діяльності майбутнього викладача під час війни в ситуації катастрофи в Україні. По-третє, принцип вимагає від студента, який має статус суб'єкта культивування відповідних цінностей у громадському воєнному бутті, сконцентрувати увагу на пріоритетності культу категорій «український вільний дух» і «український патріотизм». Ці найбільш значущі наразі категорії мають займати чільне місце у цілісній сукупності складників категорійного апарату його культурно-просвітницької і пропагандистської діяльності.

Рух до якісної реалізації принципу, що актуалізується, залежить від цілої сукупності факторів, основними серед яких є: 1) забезпечення високого рівня україноцентричності змісту професійно-педагогічної освіти; 2) досягнення стану потужності процесу фундаменталізації знань студентів з етнокультурного циклу підготовки; підвищення ефективності організації в закладі вищої педагогічної освіти їхнього національно-патріотичного виховання і самовиховання, орієнтації на громадянську дію культурно-просвітницького і волонтерського характеру.

Змістово-процесуальний блок. Основними цілями цієї технології у змістово-процесуальному вимірі є такі: 1) забезпечення майбутніх викладачів самоцінними психопедагогічними знаннями теоретичного і методичного характеру про сукупність принципів, методів й інструментів стимулювання успішного виходу з тривожного стану за рахунок активних самооздоровчих, пізнавальних, саморозвивальних, просвітницьких і волонтерських дій; 2) занурення студентів у різновиди діяльності, адекватні як їхнім потребам у психічному самооздоровленні й національно значущій дії під час війни, так і потребам України у відродженні в повоєнний період.

На *діагностичному – першому* – етапі розгортання технології у колі сукупності відповідних методів передують такі: 1) методи діагностики тривожності як психічного стану особистості (зокрема, опитувальник для оцінки тривожності у дорослих Ч. Спілбергера, методика «Шкала явної тривожності» Дж. Тейлор, застосування яких потребує спеціальної підготовки фахівця-психолога); 2) емпіричні методи діагностики тривожності студента – цілеспрямоване спостереження; онлайн-опитування; онлайн-анкетування; онлайн-бесіди, – опертя на які здійснюється у цілях з'ясування готовності студентів до виходу зі стану психічної напруги й до активних проєктувальних дій у професійному самовдосконаленні, волонтерстві та національно-патріотичній просвіті.

Мотиваційно-мобілізаційний етап насамперед характеризується застосуванням методів ідентифікації зі студентом як заручником тривожного воєнного часу: методу отождення себе з майбутнім викладачем для ідентифікації з ним (основні прийоми: репродукування образів власного студентського життя, картин виходу з емоційно-тривожних станів; порівняння образів «Він – студент і заручник наслідків війни» та «Я – студент у тривожному стані»; вживання образу «Я – студент» в образ «Він – студент»); методу рефлексивних роздумів за студента як способу виявлення його основних оздоровчих, освітніх та інших потреб у воєнний час; методу актуалізації власного досвіду й досвіду інших людей щодо збереження психічного здоров'я у перший рік війни з метою визначення кращих регулятивів і способів здійснення цього процесу.

Висвітлена сукупність методів є базою для коректного використання на цьому етапі методів формування у майбутніх викладачів смислотвірних мотивів самооздоровлення. Основними у цьому комплексі методів є такі: метод всебічного інструментального забезпечення емоційного переживання і осмислення студентом самооздоровлення як особистісної цінності в будь-які складні часи; метод формування в майбутнього викладача особистісного сенсу виходу із тривожного психоемоційного стану; метод підвищення ступеня адекватності самооцінки самооздоровчих можливостей студента; метод психопедагогічної підтримки появи у студента перших актів цілепокладання за напрямом мобілізації свого вітально-аксіологічного потенціалу для гармонізації психологічного здоров'я.

Ефективність *навчально-психостабілізаційного етапу* насамперед є похідною від рівня фундаменталізації змісту фахової

підготовки майбутніх викладачів за такими стратегічними ціннісно-змістовими лініями, як валеологічно-психопедагогічна і діяльнісно-активізуюча (самооздоровча, самотворча, професійно-творча, гуманістично-педагогічна, просвітницька, волонтерська й інші різновиди діяльності студента, які вимагають активізації на платформі його цінностей-знань і цінностей-способів діяльності).

Родзинкою цього етапу є опанування студентами такими групами методів: методи і прийоми зняття психофізичної напруги; методи самозабезпечення відкриття в собі нових життєтворчих сил для активної діяльності; методи сприяння повороту власної національної і професійної свідомості на своє «Я», організації саморозвитку особистості; методи проектування далеких і близьких орієнтирів професійної самотворчості, перетворення її перспективних програм у плани конкретних самоосвітніх і самовиховних дій; методи здійснення серед громадян культурно-просвітницької, духовно-мотиваційної та інших різновидів україноцентричної діяльності.

Так, конкретно в контексті сприяння емоційному переживанню й осмисленню майбутніми фахівцями вищої школи принципу безперервності відкриття в собі нових життєтворчих сил для допомоги людям, опанування цінностями змісту професійно-педагогічної освіти і самовдосконалення актуалізована технологія передбачає їх «озброєння» цілісною сукупністю способів реалізації цього регулятиву на практиці: самооцінка рівня психологічної і моральної готовності у воєнний тривожний час до занурення у світ цінностей власного духовно-професійного образу «Я»; метод самопереконавання в особливій цінності безперервності процесу відкриття в собі здатностей до активізації діяльності; самопривчання до процесу щоденного самопізнання нових життєтворчих сил щодо здійснення професійно і соціально значущої дії; вправлення в афективному вираженні ставлення до себе як майбутнього педагога-професіонала і громадянина-патріота.

Завершальна стадія саме навчально-психостабілізаційного етапу технології присвячується оволодінню студентами методами, значущими для розроблення нової «Я – концепції» професійного становлення і розвитку. Чільне місце серед них займають такі: методи проектування особистістю майбутнього викладача розвитку власної професійної свідомості й самосвідомості в їх єдності (особливий різновид методу проєктів); спосіб самоекспертизи рівня акмеологічного актуального особистісно-професійного розвитку;

метод створення умов для емоційного переживання нових, у критичних соціальних умовах, складників ідеального образу педагогічно-цифрового професіоналізму викладача і значущих для громадянської активності якостей, а також метод пошуку особистісного сенсу опанування ними (використовуються у цілях забезпечення повороту професійної і національної свідомості особистості на самосвідомість); методи «занурення» в реальний ціннісний світ свого образу «Я», пошуку питомої ваги його невідповідності знанням про ідеальну модель педагогічно-цифрового професіоналізму викладача-патріота; метод накреслення нових напрямів і визначення перспектив особистісно-професійного і професійно-культурного саморозвитку і громадянської активності; метод створення концептуально інноваційних завдань-самозобов'язань в аспектах особистісно-професійного самовдосконалення і здійснення патріотичних дій як громадянином.

Операційно-діяльнісний етап технології передусім охоплює цілісну сукупність тих дій і операцій майбутнього викладача, які він усвідомлено виконує за умови опанування в навчальному процесі на особистісному рівні (йдеться про попередній етап) знаннями принципів і способів психічного оздоровлення і національно значущої дії в період воєнного стану в країні.

Саме на цьому етапі стає можливою практична реалізація студентом засвоєних принципів панування близьких цілей і щоденних дій у власній системі особистісно-професійної самотворчості й волонтерської допомоги людям та пріоритетності українського вільного духу й патріотизму в системі культивування майбутнім викладачем національних цінностей як суб'єктом громадянської активності.

Виконанню студентом регулятивів першого з актуалізованих принципів добре сприяє комплексний метод перетворення розробленої перспективної програми у сфері особистісно-професійної самотворчості в конкретні завдання-самозобов'язання систематичного щоденного виконання (фізично студент не зможе паралельно продуктивно виконувати більше двох складників перспективної програми).

У ролі суб'єкта здійснення культурно-просвітницької і пропагандистської діяльності адекватно вимогам актуалізованого другого принципу студент, залежно від обставин, оптимально обирає певні методи з їх представленої сукупності: особистісно зорієнтована

лекція з аргументованими поясненнями дискусійних моментів щодо поступу українського вільного духу в історичній ретроспективі й у сучасних умовах воєнного часу; екзистенційна бесіда про свободу духу і відповідальність українських воїнів, їх жертвне життя і смерть за вільну Україну; розповідь про унікальні продукти різновидів народної творчості, талановитих у різних сферах творчої праці видатних українців; розповідь як сукупність вербальних ілюстрацій історій поламаних окупантами доль вже врятованих нескорених людей з Маріуполя, Бучі, Краматорська, Чернігова, Ірпеня, Бахмута, Авдіївки й інших міст багатостраждальної України; відеодемонстрації процесів розмінування та відродження зруйнованих українських територій; відеодемонстрації різновидів допомоги трудівників і трудівниць країни фронту і вимушеним переселенцям; відеоілюстрації зразків цінностей національної етнокультури, наслідків знищення українськими героями російських загарбників та їх техніки; ілюстрації графічно-цифрового матеріалу щодо перемоги українського вільного духу бійців-патріотів над армією країни-агресорки; переконання в унікальності проявів українського вільного духу й патріотизму наочними і вербальними засобами та ін.

Зовнішні й внутрішні умови трансформації підготовки викладачів закладів вищої педагогічної освіти у воєнні та післявоєнні часи відбудови України

Підвищення якості підготовки майбутніх викладачів у педагогічних університетах як системне утворення на рівні його моделювання є похідною не тільки від оновлення в них цілей, змісту і технологій освітнього процесу, але й прямо залежить від організаційного аспекту суті управління ним. У «Філософському словнику соціальних термінів» за редакцією В. Андрушенка виділяються три основні значення терміну «організація» (франц. – organisation, від пізньолат. – organize: надаю стрункого вигляду):

1. «Організація – це соціальний інститут, призначений для виконання певної соціальної функції у суспільстві».
2. «Організація – це процес, пов'язаний з певною діяльністю, включаючи такі функції, як розподіл ролей, встановлення вертикальних та горизонтальних зв'язків та координація. У цьому

значенні поняття «організація» збігається з поняттям управління».

3. «Організація – це структура об'єкта, будова та тип зв'язків між окремими елементами організації як соціальної системи з її ознаками» (Андрущенко, 2005, с. 102).

У словнику зафіксовано, що «люди, об'єднані в організацію, характеризуються наявністю спільного інтересу», а «ідеальний тип організації передбачає збіг мети організації з метою кожного її члена» (Андрущенко, 2005).

У другому визначенні чітко заявлено про процесуальний характер феномену організації, його зв'язок з діями, які в кінцевому рахунку сприяють гармонізації зв'язків у будь-якій системі. Роблячи проєкцію зазначену на нашу шукану модель як соціально-педагогічну систему, є прямий сенс, по-перше, назвати її передостанній компонент організаційно-діяльнісним. Він має сприяти об'єднанню в університеті дій майбутніх викладачів та їх наставників навколо актуалізованих у моделі цілей оновлення професійної підготовки з урахуванням потреб у її цифровізації й екзистенційних потреб суспільства під час війни. По-друге, необхідно пов'язати зміст відповідного компонента з таким аспектом організації, як спрямованість (філософи вважають спрямованість організації важливою характеристикою відповідності або невідповідності певної системи умовам навколишнього середовища). Зовнішні умови функціонування всіх ланок національної освітньої системи можна розглядати як той природний, культурний і соціальний простір, який визначає ступінь її поступу чи гальмування у певному проміжку часу, продуктивність самоорганізаційних процесів.

З початком повномасштабної війни з російським агресором чільне місце у сукупності зовнішніх умов функціонування освітніх систем стали займати *умови безпеки цього процесу*. Багато років держава якісно не готувалася до воєнних дій екзистенційного характеру: у регіонах не створювалася потужна вітчизняна система протиповітряної оборони, активно не будувалися чи не удосконалювалися бомбосховища й укриття, передусім для учнів і студентів у закладах освіти, не реалізовувалися нагальні потреби Збройних Сил України в танках, артилерії, у літаках і гвинтокрилах як охоронцях неба, не працювала і не нарощувала обертів на належному рівні оборонна промисловість та ін. З часом ситуація змінилася на краще, але вже ціною людських жертв і знищення великої частки енергетичної інфраструктури, культурного і житлового фонду країни,

дитячих садків, шкіл, закладів фахової передвищої і вищої освіти та ін.

До основних зовнішніх умов, класифікованих за сферою впливу на розвиток освітніх установ, й зокрема закладів вищої педагогічної освіти, також закономірно відносять *виробничо-економічні, суспільно-політичні, природно-географічні, культурні й середовищні (на рівні мікрорайону)*. З перших днів захисту рідної землі від рашистських загарбників гострою є потреби країни у різкому підвищенні її виробничих можливостей, оборонної промисловості, тобто у створенні необхідних для перемоги виробничо-економічних умов. Ці потреби важко задовольнити в ситуації руйнівного впливу війни на практично всі основні сектори економіки, ринок праці України. Як відмічає багато експертів, виїзд сотні тисяч чоловіків і набагато більше жінок за кордон та мобілізація спричинили навесні 2024 року появу тенденції до посилення дефіциту кадрів на ринку праці (на це вказують результати аналізу фахівцями у 2023 році й першій половині 2024 року співвідношення між вакансіями і резюме на провідних кадрових порталах). У ситуації кадрового дефіциту в таких сферах економіки, як фінанси, маркетинг, виробництво, будівельна галузь, торгівля роботодавці стали активно шукати шляхи утримання працівників (бронювання від служби у ЗСУ, підвищення зарплати тощо). Ефективним шляхом виявилася і співпраця із закладами вищої освіти у цілях популяризації компаній, залучення ними студентів до розв'язання своїх виробничих проблем, надання їм гарантій у працевлаштуванні на вигідних для майбутніх фахівців умовах та ін.

У розпалі воєнних дій державою були прийняті комплексні міри щодо забезпечення екзистенційно необхідного зростання економіки, і добре, що з 2023 року її розвиток вже став набирати обертів за допомогою західних партнерів. Однак цілісному переведенню економіки України на воєнні рейки та збільшенню її потужності суттєво завадили терористичні акти ворога, спрямовані на знищення української енергетичної системи (передусім, стрижня її гідроелектростанцій і теплової генерації). Важку ситуацію в енергетиці відчули і підприємства, і прості громадяни, медична, культурна, освітня й інші галузі. Екстрені або стабілізаційні відключення в країні електроенергії її споживачам стали реальним і невідкладним фактом її життя. Позитивним прикладом вчасної й адекватної реакції Міністерства освіти і науки України на відповідну ситуацію у травні 2024 року можуть бути його рекомендації закладам вищої освіти у цілях економічного використання енергоресурсів

побудувати гнучкий графік освітнього процесу, починаючи із серпня (враховуються можливості залучення альтернативних джерел енергії), який передбачає, зокрема, навчання студентів у суботні дні. Тобто система вищої національної освіти, компонентом якої є вища педагогічна, виявилася заручницею воєнно-економічних умов функціонування і вимушена під час війни просто пристосовуватися до них. Про потужне державне – фінансове і матеріально-технічне – стимулювання інновацій у царині забезпечення цифрового супроводу підготовки майбутніх викладачів у педагогічних ЗВО освітянам залишилося тільки мріяти.

Проте із цілісних позицій не можна коректно вести мову про сучасний економічний стан країни, що виборює своє існування, не окресливши хоча б основні втрачені можливості її економічного поступу після отримання нею незалежності.

Не ставлячи за мету аналіз виробничо-економічного вітчизняного потенціалу й усіх тенденцій щодо його зміни до повномасштабних воєнних дій, актуалізуємо тільки ті з них, які суттєво загальмували рух українського народу до перемоги над ворогом, негативно вплинули на всі підсистеми освітньої сфери. Головна деструктивна тенденція – це поступова девальвація цінності чесної праці, яка грає роль основного засобу досягнення життєвого успіху. Найбільшої економічної вигоди і багатства стали досягати підприємці й окремі чиновники різного рангу зі спрямованістю на корупцію і шахрайство, які процвітають і під час війни. Панівне місце серед негативних займає і тенденція до посилення деформації в індивідуальній свідомості працівників внутрішніх – духовних і моральних – імперативів, появи в ній матеріально-фінансових пріоритетів.

Війна з російськими загарбниками – це серйозний виклик і державно-політичній, і національно-культурній ідентичності. Утвердження інтегруючих на захист Батьківщини суспільних ціннісно-смыслових орієнтирів, сприяння боротьбі зі все-таки існуючою деструктивною тенденцією до політичного роз'єднання соціуму навіть у ситуації загрози самому існуванню країни є першочерговими завданнями студентів і професорсько-викладацького складу педагогічних університетів. І в цій роботі важливо обрати курс не тільки на констатацію певних *суспільно-політичних* умов існування країни в період воєнного стану (об'єктивна відмова від політичних виборів, заборона мітингів та інших масових зібрань із політичними

гаслами, досягнення єдності рішень політичних партій щодо посилення Збройних Сил України, її економічного й суто оборонного сектора, мобілізації, демобілізації та ін.), але й на ступінь людиноцентризму в конкретних суспільно-політичних стратегіях. Наскільки враховує суспільство і політичний олімп, що центром воєнного буття є Людина? Однозначно відповісти на це питання важко: потрібні спеціальні дослідження. В. Кремень наголошує на антропокосмічній спорідненості людини і буття, гострій потребі його збереження людиною як «персоніфікованому втіленню самості буття», називає буття першовісником свободи особистості у вимірі її універсальності, об'єднання з іншими: «Людиновимірність – найважливіший параметр буття... Бути – означає ставати самим собою... У повному сенсі буття є першоосною і першовісником свободи. Свобода – це внутрішня необхідність, потреба самоздійснення, колосальне випробування буття... Свобода є в того, хто мислить і діє не в ізоляції від інших, а разом з іншими, у контексті *цілісного буття*, що об'єднує всіх» (Кремень, 2009, с. 109).

У цьому контексті не декларативна, а реальна політика держави, МОН України як її інституту щодо зовнішнього стимулювання підвищення ступеня студентоцентризму освітнього процесу в закладах вищої освіти, утвердження пріоритетності їх інноваційного пошуку у вимірі сприяння захисту і єдності Вітчизни, національному культуротворенню, якісних критеріїв оцінювання діяльності вишів обов'язково буде працювати на задоволення соціальних потреб у повоєнний період. Наразі маємо приклади, які, на жаль, ілюструють тенденцію до тяжіння політики державного управління вищою освітою до однієї з його функцій – функції контролю. При цьому державне оцінювання діяльності викладачів закладах вищої освіти, наукових досягнень цих закладів і науково-дослідних інститутів загалом вже багато років здійснюється в основному на платформі не якісних, а кількісних критеріїв і показників. Про це свідчать передусім результати громадського обговорення у квітні 2024 року проєкту наказу МОН України «Про державну атестацію наукових установ та закладів вищої освіти в частині провадження ними наукової (науково-технічної) діяльності». Запропонована в ньому методика оцінювання передбачала підрахування за наведеними формулами загальної кількості опублікованої співробітниками наукових установ чи викладачами закладів вищої освіти монографій, статей, словників, довідників, енциклопедій та іншої наукової й опосередковано

наукової продукції. Основна ідея цієї методики: чим більше кількість публікацій, тим вища оцінка відповідної діяльності освітнього закладу або наукової установи, і навпаки. До уваги зовсім не були взяті такі вагомні критерії якісного плану: *національно-потребнісний* (показники-індикатори: спрямованість на національну безпеку і оборону країни; зорієнтованість на націєтворення; економічна ефективність; соціальна ефективність у вимірі сприяння якості життя громадян; відповідність культурно-розвивальній національній парадигмі організації життєтворчості громадян); *науково-розвивальний* (показники-індикатори: ознаки наукової новизни, теоретичного і практичного значення отриманих результатів); *валеологічно-середовищний* (показники-індикатори: спрямованість на сприяння здоров'ю громадян; екологічна доцільність і природозахисна спроможність; спонукальний вплив на розвиток освітнього середовища і його суб'єктів; пряме й опосередковане значення для оптимізації та гармонізації соціально-політичного середовища). Зазначені критерії і показники-індикатори були запропоновані під час громадського обговорення актуалізованого проєкту міністерського наказу відділом теорії і практики педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

На те, що *природні умови* відіграють значну роль у формуванні й розвитку особистості вихованця, давно вже вказали педагоги-класики. Так, принцип природовідповідності навчання був сформульований Яном Амосом Коменським ще у XVII столітті. Про виховання гуманних почуттів дитини засобами природи йдеться у педагогічній спадщині Ж.-Ж. Руссо, Г. Песталоцці, Ф. А. Дістервега та ін. Ідея виховання дітей на «лоні природи» (подалі від цивілізації) і відповідно до природи належить Ж.-Ж. Руссо. Проголошення суголосності людини з природою як основного принципу виховання, головної мети цього процесу – різносторонній і гармонійний розвиток природних сил дитини – є стрижнем виховної концепції Й. Песталоцці.

Природу також закономірно вважають найважливішим ресурсом розвитку освітніх систем, якщо: 1) вони функціонують у сприятливих природно-географічних умовах, що прямо націлені на збереження, покращення і формування духовного, психічного і фізичного здоров'я дітей дошкільного віку, учнів і студентів; 2) відповідні можливості природи якісно розкриваються педагогами і всебічно використовуються у виховних і навчальних цілях. Що це за можливості, які не принесли в освітній процес цифрові технології?

Насамперед, це наявність у флори і фауни оздоровчого потенціалу, на який давно спираються у своїй діяльності медики. Психологами-практиками і психотерапевтами доведено, що природа добре знімає в учнів тривогу і стрес, які є супутниками життя дітей і дорослих під час безперервних ракетно-шахедних атак ворога на міста і села країни. Більш того, постійне спілкування з природою сприяє розвитку в дітей пізнавальних процесів, їхньої емоційно-вольової й комунікативної сфери, свого «Я» як охоронця природного середовища. Це середовище є не тільки джерелом появи у нього стану спокою, а й здатності до саморегуляції поведінки, укріплення фізичної витривалості й сили. Загалом перелік його важливих можливостей можна продовжити (як відомо, від збереження природи, її екосистем залежить і клімат на планеті, й світова економіка, й існування самого людства).

Однак можливості природи не вичерпуються вже актуалізованими положеннями і в особистісно-розвивальному, й виховному аспектах. Йдеться про духовно-моральний розвиток особистості (дошкільника, учня, студента) засобами природи.

В Україні є приклади всебічного розкриття вчителями духовно-розвивального і психічно-розвивального потенціалу природи як середовища в цілях морального, розумового, естетичного, екологічного, трудового і валеологічного виховання дітей. Майстром цієї справи був видатний український педагог Василь Сухомлинський. Чомусь вважається, що поняття «освіта на відкритому повітрі» зародилося у 1950-х роках у Швеції (з часом освіта на природі активно практикувалася у Німеччині, Данії, Франції, Великобританії та ін.). Проте пріоритетність культивування у XX столітті яскравих актів і навчання, і особливо виховання дітей засобами дослідження природних скарбів і таємниць, творчості під відкритим небом належить Василю Сухомлинському (Україна). У його Школі радості під відкритим небом діти навчалися слухати «музику природи», краса якої «загострює сприйняття, пробуджує творчу думку, наповнює слово індивідуальними переживаннями» (Сухомлинський, 2018, с. 103), а сама вона є цілющим джерелом здоров'я.

У цій Школі радості чітко виконувалося правило В. Сухомлинського, за яким діти не мають бути в приміщенні особливо у весняні, літні та осінні дні. З ним на природі вони не тільки турбувалися про живе і прекрасне, вчилися думати і творити, але й активно рухалися на свіжому повітрі (проходили щодня свої кілометри, кількість яких поступово збільшувалася). «Еліксиром

здоров'я, - був переконаний їхній мудрий наставник, – є повітря, насичене фітонцидами злакових рослин – пшениці, жита, ячменю, гречки, а також лугових трав. Я часто водив дітей у поле, на луки – нехай дихають повітрям, настоящим на ароматі хлібних рослин» (Сухомлинський, 2018, с. 107).

Орієнтацію учнів на пізнання природного середовища, пошук у його явищах причинно-наслідкових зв'язків В. Сухомлинський вважав основним завданням вихователів (педагогів і батьків), умовою перетворення природи в джерело розумового виховання: «Розумове виховання починається там, де є теоретичне мислення, де живе споглядання постає не кінцевою метою, а лише засобом: яскравий образ навколишнього світу є для вчителя джерелом, у різних формах, барвах, звуках сховано тисячі запитань. Розкриваючи зміст цих запитань, учитель наче гортає «Книгу природи» (Сухомлинський, 2018, с. 228).

Можна продовжувати ілюструвати теоретичні положення і практичні наробки цього українського Педагога з великої літери щодо природовідповідного розвивального виховання і навчання, відкривати в них вельми актуальні для професійної підготовки сучасного вчителя його викладачами зерна учительської майстерності і культури. Тільки все це корисно робити за умови появи в національних педагогічних університетах і коледжах освітньої практики вивчення особливостей організації і методичного забезпечення викладання у природному середовищі конкретних шкільних дисциплін. Такий, корисний для наших освітян, досвід, що його необхідно вивчити, дійсно мають шведські університети. У цій країні в організаційному плані вже більше тридцяти років пішли далі. Там в університеті міста Лінчюпінга ефективно діє Національний Центр екологічної і відкритої освіти (National Centre for Outdoor Environmental Education). Він відомий у Європі як база для здійснення науково-дослідних робіт у сфері відкритої освіти в умовах природи, організації стажування педагогів і реалізації наукових проєктів, передусім пов'язаних з екологічними проблемами й екологічною освітою.

До повномасштабної війни Україна мала достатній для підвищення якості, передусім підготовки фахівців еколого-біологічного профілю (біологів, екологів, географів та ін.), майбутніх викладачів біології, базовий потенціал заказників і заповідників, лісостепових і степових зон. Наразі (йдеться про третій рік російської агресії) ситуація змінилася у гіршу сторону. Із системи ландшафтних

заказників із 2014 року і до середини 2024 року війна практично виключила таку природно-географічну освітню базу: «Мис Айя» і «Мис Фіолент» (АР Крим); «Байдарський» (АР Крим); «Крутосхили Каховського водосховища» (Запорізька область); «Урочище Терське» (Луганська область) та ін. Цей перелік поповнюють державні ботанічні заказники: «Юницький», «Сафоново», «Балка Ковильна» (Луганська область); «Новий світ» (АР Крим) та ін. Серед окупованих лісових заказників треба назвати ті, що знаходяться в Донецькій області («Великоанадольський» і «Бердянський»), в Запорізькій області («Берестівський»), в Херсонській області («Березові Колки»). Реально українським студентам якісно не допоможуть у професійному зростанні передусім й орнітологічні заказники Донецької області («Приазовський чапельник», «Сланчанські бакаї», «Бакаї Кривої коси»), і відомий на рівні держави до підризу загарбниками Каховської ГЕС об'єкт природно-заповідного фонду Херсонської області «Ягорлицький». Це далеко не повний перелік різновидів державних заказників, які потерпали і потерпають від терористичних дій російських злочинців. Природно-заповідними територіями ще вважаються гідрологічні, загальногеологічні, загальнозоологічні та інші заказники.

Говорячи про заповідники як природоохоронні українські території, існуючі у цілях збереження природних комплексів у їхньому початковому вигляді (так вважають фахівці), в актуалізованому контексті не можна не зробити наголос на стані під час війни найбільшої в Європі «степової перлини» «Асканія-Нова». Унікальна для всього світу, ця перлина Херсонщини вважалася і вважається однією із 7 чудес України. Наразі загарбники не здійснюють належної екологічної підтримки заповідника, цілеспрямовано знищують багатство цього біосферного природного заповідного фонду, що вже призвело, за оцінками українських екологів і біологів, до зниження кількості різновидів унікальних ендемічних рослин, кількості особин у популяції одного виду рідкісних тварин (антилоп, сайгаків, бізонів, коней Пржевальського та ін.). Крім біосферного заповідника «Асканія-Нова», вимагає й повної деокупації біосферний заповідник «Чорноморський».

У червні 2024 року ще залишилися окупованими природні заповідники: «Казантипський», «Опукський», «Луганський» і «Український степовий». Зокрема, «Хомутовський степ», «Кам'яні могили», «Крейдова флора» як складники Українського степового

природного заповідника розташовані у Донецькій області й чекають на деокупацію.

У тимчасовій окупації знаходиться й частина національних природних парків: «Чарівна гавань», «Джарилгатський», «Меотида», «Олешківські піски». У 2022 році були деокуповані степові національні природні парки «Кам'янська Січ» (Херсонська область) і «Дворічанський» (Харківська область). Однак наразі вони ще зазнають обстрілів і руйнувань з боку російських терористів як такі, що розташовані близько до лінії фронту.

Наведених прикладів більше, ніж достатньо, для висновку про зниження природного ресурсу освіти майбутніх учителів, викладачів екологічних, біологічних і географічних дисциплін у педагогічних університетах і фахівців природничого профілю в інших закладах вищої освіти. Проте в Україні ще залишилась достатня кількість природних територій, які виконують роль потенційних об'єктів, насамперед для організації навчальної й науково-дослідної роботи студентів.

У контексті моделювання професійної підготовки майбутніх викладачів в умовах цифровізації суспільства робимо акцент на таких напрямках активізації їх наукової роботи на базі відповідних об'єктів:

1) організація з використанням цифрових технологій діяльності студентів щодо інвентаризації пам'яток природи передусім у Донецькій, Луганській, Херсонській і Запорізькій областях;

2) орієнтація цілей курсових і дипломних робіт майбутніх викладачів на вивчення флори і рослинного басейну Дніпра, Десни, Південного Бугу, Дністра та ін.;

3) розширення кола наукових експедицій представників спеціальних кафедр разом зі студентами у державні заказники, заповідники і парки з метою дослідження природно-кліматичних і природно-географічних особливостей певної місцевості, пошуку і збереження рідких видів рослин і тварин;

4) перетворення весняних і літніх польових практик у засоби набуття студентами компетентностей і досвіду діяльності щодо: екологічної оцінки стану певної природної місцевості, що знаходиться під державною охороною; здійснення спостереження з використанням сучасних методів і засобів за представниками флори і фауни на певній території; збір науково-дослідного матеріалу за обраною темою (способами збирання і накопичення даних, реєстрації, кіно - й фотофіксації фактів, картографування тощо) наукової роботи;

встановлення кількості й описання особливостей рослинних і тваринних спільнот певної охоронної природної території, фізико-географічних і природно-кліматичних умов їх життя, розмноження та ін.

Студенту-досліднику важливо з часом гармонійно перейти від вже використаної на природі групи науково-емпіричних методів наукового пошуку до таких теоретичних методів дослідження, як аналітичні, узагальнювальні, проєктувальні (передусім прогнозування) й інтерпретаційні (пояснення, аналогія, порівняння, екстраполяція тощо).

У цілісній сукупності взаємопов'язаних зовнішніх умов функціонування професійної підготовки майбутніх викладачів в контексті її цифровізації центральне місце займають *культурні* умови. У суспільстві безперервно функціонують різні культурні процеси: трансляція і відтворення культурних цінностей засобами художньої й історично-публіцистичної літератури та різновидів мистецтва; вияви ставлення громадян до цінностей національної й світової культури; популяризація різними організаціями й установами культурних надбань народу та досвіду їхнього розвитку; демонстрація зразків і моделей діяльності представників наукової спільноти і суспільних організацій як суб'єктів боротьби за утвердження у всіх сферах життя національно-культурної парадигми життєдіяльності; нав'язування чи роз'яснення поведінкових стратегій у царині утвердження певних національно-культурних, духовних або окремих видів професійно-культурних цінностей; обговорення шляхів і способів створення територіальних культурно-розвивальних середовищ та ін.

Ці процеси суттєво впливають на фундаментальні культурні аспекти освітніх систем, зокрема систему професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти в умовах її цифровізації. До таких фундаментальних аспектів насамперед відносяться цілі і зміст відповідної підготовки. Перші визначають стратегію досягнення освітнім середовищем рівня культуровідповідного, тобто такого, що цілком відповідає національно-культурній і професійно-культурній парадигмам освіти в їх єдності. Другий – зміст – має бути носієм духовних та інших цінностей народу, а також цінностей професійно-педагогічної культури викладача (його професійно-цифрової культури), якщо змістовий освітній компонент розробляється з метою сприяння національному культуротворенню. Є й третій аспект – технологічний, бо в основі створення інноваційних

освітніх технологій лежить усталений у педагогічній науці принцип культуровідповідності. Цей принцип загалом націлений не лише на формування особистісної і професійно-педагогічної культури майбутнього викладача конкретними технологічними засобами, але й на розвиток усього культурно-освітнього середовища закладу вищої педагогічної освіти. Саме таке середовище за певних умов породжує у свідомості особистості студента нові емоційні переживання й смислові утворення духовно-культурного плану, які детермінують його траєкторію і активність у професійно-культурному саморозвитку.

Культурно-освітнє середовище закладів вищої педагогічної освіти формується і розвивається в системі взаємодії з основними суспільними інститутами як осередками збереження, пізнання і розповсюдження певних культурних цінностей (історико-культурні заповідники, національні музеї, театри, бібліотеки, філармонії та ін.). Чільне місце серед них займають музеї, в яких зберігаються і популяризуються пам'ятки національної та світової культурної спадщини. У розгалуженій мережі музейних закладів країни знаходяться національні й комунальні музеї, музеї і музейні кабінети при закладах вищої і загальної середньої освіти, музеї у віданні підприємств і організацій та ін. До повномасштабної війни з російським агресором тільки Міністерству культури України безпосередньо підпорядковувалось, як свідчать статистичні дані, 15 соціально значущих музейних установ. Серед них у контексті здійснення культурно-просвітницької й педагогічно-просвітницької діяльності чільне місце займають Національний музей історії України, Національний музей історії України у Другій світовій війні (Меморіальний комплекс), Національний музей Тараса Шевченка, Національний художній музей, Національний музей-заповідник українського гончарства в Опішному, Національний музей «Меморіал жертв голодомору», Національний музей народної архітектури та побуту, Національний музей літератури.

Основні напрями і зміст педагогічної взаємодії закладів освіти з такими соціальними інститутами є предметом окремих фундаментальних досліджень, чим займається спеціальна наукова галузь – музейна педагогіка. Тому окреслимо тільки функції музеїв у справі посилення культурологічної підготовки майбутніх викладачів вищої педагогічної школи у воєнний і повоєнний час.

У другому виданні «Українського педагогічного енциклопедичного словника» С. Гончаренка (2011) зафіксовано, що музейна педагогіка це «галузь науки, яка вивчає історію, особливості культурно-освітньої діяльності музеїв, методи впливу музеїв на різні категорії відвідувачів, взаємодію музеїв з освітніми установами тощо. Основна мета музейної педагогіки – прилучення до музеїв підростаючого покоління, творчий розвиток особистості» (Гончаренко, 2011).

Актуалізована дефініція не отримала в науковому дискурсі однозначної трактовки, як і визначення поняття «музей». Найбільш цілісно у національно значущому й особистісному вимірах у їх гармонійній єдності цей феномен описує Н. Філіпчук: «Музеї (museion), які у греків вважалися святилищами і храмами муз, у сучасних умовах сформувалися як значущі для суспільства науково-дослідницькі та науково-освітні заклади, які збирають, вивчають, зберігають і популяризують пам'ятки природничої історії, матеріальної й духовної культури... Завдяки музейній політиці нації здійснюють у світовому просторі своє власне історичне й цивілізаційне самоствердження. Через музейну справу відбуваються процеси суспільного виховання конкретного народу, презентується його місце і роль в ієрархії світопорядку, зростає особистісна, національна, державна гідність людини і громадянина, національна пам'ять, твориться своєрідність ментальних і психологічних характеристик. Музеї, в яких зберігаються унікальні письмові джерела (рукописи, матеріали, друковані документи, стародруки, книги, що мають історичну цінність) та багато інших пам'яток духовної та матеріальної культури, є закладами, діяльність яких забезпечує інтелектуальний, духовний, етичний розвиток особистості, вдосконалення компетентностей людини протягом всього життя...» (Філіпчук, 2020, с. 68).

У воєнний і повоєнний час підвищується ступінь актуальності культурологічної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти: саме вона спрямована на створення цілісної сукупності необхідних і достатніх умов для національно-культурного розвитку особистості студента, максимального підвищення його здатності будити український дух і утверджувати цінності етнокультури в соціумі, ефективного сприяння ним процесів націєтворення і повоєнного відродження України.

Взаємодія педагогічних університетів і музеїв як носіїв різновидів цінностей скарбниці духовної і матеріальної культури народу – це шлях до поліпшенні якості культурологічної підготовки майбутніх педагогів (зокрема, викладачів закладів вищої педагогічної освіти) у кризовий для країни період, забезпечення її спрямованості на дух національної етнокультури та історії, героїчного сьогодення, формування у студентів «Я – концепції» розвитку і утвердження національного «Я».

Розвиток ідеї занурення майбутніх викладачів педагогічних університетів до музейних «надбань національної та світової культурної спадщини» у калейдоскопі кровавих дій російських окупантів, зорієнтованих на знищення української ідентичності й ментальності, має відбуватися в системі сприяння синтезу їхньої національної свідомості і самосвідомості, зміни пріоритетів ціннісних смислів навчання і життя загалом. Це вимагає зміни питомої ваги підходів до культурологічної підготовки майбутніх фахівців, урахування в умовах війни високої соціальної валентності етнографічного підходу (студенти переважно вивчають особливості ментальності, традицій, звичаїв, вірувань свого народу, народну художню творчість, фольклор, зразки матеріальної культури, громадський побут тощо).

При розробленні змісту наук про культуру представниками київської, харківської й львівської наукових шкіл багато років в Україні домінує філософсько-історичний підхід. Як результат, у змісті культурологічної підготовки майбутніх педагогів й інших фахівців гуманітарного профілю пріоритетними є цінності гуманітарної культурології в мистецькому, історичному, літературознавчому, філологічному, етичному й естетичному вимірах. (навчальні плани містять відповідні курси і спецкурси: «Культурологія», «Етика», «Естетика», «Релігієзнавство» та ін.). Однак виконання завдання збагачення суті й наповнення комплексу підготовки майбутніх педагогів зразками віковичних надбань української національної культури наразі потребує появи у змісті професійно-педагогічної освіти спецкурсів «Народне декоративно-прикладне мистецтво», «Українська народна музика і пісня», «Мова як оберэг національного Я», «Витоки українського театрального мистецтва» та ін.

Науковою базою для конструювання в період війни оновленого змісту культурологічної підготовки майбутніх викладачів вищої педагогічної школи з урахуванням ціннісно-змістових і ціннісно-

сміслових можливостей у цьому процесі національних музеїв є положення про культуротворчу і націєтворчу спрямованість освітнього процесу, функціональну структуру компонентів культурологічної освіти, специфіку теорії духовного становлення і розвитку особистості, психології діяльності, основ музейної і мистецької педагогіки, педагогічної культури, психології боротьби з дистресом та ін.

В ієрархії принципів культурологічної підготовки студентів (спрямованості на цілісність їхнього розвитку, культивування класичних взірців національної духовної культури, етизації, інтегративності культурологічного знання, міждисциплінарності та ін.) чільне місце займає і *принцип єдності проєктування освітньо-розвивальних творчих дій екскурсоводом як музейним педагогом і викладачем педагогічного університету*. Залучення до цього, всіх зацікавлених сторін передбачає: 1) розкриття таких основних функцій національного музею в культурологічній освіті «вчителя вчителів», як *духовно-збуджувальна, аксіологічно-культуровідповідна, предметно-мотиваційна, пізнавально-стимулювальна, культурно-розвивальна, науково-середовищна і науково-активізуюча*; 2) створення і реалізацію викладачами вишу проєктів щодо проведення занять з національно валентних дисциплін на базі музеїв в офлайн, онлайн і змішаній формах навчання, організація в них науково-дослідної роботи студентів за україноцентричною тематикою.

Духовно-збуджувальна функція. З виконанням цієї функції пов'язані музейні експозиції пам'яток духовної і матеріальної культури народу, які підібрані на основі філософії панування національної ідеї, національного світогляду, духу і свободолюбовивого характеру. Функція високохудожніх продуктів етнокультурної самобутності українського мистецтва, що містяться в музеї, – будити у студентів національний дух. Вона найкраще виконується в процесі співтворчості екскурсовода з педагогом і його студентами, що прийшли до музею на особливе заняття, одухотворене і опочуттєвлене. Екскурсовод разом з наставником майбутніх викладачів мають педагогічно майстерно забезпечити контакт студентів з музейними предметами і музейними колекціями. Тобто викликати у них емоційно-почуттєве піднесення почуття гордості за свій народ з обов'язковим (бажано письмовим) наступним етико-психологічним і естетично-культурологічним аналізом духовної взаємодії з конкретним культурним шедевром. Такий аналіз бажано проводити зразу ж після виїзного заняття в музеї,

вже в стінах університету. Майбутнім викладачам бажано емоційно пережити й осмислити етнокультурну самобутність і високий духовний заряд музейних експонатів як зразків народних ремесл і промислів, національних традицій у виробництві одягу, шкіри, керамічного посуду, декоративного розпису й орнаментики, українські техніки вишивання рушників, ткания килимів та ін.

З метою пробудження у слухачів національного духу музейним працівникам доцільно переосмислити принцип персоніфікації великих українців у історичній ретроспективі: філософів-мислителів, науковців у різних галузях (зокрема, в педагогічній), полководців, нескорених борців за свободу народу, письменників і поетів, спортсменів, музикантів, сучасних героїв боротьби з російськими загарбниками та ін. Цьому має слугувати поєднання музейним педагогом словесних і наочних методів. Організація фотовиставок понівеченої техніки окупантів конкретними підрозділами ЗСУ також є прикладом використання зазначеного принципу.

Аксіологічно-культуровідповідна функція. Актуалізована функція якісно виконується музеєм за підтримки закладу вищої педагогічної освіти. Найкращим є варіант існування культурно-освітнього комплексу «Музей – ЗВО», спільною стратегічною метою якого є формування у майбутніх викладачів ціннісних орієнтацій культуровідповідного характеру. У цьому комплексі музею стає притаманна роль такого духовно-розвивального середовища, яке, по-перше, забезпечує культурі реалізацію своїх аксіологічних інтегративних, освітньо-виховних і регуляційних можливостей, а по-друге, має особистісну спрямованість. За певних умов саме в ньому майбутній викладач закладу вищої педагогічної освіти стає здатним вибудовувати власну систему ціннісних орієнтацій у вимірі певних цінностей національної і світової культури. Провідними і необхідними умовами формування в нього цієї здатності є такі: 1) розроблення працівниками університету і музею спільної концепції професійно-культурного аксіологічного розвитку студентів засобами музейної педагогіки; 2) технологічне забезпечення реалізації цільових програм їхнього відповідного розвитку в музейному середовищі.

Предметно-мотиваційна функція. Організатори музейної культурологічної освіти – викладачі університету і наукові співробітники музею – мають починати свою спільну освітньо-культурну діяльність зі сприяння виконанню музейною установою своєї предметно-мотиваційної функції. Вона полягає у формуванні в

студентів смислотвірних мотивів діяльності щодо утвердження українськості, цінностей національної культури в родинному, освітньому, громадському і громадянському просторах. До основних різновидів україноцентричної предметної діяльності майбутніх викладачів, особистісний сенс яких їм варто усвідомлювати, потрібно віднести такі: здійснення серед громадян просвіти національно-культурної спрямованості; підготовка презентацій музейних матеріалів для участі в наукових конференціях різного рангу; написання і публікація статей, присвячених історії, філософії й ролі конкретного національного музею у суспільному культуротворенні; створення для музею електронного банку героїчних учинків українських воїнів і волонтерів; надання волонтерської допомоги постраждалим від війни людям та ін. Сформованість у студентів відповідних смислотвірних мотивів є результатом внутрішнього прийняття ними за допомогою наставників музейних цінностей у ролі особистісних. Майстерність музейних і університетських педагогів у цій справі передусім є похідною від знання ними класифікації мотивів здійснення будь-якої предметної діяльності. Вони класифікуються на інтелектуально-спонукальні, що базуються на отриманні задоволення від пізнання цінності й потреби в пов'язаній з нею дії, безпосередньо-спонукальні (їх основа – емоції) й перспективно-спонукальні (база – розуміння перспектив здійснення дій). Крім того, важливо знати способи забезпечення емоційного переживання і осмислення студентами музейних цінностей, прийоми сприяння появи в їхній свідомості актів цілепокладання за напрямом оволодіння системою знань про певні культурні надбання музею.

Пізнавально-стимулювальна функція. Синергія музейного й освітнього потенціалів є умовою активізації пізнавальної діяльності студентів. Проте виконання музеєм пізнавально-стимулювальної функції прямо залежить від рівня майстерності проведених в ньому занять. Досягнення високого рівня майстерності педагогічної взаємодії – це торжество спрямування впливу унікального аксіологічного скарбу музею на почуття, інтелект і волю особистості студента у вимірі передусім задоволення його пізнавальних потреб. Майстерність передбачає й оптимальне використання методів формування пізнавальних інтересів (занурення в суть новизни експоната, забезпечення успіху в пізнанні унікальності музейної цінності, аргументація несподіваними цікавими фактами із життя національних героїв та ін.), вправ на емоційно-вольове вираження ставлення

студента до експоната і самого себе у зв'язку з ним, його оцінку, різних способів переконання значущості культурологічного знання, заохочення до самостійних пізнавальних дій та ін.

Культурно-розвивальна функція. Музейний заклад як носій ціннісного потенціалу національної і світової культури є опосередкованою методологічною (аксіо-культурологічною) платформою для сприяння цілісному розвитку майбутнього викладача педагогічного університету: особистісного, професійного і професійно-культурного. Фундаментом мистецтва у використанні цього потенціалу є компетентності організаторів культурологічної освіти в теорії саморуку майбутнього педагога до вершин професійної зрілості (питання методології, психологічного і психопедагогічного механізмів цього процесу, принципи, способи і засоби його організації та ін.). До кола таких організаторів відносяться і музейні працівники, що виконують педагогічні функції. Тобто ознайомлення їх з цією теорією, розкриття разом з ними культурно-розвивального потенціалу експозиційних і фондкових предметів та матеріалів (артефактів) є необхідним завданням їхніх колег з університету й співтворчості з ними.

Науково-середовищна і науково-активізуюча функції. Розгляд музею як культурної установи з цілісних позицій передбачає логічний наголос на його науково-середовищній і науково-активізуючій функціях; на соціальному рівні музей не тільки культурно-освітній, але й науково-дослідний заклад. У цьому плані педагогічним університетам важливо розглядати музей як постійно діючий майданчик щодо організації наукової роботи студентів за національно-культурологічною тематикою, наповнене національним духом цілісно-розвивальне наукове середовище, у якому в педагогічному аспекті є всі умови для застосування дослідницького методу і набуття досвіду творчої діяльності. У цілях активізації наукових дій майбутніх викладачів на базі музеїв необхідно побудувати цілу систему управління шляхами і засобами підвищення їхньої інтелектуальної, комунікативної й афективної активності як суб'єктами самоорганізації науково-дослідного процесу. Вона має охопити всі основні управлінські функції, починаючи від планування культуровідповідної тематики наукової роботи до визначення особливостей її психолого- педагогічного супроводу і стимулювання, а потім – і до оцінки та апробації отриманих результатів. Співтворчість університету і музею у цій справі максимально забезпечує її успіх.

Як показала практика такої співтворчості, підвищення наукової активності студентів знаходиться у прямопропорційній залежності від рівнів їхньої зацікавленості науковою проблематикою працівників музею як дослідників, самоповаги до власного «Я» як носія цінностей української культури.

Наведений приклад можливого використання закладами вищої педагогічної освіти ціннісно-культурного потенціалу національних музеїв у цілях оптимізації культурологічної підготовки майбутніх викладачів свідчить про взаємопов'язаний характер зовнішніх і внутрішніх умов функціонування цього процесу. Наявність у країні розгалуженої мережі національних музеїв (як і театрів, бібліотек, галерей, виставкових залів, філармоній та ін.) є лише зовнішньою необхідною умовою приведення культурологічної підготовки студентів у закладі вищої освіти у відповідність до сприяння реалізації екзистенційних потреб держави під час війни. Достатня умова – активність викладацького складу педагогічного університету у взаємодії з певними осередками культури.

У нашому розгляді зовнішніх умов функціонування процесу професійної підготовки майбутніх викладачів у педагогічному університеті – це умови безпосередньо *середовища* його розташування (на рівні мікрорайону, певного соціально-економічного регіону). Регіони, навіть на макрорівні, різняться між собою природними умовами, географічним положенням, культурними надбаннями, специфікою суспільного виробництва, промисловим потенціалом, соціально-економічними умовами життя людей, рівнем ефективності діяльності інститутів об'єднаних територіальних громад та ін. Все це певним чином впливає на якість функціонування закладів освіти. Далеко не всі з них знаходяться у мальовничих куточках української природи, в середовищі створених в історичній ретроспективі осередків зберігання культурних цінностей (як зазначалося раніше, таке розташування дуже важливе для виховного процесу). Особливо значущий чинник впливу – оптимальність регіональної системи підтримки і стимулювання розвитку закладів освіти, зокрема вищої педагогічної, її адекватність існуючим регіональним можливостям. Суб'єктами створення й укріплення відповідної системи мають бути місцеві органи влади разом з органами управління освітніми закладами. Цілі системи підтримки і стимулювання розвитку закладів освіти педагогічного профілю об'єктивно спрямовуються на:

- 1) підвищення якості предметного змісту освітнього середовища вишу;

2) перетворення педагогічної взаємодії в освітньому середовищі закладу вищої педагогічної освіти в джерело досягнення ним поставлених пізнавальних, розвивальних і виховних цілей; 3) сприяння включенню майбутніх педагогів у активну самотворчу, професійно творчу і громадську діяльність за напрямками кар'єрного зростання, оздоровлення природного, культурного і соціального компонентів середовища мікрорайону; 4) формування особливостей академічної мікрокультури, «позитивного клімату навчання».

Фінансова й економічна підтримка районним бізнесом програм розвитку педагогічного вишу, організації освіти дорослих за актуальними спеціальностями – це вагомий внесок у майбутнє певного соціально-економічного регіону. В умовах негативного впливу війни на кадрові ресурси в Україні одним зі шляхів виходу бізнесу з цієї патової ситуації є розроблення корпоративних кар'єрних стратегій, створення в кожному регіоні з урахуванням його особливостей галузевої системи управління становленням кар'єри фахівців. Уключення процесу функціонування системи управління становленням кар'єри фахівців-педагогів (серед них знаходяться і викладачі ЗВО) передбачає виконання такого алгоритму дій: 1) визначення мети кар'єрної стратегії освітньої галузі в регіоні та завдань щодо її реалізації; 2) узгодження обраних принципів управління відповідною кар'єрною стратегією з колективами закладів освіти; 3) делегування закладам освіти рішень щодо розроблення власної кар'єрної політики адекватно до мети і завдань кар'єрної стратегії освітньої галузі на рівні регіону; 4) всебічна підтримка створення і функціонування в закладах вищої освіти системи управління кар'єрою працівників (мотивування її побудови, стимулювання відповідних управлінських дій, сприяння збільшенню потужності ресурсного забезпечення); 5) моніторинг стану функціонування у закладах вищої педагогічної освіти систем управління кар'єрою кадрів.

Бажано, щоб в управлінні освітою була група генераторів і резонаторів ідей у сфері регіональних стандартів розвитку освіти та їх узгодження з системою управління кар'єрою педагогів. Розроблені й затверджені стандарти (модель чи концепція розвитку освітньої галузі в регіоні; вимоги до рівнів сформованості в освітян компетентностей, важливих для реалізації відповідної моделі; вимоги до образу-еталона вчителя та образу-еталона викладача вищої педагогічної школи) є результатом далекоглядної політики менеджерів освітньої галузі. Така політика передбачає створення в регіоні власних психологічних

служб, появу в них консультантів-психологів з проблем кар'єрного зростання педагогів середньої і вищої ланок освіти. Основна функція цих фахівців – науково-методичний й організаційний супровід побудови в регіональних освітніх закладах систем управління кар'єрою педагогічних кадрів.

Розроблення і впровадження в закладах вищої педагогічної освіти системи управління кар'єрою викладачів (і майбутніх викладачів) також вимагає введення в ньому посади кар'єрного консультанта, глибоко компетентного психолога у сфері теорії й технології кар'єрного зростання, який тісно пов'яже свої завдання і дії із завданнями відповідної регіональної служби. Його стрижнева мета – навчити викладачів і студентів педагогічного університету розробляти як розраховані на далеку перспективу кар'єрограми цілісного індивідуального образу майбутньої кар'єри, так і кар'єрограми інструментального типу у вигляді завдань-самозобов'язань щодо професійно-культурного саморозвитку. Проте для цього консультанту необхідно розкрити певні об'єктивні можливості освітнього процесу, здійснити сукупність психолого-педагогічних впливів на конкретних студентів чи викладачів у царині їхнього кар'єрного зростання, тобто створити необхідні педагогічні умови для нього. А це варіант умов внутрішнього плану.

Вже актуалізований у підрозділі матеріал поки що стосувався переважно зовнішніх умов професійної підготовки майбутніх викладачів із використанням цифрових технологій (просторових по відношенню до неї), що в монографії позиціонується як система. Різновиди зовнішніх умов ставились у взаємно-однозначну відповідність з їх можливістю сприяти реалізації *процесуального* аспекту цієї системи чи гальмувати її розвиток. Зовнішнє середовище визначає реалістичні контури стратегії розвитку освітньої галузі, є головним елементом в системі розроблення нових (з урахуванням нових зовнішніх умов) концептуальних засад реформування вищої педагогічної освіти. Робимо акцент на тому, що зовнішнє середовище завжди проявляє себе як *незалежне* від внутрішніх чинників розвитку будь-якої педагогічної системи – *науково-технологічних* (ступінь цифровізації і технологізації освітніх дій, рівень використання в освітньому процесі мультимедійних технологій, наукова аргументованість моделі чи концепції розвитку закладу, наявність оптимального фонду навчальної і наукової літератури та ін.); *управлінських* (виконання менеджерами освіти цілісної сукупності

управлінських функцій, моносуб'єктний чи полісуб'єктний характер управлінської взаємодії, якість реструктуризації управлінських структур, моніторинг стану і результатів впровадження інновацій та ін.). Як особливе соціально-педагогічне явище оновлення професійної підготовки майбутніх викладачів під кутом актуальних потреб прямо залежить від активності її суб'єктів у закладі вищої освіти. Цілісна сукупність, насамперед внутрішніх педагогічних умов функціонування цього явища, й утворює середовище його виникнення, існування і трансформації.

Надалі будемо дотримуватися позиції тих науковців, які пов'язують певні педагогічні й організаційно-педагогічні умови з розвитком *особистісного* аспекту суб'єктів освітнього процесу. Узагальнюючи численні трактовки науковцями організаційно-педагогічних умов, будемо розуміти під ними сукупність будь-яких спеціально сконструйованих за задумом педагогів-організаторів можливостей (змісту, форм, засобів і методів організації цілісного педагогічного процесу), що забезпечують успішність вирішення поставлених освітніх завдань, а саме: сприяють покращенню стану інноваційної діяльності, підвищенню темпів реалізації в педагогічній системі принципів культуроцентризму та її особистісно-розвивальної спрямованості, гуманізації педагогічної взаємодії, загалом, усім перетворенням за напрямом культивування якості особистісно орієнтованого навчання і виховання.

Створена модель, особливо її схематичне зображення, має актуалізувати в організаційно-діяльнісному компоненті саме основні внутрішні умови оновлення підготовки майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти до професійної діяльності: особистісну траєкторію функціонування цього процесу в нових зовнішніх реаліях визначає сукупність внутрішніх науково-технологічних й управлінських чинників.

В організаційному вимірі потрібно вести мову про такі необхідні внутрішні умови, без створення яких не буде забезпечений системний характер оновлення процесу функціонування професійної підготовки майбутніх викладачів – її цілей, змісту і технологій. Фактично, це невідкладні умови запуску на практичному рівні нового проєкту організації професійного навчання і виховання студентів закладу вищої педагогічної освіти у вимірі трансформованих з урахуванням екзистенційних потреб суспільства їхніх цільових орієнтирів. До найбільш невідкладних відповідних *внутрішніх умов системного*

плану (йдеться про невідкладність їх створення в ситуації воєнного стану в країні) відносяться такі:

1) утвердження в педагогічному університеті ідеології оновлення змісту і технологій професійної підготовки майбутніх викладачів у вимірах досягнення якості її цифровізації й відповідності потребам держави під час воєнного стану і в період післявоєнного відновлення;

2) готовність професорсько-викладацького складу до оновлення професійної підготовки студентів в умовах її цифровізації та екзистенційних потреб суспільства;

3) створення в педагогічному ЗВО професійно-цифрового середовища зі спрямованістю на цілісний розвиток майбутніх викладачів – особистісний, професійний і професійно-культурний.

Системна умова 1. *Утвердження в педагогічному університеті ідеології оновлення змісту і технологій професійної підготовки майбутніх викладачів у вимірах досягнення якості її цифровізації й відповідності потребам держави під час воєнного стану і в період післявоєнного відновлення.* Процес створення актуалізованої умови має декілька основних етапів. Перший з них – це *етап актуалізації потребнісно- концептуальної ситуації* в закладі вищої педагогічної освіти. Ініціативна група із членів вченої ради – активатор дій щодо підвищення рівня усвідомленості нагальної потреби в розробленні такої актуальної концепції розвитку педагогічного університету з використанням цілісної сукупності цифрових, педагогічних й управлінських засобів, яка би стала носієм ціннісно-змістового аспекту ідеології відповідності стратегії освітнього процесу суспільним викликам екзистенційного характеру, стрижневим завданням відродження країни після війни. Результатом розгляду цього пріоритетного питання на вченій раді мають бути: по-перше, констатація існування *запиту* на теоретичні положення у сфері моделювання освітніх інновацій в реаліях воєнного часу; по-друге, *ухвала* про оновлення з урахуванням цих реалій цілей, змісту і технологій професійної підготовки фахівців педагогічного профілю.

Важливим кроком до виконання такого рішення є організація наступного *етапу* – *пошуку, обговорення та внутрішнього прийняття як особистісної цінності еталонних зразків ідеології оновлення професійної підготовки майбутніх викладачів в умовах її цифровізації й у вимірі потреб суспільства у воєнний і повоєнний періоди.* Стадії обговорення відповідних ідей, що організовується у всіх

підрозділах університету, передую стадія здійснення експертної оцінки їх еталонного зразка найбільш активною групою науково-методичної ради університету разом з компетентними представниками вченої ради. У разі визнання ними його значущості для вишу, вченою радою ухвалюється рішення про впровадження ідей-еталонів у власну практику освітньої діяльності. Наступні стадії носять інституційний характер, бо націлені на внутрішнє прийняття візії-ідеології під час його обговорення всім професорсько-викладацьким й управлінським складом закладу вищої педагогічної освіти. Організація *емоційно-ціннісної стадії* – це практично яскрава демонстрація ініціативною групою і підготовленими нею завідувачами кафедр образів кожної зі складових основної ідеї оновлення цілісного освітнього процесу перед педагогічними працівниками підрозділів університету. Вирішується завдання щодо емоційного сприйняття педагогами вищої школи цих ідей як самоцінних і одночасно важливих в аспекті перспектив розвитку університету. Її змінює найголовніша *особистісно-смилова стадія*, яка разом із попередньою забезпечує особистісну траєкторію смислотвірної мотивації взяття представлених ідей в основу власної освітньої діяльності. На цій стадії насамперед доцільно сприяти розширенню сфери «Я» викладача на платформі кількісного зростання репертуару його соціальних ролей під час війни. Практично, це розширення пов'язане з інтеграцією індивідуально-особистісного початку фахівця вищої педагогічної школи з новими реаліями навколишнього середовища, на яке максимально негативно вплинула російська агресія та її наслідки. Найкращим способом забезпечення розширення сфери соціального «Я» викладачів є рольові тренінги, беручи у яких участь вони наразі можуть доповнити репертуар своїх соціальних ролей і такими: цілитель власної психіки і психіки студентів, волонтер, будитель українського духу в громадян, просвітитель (передусім йдеться про аспекти етнокультурної просвіти). Ефективним шляхом формування в особистості професора, доцента чи старшого викладача мотиву засвоєння цінностей еталонного варіанту ідеології й політики оновлення освітньої діяльності є орієнтація на пошук особистісного сенсу активності у цьому процесі. Останню стадію етапу можна назвати *детально-коригуючою*. Наявність такої стадії пояснюється тим, що будь-який національний або педагогічний університет відрізняється від інших насамперед неповторним кадровим потенціалом, своїми напрацьованими з роками специфічними традиціями, формами,

методами й засобами ефективного досягнення цілей фахової підготовки, її організації у дистанційному і змішаному форматах. Більш того, кожний викладач вишу зі стажем роботи вже виробив особистий стиль педагогічної діяльності, має у своїй інноваційній скарбниці певні унікальні способи її особистісної орієнтації й модернізації. Не викликає сумніву, бо це підтверджує практика, здатність окремих наставників студентів до генерації прямо прив'язаних до вищого освітнього середовища ідей сприяння його якісній трансформації у відповідності з потребами часу. Все це актуалізує необхідність корекції й деталізації викладачами університетів представлених еталонних образів ідей оновлення цілей, змісту і технологій навчання та національно-патріотичного виховання студентів у процесі обговорення їх.

Етап розроблення, ухвалення і культивування концепції оновлення цілей, змісту і технологій підготовки майбутніх викладачів до професійної діяльності як стрижня концептуальних основ випереджувального розвитку університету. Організація розроблення відповідної концепції на основі її еталонного образу й з урахуванням пропозицій працівників університету та особливостей найкращого досвіду його функціонування делегується ректоратом групі відомих науковців, до складу якої входять представники кафедр усіх основних напрямів підготовки фахівців. Бажано, щоб творчою роботою цієї групи керував науковець з кафедри педагогіки або психології. Створений проєкт концепції він подає на розгляд науково-методичної ради вишу. Після його обговорення і корекції остання рекомендує цей теоретичний конструкт вченій раді університету для його ухвали. Після ухвалення вченою радою розроблений проєкт відповідних концептуальних ідей набуває статусу університетської провідної концепції, і починається стадія її культивування. Культ концепції починається з її висвітлення на сайті університету й настанов вченої ради щодо розгляду ідей цього внутрішнього документа на спеціальних засіданнях кафедр. Він має виявлятися у зміні планів засідань вчених рад великих підрозділів закладу вищої освіти (факультетів, інститутів) у контексті забезпечення пріоритетності в них питань трансформації освітнього процесу на нових концептуальних засадах його організації. Пріоритетність таких питань підсилюється аргументованими потребами кожного факультету (інституту) мати своє специфічне концептуальне обличчя оновлення професійної підготовки студентів за конкретними напрямами і

спеціальностями, яке цілком узгоджується із загальною для всіх підрозділів концепцією. Доцільною варто вважати практику проведення конкурсів між окремими кафедрами факультету (інституту) на розроблення локальних специфічних проєктів концептуальних ідей оновлення певних напрямів підготовки майбутніх педагогів-професіоналів вищої школи. Ідеї такого плану необхідно культивувати і у педагогічній взаємодії зі студентами, включати їх у процес розкриття можливостей реалізації певних концептуальних принципів у практиці проєктування і організації навчального процесу.

Етап імплементації концептуальних ідей як їх втілення в практику професійної підготовки. Імплементація розробленої колективом вишу концепції вважається останнім етапом реалізації висунутих концептуальних ідей. Вона передбачає наявність у викладачів моральної і психологічної готовності до оновлення освітньої діяльності на основі внутрішньо прийнятих концептуальних підходів, а також цілісної сукупності знань і вмінь у цій сфері. Фактично йдеться не тільки про компетентності в царині розроблення планів і алгоритмів дій для втілення ідей у життя, але й про вже опановані способи діяльності в контексті виконання цих планів і алгоритмів дій. Тобто до процесу імплементації концепції науково-педагогічних працівників треба ще фундаментально готувати, що вимагає створення в університеті спеціальних організаційно-педагогічних умов системного і локального характеру.

Системна умова 2. *Готовність професорсько-викладацького складу до оновлення професійної підготовки студентів в умовах її цифровізації й екзистенційних потреб суспільства.* Організація формування відповідної готовності у членів колективу університету здійснюється за спеціальним наказом ректора і має передбачати: 1) створення на громадських засадах підрозділу підвищення психолого-педагогічної компетентності кадрів (викладачів і управлінців) у питаннях реалізації концепції розвитку закладу з затвердженням його структури, керівника і викладацького складу; 2) визначення аудиторної бази для роботи курсів у підрозділі (за умови відсутності у складі вишу відділення для підвищення кваліфікації кадрів); 3) затвердження навчального плану і навчальної програми, термінів і графіка діяльності підрозділу; 4) визначення основних форм і видів підвищення відповідної психолого-педагогічної компетентності викладачів і управлінців;

5) призначення відповідальних осіб за безпеку працівників під час підвищення їх кваліфікації, здійснення контролю за організацією і якістю цього процесу.

Однією із версій навчального плану є його побудова за принципом інтеграції локальних спецкурсів (як правило, психологічної й педагогічної спрямованості) різної функціональної приналежності. Для цього розробляються два чільні інтегративні курси: «Чинники, цілі і зміст оновлення професійної підготовки майбутніх викладачів у сучасних умовах» і «Технології досягнення нових цілей професійної підготовки майбутніх викладачів: концептуальні, змістові і процесуальні аспекти».

Навчальна програма першого з них як методологічна основа підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників університету розробляється з урахуванням необхідності передбачення в ньому наявності двох обов'язкових змістових модулів: 1. Цільовий вимір оновлення професійної підготовки майбутніх викладачів в умовах її цифровізації та функціонування під час і після війни. 2. Основні напрями оновлення змісту освітнього процесу адекватно скоригованим цілям.

У змісті першого модуля рекомендовано зафіксувати такі обов'язкові теми:

- Методологічна платформа перетворення в нових суспільних умовах професійної підготовки майбутніх викладачів до професійної діяльності у джерело їхнього цілісного розвитку.
- Функції викладача вищої педагогічної школи в цифровізації професійної підготовки студентів та необхідності забезпечення її відповідності екзистенційним потребам країни та повоєнним потребам.
- Система професійно-цифрових компетентностей викладача вищої педагогічної школи як цільових орієнтирів фахової підготовки студентів.
- Цільові орієнтири цілісного – особистісно-професійного – і професійно-культурного розвитку майбутнього викладача і викладача-практика закладу вищої педагогічної освіти впродовж життя.
- Система організації модульно-розвивального навчання у вищій школі: аспекти її адекватності поставленим цілям.

Тематичне наповнення другого змістового модуля цього спеціального курсу слід максимально пов'язати з таким його варіантом:

- Розроблення навчальних планів вищої школи у контексті їх відповідності суспільним потребам у воєнний і повоєнний періоди.
- Цифрові інструменти, шляхи і способи їх застосування викладачем у цілісній сукупності цінностей навчального плану.
- Оновлення змісту професійної підготовки майбутніх викладачів: культуроцілісний, валеологічно-захисний і євроінтеграційний виміри.
- Образ цілісно-розвивального компонента змісту професійної підготовки майбутніх викладачів як системи у закладі вищої педагогічної освіти.
- Гуманістично-психопедагогічний напрям оновлення сучасного змісту підготовки майбутніх викладачів до фахової діяльності.
- Особливості проектування навчальних програм актуальних спекурсів у контексті оновленого навчального плану.

Остання з переліку тем має бути зорієнтована на формування і розвиток у професорсько-викладацького складу університету способів діяльності за напрямом проектування навчальних програм нових спекурсів, набуття ним практичного досвіду творчого використання набутих вже на курсах знань.

Змістові модулі спецкурсу «Технології досягнення нових цілей професійної підготовки майбутніх викладачів: концептуальні, змістові і процесуальні аспекти» також доцільно присвятити не лише вивченню специфіки запропонованих технологій, але й необхідним для їх використання на практиці компетентностям.

Практична готовність фахівців-педагогів вищої школи до оновлення професійної підготовки студентів є похідною від їхньої здатності застосовувати на практиці цілісну сукупність спеціальних наукових знань. Так, тільки для реалізації технології організації цілісного саморозвитку майбутніх викладачів у модульно-розвивальній системі їхнього дистанційного і змішаного навчання слухачам курсів підвищення психолого-педагогічної компетентності у цілях реалізації концепції університету, як мінімум, потрібні знання таких теорій: психології і педагогіки стимулювання цілісного саморозвитку майбутніх педагогів цифровими і педагогічними засобами; проектування змістового, евристичного, афективно-розвивального, комунікативно-розвивального модулів і модуля організації особистісно-професійного саморозвитку особистості студента; проблемного підходу до формування у студентів способів фахової діяльності, оптимальної організації їхнього дистанційного і

змішаного навчання, а також теорії концептуального, ціннісно-змістового і процесуального наповнення відповідної технологічної розробки.

Перехід професорсько-викладацького складу університету на технологію психолого-педагогічного супроводу культивування майбутнім викладачем психічного оздоровлення і національно значущих дій у ситуації воєнного стану в країні потребує насамперед ґрунтовних знань у сферах: теорії групової психокорекції (Яценко, 2004); теоретичних положень щодо адаптивних антистресових психотехнологій (Розов, 2005), теорії загальної психології стресу Г. Сельє як наукової платформи, на основі якої вони визначаються (Selye, 1974); теорії установки (Узнадзе, 1977) та особливостей її використання в цілях самоорганізації особистісно й соціально значущої діяльності, теорії самотворчості (Кучерявий, 2010) і професійно-педагогічної творчості (Сисоєва, 1998) та ін.

Актуалізація, повторення і формування у викладачів-курсантів зазначених та інших знань необхідно доповнювати прямим включенням їх у діяльність щодо використання опанованої теорії в практичних цілях: насамперед, при розв'язанні змодельованих завдань в аспектах опанування окремими складниками технологій. Пріоритетними при цьому потрібно вважати такі дії: орієнтацію викладачів на розроблення завдань-самозобов'язань у царині опанування певною технологією та їх реалізацію педагогічними і цифровими засобами з фіксацією в електронному щоденнику досягнутих успіхів; сприяння розширенню сфери наукових інтересів викладачів з метою усвідомлення ними нової актуалізованої проблематики досліджень на кафедрах; створення необхідних умов на заняттях для визначення викладачами завдань і специфіки психолого-педагогічного супроводу оволодіння студентами оновленим змістом професійної підготовки на особистісному рівні; розкриття можливостей тренінгів у процесі групового навчання викладачів-курсантів з метою: 1) формування у них досвіду наукової аргументації висунутих інноваційних пропозицій у сфері впровадження змін в освітній процес; 2) опанування ними методами і прийомами психічної саморегуляції і самопідготовки; 3) стимулювання особистісно-професійного саморозвитку викладачів.

Під час реалізації навчальних програм спецкурсів є сенс гармонійно поєднувати, залежно від поставлених завдань, пояснювально-ілюстративний, проблемний та інтерактивний типи

навчання, оптимально використовувати специфічні для кожного з них методи, прийоми і засоби.

Системна умова 3. *Створення у закладах вищої педагогічної освіти освітньо-цифрового простору зі спрямованістю на цілісний розвиток майбутніх викладачів.* Розгортання в часі й організаційно-діяльнісному вимірі актуалізованої внутрішньої умови має точку відліку. Нею є з'ясування і усвідомлення колективом університету дефініції «освітньо-цифровий простір». Не вдаючись до аналізу різних тлумачень цього феномену та беручи окремі з них до уваги на рівні узагальнення, дамо йому таке робоче визначення: *освітньо-цифровий простір закладів вищої педагогічної освіти* – це інституційна мікромодель зрізу стану впровадження в конкретному університеті e-learning і цифрових технологій нового покоління з метою реалізації стратегічних національних пріоритетів і потреб, результат засвоєння цілісної сукупності платформ онлайн-навчання, мультимедійних елементів й інструментів для дистанційної взаємодії викладача зі студентами і студентів між собою, формування і розвитку в них професійно-цифрових компетентностей.

Цифрова трансформація вищої педагогічної освіти насамперед є похідною від активної участі управлінського і професорсько-викладацького складу університетів у розробленні й реалізації спеціальної технологічної карти його цифровізації. Фактично вона виконує роль програми, складниками якої є такі основні завдання:

- Забезпечення закладу вищої педагогічної освіти якісною комп'ютерною технікою нового покоління і ширококутовим доступом до Інтернету.

- Перехід університету на використання електронних систем управління навчанням (LMS) в цілях цифрової підтримки якості виконання керівництвом управлінських функцій.

- Здійснення аналізу і збору даних в системі моніторингу проміжних і кінцевих результатів освітньої діяльності в підрозділах університету.

- Розроблення і реалізація програми підвищення кваліфікації викладачів з розв'язання проблем оволодіння цифровою культурою.

- Збагачення змісту освіти майбутніх педагогів фундаментальними знаннями у сфері цифрових технологій і способами діяльності щодо їх застосування в освітньому процесі.

- Переведення послуг педагогічного вищого закладу освіти в зовнішньому і внутрішньому вимірах у цифрову площину.

Складність виконання зафіксованої у програмі загальної мети – створення розвивального освітньо-цифрового простору – пояснюється насамперед його багатоаспектністю, потребою заздалегідь знайти оптимальне поєднання самих технологій, а також баланс цифрових інструментів.

Першим кроком на шляху її досягнення є максимально можливе в умовах воєнного стану в країні комп'ютерне забезпечення змішаного і дистанційного електронного навчання, а другим – вироблення у викладачів і студентів цілковитої впевненості в компетентному використанні в освітньому процесі платформ (Google Classroom, Moodle, Google Meet, Zoom, Canvas та ін.) і відкритих Інтернет-ресурсів. Пріоритетним методом формування таких компетентностей і впевненості в опануванні ними є вправління. Це може бути, наприклад, вправління щодо роботи у віртуальних класах, які мають доступ до лекційних і практичних матеріалів і дають можливість обговорювати з однокурсниками і виконувати розраховані на всю групу завдання, розробляти проекти різної функціональної спрямованості в режимі онлайн та ін. Обов'язковим у цьому контексті є вправління майбутніх викладачів у отриманні доступу до додаткових освітніх ресурсів (мультимедійних, освітніх відео, інтерактивних вікторин тощо), які мають спрямованість на поглиблення знань з певних дисциплін і сприяють особистісно-професійному розвитку.

У справі формування у студентів цифрової грамотності й культури важко переоцінити їх вправління у використанні основних цифрових інструментів сучасного педагога, які є значущими для: створення – навчальних і методичних матеріалів (у першу чергу, платформа Ourboox, сервіси Quzlet Learnig apps Kahoot), тестів (насамперед, універсальний конструктор Online Test Pad, Master-test), презентацій (зокрема, анімованих – Moovly, Pow Toon та ін.), віртуальних дошок (Tes та ін.), відео (передусім, відеоредактор Movavi Video Editor Plas), хмари слів і гіфок (сервіси: WordArt, Giphy та ін.), власного блогу і сайту (Google сайт, Blogger); опитування і тестування (форма Google та ін.).

На збільшення потужності цифрового освітнього простору працює розширення бази його онлайн-ресурсів навчально-пізнавального призначення: онлайн-бібліотек, онлайн-курсів, електронних-підручників, електронних навчальних посібників, електронних матеріалів щодо тестування та ін.

Розвиток в освітньому середовищі університету нових форм навчання (онлайн, комбіноване, змішане, гібридне та ін.) і нових форм організації навчального процесу (відеоконференції, вебінари, віртуальні консультації, віртуальна супервізія, віртуальні заліки й іспити ін.) є пріоритетною умовою його цифровізації. Під час проведення, наприклад, вебінарів розкриваються можливості для активізації інтелектуальної діяльності студентів, зокрема як учасників дискусійних онлайн-платформ, створених у цілях розв'язання навчальних проблем. У моніторинговому аспекті (приклад віртуального заліку) бажано практикувати в університеті ті цифрові платформи, які мають функцію завантаження файлів з тренувальними і перевірочними електронними завданнями для студентів зі встановленими термінами їх виконання.

Не менш значущим напрямом перетворення освітнього середовища вишу в освітньо-цифрове вважається цифрове забезпечення доступу майбутніх педагогів до навчальних матеріалів: навчальних планів і програм, переліків додаткової літератури до вивчення певних тем, змісту лекцій викладачів, їх презентацій актуальних наукових концепцій і теорій тощо.

Набуттю університетом статусу освітньо-цифрового простору сприяє взяття ним курсу на розроблення і виконання цільових проєктів власної з вітчизняними і зарубіжними закладами культури, освіти й науки на платформі цифрових технологій. Обмін досвідом упровадження в освітній процес розроблених інновацій, презентація цінностей різновидів національної культури, наукових досягнень і професійно-розвивальних методичних систем, культивування професійно-наукового і художньо-образного світу видатних діячів (науковців, педагогів, представників культурної сфери та ін.) – це далеко не весь перелік складників предмету мережевої взаємодії між закладами. Особливо важливою є її євроінтеграційна складова: під час мережевої взаємодії із зарубіжними колегами і партнерами по спільних проєктах викладачі мають можливість саморозвивати власну готовність активно сприяти виявам конкурентоспроможності українського науково-педагогічного продукту, компетентності у засобах і способах захисту етнокультурного спадку і національних цінностей загалом та ін. У національних вишах вже є досвід використання мережевої взаємодії в цілях навчання українських студентів-біженців, що заходяться за кордоном, а також досвід підвищення кваліфікації викладачів за програмами різного

спрямування. Прикладом може служити підвищення кваліфікації у Єнському університеті ім. Фрідріха Шиллера (2023 рік, Німеччина) з філології за проблематикою використання лінгвістичних корпусів у викладанні мовних дисциплін і дослідження мови (12 докторів і 42 кандидатів наук, 5-х осіб без наукового ступеня).

Розглядом трьох головних внутрішніх умов завершується детальне висвітлення процесу обґрунтування і змісту не тільки організаційно-діяльнісного компонента моделі, але й всіх інших (за винятком результативного). Цілісне уявлення про ефективність результативного компоненту можливе тільки після експертної оцінки й експериментальної перевірки всіх інших складників розробленого теоретичного конструкту. Тобто вже доцільно показати його у схематичному вигляді (рис. 2.1).

Схематичне зображення на рисунку побудованого теоретичного конструкту є похідним від його всебічного теоретико-методологічного обґрунтування у всіх параграфах розділу як системи взаємопов'язаних компонентів – концептуально-цільового, змістового, технологічно-методичного, організаційно-діяльнісного і результативного. Іншими словами, воно стосувалося цільових, змістових, технологічних і організаційно-діяльнісних аспектів оновлення освітнього процесу в педагогічних університетах під дією комплексу чинників, адекватних сучасному суспільному запиту зміни навчальної, громадської й громадянської діяльності суб'єктів організації в них професійно-цифрової фахової підготовки майбутніх викладачів.

Компоненти моделі – концептуально-цільовий, змістовий, технологічно-методичний, організаційно-діяльнісний і результативний – є цілісною сукупністю взаємопов'язаних блоків теоретично аргументованої інформації про результати змін під дією сукупності факторів у цілях, змісті, технологіях і організації підготовки майбутніх викладачів до професійної діяльності в умовах її цифровізації й у вимірах потреб суспільства у воєнний час і повоєнний період.

Спроектований взірць-еталон підвищення у екзистенційних умовах існування країни соціальної валентності стратегії й тактики дій колективу закладу вищої педагогічної освіти як система відповідає її основним ознакам цілісності.

Компоненти	Зміст компонентів	Функції
Концептуально-цільовий	Мета: перетворення професійної підготовки майбутніх викладачів у джерело їх цілісного розвитку і саморозвитку у вимірі суспільних потреб воєнного і повоєнного часу.	Ціннісно-цільова (бути носієм ціннісних уявлень про цільові орієнтири і принципи підготовки в умовах війни та цифровізації суспільства)
	Методологічні підходи: системний, синергетичний, цілісний, аксіологічний, акмеологічний, культурологічний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний.	
	Принципи: 1) <i>перша група:</i> принципи оновлення змісту підготовки майбутніх викладачів з урахуванням воєнного стану в країні та потреб суспільства у післявоєнний період; 2) <i>друга група:</i> принципи побудови і реалізації технологій регуляції дистанційного і змішаного розвивального навчання майбутніх викладачів у воєнний і повоєнний періоди.	
	Цілі: складники системи професійно-цифрових компетентностей.	
Змістовий	Напрями оновлення змісту з метою досягнення ним функціональної повноти: <i>культуроцілісний; системно-цифровий; цілісно-розвивальний; гуманістично-психопедагогічний; валеологічно-захисний; євроінтеграційний.</i>	Культуро-розвивальна, культуро-трансляційна, валеологічно-захисна, цілісно-розвивальна, особистісно-розвивальна
	Інтегральні характеристики змісту: ціннісна духовно-етнокультурна відповідність вимогам щодо максимального сприяння існуванню української державності в умовах російської агресії; здатність бути потужним інструментом сприяння відновленню країни і культуротворенню українців після війни.	
Технологічно-методичний	Технології: технологія організації цілісного саморозвитку майбутніх викладачів у модульно-розвивальній системі їхнього дистанційного і змішаного навчання; технологія психолого-педагогічного супроводу культивування майбутнім викладачем психічного оздоровлення і національно значущих дій у ситуації воєнного стану в країні. Цифрові інструменти сучасного викладача педагогічного ЗВО.	Інструментальна (виступати провідними цінностями і засобами розкриття оновленого змісту і досягнення нових цілей)
Організаційно-діяльнісний	Внутрішні умови системного плану: 1) утвердження в університеті ідеології оновлення змісту і технологій підготовки майбутніх викладачів у вимірах досягнення якості її цифровізації й відповідності потребам держави під час воєнного стану і в період післявоєнного відновлення; 2) створення у педагогічному ЗВО освітньо-цифрового середовища зі спрямованістю на цілісний розвиток майбутніх викладачів; 3) підготовленість професорсько-викладацького складу до оновлення професійної підготовки студентів в умовах її цифровізації й екзистенційних потреб суспільства.	Функція культивування умов досягнення якості організації педагогічних дій у вимірі оновлених цілей підготовки
Результативний	Результат: ефективність професійної підготовки майбутніх викладачів у вимірах її цифровізації та потреб відродження країни після війни.	Функція сукупного відтворення потенційно можливого отримання нового знання про професію підготовку

Рис 2.1. Модель підготовки майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства

Стрижневою ознакою цілісності представленого у розділі модельного конструкту є якісна повнота функцій його компонентів: концептуально-цільовий виконує функцію носія ціннісних уявлень про цільові орієнтири і принципи професійної підготовки студентів в умовах війни та цифровізації суспільства; змістовий виконує культуророзвивальну, культуроактиваційну, культуротрансляційну, валеологічнозахисну, цілісно-розвивальну і особистісно-розвивальну функції; основна функція технолого-методичного компонента – інструментальна (технології відносяться до цінностей-засобів); організаційно- діяльнісний компонент реалізує функції умов як спеціально створених у закладах освіти обставин, за яких потенційно можливо досягти якості організації педагогічної дії в ньому; уявне сукупне відтворення потенційно можливого нового знання про професійну підготовку майбутніх викладачів педагогічних ЗВО – функція результативного компонента взірця-еталона цього процесу.

Наступна ознака цілісності взірця-еталона професійної підготовки майбутніх викладачів педагогічних закладів вищої освіти в умовах цифровізації суспільства та потужних викликів йому – системна спрямованість на забезпечення її цілісних властивостей.

Відповідна модель є монолітним науково обґрунтованим засобом культивування цілісних властивостей вже теоретично оновленої професійної підготовки майбутніх викладачів педагогічних закладів вищої освіти в умовах цифровізації суспільства та потужних викликів йому. До основних відповідних цілісних властивостей відносяться такі: 1) емерджентність ціннісно-змістового і ціннісно-смыслового потенціалу професійно-педагогічної культури майбутніх викладачів як перспективного стратегічного результату їхньої фахової підготовки і самопідготовки щодо проміжних результатів цього процесу – системи професійно-цифрових компетентностей і педагогічного професіоналізму у вимірах аксіосфер цих феноменів; 2) наукова обґрунтованість психопедагогічного супроводу реалізації всієї сукупності принципів і форм організації освітнього процесу – аудиторної, дистанційної і змішаної; 3) культуровідповідність і культуротворчість змісту освіти, його адекватність її цільовим орієнтирам і національним потребам у відродженні країни й освітньої системи після війни, націєбезпекова і націєтворча домінанта, інноваційність насамперед елементів професійно-розвивального, особистісно- валеологічного і особистісно-діяльнісного спрямування, випереджувальність у часі та

інтегрованість; 4) суб'єктно-синергетичний характер підготовки з використанням цифрових технологій як створення умов для домінування в ній провідних різновидів «самості»: самостійної педагогічної творчості, професійної самотворчості (самоосвіти й самовиховання), самоорганізації на їх основі особистісно-професійного активного саморозвитку; 5) системність як притаманність ознак систем у моделі відповідної підготовки, її цільових орієнтирах, значущих для їх досягнення змісті освіти, принципах, формах, методах і засобах організації й самоорганізації освітньої діяльності.

Крім цілісності, провідними істотними характеристиками моделі також є: відповідність національно-культурній парадигмі розвитку вітчизняної освітньої системи; спрямованість на сприяння реалізації екзистанційних потреб суспільства у період дії в країні воєнного стану та потреб її відродження і культуротворення після війни; здатність виступати в ролі конструктивної цінності-еталона оновлення професійної підготовки майбутніх викладачів педагогічних ЗВО за модульно-розвивальним принципом з опорою на актуалізовані психопедагогічні й цифрові інструменти в їх єдності; підпорядкованість методологічним ідеям щодо аксіологічної детермінації акмеологічного цілісного розвитку майбутнього викладача засобами його розвивальної професійної підготовки на синергетичних засадах.

Особливе місце в істотних характеристиках модельного проекту займає інноваційність. Інноваційними потрібно вважати: розроблену систему професійно-цифрових компетентностей як новий цільовий орієнтир фахової підготовки педагогів вищої школи; концепцію оновлення змісту підготовки майбутніх викладачів в умовах її цифровізації й вимірі потреб суспільства у воєнний і повоєнний періоди; авторські технології: організації цілісного саморозвитку майбутніх викладачів у модульно-розвивальній системі їхнього дистанційного і змішаного навчання і психолого-педагогічного супроводу культивування майбутнім викладачем психічного оздоровлення й національно значущих дій у ситуації воєнного стану в країні. На розвиток педагогіки вищої школи спрямовані: складена матриця ієрархії абсолютних, домінантних і базових педагогічних цінностей у системі дистанційної і змішаної професійної підготовки майбутніх викладачів педагогічних ЗВО, сукупність акмеологічно валентних чинників впливу на цілісну активність майбутніх викладачів

у саморусі до вершин професійної зрілості, визначені системні якості викладача вищого педагогічного освітнього закладу в євроінтеграційному вимірі, розкриття сутності феномену професійно-цифрової культури викладача майбутніх учителів у національній вищій школі та ін.

Загалом цей взірць-еталон підвищення соціальної валентності організації підготовки майбутніх викладачів до професійної діяльності в умовах розвитку цифровізації суспільства можна віднести до певних надбань нової педагогічної галузі – цифрової дидактики. Її предметом вивчення науковці вважають процес навчання із широким використанням цифрових технологій і мультимедійних засобів у вимірі розвитку цифрового суспільства.

Висновки

1. Формування уявлень про модель підготовки майбутніх викладачів вищих педагогічних освітніх закладів в умовах цифровізації суспільства значною мірою залежить від повноти й оптимальності методологічного виміру цього процесу як об'єкта розгляду.

1.1. Досягнення єдності повноти й оптимальності цього виміру – це насамперед ствердження цілісної, вельми необхідної і достатньої сукупності загальнонаукових методологічних принципів при проєктуванні відповідного еталона-зразка (насамперед, це синергетичний, системний і цілісний підходи). Його образ в координатах зазначених підходів визначає авторське концептуальне розуміння суті конкретних синергетичних потенціалів цілісного розвитку майбутніх викладачів педагогічних університетів в умовах цифровізації їхньої професійної підготовки, всіх її структурних компонентів як цілісної системи вже на рівні моделі. *Модель* підготовки майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства у статусі її взірця-еталона є націленим на виконання соціального замовлення у воєнний і повоєнний час відкритим полісистемним утворенням цілісної сукупності взаємопов'язаних компонентів – концептуально-цільового, змістового, технологічного-методичного, організаційно-діяльнісного і результативного – кожний з яких як особливе системне утворення в межах полісистемного виконує підпорядковані загальній цілісно-розвивальній спрямованості всього взірця-еталона специфічні функції.

Відповідна система характеризується цілісними властивостями. Серед останніх провідне місце займають: спрямованість цілісно-розвивальної професійної підготовки майбутніх викладачів на досягнення в ній педагогічними й цифровими засобами внутрішньої єдності складників послідовного опанування майбутніми викладачами професійно-цифровими компетентностями, педагогічно-цифровим професіоналізмом і педагогічно-цифровою культурою в контексті потреб воєнного стану і повоєнного відродження країни; системне представлення професійно-цифрових компетентностей як першочергових цільових орієнтирів відповідної підготовки; наявність таких внутрішніх зв'язків між блоками дисциплін навчального плану, які утверджують пріоритет підпорядкування їх ціннісно-змістових характеристик загальній стратегії оновлення всього змісту педагогічної освіти під впливом системних викликів Україні; якісна повнота професійної підготовки майбутніх магістрів в умовах цифровізації освітнього середовища вищої педагогічної школи (безперервне сприяння саморегуляційному характеру відповідної підготовки; створення умов для самоорганізації професійної самоосвіти і самовиховання, професійної творчості студентів як гармонійної єдності засобів їх саморуку до цільових професійно-цифрових та професійно-культурних орієнтирів; достатньо високий рівень ресурсного забезпечення цього процесу – фінансового, матеріально-технічного, кадрового, наукового, технологічно-методичного та ін.; активізація професорсько-викладацького складу на психологічний механізм професійного навчання і виховання студентів – єдність їхньої професійної свідомості і самосвідомості; інноваційний характер діяльності всіх суб'єктів організації професійної підготовки в закладі та ін.); організація освітнього процесу на основі типової структури професійно-педагогічної діяльності викладача у воєнний і повоєнний час, своєрідної моделі, що є інваріантною особливим системам його професійної підготовки і професійної діяльності в екстремальний і постекстремальний для країни періоди.

1.2. На сторожі повноти й оптимальності методологічного фундаменту пошуку в контексті вибору оптимальних детермінант забезпечення розвивального характеру відповідної професійної підготовки студентів також стоять аксіологічний і акмеологічний підходи. Йдеться про аксіо-акмеологічну детермінацію цього процесу. Представлені абсолютні, домінантні, базові й термінальні педагогічно-аксіологічні ряди є взаємопов'язаною сукупністю тих цінностей-цілей,

цінностей-якостей і цінностей-засобів професійного навчання і виховання майбутніх викладачів, які є пріоритетними в аспекті оновлення їх цілей і змісту. Розкриття сутності авторських дефініцій педагогічно-цифрового професіоналізму особистості викладача і педагогічно-цифрового професіоналізму діяльності викладача – важливий крок до розуміння педагогічно-цифрового професіоналізму педагога вищої школи як домінанти його акмеологічного розвитку самодостатньо-інструментального типу.

1.3. Стрижень модельного уявлення про об'єкт дослідження у вимірі культурологічного підходу – матриця концептуальних положень щодо підвищення якості культурологічної освітньої програми професійної підготовки майбутніх викладачів з використанням цифрових технологій і врахування потреб суспільства у повоєнний період. Їх основні функції, по-перше, пов'язані з розвитком національної свідомості й самосвідомості кожного студента як суб'єкта утвердження цінностей національної культури в освітньому, громадському і громадянському просторах, а по-друге – з потребами майбутніх викладачів у досягненні в саморозвивальному процесі рівня педагогічно-цифрової культури.

1.4. Інтегральними характеристиками особистісно-діяльнісного підходу до розроблення шуканої моделі є здатності до: наповнення її ціннісно-змістової і технологічно-методичної складової особистісно-професійною розвивальною філософією; регуляції пошуку ефективних напрямів і умов психопедагогічного впливу на підвищення ступеня самоцінності й активності майбутнього викладача у творчій самодіяльності (її вектори спрямування: особистісно-професійний і професійно-культурний з використанням цифрових засобів); методологічного забезпечення оптимізації взаємодії особистості студента в освітньо-цифровому просторі ЗВО з різними діяльностями.

Цей підхід як інтегративний є методологічною платформою для проектування принципів регуляції й саморегуляції дистанційного і змішаного розвивального навчання у педагогічних ЗВО; передбачення особистісно-діялісної ціннісної орієнтації змісту професійної освіти, професійно-цифрових компетентностей, педагогічно-цифрового професіоналізму і педагогічно-цифрової культури при їх трактуванні (введенні в науковий обіг); розроблення технологій, цілісно-розвивальних особистістей майбутнього викладача та ін.

1.5. Створена модель як результат проєкції на цей складний феномен компетентнісного підходу – це, насамперед, відображена в ній система професійно-цифрових компетентностей викладача, складники якої є адекватними його конкретним професійним функціям. Необхідними умовами практичної побудови відповідної системи є ґрунтування на сукупність розкритих у розділі теоретичних положень щодо неї, істотні характеристики визначених компетентностей. Достатні умови потрібно шукати у специфіці предмета викладацької праці, завданнях щодо її цифровізації й забезпеченні адекватності потребам держави у воєнний і повоєнний час.

2. Феномен професійно-цифрової компетентності викладача – стрижневого новоутворення особистості й форми виявлення рівня вітально-аксіологічного потенціалу цього фахівця в освітньо-цифровому середовищі педагогічного університету, що як продукт його інтелектуальної, комунікативної й афективної активності певної професійно-функціональної приналежності якісно сприяє при дистанційній і змішаній формах розвивального навчання усвідомленню і засвоєнню студентами соціально зумовленого ціннісного змісту випереджувальної час освіти, виконує роль платформи для власного подальшого акмеологічного розвитку та є, насамперед, основним елементом педагогічно-цифрового професіоналізму в когнітивному вимірі – має два взаємопов'язані компоненти: системоутворюючий професійно-педагогічний (за предметом праці) і цифровий у ролі універсальної інструментальної цінності-засобу якісного виконання педагогом вищої школи всіх професійних функцій.

Система професійно-цифрових компетентностей викладача вищого педагогічного освітнього закладу як суб'єкта забезпечення в умовах інформатизації суспільства особистісного, професійного і професійно-культурного розвитку майбутніх педагогів – це еталонна модель цільового орієнтиру підвищення якості його професійної діяльності за пріоритетним напрямом її цифровізації, цілісна сукупність фахових здатностей різної функціональної приналежності у вимірах потреб національного культуротворення, випереджувального поступу української освіти, її інтеграції в європейський освітній простір. Як синтетичне особистісно-діяльнісне утворення відповідна система характеризується набутими нею емерджентними властивостями і виконує функцію базової категорії при проєктуванні

цілей і змісту організації професійної підготовки майбутніх викладачів в аксіологічно детермінуючих координатах їхнього акмеологічного розвитку.

3. Запропонований варіант розробленої концепції оновлення змісту професійної підготовки майбутнього викладача педагогічного університету у воєнний і повоєнний періоди функціонування цього закладу утворює в науковому дискурсі такі її актуалітети: 1) відповідний зміст, з одного боку, має виконувати систему суспільно значущих культуровідповідних функцій, а з іншого – є провідним інтегральним засобом особистісно-професійного і професійно-культурного розвитку майбутнього педагога і викладача-практика; 2) історичний характер змісту освіти майбутнього викладача педагогічного ЗВО пов'язаний з певним етапом розвитку суспільства, цілями освітнього процесу залежно від його нагальних екзистенційних і перспективних потреб; 3) він має тенденцію до зміни за напрямом ціннісної духовно-етнокультурної й професійно-культурної відповідності освітнього процесу вимогам щодо максимально можливого сприяння існуванню української державності в умовах російської агресії, відновленню країни і культуротворенню українців після війни в сім'ї європейських народів; 4) домінуюча стратегічна лінія оновлення змісту (культуโรปанівний напрям) – на забезпечення цілісності «годування» студентів, за висловом Г. Філіпчука, цінностями української культури, єдності і незалежності держави з їхньою готовністю будити козацький дух в інших людей, здійснювати освітній процес і просвіту на україноцентричних засадах; 5) оновлення й відбір змісту освіти майбутнього викладача за цілісно-розвивальним напрямом – похідна від врахування його потреб у безперервному кар'єрному зростанні впродовж життя – орієнтовано на створення умов для особистісно-професійного і професійно-культурного розвитку й саморозвитку студентів психопедагогічними і цифровими засобами (необхідні відповідні спецкурси); 4) стрижневим напрямом оновлення змісту є його професійна, психопедагогічна і цифрова фундаменталізація, що підпорядковується цілям опанування студентами системою професійно-цифрових компетентностей і системно-культурних якостей: вона виступає у ролі потужного інструменту формування у майбутніх викладачів трьох різновидів культури – предметно-професійного, гуманістично-психопедагогічного (його основні гуманістичні складові: психопедагогіка любові, педагогіка добра, психопедагогіка «зраненого серця») і цифрового; 5) валеологічно-захисна стратегічна лінія оновлення змісту (це напрям розширення його аксіологічної компоненти, що передбачає інтеграцію

спеціальних психологічних, педагогічних і валеологічних знань і вмінь) спрямована на забезпечення наявності у викладача педагогічного вишу здатностей самому виходити із тривожного (чи стресового) стану і виводити із нього студентів, сприяти успішній роботі випускників із психічно травмованими дітьми і дорослими громадянами; 6) за євроінтеграційним вектором розвитку професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів її зміст має збагачуватися цінностями-знаннями і цінностями-способами діяльності, важливими для входження національної педагогічної освіти в європейський освітній простір під кутом національних потреб й інтересів.

4. Забезпечення якості засвоєння студентами цінностей оновленого змісту освіти на рівні моделювання, крім врахування у цих цілях потенціалу цифрових технологій, – функція проектування організації освітнього процесу у вищій педагогічній школі за двома авторськими технологіями (технології організації цілісного саморозвитку майбутніх викладачів у модульно-розвивальній системі їхнього дистанційного і змішаного навчання і технології психолого-педагогічного супроводу культивування майбутнім викладачем психічного оздоровлення і національно значущих дій у ситуації воєнного стану в країні). Провідними характеристиками розроблених технологій є такі: 1) *системність* (кожна з них має структурні компоненти: концептуальний, змістовий і процесуальний; між ними існують певні внутрішні зв'язки; цілісна сукупність цих компонентів пов'язана із зовнішнім середовищем); 2) *концептуальність*: а) до сукупності принципів побудови і реалізації першої технології відносяться: культивування ключової спрямованості модульно-розвивальної системи дистанційного і змішаного навчання майбутніх викладачів на їх включення у процес цілісного саморозвитку впродовж життя; акцентуації задачної технології при проектуванні й організації модульно-розвивального навчання майбутніх викладачів у дистанційному і змішаному форматах; вітально-аксіологічної детермінованості особистісно-професійного саморозвитку майбутніх викладачів в умовах цифровізації професійної підготовки модульно-розвивального типу; б) до другої технології належать принципи: психооздоровчої та мобілізаційної спрямованості формул-настанов особистості майбутнього викладача на адекватне потребам у самозахисті й дії сприйняття стресу без дистресу; безперервності відкриття в собі нових життєтворчих сил для допомоги людям, опанування цінностями змісту професійно-педагогічної освіти й самовдосконалення; невідкладності оновлення «Я – концепції»

професійного становлення і розвитку в умовах війни та відродження України; панування близьких цілей і щоденних дій у власній системі особистісно-професійної самотворчості й волонтерської допомоги людям; *керованість* (можливість діагностики результатів кожного етапу, корекції завдань і дій щодо їх виконання); *методична повнота* (передбачення максимально оптимальної кількості методів і прийомів різної функціональної приналежності); *відтворюваність* (наявність цілей, етапів, характеристик діяльності студентів і викладачів на них за певним алгоритмом тощо).

5. Розроблений організаційно-діяльнісний компонент моделі реалізує функції внутрішніх умов системного плану як спеціально створених у закладах освіти невідкладних обставин, за яких потенційно можливо досягти якості організації педагогічної дії в ньому (панування в педагогічному університеті ідеології оновлення змісту і технологій професійної підготовки майбутніх викладачів у вимірах досягнення якості її цифровізації й відповідності потребам держави під час воєнного стану і в період післявоєнного відновлення; підготовленість професорсько-викладацького складу до оновлення професійної підготовки студентів в умовах її цифровізації й екзистенційних потреб суспільства; створення у педагогічному ЗВО професійно-цифрового середовища зі спрямованістю на цілісний розвиток майбутніх викладачів – особистісний, професійний і професійно-культурний. Виділення сукупності відповідних внутрішніх умов у процесі проектування моделі є похідною від рівня компетентності, зокрема, в особливостях зовнішніх умов функціонування закладів вищої педагогічної освіти під час війни – виробничо-економічних, суспільно-політичних, природно-географічних, культурних і середовищних (на рівні мікрорайону).

6. Отже, результатом моделювання є спрямована на сприяння реалізації екзистенційних потреб суспільства у період дії в країні воєнного стану та потреб її відродження і культуротворення після війни модель, ядро сутнісних характеристик якої складають: відповідність національно-культурній парадигмі розвитку вітчизняної освітньої системи; здатність виступати в ролі конструктивної цінності-еталона оновлення професійної підготовки майбутніх викладачів педагогічних ЗВО з опорою на актуалізовані психопедагогічні й цифрові інструменти в їх єдності; підпорядкованість методологічним ідеям щодо аксіологічної детермінації акмеологічного цілісного розвитку майбутнього викладача засобами його розвивальної професійної підготовки на синергетичних засадах.

РОЗДІЛ 3

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ЦІННІСНІ ОРІЄНТИРИ СУЧАСНОСТІ

Формування провідних педагогічних цінностей викладача закладу вищої освіти

Беззаперечним є той факт, що культура соціуму визначається як сукупність матеріальних і духовних цінностей та способів їх створення і трансляції. Це сфера розгортання внутрішніх багатств людини, це простір свободи. Особистість у соціумі – це своєрідний ансамбль суспільних відносин. Він проєктує найважливіші групові консенсуси, що є смислами, сповідування яких важливе для успішного розвитку всієї групи.

І. Зязюн, ведучи мову про ієрархію цінностей, звертав увагу на ту обставину, що власне смислова життєва потреба й осмисленість (співвіднесеність із цілісною системою цінностей і цілей) природно розвивалися із притаманного будь-якій системі телеотропізму – потреби орієнтуватися в результатах започаткованих і розвинених функціональних зусиль – тим самим прогностично лоціуючи потенціальний життєвий простір (Зязюн, б. д.).

Цінності, на переконання В. Скотного, – інтропсихічна, внутрішня підвалина соціального управління, що поєднує особистісну смислову сферу з груповими орієнтаціями й узгодженнями в суспільстві. Цінності є психічною основою процесу соціалізації. Кінцевий контур потребнісного біоуправління складається з генетичної (висхідної) і креативної (низхідної) ліній зв'язку поведінки, моделей і цінностей. Цей контур подвійно спрямований: спочатку – від потреб та інтересів – до цінностей, через спілкування, а потім цінність критеріально експертує цілі, згідно з потребами, що визначають, у свою чергу, поведінку, яка реалізується (Скотний, 2005).

Усім достеменно відомо, що людина не тотожна сама собі. Якщо особистість є результатом потребнісної мультиплікації соціальних ролей, то інтроєкцію у цьому випадку мультиплікації цінності можна розглядати як деякий аналог концентрованих життєвих сценаріїв у плануванні стратегій поведінки.

Методологи української філософської науки відзначають: цінності пов'язані із соціокультурним контекстом і можуть розглядатися в якості деяких квантів загального культурного поля. Саме в цьому розумінні цінності є структурними інваріантами різних культур, що визначають не лише змістову специфіку конкретної культури як арсеналу ефективних адаптивних стратегій у суспільстві, але й як особливості її динаміки та розвитку. «Цінності в житті суспільства є соціально значимими орієнтирами діяльності суб'єктів, одним із факторів історичного розвитку. Вони становлять фундамент культури, а предметним полем формування цінностей є культура. Вона визначається через систему цінностей та ідей, що слугують для регулювання поведінки членів цього соціуму. У ціннісній формі людина не об'єктивує, а суб'єктивує зовнішню дійсність, привласнюючи її, наділяючи гуманістичними смислами, стверджуючи тотожність із собою. Тому цінність є лише те, що усвідомлюється, переживається як особистісне», – зауважував В. Скотний (Скотний, 2005, с. 401).

Ще в середині минулого ХХ ст. представники вірменської філософсько-педагогічної школи звернули увагу на кібернетичне розуміння суспільства, що полягає в уявленні його належності «до особливого класу універсальних адаптивно-адаптуючих систем» (Макарян, 1977, с. 179). Виходячи з цього твердження, у певному ракурсі культура також може розглядатися як багатовимірна програма адаптивного управління, що задає основні параметри самоорганізації суспільства і координує спільну активність достатньо автономних індивідів. При цьому, на переконання Н. Чавчавадзе, культура може розумітися і як «світ матеріалізованих цінностей» (Чавчавадзе, 1984, с. 38), і як своєрідний генератор структурності, притаманний будь-якій високоорганізованій системі. «Упорядкованість досягається обмеженням різноманітності можливих станів елементів системи за рахунок встановлення залежності одних елементів від інших. У цьому відношенні культура подібна біологічним і технічним програмуючим пристроям», – відзначав В. Лобас (Лобас, 1980, с. 56).

Беззаперечно, що «цінність» відноситься до таких загальнонаукових понять, методологічне значення яких особливо значуще для теорії і практики педагогіки. Уособлюючи в собі один із ключових смислів сучасної суспільної думки, воно так само використовується у філософії, соціології, психології і педагогіці для означення об'єктів, явищ, процесів, їх властивостей, а також

абстрактних ідей, які втілюють у собі моральні ідеали і виступають в якості еталонів повинного і бажаного суцього. І. А. Зязюн у філософсько-педагогічних роздумах акцентував свою увагу на тому, що по суті, вся різноманітність предметів людської діяльності, суспільних відносин, включених у їхнє коло природних явищ, може виступати в якості цінностей як об'єктів ціннісних відношень, може оцінюватися в дихотомії добра й зла, істини й помилковості, краси й потворності, допустимого й заборонного, справедливого й несправедливого та інше. Цінність як поняття визначає значущість чогось, на відміну від існування об'єкта чи його якісних характеристик (Зязюн, 2013).

У сучасній філософії проблема цінностей розглядається в нерозривному зв'язку з визначенням сутності людини, її творчої природи, здатності створювати світ і саму себе в міру своїх цінностей. Людина формує свої цінності, постійно нівелюючи протиріччя між усталеним світом цінностей і антицінностей, використовує цінності як інструмент підтримки свого життєвого світу, захисту від руйнування ентропійних процесів, що загрожують породжуваній ним реальності. Ціннісний підхід до світу вимагає розгляду об'єктивної реальності як результату людського самоствердження. При такому підході світ – передусім реальність, опанована людиною, перетворена у зміст її діяльності, свідомості, особистісної культури. Власне, цінність виявляється і зумовлює людську діяльність крізь призму цілеорієнтованого бачення реальності завдяки потребам та інтересам людини, переведених на мову думок і почуттів, понять і образів, уявлень і суджень. Для оцінки людині необхідно мати розвинені уявлення про цінності, як орієнтовні критерії адаптивної і діяльнісної активності індивідуума.

Можна стверджувати й те, що на базі ціннісних уявлень люди не лише оцінюють сутність, але й обирають свої вчинки, вимагають і домагаються справедливості, здійснюють те, що є для них благом. Цінності є поза раціональними регулятивами. Регульована ціннісними критеріями поведінка, в кінцевому рахунку, зорієнтована на досягнення максимального емоційно-почуттєвого комфорту, що є психофізіологічним виміром досягнення конкретної цілі, пов'язаної з утвердженням тієї чи іншої цінності. І.А. Зязюн переконував, що саме в цьому випадку ціннісна свідомість є провідною формою світогляду (Зязюн, 2013).

Перші причетності до цінностей відбуваються завдяки спілкуванню з виключно значущими особистостями – батьком і матір'ю. Із перших ступенів онтогенезу вони втручаються в спонтанне функціонування вітальних потреб з привнесенням у них порядку, необхідного для всього соціуму. І якщо на цьому етапі свідомість черпає свою силу в основному з афективних образів значущих особистостей, то в подальшому вона звільняється від необхідності в такій підтримці, і в прагненні до цілі-цінності сама організовує та примножує й удосконалює свою структуру і зміст, рухаючись у руслі об'єктивних закономірностей. Існуюча ієрархія цінностей, телеологічно визначаючи свій предмет – людську свідомість – може породити такі цінності, які виводять її зі сфери безпосередніх життєвих потреб цього соціуму. Саме такою є аксіологічна основа прогресу.

Викладач закладу вищої освіти, в силу свого професійного поступ, має чітко усвідомлювати структуру цінностей людини – характер і ранговий порядок її вірувань, потягів, прагнень, що відображають конституцію самої натури (природи) людини, якість «людського матеріалу», тобто те, якою людина є, а не те, якою вона себе усвідомлює чи бажала би бачити. Власне, для викладача закладу вищої педагогічної освіти має стати аксіомою: ціннісне світовідношення – це не феномен чи структура свідомості, а життєво-буттєве, тобто онтологічне відношення, що поєднує людину з реальним світом, в якому вона живе.

Пряма дорога до головних моральних і ціннісних рішень, до правильного самовизначення, до «ціннісної істинності» відбувається через саму людину, через пізнання нею своєї природи, своїх особливостей, відкриття нею правди про саму себе. Чим глибше вона розуміє свою природу, бажання свого внутрішнього «Я», свій темперамент, свою конституцію, свої потреби і прагнення, чим відчутніше вона усвідомлює, що насправді приносить їй радість, тим краще, природніше, автоматичніше, епіфеноменальніше буде вирішена нею проблема морального вибору.

У сучасних реаліях, зокрема під час неспинних процесів реформування освітньої галузі, увага до ціннісного виховання практично зникла, а тому налагодження ансамблю ідеалів і цінностей у більшості випадків пускається на самоплив. Таке відношення до розвитку вищих регулятивних систем психіки не могло не призвести до негативних наслідків.

Наслідком моральної деградації українського суспільства стала роздвоєність моральної свідомості, ущербність і однобокість моральної свідомості радянської людини як соціально-історичного типу. Під роздвоєністю слід мати на увазі здійснення двох рангових порядків (систем) ціннісних переваг і орієнтацій, одна з яких співвідноситься виключно з порядком (структурою) потягів, стремлень, потреб, а друга – з нормами пануючої у суспільстві моралі, з моральними кодексами оточуючих соціальних груп, із так званими неписаними правилами соціальної поведінки, виробленими елітними соціальними структурами у вигляді ідеологічних стандартів, віддалених від потреб та інтересів власне індивідуумів. Російсько-українська війна, звірства й геноцид українського народу першої чверті ХХІ століття якраз і засвідчили ущербність і однобокість моральної свідомості радянської людини як соціально-історичного типу (яскраво виражений в обрисах російських військових, переважної більшості російського соціуму) полягає в недорозвиненості в ній людської індивідуальності в тій мірі, в якій індивідуальна свобода й індивідуальна особистісна відповідальність пригноблювались в радянській людині тоталітарною державою через її ідеологію і її спеціальні служби та колективною (класовою, соціально-груповою) дійсністю.

І. Зязюн, неодноразово наголошуючи на тому, що проблема полягає в розриві між необхідним (нормативним) й існуючим (плинним) становищем речей, відзначав: «Кризой у даному випадку є комплекс до краю загострених проблем, які в тій чи іншій мірі не вирішувалися. У найзагальніших рисах криза сучасної цивілізації полягає в тому, що науковий раціоналізм, технологічний прогресизм і економічний лібералізм, що викликали нові економічні, екологічні, соціокультурні і соціально-політичні процеси, не здатні справитися з ними, тобто увести ці процеси в русло безпечного, гармонійного, «дружнього людині», автаркійного (за Г. Сковородою), розвитку. Невідповідністю цільової і ціннісної форм раціональності визначається сучасна технологічна епоха, що вважається глибинною причиною екологічної кризи, і взагалі, кризою управлінських проблем (Зязюн, 2013).

Українське суспільство не може й не повинно уподібнюватися здичавілому, часто-густо незрозумілому російському суспільному соціуму, який, не маючи образу майбутнього і маючи за спиною лише порожнину, потрапляє в ситуацію відчаю, відчуття прокляття, в якому

розпочинається дія принципу «Рятуйся, хто може!». Випадаючи із часу й урівноваженого простору, росіяни ризикують потрапити в антибуття, провалитися в антисвіт зі всіма притаманними їм наслідками.

Безсумнівно, росія у черговий раз буде відкинена в «чорний глухий закуток історії», що характеризується суперсучасними технологіями у неорабовласницьких формах устрою суспільства, коли у повній згоді з пророчими кошмарами їхнього Достоєвського спокуслива совість і хліб насущний будуть прийняті росіянами в якості платні за омертвлення душі, відмови від історичної й космічної ролі, за відречення від права на думку, на розум і, в крайній психофізіологічній різновидності такої світобудови, просто права на мислення.

У часи стрімкої цифровізації національної галузі вищої освіти, постійних реформ, відсутності перспектив поступу, як ніколи, гостро постає питання про аксіологічну безпеку як один із важливих аспектів інформаційної безпеки – своєрідної психологічної складової національної безпеки в цілому. В умовах російсько-української війни викладачі ЗВО повинні усвідомлювати, що аксіобезпека метафорично є імунітетом проти будь-якої інформаційної агресії. Смисловий зміст цього терміна настільки самоочевидний й інтуїтивно осягнений у відповідному аспекті, що формально не потребує визначення. Пріоритетного смислу в діяльності викладачів ЗВО в умовах сьогодення набуває психологічна аксіобезпека, що пов'язана із загрозою втрати індивідуумом так званого «соціального почуття» – співпричетності до життя суспільства, невідчуженості від колективного буття і прагнення до кооперації та співробітництва із собі подібними.

Сучасні українські педагоги, психологи, філософи й соціологи (В. Андрущенко, Г. Васянович, І. Зязюн, В. Кремень, А. Кузьмінський, Г. Філіпчук та інші) у численних наукових роботах акцентують увагу на тому, що за швидким плином часу і втратою просторових й географічно-етнічних витоків свого родоводу чисельна кількість українців не усвідомлює масштаби аксіологічної катастрофи, що настигла їх наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. й має та матиме непоправні наслідки. Так, І. А. Зязюн справедливо зауважував, що фактично йде мова про справжній духовно-моральний Чорнобиль: манкрутизація управлінської еліти, розповсюдження небаченої «шариковщини»; повсюдно надibuємо невідпорних «фрінкенштейнів»

— людей з невидимим поглядом і хижацькими поведками (Зязюн, 2013).

Завершення епохи абсолютного домінування соціального начала над природним і особистісним характеризує глибинну сутність загального цивілізаційного зрушення, по-новому висвічує екзистенціальну роль ціннісних форм свідомості і духовної культури в цілому. Культура, інтелектуальна енергія самосвідомості людства стає могутнім фактором трансформації соціальних систем». Але лише в тому разі, коли в соціумі досягається повна рівновага й гармонія в керівній еліті всіх видів влади, від низів до верхів, коли до такого стану освітньою системою підготовлена кожна особистість, починаючи з материнської і закінчуючи вищою школою. Без цього повсякчас слід планувати і підтримувати ціннісно-соціальну безпеку.

У постідустріальну епоху зміні піддається сама природа безпеки. З'являються раніше невідомі види загроз, вслід за ними народжуються нові стратегії забезпечення безпеки – патентної, кадрової, екологічної, ресурсної, інформаційної. Однією з найважливіших форм безпеки ще недавно вважалася ідеологічна. Однак в епоху прозорості кордонів і повсюдного розповсюдження нових інформаційних технологій створення «залізної завіси» неможливе, а тому ідеологічна безпека у наш час повинна розумітися як аксіологічна. Якщо ідеологічна безпека – феномен зовнішній, доктринальний, інституціональний і загальносоціальний, масовий, то безпека аксіологічна повинна розумітися як явище інтрапсихічне, суто особистісне, пов'язане з непростими відповідностями індивідуальної мотивації і обмежуючої її об'єктивної реальності.

Фактично, аксіологічна безпека в деякому смислі може розглядатися центром синтезу всіх похідних форм національної безпеки – від сировинної до військової. Це пов'язано з тим, що в центрі будь-якої творчої, соціальної і діяльнісної активності знаходиться сама людина, сприймання і поведінка якої у найсуттєвішому рівні визначається якраз спроможністю та життєздатністю її інтрапсихічної ціннісної системи. Однак таке розуміння системності проблем національної безпеки як організованої навколо аксіобезпеки зустрічається рідко, зокрема тому, що проблема ціннісного здоров'я маскується невиправдано акцентованою увагою до часткових, вторинних, похідних проблем національної безпеки, ефективно вирішення яких без охорони ціннісного здоров'я неможливе.

Досить мало українців, зокрема очільників освітньої галузі, в умовах повномасштабної російської агресії реально уявляють справжню небезпеку аксіологічної війни. Лише цінності структурно конституують саму громадянськість, саму суб'єктивність індивідуума, а тому їх руйнування впливає на всі без винятку напрями життя людини і суспільства виключно знищуюче. По відношенню до аксіобезпеки в колишньому СРСР царював якийсь ідіотичний інфантилізм і вульгарно-механістична сліпота. Керівники радянської країни, та й самі громадяни, наївно вважали, що внутрішній зміст самої людини і підтримуючі його соціальні інститути – щось неважливе і незначуще. З огляду на сучасну росію, можна стверджувати: свободна індивідуальність особливою увагою не користується, а тому як перебувала, так і продовжує перебувати у глибокому забутті. Переважна більшість громадян рашистської держави стали абсолютно байдужі по відношенню до відповідальності всіх і кожного за ефективну морально-психологічну саморегуляцію, психологічне й культурне самовпорядкування. Час показав, що така аксіологічна безпечність вартувала радянському суспільству головного – цілісності й життєздатності. Це ж саме й очікує сучасну росію.

Історичний розвиток суспільства немислимий без безперервного процесу трансформації цінностей. Особливо цей процес посилюється при відсутності уваги керівництва держави до інституційних каналів підтримки і розвитку ціннісного виховання. Однак та аксіологічна катастрофа, яка характерна для нашого часу, історично безпрецедентна, і є результатом добре спланованих, цілеспрямованих, системно організованих деструктивних заходів у кращих зразках психологічної війни.

Сучасні дослідники проблеми становлення ціннісних орієнтирів звертають увагу на так званий аксіолозис – природний історично зумовлений процес, закономірно супутній радикальним оновленням економічних і інформаційних основ життя суспільства. Це пояснюється тим, що вибух краху суспільно-економічної системи радянського суспільства став прямим результатом тотальної розрухи ціннісних систем, які внутрішньо цементували суспільство на глибинному рівні аж до пластів колективного безсвідомого. Цей крах був наслідком ефективно організованої упродовж багатьох років аксіологічної війни, яка цілком свідомо й цілеспрямовано здійснювалася висококваліфікованими фахівцями у сфері психології пропаганди засобами різних інформаційно-диверсійних заходів.

За ведення цієї цілком реальної війни відповідали тисячі співробітників відповідних спецслужб країн, що протистояли радянській системі у період «холодної війни». Необхідно визнати: свою роботу вони виконали на славу.

Байдужість провладних інституцій, управлінської й культурної еліти СРСР до проблем прикладної аксіології суттєво сприяли процесу аксіолозису, але все ж таки катастрофа стала наслідком системно організовуваних дій. Якщо здійснити аналіз сучасних подій, пов'язаних із російсько-українською війною, то стає зрозумілим: у світі взагалі не буває неспровокованих і некерованих конфліктів. Системи управління й інформаційні технології контролю за соціальною динамікою на сьогодні вдосконалені й ефективні настільки, що практично всі без винятку війни, революції і катастрофи (крім хіба що геологічних і кліматичних) створюються умисно і значною мірою керовані (зрозуміло, в інтересах керуючої ними організаційної групи). Так що аксіокатаклізм в жодному разі не природний наслідок закономірного розвитку подій. Він є результатом досить ефективних операцій психологічного диверсійного характеру.

За своєю ефективністю аксіолізіс перевищує всі мислимі можливості пресловутої нейтронної бомби, що знищує противника і залишає в непорушності матеріальні цінності. У психологічній війні проти України наші противники не лише зберегли для себе землі та свої багатства, але й одержали в своє розпорядження найбільш талановитих і активних інтелектуалів, готових ревно служити новим господарям. На щастя, людська природа така, що залишає нам можливість відтворити аксіоздоров'я. Без наших власних організованих і свідомих зусиль нинішнє становище не зміниться, а лише погіршуватиметься, бо власне психологічна війна – це сукупність різних форм, методів і засобів впливу на людей з метою зміни в бажаному напрямі їхніх психологічних характеристик (поглядів, думок, ціннісних орієнтацій, настроїв, мотивів, установок, стереотипів поведінки), а також групових норм, масових настроїв, суспільної свідомості в цілому.

Результатом аксіологічної війни стала поразка не лише внутрішнього світу всіх і кожного, але й засів нігілістичної зарази на багато поколінь наперед, бо деградував сам соціальний інститут морально-психологічного відтворення громадян (переродження сімейного інституту, системи освіти, інтелігенції). Більшість жертв незримой психологічної війни в чомусь подібні до пресловутих

хібакусі – потомків жертв атомного бомбардування Хіросіми і Нагасакі, зовнішньо практично здорових, але внаслідок знищення генетичного апарату приречених на смертельні захворювання.

Основою процвітання і благополуччя сучасної України є не інформаційна агресія проти інших країн, а сильна внутрішня політика, розвиток моральних принципів і моральних норм, комфортна психологічна обстановка в державі. Незнання освітнім працівником, зокрема викладачами ЗВО практичних шляхів відтворення ціннісного світу громадян, учнів, студентів, колег і ефективного забезпечення аксіобезпеки пов'язано з нерозумінням масштабу і причин аксіокатастрофи, що, в свою чергу, визначається причиною нерозуміння організуючої, конструюючої і системо-утворюючої ролі цінностей у внутрішньому світі людини і в міжособистісному просторі співтовариств.

І. Зязюн не випадково переконував педагогічний загал тезою: «Якщо врахувати функції ціннісної системи в житті індивідуумів і груп, то аксіолізіс аналогічний СНІДу: непомітно і незворушно знищується головна система імунного захисту, одержує поразку система критеріїв розпізнавання «свого» й «чужого», «корисного» й «вадливого», «цілющого» й «згубного», причому розпад захисних «органів» має каскадний характер, бо всі цінності гетерархічно взаємопов'язані і комплексно конституують одна одну. Навіть без паранойяльної конспірофобії все зрозуміло: настає колапс. Спектр його деструктивних наслідків неймовірно широкий – від погіршення вузівської підготовки спеціалістів і зростаючого числа розлучень до зростання злочинності, самогубств і числа юних наркоманів на фоні загального зниження економічної ефективності суспільства в цілому і падіння рівня здоров'я населення» (Зязюн, 2013).

Ведучи мову про кризу цінностей, можна констатувати: коли національна держава (колишній СРСР) знаходилася у стадії розпаду, то одним із його проявів стало перетворення нації в сукупність індивідуумів, які дотримуються різних вірувань та ціннісних систем і не об'єднаних нічим, крім поваги, в кращому випадку, до вірування інших. Важлива не лише неминучість подібного розвитку подій в Україні, а його необхідність для політичного майбутнього: ідеологічна ціннісна роздробленість, розмежування суспільства, не будучи при цьому атомізованим – найефективніше прищеплення проти тоталітаризму. Необхідно лише, щоб свідомість окремого індивідуума

була не розірваною, а цілісною, щоб він був прив'язаним до певного сегменту громадянського суспільства, а не існував «сам по собі».

Цінності були знищені задовго до виникнення навіть зародкових форм реально функціонуючого громадянського суспільства, а розвал економіки і освітніх інституцій остаточно вибив тривкість з-під ніг громадян, які й гадки не мали, що таке «жити самим по собі». У цьому випадку прийнятні для лікування радянського тоталітарного суспільства аксіологічні ліки були запропоновані у «смертельній дозі», завдяки чому країна потерпіла катастрофу і розвалилася в буквальному сенсі.

Аксіологічний крах певною мірою був історично неминучим з багатьох причин. Для України настав час «збирати каміння», бо усвідомлення масштабу аксіологічної катастрофи вимушує здригатися навіть найчерствіші серця. Важливо усвідомити той факт, що центральним моментом соціально-політичної і техніко-економічної катастрофи є саме поразка в аксіологічній війні. Більш того, сьогоденне пострадянське суспільство перебуває в стані перманентної багатоаспектної кризи. На цьому біфуркаційному переломі історичного розвитку аксіологічна безпека стає причино-значущою для організації бодай початкових конструктивних перспектив розвитку суспільства.

В умовах глибокої й багатопланової кризи суспільство надто сприйнятливим до будь-яких, навіть мінімальних, зовнішніх інтервенцій. Воно відкрите абсолютно до всіх ідейних впливів і фізичних дій. Фактично захист аксіологічної безпеки є системою заходів вищої духовної інстанції, які відповідають за збереження життєздатності і креативності співтовариства – інстанції внутрішньопсихічної, інтимно-суб'єктивної, особистісно значущої, але від цього не менш реальної й об'єктивно існуючої для виживання й розвитку суспільства. Кожна людина в контексті її психіки схильна жорстко й агресивно захищати свої власні цінності, і це сьогодні демонструє український народ. Тому прищеплення соціально прийнятних й індивідуально актуальних цінностей є найпотужнішим певним лікувальним профілактичним засобом, спрямованим на збереження суспільного здоров'я, включаючи його національний, громадянський, економічний, технологічний, військовий та інші аспекти.

Подібно до ринкового господарства, системи цінностей самі по собі не зародяться і не відновляються – як і в усьому культурному будівництві не обійтися без свідомої творчої волі обдарованих індивідуумів. Подальший деструктивний вплив чужих, нерідко

незрозумілих, а то й ворожих нам аксіосистем, зокрема російських (т.зв. «руський мір») загрожує остаточно нівелювати й розрушати нас як унікальне, світового рівня співтовариство – українську націю. Рано чи пізно доведеться напруженими зусиллями відновляти все заново, слідуючи заповітам наших предків.

Одними лише зовнішніми засобами сукупність проблем забезпечення національної безпеки не вирішити. За рахунок одних дій спеціальних служб неможливо захистити співтовариство від зовнішньої інформаційної агресії і внутрішніх ентропійних розладів. Суспільство, як і окрема людина в ньому, впродовж життя потребує виховання, що переходить спонтанно на різних вікових рівнях у самовиховання. Кожен поступ суспільств і цивілізацій у часі й просторі, зокрема й України, вимагає більш ефективних правил гри, інших форм соціального співжиття, іншої, досконалішої етики. З усвідомленням актуальності аксіологічної проблематики в контексті сукупності проблем забезпечення національної безпеки необхідний перерозподіл ресурсів і розстановка акцентів та пріоритетів. При цьому висхідною основою для визначення змісту національної безпеки повинна стати наявність чітко сформульованих загальних національних інтересів як усвідомлених потреб нації у самозбереженні, розвитку і забезпеченні власної безпеки. Т. Усатенко свого часу відзначала: «Серед багатоманіття українознавчих цінностей на першому місці виявляються цінності смисложиттєві, або екзистенціальні, що становлять основу світогляду людини. Українознавство несе собою, насамперед, вищі цінності або ідеали як зразки, еталони ціннісної орієнтації. Вищими цінностями в українознавстві є концепти, що характеризують соціальну сферу (справедливість, свобода, патріотизм, власність, етнічна самосвідомість), сферу творчої діяльності (творчість, труд), сферу особистісних стосунків (любов, обов'язок, материнство, батьківство, сім'я, родина, родинність), сферу ідей (релігійних, філософських, наукових ціннісних принципів) тощо. Українознавство охоплює й цінності індустріально-техногенної культури, позначеної прагматичним утилітарно-практичним характером...» (Усатенко, 2009).

Невідкладно постає й потребує вирішення проблема ідеологічної та етичної толерантності. Посилення аксіоімунітету не повинно приводити до закостеніння суспільства та припинення інтенсивного культурного розвитку. Необхідно створити суспільну систему, що в

інформаційному, кадровому й структурному цілеспрямованні забезпечує гнучке діалогове реагування на зміни загальної світової ситуації. Недопустима в даному разі міжнародна економічна й культурна ізоляція країни, а тому необхідний розвиток як засобів прогнозування аксіологічної ситуації, так й інструментальні технології ефективного міждержавного діалогу.

Існує ієрархія аспектів національної безпеки, що в цілому є синтезом інформаційної (аксіологічної, ідеологічної, концептуальної, інтелектуальної, кадрової) і операційної (фінансово-економічної, оборонної, екологічної) безпеки. Все ж ієрархічно аксіобезпека є вищим рівнем забезпечення національної безпеки. Підтримувати та оберігати її непросто, але в умовах розвитку постіндустріального суспільства достеменно необхідно.

Грубий тиск, навіть інформаційний, усілякі цензурні заборони недопустимі для відтворення аксіоімунітету – життєво необхідної цілісної динамічної системи заходів та засобів виховання, забезпечення умов для якої є важливішою функцією держави. У вихованні, як відомо всім освіченим і морально зрілим людям, репресивні засоби неефективні в принципі – глибоко мотивуючі творчу самоактивність індивідуума ціннісні паттерни повинні бути сприйняті вільно. Цінності необхідні й дійові лише при добровільному й свідомому, вільному їх прийнятті в якості внутрішніх регуляторів сприймання, мислення й поведінки.

У сучасних закладах вищої освіти України досить високий відсоток викладачів, які не підготовлені до виконання з належною якістю свого професійного обов'язку. Це пояснюється, з одного боку, випадковим вибором професії, з іншого – низьким рівнем професійної підготовки викладача ЗВО. Як і професія вчителя, так і професія викладача ЗВО втрачає престиж.

Економічні, соціально-політичні і суспільні процеси призвели у вітчизняній освіті до загрозливої ситуації, за якою проглядаються ознаки деградації молодого покоління, духовного і фізичного збідніння самої людини.

Все очевиднішою стає необхідність невідкладних заходів щодо збереження системи національної освіти і нагромаджених українською вищою, професійною, середньою школою та педагогічною наукою традицій і досвіду. Суспільству невідкладно слід визначити пріоритетне ставлення до освіти, до соціальної місії педагога. Учитель, викладач ЗВО, майстер виробничого навчання,

вихователь ДЗО – це власне основний стрижень духовної культури, від якого залежить не лише те, якими ми є сьогодні, але й те, якими ми будемо у майбутньому. Завтрашній день України буде багато в чому визначатися рівнем освіти і професійної підготовки сучасного молодого покоління, його світоглядної позиції, бажанням і вмінням брати активну участь у відродженні України.

Виступаючи перед педагогічним загалом України, І.А. Зязюн наголошував: «Учитель – центральна фігура суспільних перетворень, від його образу, соціальної позиції, ціннісно-цільових установок залежать результати професійної спроможності кожної людини. «Унікальність педагогічної професії полягає ще й у тому, що, створюючи умови для стимулювання активності своїх вихованців, продумуючи й аналізуючи комплекс різнорідних завдань, педагог творчо актуалізується, використовуючи власні творчі ресурси» (Зязюн, 2008, с. 500). Ці ресурси і складають аксіологічну основу вчительської педагогічної дії.

Ситуація у сучасній українській аксіології така, що, відійшовши від певних упередженостей, варто виокремити три основні підходи до визначення специфіки висхідних аксіологічних категорій.

1. Першим і найбільш розповсюдженим варіантом є розуміння цінності як значущості предметів і явищ дійсності для людини, їх здатності задовольнити її матеріальні і духовні потреби. При цьому цінність як значущість є моментом взаємодії суб'єкта і об'єкта. Основний недолік цієї концепції полягає у зведенні цінності до засобу задоволення потреб, тобто по суті справи, до корисності як позитивної значущості. При цьому стає практично не розмежованою і сама цінність, і її об'єкт-носії, що призводить до ототожнення цінності з природним чи соціальним об'єктом.

2. Представники другого варіанту відносять до цінностей лише вищі суспільні ідеали. З цієї точки зору цінності є вже не засобом, а метою, не суцим, а повинним, і не випадково ця концепція стала найбільш популярною в етиці. Із людськими потребами цінності-ідеали пов'язані лише генетично, але, як і в першому підході, мають суб'єкт-об'єктивну основу.

3. Третій безпосередньо об'єднує висхідні основи перших двох. У ньому цінність визначається як значущість й ідеал одночасно. У колишньому СРСР цю тезу вчені розвивали в межах суб'єкт-об'єктних відносин. Таке обмеження не випадкове, оскільки всі три концепції розглядають специфіку цінностей з позиції марксизму саме

як економічного матеріалізму чи основної марксистської тези «людина – сукупність суспільних відносин, що відразу зумовлювало низку утруднень.

Виходячи з вищесказаного, І.А. Зязюн, визначаючи ієрархію цінностей, розкриває філософсько-педагогічне бачення специфіки цінностей:

По-перше, суб'єкт-об'єктні відношення вповні відповідають розумінню цінності лише як значущості об'єкта для суб'єкта, тоді як у другому і третьому варіантах в поняття цінності включаються норми (повинне), цілі й ідеали. У межах відношення суб'єкта до об'єкта вони вже не пояснювані, тим більше, що самі є критеріями подібних відносин.

По-друге, як уже зазначалося, зведення цінності до значущості призводить до неможливості розрізнення цінності та її матеріального носія, а зведення її до ідеалу веде, навпаки, до відриву цінності від її матеріальної основи.

По-третє, оцінка у всіх трьох концепціях представлена суб'єктно-об'єктним відношенням і способом представлення цінності чи висловлюванням про неї. Це зумовлює фактичну невизначеність специфіки цінності й оцінки як висхідних аксіологічних категорій (Зязюн, б. д.).

Можна зробити висновок про те, що специфіка цінностей, їх вияв і функціонування у суспільстві визначаються не суб'єктно-об'єктними, а, передусім, саме міжсуб'єктними відношеннями, і в них же, в свою чергу, реалізуються. Відношення ж суб'єкта до об'єкта з огляду його значущості визначає специфіку оцінки, а не цінності. Це дає змогу чітко розмежовувати поняття оцінки як суб'єктно-об'єктних відношень від цінності, що фіксує найбільш загальні типи відношень між суб'єктами будь-якого рівня (від особистості до суспільства), що виконують зворотну нормативно-регулювальну роль у суспільстві. Мова йде не лише про відношення між особистістю і суспільством, що найбільше згадується в наукових розвідках, а про всі можливі варіанти міжлюдських відносин.

Аксіологія уможливорює логічний доказ важливої соціальної, а особливо – педагогічної закономірності, що найбільш гостро за ціннісною ознакою виявляється в освітній системі: розрив ціннісних міжсуб'єктних відношень є джерелом і основою відчуження людини від інших людей, від самої себе, від суспільства і природи. Якщо викладач закладу вищої педагогічної освіти не вбачає у своєму

вихованцеві (студентові) ексклюзивної цінності, не підтверджує це своїми почуттєвими станами, що відображають поняття поваги, любові, добра, свободи, краси, совісті та іншого, то студент може втратити свою необхідність для викладача, для закладу вищої педагогічної освіти, для батька-матері, для суспільства, для України. Лише природні цінності уособлюють в собі благополуччя. Штучні цінності приносять людині горе, зло, хвороби.

У системі професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів закладу вищої педагогічної освіти, зокрема в умовах стрімкої цифровізації такої важливої підготовки, має гостро порушуватися питання: яким чином відрізнити природні цінності від штучних? Як відомо, культурних приписів відносно того, в ім'я чого і як слід жити, нам явлено у великій кількості, що характеризує реальний плюралізм сучасної культури. У той же час можна виокремити два реальних напрями вирішення цього глобального завдання: по-перше, повинна спрацювати творча активність з боку фахівців аксіології з розробки принципово нової системи філософських основ, яка б уможливила універсальний розгляд і якісну оцінку існуючих цінностей; по-друге, кожна свідома людина на основі власної глибинної внутрішньої реакції, використовуючи свою «інтуїцію совісті», здатна відрізнити природний характер сповідуваних нею цінностей від штучних.

Для сучасного викладача закладу вищої педагогічної освіти, який використовує різні форми, способи, методи дії-взаємодії зі студентами, домінантною має стати аксіома: «Людиною не можна бути, нею потрібно весь час ставати». Це передбачає постійну, впродовж життя, «динаміку досягнень», підтримувану апаратом прагнень, устремлінь, інтересів, потреб, моральних визначень і результатів. Над цими складовими височіє совість. Причому совість є вищим і далекогляднішим із органів рецепції на відстані. З іншого боку, вона є суб'єктивним відображенням об'єктивного закону Добра і Зла (помсти)», а також «найбільш глибоким глядачем майбутнього» (Зязюн, б. д.).

Серед різноманіття підходів до визначення категорії «цінність» і для розуміння сутності поняття варто виокремити такі означення:

■ *Цінність* ототожнюється з новою ідеєю, що виступає в якості індивідуального чи соціального орієнтиру. Справді, цінність фіксується і означається завдяки певним життєвим уявленням. Її сутнісний зміст розкривається з допомогою конкретного комплексу

ідей. Однак цінність категорично не можна ототожнювати з ідеєю. бо між ними – суттєве принципове розмежування.

Всім відомо, що ідеї можуть бути істинними чи не істинними, науковими чи релігійними, філософськими чи містичними. Вони характеризуються тим типом мислення, що надає їм цілеспрямованого імпульсу. Основний критерій у такому разі – рівень істинності тієї чи іншої ідеї.

Що ж стосується цінностей, то вони також орієнтують людську діяльність у певному напрямі, однак не завжди з результатом пізнання. Наприклад, науковою є теза: всі люди смертні. Але це не означає, що кожна людина в цьому вбачає позитив, а тим більше – безумовне благо. Навпаки, сфера ціннісної поведінки людини, як правило, заперечує приведені судження, а, отже, скінченність свого існування. Більш того, традиції деяких культур заперечують смертність людини. Людина сама визначає, що для неї є святістю, і яким свяченням вона віддає перевагу. Однак чимало духовних явищ для людей є тотожними, однаковими. Загальноприйняте слово, яким вони означалися, стало слово «цінності». Під цінністю розуміється святість для конкретної людини, що для неї є особистісним, ексклюзивним.

Пересічна особистість не завжди виправдовує своє життя науковістю. Для неї характерне входження в теплий і затишний світ мрії, знехтувавши загальнозначущими реальностями. Часто-густо люди відчують себе безсмертними. Людина черпає життєву енергію в тому, що присутньо протистойть холодному науковому розрахунку. Отже цінність – дещо інше, ніж одухотворена істина.

■ *Цінність* сприймається як розповсюджений суб'єктивний образ чи уявлення, що має людський вимір. Щоправда, невинуватим є ототожнення цінності із суб'єктивним образом, що виникає в протизагальному судженню. Зрозуміло, спектр цінностей в будь-якій культурі достатньо широкий, але не безмежний. Людина прагне обирати ті чи інші орієнтації, але це відбувається не в результаті абсолютного свавілля. Інакше кажучи, цінності зумовлені культурним контекстом і утримують у собі деяку нормативність. Факти, явища, події, що відбуваються в природі, суспільстві, житті індивіда, усвідомлюються не лише засобами логічної системи знання, але й крізь призму відношення людини до світу, її гуманістичних чи антигуманістичних уявлень, моральних і естетичних норм. Хоа цінності більш суб'єктивні, а наукові істини об'єктивні, вони далеко не завжди протистоять одна одній. Важко довести, що добро –

це благо. Однак, з іншого боку, прихильність до добра – глибинна людська потреба, а не лише індивідуальний вибір. Пізнання й оцінка не одне й те ж, але це не означає, що вони фатально роз'єднані.

■ *Цінність* є синонімом культурно-історичних стандартів. Люди постійно співставляють виміри своїх дій з усіма загально визнаними нормами. В історії стикаються різні ідеали, абсолютні віри, переконання й святині. У кожній культурі виявляється її ціннісна природа, тобто наявність у ній стійких ціннісних орієнтацій. Зокрема, технократичні підходи до свідомості пропонують людям обирати соціоінженерні рецепти. Суспільство у цьому плані уявляється грандіозною машиною, в якій налагоджені всі людські зв'язки. Однак люди свої вчинки не завжди підпорядковують цим імперативам. Технократи з тугою констатують: «Людина – не керована!». Тому значна кількість причетних до науки особистостей відмовляються розглядати науку як єдиний і всемогутній засіб вирішення будь-яких людських проблем. Вони навіть заперечують науку як спосіб досягнення гармонії на шляхах раціонально спроектованого світопорядку.

■ *Цінності* асоціюються з типом «достойної поведінки», із конкретним життєвим стилем. І це тлумачення підлягає спростуванню. Цінності не завжди знаходять пряму підтримку в соціальній практиці, і часто-густо не мають в ній прямого відображення. Інакше кажучи, існують й умоглядні ідеали. Ті чи інші орієнтації можуть не підкріплюватися реальними вчинками і, отже, не одержувати реалізації в життєвому стилі. Скажімо, індивід сприймає добро як беззастережну цінність, однак реальних добрих вчинків не здійснює (Зязюн, б. д.).

Таким чином, людина порівнює свою поведінку з нормою, ідеалом, метою, що виступають в якості зразка, еталона. Понятійне та діяльнісне виявлення «добра» і «зла», «прекрасного» і «потворного», «праведного» чи «неправедного» можна назвати цінностями. У свою чергу, пов'язані із ними погляди, переконання людей – ціннісними ідеями, що можуть бути прийнятними чи неприйнятними, оптимістичними чи песимістичними, активно-творчими чи пасивно-споглядальними. У цьому значенні ті орієнтації, які зумовлюють людську поведінку, називають ціннісними.

Сучасна вища школа не реалізує в системній цілісності проблему формування, розвитку ціннісних орієнтацій майбутнього викладача в процесі його професійно-педагогічної підготовки.

Якщо бодай намагатися дати визначення поняття **«система цінностей викладача ЗВО»**, то можна припустити, що це його внутрішній світ, що виникає переважно як результат процесу його професійно-педагогічної підготовки у закладі вищої освіти.

У структурі професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів в умовах магістратури категорії «цінність» належить особливе місце як фундаменту, на який спираються всі інші компоненти системи. Цінності тут – це духовні феномени, що мають особистісний смисл і є орієнтирами людської поведінки та формування життєвих і професійних установок студентів, майбутніх викладачів, які будуть виховувати, навчати студентів.

Духовний розвиток особистості викладача закладу вищої педагогічної освіти здійснюється якісніше і ґрунтовніше в умовах, коли пріоритетним у змісті професійно-педагогічної підготовки є аксіологічний компонент, що уособлює необхідність прилучення педагога до методологічних, теоретичних і прикладних знань про цінності, про їх природу, механізми розвитку і способи функціонування, а також про професійно-педагогічні цінності, що характеризують професійне становлення і самовдосконалення особистості сучасного викладача.

Цінності в історії людського роду як своєрідні духовні опори допомагають людині вистояти перед неминучими важкими життєвими обставинами. Цінності впорядковують дійсність людського буття, вносять в неї осмислені оціночні моменти. Вони співвідносяться з людськими ідеалами, бажаннями, нормативами. Цінності зумовлюють життєві смисли людини. Цінності стають реальними орієнтирами людської поведінки і формують життєво-практичні установки людей. Вони визначають зміст внутрішнього світу людини.

Основні властивості цінностей і ціннісних відношень можна узагальнити за такими параметрами:

- висхідна особливість ціннісних відношень полягає в тому, що вони включають у себе бажане, пов'язане з добровільним, свободним вибором, душевним устремлінням;

- цінності не роз'єднують, не відчужують людину від інших людей, від природи і від самої себе, а навпаки, об'єднують, збирають людей у спільноти будь-якого рівня: сім'ю, колектив, народність, націю, державу, суспільство в цілому, включаючи в цю єдність людяності увесь світ;

– ціннісні відношення є для людей не зовнішніми і примусовими чинниками, а внутрішніми, не присилюваними, невимушеними;

– справжніми людськими цінностями, зокрема, совістю, любов'ю, мужністю, неможливо заволодіти з допомогою сили, брехні чи капіталу, відібрати їх так, як владу чи багатство (Зязюн, б. д.-а).

Викладач українського ЗВО має глибоко усвідомити сутність ціннісного відношення, що є власне естетичним переживанням втілення, реалізації, самоствердження людьми їхніх життєвих ідеалів. Воно не може бути зовнішнім, примусовим. Його неможливо нав'язати силою (неможливо примусити кохати, бути щасливим). Ним не можна заволодіти, як владою чи багатством. Наявність чи відсутність цінностей та їх необхідність неможливо доказати логічно. Для того, хто вірить і кохає є Бог і Кохання, а хто не вірував і не кохав, для тих ні Бога, ні Кохання не існує. І будь-яка наука безсила тут щось зарадити.

Ведучи мову про цінності культури, І.А. Зязюн звертає увагу на три домінантні рівні. Під рівнем культури він розуміє показник її реального стану, граничних можливостей його реалізації в життєвих ситуаціях:

1. *Низький рівень* (безпосередньо межує з безкультур'ям). Цей рівень первинний. Він виник, коли індивід почав відчувати себе людиною, переходячи від стану біологічного до стану соціального, і першою з усвідомлених потреб була вітальна (від лат.vita – життя), потреба у власному житті, прагнення жити і вижити. Людина в будь-яку епоху і будь-якого віку може залишатися на цьому рівні культури. Тоді всі елементи реальної дійсності і культури існують у відношенні до вітальних потреб, як забезпечення їх задоволення.

2. *Рівень соціалізованої культури*. В його основі – домінування інтересу до самого життя, до якоїсь із його складових, потреба в самореалізації. Людина на цьому рівні культури самостверджується через реалізацію своїх потреб і можливостей при захопленні певною справою, спеціальністю, професійною майстерністю або навіть хобі. У такий спосіб задовольняється потреба жити за рахунок життя своїх здібностей. Для суб'єктів такого рівня культури інша людина (суб'єкт) цікава й цінна як об'єкт професійного устремління і лише в зв'язку з нею. Звичайно, в житті все набагато складніше, зокрема й у виявах рівня культури. Безсумнівно, що існують проміжні рівні між першим і другим, другим і третім.

3. *Рівень повноцінної культури.* Домінантною базовою потребою цього рівня є потреба в іншій людині, захоплення життям іншої людини, особливо у знаходженні своєї «половинки». Справжнє кохання, коли з'являється потреба приносити радість іншій людині, – це вихід на інший рівень культури. Подібне відношення (близьке до такого) може виявлятися і через дружбу, професію, через хобі і через що завгодно. У моралі, наприклад, ця спрямованість на іншого навіть у самооцінках, це: загострена совість, тактовність, делікатність, терпимість, толерантність. На вищому рівні характерна спрямованість на культурне самозбагачення, жвавий інтерес до різноманітних явищ культури, не обмежуваний професійною однобокістю. Третього рівня культури досягає обмежена кількість особистостей. Вони стають культурною елітою суспільства (Зязюн, б. д.-а).

У будь-якому суспільстві культура притаманна всім трьом рівням. Найлегшою і найдоступнішою є буденна культура на вітальному рівні. На рівні спеціалізованому жити людині набагато складніше, хоч і набагато цікавіше. Третій рівень для більшості людей досяжний лише в часткових моментах життя. Для окремих особистостей він є органічним, але жити таким людям у нашому, завжди недосконалому світі, часто-густо дуже важко.

Опанування цінностей культури (і попередніх епох і періодів, і нових, народжуваних) людьми різних рівнів культури – це окрема і складна проблема, і практична, і теоретична. Адже навіть розуміння того, що є цінністю, а що – псевдоцінністю, дається зовсім непросто. Немає однозначності і в різних трактовках того, що таке цінність взагалі і в частковостях. І в той же час, важко критикувати положення, що саме цінності є «основою і фундаментом будь-якої культури».

Найвищою цінністю для І.А. Зязюна стала загальнолюдська культура. Філософ переконував: «Соціально-ціннісні якості і норми поведінки набувають особистісного смислу і значущості лише тоді, коли дитина розуміє їх сутність, і, головне, коли вони пройшли етап естетизації (переживання; почуттів; освоєння як цінності, стійкої для особистості). Цінністю стає лише позитивна значущість, а об'єкт, носій цінності, може бути взагалі безкорисливим (простий камінець як талісман). Однак до значущості, навіть позитивної, цінність не зводиться. Ціннісне відношення включає в себе й повинне (норму відношень, поведінку) і бажане (ідеал). Добро, наприклад, – цінність не тому, що воно корисне, хоч і значуще в цьому плані.

І вимога виявляти доброту (моральна норма), навіть за її виконання, не означає повної реалізації добра як цінності» (Зязюн, 2013).

Домінантною, найактуальнішою цінністю професії викладача ЗВО можна назвати *«красу педагогічної дії»*. Безумовно, основою людського життя є почуття. Ці почуття має підтримувати інтелект. І в жодному разі не можна відмежовувати знання від почуттів, оскільки людина сприймає не все, що пропонується їй для сприймання й осмислення, а лише те, що наповнене смыслом саме для неї. Ось чому викладачеві закладу вищої педагогічної освіти, незалежно від спеціальності, слід насичувати позитивними почуттями оточення своїх студентів. Він не може розпочати заняття, якщо слухачі лекції чи семінарського заняття до цього позитивно не ставляться, не вважають його самого за авторитет, бо авторитет – це також надання студентами переваги викладачеві в усіх діях, передусім, у педагогічних.

Педагогічна дія – абсолютно таке ж мистецтво, як і будь-яке інше. Воно вимагає реалізації почуттів у художньому образі, як і будь-яке інше мистецтво. Тож володіти мистецтвом педагогічної дії – це означає володіти основним природним засобом, яким від початку обдарований викладач, тобто словом. Воно завжди наповнене почуттями: прекрасним – потворним, піднесеним – низьким, комічним – трагічним. Але у педагогічній діяльності, в педагогічній дії вчитель може використовувати лише позитивне почуття прекрасного й піднесеного (Зязюн, 2010).

Формування професійних цінностей викладача ЗВО – досить складне й нагальне питання сучасної вищої школи, оскільки в умовах сьогодення воно почасти нівелюється. Натомість Н. Панчук, досліджуючи особливості формування професійних цінностей здобувачів вищої освіти, звертає увагу на те, що наразі професійні цінності майбутнього фахівця займають досить низькі ранги в ієрархічній будові, або взагалі, на жаль, навіть не називаються студентами (Панчук, 2022). Сучасні майбутні фахівці серед провідних цінностей виокремлюють такі: здоров'я; матеріально забезпечене життя, наявність хороших та вірних друзів; пізнання (можливість розширення свого кругозору, освіти, загальної культури, інтелектуальний розвиток); впевненість у собі (свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів); щасливе сімейне життя (у батьківській родині); суспільне визнання (повага оточуючих, колективу, колег); життєва мудрість; цікава робота; майбутнє сімейне життя (окремо від батьків); активне діяльне життя; хороша атмосфера на роботі; свобода як

незалежність у вчинках та діях; любов до другої людини, секс (Панчук, 2022).

Власне для майбутніх викладачів педагогічних закладів вищої педагогічної освіти важливим складником у ієрархії цінностей виступає оволодіння педагогічною культурою. Педагогічна культура, на переконання М. Бабич та С. Вітвицької, є особливим утворенням, діалектичною інтегрованою єдністю педагогічних цінностей, між якими існують певні зв'язки і відношення, що формуються, реалізуються й удосконалюються в різноманітних видах професійно-педагогічної діяльності й спілкування, визначаючи характер і рівень останніх. Причому, сформованість у викладача ЗВО педагогічної культури передбачає:

- усвідомлення своєї неповторності, унікальності, в порівнянні себе з іншими індивідуальностями;
- чіткі цілі й мотиви власного саморозвитку;
- самоствердження й усвідомлення рівня сформованості власної компетентності, яку забезпечує система знань і вмінь, переконань, самореалізація у певних видах діяльності;
- цінність і гармонійна єдність індивідуальних властивостей, у тому числі креативних;
- динамічність і безперервність саморозвитку, постійну роботу над собою з метою зростання рівня власної культури, зокрема педагогічної;
- усвідомлення власної значущості в особистому, професійному і соціальному аспектах з метою самоствердження в суспільстві (Бабич & Вітвицька, 2014).

В умовах цифровізації освіти, стрімкого поступу нових інформаційних технологій висуваються все нові вимоги до ціннісних орієнтацій працівників освіти. Так, досліджуючи феномен формування професійних цінностей студентів ЗВО, І. Доброскок звертає увагу на те, що сучасний педагог – це фахівець, який поєднує в собі риси педагога і психолога, філософа і лінгвіста, культуролога і естета, покликаний наповнити життєдіяльність вихованців досконало-вишуканим світом рідної мови, морально-етичним і культурно-естетичним потенціалом усної народної творчості, цінностями української і світової культури, стимулювати прагнення до саморозвитку й самовдосконалення, здатний виховувати молоду генерацію активних, діяльних громадян, котрі гідно репрезентуватимуть й утверджуватимуть свою державу в

європейському співтоваристві. Його характерними рисами є професіоналізм і оптимізм, заповзятість і творчість (Доброскок, 2008).

Але все ж таки варто наголосити: в сучасному ЗВО професійна культура в системі ціннісних орієнтацій повинна займати провідне місце. Зокрема, О. Цюняк звертає пристальну наукову увагу на взірць викладача як людини і педагога, відзначаючи: «Той, хто насміввся стати за кафедру закладу, має задовольнити вимоги, що висуюються до викладача вищої школи» (Цюняк, 2020, с. 118). Окреслюючи фаховий портрет викладача закладу вищої педагогічної освіти, О. Цюняк виокремила ті провідні цінності, яким має відповідати педагог вищої школи, зокрема моральність, людяність, ґрунтовна методологічна і теоретична підготовка, широкий професійний кругозір, загальна і професійна культура, професійний оптимізм, уміння слухати і чути молодшого колегу, відсутність шаблонності і стереотипів мислення (Цюняк, 2020).

Пролонговані в часі перспективи розвитку вищої педагогічної освіти визначаються принципово новими завданнями перед людською цивілізацією і громадянським суспільством у ХХІ ст.: пошук нових джерел енергії, адаптація до екологічних криз, військові дії й післявоєнна відбудова, саморозвиток (самоосвіта, самовиховання та інше) особистості на всіх етапах життєвого шляху, ранній розвиток професіоналізму та професійної мобільності тощо). Визначальним засобом вирішення проблем може стати така модель : *пізнання – знання – цінності – досвід – проєкт – дія – перетворення*. Трансляція і відтворення духовного спадку педагогічної сфери, а також усього соціуму як громадянського суспільства органічно доповнюється інноваційною складовою, яка забезпечує вирішення ключової суперечності сучасної системи освіти: між швидкими темпами росту знань і обмеженими можливостями їх опанування індивідом. Головною цінністю вищої педагогічної освіти стає формування у майбутніх педагогів потреби і можливості вийти за межі набутого досвіду здійсненням особистісної самореалізації. Новий зміст і технології педагогічної освіти забезпечують розвиток у майбутніх педагогів здібності (з урахуванням типу їхньої особистості) до саморозвитку, безперервному і гнучкому само-учінню впродовж життя. Інноваційна вища педагогічна освіта має характеризуватися такими параметрами: розвиненою психолого-педагогічною діагностикою, суб'єктно адаптованими освітніми технологіями, фактичним здійсненням особистісно-орієнтованого підходу,

диверсифікацією, соціальною мобільністю і професіоналізмом, синтезом крос-культурного простору. Системною якістю освітніх підсистем і практичної педагогічної дії стає спадковість, яка реалізовуватиметься як на макро-, так і на мікрорівнях педагогічного процесу. Педагогізація, єдність теоретичної і практичної підготовки, випереджальне поширення прогресивного педагогічного досвіду, активність, самостійність, професійно-дослідницький підхід, орієнтація освіти на створення педагогічних творів, довузівське і післявузівське творче співробітництво є механізмами основних педагогічних відносин в освіті – суб'єкт-суб'єктного і суб'єкт-суб'єкт-об'єктного. Державою і суспільством здійснюється належна координація інформаційного, кадрового, правового, організаційного, матеріально-технічного і фінансового забезпечення, що дозволяє оптимізувати діяльність усієї освітньої системи і її розвиненої інфраструктури, а також задіяти механізми самоорганізації, що й приведе до високої продуктивності педагогічної освіти.

Психопедагогічні детермінанти особистісно-професійного розвитку майбутніх викладачів ЗВО у воєнний і післявоєнний час

Цілісний методологічний аналіз дає змогу стверджувати, що в якості загального й об'єктивного простору для педагогіки і психології є освіта, освітній процес. Предметні сфери педагогіки і педагогічної психології в усталених варіантах підручників мають спільні окреслення: так, предметом педагогіки називають виховні відношення, які забезпечують розвиток людини, а предметом педагогічної психології є факти й закономірності розвитку особистості й психології людини в освітньому процесі. Націленість на розвиток людини як загальний гуманістичний ідеал наук – це і є їх об'єднуюча філософсько-антропологічна ідея.

І.А. Зязюн неодноразово наголошував на тому, що сучасний стан учіння умовно можна назвати відкритою школою. Ця умовність характеризується тотальним виходом освіти за межі конкретного закладу освіти. Стають загальнодоступними кращі світові зразки викладання тих чи інших дисциплін, підготовлені курси, програми й цикли, що дозволяють komponувати навчальні плани індивідуально та незалежно від реальної мобільності викладача і студента. Надійність

системи дублювання й збереження інформації стає абсолютною, практично такою ж, як можливість віддаленого доступу до невичерпних ресурсів світових бібліотечних фондів, інформаційних баз даних, новітнього експериментального обладнання і наукових результатів лідируючих лабораторій та інститутів. Докорінно змінюється і форма подачі навчального матеріалу: стає очевидним, що виникнення радіо, кіно і телебачення не було самодостатнім в комунікаційному забезпеченні людства, а стало лише прелюдією до синтетичних способів віддаленого впливу на людський мозок з допомогою аудіо і відеоінформації (включаючи стереозвучання і трьохвимірну голографію). Відбуваються зміни і в сфері міжособистих відносин: у відкритій школі губляться корпоративність та колективізм навчальних класів і груп, в масовому учінні, як не прикро, поступово зникають останні елементи духовного спілкування і виховання через предмет (Зязюн, 2011).

Розвиток цифрових технологій, домінування дистанційної форми практичної професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців вимагає глибокого розуміння сутності психопедагогіки. Професійно-педагогічна діяльність передбачає достатнє знання викладачем закладу вищої педагогічної освіти не лише фундаментального теоретичного курсу педагогіки вищої школи, але й сучасної психології, уміння використовувати досягнення цих наук у повсякденній праці. Можна з упевненістю стверджувати, що професія педагога, ймовірно, найбільш відчутна до психології, оскільки діяльність педагога, і особливо його педагогічна дія, спрямовані на людину, на її розвиток. І при цьому саме педагог (на відміну від схоластичних вчених – психологів-педагогів чи педагогів-психологів) у своїй педагогічній дії зустрічається із «живою психологією суб'єкта». У гуманістичній парадигмі педагог закладу вищої педагогічної освіти завжди розглядався не лише як лектор, а й як вихователь (наставник чи куратор академічної групи). Водночас ця функція завжди викликала найбільше нарікань (Зязюн, 2014).

Проведені численні опитування, анкетування, зустрічі з викладачами, магістрами, що обрали спеціалізацію викладача в провідних закладах вищої педагогічної освіти України, достеменно показують їхню незадоволеність своєю підготовкою як вихователів-наставників студентства. Такої ж думки дотримуються і керівники в галузі освіти – від ректорів до міністрів. Намагання поліпшити підготовку майбутніх викладачів до виховної дії часто-густо зводяться до розробки чергових керівних вказівок, проведення інструктивних

нарад чи семінарів із обміну досвідом. Між тим зрозуміло, що учіння й виховання, маючи свою особливу природу, вимагають і особливих психопедагогічних підходів до реалізації специфічних задач.

Ситуація, що склалася в сучасній вищій школі, вимагає докорінного перегляду концептуальної системи поглядів на професійну підготовку майбутніх педагогів закладів вищої педагогічної освіти до виховної дії. Викладач сьогодні повинен володіти новим педагогічним мисленням, ціннісною установкою якого має бути: перевага індивідуальності над єдиномисленням; освітніх інтересів особистості – над стандартною навчальною програмою; саморозвитку, самоучіння – над уніфікованим засвоєнням, «передаванням» знань.

Виховання водночас є вимірною сутністю трьох аспектів: соціальне явище, педагогічний процес, організована дія. І якщо в основі педагогіки лежить ідея людської спрямованості педагогічного мислення, ідея формування і розвитку людського в людині, чітко окреслюються три виховні аспекти, як три способи буття людини в культурі – спосіб життєвих, а, отже, виховних смислів, цільових характеристик, змісту й механізмів виховання (Зязюн, 2013b).

Професійна діяльність викладача закладу вищої педагогічної освіти – це обмежена (внаслідок розподілу праці) сфера прикладання фізичних і духовних сил людини, що уможливорює її існування й розвиток. Це вид трудової діяльності, що характеризується численними вимогами до особистості. Специфіка суб'єкта педагогічної діяльності полягає в тому, що власне викладач – основний інструмент цього процесу. Його особистісні якості, досвід, зовнішність, манери, поведінка – все впливає на студента. Спільний характер педагогічної діяльності (у самореалізації сукупності вимог викладачем і студентами) передбачає необхідність високого рівня підготовки майбутніх викладачів у магістратурі і їхнього постійного самовдосконалення.

Неабиякої важливості набуває педагогічна спрямованість особистості викладача закладу вищої педагогічної освіти. Це, передусім, мотиваційна зумовленість дій, вчинків, усієї поведінки конкретними життєвими цілями, джерелами яких є потреби, суспільні вимоги до його особистості. Педагогічна спрямованість виявляється по-різному. Вона може бути орієнтованою на професійне самоствердження, на засоби педагогічного впливу, на виховання, на студентський колектив, на освітні й виховні цілі. Спрямованість на

досягнення основної цілі педагогічної діяльності й педагогічної дії – створення умов для гармонійного розвитку особистості студента – завжди повинна бути гуманістичною.

Аналіз освітньо-професійних програм, освітньо-кваліфікаційних характеристик сучасних закладів вищої педагогічної освіти, що здійснюють підготовку майбутніх викладачів дозволяє констатувати: в переважній більшості цих програм професійної підготовки майже відсутні проблеми формування педагогічного досвіду. В сучасній українській теорії педагогіки існує досить велика кількість публікацій, присвячених становленню й розвитку педагогічного досвіду вчителя-вихователя. Проте про категорію «психологічний досвід», зокрема в діяльності викладача, майже не йдеться. Вона зовсім відсутня в теорії психології вищої школи. І.А Зязюн в авторських наукових розвідках відзначав: «На наш погляд, «психологічний досвід» більш рельєфно й змістовно представляє цілісність Людини взагалі й Особистості зокрема. Більш того, життєва практика людини базується на численній сукупності досвідів (наприклад, пізнавальний, аперцептивний, моральний, естетичний, культурний, професійний, життєвий і т. ін.), які стають своєрідними одиницями психологічного досвіду, у ньому «розчиняються» і ним представляються. Континумні основоположні категорії психології, зокрема інтелект, афект і воля, незамінні і єдині у представленні: цілісної сутності людини – як загального; у будь-якій конкретній змістовно-складовій будь-якого досвіду – як одиничного. Йдеться про ексклюзивний психологічний досвід індивіда, який покищо залишився за рамками наукового дослідження у психологічній теорії і практиці (Зязюн, 2014). Науковець звернув увагу на такий факт, що на пострадянському просторі у 1998 році вийшла друком перша монографія О. Лактіонова, професора Харківського державного університету імені В. Каразіна, про різновиди індивідуального досвіду і їх зв'язку із психологічним під назвою «Координати індивідуального досвіду» (Лактіонов, 1998). О. Лактіонов доводить: «...Не випадково в основу нашого дослідження покладено поняття «координати індивідуального досвіду». За своєю визначальною перевагою в житті людини, з одного боку, і за рівнем нерозробленості – з іншого, – досвід людини в наш час відноситься до розряду таких, коли будь-яке дослідження не може бути остаточним і до кінця закінченим. Виникає цілий ряд проблем координатного рівня, що вимагають першочергового вирішення, що дають змогу виокремити висхідний понятійний ряд індивідуального досвіду. До них належить визначення

категоріального простору досвіду, основні принципи його формування й розвитку, системоутворювальний фактор, структурно динамічна організація, рівні й підструктури, характер трансформаційних і адаптаційних процесів. Координатний погляд на проблему достатньо евристичний на початковому етапі дослідження, бо тим самим задається перелік і алгоритм загальної дослідницької програми. Зокрема, очевидною є проблема виокремлення категоріального простору індивідуального досвіду. Методологічна рефлексія поняття рівня досвіду, особистості, діяльності дає змогу значною мірою уникати «незапланованих» пересічень і зміщень на етапі виокремлення відмінних характеристик досліджуваного поняття» (Лактионов, 1998, с.7).

Варто наголосити на тому, що в системі професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО потрібно більш ґрунтовно звернутися до культурно-історичної теорії представників провідних психологічних світових і вітчизняних шкіл, які не могли обійти дефініцію «досвід», оскільки психічно-психологічний розвиток людини поза досвідом неможливий. Більш того, у радянський період марксистська психологія розвивалась у проблемній постановці формування й розвитку свідомості людини, її генези у суспільно-практичній діяльності й дії. «Знову ж таки, як зрозуміти, як розвивати свідомість в освітній системі поза складовими психологічного досвіду – інтелектом, мисленням, пам'яттю, сприйманням, афектом, волею та ін., які у їх єдності й континуїтності характеризують різні рівні їх досвідного зростання, а відтак і розвитку світогляду та творчого потенціалу кожної людини», – О. Лактионов (Лактионов, 1998).

Виходячи з цього, І. А. Зязюн виводить нове поняття: «Психологічний досвід є структурно-динамічним формоутворенням життєдіяльності-дії індивіда» (Зязюн, 2014). За своєю природою досвід є фіксованою формою життя людини. У цій формі лише психологічний досвід може узагальнити і на своїй людино-центристській підвалині уможливити формування й розвиток різноманітності часткових життєвих досвідів як його складових одиниць.

Таким чином, психологічний досвід викладача ЗВО, його формування й розвиток стає невід'ємним складником психолого-педагогічної довершеності, виявом його майстерності в побудові та здійсненні педагогічної дії-взаємодії.

Сучасні науковці, досліджуючи різні етапи професійної підготовки викладача закладу вищої педагогічної освіти, звертають увагу на прорахунки кафедр гуманітарного профілю, передусім, педагогіки (педагогіки і психології професійної освіти чи педагогіки вищої школи), у розвитку світоглядних основ духовного світу провідного суб'єкта педагогічної дії. Несформованість морально-етичних, естетичних, інтелектуальних, артистично-мовних і артистично-мовленнєвих аспектів педагогічної позиції майбутнього педагога характерна для багатьох випускників магістратури педагогічних навчальних закладів. Це пов'язано, передусім, з тим, що сучасний педагогічний університет, не дивлячись на зміни, що відбулися в соціально-педагогічній ситуації, продовжує функціонувати як освітня, а не освітньо-виховна система. Необхідність ціннісної переорієнтації цілей з учіння на учіння-виховання є нагальною проблемою сучасних закладів вищої освіти.

Можна констатувати, що початковий етап здобуття кваліфікації в магістратурі закладу вищої педагогічної освіти є продовженням професійно-особистісного самовизначення, пошуку власних смислів професійно-педагогічної дії, тому підміна ціннісно-смыслового самовизначення студентів лише інформаційним насиченням є необґрунтованим, і, правдиво, шкідливим. У цьому відношенні ефективним методом учіння студентів є аналіз педагогічних ситуацій, в тому числі й із позиції певної ролі (студентів академічної групи, викладачів кафедр, ректорату тощо).

Своєрідна імітація дозволяє штучно відтворювати умови реальної педагогічної дії, поставивши майбутнього викладача ЗВО перед необхідністю осмислювати життєву проблему як педагогічну, враховуючи наслідки будь-якого рішення, завбачаючи можливі зміни у студентів й бажані зміни в самому собі, як професіоналі.

Імітаційні засоби дають змогу:

- по-перше, діагностувати можливі професійні утруднення в майбутнього педагога на початковому етапі його професійної підготовки;

- по-друге, надавати йому кваліфіковану адресну допомогу у вирішенні ймовірних професійно-педагогічних проблем (проектувати ситуацію успіху);

- по-третє, включати його в сам процес професійного розвитку, вироблення своєї педагогічної позиції.

Збагачення життєвого досвіду людини відбувається за рахунок соціального характеру змісту сюжету імітації, з одного боку, ініціювання включення особистості в соціальні відношення через задані ролі й умови стимулювання виконання ряду дій при допомозі соціальних проб, з іншого. При цьому під соціальними пробами розуміється послідовність дій, пов'язаних з виконанням спеціально організованої соціальної діяльності на основі послідовного вибору адекватного ситуації способу поведінки. Отже спроба – це частина реальної дійсності, що вимагає від людини певних соціальних дій і готовності до здійснення соціальних дій самостійно.

Таким чином, імітація в професійній підготовці майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти може бути представлена професійними пробами у соціокультурному контексті. Ситуації, що складають зміст професійних проб, умовно можуть розділятися за характером обраних дій на декілька груп. До першої можна віднести дії, що вимагають включення в соціально зумовлені професійно-педагогічні відношення. До другої – що вимагають орієнтирів поведінки в професійно-педагогічній дії. До третьої – що вимагають комунікативної компетентності при побудові взаємовідношень з іншими учасниками педагогічного процесу. І, нарешті, до четвертої – які вимагають вирішення типової суперечності при педагогічній взаємодії.

Від такого аналізу легко здійснити перехід до рефлексії свого студентського досвіду: «студентський досвід переоцінюється з позиції майбутнього викладача, наставника, вихователя. Така бесіда «себе-вчителя з собою-учнем» у традиціях імітаційного моделювання не лише приводить до переструктурування своїх поглядів, але й дає цінний досвід для наступної педагогічної взаємодії зі студентами.

Беручи за основу історичні уявлення про природу педагогічної дії, основним методом лекційного викладання можна пропонувати «лекцію-есе» чи «лекцію-роздум». Варто звернути увагу на те, що в методиці вищої професійної освіти спостерігається невиправдано панічна боязкість фрагментарності у викладанні, яка, якщо вдуматися, є фундаментальною властивістю світу, в якому ми живемо.

Що ж стосується лекційного курсу, то його основне призначення – не «давати цілісну картину», а розбудити мислення до пошуку, викликати у майбутнього викладача дослідницький інтерес до професійно-педагогічної дії. Цьому допомагає матеріал, оформлений у

вигляді коротких історій з використанням численних притч, прислів'їв, навіть анекдотів. Це здобуло назву у дослідників «принцип колекції».

Звичайно, сказане не означає того, що професорові чи доцентів, які готують у магістратурі майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти, не треба хвилюватися за системність у підготовці студентів («світ улаштований так, що розрізнені фрагменти самі складаються в контекстне ціле у внутрішньому світі особистості, причому в такій комбінації, яка була абсолютно не передбачена авторами «концепції» і яку, в принципі, не можна передбачити»). Навпаки, такий підхід підвищує вимоги не лише до логіки викладу лекційного матеріалу, а й до всієї організації професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів.

Досвід практичної дії органічно використовується в семінарських заняттях зі студентами. Спочатку в їх проведенні викладач орієнтується на підготовку до практики, потім – на осмислення її результатів і підготовку до вирішення складніших завдань.

Специфіка сучасної соціально-педагогічної ситуації, на перший план, – у підготовці магістрів закладів вищої педагогічної освіти й підвищенні кваліфікації викладачів, опануванні ефективних педагогічних технологій. Цей висновок ніскільки не принижує значення педагогічної теорії науки в цілому. Навпаки, будь-яка педагогічна новація (тим більше, технологія) повинна базуватися на виявлених раніше закономірностях, що і є предметом науки.

Виходячи з цього, підвищення технологічності педагогічного досвіду є водночас завданням поглиблення його теоретичної обробки, наукового осмислення. Експериментальна програма з педагогічних дисциплін в умовах магістратури має представляти глибоку внутрішню єдність усіх видів занять, опанування педагогічної теорії у взаємозв'язках із формуванням індивідуального професійного досвіду майбутнього викладача, його професійно-педагогічної позиції.

Практичні заняття з педагогічних дисциплін при підготовці майбутніх викладачів ЗВО мають проводитися з метою відпрацювання наукових основ системної педагогічної дії. Умовно можна виокремити три запитання, відповіді на які повинен одержати магістрант після закінчення курсу занять:

- як педагогічно доцільно організувати і включити студентів у педагогічну дію викладача на лекції чи семінарському занятті;
- як організувати свою власну педагогічну дію;

- як вибудувати систему різновидів педагогічних дій.

У результаті проблематику методології учіння й виховання у вищій школі пропонується розподілити таким чином:

1) педагогічна ситуація як одиниця педагогічної дії. Відпрацювання алгоритму вирішення педагогічних проблем. Теоретична обґрунтованість ухвалення рішень у педагогічній дії. Віковий підхід до учіння й виховання;

2) передовий педагогічний досвід: його описування й аналіз. Поняття педагогічного досвіду. Алгоритми його описування й аналізу. Реферативне описування конкретного досвіду учіння й виховання;

3) педагогічна діагностика. Педагогічна проблема. Методика вивчення студентів і студентського колективу викладачем і куратором академічної групи. Система діагностичних методик в роботі педагога;

4) педагогічне цілепокладання в роботі викладача й куратора академічної групи. Педагогічна ціль і методика її визначення в роботі викладача і куратора академічної групи. «Засідання кафедри», «Мала вчена рада» чи «Педагогічний консиліум» як форми організації педагогічного цілепокладання;

5) система роботи куратора академічної групи. Посадові обов'язки і відповідальність куратора. Норми обрахунку робочого часу викладачів ЗВО. Планування педагогічної дії. Документація куратора;

6) методика організації колективної творчої діяльності. Колективне творче виховання;

7) суспільно-політичні і культурологічні справи студентів. Політична культура молоді. Шляхи і засоби її виховання;

8) основи педагогічного спілкування. Невербальна взаємодія. Культура зовнішнього вигляду педагога;

9) уміння слухати як важлива складова комунікативної культури педагога;

10) основи техніки мови і мовлення викладача закладу вищої педагогічної освіти;

11) діалогічна взаємодія викладача і студентів. Рольові позиції в спілкуванні;

12) педагогічний конфлікт та шляхи його вирішення;

13) особистісна професійно-педагогічна концепція. Поняття особистісної професійно-педагогічної концепції, її роль в роботі викладача закладу вищої педагогічної освіти.

Отже, кожне заняття передбачає пряме звертання до практичних проблем сучасної вищої школи, теоретичне осмислення досвіду

вирішення цих проблем і вироблення власної базисної позиції їх вирішення.

Методика проведення занять передбачає широке використання активних методів учіння: рольових і ділових ігор, мікропрактикумів, студентських реферативних повідомлень тощо.

Ведучи мову про необхідність психопедагогізації процесу підготовки майбутніх викладачів ЗВО, варто, на наше переконання, звернутися до власне методологічних засадничих принципів психопедагогіки як науки. Зокрема, цінним для розуміння сутності психопедагогіки стала авторська концепція американського психолога К. Роджерса «Психологія особистісної орієнтації», що досліджує динаміку особистісних змін. У 60-70-х роках XX ст. К. Роджерс написав найвідоміші свої книги: «Розвиток особистості» (Rogers, 1961), «Свобода учіння» (Роджерс & Фрейберг, 2019); «Карл Роджерс про групові конфлікти» (Rogers, 1970).

Важливим складником психопедагогічних принципів учіння й виховання, за К. Роджерсом, що має місце у психопедагогіці вищої школи, є самоучіння (експериментальне учіння). Американський психолог виокремлює такі основні характеристики самоучіння:

1. Експериментальне учіння є важливим обов'язком кожного учня та студента, які мають повністю в нього включитися.

2. Учіння спирається на ініціативу суб'єктів учіння.

3. Це учіння має досягти глибини і змінити поведінку, манери поведінки, відношення до навчання, до інших особистостей.

4. Учні і студенти повинні самооцінювати своє учіння.

5. Суб'єкти учіння повинні розбудити свою природну здібність до учіння, особливо, якщо вона приспана шкільною системою освіти.

6. Самоучіння має місце тоді, коли суб'єкти відчують успіх у досягненні навчальних показників.

7. Самоучіння, що змінює організацію самого себе чи перцепції, протистойть загрозам, зокрема й відчутним, що йдуть ззовні; якщо витоки й природа цих загроз пізнані, вони не приносять відчутної шкоди.

8. Коли загроза проти мого «Я» слабка, життєвий досвід мобілізується і сприяє продовженню успішного учіння.

9. Учіння завжди полегшується активною діяльністю особистості, особливо у випадках, коли учіння підтримується

потребою, коли воно приносить радість, коли викликає позитивне почуття.

10. Учіння полегшується і у випадку, коли учні і студенти беруть на себе повну чи бодай часткову відповідальність за його необхідність у ситуації успіху. Воно максимальне, коли індивіди ставлять перед собою чіткі завдання, беруть участь у формулюванні проблем, пошукові джерел, визначенні процедур і одержують радість від процесу учіння та від результатів свого вибору.

11. Самодетерміноване учіння повністю заангажує особистість з її інтелектом і почуттями у здобутті нових знань, що проникають у глибини підсвідомості і можуть залишитися в особистості впродовж життєвого циклу.

12. Суб'єкт учіння досягає найбільшої свободи, найбільшої незалежності духу, найкращого вияву творчого потенціалу і найкращої довіри до себе, коли він є, передусім до себе, фундаментальним самооцінником і самокритиком та позитивно оцінюється у своїх діях, результатах іншими, насамперед однолітками у групі;

13. Така методика процесу учіння, що є в сучасних навчальних закладах, – найбільш соціально корисна. Таке учіння є завжди відкритим для власного досвіду і для інтегрування самого себе у процесуальні зміни. Індивідууми, які набули позитивних змін у процесі учіння, оновлюють умови існування суспільства (Зязюн, 2013, с. 6).

Для вищих закладів освіти, що здійснюють підготовку майбутніх викладачів, психопедагогічна концепція К. Роджерса є вельми цінною, з огляду на природу самого викладача, оскільки викладач у системі учіння повинен перенести у свій досвід те, що традиційна освіта зі своїми обов'язковими програмами, з магістерськими роботами та з іспитами абсолютно не полегшує запропонованого особистісного експериментального учіння. Лише воно єдине здатне оживити учіння, зробити його засобом розвитку і саморозвитку особистості. Студент повинен вільно самонавчатися.

К. Роджерс називає домінантні якості, необхідні викладачеві закладу вищої педагогічної освіти для того, щоб надати чи відновити студентові свободу в учінні. Якості, що полегшують для студента процес учіння і цілеспрямовують його до самоучіння. Ці якості викладені в книзі «Свобода учіння». Сам К. Роджерс дає відповідь на запитання: «Як я маю себе змінити, щоб ще більше захопити моїх студентів учінням?». Відповідь психолога зводиться до таких якостей:

■ викладач (faciliteur) – має полегшувати учіння, виконувати функцію консультанта-помічника. Він має запровадити у спільноті своїх вихованців початковий клімат гуманного ставлення до них, прихилити їхню довіру до себе і посприяти встановленню міжособистісної довіри в академічній групі;

■ усіляко допомагати студентам визначити і конкретизувати їхні цілі та наміри. Подібне повторити для студентської групи. Йому потрібно взяти до уваги важливу деталь: такі цілі й наміри можуть бути не лише різноманітними, але й суперечливими;

■ викликати своїми завданнями бажання у кожного суб'єкта здійснювати проєкти, які мають значення поки що для нього (викладача). Допомогти кожному студентові трансформувати своє (викладача) бажання у мотивовану енергію виконавства свого вихованця;

■ зробити різними організаційними заходами доступ до джерел учіння для кожного студента: письмових матеріалів, аудіовізуальних засобів, лабораторних приладів тощо;

■ втілити у переконання кожного студента, що він є для них джерелом порад, експертом-оцінювачем їхньої учнівської дії, режисером і артистом педагогічної дії у навчальному закладі, від імені якого він виконує свою педагогічну функцію, і взагалі, – другом і радником із будь-яких проблем, до якого в будь-яку хвилину дня і ночі можна звернутися;

■ переконати суб'єктів учіння, що в інтелектуальному відношенні, особливо у професійному виборі студентів, він є для них зразком для наслідування. Також і в емоційно-почуттєвих, моральних позиціях йому немає рівних. А в уміннях, в різних обставинах надавати значущості найрізноманітнішим аспектам виявлення творчої ініціативи кожним учасником освітньо-виховного процесу (студентом) у нього можна повчитися;

■ стати безпосереднім учасником колективного процесу учіння зі стабілізацією клімату творчості й доброзичливості у групі, стати рівноправним членом студентської групи і висловлювати свою власну точку зору;

■ виявляти ініціативу, бути частиною студентської групи як почуттями, так і думками у такий спосіб, щоб нічого за це не вимагати, і щоб це ні до чого не зобов'язувало. Ця ініціатива є нічим іншим, як віддачею частини себе на користь іншим, яку студенти можуть сприйняти або відхилити;

■ залишатися уважним упродовж навчання до вияву тих глибоких чи бурхливих почуттів, які відтворюють напругу в студентській групі і знаходити засоби цю напругу знімати;

■ допомагати студентам полегшувати процес учіння і водночас розпізнавати й удосконалювати свої власні можливості. Давати студентам свободу у продовженні того ризику відповідальності за професійний успіх кожного студента й академічної групи в цілому, який він, викладач, бере на себе (Роджерс & Фрейберг, 2019).

У сучасних парадигмах розвитку українського суспільства, в умовах воєнного стану, коли постійно викладачам українських закладів вищої педагогічної освіти доводиться працювати зі студентами в напрузі, практичні психолого-педагогічні впливи викладача на студентів, здійснювані без урахування психологічних механізмів їхнього розвитку, не тільки не приведуть до бажаної цілі, але й загальмують розвиток особистості студентської молоді, закривають для них шлях до творчої самоактуалізації. Актуальності й гостроти, особливо в умовах російсько-української війни, набувають провідні особливості особистості викладача закладу вищої педагогічної освіти, його діяльності, педагогічного спілкування, які відповідають вимогам педагогічної професії, забезпечують успішне оволодіння повноцінною педагогічною діяльністю, тобто набувають професійно-педагогічної значущості.

I. Зязюн, ведучи мову про сутність та специфіку психопедагогіки, у структурі професійно-значущих якостей особистості викладачів закладів вищої педагогічної освіти (з огляду своєрідності еталонної моделі викладача) виокремлював чотири підструктурні блоки: 1) ідейно-моральний – моральний; 2) педагогічної спрямованості; 3) педагогічних здібностей; 4) педагогічних умінь (компетентностей). Причому найбільша увага сучасними дослідниками приділяється вивченню педагогічних здібностей – загальних, необхідних усім педагогам (незалежно від предметного професіоналізму) і спеціальних (з урахуванням специфіки наукової галузі – предмета викладання).

Більшість моделей педагогічних здібностей поділяються на чотири підгрупи: 1) системні моделі; 2) структурні моделі; 3) псевдопрогностичні моделі; 4) прогностичні моделі.

Варто наголосити на тому, що в теорії психопедагогіки І. Зязюн справедливо визначив властивості індивідуальності викладача ЗВО, структура яких і складає власне структуру головних компонентів педагогічних здібностей у їх системному представленні (перший підструктурний блок):

- 1) здібність робити навчальний матеріал доступним для студентів;
- 2) розуміння викладачем студентів;
- 3) педагогічний вольовий вплив на студентів;
- 4) творчість у роботі викладача;
- 5) здібність організовувати студентський колектив;
- 6) інтерес до вихованців;
- 7) змістовність і яскравість мовлення, його образність і переконливість;
- 9) педагогічний такт;
- 10) здібність пов'язувати навчальний предмет із життям;
- 11) спостережливість (стосовно вихованців);
- 12) педагогічна вимогливість та ін. (Зязюн, 2013с).

До другого підструктурного блоку відносяться так звані структурні моделі педагогічних здібностей, що гіпотетично впливають на ефективність викладання. Із цієї гіпотетичної структури можна виділити головні складники педагогічних здібностей: 1) спрямованість (ідейна, психолого-педагогічна, педагогічно-психологічна, професійна психолого-педагогічна, пізнавальна); 2) загальноакадемічні здібності (інтелектуальні, наукові, науково-практичні); 3) часткові дидактичні здібності (спеціальні, чи володіння методиками викладання конкретних дисциплін).

До третього підструктурного блоку слід віднести так звані псевдо-прогностичні моделі педагогічних здібностей. Окрім організаторських здібностей, педагог повинен володіти ще й такими: комунікативними, конструктивними, проєктивними, гностичними.

До четвертого підструктурного блоку можна віднести так звані прогностичні моделі педагогічних здібностей. Так, американським дослідником Дж. Райнсом за допомогою спеціально навчених експертів була здійснена вибірка із шести тисяч учителів у процесі відкритого уроку в 1700 школах США. Обстеження проводилося впродовж шести років. Із завершенням збору інформації весь масив даних рейтингу піддавався факторному аналізу. Вдалося виявити дев'ять факторів впливу на формування позитивно-негативного іміджу педагога:

- 1) співпереживання (дружелюбності) – егоцентризму (байдужості);
- 2) діловитості (системності) – інертності;
- 3) ведення уроків-стимулів при наявності творчої активності – уроків нудьги й одноманітності;
- 4) доброзичливості – недоброзичливості до учнів;
- 5) прийняття – неприйняття демократичного принципу;
- 6) доброзичливості – недоброзичливості до адміністрації;
- 7) традиційне – ліберальне учіння;
- 8) емоційно-почуттєвої стабільності – нестабільності;
- 9) доброзичливого словесного розуміння – нерозуміння.

Усі позитивні чинники стабілізують і врівноважують психіко-психологічний досвід викладача закладів вищої педагогічної освіти (Rogers, 1961).

Психопедагогічна підготовка майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти в сучасних реаліях стрімкої цифровізації освітнього процесу, воєнних умов, зміни освітніх траєкторій має здійснюватися з урахуванням педагогічних цілей і завдань, педагогічних засобів і способів їх вирішення, аналізу й оцінки педагогічної діяльності.

Варто наголосити на тому, що цілі й завдання педагогічної діяльності залежні від конкретної парадигми освіти. У межах авторитарної педагогіки (а вона залишається переважно традиційною для української вищої школи) цілі педагогічної діяльності визначаються пануванням дидактичного завдання, а не особистості студента. Перед викладачем закладу вищої педагогічної освіти основоположне завдання – формування знань, умінь, навиків (ЗУНів). У стилі спілкування – система доган, заборон, покарань переважає над системою гуманної довіри. Студентам (як правило з першого курсу) задовго до позитивного результату учіння «приписуються» нерідко небажання навчатися, зарозумілість, схильність порушувати дисципліну та ін. Як підсумок – у них виникає відчуття огиди до навчальних занять, які не мають для студентів жодного смислу. Головна причина такого підходу знаходиться в жорсткій і жорстокій регламентації діяльності викладачів закладів вищої педагогічної освіти, необхідності для них сили-силенної видів звітності, вимушеності постійного контролю, у недовірі до викладача, відсутності самостійності в його роботі та ін.

У межах гуманістичної, особистісно-орієнтованої педагогіки вищої школи (альтернативній авторитарній педагогіці), цілі й завдання педагогічної діяльності-дії визначаються тим, що головною діючою особою у закладу вищої освіти є пересічний студент з його особистісним і суб'єктивним (внутрішнім) світом; система відношень будується на довірі й гуманній терпимості до нього, делікатності, істинному інтересі до його долі тощо. У межах цієї методології всі структурні компоненти педагогічної діяльності, починаючи з цілей і завдань, вагомі з урахуванням того, що студент – не об'єкт виховання, а суб'єкт самовиховання. Організація навчальної дії сприяє самовираженню студента і не перетворює його учіння у важку повинність. Успіх реалізації такого підходу залежить від рівня сформованості у викладача ЗВО «Майстра педагогічної дії» (з високим рівнем педагогічної майстерності) і прагнення дивитися на світ очима своїх вихованців.

Цілі і завдання педагогічної діяльності-дії у вищій школі, а також шляхи їх реалізації визначаються наступним важливим положенням: процес розвитку студента і викладача закладу вищої педагогічної освіти повинен відбуватися синхронно, лише у викладача цей процес розпочинається набагато раніше. Власне викладач має ґрунтовно знати психологічні закономірності й умови розвитку особистості своїх вихованців, враховувати їх у професійній діяльності-дії.

Педагогічні засоби і способи вирішення поставлених завдань можуть бути найрізноманітнішими. Але при всій їх різноманітності постійними є такі традиційні запитання: «Кого навчати? Кому навчати? Як навчати? Чому навчати?».

Сучасні підходи до психопедагогіки вищої школи опосередковано можуть дати відповіді на запитання: кого навчати? Вибір засобів і способів педагогічних впливів у першу чергу орієнтується на студента як головну фігуру освітнього процесу, на те, щоб стимулювати емоційно-почуттєвий (естетичний), інтелектуальний, вольовий, моральний та інші складники психологічного досвіду кожного вихованця, проектувати нові «зони найближчого розвитку».

Можна стверджувати, що демократизація всіх сторін життя українського суспільства (політичної, соціальної, економічної, культурної та ін.) породила нові вимоги до якостей особистості сучасної людини. Деякі з них: уміння жити в умовах демократії й належно користуватися нею (демократія – не вседозволеність);

уміти визнавати й приймати наявність різних точок зору, вести дискусії й вирішувати розбіжності в думках цивілізаційними способами; вміти керувати людьми, ухвалювати управлінські рішення, організовувати роботу з керівництва й управління різними соціальними об'єктами, бути діловим, бережливим, ощадливим, дбайливим, з господарською кмітливістю. Важливості сьогодні набувають й психодидактичні основи «зраненого серця» студентської молоді, яка пережила й переживає жажіття російсько-української війни й потребує особливого ставлення викладачів закладів вищої освіти, врахування цілого ряду чинників у психологічному, ментальному особистісному відношенні.

Педагогіка і психологія вищої школи має дати відповідь на запитання: кому навчати? Тут важливості набуває теза про те, що для допомоги студенту стати повноцінною особистістю, справжнім професіоналом (незалежною, грамотною, ініціативною, самостійною) викладач сам повинен бути особистістю. Йому необхідно перебувати у постійному пошуку адекватних засобів і способів з реалізації власних особистісних можливостей і здібностей в роботі зі студентами. Для цього майбутні викладачі обов'язково мають бути готовими до:

- емоційно-почуттєвої відкритості;
- довірливості й щирості у вияві естетичних почуттів і відношень;
- прагненні до задоволеності собою в процесі спільної зі студентами творчої діяльності і дії;
- позитивного психологічного настрою на оптимальну роботу з академічною групою для досягнення максимальної переконаності й виразності у внутрішньому світі кожного студента щодо єдиного способу бути успішним, конкурентоздатним впродовж життя – саморозвитку, самовдосконалення впродовж життя (наукового, професійного, особистісного, культурологічного та ін.).

А чи задумуються сучасні викладачі ЗВО над смислом твердження – «як навчати?». Висхідна позиція полягає в тому, що внутрішні механізми процесу навчання у закладі вищої освіти повинні розглядатися з точки зору взаємовідношень двох головних складників – діяльності студента і діяльності викладача. При цьому викладач ЗВО має усвідомлювати: оптимальним є не диктат чи контрольна/самостійна робота, не тиск на особистість студента, а шанобливе ставлення до нього, визнання його значущості, відкритий діалог, теплота й дружелюбність.

В утруднених конфліктних ситуаціях доцільно виявляти й позбуватися істинних причин, що породжують цю ситуацію. При цьому слід звертатися до індивідуального психологічного досвіду вихованця, його сильних сторін. Звертатися не абстрактно, а персоніфіковано, до конкретного студента зі схваленням, підтримкою його позитивних активів, щирою зацікавленістю йому допомогти.

Випускники магістратури, які здобувають фах викладача, мають бути достеменно переконані в запитанні: чому навчати? У сучасному світі, надто перевантаженому інформативним потоком, зі всією гостротою стоїть проблема сприймання, переробки і використання інформації. З урахуванням цього процесу вибір засобів і способів рішення педагогічних цілей і завдань має спрямовуватися на вибір і передачу змісту навчальних матеріалів, підбір допоміжного ілюстративного й інших матеріалів, які сприяють засвоєнню системи знань, що відображає глибокий зв'язок навчального предмета з життям. Важливе поєднання змісту навчального матеріалу з наявними у студентської молоді знаннями, індивідуальним досвідом для пробудження й підтримки їхнього інтересу, фантазії, видумки, інтуїції, естетичних почуттів. Все це, у свою чергу, розвиватиме у вихованців потребу в знаннях, формуватиме прагнення до самоучіння, самовиховання, саморозвитку, самовдосконалення особистості в цілому.

Можна з упевненістю стверджувати, що психологічна теорія розвитку в учінні й вихованні людини є єдиною умовою й засобом пошуку найновітніших підходів до освітніх і виховних технологій з метою їх використання в освітній системі, в їх удосконаленні та поступі. І. Зязюн повсякчас переконував: «Які б теорії чи методології, дидактики й методики не пропонувалися, вони нічого не варті поза «їх величністю» – двома суб'єктами педагогічної дії – учителем і учнем (викладачем чи студентом). Йдеться, передусім, про головний предмет психопедагогіки – процес їхньої взаємодії. Тут починається справжня жива педагогічна дія як домінантна складова педагогіки, яка поки що не набула життєвості в українській освіті» (Зязюн, б. д.-а).

Якщо вести мову про стандарти освіти, то передусім мають бути розроблені й доведені до найвищих рівнів осмислення та практичного впровадження психологічні засади та чинники опанування кожним суб'єктом учіння, згідно із наданим йому природними можливостями, різновидів людського досвіду: досвіду знаннєво-інтелектуального, досвіду емоційно-почуттєвого (афективного), досвіду вольових дій.

Ці три психологічні категорії континуумні за змістовним об'ємом, бо мають у своєму цілісному вияві всі інші психологічні чинники, є основною підвалиною освіти, складниками людського духу, людської душі, із їхньою закономірною непізнаваністю кількісними математичними вимірами. Але існують виміри процесуальні, відтворюючі життєві миті людини. Педагогу необхідно сповна пізнати їх через розуміння власної, особистісної психології, із наступним її порівнянням з психологією кожного зі своїх вихованців. Лише це допоможе педагогові використати психопедагогіку: у засвоєнні знань, опановуваних вузівських дисциплін; у намаганні зробити процес учіння цікавим і бажаним, розвивальним і виховуючим; у запропонуванні умов безконфліктного спілкування зі своїми вихованцями. Ці й інші практичні проблеми, що постають перед викладачем, можуть успішно вирішуватися лише із застосуванням психологічної теорії і практики.

Майбутнім викладачам, як показує практика, необхідні у значно більшому об'ємі фундаментальні й водночас прикладні знання з психології розвитку, учіння-виховання, ніж вони одержали їх у магістратурі закладу вищої педагогічної освіти. Необхідні вони як наукова основа у їхній повсякденній діяльності й дії.

У закладу вищої педагогічної освіти майбутні викладачі (за винятком власне психологів) одержують недостатньо глибоку професійну підготовку в царині психології учіння-виховання, обмежуючись лише коротким пропедевтичним курсом, що об'єднує в одній навчальній дисципліні основи вікової й педагогічної психології. Так виходить, що нові дослідження психологів, не лише теоретичні, але й експериментальні, які пройшли експериментальну перевірку, на практиці залишаються невідомими для більшості викладачів. Вихід із такого стану можливий лише шляхом зближення психології не лише з теоретичною, але й практичною психологією. Ця ідея закладена у системі психологічної підготовки педагогічних кадрів, що включає пропедевтичний, базовий практико-орієнтований і теоретичний рівень (здійснювалася у 80-х–90 роках ХХ ст. у Полтавському державному педагогічному інституті імені В. Г. Короленка).

Кожному викладачеві закладу вищої педагогічної освіти важливо знати істину, що теорія психологічного розвитку особистості чітко окреслює внутрішні закони розвитку пам'яті, мислення, сприймання й уявлення, емоцій і почуттів, потреб і мотивів тощо. Водночас доречно зауважити, що теорія розвитку психіки, на жаль, відноситься до тих,

що не враховується у складанні різних практичних посібників для педагогів.

Серед управлінців освітою, керівників закладів вищої педагогічної освіти, різних формальних і неформальних організацій, що здійснюють моніторинг якості вищої освіти, нерідко й серед учителів-практиків, побутує думка, що психологія розвитку не заважає практичній освітній роботі, але й не потребує обов'язковості, оскільки ці закони давно наукою встановлені й закладені в науково обґрунтовані методики учіння-виховання. Передбачається, що вони автоматично реалізуються в роботі педагога через методики. Насправді все набагато складніше.

По-перше, не все, що відбувається у психології людини, відоме науці. Це зумовлює значні прорахунки в розумінні законів розвитку засобами учіння-виховання. По-друге, практичні методики учіння-виховання не увібрали в себе навіть малої долі відкритих психологічною наукою законів, бо більшість «методичок» для викладачів закладів вищої педагогічної освіти, вчителів загальноосвітніх шкіл побудовано на постулатах емпіричної педагогіки (відповідно традиційній дидактиці Я. Коменського), на кращих зразках практичного досвіду, на розуміннях здорового глузду.

Нові наукові висновки педагогічної науки й вікової психології, опубліковані в малотиражних наукових журналах та збірниках статей, залежуються на бібліотечних полицях, припадають пилюкою. До того ж в науці й методиці працюють різні люди, підпорядковані навіть різним відомствам. Необхідний час і відповідна підготовка, щоб психологічні закони увійшли в практичне керівництво викладачів закладів вищої педагогічної освіти, вчителів загальноосвітніх середніх шкіл і вихователів закладів дошкільної освіти.

Чи ж потрібне для викладача закладу вищої педагогічної освіти знання законів розвитку психіки студента, щоб краще і якісніше навчати й виховувати? Звичайно, оскільки навчально-виховний процес як суб'єктно-суб'єктна діяльність може стати ефективнішим, якщо враховуватимуться об'єктивні закономірності психіки вихованця. Психологічний смисл зв'язку учіння й розвитку полягає і в тому, що учіння не тотожне розвитку, але домінуюче на нього впливає. Учіння – процес між двома – тим, хто навчається і тим, хто навчає, а розвиток стосується лише кожного з них окремо: викладач і студент розвиваються у спільній дії. Розвиток – не просте додавання знань і вмінь, а їх уведення в різновиди досвіду майбутнього фахівця.

Висновки

Нові наукові висновки педагогічної науки й вікової психології, опубліковані в малотиражних наукових журналах та збірниках статей, залежуються на бібліотечних полицях, припадають пилюкою. До того ж, в науці й методиці працюють різні люди, підпорядковані навіть різним відомствам. Необхідний час і відповідна підготовка, щоб психологічні закони увійшли в практичне керівництво викладачів ЗВО, вчителів ЗЗСО і вихователів ЗДО.

Чи ж потрібне для викладача ЗВО знання законів розвитку психіки студента, щоб краще і якісніше навчати й виховувати? Звичайно, оскільки навчально-виховний процес як суб'єктно-суб'єктна діяльність може стати ефективнішим, якщо враховуватимуться об'єктивні закономірності психіки вихованця. Психологічний смисл зв'язку учіння й розвитку полягає і в тому, що учіння не тотожне розвитку, але домінуюче на нього впливає. Учіння – процес між двома – тим, хто навчається і тим, хто навчає, а розвиток стосується лише кожного з них окремо: викладач і студент розвиваються у спільній дії. Розвиток – не просте додавання знань і вмінь, а їх уведення в різновиди досвіду майбутнього фахівця.

Література

- Амелін, А., Фіщук, В., Лаврик, Я., Юрчак, О., Чернєв, Є., & Матюшко, В. (2019). Україна 2030Е – країна з розвинутою цифровою економікою. *Хвиля*. <https://hvylya.net/uk/special-projects/177938-ukraina-2030e-kraina-z-rozvinutoju-cifrovoju-ekonomikoju>
- Андрущенко, В. П. (2008). *Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю*. Знання України.
- Бабич, М., & Вітвицька, С. (2014). Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном*, 77–80.
- Биков, В. Ю. (2011). Технології хмарних обчислень – провідні інформаційні технології подальшого розвитку інформатизації системи освіти України. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 6, 3 – 11.
- Бондар, В. І. (1996). *Дидактика: ефективні технології навчання студентів*. Вересень.

- Бондаренко, Л. І. (2015). *Формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів в умовах магістратури* [Дис. доктор пед. наук. Луганський національний університет імені Тараса Шевченка]. Національний репозитарій академічних текстів. [HPAT/NRAT - National Repository of Academic Texts, Ukraine \(ukrintei.ua\)](http://hpat/nrat.ukrantei.ua).
- Борисова, А. О. (2015). Провідні принципи формування методичної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*, 1(9), 80 – 84.
- Вакуленко, В. М. (2006). Педагогічна акмеологія: досягнення і проблеми. *Філософія освіти*. 2006, 3(5), 129.
- Верховна Рада України (2014). *Про вищу освіту* (Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII). <http://surl.li/jhttp>.
- Вознюк, А. В. & Дубасенюк, А. А. (2011). *Философские основания педагогической аксиоматики: монография*. ЖДУ ім. І. Франка.
- Волкова, Н. П. & Степанова, А. А. (2018). Фасилітатор як важлива рольова позиція сучасного викладача вишу. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*, 1(15), 228 – 234.
- Галузинський, В. М. & Євтух, М. Б. (1995). *Педагогіка: теорія та історія*. Вища школа.
- Генеральна Асамблея ООН. (2015). Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року (Резолюція від 25 вересня 2015 р.). <http://sdg.org.ua/ua/resources-2/344-2030-2015>.
- Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. Либідь.
- Гончаренко, С. У. (2008). Цілісність педагогічної системи і процесу: методологічний аспект. *Філософія педагогічної майстерності: зб. наук. праць*. ДОВ «Вінниця».
- Гончаренко, С. У. (2011). *Український педагогічний енциклопедичний словник*. Волинські обереги.
- Гузій, Н. В. (2004). *Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія*. НПУ ім. М.П. Драгоманова.
- Дія. Освіта. Цифрограм. <http://surl.li/avhma>
- Доброскок, І. (2008). Формування професійних цінностей як умова підвищення професійної компетентності студентів навчальних

- закладів. *Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта*, (9), 31–33.
<https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-09/index.html>
- Дубасенюк, О. А. (2006). *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: монографія*. ЖДУ ім. І. Франка.
- Дубасенюк, О. А. (2009). *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія*. ЖДУ ім. І. Франка.
- Енциклопедія освіти (2008). Юрінком Інтер.
- Єршов, М. О. (2021). Свобода як тренд сучасної ІТ-освіти. *The Scientific Heritage*, 72(72), 4, 24– 29.
- Жалдак, М. І. (2011). Система підготовки вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*, 11, 3–15.
- Жалдак, М. І. (2013). Проблеми інформатизації навчального процесу в середніх і вищих навчальних закладах. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 3, 8 – 15.
- Жишко, Т. А. (2005). Педагогічна система як один із чинників впровадження ідеї інтенсифікації у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова (Соціологія .Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління)*, 3, 144 – 151.
- Зязюн, І. А. (2008). *Філософія педагогічної дії : монографія*. ЧНУ ім. Б. Хмельницького.
- Зязюн, І. А. (2011). *Розвиток пед. науки в Україні і Польщі на початку ХХІ століття*. Чабаненко Ю. А.
- Зязюн, І. А. (2013). Історичні витоки психологічної педагогіки. *Рідна школа*, 11, 3–12.
- Зязюн, І. А. (2014). Психопедагогічні засади педагогічної майстерності як системи професійних компетентностей. В Нестеренко Г. О. & Пугачова О. Г. (ред). *Управлінські компетенції викладача вищої школи*: 28 лютого 2014 р. (с. 15–18). НПУ імені М. П. Драгоманова. <http://surl.li/ugjixh>.
- Зязюн, І. А. (2014). Сугестологічна природа психологічного досвіду особистості. *Рідна школа*, 8–9, 72–80.
- Зязюн, І. А. (б. д.-а). *Домінантна діяльнісна мотивація психологічного розвитку особистості*. Меморіальний музей-садиба академіка

- І.А. Зязюна УДУ імені М.П. Драгоманова, с. Пашківка, Ніжинського р-ну, Чернігівської обл., Україна.
- Зязюн, І. А. (2010). Криза цінностей – катастрофа суспільства. *Освіта дорослих: теорія, досвід перспективи*, (2), 7–19.
- Зязюн, І. А. (2011). Аксиологічний погляд вчителя на сучасну комп'ютерну технологію учіння. *Розвиток пед. науки в Україні і Польщі на початку ХХІ століття*, 34–41.
- Зязюн, І. А. (2013, жовтень). Із фондів меморіального музею-садиби академіка І.А. Зязюна УДУ імені М.П. Драгоманова, с. Пашківка, Ніжинського р-ну, Чернігівської обл., Україна.
- Зязюн, І. А. (2013b, 2 жовтня). *Нотатки про психопедагогіку як науку*. Із фондів меморіального музею-садиби академіка І. А. Зязюна УДУ імені М.П. Драгоманова, с. Пашківка, Ніжинського р-ну, Чернігівської обл., Україна.
- Зязюн, І. А. (2013с, 2 жовтня). *Психологічна взаємодія суб'єктів педагогічної дії – учителя і учнів*. Із фондів меморіального музею-садиби академіка І.А. Зязюна УДУ імені М.П. Драгоманова, с. Пашківка, Ніжинського р-ну, Чернігівської обл., Україна.
- Зязюн, І. А. (б. д.). *Ціннісні виміри культури: теорія і практика*. Із фондів меморіального музею-садиби академіка І.А. Зязюна УДУ імені М.П. Драгоманова, с. Пашківка, Ніжинського р-ну, Чернігівської обл., Україна.
- Зязюн, І. А. (б. д.-а). *Аксиологічна природа культури в її естетичному вимірі: теорія і практика*. Із фондів меморіального музею-садиби академіка І.А. Зязюна УДУ імені М.П. Драгоманова, с. Пашківка, Ніжинського р-ну, Чернігівської обл., Україна.
- Іван Андрійович Зязюн: педагог, вчений, філософ : біобібліогр. покажчик (2018). НПУ імені М. П. Драгоманова.
- Іванова, С. М., Вакалюк, Т. А., Мінтій, І. С. & Кільченко, А. В. (2022). Інформаційно-цифрові технології як засоби оцінювання результативності науково-педагогічних досліджень. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4114>.
- Івашина О. Ф. & Івашина С. Ю. Цифрове суспільство. Що далі? В Бочаров Д. О. & Приймаченко Д. В. (ред.). *Цифрове суспільство: управління, фінанси та соціум*: 28 квітня 2023 р. Том 2. (с. 43-45). Університет митної справи та фінансів матеріали

- міжнародної науково-практичної конференції. Дніпро :
Університет митної справи та фінансів.
- Кабінет Міністрів України (2011). Про затвердження Національної
рамки кваліфікацій (Постанова Кабінету Міністрів України від
23 листопада 2011 р. № 1341). <http://surl.li/gkrz>.
- Кабінет Міністрів України (2018). Про схвалення Концепції розвитку
цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки та
затвердження плану заходів щодо її реалізації (Розпорядження
від 17.01.2018 р. № 67-р.). <http://surl.li/dstsj>.
- Кабінет Міністрів України (2022). Про схвалення Стратегії розвитку
вищої освіти на 2022-2032 рр. (Розпорядження Кабінету
Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р.).
<http://surl.li/cbbvyd>.
- Клепко, С. Ф. (1998). Інтегративна освіта і поліформізм знання.
ПОПОПП.
- Ковальов, О. (2023). Статус наукового знання в умовах інформаційно-
цифрової реальності. *Педагогічні інновації: ідеї, реальі,
перспективи*, 2(31), 26-31. DOI: [https://doi.org/10.32405/2413-4139-2023-2\(31\)-26-31](https://doi.org/10.32405/2413-4139-2023-2(31)-26-31).
- Козловська, І. (2012). Теоретико-методологічні основи інтеграції знань
у навчальному процесі: основи дидактичної інтегративності. *Молодь
і ринок*, 11, 31 – 35.
- Колос, К. Р. (2016). *Проектування і використання комп'ютерно-
орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної
педагогічної освіти: теоретико-методичні засади: монографія*.
Волинь.
- Коростельова, Л. (2021). Кримінологічні дослідження і цифрове
суспільство. У: *Modern Scientific Research: Achievements,
Innovations and Development Prospects* (195-197), Baltija
Publishing.
- Костицький М. В., Бесчастний В. М. & Кушакова-Костицька Н. В.
(2022). Цифровий конституціоналізм: нова парадигма
та перспективи розвитку в Україні. *Філософські
та методологічні проблеми права*, 2(24), 9-26.
doi: <https://doi.org/10.33270/02222402.9>
- Кремень В. (2013). Педагогічна синергетика: потенційно-
категоріальний синтез. *Теорія і практика управління соціальними
системами*, 3, 11 – 12.

- Кремень В.Г. (2007). *Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум*. Грамота.
- Кремень, В. Г. (2009). *Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору*. Педагогічна думка.
- Крилова Ю. (2020). Інформаційне (цифрове) суспільство: політико-правовий аспект упровадження. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 27, 75-83. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series22.2020.27.11>
- Кузьмінська, О. Г. (2020). *Теоретико-методичні засади проєктування і застосування цифрового освітнього середовища наукової комунікації магістрів-дослідників* [Дис. доктор пед. наук. Луганський національний університет імені Тараса Шевченка]. Національний репозитарій академічних текстів. [HPAT/NRAT - National Repository of Academic Texts, Ukraine \(ukrintei.ua\)](https://nrc.ua/handle/123456789/12345)
- Кучерявий О. Г. (2010). *Професійне самовиховання у вищій школі: навч посіб.* Освіта України.
- Кучерявий, О. Г. (2012). *Модульно-розвивальне навчання у вищій школі: аспекти проєктування: монографія*. Слово.
- Кучерявий, О. Г. (2021). *Професійний і особистісний розвиток сучасного вчителя: монографія*. Імекс-ЛТД.
- Лазаренко, Н. І. (2019). *Професійна підготовка вчителів у педагогічних університетах України в умовах євроінтеграції: монографія*. ТОВ «Друк плюс».
- Лактионов А.М. *Координаты индивидуального опыта*. Х.: Бизнес Информ, 1998. 491 с.
- Лобас, В. Ф. (1980). *Семиотические предпосылки эффективности управления*.
- Лук'яненко, Д. Г. (2020). Конкурентний статус українських університетів: європейський та глобальний вимір: *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2(2), 1-7. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-13-9>.
- Макарян, Э. (1977). *Интегративные тенденции во взаимодействии общественных и естественных наук*.
- Міністерство економічного розвитку і торгівлі (2017). Цілі сталого розвитку: Україна. http://un.org.ua/images/SDGs_NationalReportUA_Web_1.pdf.
- Національна рада з відновлення України від наслідків війни (2022). Проєкт плану відновлення України. (Матеріали робочої групи «Освіта і наука»), С. 35. <http://surl.li/vwrxnj>.

- Національний репозитарій академічних текстів. <http://surl.li/ttvzh>.
- Опис рамки цифрової компетентності для громадян України (2021). <http://surl.li/vnsm>
- Ортинський, В. Л. (2009). *Педагогіка вищої школи: навч. посіб.* Центр учбової літератури.
- Панченко, Л. Ф. (2011). *Теоретико-методологічні засади розвитку інформаційно-освітнього середовища університету: монографія*. ЛНУ імені Тараса Шевченка. 508.
- Панчук, Н. (2022). Формування професійних цінностей здобувача вищої освіти у процесі вивчення фахових дисциплін. *Психологічний часопис*, 8(24). <https://doi.org/10.31108/1.2022.8.4.4>
- Петренко, А. І. (2022). Неминучі зміни в ІТ індустрії. Підготовка кадрів в умовах п'ятої промислової революції (Індустрія 5.0). *System Research & Information Technologies*, № 1, 26- 36. <https://orcid.org/0000-0001-6712-7792>.
- Петренко, Л. (2022). Профіль сучасного дослідника в соціальних мережах. *Інноваційна професійна освіта*, 5(6), 94–99. <https://doi.org/10.32835/2786-619X.2022.5>.
- Петренко, Л. (2024). Підготовка майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифрової трансформації суспільства: теоретичні основи. В Сотська Г. І., Вовк М. П. (ред.). *Неперервна педагогічна освіта XXI століття* (С. 103-106), 7(19). Талком.
- Петренко, Л. М. (2023). Концептуальні засади підготовки майбутніх викладачів педагогічного закладу вищої освіти в умовах цифрової трансформації суспільства. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*, 1 (7), 140-151. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(7\).2023.140-151](https://doi.org/10.35387/ucj.1(7).2023.140-151).
- Петренко, Л. М., Зеліковська, О. О., & Білоусова, Н. А. (2022). Відкрита освіта: сучасні тренди і нові концепції. *Вісник післядипломної освіти. Педагогічні науки*, 21(50), 206-218. [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2022-21\(50\)-206-218](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2022-21(50)-206-218).
- Петренко, Л. М., Шевченко, В. П., & Зеліковська, О. О. (2020). Використання педагогічних крауд-технологій у професійній підготовці студентів ІТ-спеціальностей. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 76(2), 213–235. <https://doi.org/10.33407/itlt.v76i2.3378>.
- Піжук О. & Муравйов В. (2022). Цифрове суспільство як нова

- парадигма розвитку цивілізації. *Věda a perspektivy*, 2(9), 75-86.
DOI: [https://doi.org/10.52058/2695-1584-2022-2\(9\)-75-86](https://doi.org/10.52058/2695-1584-2022-2(9)-75-86).
- Піжук, О. (2018). Цифровізація як зміна парадигми розвитку економічних систем. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Економіка»*, 2(52), 84-91.
- Роджерс, К. & Фрейберг, Д. (2019). *Свобода вчитися*. Пер. з англ. Під ред. А. Б. Орлова. Смісл.
- Розов, В. І. (2005). *Адаптивні антистресові психотехнології: навч. посіб.* Кондор.
- Рудницька, О. П. (, 2005). *Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб.* Навчальна книга-Богдан.
- Савенкова, Л. О., Романова, Г. М. & Артюшина, М. А. та ін (2011). *Формування психолого-педагогічної компетентності викладачів: тренінг-курс для викладачів університету*. КНЕУ.
- Семеріков, С. О. (2009). *Фундаменталізація навчання інформатичних дисциплін у вищій школі: монографія*. Мінерал.
- Семиченко, В. А. (1992). *Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей (психолого-педагогический аспект): [Рукопис докторської дисертації]*. Киевский государственный педагогический институт им. М. П. Драгоманова.
- Сисоєва, С. О. (1998). *Педагогічна творчість: монографія*. Київ: Каравела.
- Скотний, В. Г. (2005). *Філософія символічного світу*. Знання України.
- Спірін, О. М. (2009). Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 5 (13).
<http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/183/169>.
- Спірін, О. М., Вакалюк, Т. А., Олексюк, В. П., Іванова, С. М., Мінтій, І. С., & Кільченко, А. В. (2023). Модель використання інформаційно-цифрових технологій для оцінювання результативності педагогічних досліджень. *Відкрите освітнє e-середовище сучасного університету*, 14, 50–62.
<https://doi.org/10.28925/2414-0325.2023.145>.
- Стрельников, В. Ю. (2013). Компоненти професійної компетентності викладача вищої школи. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький*

- державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». *Педагогіка. Психологія. Філософія*, 28 (1), 278 – 285.
- Субіна, О. О. (2016). *Формування соціальної компетентності майбутніх викладачів в умовах професійної підготовки: монографія*. НПУ імені М. П. Драгоманова.
- Сухомлинський, В. (2018). *Серце віддаю дітям*. Акта.
- Тринус, О. (2022). Формування цифрової грамотності майбутніх викладачів закладів вищої освіти: теоретичний аспект. *Вісник Кафедри ЮНЕСКО Неперервна професійна освіта XXI століття*, 2(6), 98-115. [https://doi.org/10.35387/ucj.2\(6\).2022.98-115](https://doi.org/10.35387/ucj.2(6).2022.98-115)
- Узнадзе, Д. М. (1977). *Основні положення теорії установки*. Праці. Т.6. Тбілісі: Мецниереб.
- Усатенко, Т. (2009). Антропологічні та аксіологічні підходи до проблем українознавства. *Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності*, 171–172.
- Федірчик, Т. Д. (2015). *Розвиток педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи (теоретико-методичний аспект): монографія*. Чернівецький національний ун-т.
- Філіпчук, Г. Г. (2014). *Націєтворчість освіти: монографія*. Зелена Буковина.
- Філіпчук, Н. О. (2020), *Педагогічно-просвітницька діяльність музеїв України (кінець XIX – початок XXI століття): монографія* (ред. Ничкало Н. Г.). ТОВ «Юрка Любченка».
- Філософський словник соціальних термінів (2002). Корвін.
- Цюняк, О. П. (2020). *Система професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності* [Докторська дисертація, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України]. НРАТ.
- Чавчавадзе, Н. З. (1984). *Культура и ценности*.
- Черненко, Н. М. (2016). *Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками в навчальному закладі: [Рукопис докторської дисертації]*. Південноукраїнський національний університет імені К. Д. Ушинського.
- Шарова, Т. & Землянський А. (2023). Освіта в інформаційному просторі: цифрове суспільство. *Наука і техніка сьогодні*, 14(28), 479-492. [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-14\(28\)-479-492](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-14(28)-479-492).

- Яценко, Т. С. (2004). *Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: навч. посіб.* Вища школа.
- Яцишин, А. В. (2020). *Цифрові відкриті системи у підготовці аспірантів і докторантів: монографія.* ЦП «Компринт».
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2022). Digital transformation and the way we (mis) interpret technology. *Asian Journal of Distance Education*, 17 (1). <https://orcid.org/0000-0002-1371-1157>.
- Brevik, L. M., Gudmundsdottir, G. B., Lund, A., & Strømme, T. A. (2019). Transformative agency in teacher education: Fostering professional digital competence. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102875. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.07.005>.
- Brudermann, T., Aschemann, R., Füllsack, M., & Posch, A. (2019). Education for sustainable development 4.0: Lessons learned from the University of Graz, Austria. *Sustainability*, 11 (8), 2347. <https://doi.org/10.3390/su11082347>.
- Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European Journal of Education*, 54(3), 356–369. <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>.
- Cape Town Open Education Declaration. (2018). URL: <https://is.gd/XVaHnI>.
- Castro, G. D. R., Fernandez, M. C. G., & Colsa, Á. U. (2021). Unleashing the convergence amid digitalization and sustainability towards pursuing the Sustainable Development Goals (SDGs): A holistic review. *Journal of Cleaner Production*, 280, 122204. [10.1016/j.jclepro.2020.122204](https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.122204).
- Cattaneo, A. A., Antonietti, C., & Rauseo, M. (2022). How digitalised are vocational teachers? Assessing digital competence in vocational education and looking at its underlying factors. *Computers & Education*, 176, 104358. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104358>.
- Chiu, T. K. F. (2021). Digital support for student engagement in blended learning based on Self-determination Theory. *Computers in Human Behavior*, 124, 106909. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106909>.
- Chiu, T. K. F. (2023). The impact of Generative AI (GenAI) on practices, policies and research direction in education: A case of

- ChatGPT and Midjourney. *Interactive Learning Environments*.
<https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2253861>.
- Chiu, T. K. F., Sun, J. C. Y., & Ismailov, M. (2022). Investigating the relationship of technology learning support to digital literacy from the perspective of SelfDetermination Theory. *Educational Psychology*, 42(10), 1263–1282.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2074966>.
- Chiu, T. K.F., Falloon, G., Song, Y., Vincent W.L. Wong, L. Zh. & Ismailov, M. (2024). A self-determination theory approach to teacher digital competence development, *Computers & Education*, Volume 214, 105017, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105017>.
- Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. (2010). A Digital Agenda for Europe. [Цифрова програма для Європи - EU4Digital \(eufordigital.eu\)](https://eufordigital.eu/).
- Costello, E., Soverino, T., & Bolger, R. (2022). Mapping the MOOC Research Landscape: Insights from Empirical Studies. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 17(14), 4–19.
<https://doi.org/10.3991/ijet.v17i14.28721>.
- Czeredrecka B. (1997). *Kształcenie nauczycieli zintegrowanej Europy II Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej* / red. M. Ochmański. Lublin: UMCS.
- Digital Programme for Europe (2010). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. A Digital Agenda for Europe. [Цифрова програма для Європи - EU4Digital \(eufordigital.eu\)](https://eufordigital.eu/).
- EC (2022). Europe’s Digital Decade: digital targets for 2030. URL: <http://surl.li/ezpay>
- EHEA (2020). Rome Ministerial Communique. Annex I: Statement on Academic Freedom. URL: <http://surl.li/jflbp>.
- Engen, B. K. E. (2019). Understanding social and cultural aspects of teachers’ digital competencies. *Comunicar: Media Education Research Journal*, 27 (2), 9-18.
- European Commission (2020). Digital Education Action Plan 2021-2027. Resetting education and training for the digital age (Communication from the commission to the european parliament, the council, the european economic and social committee and the committee of the regions, 30.9.2020 COM/2020/624 final). <http://surl.li/rymbxpx>.

- European Commission (2024). A Europe fit for the digital age. Empowering people with a new generation of technologies. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age_en.
- European Commission. (2020). European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/api/files/document/print/en/ip_20_1196/IP_20_1196_EN.pdf.
- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: The teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development*, 68, 2449–2472. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4>.
- Gümüş, M. M., & Kukul, V. (2022). Developing a digital competence scale for teachers: validity and reliability study. *Education and Information Technologies*, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11213-2>.
- Hilbert, M. López, P. (2011). *The World's Technological Capacity to Store, Communicate, and Compute Information*. <http://science.sciencemag.org/content/332/6025/>.
- Hrynevych, L. M., Morze, N. V., Vember, V. P., & Boiko, M. A. (2021). The role of digital technologies in the development of the stem education ecosystem. *Information Technologies and Learning Tools*, 83(3), 1- 25. <https://doi.org/10.33407/itlt.v83i3.4461/>.
- Instefjord, E. J., & Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and teacher education*, 67, 37-45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.016>.
- Kucheryavi, O. (2022). System of professional-digital competencies of a teacher of a higher pedagogical educational institution. *Science Rise: Pedagogical Education*, 2 (47), 47 – 52. <http://doi.org/10.15587/2519-4984.2022.255072>.
- Lee, A. N., Nie, Y., & Bai, B. (2020). Perceived principal's learning support and its relationships with psychological needs satisfaction, organisational commitment and change-oriented work behaviour: A self-determination theory's perspective. *Teaching and Teacher Education*, 93, Article 103076. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103076>.
- Lund, A., Furberg, A., Bakken, J., & Engelién, K. L. (2014). What does professional digital competence mean in teacher

- education? *Nordic journal of digital literacy*, 9 (4), 280-298.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2014-04-0>.
- Mcdonagh, A., Camilleri, P., Engen, B. K., & McGarr, O. (2021). Introducing the PEAT model to frame professional digital competence in teacher education. *Nordic Journal of Comparative and International Education* (NJCIE). 5 (3), 5-17. [577/njcie.4226](https://doi.org/10.577/njcie.4226).
- Narvaez Rojas, C.; Alomia Peñafiel, G.A.; Loaiza Buitrago, D.F.; Tavera Romero, C.A. Society 5.0: A Japanese Concept for a Superintelligent Society. *Sustainability*, 2021, 13, 6567.
<https://doi.org/10.3390/su13126567>.
- Nascimbeni, F., & Burgos, D. (2016). In Search for the Open Educator: Proposal of a Definition and a Framework to Increase Openness Adoption Among University Educators. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(6).
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i6.2736>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021). The state of school education: One year into the COVID pandemic. Paris: OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/201dde84-en>.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). [LexUriServ.do \(europa.eu\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32006R0962)
- Rogers C. *Carl Rogers on Encounter Groups*. New York, 1970. URL:
https://www.researchgate.net/publication/263245643_Carl_rogers_on_encounter_groups.
- Rogers C. *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin, 1961.
<http://dspace.vnbrims.org:13000/jspui/bitstream/123456789/4397/1/On.pdf>.
- Rome Ministerial Communiqué (19 November 2020). Annex III. [Rome Ministerial Communiqué Annex III.pdf \(eha.info\)](https://www.ehea.info/~/media/Files/Annexes/Annex%20III.pdf).
- Selye J. (1974). *Stress Without Distress*. Philadelphia: J.B. Lippincott Co.
- UNESCO (2021). UNESCO Recommendation on Open Science. URL: [http://surf.nl/jflbj](https://surf.nl/jflbj)
- Wohlfart, O., Wagner, I. Teachers' role in digitalizing education: an umbrella review. *Education Tech Research Dev*, 71, 339–365 (2023).
<https://doi.org/10.1007/s11423-022-10166-0>.
- Yates, A., Starkey, L., Egerton, B., & Flueggen, F. (2021). High school students' experience of online learning during covid-19: The influence of technology and pedagogy. *Technology*,

Pedagogy and Education, 30(1), 59–73.
<https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1854337>.

Наукове видання

ПЕТРЕНКО Л. М., КУЧЕРЯВИЙ О. Г., ЛАВРІНЕНКО О. А.
ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ
СУСПІЛЬСТВА : МОНОГРАФІЯ

(Електронне видання)

Гарнітура Times New Roman. Обл.-вид. арк. 17,0.

Літературний редактор: Гуменна Л.С.
Дизайн обкладинки: Демків А.Р.,
Технічний редактор: Майборода Л.А.

Видано ТОВ «Юрка Любченка»

е-mail: u19-07@ukr.net

тел. 098-444-06-68

м. Київ, просп. Берестейський, 50.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4685 від 06.03.2014