

Університет Григорія Сковороди в Переяславі
Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова праця на
правах рукопису

Бандур Богдан Олександрович

УДК 378.011.3.–057.175]:001.895

ДИСЕРТАЦІЯ


**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ
ІМІТАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ**

011 Освітні, педагогічні науки

01 Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

 Б. О. Бандур

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Наукові керівники: Шапран Ольга Іллівна, доктор педагогічних наук, професор,
Різник Вячеслав Володимирович, кандидат педагогічних наук, доцент

Переяслав – 2023

АНОТАЦІЇ

Бандур Б. О. Формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки (01 Освіта / Педагогіка). – Університет Григорія Сковороди в Переяславі, Переяслав, 2023.

Зміст анотації

У дисертації представлено сучасне бачення проблеми формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів засобами імітаційних технологій навчання із урахуванням тенденцій вищої школи (*цілісного проектування, відкритості і безперервності освіти, стратегічного інвестування, інноваційності освітнього середовища, випереджаючого розвитку*), що потребує якісних змін у професійній підготовці студентів у закладах вищої освіти. Організація ефективного впровадження інновацій в практику роботи вишу залежить від викладача та його індивідуальності, самосвідомості, професіоналізму, що розглядаються у ЗВО через призму використання різних методів і тактик навчання, таких як імітаційні технології.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що:

– *вперше* сформульовано визначення поняття «готовність до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання»; теоретично обґрунтована й реалізована в практиці навчання структурно-функціональна модель формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання (*теоретико-методологічний, організаційно-практичний, критеріально-результативний блоки*), що встановлюють взаємозв'язки між методологічними підходами, принципами, функціями діяльності викладача ЗВО, метою, педагогічними умовами, інноваційними технологіями, етапами розвивальної програми, структурними

компонентами, показниками, критеріями і рівнями досліджуваного феномена; теоретично обгрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання;

– *уточнено* розуміння основних дефініцій дослідження (*імітаційні технології; імітаційне навчання у вищій школі*), структурні компоненти, критерії, рівні готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання;

– *подальшого розвитку* набула характеристика імітаційних технологій навчання (*ігрових і неігрових*), визначення різновидів означених технологій із метою використання їх на різних етапах інноваційної професійної підготовки студентів ЗВО.

Практичне значення отриманих результатів полягає в апробації структурно-функціональної моделі й педагогічних умов формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання; реалізації розвивальної програми формування досліджуваного феномена; розробці авторської методики експертизи і оцінки інноваційних вмінь використання майбутніми викладачами імітаційних технологій та методичних рекомендацій організації імітаційного навчання у ЗВО.

У процесі дослідження доведено, що майбутній викладач закладу вищої освіти повинен досконало володіти імітаційними технологіями навчання, осучаснювати процес професійної підготовки студентів, наближати його до практичної реальності. З'ясовано, що аналогами поняття «імітаційні технології» є такі дефініції як технології імітаційного моделювання, технології активного навчання, ігрові технології, бо вони мають ряд спільних характеристик (активна участь студентів у освітньому процесі, можливість моделювання у процесі навчання різних взаємовідносин та певних умов діяльності). Розглянуто класифікацію імітаційних технологій навчання за наявністю ролей і їх поділ на *ігрові* – розігрування ролей (*інсценування*), ігрове проектування, дидактична гра, ділова гра, рольова гра, стажування із виконанням посадової ролі,

імітаційний тренінг, навчання дією («Learning by doing»), комп'ютерні (машинні) симуляції *та неігрові* – методи конкретних ситуацій (*ситуація-проблема, ситуація-оцінка, ситуація-ілюстрація, ситуація-вправа*). Доведено, що неігрові імітаційні технології відрізняються від ігрових ступенем імітаційно-ігрового моделювання й відтворення в системі підготовки майбутніх фахівців у вищій школі реальних процесів виробничої діяльності з тією чи іншою мірою адекватності.

У дослідженні визначена сутність поняття *«готовність до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання»* як інтегративної якості особистості, котра формується у результаті підготовки в ЗВО та передбачає ефективне застосування імітаційного моделювання у процесі майбутньої професійної діяльності з метою розвитку в студентів позитивного мотиваційно-ціннісного ставлення до інновацій, здатностей до творчості й рефлексії. Визначено критерії готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів ЗВО – сформованість в них мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності й інформованість про новітні педагогічні технології, технологічна грамотність, здатність до творчості та рефлексії. У структурі цієї дефініції виокремлено ряд компонентів: *мотиваційно-ціннісний, інформаційно-когнітивний, діяльнісно-творчий, рефлексивно-аналітичний*.

Розглянуто методологію формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів ЗВО засобами імітаційних технологій навчання та визначено основні *методологічні підходи* (*аксіологічний, компетентнісний, технологічний, індивідуально-творчий, акмеологічний, рефлексивно-контекстний*) та *принципи дослідження* (*вмотивованості, відкритості, технологічності, індивідуалізації творчої активності, рефлексивності, імерсивності*).

У контексті дослідження визначено *педагогічні умови* як сукупність обставин життєдіяльності суб'єктів освітнього процесу ЗВО шляхом застосування засобів, методів, форм навчання (традиційних та імітаційних), спрямованих на забезпечення ефективною взаємодією студентів і викладачів,

результативності формування готовності майбутніх викладачів до інноваційної діяльності, а саме: формування позитивної мотивації і ціннісного ставлення до інноваційної діяльності майбутніх викладачів; поетапне засвоєння й оновлення інноваційних педагогічних знань, інтегрованих у зміст професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів ЗВО; технологізація освітнього процесу, набуття умінь і навичок використання освітніх інновацій, досвіду імітаційної діяльності майбутніх викладачів у ЗВО; створення рефлексивно-контекстного освітнього середовища розвитку майбутніх викладачів на основі застосування у практиці роботи імітаційних технологій навчання.

Доведено, що у процесі педагогічного моделювання створюється модель за принципом аналогії, яка адекватно відображає ті якості та характеристики досліджуваного об'єкта та зв'язки між складовими, які цікавлять дослідника й дозволяють йому отримати достовірні результати про це явище. Розроблено авторську структурно-функціональну модель формування готовності майбутніх викладачів ЗВО до інноваційної діяльності засобами імітаційних технологій навчання, в якій виокремлено ряд логічно пов'язаних між собою блоків (*теоретико-методологічний, організаційно-практичний, інноваційно-результативний*). Визначено, що основними перевагами запропонованої моделі є узгодженість її складових, доступність використання, гнучкість і динамічність у застосуванні імітаційних технологій, можливість для персоналізації навчання кожного окремого студента.

У дослідженні використана педагогічна діагностика як різновид діяльності, що передбачає володіння сукупністю методів і форм контролю, перевірки рівня знань та вмінь, набутих здобувачами освіти. Для діагностування рівнів сформованості досліджуваного феномена згідно до його структури в процесі експериментальної роботи було створено спеціальний діагностичний інструментарій із валідних методик. Згідно нього був проведений констатувальний експеримент у вітчизняних ЗВО та доведено, що у респондентів превалював *середній (реконструктивний)* рівень готовності майбутніх викладачів ЗВО до інноваційної діяльності засобами імітаційних технологій (38,28%). Деяко менша кількість респондентів знаходилася на

низькому (інтуїтивному) рівні готовності (36,72%), лише чверть респондентів (25,00%) мали *високий (імітаційно-творчий) рівень* готовності до інноваційної діяльності.

Отримані статистичні дані підтвердили необхідність розробки і впровадження в практику роботи комплексної розвивальної програми формування досліджуваного феномена, що включала три етапи: *ціннісно-когнітивний* (формування позитивної мотивації і ціннісного ставлення до інноваційної діяльності майбутніх викладачів, поетапне засвоєння й оновлення інноваційних педагогічних знань); *навчально-квазіпрофесійний* (технологізація освітнього процесу, набуття умінь і навичок використання освітніх інновацій, досвіду імітаційної діяльності майбутніх викладачів у ЗВО); *рефлексивно-контекстний* (створення рефлексивно-контекстного освітнього середовища розвитку майбутніх викладачів на основі застосування у практиці роботи імітаційних технологій навчання).

Аналіз рівнів сформованості готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання за результатами констатувального і формувального експериментів довів майже повну відсутність динаміки розвитку досліджуваного феномена в *контрольній групі*: стабільність високого (*імітаційно-творчого*) рівня на обох етапах експерименту (24,59%), незначне падіння *середнього (реконструктивного) рівня* та відповідне зростання *низького (інтуїтивного) рівня* у формувальному експерименті на 1,64%. На відміну від контрольної групи, *експериментальна* показала динаміку в зростанні на *високому (імітаційно-творчому) і середньому (реконструктивному) рівнях* – відповідно на 25,45% і 4,48%. Падіння кількості респондентів, які мали у кінці експериментальної роботи *низький (інтуїтивний) рівень* готовності до інноваційної діяльності в межах 11,94%, теж підтверджує позитивну динаміку (на 25,37%) формування досліджуваного феномена.

Ефективність розвивальної програми формування досліджуваного феномена та методично-технологічного супроводу доведена шляхом порівняння статистичних даних констатувального та формувального

експериментів у контрольній (61 ос.) і експериментальній (67 ос.) групах і шляхом визначення коефіцієнту кореляції Пірсона (рівень імовірності $< 0,005$): $\chi^2_{\text{емп.}} > \chi^2_{\text{кр}} = 46,11 > 13,82$ для рівня ймовірності $\alpha=0,005$.

На основі аналізу проведення експериментальної роботи запропоновані *методичні рекомендації* для майбутніх викладачів ЗВО щодо формування їх готовності до інноваційної діяльності засобами імітаційних технологій навчання.

Ключові слова: готовність до інноваційної діяльності, майбутні викладачі, заклади вищої освіти, імітаційні технології навчання, імітаційне навчання, інноваційна підготовка, інноваційний потенціал, інновації в освіті, інтерактивні технології, педагогічне моделювання, педагогічні умови, рольові і ділові ігри, розвивальна програма.

ABSTRACTS

Bandur B. O. Formation of readiness for innovative activities of future teachers of higher education institutions by means of simulative learning technologies. – Qualifying scientific work on manuscript rights.

Dissertation for obtaining the scientific degree of Doctor of Philosophy in specialty 011 Educational, pedagogical sciences (01 Education / Pedagogy). – Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, 2023.

Abstract content

The dissertation presents a modern vision of the problem of forming the readiness for innovative activity of future teachers by means of simulative learning technologies, taking into account the trends of higher education (holistic design, openness and continuity of education, strategic investment, innovativeness of the educational environment, anticipatory development), which requires qualitative changes in the professional training of students in institutions of higher education. The organizing of the effective implementation of innovations in the practice of

higher education depends on the teacher and their individuality, self-awareness, professionalism, which are considered in higher education institutions through the prism of the use of various teaching methods and tactics, such as simulative technologies.

The scientific novelty of the obtained results is that:

- for the first time, the definition of the concept «readiness for innovative activities of future teachers of higher education institutions by means of simulative learning technologies» has been formulated; theoretically justified and implemented in the practice of education, a structural-functional model of formation of readiness for innovative activity of future teachers of higher education institutions by means of learning technologies simulation (theoretical-methodological, organizational-practical, criterion-resultative blocks), establishing relationships between methodological approaches, principles, the functions of the teacher of higher education institutions, the purpose, pedagogical conditions, innovative technologies, stages of the development program, structural components, indicators, criteria and levels of the studied phenomenon; theoretically substantiated and experimentally verified pedagogical conditions for the formation of readiness for innovative activities of future teachers of higher education institutions by means of simulative learning technologies;
- the understanding of the main definitions of research (simulation technologies; simulation learning in higher education), structural components, criteria, levels of readiness for innovative activities of future teachers of higher education institutions by means of simulative learning technologies was clarified;
- the characteristics of imitation learning technologies (gaming and non-gaming), the identification of the varieties of the mentioned technologies with the aim of using them at various stages of innovative professional training of students of higher education institutions, were further developed.

The practical significance of the obtained results lies in the approbation of the structural-functional model and pedagogical conditions for the formation of readiness for innovative activities of future teachers of higher education institutions by means of simulative learning technologies; implementation of the development program of

formation of the studied phenomenon; the development of the author's methodology of examination and assessment of innovative skills in the use of simulative technologies by future teachers and methodological recommendations for the organization of simulation training in higher education institutions.

In the research process, it has been proved that the future teacher of the institution of higher education must perfectly master simulative learning technologies, modernize the process of professional training of students, bring it closer to practical reality. It has been found out that analogues of the concept of «simulation technologies» are such definitions as simulative modelling technologies, active learning technologies, game technologies, because they have a number of common characteristics (active participation of students in the educational process, the possibility of modeling in the learning process various relationships and certain conditions activities). The classification of simulative learning technologies based on the presence of roles and their division into game-playing (enactment), game design, didactic game, business game, role-playing, internship with the performance of a position role, simulation training, learning by doing («Learning by doing») is considered, computer (machine) simulations and non-game methods of specific situations (situation-problem, situation-assessment, situation-illustration, situation-exercise). It has been proved that non-game simulation technologies differ from game ones by the degree of simulation-game modelling and reproduction in the system of training future specialists in higher education of real processes of production activity with one or another degree of adequacy.

The study determined the essence of the concept of «readiness for innovative activity of future teachers of higher education institutions by means of simulative learning technologies» as an integrative quality of personality, which is formed as a result of training in higher education institutions and provides for the effective use of simulative modelling in the process of future professional activity with the aim of developing students' positive motivational -valuable attitude to innovations, abilities to creativity and reflection.

The criteria for readiness for innovative activity of future teachers of higher education institutions are determined - they have formed a motivational and valuable

attitude to professional activity and are informed about the latest pedagogical technologies, technological literacy, the ability to be creative and reflective. In the structure of this definition, a number of components are distinguished: motivational-value, informational-cognitive, activity-creative, reflective-analytical.

The methodology of formation of readiness for innovative activity of future teachers of higher education institutions by means of simulative learning technologies has been considered and the main methodological approaches (axiological, competence, technological, individual-creative, acmeological, reflexive-contextual) and research principles (motivation, openness, technology, individualization of creative activity, reflexivity, immersiveness).

In the context of the study, pedagogical conditions are defined as a set of life circumstances of the subjects of the educational process of higher education through the use of means, methods, forms of learning (traditional and imitative), aimed at ensuring effective interaction between students and teachers, the effectiveness of forming the readiness of future teachers for innovative activities, namely : formation of positive motivation and valuable attitude towards the innovative activity of future teachers; step-by-step assimilation and updating of innovative pedagogical knowledge, integrated into the content of professional and pedagogical training of future teachers of higher education institutions; technologization of the educational process, acquisition of skills and abilities to use educational innovations, experience of simulation activities of future teachers in higher education institutions; creation of a reflexive-contextual educational environment for the development of future teachers based on the practical application of simulation learning technologies.

It has been proven that in the process of pedagogical modelling, a model is created based on the principle of analogy, which adequately reflects the qualities and characteristics of the object under study and the connections between the components, which interest the researcher and allows them to obtain reliable results about this phenomenon. The author's structural-functional model of the formation of the readiness of future teachers of higher education institutions for innovative activities by means of simulative learning technologies has been developed, in which a number of logically interconnected blocks (theoretical-methodological,

organizational-practical, innovative-resultative) have been distinguished. It has been determined that the main advantages of the proposed model are the consistency of its components, accessibility of use, flexibility and dynamism in the application of simulative technologies, the possibility of personalizing the training of each individual student.

Pedagogical diagnostics is used in the research as a type of activity that involves the possession of a set of methods and forms of control, checking the level of knowledge and skills acquired by students of education. In order to diagnose the levels of formation of the studied phenomenon according to its structure, a special diagnostic toolkit of valid methods was created in the process of experimental work. According to it, an ascertaining experiment was conducted at domestic higher education institutions and it was proved that the average (reconstructive) level of readiness of future teachers of higher education institutions for innovative activities by means of simulative technologies prevailed among the respondents (38,28%). A somewhat smaller number of respondents was at a low (intuitive) level of readiness (36,72%), only a quarter of respondents (25,00%) had a high (imitation-creative) level of readiness for innovative activity.

The obtained statistical data confirmed the need to develop and implement in practice a comprehensive development program for the formation of the phenomenon under study, which included three stages: value-cognitive (formation of positive motivation and valuable attitude to the innovative activity of future teachers, step-by-step assimilation and updating of innovative pedagogical knowledge); educational and quasi-professional (technology of the educational process, acquisition of skills and abilities to use educational innovations, experience of simulation activities of future teachers in higher education institutions); reflexive-contextual (creating a reflective-contextual educational environment for the development of future teachers based on the application of simulative learning technologies in practice).

The analysis of the levels of readiness for innovative activities of future teachers of higher education institutions by means of simulative learning technologies based on the results of ascertainment and formative experiments proved

the almost complete absence of dynamics of the development of the phenomenon under study in the control group: the stability of a high (imitation-creative) level at both stages of the experiment (24,59 %), a slight drop in the medium (reconstructive) level and a corresponding increase in the low (intuitive) level in the formative experiment by 1,64%. Unlike the control group, the experimental group showed growth dynamics at the high (imitation-creative) and medium (reconstructive) levels – by 25,45% and 4,48%, respectively. The drop in the number of respondents who at the end of the experimental work had a low (intuitive) level of readiness for innovative activity within 11,94% also confirms the positive dynamics (by 25,37%) of the formation of the phenomenon under study.

The effectiveness of the development program for the formation of the researched phenomenon and methodological and technological support was proven by comparing the statistical data of ascertaining and formative experiments in the control (61 subjects) and experimental (67 subjects) groups and by determining the Pearson correlation coefficient (probability level < 0.005): $\chi^2_{emp.} > \chi^2_{kr} = 46,11 > 13,82$ for the probability level $\alpha=0,005$.

On the basis of the analysis of the experimental work, methodological recommendations are proposed for future teachers of higher education institutions regarding the formation of their readiness for innovative activities by means of simulative learning technologies.

Key words: readiness for innovative activity, future teachers, institutions of higher education, simulation learning technologies, simulation training, innovative training, innovative potential, innovations in education, interactive technologies, pedagogical modelling, pedagogical conditions, role-playing and business games, development program.

Список публікацій здобувача

Наукові праці, що відображають основні наукові результати дисертації:

1. Шапран О. І., Бандур Б. О. Структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх викладачів закладів вищої освіти до інноваційної діяльності засобами імітаційних технологій навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. праць.* 2022. Вип. 87. С. 124-130. DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.87.25> (категорія Б). *Особистий внесок здобувача полягає у розробці структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх викладачів закладів вищої освіти до інноваційної діяльності засобами імітаційних технологій навчання і характеристиці її складових.*

2. Шапран О. І., Бандур Б. О. Імітаційні технології навчання майбутніх викладачів у вищій школі: сутність, класифікація та різновиди, особливості застосування. *Scientia et societas.* 2022. Вип. 1. С. 9-19. DOI: <https://doi.org/10.31470/2786-6327/2022/1/9-19> (категорія Б). *Особистий внесок здобувача полягає у аналізі класифікації імітаційних технологій навчання за наявністю ролей, визначенні та описі основних різновидів імітаційних технологій навчання, проведенні експериментального опитування.*

3. Сідіропуло К., Бандур Б. Сучасні тенденції професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти в магістратурі. *Scientia et Societas.* 2023. Вип. 3. С. 92-99. DOI: 10.31470/2786-6327/2023/3/92-99 <https://ses.journal.in.ua/index.php/ses/issue/view/4/4> (категорія Б). *Особистий внесок здобувача полягає у з'ясуванні сутності поняття «тенденції», виокремленні та характеристиці основних тенденцій професійної підготовки майбутніх викладачів у магістратурі.*

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

4. Бандур Б. О. Професійна підготовка фахівців у сфері пожежної безпеки засобами фізичної культури. *Стратегії та технології навчання молоді і*

дорослих: зб. наук. праць / наук. ред. О. І. Шапран. Переяслав (Київ. обл.): Домбровська Я. М., 2021. С. 18-23.

5. Шапран О. І., Бандур Б. О. Використання імітаційних технологій навчання у процесі організації освітньої діяльності майбутніх викладачів вищої школи. *Сучасна освіта: стратегії та технології навчання*: зб. наук. праць / наук. ред. О. І. Шапран. Переяслав (Київ. обл.): Домбровська Я. М., 2022. С. 400-405. *Особистий внесок здобувача полягає у визначенні проблеми, підборі матеріалів, узагальненні щодо використання імітаційних технологій у ЗВО.*

6. Бандур Б. О. Рефлексивно-контекстний підхід у професійній підготовці майбутніх викладачів вищої школи. *Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управлінської діяльності*: матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф. (Херсон, 05-06.10.2023 р.) / за ред. Кузьменка В. В., Слюсаренко Н. В. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2023. С. 11-14.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЇ.....	2
ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	17
ВСТУП.....	18
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІМІТАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ.....	26
1.1. Аналіз проблеми професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти в умовах інноваційних змін і модернізації освітньої галузі.....	26
1.2. Використання імітаційних технологій навчання у практиці сучасної вищої школи	41
1.3. Сутність і структура поняття «готовність до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання».....	54
Висновки до першого розділу	66
РОЗДІЛ 2. МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІМІТАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ.....	69
2.1. Методологічні підходи формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання	69
2.2. Педагогічні умови формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання	85
2.3. Структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх викладачів закладів вищої освіти до інноваційної діяльності засобами імітаційних технологій навчання	98
Висновки до другого розділу.....	110

РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІМІТАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ІННОВАЦІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	114
3.1 Педагогічна діагностика та етапи дослідно-експериментальної роботи.....	114
3.2. Розвивальна програма формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання.....	127
3.3. Динаміка рівнів сформованості готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання за результатами констатувального і формувального експериментів.....	148
Висновки до третього розділу	153
ВИСНОВКИ.....	158
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	164
ДОДАТКИ.....	192

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЗВО – заклад вищої освіти;

ЗК – загальні компетентності;

ІД – інноваційна діяльність;

ІКТ – інформаційно-комунікативні технології;

ІТН – імітаційні технології навчання;

ЕОМ – електронно-обчислювальна машина;

ЄВІ – єдиний випускний іспит;

ЕГ – експериментальна група;

КГ – контрольна група;

КДІ – комп'ютерні ділові ігри;

МОН України – Міністерство освіти і науки України;

РН – результат навчання;

СВОУ – Стандарт вищої освіти України;

СК – спеціальні компетентності;

США – Сполучені Штати Америки;

X²-критерій – коефіцієнт кореляції Пірсона.

ВСТУП

Актуальність теми. Реформування системи вищої освіти згідно основних положень Болонської декларації (1999), Закону України «Про вищу освіту» (2014), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018), Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки (2020) вимагає кардинальних змін і оновлення вимог до професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти (ЗВО) як високоосвічених представників української нації із розвинутим критичним мисленням, творчою активністю й готовністю до інноваційної освітньої діяльності. Традиційна система підготовки викладачів ЗВО передбачає наявність у них ученого ступеня у певній предметно-науковій галузі, що визначає професійну компетентність дослідника у викладацькій діяльності. Однак, значна кількість сучасних викладачів вищої школи не мають педагогічної освіти – теоретичної і практичної бази для навчання студентів, що негативно впливає на рівень їх методичної і технологічної компетентності.

Сьогодні в практиці професійної підготовки студентів важлива роль відводиться магістерським програмам, зміст яких постійно оновлюється з урахуванням сучасних тенденцій і закономірностей розвитку вищої освіти. Провідною спеціальністю, яка готує майбутніх викладачів у магістратурі є – 011 «Освітні, педагогічні науки» галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, стандарт якої для другого рівня вищої освіти затверджено і введено в дію наказом МОН України від 11.05.2021 р. № 520 [160]. Згідно цього стандарту окреслена інтегральна компетентність, котрою повинні оволодіти студенти цієї спеціальності – *здатність розв'язувати проблеми, задачі дослідницького та/або інноваційного характеру у сфері освітніх, педагогічних наук*. Отже, розв'язання задач інноваційного характеру є пріоритетом професійної підготовки майбутніх викладачів.

Таким чином, вимоги суспільства та сучасні нормативні документи потребують перегляду концептуальних підходів до професійної підготовки

майбутніх викладачів. Необхідність розв'язання вищою школою нових соціально-педагогічних завдань інноваційного спрямування навчання майбутніх викладачів базується на використанні сучасних педагогічних технологій. У системі підготовки майбутніх викладачів особливе місце займають інноваційні технології, що використовують квазіпрофесійну діяльність як набуття досвіду в педагогічних ситуаціях засобами імітації, наближують процес навчання до реальної практики. Саме імітаційні технології використовують методи активного навчання, що передбачають застосування імпровізаційних можливостей у побудові освітнього процесу, відмову від готових рецептів й стереотипних рішень, пошук оригінальних способів виходу з імітаційно-ігрових ситуацій.

У контексті нашого дослідження особлива концептуальна вага відводилася таким аспектам наукових психолого-педагогічних розвідок сучасних вчених, а саме: модернізації та інноваційним змінам у системі вищої освіти (В. Андрущенко [3], М. Євтух [52], С. Сисоєва [152], О. Шапран [187], С. Яшник [52]); методологічним підходам до професійно-педагогічної підготовки (О. Дубасенюк [47-49], Н. Глузман [30], О. Вознюк [49], Н. Онищенко [121], Г. Сотська [159]); проблемі професійної майстерності і компетентності (Л. Мільто [111], О. Субіна [167], Т. Федірчик [174], Ю. Шапран [191; 193], W. Nutmacher [216] та ін.); теоретико-методичній підготовці майбутніх викладачів в умовах магістратури (С. Вітвицька [24], Н. Дем'яненко [38; 39], Е. Карпова [72], Л. Козак [76], Н. Мачинська [104] та ін.); формуванню готовності до інноваційної діяльності (І. Гавриш [28], І. Дичківська [43-44], О. Огієнко [116], О. Цюняк [182-183]); технологізації освітнього процесу (О. Антонова [4], І. Дичківська [42; 44], І. Прокопенко [127], В. Радул [141], D. F. Harrison [213]); використанню імітаційних технологій навчання у вищій школі (І. Брітченко [166]; Н. Волкова [37]; В. Желанова [56-57], О. Лебідь [93]; В. Стрельніков [166]; D. Perin [224], M. Sharma [230]) та інші.

Однак, варто зазначити, що в дослідженнях цих та інших вчених недостатньо розглядається проблема формування готовності майбутніх

викладачів ЗВО до інноваційної діяльності. Особливо відкритими залишаються питання інноваційної організації освітнього процесу в магістратурі, використання певних видів імітаційних технологій навчання на різних етапах професійної підготовки та в процесі застосування традиційних форм навчання, технологічної послідовності етапів імітаційного навчання тощо.

З урахуванням низки нерозв'язаних проблем інноваційної підготовки майбутніх викладачів у вищій школі можна виокремити ряд *суперечностей між*:

- традиційною системою професійної підготовки майбутніх викладачів у ЗВО та необхідністю інноваційних змін та модернізації вищої школи;
- необхідністю формування готовності майбутніх викладачів до інноваційної діяльності та недостатнім рівнем підготовки до цього виду діяльності в ЗВО;
- об'єктивною потребою вищої школи в застосуванні імітаційних технологій навчання як відтворення операцій реального процесу в штучному середовищі та недооцінкою використання цього різновиду технологій у професійній підготовці майбутніх викладачів;
- об'єктивними потребами розвитку практичних умінь і навичок майбутніх викладачів у ЗВО та нерівномірністю і стихійністю процесів їх формування.

Актуальність проблеми дослідження, її обумовленість сучасними потребами суспільства, недостатній рівень теоретичної і практичної розробленості сприяли вибору теми дисертаційного дослідження – **«Формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до наукової теми кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи «Інноваційна підготовка майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах євроінтеграції» (державний реєстраційний номер 0121U113875).

Тему дисертації затверджено вченою радою Університету Григорія Сковороди в Переяславі (протокол № 7 від 25.01.2021 р.)

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови і структурно-функціональну модель формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання.

Завдання дослідження:

1. Визначити сутність поняття «готовність до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти» із урахуванням особливостей застосування імітаційних технологій навчання та їх класифікації.

2. Виокремити структуру, критерії і рівні готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання.

3. Теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання.

4. Розробити й експериментально перевірити структурно-функціональну модель і розвивальну програму формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання.

Методи дослідження: *теоретичні:* аналіз, систематизація, порівняння різних аспектів проблеми з метою уточнення сутності понятійно-категоріального апарату дослідження; вивчення психолого-педагогічної літератури й нормативних документів для визначення мети, предмета, завдань дослідження; метод наукового моделювання із метою створення структурно-функціональної моделі формування готовності до інноваційної діяльності

майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання; *емпіричні*: опитування, тестування, спостереження, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи) з метою організації та проведення експериментальної роботи; *статистичні*: якісний аналіз емпіричних даних, визначення χ^2 -критерій Пірсона для обробки інформації та узагальнення отриманих емпіричних даних, доведення достовірності результатів експерименту.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що:

– *вперше* сформульовано визначення поняття «готовність до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання» (*інтегративна якість особистості, яка формується у результаті підготовки в ЗВО та передбачає ефективне застосування імітаційного моделювання у процесі майбутньої професійної діяльності з метою розвитку в студентів позитивного мотиваційно-ціннісного ставлення до інновацій, здатностей до творчості й рефлексії*); теоретично обґрунтована й реалізована в практиці навчання структурно-функціональна модель формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання (*теоретико-методологічний, організаційно-практичний, критеріально-результативний блоки*), що встановлюють взаємозв'язки між методологічними підходами, принципами, функціями діяльності викладача ЗВО, метою, педагогічними умовами, інноваційними технологіями, етапами розвивальної програми, структурними компонентами, показниками, критеріями і рівнями досліджуваного феномена; теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання (*формування позитивної мотивації і ціннісного ставлення до інноваційної діяльності майбутніх викладачів; поетапне засвоєння й оновлення інноваційних педагогічних знань, інтегрованих у зміст професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів ЗВО; технологізація освітнього процесу, набуття умінь і навичок використання освітніх інновацій, досвіду*

імітаційної діяльності майбутніх викладачів у ЗВО; створення рефлексивно-контекстного освітнього середовища розвитку майбутніх викладачів на основі застосування у практиці роботи імітаційних технологій навчання);

– *уточнено розуміння основних дефініцій дослідження: технології у вищій школі (сукупність освітніх методів, дій та процедур відтворення в умовах ЗВО процесів, що відбуваються в реальній професійній діяльності майбутніх фахівців); імітаційне навчання у вищій школі (педагогічна взаємодія викладачів і студентів, що дозволяє через застосування імітації та гри, принципів і способів активних дій забезпечити процес самоствердження і саморозвитку кожної конкретної особистості); структурні компоненти (мотиваційно-ціннісний, інформаційно-когнітивний, діяльнісно-творчий, рефлексивно-аналітичний), критерії (сформованість в педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності й інформованість про новітні педагогічні технології, технологічна грамотність, здатність до творчості та рефлексії), рівні (високий – імітаційно-творчий, середній –реконструктивний, низький – інтуїтивний) готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання;*

– *подальшого розвитку набула характеристика імітаційних технологій навчання (ігрових і неігрових), визначення різновидів означених технологій із метою використання їх на різних етапах інноваційної професійної підготовки студентів ЗВО.*

Практичне значення отриманих результатів полягає в апробації структурно-функціональної моделі й педагогічних умов формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання; реалізації розвивальної програми формування досліджуваного феномена; розробці авторської методики експертизи і оцінки інноваційних вмінь використання майбутніми викладачами імітаційних технологій та методичних рекомендацій організації імітаційного навчання у ЗВО.

Отримані результати дослідження можуть бути використані в педагогічних закладах вищої освіти в процесі професійної підготовки студентів,

а також при розробці методичних матеріалів, що забезпечують освітній процес ЗВО; оновлення змісту лекційних курсів і завдань педагогічної практики; у системі післядипломної освіти; під час проведення вебінарів і семінарів, в процесі самоосвіти викладачів.

Результати дослідження упроваджено в освітній процес Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 961/01-11 від 26.07.2023 р.), Університету Григорія Сковороди в Переяславі (довідка № 491 від 02.08.2023 р.); КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» (довідка № 01-23/164 від 24.07.2023 р.).

Особистий внесок здобувача. Основні теоретичні положення, ідеї, висновки й рекомендації, котрі наведені в дисертації й опубліковані у вітчизняних виданнях, належать автору. У статтях у співавторстві з О. Шапран: [188] особистий внесок здобувача полягає у аналізі класифікації імітаційних технологій навчання за наявністю ролей, визначенні та описі основних різновидів імітаційних технологій навчання, проведенні експериментального опитування; [189] – у розробці структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх викладачів закладів вищої освіти до інноваційної діяльності засобами імітаційних технологій навчання і характеристиці її складових; [190] – у визначенні проблеми, підборі матеріалів, узагальнень щодо використання імітаційних технологій у ЗВО. У статті в співавторстві з К. Сідіропуло [154] особистим внеском здобувача є з'ясування сутності поняття «тенденції», виокремлення і характеристика основних тенденцій професійної підготовки майбутніх викладачів у магістратурі.

Апробація матеріалів дисертації. Основні положення і результати дослідження доповідалися та обговорювалися на *міжнародних* науково-практичних конференціях: «Сучасна українська освіта: стратегії та технології навчання молоді і дорослих» (Переяслав, 27.02.2021 р., форма участі – заочна); «Сучасна українська освіта: стратегії та технології навчання молоді і дорослих» (Переяслав, 24.02.2022 р., форма участі – заочна); «Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управлінської діяльності» (Херсон, 05-06.10.2023 р., форма участі – заочна); науково-методологічному семінарі здобувачів третього

(освітньо-наукового) рівня вищої освіти «Сучасні проблеми та перспективи розвитку освіти і науки» (Переяслав, 24-26.05.2023 р., форма участі – очна); засіданнях кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Університету Григорія Сковороди в Переяславі.

Публікації. Основні положення та результати дослідження висвітлено в 6 наукових працях (4 – у співавторстві), серед яких: 3 статті у наукових фахових виданнях України, 3 – у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається із анотацій українською й англійською мовами, списку умовних позначень, із вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (233 найменувань, із них 33 – іноземною мовою), 12 додатків. Загальний обсяг дисертації – 220 сторінок, із них 160 сторінок основного тексту. Робота вміщує 5 таблиць та 4 рисунки на 5 сторінках.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІМІТАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

1.1. Аналіз проблеми професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти в умовах інноваційних змін і модернізації освітньої галузі

Сучасні умови й виклики України, пов'язані зі вступом держави до Болонської декларації (2005), реформуванням освітньої галузі (Закон України «Про вищу освіту» (2014), Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020)), висувають нові вимоги до якості освіти, до підвищення кваліфікації і професіоналізму педагогічних працівників. Це обумовлює необхідність постановки перед закладами освіти нових завдань, що забезпечують модернізацію освітнього процесу в умовах швидких змін.

С. Сисоева розглядає модернізацію освіти як певні зміни, що забезпечують і підтримують динамічний розвиток освіти відповідно до цілей реформ; як створення і реалізацію адекватних до потреб суспільства моделей випереджувального розвитку освіти; як визначення напрямів зосередження зусиль і дій на досягнення мети, поставленої освітніми реформами [152, с. 36]. Як зауважує В. Андрущенко, *сутність загальної ідеології модернізації освіти* полягає не лише у збереженні минулого, але і його осучасненні та оновленні відповідно до світового досвіду; а *сутність модернізації системи освіти* – в переході до нової освітньої парадигми, як сукупності ціннісних настанов і способів організації освітньої діяльності, принципів, які визначають кут зору на сучасну освіту (мету, модель та освітній ідеал, адекватний антропологічним та соціокультурним запитам суспільства) [3, с. 32]. Отже, модернізація освіти, як процес певних змін, напряму пов'язана з реформуванням та трансформацією освіти, котрі спрямовані на осучаснення освітніх підходів, удосконалювання

процесу професійної підготовки фахівців і формування якісних знань, розроблення й реалізацію нових цілей, завдань, стратегій освіти.

Загальна ідеологія модернізації вищої освіти, на думку Т. Гарасиміва, пов'язана як із *національними традиціями, так і з передовим світовим досвідом*. Модернізацію освіти вчений розглядає відповідно до цілей реформ як створення та реалізацію моделей випереджувального розвитку освіти з урахуванням запитів суспільства та потреб держави, визначення напрямів «прогресу» й зосередження зусиль на досягненні визначеної освітніми реформами мети. Т. Гарасимів зазначає, що модернізація освіти можлива лише після реформування її основ, відповідно до вимог сучасності та вказує на таку особливість української системи вищої освіти як *відірваність освітньої галузі від потреб держави* [29, с. 43]. Отже, реформування й модернізація сфери вищої освіти відбуваються внаслідок інноваційних змін у суспільному розвитку як запитів суспільства та потреб держави, котрі мають ряд складнощів у впровадженні.

Складність реформування й подальшої модернізації вищої освіти С. Сисоева вбачає у нерівномірності змін сфери освіти в Україні, відсутності можливості реформуватися поступово. Освіта мала одразу відреагувати на соціально-економічні трансформації у країні, історичні цивілізаційні зміни, враховувати глобалізаційні та інтеграційні процеси, процес інформатизації суспільства, вимоги Болонського процесу [152, с. 38]. Таким чином, складність самого процесу модернізації вищої освіти викликає певні труднощі в його реалізації.

Т. Гарасимів наполягає на тому, що модернізація має охоплювати всі види діяльності закладу вищої освіти, що сприятиме підвищенню його конкурентоздатності. Уся багатогранність формування та впровадження інноваційної політики університету, на його думку, повинна підлягати певним *формувальним принципам, котрі гарантуватимуть поступальність та самодостатність, а водночас – ефективність інноваційності та її спрямованість на духовний, економічний та соціальний розвиток соціуму* [29, с. 44].

Серед критеріїв модернізації вищої освіти М. Ажажа називає: *високу гнучкість, здатність пристосовуватися до змін, реагувати на них, оскільки розв'язання проблем*, на думку цього дослідника, прогнозується лише частково. Критерії модернізації визначають кінцевий образ системи, її заплановані стани [2, с.81].

Таким чином, процеси модернізації орієнтують усю освіту і її структурні підрозділи на вдосконалювання, позитивні зміни, на розроблення й реалізацію нових цілей, завдань, стратегій. Модернізація вищої освіти є основою для підвищення можливостей здобувачів освіти у виборі спеціальності, форм здобуття освіти, індивідуальної стратегії освіти, місця працевлаштування. Отже, модернізація освіти, насамперед, передбачає орієнтацію на освітні інновації.

С. Кравченко акцентує увагу на тому аспекті проблеми, що термін «інновація» є досить сучасним, бо увійшов до наукового вжитку в 1940-х рр. Першими стали використовувати це поняття німецькі й австрійські науковці при аналізі соціально-економічних і технологічних процесів. У педагогіці активне вживання цієї дефініції почалося значно пізніше для позначення нововведень в системі освіти й обумовило виникнення спеціальної галузі методологічного знання – освітньої інноватики [87, с.8-9]. Отже, вживання понять «інновації», «освітня інноватика» є надбанням другої половини ХХ і початку ХХІ століть. Саме у цей історичний період у всьому світі відбуваються зміни освітньої парадигми, запроваджуються нові сучасні педагогічні концепції та ідеї, розробляються інноваційні педагогічні технології, пропонується варіативний зміст освіти з урахуванням індивідуальних здатностей і потреб кожної конкретної людини.

Польські науковці Я. Домбровський та І. Коладкевич у інтерпретації поняття «інновації» вважають основним урахування трьох головних параметрів, а саме: *галузі*, якої вони стосуються; *методу впровадження*; *об'єкту змін*, що вони викликають. При цьому сам процес створення інновацій, на думку цих вчених, реалізується у процесі трьох послідовних фаз: *відкриття* (виникнення нової ідеї та її першого використання), *розповсюдження*

нововведення, впровадження ідей і рішень у практику [46, с. 109–110]. Сучасні вітчизняні вчені розглядають інновацію в освіті як *процес створення, поширення і використання нових способів для вирішення педагогічних проблем оригінальними, нестандартними підходами* [87, с.73]. Однак, тлумачення цієї дефініції в освітній сфері мають певні відмінності. Так, М. Скуратівська «*інновації в освітній діяльності*» розглядає як *використання нових знань, прийомів, підходів, технологій для одержання ефективного результату у вигляді освітніх послуг, що відрізняються соціальною та ринковою затребуваністю* [156]; Л. Ващенко – як *комплексний, цілеспрямований процес створення, формування і використання новацій* [20]; О. Дубасенюк – як *оновлення і вдосконалення змісту, методів, засобів, педагогічних технологій, що впливає на якість педагогічного процесу* [65]; О. Шапран – як *цілеспрямовані зміни, які вносять у середовище впровадження нові стабільні елементи (нововведення), що викликають перехід системи з одного стану до іншого* [187] та ін.

Отже, сучасні вітчизняні науковці розглядають інновації в освіті як процес створення, поширення, використання нових способів, знань, прийомів, підходів для одержання ефективного освітнього результату; комплексний процес формування і використання новацій; оновлення і вдосконалення змісту, методів, засобів, педагогічних технологій та ін. Вчені у визначенні цієї дефініції використовують такі терміни: «новації», «нововведення», «технології», «нові способи», «вдосконалення», «продукт, результат» та ін.

О. Долгопол і О. Кір'янова пропонують узагальнене розуміння сутності поняття «*інновації в системі вищої освіти*» як зміни всередині системи, ідеї і процеси, засоби і результати, взяті в єдності якісного вдосконалення педагогічної системи [45, с.102-103]. Вважаємо, що означені автори у цьому визначенні використовують усі основні терміни, що характеризують упровадження інновацій у закладах вищої освіти. Специфічність інновацій у вищій освіті, на думку Г. Клімової, пов'язана з *новизною вирішення актуальної проблеми* в галузі вищої школи; з *використанням якісно нових результатів* освітньої діяльності, з *якісними змінами інших компонентів* єдиної системи

вищої освіти [73, с. 110]. Отже, інновації у сфері вищої освіти призводять до якісних змін та ефективних результатів у ЗВО.

У сфері освіти існують різні види або типи інновацій, які є необхідною умовою конкурентоспроможності ЗВО щодо надання освітніх послуг:

- інновації, що стосуються змістового наповнення навчальних дисциплін, які пропонує ЗВО;
- інновації, що мають місце в педагогічному процесі;
- інновації, що задіюються в організаційних структурах вищої освіти; інновації в діяльності та відносинах між викладачами і студентами;
- інновації у сфері освітніх послуг, розвиток співпраці з соціальними партнерами, замовниками кадрів;
- інновації в галузі міжнародного співробітництва ЗВО [184, с.56].

У сучасній науковій літературі існує безліч класифікацій інновацій *за різними ознаками*: видами діяльності; характером змін; проблематикою; реалізацією чи впровадженням інновацій; джерелом виникнення; масштабом використання; функціональними можливостями; масштабністю і інноваційною значимістю; інтенсивністю інноваційних змін та ін. Погоджуємося з думкою О.Шапран, що інновації частіше всього класифікуються за ознаками *інноваційного потенціалу* (*модифікаційні*, пов'язані з удосконаленням, раціоналізацією, видозміною, модернізацією того, що має зразок, аналог, прототип; *комбінаторні* як нове поєднання елементів уже відомих методик, які в такому вигляді раніше не використовувалися; *радикальні* як наукові відкриття у педагогіці) та *масштабу перетворення* (*локальні* – одиничні, не пов'язані між собою; *модульні* – комплекс пов'язаних між собою часткових інновацій; *системні* – перебудова роботи всього закладу на основі певної ідеї). Цією вченою запропоновано три основні типи інновацій (*модифікаційні, комбінаторні та радикальні*) поділити на 3 підтипи (*локальні, модульні, системні*) для отримання дев'яти структурно-складних типів інновацій (*модифікаційно-локальні, модифікаційно-модульні, модифікаційно-системні, комбінаторно-локальні, комбінаторно-модульні, комбінаторно-системні,*

радикально-локальні, радикально- модульні, радикально-системні) [187, с. 52-53]. Вважаємо, що запропонована О.Шапран класифікація інновацій є простою у використанні й надійною у визначенні результату впровадження інновацій у закладах освіти.

Таким чином, володіння різними типами інновацій обумовлюють професійні дії викладачів у системі вищої освіти та сприяють формуванню у них професійних якостей в інноваційному процесі. При цьому *«інноваційними процесами у сфері освіти»*, як вказує В. Ткаченко, будуть:

- процеси пошуку інноваційних ідей;
- розробки інноваційних продуктів у педагогічній науці та в системі освіти;
- сприйняття їх соціально-педагогічним співтовариством та системою освіти в цілому, завдяки теоретичній, методичній, психологічній підготовці учасників;
- освоєння і застосування відповідних рекомендацій;
- поточне використання;
- оцінювання продуктивності й ефективності та подальше поширення [171, с.45].

Отже, інноваційний процес в освіті реалізується шляхом *інноваційної діяльності*, що спрямована на використання і комерціалізацію результатів наукових досліджень та розробок і зумовлює випуск на ринок нових конкурентоздатних товарів і послуг [60].

У Проекті Закону України «Про підтримку та розвиток інноваційної діяльності» (2021) означене поняття розглядається як сукупність заходів наукового, науково-технічного, технологічного, організаційного, фінансового та комерційного характеру, спрямованих на створення, впровадження, поширення та реалізацію інновацій, а також на створення, розвиток інноваційної інфраструктури та забезпечення її діяльності [137]. І. Коновальчук розглядає категорію «інноваційна діяльність» як метадіяльність, що спрямована

на зміну особистісних (потреби, мотиви, цілі, ставлення) і технологічних (методи, засоби) структур суб'єктів нововведень [80, с.15].

Таким чином, інноваційна діяльність в освіті – це сукупність заходів щодо розробки і впровадження нової ідеї, досвіду з подальшим їх перетворенням на метод, форму, послугу, освітню інноваційну технологію, котрі передбачають зміни якісних показників процесу освіти на досить високий рівень згідно потреб роботодавців, закладів освіти, учнів і студентів.

Влучною є думка М. Євтуха та С. Яшник щодо результатів інновацій, які, як зауважують ці вчені, залежать від колективної волі, зусиль всіх тих, з кого складається суб'єкт інновації, їхніх установок і цінностей, глибини і різнобічності усвідомлення того, чого вони хочуть досягти. Відповідно включення викладача в інноваційну діяльність повинна ґрунтуватися на добровільних засадах, врахування їх особистих та індивідуально-психологічних особливостей [52, с. 78]. Отже, організація інноваційної діяльності, в першу чергу, залежить від викладача та його індивідуальності, самосвідомості, людських здібностей (мислення, розуміння, цілепокладання, рефлексії), професіоналізму через призму використання різних методів навчання.

О. Пригара виокремлює такі *інноваційні методи* у системі підготовки кваліфікованих кадрів:

- застосування інтерактивних форм навчання (*ділових ігор, рольових ігор, вирішення проблемних ситуацій, кейс-методу, дискусій*);
- застосування проблемно-орієнтованого та ситуаційного підходу до навчання;
- впровадження активних форм співпраці з роботодавцями та залучення студентів до виконання науково-дослідних проєктів «під замовлення» та під потреби роботодавця;
- залучення студентів до творчої роботи, в тому числі, стимулювання індивідуальної та самостійної;
- налагодження ефективного діалогу в системі «студент-викладач»;

- зростання мобільності навчальних планів, планів підготовки та перепідготовки кадрів залежно від тенденцій розвитку середовища ринку праці та ринку освітніх послуг;
- активне використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (*організація веб-конференцій, вебінарів, створення віртуальних колективів, працюючих над проєктами, інтернетівських форумів*);
- перехід до системи навчання, яка має на меті не накопичення сукупності знань, а формування здатності аналітичного осмислення інформації та її критичної оцінки;
- орієнтація на формування навичок самоорганізації, самопідготовки, самонавчання;
- стимулювання академічної мобільності [136, с. 16-17].

Отже, серед сучасних інноваційних методів виділяються інтерактивні, творчі, самостійної роботи, інформаційно-комунікаційні, які орієнтують сучасну освітньо-наукову систему на врахування потреб ринку праці, практичне навчання, самопідготовку, аналітичне осмислення навчальної інформації.

Активний інноваційний процес призводить до інноваційного розвитку освіти як оновлення всіх чи певних складових освітньої системи, у результаті чого відбувається її перехід із стану консервативного у відкритий, що є головною метою й важливим результатом інноваційних зрушень [126, с. 137]. Сьогодні інноваційний розвиток освіти в Україні здійснюється із урахуванням спеціально розроблених принципів, на підставі яких відбуваються системні зміни в освітній галузі. Серед таких принципів Є. Сірій виділяє:

- *принцип випереджаючого розвитку освіти* як мобільну переорієнтацію системи освіти на підготовку людини до життя в швидко змінних умовах інтенсивного розвитку соціальних і економічних процесів і нової якості життя;

- *принцип проектування інноваційного розвитку*, що припускає розробку та реалізацію у даний час проєктів, спрямованих на майбутнє, на стійкий довготривалий розвиток освіти;
- *принцип відвертості освіти і суспільної участі* – досягнення суспільної згоди, на основі якої влада, суспільство, бізнес, громадські організації і професійно-педагогічне співтовариство приймають на себе зобов'язання із сумісного просування в Україні інноваційних освітніх процесів;
- *принцип безперервності освіти* протягом всього життя як чинника мобільності суспільства, готовності до прогнозованих змін;
- *принцип стратегічного інвестування* – уміння ініціювати або підтримувати інноваційні технології виробництва та управління, прогресивні процеси соціального розвитку, активно включатися в їх реалізацію;
- *принцип інноваційності освітнього середовища* – освітні установи та організації стають активними учасниками багатобразних взаємодій, що неодмінно привносить в їх діяльність нові риси [155].

Таким чином, організація освітнього процесу на основі виокремлених принципів забезпечують доступність, якість, безперервність вищої освіти та її інвестиційну привабливість для інших регіонів світу.

У Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки вказані *позитивні надбання вищої освіти* внаслідок запровадження державою інноваційної освітньої політики згідно означених принципів, а саме: розгалужена мережа закладів вищої освіти, орієнтована на надання освітніх послуг у масовому масштабі, диверсифікована освітня пропозиція; наявність університетів світового класу; достатня кількість висококваліфікованих науково педагогічних працівників, здатних забезпечити динамічний інноваційний розвиток системи вищої освіти; низка наукових шкіл, що продукують наукові результати світового рівня; спадкоємність методик викладання та дослідницьких традицій поряд із упровадженням кращого світового досвіду; прозорі процедури доступу до вищої освіти, що здобули підтримку суспільства; стійкий попит і високий рівень охоплення населення

вищою освітою; висока якість підготовки за окремими напрямами, що підтверджується затребуваністю випускників на внутрішньому та зовнішньому ринках висококваліфікованих фахівців [164, с. 32-33].

У той же час, як зазначає Г. Клімова, спостерігається відсутність чіткої цільової спрямованості нововведень, стихійність процесів створення та впровадження інновацій, неузгодженість інноваційних пошуків у теорії і практиці освітньої діяльності у вищій школі, невідповідність окремих нововведень один одному, слабкість розробки інноваційної стратегії розвитку вищої освіти [73]. Це явище породжує ряд недоліків і слабких сторін системи вищої освіти України на що вказує держава у сучасних документах, а саме: недосконалість нормативно-правової бази системи вищої освіти; слабкість й асиметрична інтеграція у світовий освітньо-науковий простір; значна не конкурентоспроможність ЗВО; низька залученість та вмотивованість учасників освітнього процесу до наукової й інноваційної діяльності; застарілість матеріально-технічного забезпечення ЗВО; недостатність автономії закладів вищої освіти; недосконалість системи розподілу бюджетних ресурсів між закладами вищої освіти; не готовність інфраструктури ЗВО до навчання осіб з особливими освітніми потребами; слабкість практичної підготовки фахівців у ЗВО; не відповідність кваліфікації випускників вимогам ринку праці; відсутність прогнозування потреб економіки країни у фахівцях відповідної кваліфікації; недовіра суспільства до системи вищої освіти щодо затребуваності одержаних знань на ринку праці; відсутність об'єктивної і надійної індикації якості вищої освіти [164, с. 33-34].

Особливої уваги потрібно приділяти саме останньому напрямку роботи, бо він пов'язаний із визначенням якості освіти. О. Степаненко, О. Фонарюк, А. Лазарева відмічають, що у процесі оцінки *економічної ефективності інноваційного проєкту* у сфері вищої освіти використовуються наступні *критерії оцінки та показники*, а саме:

1. *Метод динамічної економічної оцінки* – чиста поточна вартість (NPV), індекс рентабельності (PI), внутрішня норма доходності (IRR), період окупності дисконтованих потоків (PP).

2. *Метод статистичної економічної оцінки* – проста норма прибутку, термін окупності інвестицій.

3. *Метод оцінки динаміки інноваційного процесу* – інноваційність, тривалість періоду розробки нового продукту (технології), тривалість підготовки виробництва нового продукту, тривалість виробничого циклу нового продукту.

Все частіше для оцінки інноваційних процесів в освіті використовуються *якісні критерії*: оригінальність нововведення, орієнтація на вивчення міжнародного досвіду, своєчасність впровадження інновації, відповідність вимогам ринку освітніх послуг та ін. [161, с.235-236]. Окрім того, оцінку інновацій у різних країнах світу визначають різні міжнародні рейтинги. Так, видання 2020 року *Глобального інноваційного індексу (Global Innovation Index)* представляє останні світові інноваційні тенденції та щорічний рейтинг інновацій України, яка зайняла 45 позицію та набрала 37,4 балів зі 100. Складовою рейтингу виступала і освіта, що знаходилася у 2020 році на 23 місці (+20 сходинок) [69].

Таким чином, економічна ефективність інноваційних проєктів відображає витрати матеріальних, фінансових, людських ресурсів, часу для отримання необхідного результату у вигляді освіченості та навченості випускників закладів вищої освіти. Критерії ефективності інновацій орієнтовані на вивчення прогресивного міжнародного досвіду, оригінальність нововведень, що надають можливість досягнути певного рівня якості вищої освіти.

У контексті нашого дослідження особлива увага приділяється тим інноваційним процесам у вищій школі, які безпосередньо стосуються підготовки майбутніх викладачів. Проблема підготовки майбутніх викладачів в магістратурі розглядається у працях таких науковців як Н. Варга [18], Н. Дем'яненко [38-40], Е. Карпова [72], Н. Мирончук [109], О. Проценко [139], М. Сахно [149] та ін.

Майбутні викладачі здобувають освіту в магістратурі (*другий рівень вищої освіти*) після закінчення бакалаврату (*перший рівень вищої освіти*). Стійкість на надійність засвоєння студентами психолого-педагогічної складової

у процесі чотирьохрічного навчання на бакалавраті передбачає наступність викладання педагогічних дисциплін і важливість практичної роботи. Однак, результати дослідження доводять, що освітні програми останніх років сильно трансформувалися не в сторону збільшення годин педагогічно-методичної складової, а в напрямку розширення ключових компетентностей здобувачів вищої освіти. Такі важливі для майбутнього викладача практичні уміння і навички, котрі формуються у процесі педагогічної практики на бакалавраті, не завжди сформовані на достатньому рівні, тому студенти не мають достатнього практичного досвіду майбутньої професійної діяльності. Ускладнює вступ до магістратури після завершення бакалаврату необхідність складання єдиного випускного іспиту (ЄВІ) – комплексного тесту та єдиного фахового вступного випробування (ЄФВВ), що обмежує кількість магістрантів, що можуть отримати професійну кваліфікацію викладача закладу вищої освіти.

На відміну від українських ЗВО у зарубіжних країнах є свої особливості вступу і навчання в магістратурі. Так, О. Проценко зазначає, що впровадження магістерських програм підготовки майбутніх викладачів ЗВО в країнах Європи мають різні способи відбору претендентів на навчання (за конкурсним іспитом, співбесідами, за наявністю практичного досвіду тощо), але орієнтовані на практичну спрямованість, розвиток творчого потенціалу, готовність до здійснення самоосвіти та професійного самовдосконалення впродовж життя [139, с. 245]. Отже, наявність практичних умінь і навичок гарантує магістрантам ефективну професійну викладацьку діяльність. М. Сахно виокремлює основні практичні вміння, що здобуваються в магістратурі Великобританії, а саме: викладачам необхідно застосовувати інноваційні методи та форми навчання, включаючи і новітні технології, розвивати авторський творчий підхід до викладання, узгоджувати педагогічну теорію з науковим експериментом і педагогічним досвідом, проводити власні дослідження та втілювати їх у практику роботи. Саме до таких видів діяльності, як зазначає ця дослідниця, готують магістерські програми підготовки викладачів вищої школи Великобританії [149, с. 258]. Отже, відмінність навчання в магістратурах української і зарубіжної вищої школи відрізняється

саме практичною складовою професійної підготовки. Це підтверджує і Н. Дем'яненко, яка виокремлює найбільш затребувані якості фахівців, котрі повинні формуватися на магістерському рівні підготовки з позицій роботодавців, а саме: здатність і готовність приймати нестандартні й швидкі рішення; самостійність і професійна мобільність; вміння реагувати на неочікувані ситуації; здатність адаптуватися до нових соціально-економічних умов; концентрація і стійкість уваги; готовність змінювати плани та шляхи розв'язання різних завдань під впливом зовнішніх факторів; соціально-професійна відповідальність і комунікативність; здатність приймати і впроваджувати нове на практиці [39, с.133]. Саме остання здатність, яку виділяє Н. Дем'яненко для підготовки фахівців в магістратурі є, на нашу думку основою формування готовності до ІД.

Ще однією відмінністю українських і зарубіжних магістерських освітніх програм є престижність останніх у різних країнах світу та зменшення попиту в Україні. Так, Н. Варга підкреслює, що спостерігається тенденція до зростання кількісних і якісних показників у сфері професійно-педагогічної підготовки фахівців вищої школи Сполучених Штатів Америки, особливо підготовки магістрів і докторів за спеціалізацією «Освіта», «Вища освіта», що здійснюється в майже 90 американських університетах [18, с. 28]. Отже, престижність професії викладача зростає у таких розвинутих країнах світу як США, що обумовлює потребу в збільшенні кількості університетів. В Україні кількісний склад магістрантів, особливо майбутніх викладачів, зменшується з кожним роком, бо ця спеціальність втрачає престиж на ринку праці за рахунок помірній заробітній платі викладачів, що наближена до зарплати вчителя загальних закладів середньої освіти (ЗЗСО), оптимізації мережі ЗВО. Вважаємо, що така ситуація із підготовкою майбутніх викладачів веде до зниження їх освіченості й компетентності як інтелектуальної еліти нації. Професійну підготовку майбутніх викладачів ЗВО потрібно здійснювати з врахуванням сучасних світових тенденцій.

Н. Мирончук серед провідних тенденцій у системі вищої освіти, які зумовлюють потребу якісних змін у підготовці викладачів вищої школи, виокремлює наступні:

1. Становлення планетарного комунікативного простору, в якому інтенсифікуються процеси професійного спілкування (*наукова співпраця, академічний обмін, стажування*), у тому числі й іноземною мовою.

2. Неперервне розширення функцій професійної діяльності викладачів, що пов'язане з соціальними умовами, з розвитком науки та виробництва, новими освітніми практиками у вищій освіті.

3. Виникнення нових та зміна існуючих сфер трудової діяльності, що зумовлює появу нових запитів щодо компетентності фахівця, зміну вимог до його професійних та особистісних характеристик.

4. Введення інноваційних практик і технологій в освіту, що потребує підвищення рівня компетентності викладачів закладів вищої освіти.

5. Зростання вагомості самоосвітньої складової задля удосконалення власного професіоналізму та пошуку й упровадження інноваційних технологій, нових методів роботи в умовах переорієнтації професійної діяльності зі знаннево орієнтованої парадигми до смислової домінанти мислення, інтелекту.

6. Функціонування особливого типу комунікації, який створює специфічне соціальне середовище з певним типом цінностей.

7. Розширення можливостей і потреб особистісного розвитку людини, зростання потреби її особистісної та професійної самоорганізації [109].

Таким чином, умови сьогодення вимагають модернізації освітнього процесу ЗВО та реформування і трансформації вищої освіти, котра спрямована на зміни в реалізації нових цілей, завдань, стратегій, форм, технологій навчання. Процеси модернізації освіти орієнтовані на впровадження у практику роботи освітніх інновацій як процесу створення, поширення, використання нових способів, знань, прийомів, підходів для одержання ефективного освітнього результату. Застосування освітніх інновацій і технологій у вищій школі здійснюється у процесі інноваційної педагогічної діяльності, що ґрунтується на пізнавальній активності, особистісно орієнтованому підході до

студентів. Організація інноваційної діяльності залежить й від викладача та його професіоналізму, самосвідомості, індивідуальних здібностей, котрі розглядається через призму використання різних новітніх методів і технологій навчання. У сучасній Україні інноваційний розвиток освіти здійснюється із урахуванням певних принципів (*відкритості освіти та її безперервності, інноваційності освітнього середовища, проектування освітнього процесу, стратегічного інвестування, випереджаючого розвитку*), на підставі яких відбуваються системні зміни в освітній галузі. У нашій статті, присвяченій проблемі визначення основних тенденцій професійної підготовки майбутніх викладачів у магістратурі акцентовано увагу на *оновленні магістерських програм; підсиленні практичної складової та розширенні функцій майбутніх викладачів у процесі підготовки в магістратурі; інноваційну організацію самоосвітньої діяльності; актуалізацію технологічної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО*. Доведено, що з урахуванням сучасних тенденцій вищої освіти здійснюються якісні зміни в професійній підготовці майбутніх викладачів ЗВО й окреслюються для них нові вимоги й обов'язки, напрями діяльності та самовдосконалення упродовж свого життя, технології і методики роботи [154].

Повністю погоджуємося і підтримуємо наукову позицію Е. Карпової, яка вихідним принципом і умовою вирішення будь-яких проблем вважає *контекстуальність*, що припускає рівноправне співіснування різноманітних думок, позицій, поглядів, концепцій і авторських підходів до організації професійної підготовки майбутніх викладачів. Сприйняття цього різноманіття та існування в його просторі висуває нові вимоги і до самої людини [72, с. 7]. Здатність до творення нового знання, продукування творчих підходів до організації освітнього процесу ЗВО, толерантне ставлення до інших стають найбільш важливими якісними характеристиками сучасної людини, сучасного фахівця. Саме до цього має готувати своїх студентів викладач вищої школи і цьому має відповідати якість його викладацької діяльності.

1.2. Використання імітаційних технологій навчання у практиці сучасної вищої школи

Сьогодні позитивні зміни в освітньому процесі вищої школи зорієнтовані на пошук нових наукових підходів та інноваційних технологій навчання, що пов'язані з активізацією пізнавальної діяльності, співробітництвом і партнерством, дискусійним обговоренням різних проблем. Підтримуємо наукову позицію В. Радула щодо конструктивного впливу інноваційних технологій, котрі поєднують в собі створення, освоєння та застосування різних нововведень, на прискорення процесів оновлення системи вищої освіти з метою надання студентам можливості самостійно розмірковувати, співвідносити різні точки зору та формулювати власну думку, спиратися на знання певних фактів і законів, власні спостереження [141, с.353]. Цей вчений відмічає той аспект проблеми, що в основі всіх інноваційних освітніх технологій покладені методи активного навчання, котрі становлять собою таку організацію освітнього процесу, яка спрямована на всебічну активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів завдяки комплексному використанню психолого-педагогічних засобів [141, с.355].

Особливого значення у практиці вищої школи сьогодні набувають *імітаційні* технологій навчання як різновид інноваційних, що передбачають застосування імпровізаційних можливостей у побудові освітнього процесу з метою вдосконалення практичної підготовки студентів. Майбутній викладач закладу вищої освіти повинен досконало володіти імітаційними технологіями навчання із погляду на можливість використовувати ігрові компоненти в організації освітнього процесу, осучаснювати процес професійної підготовки студентів із урахуванням діалогової складової й ефективного розв'язання дискусійних питань. Підтримуємо думку М. Шарма (M. Sharma) щодо важливості використання імітаційних технологій навчання у практиці підготовки майбутніх викладачів. Науковець стверджує, що для того, хто хоче бути вчителем, дуже важливим стає володіння усіма навичками якісного викладання. Ось чому моделюванню надається значне місце в навчальній

програмі вчительської освіти. Симуляція розглядається як імітаційна процедура реального освітнього процесу в штучному середовищі впродовж певного часу, котра повторює справжнє життя, є його точною копією. У педагогічній освіті таке навчання проводиться для студентів-викладачів шляхом моделювання різними способами освітнього середовища ЗВО. Таким чином, студенти отримують справжній досвід у штучному середовищі без затрат на отримання цього досвіду в реальності [230, с. 12].

У сучасній науково-педагогічній літературі існують аналоги поняття «імітаційні технології» – *технології імітаційного моделювання, технології активного навчання, ігрові технології*, бо вищезазначені терміни мають ряд спільних характеристик (активна участь студентів у освітньому процесі, можливість моделювання у процесі навчання різних взаємовідносин та певних умов діяльності).

Використання імітаційних технологій навчання в процесі підготовки майбутніх фахівців розглядаються у працях таких вітчизняних науковців як І. Брітченко [166]; К. Вішневська [25]; Н. Волкова [27]; О. Лебідь [93]; М. Марко [101]; І. Марчук [103]; В. Стрельников [166] і зарубіжних вчених – Т. Де Йонг (T. De Jong), Дж. Лейн (J. Lane), С. Шарп, S. Sharp [206]; Х. Хаммель (H. Hummel), В. Герте (W. Geerts), А. Слутмейкер (A. Sloodmaker), Д. Куйперс (D. Kuipers), В. Вестера (W. Westera) [215]; Ф. Ке (F. Ke), Ч. Дай (Zh. Dai), М. Пахман (M. Pachman), С. Юань (X. Yuan) [218]; М. Самуельссон (M. Samuelsson), Й. Самуельссон (J. Samuelsson), А. Торстен (A. Thorsten) [226]; М. Шарма (M. Sharma) [230] та ін.

Поняття «імітація» (від лат. imitation) означає відтворення або наслідування когось чи чогось. Тому у визначенні сутності поняття «імітаційні технології навчання» (ІТН) вказується на необхідність моделювання умов реального життя і створення суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками освітнього процесу. Так, О. Лебідь розглядає цю дефініцію як метод відтворення в умовах навчання процесів, що відбуваються у реальному житті, в професійній діяльності [93, с. 210]. В. Стрельников та І. Брітченко особливостями імітаційних технологій навчання вважають організацію

колективної спеціально організованої навчальної діяльності, що розвиває у студентів вміння спілкуватися, мислити, розуміти явища, здатність до рефлексії та використання групи як засобу розвитку індивідуальності. Вчені наголошують на поверненні означених технологій у вищу школу з урахуванням таких обставин: демократизації навчання; створення атмосфери пошуку нових підходів, новацій у сучасній освіті; забезпечення розробленості у психолого-педагогічній науці питань діяльності груп, механізмів рефлексії [166, с.156].

З урахуванням сказаного вище уточнимо розуміння цієї дефініції щодо використання у процесі підготовки студентів у вищій школі *як сукупності освітніх методів, дій та процедур відтворення в умовах ЗВО процесів, що відбуваються в реальній професійній діяльності майбутніх фахівців.*

Сьогодні у практиці вищої школи спостерігається поширення *імітаційного навчання* як застосування імітаційних технологій у практиці роботи ЗВО. У навчальному посібнику Н. Волкової цей різновид навчання розглядається як цілісний і системний процес оволодіння студентами знаннями, уміннями і навичками, котрий ґрунтується на наслідуванні певних способів діяльності та характеризується її відтворюваністю із максимальною точністю [27, с.92]. Як зауважує К. Вішневська, імітаційне навчання у вищій школі, вміщує в себе можливості для розв'язання навчальних проблем, котрі не мають однозначного рішення. Авторка наполягає на неоднозначності навчальних ігрових ситуацій, котрі сприяють появі у студентів установи на самостійність мислення, пошук оригінальних рішень, способів виходу з імітаційно-ігрових ситуацій [25, с.192]. Отже, як було зазначено у нашій статті – *імітаційне навчання у вищій школі – це педагогічна взаємодія викладачів і студентів, що дозволяє через застосування імітації та гри, принципів і способів активних дій забезпечити процес самоствердження і саморозвитку кожної конкретної особистості.* Імітаційне навчання розглядається як складова інтерактивного навчання [188].

Щодо класифікація ІТН, то найбільш поширеною є поділ означених технологій *за наявністю ролей.* За цією ознакою вони поділяються на *ігрові та неігрові* [93, с.213]. Найбільш чисельною є перша підгрупа імітаційних

технологій – *ігрових*. Н. Волкова вказує, що єдиної думки у науковців стосовно класифікації імітаційних ігор немає, однак їх можна поділити таким чином:

1. *За характером ситуацій, що моделюються: гра із суперником* (боротьба сторін, конкуренція), де відтворюються процеси управління в умовах взаємодії поведінки сторін або різних систем; *гра з природою*, де моделюються певні аспекти процесу управління; *гра-тренажер* – моделюється процес управління системою у динаміці та взаємодії окремих ланок, відпрацьовуються навички з ухваленням оперативних рішень.

2. *За характером ігрового процесу у вигляді протиборства* – дія однієї групи прямо або опосередковано впливає на дію іншої групи, при цьому контакт між групами необов'язковий; *взаємодії між групами* – контакт за допомогою різних видів (засобів) зв'язку є обов'язковим елементом гри; *гри-змагання*, коли дії студентів між собою не пов'язані та спрямовані на досягнення певних успіхів.

3. *За способами передачі й обробки інформації: ігри з провідною участю викладачів* із застосуванням звичайних засобів зв'язку і носіїв інформації; *ігри із застосуванням ЕОМ* – певного обладнання; *ігри із застосуванням автоматизованих навчальних пристроїв* (запрограмовані ігри).

4. *За динамікою процесів, що моделюються: ігри з обмеженим та необмеженим числом ходів; ігри без масштабу часу і з масштабом часу.*

5. *За тематичною спрямованістю й характером проблем: ігри тематичні*, орієнтовані на ухвалення рішень із вузьких проблем, що укладаються звичайно в рамки однієї теми (дисципліни), що вивчається, або циклу тем із загального курсу; *ігри функціональні*, котрі імітують реалізацію деяких функцій або процедур управління; *ігри комплексні*, що моделюють управління певним об'єктом або процесом, рішення різних взаємопов'язаних проблем із широкого кола дисциплін, що вивчаються, і всебічних професійних умінь [27, с.92-93].

Н. Гузій визначає значні педагогічні можливості гри як активного методу навчання у вищій школі і доводить, що гра є складним і специфічним синтезом пізнавальних імітаційних і релаксопедичних процедур, котрі завдяки цікавим

підходам до організації, емоційному тону, розвитку інтуїції і фантазії, використанню імпровізаційних здібностей студентів сприяють накопиченню позитивного досвіду взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО [36]. Таким чином, охарактеризовані властивості гри дозволяють стверджувати, що імітаційне навчання із їх допомогою адекватні меті, змісту й особливостям педагогічної підготовки студентів та можуть бути широко використані у процесі самостійної організації і проведення занять або як окремі ігрові елементи освітнього процесу вищої школи.

Продовжуючи тему використання гри у вищій школі хочемо відмітити, що до складу *ігрових імітаційних технологій* відносяться такі різновиди ігор – *дидактичні, ділові, рольові*, застосування яких у практиці ЗВО мають певні особливості.

Дидактична гра організовується у вигляді навчальних ігор за допомогою низки правил фіксованої ігрової діяльності та системи оцінювання. О. Москалюк виділяє такі *загально-ігрові елементи*, що покладені в основу дидактичної гри: соціальну, психолого-педагогічну проблему; наявність ролей; ситуацій, в яких відбувається їх реалізація; дії, за допомогою яких реалізується роль; різноманітні ігрові предмети. Особливу увагу науковець звертає на такі *ознаки гри*: моделювання умов, наближених до реальних, що імітують професійно-педагогічну діяльність; поетапний розвиток гри, внаслідок чого виконання завдань попереднього етапу впливає на хід наступного; наявність складних і конфліктних ситуацій; обов'язкову спільну діяльність учасників гри; опис ситуацій та об'єкта ігрового імітаційного моделювання; контроль ігрового часу; заздалегідь розроблену систему оцінок; правила, які регулюють хід гри; елементи змагання [113, с.224]. Отже, дидактична гри – це імітаційна технологія прийняття управлінських рішень в різноманітних ситуаціях навчальної діяльності шляхом гри за правилами, котрі приймаються самими учасниками гри і підвищують зацікавленість до засвоєння певного навчального матеріалу.

Ділова гра – форма відтворення предметного і соціального змісту професійної діяльності, моделювання систем відносин, які характерні для

даного виду професійної практики [153, с.187]. Л. Корзюкова доводить, що ділова гра містить у собі елементи методу проєктів та аналізу ситуацій і може бути використана як метод навчання, який поєднує теми курсу в цілісний сценарій. У процесі проведення ділових ігор, як зазначає авторка, роль викладача весь час змінюється: він виступає й оператором і безпосереднім учасником гри, і координатором та помічником, що сприяє підвищенню самостійності та ініціативності здобувачів вищої освіти на всіх етапах навчання у закладі вищої освіти [81, с.158]. Ряд науковців виділяють різні модифікації ділової гри: «Імітаційна гра» – імітація діяльності будь-якої організації; «Операційна гра» – пов'язана з виконанням конкретних специфічних операцій, де моделюється відповідний робочий процес (*проведення дискусії, конференції, бесіди, диспуту*); «Метод інсценування» – своєрідний «діловий театр», коли розігрується будь-яка ситуація, поведінка людини у вузькому контексті механічного відтворення діалогів чи рольового зачитування текстів; «Виконання ролей» – тактика поведінки, дій, виконання функцій і обов'язків конкретної особи; «Психодрама і соціограма» – соціально-психологічний театр, у якому відпрацьовуються уміння відчувати ситуацію в колективі, оцінювати і змінювати стан іншої людини, уміння увійти з нею в продуктивний контакт [119, с.144; 107, с.19-20]. Отже, ділова гра виступає як технологія і метод підготовки й адаптації до практики роботи та певних соціальних контактів, що дозволяє більш повно відтворити трудову діяльність, розробляти варіанти вирішення професійних проблем. Ділова гра включає в себе і рольову взаємодію її учасників.

Рольова гра – характеризується наявністю складного завдання чи проблеми соціального і життєвого характеру з розподілом ролей між учасниками гри. Рольова гра є спрощеною формою ділової гри, виступає її частиною, що моделює певну проблему. О. Бецько визначає кількісний склад рольової гри – від роботи в парі до більшою кількістю ролей – 5-6 людей. Цей автор підкреслює, що рольові ігри найбільш ефективні, якщо вони відкриті (open-ended), щоб кожен студент продумував свій варіант кінцевого продукту та разом зі своєю групою працював на узгодження спільного варіанту [9]. На

практиці рольові ігри розуміються через конструктивістські та соціокультурні конструкти як спільне створення вигаданої реальності та вміння прийняти нову роль. Рольові ігри можуть за відповідних обставин допомогти гравцям формувати нові навчальні навички, мотивувати їх до взаємодії із академічним або неакадемічним змістом, підтримувати співпрацю та багато іншого. Ефективне навчання за допомогою рольових ігор відбувається тоді, коли теорії навчання узгоджуються із сильними сторонами рольової гри та належним чином підкріплюється освітнім середовищем [215]. Таким чином, рольовими є ігри за певним сценарієм, котрі вимагають входження в заданий образ, перевтілення із метою створення моделі поведінки, характерної для реальних людей в різних ситуаціях повсякденного життя.

Рольові ігри мають багато спільного із методом *розігрування ролей (інсценування)* – ігровий спосіб аналізу конкретних ситуацій, в основі яких покладено проблеми удосконалення взаємовідносин у колективі, стилю та спілкуванню у групі. Цей метод активного навчання контекстного типу спрямований на розвиток поведінкових умінь як професійного, так і соціального характеру та передбачає запровадження певних елементів театралізації, оскільки уявлення про ситуацію, її аналіз та прийняття рішень здійснюються в особах. Основна відмінність рольових ігор від методу розігрування ролей полягає в тому, що учаснику аналізованої ситуації видається інструкція, в якій прописано як дотримуватися своєї ролі та певної стратегії, як оцінювати ситуацію, які інтереси відстоювати.

До ігрових імітаційних також відносяться наступні технології: *ігрове проектування, стажування із виконанням посадової ролі, імітаційний тренінг, навчання дією («Learning by doing»), комп'ютерні (машинні) симуляції*, на особливості яких звернено увагу в авторській статті [188].

Ігрове проектування – розробка в ігрових умовах різних видів проєктів, котрі максимально відтворюють реальність і відрізняються високим ступенем поєднання індивідуальної та спільної роботи майбутніх фахівців. В. Радул під *ігровим проектуванням* розуміє конструювання, проектування, розроблення технології виробництва робіт або діяльності, що проводиться в ігровій формі.

Науковець доводить, що *ігрове проектування* – це групова вправа з вироблення послідовності рішень у штучно створених умовах, що імітують реальну ситуацію; своєрідна система відтворення якихось виробничих процесів, котрі мають місце в минулому або можливих у майбутньому. У результаті цієї вправи встановлюється зв'язок між закономірностями існуючих методів прийняття рішень, що впливають на результати виробництва в даний час і в перспективі. Для ігрового проектування, на думку цього вченого, обов'язковим є введення в навчальний процес змагальної ситуації, коли команди змагаються між собою і знають, що перше місце визначить для них заслужену винагороду [141, с. 356]. Таким чином, суть ігрового проектування полягає у розробці в ігрових умовах певних видів проєктів, що максимально відтворюють реальність і поєднують індивідуальну і групову роботи студентів.

Стажування із виконанням посадової ролі – ІТН контекстного типу, де імітація передбачає виконання певної посади. Стажування орієнтовано на виконання певних дій у реальних виробничих умовах під контролем організатора. Означена технологія найчастіше використовується у сучасних ЗВО і реалізується у практиці роботи шляхом навчальних та виробничих практик, де майбутні викладачі можуть виступати у різних ролях із урахуванням їх різновидів.

Імітаційний тренінг – сукупність практичних вправ із моделювання реальних виробничих і суспільних ситуацій, що передбачає відпрацювання певних спеціалізованих умінь та навичок роботи. Професійний контекст імітаційного тренінгу відтворюється як із допомогою предмета діяльності (реального технічного засобу), так і шляхом імітації умов його застосування. Імітаційний тренінг є ефективним засобом моделювання поведінки його учасників шляхом осмислення значення, функцій та рівнів власної діяльності у процесі самоаналізу, самооцінки різних поглядів, думок, позицій. І. Марчук стверджує, що під час проведення імітаційного тренінгу процес навчання максимально наближений до реальної практичної діяльності, де учасники виступають у певних ролях і діють відповідно до їх статусу, набувають досвіду розробки і виконання колективних завдань, а також створюють певний

емоційний та інтелектуально-пізнавальний настрій, що дає можливість істотно аналізувати й інтенсифікувати процес навчання [103, с. 137].

Навчання дією («Learning by doing») – технологія навчання із одночасним виконанням виробничих завдань і операцій на конкретних робочих місцях, що дозволяє поєднувати засвоєння теоретичних знань і формування вмінь і навичок. Сутність принципу діяльнісного підходу до навчання (Learning by Doing) О. Бойван, Г. Цмок, О. Чоботар характеризують як цілісне навчання із активним вихованцем, в процесі навчання викладачі і студенти знаходяться у взаємно збалансованому співвідношенні. Студент розглядається як важливий фактор в процесі навчання, який докорінно змінює роль педагога, який стає партнером, наставником, помічником і сприяє його навчанню [12, с.82-83]. Отже, навчання дією часто застосовується для окремих майбутніх викладачів або команд при виконанні професійних завдань розв’язання реальних проблем і ситуацій у ЗВО.

Комп’ютерні (машинні) симуляції орієнтовані на застосування спеціальних комп’ютерних програм, за допомогою яких можливе віртуальне моделювання певного виробничого процесу. Ці технології дозволяють штучним шляхом отримати швидко потрібну інформацію у певному обсязі, що відображає хід реальних процесів, уникнувши дорогих, а часто й неможливих випробувань цих процесів у реальному середовищі [84, с. 50]. Так, машинні симулятори широко використовуються при навчанні водіїв і пілотів. Емпіричних досліджень, що вивчають ефективність комп’ютерних симуляцій у порівнянні із симуляцією навчання у реальному часі існує дуже мало. Х. Хаммель (H. Hummel), В. Гертс (W. Geerts), А. Слутмейкер (A. Sloodmaker), Д. Куйперс (D. Kuipers), В. Вестера (W. Westera) провели дослідження, щоб вивчити використання спільної гри-симулятора управління класом як в онлайн, так і в очних умовах. Дослідження виявило незначну різницю в ефекті навчання між онлайн та очним навчанням, підтвердило, що спільне онлайн-моделювання навчання може працювати як альтернатива живому моделюванню у класі без зниження результатів навчання [215]. Дослідження другої групи науковців Ф. Ке (F. Ke), Ч. Дай (Zh. Dai), М. Пахман (M. Pachman), С. Юань (X. Yuan)

довели, що симуляція навчання у віртуальній реальності зазвичай має перевагу у розвитку предметно-орієнтованих лабораторних знань, тоді як симуляція у реальному класі сприяє розвитку загальних знань предметної галузі [218]. Отже, організація навчання із використанням комп'ютерних симуляцій є ефективним, однак це обладнання не завжди наявно у ЗВО.

Погоджуємося з Н. Онищенко, що використання *комп'ютерних ділових ігор* (КДІ) не завжди потребує високої кваліфікації викладача, бо залежить від типу і складності гри. Багато КДІ прості в освоєнні, а тому придатні для масового використання. Виокремлюють *колективні* (участь кількох гравців або груп; наближеність до реальності; високий ігровий інтерес) *та індивідуальні КДІ* (моделювання не лише умовного середовища, а й дії всіх учасників гри, крім одного), які знайшли поширення у різних країнах світу [122]. Так, у США перед практикою у школі студент проходить випробування на симуляторах із застосуванням КДІ [122, с. 263-264]. Однак, хочемо уточнити, що у вітчизняній вищій школі комп'ютерні симуляції частіше всього використовуються у практиці підготовки фахівців цивільного захисту, військових, економістів.

До *неігрових імітаційних технологій* відноситься метод *аналізу конкретних ситуацій*, що характеризується розробкою колективом варіантів їх розв'язання, публічним захистом ситуаційних рішень. Серед видів ситуацій розрізняються наступні: *ситуація-проблема, ситуація-оцінка, ситуація-ілюстрація, ситуація-вправа*. Метод конкретних ситуацій призначений для того, щоб допомогти студенту краще розібратися у процесі навчання [89, с.46]. За способом подання виокремлюються такі види ситуацій: *класична ситуація, «жива» ситуація, інцидент, розбір службової документації та дії із інструкції*. Вибір виду конкретної ситуації залежить від характеру цілей вивчення теми, рівня підготовки студентів, наявності ілюстративного матеріалу, технічних засобів навчання, комп'ютерної техніки, індивідуальних уподобань викладачів. До імітаційних неігрових технологій навчання також відносяться: *метод конфліктів; метод «лабіринту дій»; метод послідовних ситуацій; метод запитань-відповідей*, що застосовуються в практиці

підготовки майбутніх учителів для формування професійних знань, вмінь та навичок у прийнятті рішень.

Таким чином, відмінність неігрових імітаційних технологій від ігрових проявляється у ступені відтворення у системі підготовки майбутніх фахівців у вищій школі реальних процесів виробничої діяльності та імітаційно-ігрового моделювання у тій чи іншій мірі адекватності.

Специфікою ІТН виступає моделювання в освітньому процесі взаємин і умов майбутньої професійної діяльності. Застосування ІТН у процесі підготовки майбутніх викладачів у вищій школі надають їм можливість для визначення більшої кількості альтернативних варіантів для прийняття певних освітніх рішень, дозволяють уникнути педагогічних помилок і досягати бажаного результату. Таким чином, використання ІТН у практиці роботи вищої школи напряму пов'язано з моделюванням (*імітаційно-ігровим або ситуаційним*) освітнього процесу ЗВО.

Погоджуємося з М. Марко, що імітаційне моделювання як сучасна інноваційна технологія має ряд таких сутнісних ознак для освітнього процесу вищої школи, а саме: попереднє проектування освітнього процесу з подальшою можливістю відтворення цього проєкту в педагогічній практиці; діагностичне цілеутворення, яке передбачає можливість об'єктивного контролю за якістю професійної підготовки майбутніх фахівців; відбір і структурування змісту загальної (фундаментальної, соціально-гуманітарної) та спеціальної (професійно орієнтованої) підготовки студентів на основі вузької професіоналізації; структурна та змістовна цілісність, коли внесення змін до одного з компонентів педагогічної технології спричиняє відповідні зміни в інших компонентах; вибір аудиторних та позааудиторних методів, форм і засобів професійного навчання з позиції оптимізації результатів і використовуваних ресурсів (*часу, зусиль, енергії тощо*); наявність оперативного зворотного зв'язку, який дозволяє своєчасно й адресно здійснювати коригування освітнього процесу [101, с.32].

Отже, ІТН мають сталий алгоритм організації та проведення: *проектування освітнього процесу; цілеутворення; структурування змісту,*

вибір методів, форм і засобів професійного навчання; організація взаємодії студентів; контроль якості отриманих знань та практичних умінь; підведення підсумків, оперативний зворотний зв'язок між викладачами і студентами.

Згідно з означеним алгоритмом існують три основні етапи упровадження ІТН у практику роботи (*підготовчий, основний і заключний*). На першому – *підготовчому етапі* провідною стає роль викладача, який доводить до студентів освітні цілі, проектує та програмує освітній процес, розробляє комплекти завдань різної складності для роботи на заняттях, обумовлює правила взаємодії студентів, обирає методи (*кейс-метод, метод нових варіантів, метод щоденників, метод абсурду, метод тимчасових обмежень та ін.*), форми професійного навчання (*гра, практичне заняття, тренінг та ін.*). На *другому етапі* впровадження ІТН основною стає активність студентів, які виконують певні професійні ролі в процесі імітації (*імітаційних ділових ігор*); симуляції (*симуляційних ігор*); драматизації (*«рольової гри», «розігрування ситуації за ролями», «інсценізації»*) та ін. Роль викладача на цьому етапі знижується, бо він лише створює умови для максимальної самоорганізації діяльності студентів і може виступати у трьох основних позиціях: виконувати одну з ролей (*ігрова позиція*); бути помічником і консультантом (*фасилітатором*); спостерігати та оцінювати дії студентів (*експертна позиція*). На *останньому етапі* – *результативному* підводиться підсумок роботи або викладачем, який виступає у ролі експерта, або студентами, які залучаються до оцінки результатів проведеної роботи. Особливої уваги в діяльності викладача заслуговує організація зворотного зв'язку між ним і студентами, обговорення результатів проведеної роботи. Важливим для нашого дослідження стали узагальнення практичного досвіду щодо ефективності імітаційного навчання у вищій школі таких вчених як М. Самуельссон (M. Samuelsson), Дж. Самуельссон (J. Samuelsson), А. Торстен (A.Thorsten) Університету Лінчопінгу в Швеції. Цими науковцями було проведено дослідження імітаційного навчання та опитування студентів щодо його ефективності, у процесі якого респонденти особливо відзначили зворотний зв'язок викладачів

після проведення імітаційного навчання, котрий призводить до розвитку переконань студентів у результативності навчання, та є ціннісним для створення ефективного професійного навчального середовища [227]. Отже, імітаційне навчання як інноваційна технологія сприяє підвищенню якості освіти у ЗВО та розвитку переконань студентів щодо результативності освітнього процесу.

Таким чином, на різних етапах використання імітаційних технологій у практиці роботи ЗВО застосовуються різні імітаційні методи навчання, що потребують різної ступені активності її суб'єктів.

Використання ІТН має як позитивні так і негативні сторони. До *недоліків* застосування цієї групи технологій відносяться: необхідність спеціальної підготовки викладача щодо моделювання ігрових ситуацій; складність у проведенні; постійний контроль за їх перебігом, виконання тренерських і режисерських функцій; непередбачуваний хід розвитку гри. Серед *позитивних аспектів* застосування означених технологій виокремлюють *нестандартне інтерактивне спілкування студентів; комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою індивідуальність, інтелектуальну спроможність* [67, с. 34-35]. М. Шарма (M. Sharma) серед *переваг* використання ІТН також виділяє: *оптимізацію освітнього процесу – підвищення його продуктивності; низьку вартість помилки, бо у віртуальних моделях критичні помилки не приносять великої шкоди; гнучкість – можливість створювати, експериментувати та досліджувати різні стратегії навчання студентами-викладачами; свободу від обмежень, що забезпечує незалежність від фінансів, часу, адміністративних утручань* [230, с. 13]. Таким чином, переважають у практиці роботи ЗВО позитивні, а не негативні наслідки застосування ІТН, що доводить перспективність їх використання у вищій школі.

Отже, ІТН виступає у вищій школі як сучасна інноваційна технологія, котра дозволяє формувати у майбутніх викладачів практичні професійні уміння і навички в штучно створеному освітньому середовищі ЗВО. Хоча імітаційні технології входять до складу інтерактивних, вони мають значне поширення і велике значення для оптимізації освітнього процесу вищої школи, його

гнучкості і практичності, свободи від певних обмежень. Цей різновид технологій навчання сприяє організації комфортного розвиваючого середовища для опанування студентами знаннями, уміннями та навичками майбутньої професійної діяльності, розвитку комунікативних і творчих здібностей майбутніх викладачів, формування їх пізнавального інтересу до освітнього процесу ЗВО.

1.3. Сутність і структура поняття «готовність до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання»

Основоположною категорією нашого дослідження виступає поняття *«готовність до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання»*. Потрібно відмітити, що воно умовно складається із двох термінів, а саме: «готовність до інноваційної діяльності» й «імітаційні технології навчання».

Сутність першої дефініції – «готовність до інноваційної діяльності» у ракурсі підготовки майбутніх викладачів базується на необхідності формування вчителів нової генерації із розвиненим мисленням і творчими підходами до педагогічної діяльності. Отже, готовність до інноваційної діяльності (ІД) визначає спроможність майбутніх викладачів до використання інновацій.

Сьогодні українській вищій школі потрібен *викладач-новатор* – особистість, яка є дослідником і практиком, несе відповідальність за себе і студента, вміє використовувати набутий професійний досвід у нових обставинах, проявляє гнучкість у нестандартних ситуаціях освітнього процесу, вміє розробляти нові ідеї та реалізовувати їх на практиці. Вимога підготовки таких науково-педагогічних кадрів обумовлена потребами вищої освіти. Так, в Україні сьогодні наявний високий рівень якісного складу викладачів ЗВО. У «Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки» наводяться результати за 2018 р. кандидатів наук від загальної кількості викладачів

університетів, інститутів, академій, що становить 48,7 % (з 2014 р. їх питома вага збільшилася на 2,1 в. п.), докторів наук – 11,6 % (збільшення відбулося на 2,2 в. п.), професорів – 8,9 % (зменшення на 0,8 в. п.). Відмічено, що серед викладачів коледжів, технікумів, училищ питома вага кандидатів і докторів наук і професорів набагато менша (5,9 % у сукупності), що пояснюється практичною спрямованістю навчання в цих закладах освіти [164, с.8-9].

Однак, показники захищеності викладачів вищої школи не завжди відповідають саме їх готовності до впровадження нововведень у освітній процес, вмінням поєднувати традиційні та інноваційні підходи в процесі викладання, створювати творчу атмосферу взаємодії між учасниками процесу підготовки, володіння інноваційною пошуковою діяльністю. Підтримуємо наукову позицію В. Харагірло щодо наявності певних *суперечностей у формуванні готовності педагогів до ІД*, а саме:

1) між необхідністю здійснювати впровадження інновацій, обумовлених інтеграційними процесами в Україні і модернізацією стандартів освіти, та недостатнім рівнем володінням педагогами і викладачами сучасними методами інноваційної діяльності;

2) між сталими – традиційними методами і прийомами в підготовці висококваліфікованих фахівців і назрілою потребою розроблення новітніх підходів до організації освітнього процесу в сучасній освіті;

3) між нагальною необхідністю розвитку готовності до ІД педагогічних кадрів і відсутністю ефективної моделі її формування у системі неперервної професійної освіти [180, с. 34-35].

Наявність означених протиріч доводить, що проблема формування викладача-новатора з сформованою готовністю до інноваційної діяльності є досить актуальною в закладах вищої освіти.

У вітчизняній науково-педагогічній літературі сутність і структура готовності педагогів до ІД у процесі професійної підготовки досліджується такими науковцями як І. Гавриш [28], І. Дичківська [43], С. Ілляш, І. Садова [64], С. Надточій [114], О. Огієнко [116], В. Урський [173], О. Шапран [187] та ін.

На думку О. Огієнко, *готовність майбутнього вчителя до інноваційної діяльності* є інтегральною характеристикою, яка включає усвідомлення цінності ІД, знання методології, теорії та практики педагогічної інноватики, визначення оптимальних способів інноваційної педагогічної діяльності, оцінку власних можливостей у їх співвідношенні з наступними труднощами, що пов'язані з введенням педагогічних інновацій і необхідністю досягнення високих результатів професійної діяльності [116, с.160]. Готовність педагога до інноваційної діяльності В. Уруський визначає як складне інтегративне новоутворення особистості, суть якого складає взаємодія *мотиваційно-орієнтаційного, змістовно-операційного і оцінно-рефлексивного компонентів* [173, с.15]. С. Ілляш та І. Садова «*готовність до інноваційної діяльності*» розуміють як стан, що актуалізує всі потенційні можливості особистості задля знаходження нею оптимального розв'язання проблемної ситуації, творчої організації фахової діяльності на основі роботи з інноваційними технологіями та вміння прогнозувати траєкторію особистісного і професійного саморозвитку [64, с. 223]. С. Надточій це поняття розглядає як складне особистісно-професійне утворення педагога, що визначає його спрямованість на розвиток власної професійної діяльності, активність та самостійність засвоєння, творчу реалізацію, створення нових способів, прийомів педагогічної роботи, що мають інноваційну спрямованість [114, с. 296]. О. Цюняк запропоновано таке визначення поняття «*готовність вчителя до інноваційної діяльності*» – особистісний стан сучасного учителя, який передбачає наявність у нього знань про зміст ІД, мотивів до ІД, вміння аналізувати результати власної інноваційної діяльності, здатності до творчості та новаторства [182]. Таким чином, готовність педагогів до ІД розглядається вченими як складне інтегративне новоутворення, внутрішня сила інноваційної позиції, особистісний стан, що охоплює різноманітні властивості, знання, навички, якості особистості, саморозвиток. У визначеннях цього поняття часто вказується складна структура феномену, що є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, творчого потенціалу.

В. Меньяло доводить, що готовність до інноваційної професійної діяльності обумовлюється оволодінням її суб'єктом технологією проведення, яка передбачає сукупність професійних знань, умінь, навичок, способів і прийомів, що гарантовано забезпечать процес генерації, освоєння та поширення інновацій; сформованістю інноваційних властивостей, які визначають особистісну готовність до здійснення перетворень, під якою вчена розуміє мотиваційно-ціннісне спрямування й вольові якості особистості, і здатність до творчого мислення і рефлексії, і прагнення саморозвитку та самовдосконалення [106, с. 121]. Отже, вчена звертає увагу на технологічну складову дефініції «*готовність до інноваційної професійної діяльності*», також доводить необхідність особистісної готовності фахівців до здійснення інноваційних перетворень.

Л. Козак виокремлює найбільш поширені визначення цієї дефініції. Так, готовність педагога до ІД розглядається вченими як *інтегративна якість особистості, що є регулятором та умовою успішної професійної діяльності, спрямованої на створення, запровадження і поширення освітніх новацій* (І. Гавриш); *стійке новоутворення у структурі особистості студента, що виявляється у спрямованості його дій на постійне вдосконалення, оптимізацію та оновлення професійної діяльності* (О. Гончарова); *особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості й рефлексії* (І. Дичківська) [75, с. 72].

Саме останнє визначення сутності готовності до інноваційної педагогічної діяльності має багато прихильників. Ряд науковців (О. Бартків [8]; Ю. Блудова [11]; І. Дичківська [44]; А. Литвинов [95]; Р. Михайлишин [110]; О. Резунова, О. Передерій [143]; Н. Плахотнюк [133]; В. Харагірло [180] та ін.) саме трактують поняття «*готовність до інноваційної педагогічної діяльності*» як особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до

творчості і рефлексії. Однак, у структурі цього феномену науковці виокремлюють різні компоненти: *мотиваційний, когнітивний, креативний і рефлексивний* [44; 110]; *мотиваційний, когнітивно-операційний, креативний, рефлексивний* [133]; *мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний* [180]; *мотиваційний, когнітивний, креативний* [11]; *особистісно-рефлексивний, мотиваційний, креативний* [143] та ін.

Л. Шевченко (L. Shevchenko), Н. Махиня (N. Makhynia), Г. Поліщук (G. Polishchuk), Г. Соцька (H. Sotska), В. Коваль (V. Koval), Т. Григоренко (T. Grygorenko) готовність майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності визначають як багатовимірну, стійку, багатокомпонентну характеристику особистості майбутніх учителів, яка включає чотири групи компонентів (*мотиваційний, пізнавальний, діялісно-технологічний, творчо-рефлексивний*), між якими існують певні функціональні зв'язки та залежності [231, с.25].

О. Ковтун (O.Kovtun), О. Цюняк (O.Tsiuniak), А. Пислар (A. Pyslar), Г. Лялюк (G.Lialiuk), В.Бондаренко (V.Bondarenko), Ковтун О (O. Kovtun, О. Лось (O.Los), І. Попович (I. Popovych) на основі факторного аналізу виокремили структуру підготовки магістрів до інноваційної педагогічної діяльності, що визначає їх готовність до цього виду діяльності, й складається із чотирьох основних складових (73,92%). Основним, як стверджують науковці, є F2 «*когнітивна підготовка*» (9,38%), що позитивно корелює з F1 «*мотиваційна підготовка до діяльності*» ($r_s = .123$; $p \leq .01$), F3 «*підготовка до розуміння сенсу життя*» ($r_s = .204$; $p \leq .01$) і F4 «*практична підготовка*» ($r_s = .141$; $p \leq .01$) [220, с. 449]. Отже, готовність до ІД є результатом інноваційної підготовки, що включають такі складові як когнітивна, мотиваційна, розуміння сенсу життя, практична.

Порівняльний аналіз визначених науковцями компонентів готовності до ІД доводить, що більшість дослідників виокремлюють у структурі цього феномена *три-чотири компоненти*, які тісно взаємопов'язані між собою. Іноді, з урахуванням специфіки певного виду професійної діяльності педагога, у структуру готовності до ІД вводяться специфічні чи додаткові компоненти. Так,

О. Огієнко розширює спектр компонентів готовності до інноваційної діяльності та наполягає, що тільки в контексті цілісності всіх структурних складових феномену (*мотиваційно-аксіологічного, змістовно-когнітивного, операційно-діяльнісного, емоційно-вольового, креативного, рефлексивно-аналітичного*) можна сформувати означену інтегративну якість [116, с.160]. Л. Козак враховує підходи сучасних науковців до обґрунтування критеріїв готовності майбутніх педагогів до ІД та структури проєктувальної компетентності педагога та виокремлює такі компоненти готовності майбутніх педагогів дошкільної освіти до інноваційної діяльності: *ціннісно-мотиваційний, інформаційно-когнітивний, діяльнісно-творчий, професійно-рефлексивний* [75, с.73].

Визначення рівнів готовності педагогів до інноваційної діяльності О. Бартків, К. Гляненко, І. Дичківська, А. Литвинов, пропонують за *такими показниками*:

- 1) усвідомлення потреби запровадження педагогічних інновацій на рівні власної педагогічної практики;
- 2) інформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик роботи;
- 3) зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик, проведення експериментальної роботи;
- 4) готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності;
- 5) володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій та створення нових [8, с. 56; 31, с. 30; 43, с. 14; 94, с.25]. Отже, науковці єдині у думці щодо основних показників досліджуваного феномена.

До *основних критеріїв готовності учителя до інноваційної діяльності* О. Цюняк відносить наступні:

- 1) усвідомлення змісту і цілей освітньої діяльності у контексті актуальних проблем закладу освіти та необхідності здійснення інноваційної діяльності;
- 2) уміння по-новому формулювати освітні цілі з навчальної дисципліни;

- 3) співвіднесення сучасної реальності з вимогами особистісно орієнтованої освіти;
- 4) готовність до творчої діяльності, уміння продуктивно, нестандартно організувати навчання і виховання, володіння інноваційними формами, методами та технологіями;
- 5) узгодженість особистісних цілей з інноваційною діяльністю;
- 6) здатність до професійної рефлексії та усвідомлення актуальності власних інноваційних пошуків і відкриттів [183].

Дещо доповнює та розширює перелік означених критеріїв В. Урусський:

- 1) усвідомлення необхідності інноваційної діяльності, готовність запровадження педагогічних інновацій у власну педагогічну практику;
- 2) інформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик роботи;
- 3) упевненість, що нововведення забезпечить позитивні результати;
- 4) узгодженість особистих цілей з інноваційною діяльністю;
- 5) готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією ІД;
- 6) рівень технологічної готовності до виконання інноваційної діяльності;
- 7) володіння практичними навичками, освоєння педагогічних інновацій та розроблення нових;
- 8) позитивна оцінка власного попереднього досвіду в світлі інноваційної діяльності;
- 9) здатність до професійної рефлексії [57, с.87].

Отже, *критеріями готовності до інноваційної педагогічної діяльності* виступає сформованість в педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності й інформованість про новітні педагогічні технології, технологічна грамотність, здатність до творчості та рефлексії.

Готовність до ІД вважається інтегрованою якістю особистості, що формується у результаті інноваційної підготовки та є регулятором успішної професійної діяльності, спрямованої на створення, запровадження і

розповсюдження освітніх новацій. Ця дефініція напряму пов'язана з терміном *«інноваційна компетентність педагога – система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з учнями. Компонентами інноваційної компетентності педагога є поінформованість про інноваційні педагогічні технології, належне володіння її змістом і методикою, висока культура використання інновацій у навчально-виховній роботі, особиста переконаність у необхідності застосування інноваційних педагогічних технологій»* [110, с.14]. Погоджуємося із рядом науковців, що формування інноваційної компетентності є динамічним процесом засвоєння та модернізації професійного досвіду, що веде до розвитку індивідуальних якостей, нагромадження професійного досвіду й передбачає постійний саморозвиток та самовдосконалення. Компетентність викладачів дозволяє не лише застосувати свої знання та вміння, а й сформувати вміння практикувати їх в конкретних професійних ситуаціях, творчо вирішувати проблеми й легко орієнтуватися у професійному середовищі та мати культуру праці [204, с.66].

Сьогодні в практиці професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО і формування у них інноваційної компетентності велику роль відіграє «Стандарт вищої освіти України» для спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» галузі знань 01 Освіта/Педагогіка другого (магістерського) рівня вищої освіти, що затверджений і введений в дію наказом МОН України від 11.05.2021 р. № 520 [160]. Згідно цього стандарту окреслена інтегральна компетентність, якою оволодівають студенти – *здатність розв'язувати проблеми, задачі дослідницького та/або інноваційного характеру у сфері освітніх, педагогічних наук*. Таким чином, інноваційний характер освіти є пріоритетом професійної підготовки майбутніх викладачів.

Доповнюють інтегральну компетентність у Стандарті вищої освіти України (СВОУ) за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» галузі знань 01 Освіта/Педагогіка другого (магістерського) рівня ряд *загальних (ЗК) і спеціальних (СК) компетентностей*, формування яких сприяє розвитку готовності майбутніх викладачів до ІД. Перерахуємо ці компетентності, що

наявні в СВОУ. Серед *загальних компетентностей* потрібно виокремити наступні:

- ЗК1. Здатність до абстрактного мислення, аналізу і синтезу.
- ЗК3. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях.
- ЗК4. Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями.
- ЗК5. Здатність до адаптації та дії в новій ситуації.
- ЗК6. Здатність виявляти, ставити та розв'язувати проблеми.
- ЗК7. Здатність до міжособистісної взаємодії.

Таким чином, сформованість виділених ЗК допоможе студентам – майбутнім викладачам самостійно оволодівати сучасними знаннями та застосовувати їх у практичних ситуаціях; ставити та розв'язувати проблеми в нових – нестандартних умовах, що потребують використання різних інновацій; постійно працювати в команді, знаходити спільну мову з учасниками освітнього процесу; нестандартно мислити, постійно аналізувати різну інформацію.

Серед *спеціальних компетентностей за фахом* потрібно виділити наступні:

- СК2. Здатність застосовувати та розробляти нові підходи до вирішення задач дослідницького та/або інноваційного характеру в сфері освіти й педагогіки;
- СК4. Здатність здійснювати експертизу та надавати консультації з питань освітньої політики та інновацій в освіті;
- СК5. Здатність розробляти і реалізовувати нові освітні інструменти, проекти та інтегрувати їх в освітнє середовище закладу освіти;
- СК6. Здатність управляти стратегічним розвитком команди в педагогічній, науково-педагогічній та науковій діяльності;
- СК9. Здатність до використання сучасних інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій у освітній та дослідницькій діяльності.

Отже, розвиток зазначених СК орієнтований на розробку нових підходів до вирішення задач інноваційного характеру в сфері освіти й педагогіки; здійснення експертизи та надання консультацій із питань інновацій в освіті;

реалізацію нових освітніх інструментів, особливо ІКТ та цифрових технологій, інноваційних проєктів, що осучаснюють професійну підготовку майбутнім викладачів ЗВО.

Організація такої професійної підготовки студентів у вищій школі дозволяє спрогнозувати певні результати навчання (РН), пов'язані із інноваційною діяльністю майбутніх викладачів, а саме:

- РН2. Використовувати сучасні цифрові технології і ресурси у професійній, інноваційній та дослідницькій діяльності.
- РН5. Організувати освітній процес на основі студентоцентрованого, компетентнісного, контекстного підходів та сучасних досягнень освітніх, педагогічних наук, управляти навчально-пізнавальною діяльністю, об'єктивно оцінювати результати навчання здобувачів освіти.
- РН6. Розробляти та реалізовувати інноваційні й дослідницькі проєкти у сфері освіти/педагогіки та міждисциплінарного рівня із дотриманням правових, соціальних, економічних, етичних норм.
- РН8. Розробляти і викладати освітні курси в закладах вищої освіти, використовуючи методики, інструменти і технології, необхідні для досягнення поставлених цілей.
- РН10. Приймати ефективні, відповідальні рішення з питань управління в сфері освіти/педагогіки, зокрема у нових або незнайомих середовищах, за наявності багатьох критеріїв та неповної або обмеженої інформації [160].

Отже, результатами СВОУ виступає можливість майбутніх викладачів ЗВО розробляти та реалізовувати дослідницькі й інноваційні проєкти у освітній сфері та на міждисциплінарному рівні з дотриманням соціальних, економічних, правових, етичних норм; використовувати сучасні методики, інструменти і технології у ЗВО; приймати ефективні управлінські рішення в управлінні сферою освіти. Ґрунтовний аналіз СВОУ спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» галузі знань 01 Освіта/Педагогіка доводить, що він орієнтований саме на формування у майбутніх викладачів готовності до інноваційної професійної діяльності.

У ракурсі розгляду сутності і структури поняття *«готовність до інноваційної діяльності»* цікавою для нашого дослідження є думка Т. Собченко, що *основними аспектами підготовки майбутніх педагогів до інноваційної педагогічної діяльності* є наступні:

– наявність команди фахівців, професіоналів, які мають забезпечувати якісну підготовку здобувачів вищої освіти із урахуванням реформ *«нової української школи»* та сучасних освітніх викликів, а також з орієнтиром на нові перспективні професії, зокрема, *«тьютор»*, *«модератор»*, *«андрагог»*, *«менеджер електронного навчання»*, *«асистент вчителя»*, *«фасилітатор»* тощо;

– оновлення підходів до ефективної організації освітнього процесу: коригування змісту та створення нових освітніх програм, удосконалення форм та методів навчання, використання гейміфікації, розробка та впровадження вибіркового навчальних дисциплін із урахуванням запитів стейкхолдерів, застосування дуального навчання тощо [158, с.164-165].

Таким чином, основними аспектами підготовки майбутніх педагогів до інноваційної педагогічної діяльності виступає команда професіоналів, які використовують новітні форми та методи навчання, гейміфікацію із метою удосконалення освітнього процесу ЗВО.

У нашому дослідженні основною метою експериментальної роботи виступає саме формування команди професіоналів, які в майбутньому стануть працювати у ЗВО зі застосуванням таких інноваційних технологій навчання як імітаційні, в основі яких покладено саме гейміфікацію і моделювання в освітньому процесі взаємин й умов майбутньої професійної діяльності.

Тому вважаємо за потрібне дати визначення поняття *«готовність до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання»* – *інтегративна якість особистості, яка формується у результаті підготовки в ЗВО та передбачає ефективне застосування імітаційного моделювання у процесі майбутньої професійної діяльності з метою розвитку в студентів позитивного мотиваційно-ціннісного ставлення до інновацій, здатностей до творчості й рефлексії.*

Аналіз структури готовності педагогів до ІД надав можливість виокремити наступні *компоненти і показники досліджуваного феномену*, а саме:

- 1) *мотиваційно-ціннісний* – усвідомлення необхідності інновацій, узгодженість особистісних цілей із інноваційною діяльністю;
- 2) *інформаційно-когнітивний* – інформованість щодо інноваційних процесів в освіті, знання механізмів організації імітаційних технологій навчання;
- 3) *діяльнісно-творчий* – володіння інноваційними формами та методами навчання, уміння використовувати імітаційні технології навчання у практичній діяльності;
- 4) *рефлексивно-аналітичний* – здатність до професійної рефлексії, самооцінка власної інноваційної професійної підготовки.

Розгляд сутності й компонентів готовності педагогів до ІД надав можливість зробити наступні висновки:

- готовність до ІД визначає спроможність майбутніх викладачів до використання інновацій. Це поняття базується на необхідності формування нової генерації викладачів-практиків із розвиненим мисленням і творчими підходами до педагогічної діяльності;
- більшість дослідників виокремлюють у структурі цього феномена *три-чотири компоненти*, які тісно взаємопов'язані між собою і передбачають оцінювання мотиваційного і ціннісного ставлення до професійної діяльності, досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії;
- у нашому дослідженні в процесі визначення сутності і структури поняття *«готовність до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання»* орієнтація робилася на формуванні команди професіоналів, які в майбутньому стануть працювати у ЗВО зі застосуванням таких інноваційних технологій навчання як імітаційні, в основі яких покладено гейміфікацію і моделювання в освітньому процесі взаємин й умов майбутньої професійної діяльності.

Висновки до першого розділу

Вивчення, аналіз та узагальнення сучасної наукової педагогічної літератури надало можливість обґрунтувати висновки, що стали теоретичною основою дослідження проблеми формування ІД майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання, а саме:

1) Модернізація освітньої галузі згідно потреб сучасності передбачає орієнтацію на впровадження інновацій у практику роботи як процесу створення та застосування нових способів, прийомів, підходів, технологій для одержання ефективного освітнього результату. Активний інноваційний процес призводить до інноваційного розвитку всієї освіти, оновлення її складових, у результаті чого відбувається її перехід із стану консервативного у відкритий. Отже, застосування інновацій у вищій школі доцільно здійснювати на основі ідей відкритої освіти, що ґрунтується на активності й творчості її учасників. Сучасні тенденції у системі вищої освіти (*цілісного проєктування, відвертості освіти і суспільної участі, безперервності, стратегічного інвестування, інноваційності освітнього середовища, випереджаючого розвитку*) потребують якісних змін у професійній підготовці майбутніх викладачів ЗВО й окреслюють для них нові вимоги й обов'язки, напрями інноваційної діяльності. Організація такої діяльності, у першу чергу, залежить від викладача та його індивідуальності, самосвідомості, здібностей, професіоналізму, що розглядаються у вищій школі через призму використання різних технологій і методів навчання.

2) Основним засобом формування практичних професійних умінь і навичок майбутніх викладачів у процесі навчання у магістратурі є імітаційні технології навчання. Цей різновид інноваційних технологій навчання сприяє організації викладачем комфортного розвиваючого середовища в умовах штучно створеного освітнього середовища ЗВО. У процесі дослідження уточнено розуміння основних дефініцій проблеми дослідження: *імітаційні*

технології у вищій школі – сукупність освітніх методів, дій та процедур відтворення в умовах ЗВО процесів, що відбуваються в реальній професійній діяльності майбутніх фахівців; *імітаційне навчання у вищій школі* – педагогічна взаємодія викладачів і студентів, що дозволяє через застосування імітації та гри, принципів і способів активних дій забезпечити процес самоствердження і саморозвитку кожної конкретної особистості. З'ясовано, що найбільш поширеною класифікацією імітаційних технологій навчання є їх поділ за наявністю ролей на *ігрові* –розігрування ролей (*інсценування*), *ігрове* проєктування, *дидактична гра*, *ділова гра*, *рольова гра*, *стажування* із виконанням посадової ролі, *імітаційний тренінг*, *навчання дією* («*Learning by doing*»), *комп'ютерні (машинні) симуляції та неігрові* – методи конкретних ситуацій (*ситуація-проблема*, *ситуація-оцінка*, *ситуація-ілюстрація*, *ситуація-вправа*).

3) Доведено, що готовність педагогів до ІД розглядається вченими як складне інтегративне новоутворення, внутрішня сила інноваційної позиції, особистісний стан, що охоплює різноманітні властивості, знання, навички, якості особистості, саморозвиток. У визначеннях цього поняття часто вказується складна структура феномена, що є передумовою ефективної діяльності педагогічних кадрів, максимальної реалізації їх творчих можливостей, інтелектуального і методичного потенціалів.

4) Готовність до інноваційної діяльності формується у результаті інноваційної підготовки студентів та є регулятором їх успішної майбутньої професійної діяльності, що сприяє розвитку інноваційної компетентності педагога.

5) Визначена сутність поняття «готовність до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання» – інтегративна якість особистості, яка формується у результаті підготовки в ЗВО та передбачає ефективне застосування імітаційного моделювання у процесі майбутньої професійної діяльності з метою розвитку в студентів позитивного мотиваційно-ціннісного ставлення до інновацій, здатностей до творчості й рефлексії.

б) Критеріями готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів ЗВО є – сформованість в них мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності й інформованість про новітні педагогічні технології, технологічна грамотність, здатність до творчості та рефлексії. У структурі цієї дефініції виокремлено ряд компонентів: мотиваційно-ціннісний, інформаційно-когнітивний, діяльнісно-творчий, рефлексивно-аналітичний.

РОЗДІЛ 2

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІМІТАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

2.1. Методологічні підходи формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання

Готовність до ІД майбутніх викладачів засобами імітаційних технологій навчання як складна системна педагогічно-організаційна проблема може бути вивчена лише на основі застосування методології багатомірних системних досліджень і розв'язана на основі застосування розвивальної програми формування означеного феномена.

Питання виокремлення методології педагогічних досліджень, що базуються на певних концепціях та сукупності методологічних підходів, обумовлюють основні їх теоретичні положення й вихідні позиції. На базі емпіричних і теоретичних досліджень формуються загальні принципи і методи дослідження педагогічних явищ.

Т. Завгородня та І. Стражнікова узагальнюють сучасні підходи до цієї проблеми та доводять, що в педагогіці методологія розуміється у різних значеннях (*вузькому і широкому сенсі*). Так, у *широкому сенсі* методологія, на думку цих авторів, – це сукупність найбільш загальних, перш за все світоглядних, принципів в їх застосуванні до вирішення складних теоретичних і практичних завдань, це світоглядна позиція дослідника. Разом з тим це і вчення про методи пізнання, що обґрунтовують вихідні принципи і способи їх конкретного застосування у пізнавальній та практичній діяльності. У *вузькому сенсі* методологія – це вчення про методи наукового дослідження [59, с. 10]. Таким чином, у сучасній психолого-педагогічній літературі під методологією найчастіше розуміється вчення про принципи побудови, форми і способи

науково-пізнавальної діяльності, про методи наукового дослідження (у широкому і вузькому значенні).

Погоджуємося із науковою позицією Л. Прокопів, що «складним на сьогодні є вибір складових методології. Чи не у кожній роботі розкрито чи то традиційна методологія, чи навіть є спроби створення нових її аспектів. Саме тому важко в аналізі методології відійти від формального підходу» [138, с. 147]. Авторка радить у наукових розвідках спиратися на думки авторитетних у галузі методології науковців і проблематику роботи. Вважаємо також необхідним посилання на останні, новітні праці відомих вчених-педагогів, що висвітлюють сучасні парадигми освіти.

Важливим елементом любого дослідження є визначення його методологічних підходів. Л. Мільто стверджує, що *методологічний підхід* визначає розуміння логіки та етапів розвитку педагогічного процесу, регламентує відбір та інтерпретацію фактологічного матеріалу, закладає аксіологічні параметри оцінки досліджуваних історико-педагогічних явищ. Вчена розглядає методологічний підхід як гносеологічну цілісність, що включає дослідницькі установки по відношенню до об'єктів історико-педагогічної дійсності, а також методологічні засоби вивчення цих об'єктів [111, с.165].

Отже, *методологічний підхід* тлумачиться як дослідницькі установки до об'єктів дійсності, спосіб мислення та пізнання об'єктивної реальності, що формується під впливом певних чинників дослідження. Методологічні підходи педагогічних досліджень визначають певні закономірності й принципи в науковому пошуку, авторські світоглядні позицій як парадигмальні орієнтації в освітній дійсності. Від вихідних положень дослідження, що регулюються методологічними підходами, напряду залежить самотутність, інноваційність, наукова новизна результатів дослідження. Отже, виділення методологічних підходів педагогічного дослідження визначає філософію освітніх процесів та явищ, логіку основних положень дослідно-експериментальної роботи.

Виділимо й охарактеризуємо методологічні підходи дослідження щодо формування готовності до ІД майбутніх викладачів ЗВО засобами імітаційних технологій навчання.

Першим методологічним підходом дослідження обрано *аксіологічний*, який базується на ідеї трансформації соціально-значущих цінностей на рівень ціннісних пріоритетів особистості, дозволяє вивчати явища з точки зору виявлення їх можливостей задовольняти потреби майбутнього фахівця. Б. Багай, розглядає такі базові цінності для педагога-викладача: *загальнолюдські* – учень (студент) як головна педагогічна цінність і педагог, здатний до його розвитку, до соціального захисту та підтримки творчої індивідуальності; *духовні* – загальний педагогічний досвід людства, відображений у педагогічних теоріях і способах педагогічного мислення; *практичні* – способи педагогічної діяльності, педагогічні технології й перевірені практикою освітньо-виховні системи; *особистісні* – педагогічні здібності, індивідуальні характеристики педагога як суб'єкта педагогічної культури, педагогічного процесу й особистісного життєвого досвіду [5, с.165].

Проблема цінностей та формування ціннісних орієнтацій розглядаються у роботах таких науковців як Р. Винничук [22], С. Вітвицька [23], І. Зязюн [62], Т. Калюжна [70], А. Нікора [115], В. Огнев'юк [117], А. Семез [150], Т. Ловат (Т. Lovat) і Р. Тумі (R. Toomey) [221], Р. Семпл (R. Semple) [229] та ін.

Так, А. Семез зазначає, що «аксіологія як філософське вчення про природу цінностей, вивчає зв'язки різноманітних між собою духовних і матеріальних чинників, а також встановлює їх зв'язки зі структурою особистості. *Цінність* визначається як те, що має значення для людини. Цінності особистості закріплюються у свідомості у формі нормативних уявлень та виступають орієнтирами діяльності людини» [150, с.158]. Р. Семпл (R.Semple) вважає, що цінності лежать в основі того, як ми живимо, виконуємо свою роботу та взаємодіємо з оточуючими; це лінзи, через які ми дивимося на все довкола; вони є точкою відліку для всього, що ми бачимо і робимо. Згодом ми отримуємо великий і другорядний життєвий досвід, який формує наш світогляд і, отже, наші цінності [229].

Сформована на протязі життя ціннісно-сміслова сфера особистості виступає підґрунтям для засвоєння духовної культури суспільства, а застосування аксіологічних підходів у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО – стає запорукою перетворення соціальних цінностей у стимули і мотиви їх практичної поведінки. Зміни аксіологічних орієнтирів, як зазначає Р. Семпл (R.Semple) є характерним цивілізаційним трендом, що актуалізує належну реакцію із боку освітніх інститутів [229]. Процес професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі в контексті аксіологічного підходу постає як соціальна взаємодія викладачів і студентів щодо обміну цінностями, ідеалами, життєвими позиціями в результаті чого створюються нові смисли й цінності. Погоджуємося із Р. Винничук, що у такому випадку певна цінність перетворюється в суб'єктивне надбання цієї людини, тобто ця цінність стає суто індивідуальною реальністю, значимою тільки для суб'єкта, який її переживає [22, с. 94].

У дослідженні Т. Ловат (T. Lovat) і Р. Тумі (R. Toomey) зроблено акцент на потенціалі педагогіки цінностей для позитивного підвищення компетентності вчителів до початку роботи в аспектах якісного навчання. Так, Т. Ловат (T. Lovat) звертає увагу на те, що саме викладач, включаючи звичайно якість його педагогічних знань, здатний формувати відносини турботи та довіри, і таким чином створювати середовище, наповнене цінностями, і разом з цим навчати цим цінностям, пропагувати своїм учням жити за цими цінностями та будувати суспільство, де гарантується справедливість і повага [221, с.11]. Отже, основним положенням нашого дослідження є припущення, що саме викладач-педагог шляхом орієнтації своїх учнів до розвитку їх ціннісної сфери може підвищити якість освітнього процесу.

Другим методологічним підходом нашого дослідження визначено *компетентнісний*, бо цей підхід переміщує акценти з процесу накопичення нормативних знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку в майбутніх викладачів здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті компетентності та досвід. При цьому вища школа формує у випускників у реальному житті високу готовність до ІД.

Різні аспекти застосування компетентнісного підходу розглядаються в працях таких вчених як Н. Бутенко [16]; Л. Антонюк, Н. Василькова, Д. Ільницький, І. Кулага, В. Турчанінова [78]; Ю. Панфілов, Б. Фурманець [125]; О. Ходань [180]; В. Гутмахер (W. Hutmacher) [215]; Б. Фігероа-Родрігес (B. Figueroa-Rodríguez) [208] та ін.

Так, О. Плахотнік наполягає на необхідності організації професійної підготовки майбутніх викладачів саме на основі *компетентнісного підходу* та стверджує, що «основною метою вищої освіти є підготовка кваліфікованого викладача відповідного рівня та профілю, конкурентоздатного на ринку праці, компетентного; викладача, який вільно володіє професією та орієнтується в суміжних галузях діяльності, готового до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності. Одним із шляхів розв'язання зазначеної проблеми є оновлення вищої освіти, орієнтація змісту й організації навчання на компетентнісний підхід і пошук ефективних механізмів його запровадження» [132, с. 40]. Таким чином, вчена орієнтує науковців на пошук ефективних методів компетентнісного підходу в підготовці майбутніх викладачів. Н. Бутенко конкретизує сутність і мету цього підходу. Сутність *компетентнісного підходу* полягає в спрямованості освітнього процесу на формування та розвиток основних компетентностей, котрі названо ключовими, а також предметними. *Мета компетентнісного підходу* – забезпечення якості освіти. Компетентнісний підхід – це пріоритетна орієнтація на цілі – вектори освіти: самовизначеність, здатність до навчання, самоактуалізація, соціалізація й розвиток індивідуальності. Суть навчального процесу в умовах компетентнісного підходу – створення конкретних ситуацій і всебічна підтримка дій, які безпосередньо впливають на формування певної компетентності та компетенцій [16, с. 185].

О. Ходань загальною ідеєю компетентнісного підходу вважає компетентнісно орієнтовану освіту, яка спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях своєї життєдіяльності [180, с. 233]. Уточнює розуміння цього поняття група мексиканських вчених під керівництвом доктора Б.

Фігероа-Родригеса (B. Figueroa-Rodríguez), які доводять, що компетентнісно-орієнтована освіта спрямована на навчальні цілі, закріплені в стандартах, сформовані ринком праці [208]. Концептуально важливою для нашого дослідження є думка таких науковців як Л. Антонюк, Н. Василькова, Д. Ільницький та ін., що навчання на основі компетентнісного підходу формує у студентів якості для реалізації професійної діяльності, які необхідні для ринку праці, а критерії та параметри оцінки результатів освіти уніфікуються і виражаються у термінах і результатах, які можуть бути інтерпретовані і враховані у будь-якому освітньому закладі будь-якої країни [78, с.14]. Вважаємо, що входження України до європейського освітнього простору та прийняття Болонських угод уніфікує підходи до вищої освіти й компетентнісний вимір результатів навчання у ЗВО. Отже, орієнтація на ринок праці й запити стейкхолдерів до компетентнісної основи вищої освіти лише сприяють удосконаленню професійної підготовки майбутніх викладачів.

Н. Внукова відмічає інноваційну складову компетентнісного підходу як способу моделювання результатів навчання і їх сприймання як правил забезпечення якості вищої освіти. Результатами є переліки компетентностей, до яких належать знання, розуміння і навички особи, що навчається, а також її комунікативна активність та здатність вчитися (працювати) автономно та відповідально. Всі компетентності, на думку вченої, визначаються для кожної навчальної дисципліни окремо або загалом для освітньої програми [68, с. 174]. Отже, компетентнісний підхід є першочерговим у освітній інноватиці, бо сприяє підвищенню ефективності вищої освіти та навчання на протязі життя із метою розвитку її працівників. Означений підхід передбачає формування у студентів потрібного переліку компетентностей, що забезпечують їм у майбутньому якісне виконання професійних обов'язків.

Ю. Панфілов і Б. Фурманець особливості компетентнісного підходу вбачають у тому, що студент повинен мати уявлення про сучасні проблеми в суспільстві, розуміти «як влаштований світ», за яким фізичним, економічним, соціальним і іншим законом він працює, розуміти існування різних соціальних ролей і вміти виступати в цих ролях [125, с.58]. Саме застосування ІТН у

процесі професійної підготовки майбутніх викладачів надає їм можливість випробувати ці соціальні ролі шляхом їх імітації. Таким чином, компетентнісний підхід виступає ефективним засобом підготовки майбутніх викладачів до застосування новітніх знань у практичній діяльності, формування низки ключових й професійних компетентностей, які визначають їх успішну адаптацію у суспільстві.

Третім методологічним підходом нашого дослідження став *технологічний*. Окремі аспекти використання технологічного підходу в освіті висвітлюють праці таких вчених як Ю. Дзюбенко, Л. Олійник [41], В. Шульдик [196], І. Прокопенко [127], О. Янкович, Ю. Беднарек, А. Анджеєвська [199], Д. Ф. Харрисон (D. F. Harrison) [212], І. Кетут Сударсана та ін. (I. Ketut Sudarsana et al) [216] та ін.

Так, американська дослідниця Д. Ф. Харрисон (D. F. Harrison) Каліфорнійського державного університету в Нортріджі (CSUN) доводить, що сучасні роботодавці сьогодні очікують від випускників коледжів і університетів досконалого володіння професією, за якою вони отримали ступінь; якісної підготовки; досвіду й професійних цінностей та смислів, необхідних для того, щоб залишатися в курсі останніх подій та брати участь у цій галузі; знань, як працювати в різних проектних командах (особисто або віртуально) в певних галузях знань із урахуванням рівнів та видів досвіду, статі та віку, соціально-економічного та етнічного походження, стилів навчання та роботи, глобального контексту та ін.; сприяння інноваціям; умінь розробляти життєздатні розв'язання проблем, а також розпізнавати та реагувати на можливості, що виникають у суспільстві. Особливого значення, як зазначає ця дослідниця, відводиться сучасним освітнім технологіям, що здатні посилити трансформаційну силу вищої освіти, готувати студентів до діяльності у мінливому світі, який постійно змінюється [212]. Погоджуємося з думкою цієї вченої, що використання *технологічного підходу* у вищій школі є одним із концептуальних положень оновлення змісту сучасної освіти.

В. Балакірева *ключовим у технологічному підході* вважає феномен «технологія» (грец. *techne* – мистецтво, майстерність і *logos* – слово, вчення),

який у значенні науки про майстерність виник у зв'язку з технічним прогресом. Провідником у будь-якій технології, як доводить дослідниця, виступає як визначення, так і точне досягнення кінцевого результату. Застосування поняття «технологія» у виробничій чи соціальній сфері визначає запрограмованість, окресленість кінцевих властивостей передбаченого продукту, засобів його створення, цілеспрямоване моделювання умов їх здійснення, а також реальне функціонування цих процесів. Технологічний підхід завжди передбачає певну послідовність операцій із використанням необхідних засобів й умов [68, с. 50].

На сучасному етапі розвитку освітньої галузі технологічний підхід стає домінуючим та означає перехід викладання на якісно новий ступінь ефективності й оптимальності. Ю. Дзюбенко, Л. Олійник доводять, що технологічний підхід характеризує спрямованість педагогічних досліджень *на оптимізацію, вдосконалення діяльності навчання, підвищення її результативності, інструментальності, інтенсивності*. Технологія педагогічної діяльності враховує об'єктивні дидактичні закономірності і, таким чином, забезпечує в конкретних умовах відповідність результату діяльності попередньо поставленим цілям. *Особливістю освітніх технологій* є те, що сфера педагогічної діяльності не може бути охарактеризована чітким предметним полем, однозначністю функцій, відокремленістю професійних дій від особистісно-суб'єктивних параметрів. Крім цього, віддаленість і варіативність результату навчальної діяльності не можуть забезпечити його чітке прогнозування і моделювання [41, с. 139].

Однак, не зважаючи на деякі обставини, що затрудняють використання освітніх технологій на практиці, *основними характеристиками технологічного підходу до навчання* є: чітка постановка цілей, його цілісність, вимірюваність, можливість відтворення, визначення рівня досягнутого кінцевого результату згідно виокремленої мети. Погоджуємося з науковою позицією В. Шулдика, що застосування педагогічних технологій в освіті – це об'єктивний процес, новий етап в еволюції освіти, на якому будуть переглянуті підходи до супроводу й забезпечення процесу природного розвитку молодшої людини [196, с. 31].

Однак, основною характеристикою технологічного підходу виступає *технологічність* як послідовність певних дій у реалізації педагогічної технології. До *критеріїв технологічності* І. Прокопенко відносить *концептуальність, цілеспрямованість, діагностичність, оптимальність та надійність*. Саме вони, як стверджує вчений, й обумовлюють своєрідність педагогічного дослідження, що здійснюється на засадах технологічного підходу [127, с. 54]. Розширюють критеріальний ряд технологічності О. Янкович, Ю. Беднарк, А. Анджеєвська. Основними критеріями технологічного процесу науковці вважають *системність, ефективність, оптимальність, алгоритмічність, діагностичність, відтворюваність, прогнозованість, ієрархічність* тощо. Критерії ці дослідники трактують як вимоги. Головними вимогами до освітніх технологій, окрім перерахованих, вони вважають: *концептуальність і науковість, структурованість, керованість, заплановану ефективність, оптимальність витрат, можливість тиражування та перенесення в нові умови* [199, с. 7].

Спираючись на виокремлені критерії технологічного підходу, можна зробити висновок, що педагогічна технологія передбачає алгоритм певних дій суб'єктів, що її здійснюють, для досягнення прогнозованих результатів та підвищення ефективності та оптимальності освітнього процесу.

Реалізація нашого дослідження на основі технологічного підходу означає його алгоритмізованість, структурованість, керованість, результативність щодо використання в практиці роботи імітаційних технологій навчання. І. Кетут Сударсана та ін. (I. Ketut Sudarsana et al) відповідну технологію навчання пропонують оцінювати на основі її потенціалу для досягнення освітніх цілей. Основним потенціалом освітніх технологій, на думку цих авторів, є підтримка творчості та критичного мислення [216, с. 3]. Отже, основними критеріями застосування імітаційних технологій навчання у професійній підготовці майбутніх викладачів ЗВО виступає творчість і критичність мислення, що обумовили вибір наступного (четвертого) методологічного підходу нашого дослідження – *індивідуально-творчого*.

Основні положення цього підходу висвітлюються у працях таких науковців як В. Вакуленко [17], О. Дубасенюк [48], Н. Суховієнко [168], Н. Федорова [175], С. Шандрук [184] та ін.

Так, Н. Суховієнко зауважує, що *«індивідуально-творчий підхід – розглядає розвиток творчої індивідуальності, унікального стилю та креативної складової в професійній діяльності майбутнього викладача»* [168, с.11]. Сутність означеного підходу, на думку В. Вакуленка, полягає в адаптації навчально-пізнавальної діяльності до інтересів, здібностей, інтелектуальних запитів студентів, інших складових психологічної структури особистості. При цьому досягається усвідомлення особистістю себе як творчої індивідуальності, виявлення своїх особистісних якостей, які потребують удосконалення і коригування, формується потреба у самовдосконаленні як домінуючий мотив у структурі особистості, що формується [17, с.11]. С. Шандрук характерними рисами творчого підходу вважає неординарність перебігу та новизну результату пошукового творення. Вчений підкреслює, що творча думка веде до створення нових продуктів або шляхом відшукування нових методів, форм і засобів мислєдіяльності, що порушують раніше прийняті канони креативності [184, с.87].

Отже, в основу індивідуально-творчого підходу майбутніх викладачів покладено врахування творчої індивідуальності та унікальності кожної особистості, їх мотивації як суб'єктів навчально-пізнавальної і практичної діяльності, креативність. Як зазначає Н. Федорова, *«творча індивідуальність – це прояв найвищої характеристики професійної творчості. Вона охоплює: інтелектуально-творчу ініціативу; інтелектуальні здібності, широту та глибину знань; чутливість до протиріч; схильність до творчого сумніву; здібність випробовувати внутрішню творчу боротьбу; інформаційний «голод»; почуття новизни; незвичайне в проблемі, професіоналізм, жадобу пізнання»* [175, с.53]. Таким чином, становлення творчої індивідуальності означає вираження неповторності й самобутності майбутніх викладачів, визначення їх професійного світогляду, здібностей до індивідуального саморозвитку.

Відтак, О. Дубасенюк підкреслює, що розвиток креативності передбачає оволодіння майбутніми педагогами необхідним педагогічним інструментарієм –прийомами, способами, стратегіями творчої діяльності. Спочатку вони оволодівають прийомами творчості і застосовують їх у практичній діяльності; далі – засобами творчості, і пізніше, з набуттям досвіду – певними стратегіями творчої діяльності: системами професійно орієнтованих задач й особистісно зумовлених дій, комбінаторних дій, аналогів на різних етапах розв’язання творчого завдання [48].

Отже, основне призначення вказаного підходу полягає у створенні умов щодо розкриття індивідуальних можливостей і здібностей майбутніх викладачів, їх адекватної самореалізації у професійній діяльності.

Необхідність виокремлення цього підходу в дослідженні викликана тим, що професійно-особистісне становлення майбутніх викладачів повинно будуватися із урахуванням професійного досвіду кожного суб’єкта, його особливостей у міжособистісній взаємодії, які отримані в процесі інноваційної підготовки у вищій школі. *Стратегія індивідуально-творчого підходу* в професійній підготовці викладачів ЗВО орієнтована на: усвідомлення власних особистісних і професійних можливостей; установку на подолання стереотипних способів вирішення завдань у професійній діяльності та уникнення формалізму, на прояви творчості і ініціативи; прогнозування шляхів і вдосконалення творчого потенціалу кожної конкретної особистості; знаходження нестандартних способів розв’язання професійних проблем і здобуття певного творчого досвіду; створення в освітньому процесі атмосфери гри, ініціативності й відкритості.

П’ятим методологічним підходом дослідження обрано *акмеологічний*, що передбачає удосконалення у майбутніх викладачів здатностей до самостійного цілепокладання, саморегуляції (самоконтролю, самокорекції), саморозвитку і самореалізації. Використання акмеологічного підходу в практиці підготовки майбутніх викладачів розглядається у дослідженнях таких науковців як В. Брич, Х. Снігур [13], О. Дубасенюк [47], М. Євтух, Т. Скорик [53], Г. Сотська [158], Н.Федорова [175], О. Цюняк [182] та ін.

Так, Г. Сотська сутність акмеологічного підходу в педагогічній освіті вбачає в тому, що він забезпечує професійне зростання, самореалізацію і професійний саморозвиток педагога. Останній, на думку вченої, охоплює мотиви (потреби), інтелектуальну і емоційну, вольову сфери особистості. Процес саморозвитку піднімає на новий рівень функціонування, інтенсифікує процеси «самості»: самопізнання, творче самовизначення, самоврядування, самоорганізацію, творчу самореалізацію, самовдосконалення педагогів [158, с. 391]. Отже, застосування *акмеологічного підходу* полягає в орієнтації майбутніх викладачів на постійний саморозвиток, самовдосконалення, творчу самореалізацію.

М. Євтух, Т. Скорик зауважують, що домінуючу роль у застосуванні акмеологічного підходу відіграє розвиток педагогічних здібностей студентів із урахуванням різних аспектів їх підготовки і вдосконалення. При цьому педагогічна успішність обумовлюється як *внутрішніми, так і зовнішніми чинниками*, серед яких провідну роль відіграють педагогічні здібності та особистісне (позитивне, гуманістично спрямоване) ставлення до професійної діяльності. Отже, *визначальними чинниками становлення професійної успішності за акмеологічним підходом* ці вчені вважають: здібності до педагогічної діяльності; професійну компетентність; педагогічну мотивацію (свідомий умотивований вибір професії); гуманістичну спрямованість (любов до дітей, повага, толерантність тощо); особистісні якості (чесність, справедливість, чемність, вимогливість, цілеспрямованість, працездатність, наполегливість тощо) та зовнішні чинники (безпечне освітнє середовище, співпраця і підтримка педагогічного колективу тощо) [53, с. 10]. Отже, існують внутрішні й зовнішні чинники становлення професійної успішності за акмеологічного підходу.

О. Цюняк виділяє *внутрішні умови* досягнення професійного акме, до яких він відносить *мотивацію, активність, цілеспрямованість, здатність мобілізувати професійні можливості, сконцентруватися на меті, прагнення до збереження і примноження своїх досягнень*. Серед *зовнішніх умов* вияву акме в професійному розвитку називається *сприятливе середовище*, котре спонукає

особистість до розкриття її справжніх професійних можливостей, а також наявність подій, які можуть стати поштовхом до кульмінацій у професійному розвитку [182, с.236].

Визначені чинники й умови впливають на формування «об'єктивних» і «суб'єктивних» акме. В. Брич, Х. Снігур стверджують, що «об'єктивні акме передбачають не тільки високі результати діяльності, а й прояви зрілості особистості, визнані соціумом. Суб'єктивні акме розглядають як рівні діяльності та особистості, усвідомлювані людиною як власні найвищі досягнення, що максимально повно реалізують її можливості на даному етапі розвитку, але не завжди визнаються соціумом» [13, с.125]. Отже, прояви «об'єктивних» і «суб'єктивних» акме відрізняються за критерієм «визнання суспільством», які знаходяться під впливом зовнішніх (*середовище*) і внутрішніх (*мотивація, активність, особистісні якості та ін.*) чинників.

О. Дубасенюк акцентує увагу на тому, що «акмеологічний підхід відкриває можливості для виявлення рівня професіоналізму як одного з показників ефективного самовдосконалення та фундаментальної категорії акмеології. Особистісно-професійний розвиток особистості зорієнтований на високий рівень професіоналізму і професійних досягнень, який здійснюється за допомогою освіти і виховання та саморозвитку у процесі професійної діяльності і професійної взаємодії. Саморозвиток педагога як фахівця відбувається під впливом професійної діяльності, і водночас індивідуальна неповторна особистість педагога впливає на процес і результат педагогічної діяльності» [47, с. 26]. Таким чином, із позицій акмеологічного підходу становлення і саморозвиток майбутнього викладача ЗВО розглядається як досягнення акмепрофесіонала, майстра своєї справи з інноваційними знаннями і мисленням, що характеризується накопиченням нового у вигляді інновацій. Відтак, означений підхід дозволяє проєктувати етапи професійно-особистісного зростання.

Отже, в нашому дослідженні особливого значення відіграє освітній і професійний аспект акмеологічного підходу, що спрямовані на підвищення рівня рефлексії, професійної готовності майбутніх викладачів до ІД та

формування їхньої інноваційної компетентності. Наукові розвідки доводять, що акмеологічний підхід конкретизує ідею гуманізації освіти у закладах вищої освіти, що формує духовний світ майбутніх фахівців.

Акмеологічний підхід напряду пов'язаний з останнім – *рефлексивно-контекстним підходом*, що виступає як поєднання певної парадигми (рефлексивної) та контекстуалізації освітнього процесу (різноманіття навчальних стратегій для взаємозв'язку між вивченням фундаментальних знань і навчанням академічного чи професійного змісту). Д. Перін (D. Perin) зазначає, що *контекстуалізація базових навичок* для будь-яких програм вміщує: міждисциплінарне навчання; використання неформальних знань студентів; активне, студентоцентроване навчання; співробітництво студентів; застосування чітких стратегій грамотності; аутентичну оцінку та співпрацю вчителів для визначення прикладів реального світу [22, с. 4]. Н. Мирончук підкреслює особливу значущість контекстуалізації навчання, що основана на проблемних ситуаціях і передбачає вивчення змісту в достовірних повсякденних життєвих ситуаціях. З цією метою, на думку автора, використовується контент професійної праці, методи професійної діяльності, застосовуються автентичні практики [108, с.99].

Основні положення означеного підходу розкриваються у працях таких сучасних вітчизняних і зарубіжних вчених як В. Желанова [56-57], В. Майковська [99], Н. Мирончук [108], О. Плахотнік [131], О. Шапран [185], Д. Перін (D. Perin) [223], Д. Сельвіаніреса та С. Прабаванто (D. Selvianiresa and S. Prabawanto) [228] та ін.

Цей підхід до навчання, на думку індонезійських науковців Д. Сельвіаніреса та С. Прабаванто (D. Selvianiresa and S. Prabawanto) має *сім основних компонентів-ознак*, що дозволяють створити ефективний процес викладання та навчання. По-перше, це *конструктивізм* – філософське мислення контекстного викладання та навчання. По-друге, *опитування* – це головна стратегія викладання та навчання. По-третє, *отримані знання та вміння*, що є результатами власного відкриття кожного учня. По-четверте, навчальна спільнота пропонує результат викладання та навчання у *співпраці з іншими*. По-

п'яте, *імітаційне моделювання*, яке надає чудову можливість для викладача навести приклади як щось працює, перш ніж учні починають це робити. Пошосте, *рефлексія* – це спосіб думати про щось, що нещодавно вивчено, з урахуванням досвіду минулого. По-сьоме, *достовірна оцінка* – це процес збору даних, який може виявити реальний стан процесу навчання учнів [22, с. 3]. Отже, основними складовими контекстного викладання та навчання є саме рефлексія та імітаційне моделювання, що обумовлюють застосування саме *рефлексивно-контекстного підходу* в нашому дослідженні.

В. Желанова доводить, що рефлексивно-контекстний підхід базується *на принципах* контекстуалізації, смислової, суб'єктної, рефлексивної орієнтації навчання, послідовного моделювання в навчальній діяльності студентів цілісного змісту, форм і умов майбутньої професійної діяльності, а також передбачає стимулювання внутрішніх зусиль особистості, а саме: її саморозвиток, потяг до особистісного й професійного зростання. Цей підхід, на думку цієї вченої, є синтезом рефлексивної парадигми освіти та ідей контекстного навчання й пов'язаний з орієнтацією професійної підготовки майбутнього педагога на формування його рефлексивної компетентності, а також рефлексивно детермінованих конструктів у процесі послідовного моделювання предметного й соціального змісту професійної діяльності [56, с. 45]. Отже, сформована рефлексивна компетентність майбутніх викладачів як професійна якість надає можливість переосмислення особистісного та професійного досвіду, подолання стереотипів мислення й утворення інновацій, формування нових професійних еталонів і стандартів, що стимулюють розвиток.

Для нашого дослідження важливою є наукова позиція В. Желанової, що у педагогічному інструментарії контекстної спрямованості особливе місце посідають *імітаційні форми організації навчання*, що базуються на активній навчально-пізнавальній діяльності, у якій студент отримує можливість освоєння цілісної професійної діяльності або великих фрагментів у процесі її імітації [56, с. 47].

На нашу думку, саме така контексно орієнтована інноваційна професійна підготовка майбутніх викладачів ЗВО спрямована на формування особливого різновидності професіоналізму – *ігромайстерності* за спеціальною технологією. Погоджуємося із В. Майковською, що така технологія повинна бути: за орієнтацією на особистісні структури – *всебічно гармонійною*; за характером змісту – *гуманістичною, навчально-виховною*; за типом управління – *системою малих груп*; за провідним методом навчання – *проблемно-пошуковою, творчою, діалогічною, ігровою*; за організаційними формами – *академічною, індивідуально-груповою, диференційованою*. Вона найбільше спрямована на розвиток потреби студента в самореалізації [99, с.159]. У процесі реалізації контекстного навчання у ЗВО О. Шапран рекомендує створення *технологічної карти* – опису навчально-виховного процесу у вигляді поетапної послідовності дій із зазначенням використаних методів і форм, що полегшує застосування цієї технології у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. Вченою доведено, що ефективність контекстного навчання залежить від послідовності етапів впровадження означеної технології (*організаційно-підготовчого, імітаційно-ігрового, професійно-практичного*), розумного співвідношення індивідуальної і колективної роботи у процесі її проведення [186, с.142-143]. Таким чином, завдяки використанню різних проблемних та ігрових моделюючих ситуацій, що сприяють наближенню навчальної діяльності до професійної, майбутній викладач отримує достатні педагогічні уміння й навички, вчиться аналізувати та вдосконалювати власну стратегії взаємодії зі студентами.

Відтак, методологічною основою формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів засобами імітаційних технологій навчання виступають положення *аксіологічного, компетентнісного, технологічного, індивідуально-творчого, акмеологічного, рефлексивно-контекстного підходів*.

2.2. Педагогічні умови формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання

Одним із найважливіших аспектів освітньої проблематики є виявлення, обґрунтування та перевірка педагогічних умов, які забезпечують успішність інноваційних перетворень й підготовки до майбутньої професійної діяльності майбутніх фахівців.

Погоджуємося із Н. Дяченко, яка стверджує: «Професійна підготовка майбутніх викладачів вищої школи здійснюється в органічній єдності загального, особливого та індивідуального. Загальне полягає у відображенні здобуття вищої освіти і є складовою означеної системи; сутність особливого зумовлюється майбутньою професійною інноваційною діяльністю, необхідністю поєднання фахової, педагогічної та науково-дослідної діяльності. Індивідуальне означає залежність підготовки від індивідуальних особливостей, нахилів, інтересів, рівня знань тощо» [51, с.72]. Отже, у процесі дослідження готовності до ІД майбутніх викладачів ЗВО засобами імітаційних технологій навчання необхідно визначити педагогічні умови формування цього феномена в професійній підготовці з урахуванням єдності загального, особливого та індивідуального в цьому процесі. Питання добору педагогічних умов дослідження із урахуванням означених вимог є доволі складним, бо передбачає з'ясування їх суті й можливостей реалізації.

О. Пожидаєва доводить, «що «педагогічні умови» – це *детермінанти, що забезпечують процес формування знань, умінь і навичок*» [134, с.134].

Ю. Костюшко педагогічними умовами дослідження вважає *сукупність обставин життєдіяльності суб'єктів (педагог-студент), які зумовлюють розвиток особистості, сприяють формуванню готовності до діяльності* [85].

Д. Шутов (D. Szutow) під педагогічними умовами розуміє *необхідні обставини, важелі, застосувавши які можливо поліпшити освітній процес, модернізувати його якісніше через реалізацію певних інновацій зокрема* [231, с.196].

М. Томашевська кваліфікує педагогічні умови як *сукупність засобів, методів,*

форм навчання (традиційних та інтерактивних), спрямованих на забезпечення взаємодії студентів і викладачів, ефективності освітнього процесу, результативності формування готовності майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної взаємодії [171, с.101]. П. Якименко узагальнює розуміння ученими поняття «умова» у педагогіці як: сукупність певних об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів фактів, обставин, факторів, впливів, процесів, заходів навчально-виховного процесу; система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися, чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети. Цей науковець підкреслює, що в педагогічних дослідженнях здебільшого розглядається термін «педагогічні умови», незважаючи на різне тлумачення вченими зазначеного поняття, є спільні підходи [198, с. 137].

Отже, виділимо саме ці спільні підходи науковців щодо поняття «педагогічні умови». У сучасних психолого-педагогічних працях спільним у тлумаченні поняття «педагогічні умови» є їх розуміння як *різних детермінант, сукупності обставин життєдіяльності суб'єктів, засобів, методів, форм навчання, що сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу.*

У контексті нашого дослідження визначаємо *педагогічні умови як сукупність обставин життєдіяльності суб'єктів освітнього процесу ЗВО шляхом застосування засобів, методів, форм навчання (традиційних та імітаційних), спрямованих на забезпечення ефективної взаємодії студентів і викладачів, результативності формування готовності майбутніх викладачів до інноваційної діяльності.*

Проаналізуємо педагогічні умови формування готовності до інноваційної діяльності педагогів і викладачів, які сформовані в наукових дослідженнях таких вчених як І. Гавриш [28], І. Дичківська [43], М. Дьяченко та Л. Кандибович [50], А. Литвинов [94], Є. Маринченко [100], О. Огієнко [116] та ін.

Так, І. Гавриш окреслює такі ключові педагогічні умови підготовки майбутніх викладачів до інноваційної діяльності:

1) інноваційне навчання студентів має функціонувати як цілісна система, що оптимально інтегрована в освітній процес ЗВО, завдяки розробки та реалізації технології формування готовності майбутніх викладачів до інноваційної професійної діяльності;

2) інноваційне навчання майбутніх викладачів має спрямовуватися на становлення їх як суб'єктів освітніх інновацій завдяки застосуванню персоналізованого підходу;

3) процес становлення майбутнього викладача як суб'єкта інноваційної професійної діяльності повинен мати цілісний характер завдяки внесенню до змісту технології системи заходів, спрямованих на формування у студентів готовності до створення, розповсюдження й запровадження освітніх інновацій;

4) технологія формування готовності майбутніх викладачів до інноваційної професійної діяльності має відповідати основним канонам інноваційної персоналізованої педагогічної освіти [28, с. 128].

Отже, вчена в процесі виокремлення педагогічних умов робить акцент на інноваційному навчанні майбутніх викладачів шляхом застосування персоналізованого підходу.

З метою формування готовності студентів до інноваційної педагогічної діяльності, на думку І. Дичківської, необхідні наступні умови:

- 1) наявність мотивації на перетворюючу діяльність;
- 2) чітке уявлення про інноваційну готовність та її структурні компоненти;
- 3) творче перетворююче ставлення до педагогічної діяльності;
- 4) діалогове навчання;
- 5) виражена потреба в самореалізації, перетворенні та здійсненні у професійній діяльності своїх намірів, різних новацій, емоційній стійкості тощо. [43, с.14].

Реалізація означених І. Дичківською педагогічних умов спрямована на формування мотивації на перетворюючу діяльність, потреби на самореалізацію, творче ставлення до педагогічної діяльності й використання діалогового навчання у процесі підготовки студентів до ІД.

Розширює спектр педагогічних умов ефективності формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності О. Огієнко цілою низкою положень, а саме:

- 1) створення в освітньому закладі інноваційного освітнього середовища;
- 2) високий рівень готовності до інноваційної діяльності самого викладача;
- 3) посилення соціально-особистісної та професійної спрямованості змісту навчальних дисциплін;
- 4) оволодіння майбутніми вчителями прийомами рефлексивного аналізу власної інноваційної діяльності;
- 5) використання в процесі навчання форм, методів і прийомів, які спрямовані на: формування індивідуального стилю діяльності як результату готовності до інноваційної діяльності майбутнього вчителя, переорієнтації з пошукового на смисло-пошуковий особистісно-професійний характер діяльності (дискусія, тренінг, імітація реального, вирішення проблемних ситуацій, ігровий штурм тощо);
- 6) прояв пізнавальної та професійної спрямованості студентів (заняття-конкурс, заняття-конференція, ділова гра, екскурсія, олімпіада тощо);
- 7) створити умови щодо формування дослідницької та комунікативних компетентностей, рефлексивних умінь, мотиваційної готовності до інноваційної діяльності тощо [116, с.160-161].

Таким чином, О. Огієнко наголошує на важливості створення інноваційного освітнього середовища, використанні в процесі навчання студентів інноваційних форм, методів і прийомів, соціально-особистісній і професійній спрямованості змісту навчальних дисциплін у процесі формування готовності майбутнього вчителя до ІД. Погоджуємося з науковою позицією цієї вченої, що високий рівень готовності до ІД залежить від самого викладача – його знань, умінь і навичок. Окрім того, незаперечним є і заохочення студентів до інноваційної діяльності шляхом використання занять-конкурсів, ділової гри, олімпіад, які мають змагальний характер.

Проведене Є. Маринченко дослідження дозволило автору викреслити наступні педагогічні умови формування готовності майбутнього педагога професійного навчання до інноваційної діяльності, а саме:

- розвиток мотивації у майбутнього педагога професійного навчання до інновацій;
- постійна модернізація змісту дисциплін циклу професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання відповідно до інноваційних процесів;
- набуття майбутнім педагогом професійного навчання досвіду інноваційної діяльності під час проходження практики;
- створення відповідного освітньо-розвивального середовища на основі інтеграції інновацій в галузях освіти [100].

Отже, науковець наполягає на модернізації змісту дисциплін циклу професійної підготовки майбутніх педагогів, набутті студентами досвіду інноваційної діяльності під час проходження практики, розвитку їх мотивації до впровадження інновацій.

А. Литвиновим встановлено, що значний вплив на процес формування готовності майбутніх викладачів до провайдингу освітніх інновацій у практику вищої школи можуть забезпечити такі педагогічні умови:

1. орієнтація майбутніх викладачів на використання освітніх інновацій шляхом формування позитивної мотивації і ціннісного ставлення студентів до цієї діяльності;
2. розширення бази знань студентів зі специфіки та використання освітніх інновацій;
3. сприяння опануванню студентами вміннями, навичками і досвідом використання освітніх інновацій;
4. залучення студентів до самостійної проєктно-дослідницької діяльності у галузі розроблення власних проєктів інноваційних технологій навчання [94, с. 243].

Цей дослідник спрямовує свої зусилля щодо підвищення результативності інноваційної підготовки студентів шляхом їх опанування знаннями, вміннями, навичками, досвідом використання освітніх інновацій; залучення їх до самостійної проєктно-дослідницької діяльності.

Зрозуміло, що педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів/викладачів до ІД, що виокремлюють науковці, розкривають їх індивідуальну наукову позицію, носять *персоніфікований, суб'єктивний характер*. Особливо такі підходи вчених стосуються становлення суб'єктів освітніх інновацій завдяки застосуванню персоналізованого підходу; прийняття мети і програм інноваційної діяльності; відповідності змісту і характеру інноваційної діяльності індивідуальним особливостям суб'єкта; встановлення педагогічно доцільних взаємин учасників освітнього процесу; емоційно-психологічного стану суб'єктів діяльності тощо. Однак, педагогічні умови досліджуваного феномена в інтерпретації науковців також орієнтують на *об'єктивні обставини* – організаційні або середовищні (виробничі умови діяльності, матеріально-технічне й інформаційне забезпечення діяльності; кадровий потенціал та ін.) .

Окрім об'єктивних і суб'єктивних обставин, що впливають на формування готовності студентів до інноваційної діяльності, існують *внутрішні* (переконаність здобувачів освіти в необхідності інновацій, усвідомлення їх значимості для особистісного розвитку; наявність яскраво вираженої мотивації, прагнення до якісного застосування інновацій, інтерес до них; сформованість необхідних знань, умінь та навичок для оцінки власної готовності до ІД; особистий досвід реалізації конкретних професійних інновацій) і *зовнішні умови ефективного формування досліджуваного феномену* (актуалізація проблеми оволодіння методикою інноваційної діяльності, що стимулює педагогічну роботу, формує мотивацію до нововведень; застосування упродовж навчання діагностики знань, умінь, навичок, що уможлиблює самооцінку готовності до інновацій; врахування під час навчання типових труднощів в оволодінні інноваціями, подолання яких сприяє формуванню практичних навичок їх реалізації; укладання конкретної

програми або плану інноваційної діяльності, яка формує й розвиває особистий досвід планування) [50].

У ракурсі виокремлення внутрішніх і зовнішніх умов формування готовності педагога до інноваційної діяльності цікавою, на нашу думку, є наукова позиція Н. Пилюк, яка вважає, що в педагогіці та психології поняття «умова» вживають для визначення або уточнення причин, які зумовлюють упровадження, появу певних явищ чи процесів. Водночас, «умови» асоціюються з середовищем, в якому саме явище чи процес виникає, функціонує та розвивається. Ця вчена зазначає, що явище є зумовленим, а умови визначаються як зовнішні по відношенню до нього розмаїття об'єктивного світу [128, с. 111]. Отже, фактично педагогічні умови виступають тим середовищем, в якому явище чи процес виникає, функціонує та розвивається.

Підтримуємо думку Є. Маринченко, що кожна з визначених та обґрунтованих науковцями педагогічних умов має свої внутрішні можливості, будучи переважно націленою на формування певного компонента готовності майбутнього педагога до інноваційної діяльності. У той же час, кожна взята окремо умова не може повністю забезпечити ефективність формування досліджуваної проблеми. Тільки їх системна єдність дозволяє досягти найкращих результатів і становить комплекс педагогічних умов формування готовності майбутнього педагога до інноваційної діяльності [100, с. 4015-4016].

Ґрунтовний аналіз умов формування готовності майбутніх педагогів до інноваційної діяльності надав можливість зробити авторське передбачення та виокремити педагогічні умови формування готовності майбутніх викладачів ЗВО до інноваційної діяльності засобами імітаційних технологій навчання. Враховуючи, що в структурі досліджуваного феномену виділені чотири компоненти та той факт, що кожна з педагогічних умов переважно націлена на формування певного компонента готовності, нами сформовано та охарактеризовано *чотири педагогічні умови*.

Перша педагогічна умова спрямована на формування мотиваційно-ціннісного компонента готовності студентів до інноваційної діяльності

засобами імітаційних технологій навчання – *формування позитивної мотивації і ціннісного ставлення до інноваційної діяльності майбутніх викладачів.*

Мотивація до професійної діяльності посідає провідне місце в структурі діяльності майбутнього викладача і є одним із основних понять, яке використовується для з'ясування рушійних сил, мотивів для здобуття певної професії. Погоджуємося з О. Ліба, що «мотиваційна сфера, зміст, глибина, стійкість професійно-педагогічної спрямованості є засадничими чинниками у формуванні особистості педагога, що визначає його професійно-педагогічну і пізнавально-інноваційну спрямованість. Її основою є потреби, інтереси, нахили, визначальні мотиви діяльності в професійній сфері» [96, с. 87]. У нашому дослідженні спираємося на загальне визначення мотивації як системи мотивів, або стимулів, що спонукають майбутнього фахівця до конкретних форм діяльності або поведінки. Поза мотиву діяльності взагалі не існує, бо мотив є результатом мотивації і безпосередньо пов'язаний із цілями діяльності суб'єкта, який її проводить.

Практичне впровадження цієї педагогічної умови в практику інноваційної підготовки майбутніх викладачів у ЗВО можливе за допомогою методів і прийомів, що забезпечують підвищення у студентів внутрішньої мотивації до інноваційної діяльності, виникнення інтересу до професійного зростання, задоволення від освітнього процесу, усвідомлення самоцінності інноваційної діяльності на рівні переконань. Погоджуємося із Л. Василенко і І. Василенко, які саме поняття «інновації» пов'язують із прагненнями, схильностями, потребами, а це означає, на їх думку, що в основі мотивації досягнення успіху викладача лежить потреба і прагнення до підвищення ефективності власної діяльності, котра спонукає його звертатися до інноваційних методів навчання [19, с. 107]. Такими методами у нашому дослідженні стають імітаційні технології навчання. У нашому дослідженні мотиваційний аспект готовності майбутніх викладачів до інноваційної діяльності є першорядним, що забезпечує сформованість зрілої мотиваційної структури особистості, у якій провідну роль відіграють гуманістичні цінності та саморозвитку і самореалізації, відмову від

старих стереотипів професійної діяльності, що дозволяють свідомо впроваджувати педагогічні інновації в освітній процес ЗВО.

Друга педагогічна умова спрямована на формування інформаційно-когнітивного компоненту готовності студентів до інноваційної діяльності засобами імітаційних технологій навчання та передбачає поетапне засвоєння й оновлення інноваційних педагогічних знань, інтегрованих у зміст професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів ЗВО.

У процесі впровадження цієї педагогічної умови у практику роботи діяльність майбутніх викладачів ЗВО спрямована на постійне розширення обсягу інноваційних знань, що сприяють розвитку когнітивних здатностей, результатом яких є знання. За час навчання у закладі вищої освіти студент отримує велику кількість інформації, вчиться її обробляти, аналізувати, запам'ятовувати. Передбачається, що на шляху опанування новітніх знань у свідомості студентів формуються певні поняття у галузі інновацій, які систематизуються й об'єднуються в знаннєвий простір як сукупність структур представлення знань, пов'язаних між собою. Реалізація цієї педагогічної умови досягається шляхом поетапного засвоєння психолого-педагогічних, методичних і спеціальних знань про особливості використання інновацій у професійній діяльності, інтегрованих у зміст професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів ЗВО.

Сьогодні, в інформаційну епоху, однією із найважливіших цінностей стає опанування інноваційних знань і технологій. Їхній величезний потенціал здатен докорінно змінити освіту й виробництво. Особливої уваги на сучасному етапі розвитку суспільства саме відводиться інтегрованості людства у цілісний інформаційний простір. Формування суспільства знань передбачає високий рівень розвиненості інформаційно-комунікативної інфраструктури, поширення сучасних цифрових технологій на всі сфери життєдіяльності соціуму. Притримуємося Концепції науково-інформаційної технологізації змісту вищої освіти, що орієнтує на моделювання наукового пошуку в процесі пізнавальної діяльності, на домінанту прийомів здобуття знань, на створення атмосфери

духовного розвитку особистості в ході навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Вміння студентів у ЗВО самостійно здобувати знання, перехід від пасивно традиційних способів діяльності у вищій школі до проблемно-пошукової навчальної діяльності сприяє розвитку у них критичного мислення, нестандартного інтерактивного спілкування, творчої ініціативи.

Третя педагогічна умова – розвиток умінь і навичок використання освітніх інновацій, набуття досвіду імітаційної діяльності майбутніх викладачів у процесі інноваційної підготовки в ЗВО спрямована на формування технологічно-творчого компоненту досліджуваного феномена і технологічної готовності до інноваційної освітньої діяльності, що передбачає розвиток умінь і навичок побудови освітнього процесу ЗВО на основі імітаційних технологій навчання.

Саме означені технології як специфічний синтез пізнавальних імітаційних і релаксопедичних процедур обумовлюють значні педагогічні можливості упровадження інновацій у вищій школі завдяки створенню комфортних умов навчання, за яких кожен студент відчуває свою індивідуальність та інтелектуальну спроможність.

Концептуальне виокремлення цієї педагогічної умови базується на розвитку вмінь студентів (*аналітичних, прогностичних, проєктивних, рефлексивних*) конструювати освітній процес із використанням імітаційних технологій навчання. *Аналітичні вміння* передбачають аналіз педагогічного явища й осмислення ролі кожного елементу інновацій у структурі освітнього процесу, вміння оптимального вирішення педагогічних задач на основі імітаційного моделювання ситуацій. *Прогностичні вміння* передбачають управління освітнім процесом, педагогічне прогнозування його результатів у процесі організації і проведення імітаційних технологій навчання. *Проєктивні вміння* забезпечують конкретизацію цілей використання імітаційних технологій навчання і поетапну їх реалізацію у освітньому процесі. *Рефлексивні вміння* сприяють здійсненню майбутніми викладачами контрольної-оцінної функції,

спрямованої на осмислення і аналіз власних професійних дій у ході практичного застосування імітаційних технологій навчання.

У процесі практичної реалізації цієї педагогічної умови враховуємо думку В. Шахова, що коли студент опановує вміння, то виконує всі елементарні дії як одне ціле. Проте під час його формування кожен операцію слід опановувати окремо. Тільки оволодівши стійкими навичками кожної з них, вони можуть поступово набути вміння одночасно виконувати їх як одну складну дію [193]. Вважаємо, що послідовне виконання дій у технологічному ланцюжку імітаційних технологій навчання сприяє набуттю майбутніми викладачами умінь організації та проведення цього типу інноваційних педагогічних технологій, що виражається у володінні методами реалізації інновацій, здійснення нововведень із максимальною ефективністю, уміннях створювати розвивальне освітнє середовище ЗВО.

Четверта педагогічна умова – створення рефлексивно-контекстного освітнього середовища розвитку майбутніх викладачів на основі застосування у практиці роботи імітаційних технологій навчання спрямована на формування рефлексивно-аналітичного компонента досліджуваного феномена.

Виокремлення цієї педагогічної умови базується на сутності категорії «рефлексивне освітнє середовище». Так, Т. Гура тлумачить це поняття як систему умов розвитку особистості, що відкривають для неї можливість самодослідження та самокорекції соціально-психологічних та професійних ресурсів, основною функцією якої є сприяння виникненню потреби особистості у рефлексії – базового механізму саморозвитку [37].

Отже, в рефлексивному освітньому середовищі створюються умови для активного формування самодослідження майбутніх викладачів, відкриваються можливості щодо вибору студентами цілей, змісту та методів самоосвіти та саморозвитку.

О. Резван виокремлює наступні *особливості рефлексивного освітнього середовища*, а саме:

– наявність усвідомленої потреби у рефлексії процесу та результатів діяльності як у викладача, так і у студента;

- стимулювання суб'єктів середовища до самозміни відповідно до занурення у контекстні навчально-професійні ситуації;
- кооперативність у набутті та переданні досвіду;
- високий рівень комфортності навчання [142, с.294-295].

Таким чином, особливості рефлексивного освітнього середовища сприяють застосуванню у практиці роботи імітаційних технологій навчання, які також передбачають підвищення ефективності освітнього процесу за рахунок комфортності навчання, діалогічності й рефлексивності.

Підтримуємо наукову позицію В. Желанової, яка наполягає на створенні *рефлексивно-контекстного освітнього середовища в ЗВО* як багаторівневої педагогічно організованої системи умов та можливостей, а також засобів освіти, що забезпечують упровадження професійного контексту в систему підготовки фахівців. Серед характеристик цього середовища вчена виокремлює:

- *імерсивність* як ілюзію знаходження у взаємодії із середовищем, яке наближається до реального, тобто в наближенні умов середовища до майбутньої професійної діяльності;
 - *присутність*, що в загальному розумінні відбиває досвід людини знаходитись в одному місці навколишнього середовища, водночас фізично знаходячись в іншому місці (в професійному середовищі при безпосередньо фізичному знаходженні в навчальній аудиторії);
 - *інтерактивність* – ступінь, до якої є можливою участь користувачів у зміні і формуванні змісту середовища, у відносинах особистості і середовища, які є суб'єктами у ставленні один до одного, що надає можливість середовищу розширюватись та збагачуватись, тим самим утворюючи професійний контекст становлення майбутніх фахівців [57].
- Вважаємо, що саме ці ознаки характеризують освітнє середовище, в якому впроваджуються у практику роботи імітаційні технології навчання як різновид ігрових та інтерактивних педагогічних технологій.

Створення викладачем рефлексивно-контекстного середовища безпосередньо пов'язане із насиченням інформаційного простору новими підходами до організації взаємодії викладачів і студентів рефлексивним змістом, онтологічним переживанням дійсності у різних формах організації імітаційного навчання. Студент, який знаходиться у рефлексивно-контекстному середовищі, змушений створювати зв'язки, які б могли на імітаційному рівні допомогти йому вирішити конкретну професійну ситуацію.

Отже, рефлексивне освітнє середовище сприяє актуалізації набутих взірців самосвідомості та поведінки й передбачає створення нових через їх творче усвідомлення та самореалізацію.

Таким чином, у контексті нашого дослідження визначено педагогічні умови як сукупність обставин життєдіяльності суб'єктів освітнього процесу ЗВО шляхом застосування засобів, методів, форм навчання (традиційних та імітаційних), спрямованих на забезпечення ефективної взаємодії студентів і викладачів, результативності формування готовності майбутніх викладачів до ІД. Виокремлено педагогічні умови формування готовності майбутніх викладачів ЗВО до ІД засобами імітаційних технологій навчання, що передбачають розвиток позитивної мотивації і ціннісного ставлення до інноваційної діяльності майбутніх викладачів; послідовне і комплексне засвоєння й оновлення інноваційних педагогічних знань, інтегрованих у зміст професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів ЗВО; технологізацію освітнього процесу, набуття умінь і навичок використання таких освітніх інновацій як ІТН, формування досвіду ІД майбутніх викладачів у ЗВО; створення та ефективного функціонування рефлексивно-контекстного освітнього середовища розвитку майбутніх викладачів на основі застосування у практиці роботи ІТН.

2.3. Структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх викладачів закладів вищої освіти до інноваційної діяльності засобами імітаційних технологій навчання

У сучасній вітчизняній і зарубіжній науковій літературі нині зафіксовано тенденцію переходу від описовості до моделювання та проєктування нових напрямів розвитку освіти. Вчені, зокрема В. Ковальчук, визначають моделювання освітньої діяльності викладача як ключовий елемент педагогічного проєкту, який сприяє розвитку професійних і творчих навичок студентів, підтримуючи їхню пізнавальну активність та самостійність [80, с.110]. Проведення педагогічного дослідження передбачає використання педагогічного моделювання як теоретичного передбачення основних етапів організації й упровадження дослідження.

Проблеми педагогічного моделювання та створення освітніх моделей висвітлені в роботах С. Бобокало [147], Н. Брюханової [14-15], С. Вітвицької [112], К. Гнезділової [32-33], С. Касярум [32-33], В. Ковальчук [74], Н. Корольової [14-15], Є. Лодатко [97-98], І. Сабатовської [147], Ю. Руднік [144], А. Теплицької [169], Ю. Шапрана [192] та ін.

Так, А. Теплицька акцентує увагу на тому, що дефініції «модель» та «моделювання педагогічного процесу» об'єднує педагогічна реальність, яку моделюють, реальність та модель як відображення цієї реальності – система-модель, і суб'єкт моделювання (педагог), який її моделює. А. Теплицька наголошує, що модель в педагогічному процесі може бути образом не лише теперішньої чи минулої педагогічної реальності, але й майбутньої, виконуючи функції прогнозування, планування та ціле утворення майбутньої діяльності педагога [169, с.184]. Ю. Руднік розуміє модель як узагальнений образ професійної підготовки вчителів, спрямований на забезпечення готовності вчителів до професійної діяльності [144, с.119]. Отже, модель є певною копією реального об'єкта або явища, що виступає формою наукового пізнання досліджуваного феномена.

Сутність моделювання, як процесу побудови моделі, розглядають О. Пономарьов, Н. Серєда, М. Чеботарьов. Ці вчені також визначають модель як спрощений аналог об'єкта дослідження, подібного до оригіналу за властивостями, зв'язками та характеристиками, що є істотними з точки зору дослідження. Неістотні відносно дослідження зв'язки та властивості, на думку авторів, можуть бути ігноровані, або навіть відсутніми. Це здійснюється для виключення чинників, котрі ускладнюють дослідження певних властивостей об'єкта [135, с. 6]. Таким чином, створена модель повинна адекватно відображати якості та характеристики досліджуваного об'єкта та зв'язки між його складовими, що цікавлять дослідника і дозволяють йому отримати достовірні результати.

Для розкриття призначення педагогічного моделювання як сучасного методу дослідження розглянемо його функції з урахуванням наукової позиції С. Вітвицької. Вчена визначає функції моделювання як методу наукового пізнання, такі як:

- *функція екстраполяції та інтерполяції* (модель надає додаткову інформацію про об'єкт дослідження. Таку функцію виконують демонстративні, ілюстративні та навчально-евристичні моделі);
- *абстрагуюча функція* (відокремлення властивостей для глибшого вивчення досліджуваного феномена);
- *синтезуюча функція* (поєднання властивостей різних об'єктів, явищ та процесів та відтак поширення їх на інші об'єкти);
- *евристична функція* (тимчасове переключення із реального об'єкта на уявний – модель);
- *дидактична функція* (використання моделювання для підвищення ефективності освітнього процесу).

Основними функціями моделювання С. Вітвицька вважає:

- *описову*, котра спрощує пояснення досліджуваних явищ та процесів за рахунок абстрагування моделі;

- *прогностичну*, що дозволяє передбачати майбутні явища та стани моделюючих систем;
- *нормативну*, яка полягає в отриманні відповіді на запитання «як має бути?», враховуючи критерії оцінки стану системи [112, с.19].

Отже, моделювання в якості методу наукового дослідження виконує різні функції із орієнтацією на такі процеси як екстраполяція та інтерполяція, абстрагування, синтез, евристичний підхід, дидактичні особливості, дескрипція, прогнозування, нормування. Ці функції надають додаткову інформацію про досліджуваний об'єкт, виокремлюють його властивості, об'єднують різні аспекти, дозволяють вивчати реальні об'єкти на основі уявних та підвищують ефективність освітнього процесу.

Важливим для нашого дослідження є положення, висловлене І. Сабатовською і С. Бобокало, що процес професійної підготовки фахівця у закладах вищої освіти є тривалим, складним і змінним. Його можна розглядати через *структурні* (принципи, цілі, зміст, методи, форми, засоби) та *функціональні* (учіння, викладання, навчання) складові, *рівні* (стратегічний, тактичний, оперативний) і *етапи* (курси, цикли дисциплін, засвоєння частин дій та діяльності, компетенції). Моделюванню підлягають всі ці складові, але основна складність у створення моделей полягає не лише в їх кількості та різноманітності, але й у збереженні одних зв'язків та моделюванні інших. Тому важливо розглянути особливості моделювання у взаємозв'язку спочатку функціональних, а потім структурних складових процесу професійної підготовки майбутнього викладача на різних рівнях та етапах [147, с.23]. Отже, науковці визначають необхідність з'ясування структурних і функціональних зв'язків у педагогічному моделюванні.

Для ефективного створення нових педагогічних моделей важливо дотримуватися певної технології їх побудови. Згідно з дослідженнями К. Гнезділової та С. Касярум процес педагогічного моделювання може бути розділений на наступні етапи:

- *Входження в процес і вибір методологічних підходів для моделювання.* На цьому етапі проводиться якісний опис предмета дослідження.
- *Постановка завдання моделювання:* визначаються завдання, які необхідно вирішити під час моделювання.
- *Конструювання моделі:* здійснюється конструкція моделі з уточненням взаємозв'язків між ключовими елементами об'єкта дослідження. Визначаються параметри об'єкта та критерії оцінки змін цих параметрів. Обираються методики вимірювання.
- *Дослідження валідності моделі:* перевіряється відповідність моделі поставленим завданням.
- *Застосування моделі в педагогічному експерименті:* модель випробовується в реальних умовах педагогічного процесу.
- *Змістовна інтерпретація результатів моделювання:* отримані результати аналізуються та тлумачаться з точки зору їхньої значущості та застосування у педагогіці [32, с. 7–16].

Означена етапність роботи дозволяє систематизувати та послідовно здійснювати педагогічне моделювання для досягнення більш якісних результатів у сфері освіти.

Аналіз етапів розробки педагогічної моделі підтверджує важливість розгляду її на різних рівнях. Зокрема, *на концептуальному рівні* важливо обрати методологічні підходи для моделювання та визначити принципи організації дослідження. *На рівні змісту* визначаються завдання моделювання, конструюється модель з уточненням залежності між основними елементами досліджуваного об'єкта. *На вимірному рівні* визначаються параметри об'єкта, критерії оцінки та вибираються методики вимірювання, проводиться дослідження валідності моделі. *На інтерпретаційному рівні* важливою є змістовна інтерпретація отриманих даних педагогічного моделювання.

У сучасній педагогічній науці дослідниками використовуються різноманітні моделі за різними критеріями. Серед них особлива увага приділяється наступним різновидам моделей: *натуральним*, де оригінал та

створена модель є абсолютно ідентичними, відображаючи реальний об'єкт без будь-яких спрощень чи абстракцій; *фізичним*, коли модель та об'єкт дослідження мають однакові фізичні властивості, що дозволяє відтворити реальність на рівні фізичних параметрів; *аналоговим* – пояснюється аналогія між явищами, що мають різну фізичну природу, але можуть бути описані однаковими математичними рівняннями через аналогії у їх структурі; *знаковим*, котрі базуються на використанні знакових нарисів, таких як схеми, графіки, креслення, математичні вирази та формули; *математичним*, де використовуються закони математики та логіки для абстрагування та представлення педагогічних явищ.

У педагогічній науці основний акцент робиться на використанні *аналогових та знакових моделей*, що дозволяють ефективно відтворювати та пояснювати різноманітні аспекти педагогічних процесів, а також *структурно-функціональних*, де об'єкт розглядається як цілісна система з певними частинами і елементами, та *імітаційних моделей*, котрі передбачають відтворення педагогічних явищ із збереженням їх логічної структури, послідовності чергування в часі, фізичного змісту. Серед загальних форм педагогічних моделей набули поширення *текстова, описова, графічна та комбінована*.

У нашому дослідженні було обрано *структурно-функціональну модель у комбінованій формі*, яка представлена графічно-описово у вигляді схеми. Отже, на основі розглянутих етапів педагогічного моделювання розроблена структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх викладачів закладів вищої освіти до інноваційної діяльності з використанням імітаційних технологій навчання.

Графічне зображення окресленої моделі наведено на рис. 2.1.

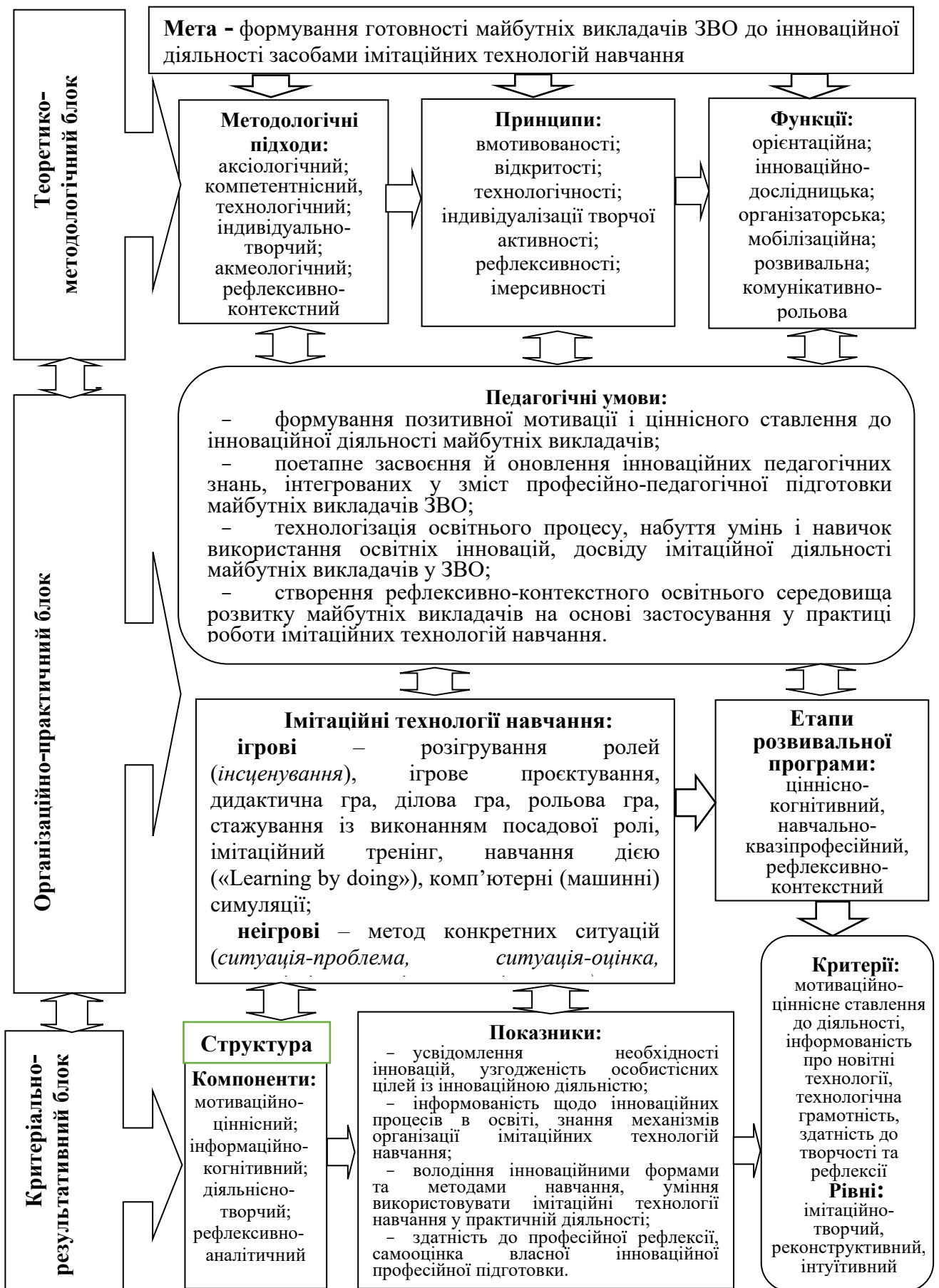


Рис. 2.1. Структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх викладачів закладів вищої освіти до інноваційної діяльності засобами імітаційних технологій навчання

Рис. 2.1. доводить, що в моделі виділено ряд блоків, що між собою структурно пов'язані, а саме: *перший* – *теоретико-методологічний блок*, що визначає концептуальні підходи; *другий* – *організаційно-практичний блок*, котрий обумовлює послідовність і методики експериментальної роботи; *третій* – *інноваційно-результативний блок*, який доводить ефективність розробленої моделі.

В основу теоретико-методологічного блоку структурно-функціональної моделі покладено мету дослідження – формування готовності майбутніх викладачів ЗВО до ІД засобами імітаційних технологій навчання, що визначає єдність таких складових як методологічні підходи, принципи, функції діяльності викладача ЗВО.

Методологічні підходи дослідження відповідають специфіці розв'язуваної проблеми та структурі досліджуваного феномена, а саме:

- *аксіологічний* – дозволяє вивчати педагогічні явища з точки зору виявлення їх можливостей задовольняти потреби майбутніх викладачів на основі принципу гуманізації; базується на ідеї особистісної трансформації соціально-значущих цінностей із урахуванням індивідуальних ціннісних людських пріоритетів;

- *компетентнісний* – переміщує акценти з автоматичного накопичення знаннєвої складової у площину формування й розвитку в майбутніх викладачів здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті компетентності та досвід;

- *технологічний* – передбачає певний ряд операцій і процедур у певній алгоритмічній послідовності з використанням необхідних засобів й умов імітаційної діяльності в процесі професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО;

- *індивідуально-творчий* – орієнтований на розвиток творчої індивідуальності, унікального стилю діяльності, креативної складової майбутніх викладачів у вищій школі;

- *акмеологічний* – ґрунтується на розвитку власного акме та визначає необхідність удосконалення здатностей до самостійного цілепокладання,

саморегуляції (самоконтролю, самокорекції), саморозвитку і самореалізації майбутніх викладачів;

– *рефлексивно-контекстний* – виступає поєднанням рефлексивної парадигми та контекстуалізації освітнього процесу як різноманіття навчальних стратегій для взаємозв'язку між вивченням фундаментальних знань і навчанням майбутніх викладачів академічного і професійного змісту.

Означені методологічні підходи визначили основні *принципи нашого педагогічного дослідження* як концептуальні вимоги, парадигмальні орієнтації в освітній дійсності, дотримання яких забезпечує ефективність проведеної експериментальної роботи, що апробовані у нашій статті «Структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх викладачів закладів вищої освіти до інноваційної діяльності засобами імітаційних технологій навчання»:

– *принцип вмотивованості* – орієнтація професійної підготовки майбутніх викладачів на загальнолюдські та професійні цінності, інноваційну діяльність, що відповідають морально-етичним нормам (гуманізму, толерантності, інноваційній спрямованості, професійному успіху, самоактуалізації);

– *принцип відкритості* – використання у професійній підготовці майбутніх викладачів інноваційних форм, методів, засобів навчання, що відкривають можливості для розвитку ключових і професійних компетентностей, формують сприйнятливості суб'єктів освітнього процесу до нового досвіду;

– *принцип технологічності* – конструювання освітнього процесу ЗВО як сукупності дій, операцій і процедур імітаційної професійної діяльності майбутніх викладачів, які інструментально забезпечують досягнення прогнозованого результату;

– *індивідуалізації творчої активності* – індивідуальне визначення пріоритетів освітньої діяльності, активне ставлення студентів до навчання, стимулювання розвитку усіх рівнів активності (репродуктивної і творчої) у процесі ігрової імітації майбутніми викладачами професійних ситуацій.

– *принцип рефлексивності* – розвиток у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів рефлексивних якостей особистості (самоконтролю, самооцінки, самоаналізу та ін.);

– *принцип імерсивності* – імітація взаємодії із середовищем, яке наближається до реального, наближення умов освітнього середовища до майбутньої професійної діяльності [189].

Організація освітнього процесу ЗВО на основі виділених принципів сприятиме підготовці майбутніх викладачів до виконання їх професійних функцій як управлінців і організаторів інноваційної діяльності, а саме:

– *орієнтаційна* – стимулювання використання різних форм інноваційної діяльності; формування новітніх знань і професійної орієнтації;

– *інноваційно-дослідницька* – генерування та упровадження у освітній процес ЗВО позитивних педагогічних ідей і результатів; застосування інновації в освітньому процесі; здійснення творчого пошуку; активне провадження дослідницької діяльності;

– *організаційна* – організація освітнього процесу з урахуванням сучасних вимог на основі власної діяльності; впорядкування педагогічної системи; володіння науковою організацією праці (розподіл робочого часу, інструктування, контроль, дозування навчального навантаження тощо);

– *мобілізаційна* – зосередження усіх фізичних і розумових сил, творчого потенціалу на вирішення навчальних завдань, створення комфортного освітнього середовища;

– *розвивальна* – розвиток індивідуальних здібностей, пізнавальних інтересів, індивідуальної освітньої стратегії діяльності; формування багатогранної і гармонійної особистості демократичного суспільства; саморозвиток;

– *комунікативно-рольова* – встановлення ділових відносин між учасниками професійної взаємодії; розв'язання конфліктних ситуацій; володіння нестандартними прийоми спілкування (відхід від суто рольової позиції вчителя та демонстрування інших ролей – наставника, партнера), готовність прийняти погляди співрозмовника (спілкування за законами

взаємної довіри), проникнення у світ почуттів і переживань (сопереживання) [189].

Другий блок моделі – організаційно-практичний включає три складові, а саме: педагогічні умови досліджуваного феномена, інноваційні технології, етапи розвивальної програми формування готовності майбутніх викладачів ЗВО до ІД засобами імітаційних технологій навчання.

У моделі наведені педагогічні умови формування готовності майбутніх викладачів ЗВО до ІД засобами імітаційних технологій навчання, а саме:

- формування позитивної мотивації і ціннісного ставлення до інноваційної діяльності майбутніх викладачів;
- поетапне засвоєння й оновлення інноваційних педагогічних знань, інтегрованих у зміст професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів ЗВО;
- технологізація освітнього процесу, набуття умінь і навичок використання освітніх інновацій, досвіду імітаційної діяльності майбутніх викладачів у ЗВО;
- створення рефлексивно-контекстного освітнього середовища розвитку майбутніх викладачів на основі застосування у практиці роботи імітаційних технологій навчання.

Основним інструментом, засобом реалізації означених умов у практиці професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО виступають *імітаційні технології навчання*, які поділені за наявністю ролей *на ігрові* – розігрування ролей (*інсценування*), ігрове проєктування, дидактична гра, ділова гра, рольова гра, стажування із виконанням посадової ролі, імітаційний тренінг, навчання дією («Learning by doing»), комп'ютерні (машинні) симуляції та *неігрові* – метод конкретних ситуацій (*ситуація-проблема, ситуація-оцінка, ситуація-ілюстрація, ситуація-вправа*). Імітаційні технології навчання у процесі підготовки майбутніх викладачів у вищій школі використані з метою навчання студентів визначити альтернативні варіанти освітніх рішень, уникати педагогічних помилок і досягати бажаного результату. Специфікою імітаційних

технологій визначено моделювання в освітньому процесі взаємин і умов майбутньої професійної діяльності.

Акцент у дослідженні робився на проблемі застосування інновацій та ІТН, що знайшли відображення у виділених педагогічних умовах, які в сукупності забезпечили функціонування інноваційного освітнього середовища професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО. Окреслені педагогічні умови формування досліджуваного феномена було передбачено впроваджувати в практику роботи ЗВО в три етапи експериментальної розвивальної програми підготовки майбутніх викладачів, а саме: *ціннісно-когнітивний етап* (формування позитивної мотивації і ціннісного ставлення до інноваційної діяльності майбутніх викладачів, поетапне засвоєння й оновлення інноваційних педагогічних знань); *навчально-квазіпрофесійний* (технологізація освітнього процесу, набуття умінь і навичок використання освітніх інновацій, досвіду імітаційної діяльності майбутніх викладачів у ЗВО); *рефлексивно-контекстний* (створення рефлексивно-контекстного освітнього середовища розвитку майбутніх викладачів на основі застосування у практиці роботи імітаційних технологій навчання). Отже, на першому етапі дослідження планувалася реалізація першої і другої педагогічних умов формування досліджуваного феномена, на другому етапі – третьої умови, на третьому етапі – четвертої умови [189].

У третьому – критеріально-результативному блоці моделі подано структурні компоненти, показники, критерії і рівні досліджуваного феномена.

Готовність до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання представлена у дослідженні як інтегративна якість особистості, яка формується у результаті підготовки в ЗВО та передбачає ефективне застосування імітаційного моделювання у процесі майбутньої професійної діяльності з метою розвитку в студентів позитивного мотиваційно-ціннісного ставлення до інновацій, здатностей до творчості й рефлексії. У структурі цієї дефініції виокремлено такі компоненти: *мотиваційно-ціннісний, інформаційно-когнітивний, діяльнісно-творчий, рефлексивно-аналітичний.*

Кожний компонент досліджуваного феномена представлений рядом показників:

- 1) *мотиваційно-ціннісний* – усвідомлення необхідності інновацій, узгодженість особистісних цілей із інноваційною діяльністю;
- 2) *інформаційно-когнітивний* – інформованість щодо інноваційних процесів в освіті, знання механізмів організації імітаційних технологій навчання;
- 3) *діяльнісно-творчий* – володіння інноваційними формами та методами навчання, уміння використовувати імітаційні технології навчання у практичній діяльності;
- 4) *рефлексивно-аналітичний* – здатність до професійної рефлексії, самооцінка власної інноваційної професійної підготовки.

На основі виокремлених критеріїв готовності до інноваційної педагогічної діяльності, що наведені у моделі (*сформованість в педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, інформованість про новітні педагогічні технології, технологічна грамотність, здатність до творчості та рефлексії*), визначено рівні досліджуваного феномена, а саме:

– *високий рівень (імітаційно-творчий)* – повне усвідомлення необхідності інновацій, узгодженість особистісних цілей із інноваційною діяльністю; поінформованість щодо інноваційних процесів в освіті, превалювання абстрактно-послідовного або абстрактно-довільного стилів засвоєння інформації, знання механізмів організації імітаційних технологій навчання; досконале володіння організацією інноваційних форм та методів навчання, сформованість умінь використовувати імітаційні технології навчання у практичній діяльності; здатність до професійної рефлексії, адекватна самооцінка власної інноваційної професійної підготовки;

– *середній рівень (реконструктивний)* – епізодичне усвідомлення необхідності інновацій; недостатня узгодженість особистісних цілей із інноваційною діяльністю й поінформованість щодо інноваційних процесів в освіті, превалювання конкретно-послідовного стилю засвоєння інформації; часткові знання механізмів організації імітаційних технологій навчання й

застосування інноваційних форм та методів навчання, вибіркова сформованість умінь використовувати імітаційні технології навчання у практичній діяльності; відносна здатність до професійної рефлексії, не завжди адекватна самооцінка власної інноваційної професійної підготовки;

– *низький рівень (інтуїтивний)* – інтуїтивне усвідомлення необхідності інновацій, неузгодженість особистісних цілей із інноваційною діяльністю; епізодична поінформованість щодо інноваційних процесів в освіті, превалювання конкретно-довільного стилю засвоєння інформації, недостатність знань щодо механізмів організації імітаційних технологій навчання й застосування інноваційних форм та методів навчання, не сформованість умінь використовувати імітаційні технології навчання у практичній діяльності; не розвинута здатність до професійної рефлексії, неадекватна самооцінка власної інноваційної професійної підготовки [189].

Отже, розроблена структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх викладачів закладів вищої освіти до ІД засобами імітаційних технологій навчання складається із трьох взаємопов'язаних блоків (*теоретико-методологічного, організаційно-практичного, критеріально-результативного*). Основними перевагами запропонованої авторської моделі професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО до інноваційної діяльності засобами ІТН, на нашу думку, є узгодженість її складових, доступність використання, гнучкість і динамічність у застосуванні імітаційних технологій, можливість для персоналізації навчання кожного окремого студента.

Висновки до другого розділу

При визначенні основних концептуально-методологічних і моделюючих позицій дослідження отримано наступні висновки:

1) *Методологічний підхід* у педагогіці тлумачиться як дослідницькі установки до об'єктів дійсності, спосіб мислення та пізнання об'єктивної реальності, що формується під впливом певних чинників дослідження.

Методологічні підходи педагогічних досліджень визначають певні закономірності й принципи в науковому пошуку, авторські світоглядні позиції як парадигмальні орієнтації в освітній дійсності. Від вихідних положень дослідження, що регулюються методологічними підходами, напряду залежить самотність, інноваційність, наукова новизна результатів дослідження. Виділення методологічних підходів педагогічного дослідження визначає філософію освітніх процесів та явищ, логіку основних положень дослідно-експериментальної роботи.

2) Методологічною основою формування готовності до ІД майбутніх викладачів ЗВО засобами імітаційних технологій навчання виступають положення ряду підходів, а саме:

- *аксіологічного* – трансформація соціально-значущих цінностей на рівень індивідуальних ціннісних пріоритетів особистості;
- *компетентнісного* – переміщення акцентів з автоматичного накопичення знаннєвої складової у площину формування здатностей практично діяти і творчо застосовувати набуті компетентності та досвід;
- *технологічного* – алгоритм певних дій суб'єктів, що її здійснюють, для досягнення прогнозованих результатів та підвищення ефективності та оптимальності освітнього процесу;
- *індивідуально-творчого* – вираження неповторності й самотності майбутніх викладачів, визначення їх професійного світогляду, здібностей до індивідуального саморозвитку, вдосконалення творчого потенціалу;
- *акмеологічного* – удосконалення у майбутніх викладачів здатностей до самостійного цілепокладання, саморегуляції (самоконтролю, самокорекції), саморозвитку і самореалізації;
- *рефлексивно-контекстного* – контекстуалізація освітнього процесу та визначення різноманіття навчальних стратегій професійної підготовки майбутніх викладачів.

3) Означені методологічні підходи визначили основні *принципи нашого педагогічного дослідження* як концептуальних вимог освітньої дійсності, дотримання яких забезпечує ефективність проведеної

експериментальної роботи: *вмотивованості, відкритості, технологічності, індивідуалізації творчої активності, рефлексивності, імерсивності.*

4) У контексті нашого дослідження виокремлено педагогічні умови як сукупність обставин життєдіяльності суб'єктів освітнього процесу ЗВО шляхом застосування засобів, методів, форм навчання (традиційних та імітаційних), спрямованих на забезпечення ефективної взаємодії студентів і викладачів, результативності формування готовності майбутніх викладачів до ІД.

5) У дослідженні виокремлено наступні педагогічні умови формування готовності майбутніх викладачів ЗВО до інноваційної діяльності засобами імітаційних технологій навчання, а саме:

- формування позитивної мотивації і ціннісного ставлення до інноваційної діяльності майбутніх викладачів;
- поетапне засвоєння й оновлення інноваційних педагогічних знань, інтегрованих у зміст професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів ЗВО;
- технологізація освітнього процесу, набуття умінь і навичок використання освітніх інновацій, досвіду імітаційної діяльності майбутніх викладачів у ЗВО;
- створення рефлексивно-контекстного освітнього середовища розвитку майбутніх викладачів на основі застосування у практиці роботи імітаційних технологій навчання.

б) Доведено, що у процесі педагогічного моделювання створюється модель за принципом аналогії, яка адекватно відображає певні характеристики та особливості досліджуваного об'єкта, зв'язки між його складовими, що дозволяє досліднику прогнозувати розвиток об'єкта моделювання та отримувати передбачувані результати. Аналіз етапності створення педагогічної моделі довів необхідність її розгляду на різних рівнях, а саме: *концептуальному* – вибір методологічних підходів для моделювання, визначення принципів організації дослідження; *змістовному* – визначення педагогічних умов формування досліджуваного феномена, етапів розвивальної програми, конкретних методів імітаційного навчання; *вимірjuвальному* – визначення

параметрів об'єкта і критеріїв оцінки змін цих параметрів, рівнів досліджуваного феномена; *інтерпретаційному* – інтерпретація отриманих даних педагогічного моделювання.

7) У процесі дослідження побудована структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх викладачів ЗВО до ІД засобами імітаційних технологій навчання (*графічно-описова у вигляді схеми*). У моделі виокремлено ряд блоків, котрі між собою взаємопов'язані: *теоретико-методологічний*, що визначає концептуальну складову – методологічні підходи, принципи дослідження, функції діяльності викладача ЗВО, об'єднаних у єдине ціле метою дослідження; *організаційно-практичний*, що представлений трьома складовими – педагогічні умови досліджуваного феномена, інноваційні технології, етапи розвивальної програми формування готовності майбутніх викладачів ЗВО до ІД засобами імітаційних технологій навчання; *інноваційно-результативний*, у якому подано структурні компоненти, показники, критерії і рівні досліджуваного феномена. Перевагами запропонованої моделі визначено узгодженість її складових, доступність використання, гнучкість і динамічність у застосуванні ІТН, можливість для персоналізації навчання кожного окремого студента, комплексність при використанні в ЗВО при вивченні різних освітніх компонент ОП, розвивальний характер запропонованої програми.

РОЗДІЛ 3

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІМІТАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ІННОВАЦІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

3.1. Педагогічна діагностика та етапи дослідно-експериментальної роботи

Проведення експерименту з формування готовності майбутніх викладачів ЗВО до ІД засобами імітаційних технологій навчання передбачає виділення вихідних рівнів розвитку досліджуваного феномена за допомогою діагностичного інструментарію й перевірку результативності впровадження розвивальної програми. Значну роль у процесі експериментального дослідження для вимірювання певних показників відводиться *педагогічній діагностиці*, що надає можливості отримувати кількісні й якісні характеристики педагогічних об'єктів. О. Дубасенюк, О. Вознюк розглядають педагогічну діагностику як педагогічну діяльність, що спрямована на вивчення і пізнання стану об'єктів (суб'єктів) виховання із метою співробітництва з ними і управління цим процесом [49, с. 3]. О. Кондур, Н. Фучинська *педагогічну діагностику* пропонують тлумачити як «сукупність методів і форм контролю, перевірки рівня знань та вмінь, набутих здобувачами освіти в процесі навчальної діяльності. Крім цього, до складових діагностики входить прогнозування та планування навчального процесу, удосконалення педагогічної майстерності викладача і вчителя. Тому педагогічне діагностування забезпечує якість освітнього процесу загалом» [79, с. 337]. Отже, педагогічна діагностика розглядається як педагогічна діяльність, що передбачає володіння сукупністю методів і форм контролю, перевірки рівня знань та вмінь, набутих здобувачами освіти. Сутність педагогічної діагностики полягає у вивченні результативності освітнього процесу на основі змін у рівнях вихованості та освіченості здобувачів освіти.

Педагогічна діагностика тісно переплітається з психологічною діагностикою, що визначає індивідуальні якості і перспективи розвитку особистості. А. Фурман і А. Дубно вважають психологічну діагностику окремою цариною теоретичної і практичної діяльності професіоналів у різних сферах суспільного життя, таких як освіта, наука, управління, виробництво, дозвілля. Її виняткову роль як наукової дисципліни вчені пов'язують із поєднанням відповідних теоретичних напрацювань із актуальною суспільною практикою, соціокультурним та особистісним досвідом [178, с.14].

Педагогічна і психологічна діагностики використовують діагностування у процесі експериментальної роботи. У поняття «діагностування», як зазначає Т. Слюсар, вкладається ширший і глибший зміст, ніж у поняття «перевірка знань, умінь і навичок». Останнє, на думку автора, тільки констатує результати, не пояснюючи їх походження. У той час як діагностування включає *контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, розглядає результати з урахуванням способів їх досягнення, виявляє тенденції та динаміку дидактичного процесу* [157, с.183]. Продовжує цю думку В. Стрельніков, який доводить, що діагностування розглядає результати з урахування шляхів і способів їх досягнення, виявляє тенденції та динаміку формування продукту навчання. *Компонентами діагностування* вчений називає накопичення статистичних даних, їх аналіз і контроль, перевірку та оцінювання, виявлення динаміки та тенденцій, прогнозування подальшого розвитку [164, с. 54]. Таким чином, педагогічне діагностування є складним, динамічним процесом, що розглядає контроль і оцінювання результатів освіти разом із шляхами і способами їх досягнення.

О. Кривонос вказує на такий різновид діагностування із залученням експертів, що називають *експертизою* (А. Алексюк, І. Підласий, М. Лазарєв), де експертами є досвідчені вчені і практики, які компетентні в предметі діагностики. Експертиза спрямована на різностороннє і поглиблене вивченням об'єкта діагностики. Важливою для нашого дослідження є висновок, котрий зроблений цією дослідницею: якщо діагностика стосується комплексних продуктів професійно-творчої і самостійної діяльності студентів, то наявність

діагностичної експертизи є обов'язковою [90, с. 142]. Таким чином, наявність діагностичної експертизи в творчій складовій є необхідною умовою організації діагностування учасників освітнього процесу ЗВО.

Л. Бірюк, С. Пішун відмічають збільшення поля діяльності сучасної педагогічної діагностики, її поліфункціональність, що розповсюджується на ряд функцій, таких як *аналітична, оцінювальна, контрольна, корекційна, орієнтаційна, інформаційна, мотиваційна і стимуляційна* [10, с. 99]. Функції педагогічної діагностики визначають принципи її проведення. *Принципами педагогічної діагностики* виступають керівні положення, котрі визначають зміст, організаційні форми та методи діагностичного процесу [90, с. 144].

Організація діагностування здійснюється із урахуванням *ряду принципів*, а саме: *об'єктивності* (аналітичний підхід до отриманих результатів, багатократна перевірка та висока вимогливість); *цілеспрямованості* (співвідношення організаційних форм, засобів і методів реалізації із поставленою метою і визначеними цілями); *доступності діагностичних методик і процедур* (простота у використанні діагностичних методик, забезпечення природних умов для діагностування, стимулювання мотивації обстежуваних на правдивість відповідей у процесі педагогічної діагностики); *системності та безперервності (постійності)* (багатоаспектне та неодноразове діагностування із застосуванням різноманітних методів); *наукової обґрунтованості* (надійність і достовірність результатів дослідження); *технологічності* (проведення діагностичних процедур за певним алгоритмом); *адресності* (диференціація форм і змісту діагностування залежно від індивідуальних особливостей суб'єктів педагогічного процесу, їх статусу, соціальної спрямованості, рівня освіти тощо); *конфіденційності* (не оприлюднення результатів педагогічної діагностики без згоди особи, яка була об'єктом дослідження); *гласності* (проведення відкритих випробувань респондентів за однаковими критеріями) та ін. Отже, діагностування здійснюється із урахуванням означених принципів і діагностичних методик.

За допомогою діагностичних методик обстежуються респонденти і фіксуються результати експериментальної роботи зі змінами, що надають

можливість отримати в динаміці певні показники на різних етапах роботи. Отже, діагностичні методики на етапі вхідного контролю надають можливість виявити реальний стан розвитку досліджуваної якості респондентів, а на етапі підсумкового контролю – засвідчити ефективність розвивальної програми (підтвердити або спростувати висунуту нульову гіпотезу дослідження).

У процесі проведення нашої експериментальної роботи був підібраний відповідний діагностичний інструментарій, який урахував структуру досліджуваного феномена, критерії і показники, що визначали рівні готовності майбутніх викладачів вищої школи до ІД з використанням імітаційних технологій навчання.

Отже, у процесі дослідження було використано наступні діагностичні методики:

– мотиваційно-ціннісний компонент (усвідомлення необхідності інновацій, узгодженість особистісних цілей із інноваційною діяльністю) – *діагностична методика «Мотиви вибору діяльності викладача» за Є. Ільїним [63];*

– інформаційно-когнітивний компонент (інформованість щодо інноваційних процесів в освіті, знання механізмів організації імітаційних технологій навчання) – *модифікована картка оцінювання когнітивної готовності вчителів до інновацій за О. Козловою [77];*

– діяльнісно-творчий компонент – (володіння інноваційними формами та методами навчання, уміння використовувати імітаційні технології навчання у практичній діяльності) – *авторська методика експертизи і оцінки інноваційних вмінь використання майбутніми викладачами імітаційних технологій навчання;*

– рефлексивно-аналітичний компонент (здатність до професійної рефлексії, самооцінка власної інноваційної професійної підготовки) – *діагностика «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії» за М. Фетискіним, В. Козловим, Г. Мануйловим [148].*

Охарактеризуємо психолого-педагогічний інструментарій проведення дослідження.

Методика «Мотиви вибору діяльності викладача» за Є. Ільїним [63] використовувалася із метою якісного аналізу майбутніми викладачами мотиваційної структури своєї педагогічної діяльності. Означена методика відноситься до прямих методів діагностики мотиваційної сфери особистості, в основі яких лежить пряма оцінка [161, с.89]. Методика складається із 12 тверджень, що дозволяли визначити провідні мотиви вибору майбутніми викладачами означеної професії (див. Додаток А). Для цього респондентам потрібно було оцінити за 5-бальною системою ступінь індивідуальної значимості кожного твердження. Узагальнення результатів цієї методики надавали можливість зробити висновок щодо педагогічного покликання кожного конкретного майбутнього викладача і його провідних *мотивів* (п. 1 – *професійної потреби*; п. 2. – *функціонального інтересу*; п. 3.– *комунікативних*; п. 4. – *пізнавальних*; п. 6.– *індивідуального самовираження, прагнення до творчої та інноваційної діяльності*; п. 5 – *самореалізації і підвищення престижу*; п.7 – *знаходження у інтелектуальному середовищі*; п.8. – *досягнення наукових результатів*; п.9 – *прагнення до влади*; п. 10 – *запобігання непорозумінню*; п.11-12 – *конформізму*).

Карта оцінювання когнітивної готовності вчителів до інновацій за О. Козловою [77] використовувалася для якісного аналізу теоретичної складової готовності майбутніх викладачів до впровадження інновацій. Студентам було потрібно на основі самоаналізу оцінити запропоновані в списку дванадцять параметрів когнітивної сфери за 5- бальною шкалою, а саме: знання нормативних документів, що регламентують шкільну освіту; наявність глибоких теоретичних знань і ґрунтовних вмінь із психолого-педагогічних дисциплін; знання змісту освіти, форм, методів і засобів навчання; знання педагогічних технологій (імітаційних), професійно-педагогічного досвіду і досягнень науки; уміння використовувати комп'ютерну, аудіо-, відео- та копіювальну техніку; вміння науково обґрунтувати інноваційну діяльність; прагнення до пошуку нової інформації щодо застосування імітаційних технологій навчання; уміння аналізувати, інтегрувати і синтезувати інформацію; здатність до продукування гіпотез, оригінальних ідей, до

дослідницької діяльності; наукова робота з вивчення різних психолого-педагогічних джерел, аналіз концепцій професійної діяльності вчителя; здатність до розробки авторських програм, навчальних планів, вміння моделювати та конструювати елементи занять. Визначення рівнів когнітивної готовності до інновацій за цією діагностичною методикою здійснювалося шляхом підрахування загальної кількості балів: 60 – 41 балів – *високий (імітаційно-творчий)* рівень когнітивної готовності до інновацій; 40 – 21 – *середній (реконструктивний)* рівень; 20 – 0 – *низький (інтуїтивний)* рівень (див. Додаток Б).

Авторська методика експертизи і оцінки інноваційних вмінь використання майбутніми викладачами імітаційних технологій навчання мала на меті визначити рівні сформованості аналітичних, прогностичних, проєктивних, рефлексивних умінь у процесі практичного застосування майбутніми викладачами імітаційних технологій навчання (див. Додаток В). Особливістю цієї діагностичної методики був подвійний характер її проведення на основі самоаналізу студентами власної інноваційної діяльності та експертної оцінки викладачами застосування інновацій студентами в практиці їх професійної підготовки. Респондентам і експертам пропонувалося оцінити рівень сформованості дванадцяти інноваційних умінь за п'ятибальною системою, які застосовуються у практиці імітаційного навчання, а саме: уміння аналізувати педагогічні інновації із урахуванням власних інтересів і досягнень; уміння оптимального вирішення педагогічних задач на основі імітаційного моделювання ситуацій; уміння управляти освітнім процесом у ході організації та проведення дослідно-експериментальної роботи у ЗВО; уміння прогнозувати результати застосування імітаційних технологій навчання у освітньому процесі ЗВО; уміння осмислювати власні професійні дії у ході практичного застосування імітаційних технологій навчання; уміння адекватно оцінювати власну інноваційну діяльність у процесі використання імітаційних технологій навчання; уміння запроваджувати в практику роботи імітаційні технології навчання; уміння розробляти власні інноваційні проєкти і використовувати їх у педагогічній діяльності; уміння здійснювати розподіл ролей із урахуванням

індивідуальних особливостей здобувачів освіти в процесі ігрового проєктування; володіння технологією організації і проведення імітаційних технологій навчання; уміння проявляти творчу активність при застосуванні інноваційних технологій навчання; практичні вміння участі в роботі семінарів, практикумів із застосуванням імітаційних технологій навчання. Бали респондентів і експертів підсумовувалися і визначали рівні сформованості інноваційних умінь, а саме: 120 – 81 бал – *високий (імітаційно-творчий) рівень*; 80 – 41 – *середній (реконструктивний) рівень*; 40 – 0 – *низький (інтуїтивний) рівень*.

Діагностична методика «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії» (за М. Фетискіним, В. Козловим, Г. Мануйловим) [148] була орієнтована на визначення сформованості у студентів рефлексивних умінь (див. Додаток Г). Студентам у процесі дослідження пропонувалося надати відповіді на 15 запитань опитувальника у формі певних позначень: «так» (+) – у випадку позитивної відповіді; «ні» (-) – у випадку негативної відповіді; «не знаю» (0) – якщо у відповіді були вагання і сумніви. Згідно ключа обрахування результатів методики за кожен відповідь «так» і «ні» нараховувалося по 10 балів, а за відповідь «не знаю» – по 5 балів. Сумарна кількість балів засвідчувала рівні сформованості онтогенетичної рефлексії, а саме: 49-0 балів – наявність умінь аналізувати зроблене й впевнений рух уперед (*високий – імітаційно-творчий рівень*); 99-50 балів – часткова наявність рефлексивних умінь внаслідок обережності їх застосування на основі аналізу минулих помилок (*середній–реконструктивний рівень*); 150-100 балів – повна відсутність рефлексії минулого досвіду (*низький – інтуїтивний рівень*).

Педагогічна діагностика готовності майбутніх викладачів вищої школи до ІД із застосуванням імітаційних технологій навчання відбувалася за виділеними діагностичними методиками в три етапи проведення дослідно-експериментального дослідження (*констатувального, формувального, контрольного*).

Проведення дослідно-експериментальної роботи на *констатувальному етапі* передбачало таку її організацію: вибір ЗВО для організації

експериментальної роботи; визначення вихідного рівня готовності майбутніх викладачів ЗВО до інноваційної діяльності; об'єктивна оцінка отриманих у ході експерименту емпіричних даних; формування контрольних і експериментальних груп студентів.

Формувальний етап експерименту передбачав: розроблення розвивальної програми підготовки майбутніх викладачів ЗВО до ІД з використанням імітаційних технологій навчання; реалізацію педагогічних умов та апробацію моделі формування досліджуваного феномена.

Контрольний етап дослідно-експериментальної роботи був спрямований на повторне проведення діагностики рівнів готовності майбутніх викладачів ЗВО до ІД засобами імітаційних технологій після впровадження у практику роботи розвивальної програми формування досліджуваного феномена; аналіз результатів педагогічного експерименту та перевірку ефективності розробленої експериментальної методики роботи; узагальнення здобутих результатів; розроблення методичних рекомендацій щодо підвищення результативності формування досліджуваного феномена у студентів університетів.

Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Університету Григорія Сковороди в Переяславі, КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти». Вибір цих закладів вищої освіти для організації експериментальної роботи був обумовлений рядом обставин, а саме: вони знаходяться у різних областях України, використовують для навчання студентів різні освітні програми, в означених університетах здійснюється підготовка майбутніх викладачів на другому – магістерському рівні. У експериментальній роботі приймали участь 128 магістрантів.

Визначення рівнів сформованості готовності майбутніх викладачів вищої школи до ІД з використанням імітаційних технологій навчання за різними компонентами наведені в узагальнюючій таблиці 3.1, за якою можна простежити математичні підрахунки.

Таблиця 3.1

**Результати сформованості готовності майбутніх викладачів ЗВО до
інноваційної діяльності засобами імітаційних технологій у
констатувальному експерименті (у % й особах)**

Діагностичні методики	Рівні готовності майбутніх викладачів ЗВО до інноваційної діяльності засобами імітаційних технологій		
	Високий (імітаційно- творчий)	Середній (реконструктивний)	Низький (інтуїтивний)
Діагностична методика 1 (мотиваційно-ціннісний компонент)	40,63% (52 ос.)	35,16% (45 ос.)	24,22% (31 ос.)
Діагностична методика 2 (інформаційно- когнітивний компонент)	21,87% (28 ос.)	55,47% (71 ос.)	22,66% (29 ос.)
Діагностична методика 3 (діяльнісно-творчий компонент)	17,19% (22 ос.)	35,94% (46 ос.)	46,88% (60 ос.)
Діагностична методика 4 (рефлексивно- аналітичний компонент)	19,53% (25 ос.)	28,13% (36 ос.)	52,34% (67 ос.)
Загальний рівень	25,00% (32 ос.)	38,28% (49 ос.)	36,72% (47 ос.)

Отримані дані за діагностичною методикою 1 за Є. Ільїним засвідчують, що більша група студентів серед мотивів вибору діяльності викладача керується мотивами «педагогічного визнання» (70,31% – 90 ос.), серед яких – мотиви професійної потреби – 15,63% (20 ос.); пізнавальні – 14,84% (19 ос.);

функціонального інтересу – 12,5% (16 ос.); *прагнення до творчої та інноваційної діяльності* – 10,16% (13 ос.); *комунікативні* – 9,37% (12 ос.); *індивідуального самовираження* – 7,81% (10 ос.). Отже, прагнення до творчої та інноваційної діяльності, які повинні превалювати у формуванні готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів, займали лише четверте місце серед усіх мотивів. Другорядні інтереси проявили у процесі констатувального експерименту 29,69% (38 ос.) респондентів, котрі були виражені наступним чином: *прагнення до самореалізації і підвищення престижу* – 7,03% (9 ос.); *прагнення до влади* – 6,25% (8 ос.); *конформізму* – 6,25% (8 ос.); *досягнення наукових результатів* – 5,47% (7 ос.); *запобігання непорозумінь* – 4,69% (6 ос.). До *високого (імітаційно-творчого) рівня* мотивації вибору діяльності викладача віднесені *мотиви професійної потреби, пізнавальні, прагнення до творчої та інноваційної діяльності*. *Середній (реконструктивний) рівень* представлений таким мотиваційним комплексом: *мотиви функціонального інтересу, комунікативні, індивідуального самовираження, досягнення наукових результатів*. До *низького (інтуїтивного) рівня* мотивації вибору діяльності викладача увійшли другорядні інтереси, а саме: *прагнення до самореалізації і підвищення престижу, прагнення до влади, конформізму, запобігання непорозумінь*. Отже, за результатами констатувального експерименту *високий (імітаційно-творчий) рівень* прояву мотивації вибору діяльності викладача був притаманний – 40,63% студентам (52 ос.), *середній (реконструктивний)* – 35,16% (45 ос.), *низький (інтуїтивний)* – 24,22% (31 ос.). Превалювання високого рівня мотивації у констатувальному експерименті довело, що студентами усвідомлено зроблений вибір майбутньої професійної діяльності.

Використання *діагностичної методики 2 за О. Козловою* [77] у процесі констатувального експерименту надало можливість оцінити когнітивну готовність майбутніх викладачів до впровадження інновацій у практику професійної діяльності.

Після відповідей респондентів на питання анкети з'ясовано, що опитувані не мають ґрунтовних знань нормативних документів, що регламентують зміст освіти – середня оцінка 3 бали; наявність знань і вмінь з психолого-

педагогічних дисциплін вони оцінили у 3,5 балів; знання змісту освіти, форм, методів і засобів навчання, на їх думку, рівнялося 3,2 бали; середня самооцінка знань педагогічних технологій (імітаційних), професійно-педагогічного досвіду і досягнень науки досліджуваних складала 3,1 бал; уміння використовувати комп'ютерну, аудіо-, відео- та копіювальну техніку досягла 3,9 балів; вміння науково обґрунтувати інноваційну діяльність було в середньому оцінено в 2,8 балів; прагнення до пошуку нової інформації щодо застосування імітаційних технологій навчання становило оцінку 2,6 балів; уміння аналізувати, інтегрувати і синтезувати інформацію було оцінено у 4 балів; здатності до продукування гіпотез, оригінальних ідей складала 2,5 балів; здатність до дослідницької діяльності становила 4,1 бали; робота з психолого-педагогічними джерелами, вивчення і аналіз концепцій професійної діяльності вчителя рівнявся 2,4 бали; володіння методикою розробки авторських програм, навчальних планів, моделювання та конструювання елементів заняття досягло лише узагальненого балу в 2,3. Отже, середня бальна оцінка за всіма показниками анкети становила у процесі констатувального експерименту – 3,12 балів. Найвищими балами оцінили студенти власні здатності до дослідницької діяльності; уміння аналізувати, інтегрувати і синтезувати інформацію; уміння використовувати комп'ютерну, аудіо-, відео- та копіювальну техніку. Найнижчими балами майбутні викладачі оцінили свої здатності до володіння методикою розробки авторських програм, навчальних планів, моделювання та конструювання елементів заняття; вивчення й аналізу різних концепцій щодо професійної діяльності; продукування гіпотез, оригінальних ідей.

Визначення рівнів когнітивної готовності до інновацій за означеною діагностичною методикою довела, що *високий (імітаційно-творчий)* рівень мали 21,87% респондентів (28 ос.); *середній (реконструктивний)* рівень – 55,47% (71 ос.); *низький (інтуїтивний)* рівень – 22,66% (29 ос.). Таким чином, превалював у констатувальному експерименті *реконструктивний рівень* когнітивної готовності майбутніх викладачів до ІД, котрий мали більше половини опитуваних. *Імітаційно-творчий* та *інтуїтивний* рівні були майже однакові та відрізнялися несуттєво (на 0,79%) на користь низького рівня. На

основі аналізу отриманих статистичних даних були зроблені висновки про недостатню сформованість когнітивної складової готовності майбутніх викладачів до впровадження інновацій у практику роботи.

Застосування діагностичної методики 3 для оцінки інноваційних умінь використання майбутніми викладачами імітаційних технологій навчання у процесі констатувального експерименту показало, що *високий (імітаційно-творчий) рівень* їх сформованості становив 17,19% (22 студентів); *середній рівень (реконструктивний)* – 35,94% (46 респондентів) та *низький (інтуїтивний) рівень* – 46,88% (60 опитуваних). Респондентам і експертам пропонувалося оцінити рівень сформованості дванадцяти інноваційних умінь за п'ятибальною системою, які застосовуються у практиці імітаційного навчання. Серед умінь, що отримали найвищі оцінки студентів і експертів стали наступні: практичні вміння участі в роботі семінарів, практикумів із застосуванням імітаційних технологій навчання (4,1 бал); вміння управляти освітнім процесом у ході організації та проведення дослідно-експериментальної роботи у ЗВО (3,9 балів); вміння адекватно оцінювати власну інноваційну діяльність у процесі використання імітаційних технологій навчання (3,8 балів). Серед умінь, що отримали найнижчі оцінки студентів і експертів були названі такі: вміння оптимального вирішення педагогічних задач на основі імітаційного моделювання ситуацій (2,4 бали); вміння розробляти власні інноваційні проекти і використовувати їх у педагогічній діяльності (2,6 балів); володіння технологією організації і проведення імітаційних технологій навчання (2,7 балів). Отже, як засвідчили результати констатувального експерименту, в респондентів не сформовані інноваційні вміння, бо превалює *інтуїтивний рівень* (46,88% респондентів). Пояснити цей факт можливо лише несистемною роботою щодо формування інноваційних умінь у ЗВО у процесі імітаційного навчання.

Діагностична методика 4 була спрямована на визначення у констатувальному експерименті рівнів сформованості онтогенетичної рефлексії майбутніх викладачів, а саме: *високий (імітаційно-творчий) рівень* – 19,53% (25 ос.); *середній (реконструктивний) рівень* – 28,13% (36 ос.); *низький*

(інтуїтивний) рівень – 52,34% (67 ос.). Отже, у досліджуваних переважала повна відсутність рефлексії минулого досвіду. Незначна частина студентів частково мали певні рефлексивні вміння на основі аналізу минулих помилок. Отримані дані вказують на необхідність постійного долучення майбутніх викладачів до детального аналізу досвіду своїх товаришів і власної діяльності.

Загальний рівень готовності майбутніх викладачів вищої школи до ІД із застосуванням імітаційних технологій у констатувальному експерименті наочно відображений на гістограмі (рис.3.1.)

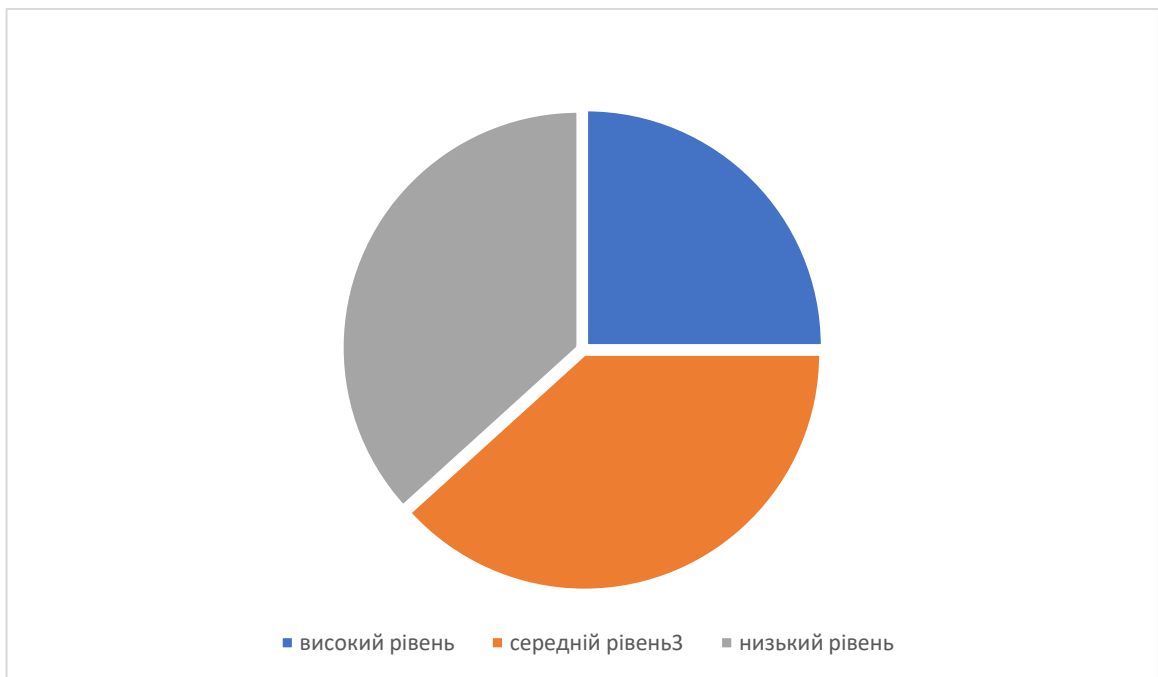


Рис. 3.1. Рівні готовності майбутніх викладачів ЗВО до інноваційної діяльності засобами імітаційних технологій у констатувальному експерименті

Отже, превалюючим за результатами констатувального експерименту був *реконструктивний рівень* готовності майбутніх викладачів ЗВО до ІД засобами імітаційних технологій (38,28%). Дещо менша кількість респондентів знаходилася на інтуїтивному рівні готовності (36,72%). Лише чверть респондентів (25,00%) мали *імітаційно-творчий рівень* готовності до інноваційної діяльності. Виокремлені дані засвідчили необхідність практичної реалізації розвивальної програми формування досліджуваного феномена. За

результатами констатувального експерименту майбутні викладачі були умовно поділені на дві групи, а саме: контрольна – 61 студент, експериментальна – 67 респондентів. Відсутність суттєвих змін між рівнями готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів контрольної і експериментальної групи доведені шляхом їх порівняння за результатами констатувального експерименту та визначення коефіцієнту кореляції Пірсона, що дорівнює $\chi^2_{\text{емп}} = 0,16$ для рівня ймовірності $\alpha=0,005$ (див. Додаток К).

Розвивальна програма формування готовності до ІД майбутніх викладачів закладів вищої освіти з використанням імітаційних технологій навчання проводилася із студентами лише експериментальної групи. Контрольна група вчилася на традиційною програмою за спеціальністю.

3.2. Розвивальна програма формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання

Особливої ваги та значимості в процесі дослідно-експериментальної роботи набув другий – *формувальний етап експерименту*, який проводився протягом другого семестру 2020-2021 років та першого семестру 2021-2022 років. У процесі проведення цього етапу експерименту робота із майбутніми викладачами диференціювалася у контрольній і експериментальній групах, статистична однорідність яких була визначена у констатувальному експерименті (грудень 2020 року). У контрольних групах освітній процес здійснювався за традиційною методикою, а в експериментальних групах – застосовувалась розвивальна програма, що передбачала проведення комплексної роботи щодо формування готовності до ІД засобами імітаційних технологій навчання. Окрім того, був чітко визначений технологічний інструментарій експериментальної роботи з урахуванням освітніх потреб і змісту навчальних дисциплін ЗВО.

Розроблена комплексна розвивальна програма формування досліджуваного феномена включала три етапи:

- *ціннісно-когнітивний етап* (формування позитивної мотивації студентів до освітнього процесу ЗВО і ціннісного ставлення до ІД майбутніх викладачів, поетапне засвоєння інноваційних педагогічних знань й оновлення змісту ОП);
- *навчально-квазіпрофесійний* (набуття умінь і навичок використання освітніх інновацій, технологізація освітнього процесу, отримання досвіду імітаційної діяльності майбутніх викладачів у ЗВО);
- *рефлексивно-контекстний* (створення рефлексивно-контекстного освітнього середовища розвитку майбутніх викладачів ЗВО на основі використання у практиці роботи імітаційних технологій навчання).

На першому етапі дослідження реалізувалися перша і друга педагогічні умови формування досліджуваного феномена, на другому етапі – третя умова, на третьому етапі – четверта умова.

Отже, на *ціннісно-когнітивному етапі* розвивальної програми орієнтація у експериментальній роботі робилася на розвитку в процесі професійної підготовки майбутніх викладачів соціально значущих цінностей, отримання певної інформації щодо впровадження інновацій в освітній процес ЗВО, опанування інноваційними знаннями. Другий етап розвивальної програми – *навчально-квазіпрофесійний* передбачав набуття досвіду імітаційної діяльності майбутніх викладачів у ЗВО в процесі квазіпрофесійної навчальної діяльності. Третій етап програми – *рефлексивно-контекстний* був націлений на використанні різних вправ і ситуацій, які сприяли створенню у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів рефлексивного освітнього середовища в ЗВО.

На різних етапах впровадження у практику роботи ЗВО розвивальної програми формування досліджуваного феномена спостерігалася різна ступінь активності її суб'єктів (*викладачів і студентів*). На *першому етапі* програми (*ціннісно-когнітивному*) провідною була роль викладача, який проєктував освітній процес, надавав новітню інформацію, встановлював правила взаємодії

студентів, обирав форми навчання (*практичне заняття, тренінг, гра та ін.*). Враховувалися поради Н. Олійник щодо організації діяльності студентів на початковому етапі роботи, а саме: з'ясування і усвідомлення поставлених цілей і бажаного результату, щоб діяльність майбутніх викладачів була цілеспрямованою; вибір способів діяльності для досягнення мети, необхідних засобів інтелектуального, практичного або предметного характеру; надання певних знань про об'єкт діяльності [118, с.71-72].

На *другому етапі* програми (*навчально-квазіпрофесійному*) роль викладача знижувалася, бо він лише створював умови для максимальної самоорганізації діяльності студентів у процесі імітаційної діяльності й виступав у ролі учасника ігрової взаємодії (*ігрова позиція*); помічника і фасилітатора (*консультативна позиція*); експерта (*експертна позиція*). У процесі організації цього етапу розвивальної програми враховувалися пропозиції О. Москалюк [113, с. 224], а саме: відбувався поетапний розвиток гри, виконання завдань попереднього етапу впливали на хід наступного; визначалися правила, які регулюють хід гри; моделювалися умови, наближені до реальних, що імітують професійно-педагогічну діяльність; пропонувалися для роботи складні педагогічні і конфліктні ситуації, описувалися ситуації ігрового імітаційного моделювання; організовувалася спільна діяльність учасників у процесі застосування ІТН, вводилися елементи змагання; контролювався час ігрової взаємодії; розроблялася система оцінок імітаційної діяльності студентів.

На *третьому етапі* програми – *рефлексивно-контекстному*, підвищувалася самостійність дій студентів, викладач лише залучав їх до оцінки власних результатів діяльності. Враховувалася порада Н. Зарічанської, що управління ігровою діяльністю повинно бути більш рефлексивним, а група – більш самостійною. Студенти стають саморегульованою структурою, що є корисним у майбутній професійній діяльності, адже розвиваються уміння ефективно розподіляти завдання [61]. Доцільною також була і методична рекомендація щодо організації цього завершального (рефлексивного) етапу ігрової діяльності І. Коробової, особливо – обговорення його підсумків. У ряді випадків, як зазначає дослідниця, аналіз проведеної роботи є важливішим за

саме рішення, хоча багатьом студентам цей етап роботи дається найважче, якщо після гри обговорення не проводяться, то набуті в ході гри навички швидко втрачаються [82].

Більш детально зупинимося на ході проведення формувального експерименту. Застосування імітаційних технологій навчання здійснювалося у практиці освітньої підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки, галузі знань 01 Освіта/Педагогіка у процесі викладання *таких навчальних дисциплін* як «Педагогічна аксіологія», «Педагогіка вищої школи», «Методика викладання педагогіки», «Сучасні освітні технології», «Цифрові інструменти в освітній діяльності викладача», «Історія розвитку зарубіжної та вітчизняної вищої освіти», «Педагогічна та управлінська деонтологія», «Організаційно-управлінська діяльність у сфері вищої освіти» та ін.

Реалізація першого *ціннісно-когнітивного етапу розвивальної програми* у нашому дослідженні означало формування у студентів сукупності специфічних педагогічних цінностей фахової діяльності через суб'єктивне сприйняття, висловлювання власних думок й суджень. Враховуючи, що імітаційне навчання здійснюється у ЗВО в колективних та індивідуальних формах, розвиток ціннісних орієнтацій студентів відбувався на *груповому* (прагнення до реалізації потреб у професійному і загальнокультурному розвитку, створення можливостей до неперервної освіти і самоосвіти) й *особистісному* (становлення особистості, здатної до свідомого саморозвитку, професійного самовдосконалення) *рівнях*.

На початку експериментальної роботи з майбутніми викладачами проводилася робота щодо мотивованого їх залучення до імітаційного навчання. Для цього використовувалися різні *ситуації-вправи* з наступною метою:

- задоволення професійних потреб та інтересів майбутніх викладачів, усвідомлення ними загальнолюдських ідеалів і педагогічних цінностей;
- стимулювання активної навчальної діяльності, створення ситуацій успіху, залучення до навчання всіх студентів;

– дослідження мотивів, що виникають в процесі розвитку особистості як відносно довго існуючих оціночних диспозицій.

Наведемо приклади використання ігрових і неігрових імітаційних технологій навчання у процесі формувального експерименту з метою розвитку ціннісно-мотиваційної сфери майбутніх викладачів, а саме:

1. *Вправа «Самопрезентація» (ситуація-ілюстрація) (15 хв). Мета:* представлення власних позитивних рис, які підкреслює їхню цінність для роботи групи.

Порядок проведення:

Учасники в сюжетно-ігровій формі (у ролі коментаторів, аніматорів, керівників освітніх установ та ін.) демонстрували власне ставлення до майбутньої професії, акцентували увагу на своїх інтересах, захопленнях, професійних перспективах.

2. *Вправа «Лінія цінностей» (ситуація-оцінка) (15 хв). Мета:* з'ясувати ціннісні орієнтації студентів у процесі вирішення певних проблем.

Порядок проведення:

Викладач пропонував студентам різні проблемні запитання щодо організації майбутньої професійної діяльності й просив визначити основну цінність, з їх погляду, при розв'язанні цієї проблемної ситуації. Кожний студент писав на аркуші найбільш важливу для себе цінність і вкладав її в уявний кошик (*коробку, шапку та ін.*). Потім викладач діставав із «кошика» папірці з надписами і обговорював їх зміст із студентами. Майбутні викладачі за своїм бажанням могли прокоментувати власний вибір, або залишити його без коментарів. Останнім етапом виконання ситуації-вправи було групове обговорення й вибір найбільш доречної цінності, на думку групи, для вирішення означеної проблеми.

3. *Бліц-гра «Мотивація» (45 хв). Мета:* з'ясувати проблеми кожного учасника гри, описати «проблемний портрет» групи.

Порядок проведення:

Усім учасникам роздавалися чисті аркуші паперу з номерами (від 1 до 16, де праворуч залишалось вільне місце). Студентам зачитувався перелік

можливих проблем, які можуть бути винесені на обговорення, а саме: мотивування (вміння вмовляти, переконувати щось зробити); уміння слухати (активне слухання); налагодження контактів з керівництвом, стекхолдерами, колегами, іншими людьми; уміння вести дискусії; аргументування (уміння відстоювати власну думку та погляди за допомогою певних аргументів і доводів); уміння знімати емоційну напругу в співрозмовників під час конфліктних ситуацій; усунення емоційної напруги у самого себе; уміння вирішувати конфліктні ситуації; самопрезентація; розвиток сензитивності (вміння відчувати стан іншої людини); розвиток невербального спілкування; розвиток когнітивних психічних процесів (пам'яті, уваги, уявлення, уяви). Учасникам ігрової взаємодії пропонувалося поставити хрестики біля кожного пункту за певною шкалою, а саме: 3 хрестики, якщо проблема цікава і варта для здобуття додаткових знань і вмінь; 2 хрестики, якщо проблема знайома та її можна було обговорити; 1 хрестик, коли проблема може стати у нагоді й можна щось додатково дізнатися про неї; прочерк – зовсім не цікавить та не хвилює означена проблематика.

Студентам також пропонувалося ранжувати означені проблеми наступним чином: під номером 1 – найбільш складна особистісна ситуація із якою потрібно навчитися справлятися. Під номером 16 – проблема, яка не є, на їх думку, важкою і з нею можна легко справитися.

Кожен студент працював індивідуально без обговорення із іншими означеної проблематики. Потім студенти об'єднувалися у дві команди й виконували окреслені завдання, обговорювали означені проблеми, отримували результати у процесі прийняття групового рішення. Після обробки відповідей викладач отримував уявлення про пізнавальні інтереси і прагнення студентів, їх труднощі та пріоритети.

4. *Вправа «Наші мрії» (ситуація-проблема) (15 хв). Мета:* усвідомлювати власні бажання і прагнення.

Порядок проведення:

Учасникам пропонувалося закрити очі й уявити своє професійне майбутнє, займану посаду, оточення. Включалася тиха, спокійна музика. Потім

кожний учасник ділився своїми мріями або уявно імітував свої професійні дії у майбутньому. Викладач узагальнював висловлювання студентів і акцентував увагу кожного студента на необхідність досягнення своїх мрій і запланованих цілей.

Проведена таким чином експериментальна робота сприяла задоволенню професійних потреб майбутніх викладачів; отриманню достатньої кількості знань щодо цінностей, якими вони мають оперувати; усвідомленню загальнолюдських ідеалів. Водночас у майбутніх викладачів формувалися певні світоглядні орієнтири: *національні цінності*, що об'єднують людей, сприяють їх ідентифікації, виховують толерантну, полікультурну особистість; *духовні цінності*, що орієнтують студентів на добро і гуманізм; *практичні*, що зумовлюють розвиток професіоналізму; *особистісні*, які орієнтовані на індивідуальні характеристики педагога як суб'єкта педагогічної культури.

З метою поетапного засвоєння й оновлення інноваційних педагогічних знань на цьому етапі розвивальної програми були використані й наступні ситуації та ігри:

1. *Інсценування «Телевізор» (20 хв).* *Мета:* подолання комунікативних бар'єрів; розвиток навичок вільного спілкування й самостійного набуття інформації із інформаційних джерел.

Порядок проведення:

Ситуація розігрувалася у ігровій змагальній формі. Відбувався поділ групи на дві команди. Від кожної команди запрошувався один учасник, який виконував роль телевізора. Команди обирали ведучого, який виконував роль пульта управління (перемикача каналів). «Перемикач каналів» робив клацання і оголошував певну програму, яку він любить дивитися по телевізору. Миттєво телевізор повинен був почати репортаж. Далі учасників гри змінювала нова пара гравців. Імпровізований телеведучий мав право залучати до своєї передачі будь-кого або всіх членів як своєї команди, так і команди суперників. Вони були зобов'язані йому підігравати. Виграла команда, котра швидко і якісно проводила репортажі, чиї програми були інформативними та цікавими. У підсумку викладач з'ясував у студентів, яка інформація, отримана з уявного

телевізору, їм найбільш сподобалась, що нового вони узнали в процесі інсценування.

2. *Ситуація-права «Бібліотека» (90 хв).* *Мета:* формування інформаційно-комунікативних умінь майбутніх викладачів.

Порядок проведення:

Студентам пропонувалося перелік бібліотек, розміщених он-лайн (українські: <http://www.municipal-library.org.ua/>; <http://ukrlib.com.ua/>; англійські: <http://rs6.log.gov/amhome.html> – Library of Congress American Memory Collection, <http://americaslibrary.gov/cgi-bin/page.cgi> – America's Library). Вони мали дослідити їх тематичну освітню спрямованість, інформаційні ресурси і підготувати невеличке повідомлення із актуальної освітньої проблематики. Оцінювання повідомлень здійснювалося самими студентами, які оголошували найкращого доповідача.

3. *Дидактична гра «Інформаційний розрив» (45 хв).* *Мета:* стимулювання студентів до постійного обміну інформацією.

Порядок проведення:

Майбутнім викладачам пропонувалося обрати для себе іншого студента для роботи у парі щодо здобуття навчальної інформації. Суть проблеми полягала в створенні такої взаємодії студентів, коли основним мотивом кожного ставало одержання особистісно значущої інформації для виконання поставленого завдання, якою володів співрозмовник. Виконання гри було орієнтовано на вибір різного рівня завдань: прослухати повідомлення однокурсника та поставити необхідні запитання; обговорити повідомлення однокурсника; самостійно зробити повідомлення чи виступ; запропонувати для обговорення певну педагогічну проблему. У процесі обміну інформацією зникала наявна прогалина в знаннях студентів, створювалися умови для засвоєння нового матеріалу.

Отже, експериментальна робота передбачала і накопичення інноваційних знань, розвиток креативності, творчого мислення студентів.

Особлива увага на *ціннісно-когнітивному етапі розвивальної програми* приділялася організаційній роботі викладачів для застосування імітаційних

технологій навчання, які повинні були чітко визначити цілі, розподілити завдання між студентами, пояснити їм правила самоорганізації та взаємодії у групі під час імітаційного навчання на засадах толерантності та взаємодопомоги. Підготовча робота до проведення імітаційного навчання передбачала також розробку сценарію ігрової взаємодії, етапів його проведення та визначення правил організації. В подальшому викладачі знайомили студентів із алгоритмом застосування імітаційних технологій навчання, встановлювали норми роботи в групі, обговорювали умови групового та індивідуального оцінювання. Викладачі, які здійснювали експериментальну роботу, також враховували індивідуальні особливості учасників ігрової взаємодії й взаємостосунки студентів у групі, організовували поділ студентів на групи за їх індивідуальними уподобаннями з урахуванням рівнів їх активності, професійної підготовки.

На *другому етапі* розвивальної програми – *навчально-квазіпрофесійному* активність студентів підвищувалося за рахунок самостійного виконання у процесі інноваційної підготовки певних професійних ролей у процесі імітації (*імітаційні ділові ігри*); драматизації або рольової гри, розігрування ролей (*інсценування*), ігрового проектування, дидактичної гри, стажування із виконанням посадової ролі, імітаційного тренінгу.

Упровадження ігрового сегменту в практиці навчання майбутніх викладачів починалося із *дидактичної гри*. Наприклад, студентам-магістрантам пропонувалася *гра «Портрети відомих педагогів»*. *Мета гри*: узагальнити інноваційні ідеї відомих педагогів минулого.

Порядок проведення:

Група поділялася на три підгрупи, кожній із яких пропонувалася фотографія відомого педагога (А. Макаренка, В. Сухомлинського, В. Шаталова). Студентам потрібно були вивчити деталі портрета (4-5 хв) для того, щоб розповісти про цю людину та відповісти на запитання:

- Чи впізнаєте ви цю людину? Назвіть її прізвище та ім'я.
- У якому столітті і де вона проживала?

- Який вклад у розвиток педагогіки вона зробила?
- Чи вважаєте ви цю людину новатором?
- Які ідеї цього педагога ви могли би використати у практиці власної професійної діяльності?

Студенти відповідали на поставлені запитання, розповідали по черзі про свого педагога-новатора, ставили додаткові запитання. Якщо студенти не могли визначити особистість педагога, то фотографія на його ідентифікацію передавалася іншій команді. Виграла команда, котра називала найбільшу кількість фактів про відомих педагогів. Після апробації цієї дидактичної гри вона повторювалася із фотографіями інших педагогів.

Наступною *дидактичною грою*, що застосовувалася у формувальному експерименті, стала – «*Модель фахівця*» (15 хв). *Мета гри*: усвідомлення основних професійних і особистісних якостей викладача ЗВО.

Порядок проведення:

Студентам пропонувалося стати в коло й, перекидаючи один одному м'яч, називати ті професійні й особистісні якості, що притаманні викладачу закладу вищої освіти. Гра носила змагальний характер. Перемагав той, хто називав найбільшу кількість таких якостей.

На зміну дидактичним іграм у процесі формувального експерименту прийшли *рольові*, що включали аналіз конкретних ситуацій і їх рольове програвання, дозволяли студентам проявляти свою індивідуальність, розвивати вміння об'єктивно аналізувати власну поведінку та краще розуміти інших. На підготовчому етапі до ігрової взаємодії студентів ознайомлювали з технологією рольової гри (див. Додаток І). Лише після цього здійснювалися практичні дії щодо її впровадження у практику роботи. Наведемо приклади використання *розігрування ролей (інсценування), рольових ігор* у процесі застосування розвивальної програми формування готовності майбутніх викладачів ЗВО до ІД.

1. *Розігрування ролей (інсценування) «Розмова через скло» (15 хв).*

Мета: навчитися спілкуватися у різних життєвих ситуаціях за допомогою жестів.

Порядок проведення:

Гравцям повідомлялися проблемні ситуації для інсценування, наприклад, спілкування із продавцем у магазині через скляну вітрину; розмова з матір'ю, яка знаходиться на пероні вокзалу, а ви – в потязгу із закритим вікном; розмова з товаришем під час контрольної роботи в аудиторії, який перебуває на певній відстані та ін. Гравцям потрібно було передати інформацію один одному за допомогою жестів, стоячи ніби перед звуконепроникним склом. Іншим учасникам, що виступали глядачами, потрібно було зрозуміти, що хотіли сказати гравці. Найбільшу кількість балів у процесі інсценування набирали ті гравці, яких глядачі зрозуміли найкраще.

2. *Рольова гра «Двійник». Мета гри:* усвідомити феномен лідерства, продемонструвати та проаналізувати характерні риси конкретної людини.

Порядок проведення:

Заздалегідь, як домашнє завдання, студентам пропонувалося перевтілитися в образ громадського діяча чи відомого політичного лідера або відомої людини з розвинутими лідерськими якостями. До виконання цієї ролі студенти готувалися – підбирали інвентар і різні аксесуари. На семінарському занятті уявний лідер виступав перед уявними журналістами, ролі яких виконували інші студенти, яких ніби запросили на прес-конференцію для зустрічі з цією людиною. «Журналісти» за допомогою різних запитань повинні були визначити особу спікера та його погляди щодо висвітлення окремих питань. Після закінчення гри відбувався її колективний аналіз, визначалися сильні і слабкі сторони виступу уявного лідера.

Таким чином, дидактичні і рольові ігри готували майбутніх викладачів до застосування ділових ігор, які наближали освітній процес до реальної практики, розвивали здатність самостійно мислити й приймати рішення, імітували ситуації професійно-орієнтованого спілкування студентів в одній зі сфер їхньої майбутньої фахової діяльності. У залежності від форм людської взаємодії ділові

ігри поділялися на: *гру-співробітництво, гру-змагання, гру-конфлікт* [107, с. 20]. У процесі формувального експерименту використовувалися наступні ділові ігри:

3. *Ділова гра «Педагогічні інновації» (гра-співробітництво) (30 хв).*

Мета: розвивати креативність, уміння задавати незвичні запитання і шукати нешаблонні відповіді на поставлені питання.

Порядок проведення:

Викладач пояснював студентам, що означає бути інноваційним: мислити нестандартно, проявляти креативність, бути відкритим до всього нового, уникати шаблонів, уміти бачити різні можливості щодо вдосконалення певного процесу або явища. Модератор просив студентів уявити себе педагогом-новатором і виокремлював найбільш актуальні напрямки роботи викладача ЗВО, а саме: оцінювання знань студентів; використання інноваційних технологій; організація самостійної роботи. Студенти повинні були запропонувати і записати інновації щодо вдосконалення означених напрямів роботи викладача. Кожний міг обрати певну проблему, або всі разом. У підсумку бажаючі оголошували власні ініціативи, а студенти визначали найбільш перспективні новації.

4. *Ділова гра «Інсценування педагогічних фактів» (гра-змагання) (45 хв).* *Мета гри:* сформувані уміння виконувати професійні функції викладача.

Порядок проведення:

Студенти поділялися на мікрогрупи по 4-5 чоловік. Одна група призначалася експертами проведення гри. За допомогою картки-жереба для інших команд визначалися завдання із імпровізації різних аспектів діяльності викладачів ЗВО, а саме: робота куратора групи, засідання кафедри, організація роботи творчого гуртка, обговорення змісту освітньо-професійної програми, робота зі стейкхолдерами, проведення профорієнтаційної роботи зі школярами, організація наукової конференції та ін. Із перерахованих професійних ситуацій мікрогрупи студентів обирали одну шляхом обговорення. У розподілених командах визначалися ролі: куратор групи, завідувач кафедри, керівник гуртка, гарант освітньої програми, стейкхолдер, керівник наукової секції на

конференції, викладач кафедри, школяр, батьки учнів. Після цього чітко оговорювалися функції учасників ділової гри. На підготовку ділової гри відводилося 15 хв. Після того студенти демонстрували свою поведінку як учасників різних професійних ситуацій. Глядачами виступали експерти і студенти інших команд. Ділова гра завершувалася співбесідою експертної комісії із учасниками, де з'ясовувалися слабкі й сильні сторони запропонованих імпровізацій. Виграла команда, яка отримала найбільшого схвалення у студентів і експертної групи.

5. *Ділова гра «Посередництво» (гра-конфлікт) (20 хв). Мета гри:* формувати вміння конструктивного вирішення конфліктної ситуації шляхом посередництва.

Порядок проведення:

Сюжетом ділової гри стала ситуація, коли двоє викладачів відмовляються спільно брати участь в інноваційному проєкті на основі виниклих непорозумінь між ними. Із складу студентів обиралися за бажанням три учасника: два умовних викладача, що представляли сторони конфлікту, і медіатор – посередник у розв'язанні конфлікту. Інші студенти виступали в ролі глядачів і експертів. Перед медіатором ставилося завдання – вирішити ситуацію, застосовуючи необхідний алгоритм: вислуховування однієї сторони, інтерпретація означеного погляду іншої сторони; проведення цієї процедури з погляду іншої сторони; виявлення спільного у поглядах; вирішення конфлікту. Для ефективною реалізації моделей медіації викладач пропонував використати наступні *технології*: *компромісної домовленості* або ухвалення компромісних рішень; *човникової дипломатії*, що проявлялася у розведенні сторін конфлікту; *тиску на одного з опонентів*, у бесідах з яким доводилася помилковість його позиції; *директивної дії*, яка передбачала акцентування уваги на слабких позиціях опонентів. Аналіз результатів гри зводився до активного слухання, аргументації й обговорення, що дозволяло всім учасникам ігрової взаємодії, у першу чергу, умовним глядачам і експертам повною мірою зрозуміти погляди колег.

6. *Ділова гра «Імітаційні технології навчання у професійній діяльності» (гра-змагання) (45 хв).* *Мета гри:* визначити наявність теоретичних знань і практичних умінь із використання імітаційних технологій навчання у вищій школі (45 хв). У процесі гри для забезпечення більшої активності студентів і обмеження залучення до ігрової взаємодії викладача чітко визначались *функції її учасників:* *викладач* пояснював сутність гри, її правила, встановлював регламент, пропонував перелік завдань, підбирав підсумки; *студенти* самостійно формували команди, призначали експертну групу, обмінювалися думками, висували варіанти правильних відповідей, приймали остаточні варіанти рішень та оголошували їх, учасували в імітаціях; *експерти* підраховували правильні відповіді кожної команди та оголошували їх, оцінювали результати роботи, визначали команду-переможницю.

Порядок проведення:

До участі у грі залучалися усі присутні студенти, яких пропонувалося поділитися на дві команди (в кожній команді повинно було бути рівна кількість студентів) та експертну групу (3-4 особи). Викладач наголошував, що одна команда – це *уявні викладачі*, а друга – *студенти*. Гра складалася із двох частин – *теоретичної і практичної*. Завданням учасникам команд у теоретичній частині було – дати найбільш обґрунтовані варіанти відповідей на запитання щодо використання у ЗВО імітаційних технологій із позицій ролей своїх команд. Їм пропонувалося два простих і одне складне запитання.

Запитання для викладачів:

За якими ознаками і як класифікуються імітаційні технології навчання?

Що таке імітаційне моделювання?

Які імітаційні технології навчання можна ефективно використовувати:

- у процесі проведення лекцій;
- під час семінарських занять;
- при проведенні педагогічної практики?

Запитання для студентів:

Як ви розумієте сутність поняття «імітаційні технології навчання»?

Назвіть технології, що входять до імітаційних?

Які імітаційні технології навчання найбільш впливають на формування практичних умінь:

- у процесі проведення лекцій;
- під час семінарських занять;
- при проведенні педагогічної практики?

Для розв'язання поставленого теоретичного завдання командам надавалося 15-20 хв. Можна було самостійно відповісти на запитання і записати правильну відповідь на папері та отримати 2 бали, або скористатися картками- підказками та отримати за правильну відповідь – 1 бал. Після обговорення і прийняття рішень команди повідомляли свої відповіді.

Другий етап гри (20 хв) – практичний передбачав *ігрове проектування* й демонстрацію якої технології імітаційного навчання, де у першій команді рольові позиції надавалися умовним викладачам при виконанні їх професійних обов'язків, а в другій – студентам, що імітували різні сторони студентського життя. Основною вимогою до ігрових проєктів та їх імітаційних демонстрацій була – *реальність й повсякденність, технологічність, відкритість*. Експерти оцінювали результати роботи кожної команди, коментували їх і оголошували команду-переможницю. У завершенні гри викладач висловлював свою думку, підбивав підсумки гри.

Ігрове проектування, як сучасна технологія навчання у процесі експериментальної роботи, орієнтувало студентів на найвищий прояв творчої активності, на створення та вдосконалення інноваційних проєктів у режимі командної роботи. Позитивний пізнавальний ефект цієї технології у практиці роботи досягався шляхом інтерактивної взаємодії учасників груп із рольових позицій, що відтворювалися у ігрових ситуаціях. При використанні ігрового проектування застосовувався механізм узгодження різних інтересів студентів, навчання їх співпраці та партнерству.

У процесі *ігрового проектування* студенти експериментальних груп поділялися на групи, які займалися розробкою конкретного проєкту –

створення ділової гри. Тему для розробки такої гри студенти здебільшого обирали самостійно під час проведення інтерактивної вправи «*Мозковий штурм*». У процесі ігрового проектування майбутні викладачі спочатку здійснювали діагностування навчальної проблемної ситуації, розробляли плани її розв'язання, використовували різні стратегії і досвід розробки імітаційних технологій навчання для створення сценарію ділової гри, колективно виконували та захищали свій проєкт на основі розподілених між собою ролей, обговорювали отриманий кінцевий результат під час міжгрупової дискусії. За підсумками такої дискусії визначалися найбільш обґрунтовані, оригінальні та підготовлені до впровадження в освітній процес вищої школи ігрові проєкти. Викладач у процесі ігрового проектування виконував роль фасилітатора або модератора і, таким чином, надавав студентам можливість для більшого прояву творчості.

На цьому етапі розвивальної програми застосовувався також *імітаційний тренінг* як розв'язання змодельованих реальних, виробничих і суспільних ситуацій і відпрацювання за допомогою сукупності вправ певних спеціалізованих умінь та навичок практичної роботи за фахом. Враховуючи ту обставину, що для майбутнього викладача важливим аспектом його професійної діяльності виступає спілкування, то в процесі експериментальної роботи студентам пропонувався *імітаційний тренінг «Толерантність у спілкуванні»* (30 хв). *Мета*: формувати практичні уміння конструктивного і толерантного спілкування в конфліктній ситуації.

Порядок проведення:

Спочатку тренінгу майбутнім викладачам пропонувалося ознайомитися з організацією роботи з імітаціями і симуляціями (див. Додаток Ж). Потім студентам пропонувалося пригадати ситуації, коли їх образили, та створити пари, в яких один із партнерів виступав у ролі кривдника, а інший – в ролі ображеного. Потрібно було розіграти сценку толерантного виходу з цієї конфліктної ситуації. Студентам пропонувався *алгоритм гідного виходу з означеної ситуації*.

- 1) Конкретно і точно описати ситуацію, яка тебе не влаштовує, на початку розмови.
- 2) Висловити в ігровій формі почуття, які виникали в зв'язку з цією ситуацією і поведінкою іншої людини, яка створювала конфлікт.
- 3) Запропонувати інший варіант поведінки, який би влаштував обидві сторони конфлікту.
- 4) Прокоментувати свої дії у випадку, якщо людина змінить свою поведінку.

Експертами, які оцінювали виконання означених ролей, виступали *модератори гри* – викладачі і найкращі студенти, яких запропонували одногрупники. По закінченню імітаційного тренінгу члени групи обмінювалися думками про вдалі виходи з конфліктної ситуації й з'ясовували у студентів – учасників уявного конфлікту, які практичні вміння дозволили їм досягти згоди у спілкуванні, що потрібно для толерантного ведення розмови та формування толерантності як професійної якості майбутнього викладача ЗВО.

Отже, професійний контекст імітаційного тренінгу відтворювався шляхом практичного розв'язання педагогічної конфліктної ситуації, осмислення студентами практичних умінь власної діяльності у процесі самоаналізу і самооцінки, врахування різних думок і порад товаришів.

Особливого значення у ході експериментальної роботи відводилося *мікрОВикладанню* як різновиду імітаційного тренінга. Конкретні студенти отримували самостійне завдання: підготувати фрагмент заняття із будь-якого розділу педагогіки в ЗВО (20 хв). Частина студентів також виступала у ролі опонентів, аналітиків, решта – виконувала звичні обов'язки студентів. Уявний викладач проводив фрагмент заняття і вимагав від студентів виконання усіх його завдань. Аналітики оцінювали логіку і самостійність викладу інформації, підбір навчального матеріалу, інноваційність використаних методів навчання, культуру спілкування, педагогічну техніку. Опоненти вказували на слабкі сторони у мікрОВикладанні. Студенти також сміливо висловлювали свої міркування, надавали практичні рекомендації щодо покращення мікрОВикладання. Такі заняття розвивали у майбутніх викладачів практичні

навички проведення навчальних занять у вищій школі, підвищували інтерес до професії, сприяли виробленню їх професійної майстерності.

У процесі проходження різних практик в магістратурі (*«Управлінська практика у ЗВО»*; *«Науково-дослідна практика»*, *«Педагогічна практика у ЗВО»*) широко застосовувалася імітаційна технологія навчання *«Стажування із виконанням посадової ролі»*, що передбачала виконання під контролем організатора певної ролі (посади): заступника завідувача кафедри, наукового керівника дипломного проєкту, куратора студентської групи та ін. У процесі організації роботи студента-стажиста з виконанням посадової ролі використовувалися різні стратегії та індивідуальні методи навчання із урахуванням особистісних уподобань і особливостей студентів. Означена імітаційна технологія навчання забезпечувала якнайповніше наближення освітнього процесу ЗВО до виробництва.

На останньому етапі розвивальної програми – *рефлексивно-контекстному* проводилася експериментальна робота щодо створення й ефективного функціонування рефлексивно-контекстного освітнього середовища для майбутніх викладачів на основі активного застосування у практиці роботи з ними імітаційних технологій навчання та ретельного обговорення виниклих труднощів. Створення такого середовища базувалося на принципах рефлексивної орієнтації навчання, стимулювання особистісного й професійного зростання майбутніх викладачів, контекстуалізації. Для створення рефлексивно-контекстного освітнього середовища студентам також пропонувалися різні рефлексивні вправи, які максимально розкривали творчі здібності й розвивали вміння усвідомлювати свої сильні сторони, а саме:

Вправа «Створення професійної візитівки» (30 хв). Мета: усвідомити власні здатності та творчо інтерпретувати їх у малюнку.

Порядок проведення:

Будь-який процес самосвідомості починається з розгляду питання: «На що я здатний?». Учасники по черзі робили самопрезентацію, визначали свої сильні сторони й формулювали девіз професійної діяльності, який характеризував їхні життєві установки. Потім кожний учасник малював свою

професійну візитівку і пояснював значення предметів, які він зобразив на малюнку.

Вправа «Позиція» (15 хв). Мета: визначати взаємно оцінні позиції у ігровій взаємодії.

Порядок проведення:

Учасники створювали два кола (*зовнішнє, внутрішнє*). Перше – зовнішнє коло було рухливим, друге (внутрішнє) – залишалося незмінним. Учасники зовнішнього кола висловлювали своє бачення партнера напроти у внутрішньому колі, а саме: «Я хочу тобі сказати...», «Мені подобається в тобі...», «Мої спостереження за тобою довели, що...». Через 2 хвилини зовнішнє коло пересувалося на одну особу й висловлювалися інші учасники.

Вправа «Перетворення» (15 хв). Мета: усвідомлення власного «Я».

Порядок проведення:

Учасники сідали колом. Ведучий просив закінчити речення тими словами, котрі були запропоновані, або власною оцінкою (із одного слова):

– Якби я був явищем природи, то був би... (сонцем, вітром, бурею, веселкою...).

– Якби я був книжкою, то був би... (віршами, романом, словником, детективом...).

– Якби я був музикою, то був би... (класикою, романсом, джазом, попсою...).

– Якби я був дитиною, то був би...(немовлям, молодшим школярем, підлітком, юнаком...).

– Якби я був управлінцем в сфері освіти, то був би...(директором школи, керівником коледжу, завідувачем кафедри, ректором університету...).

Слова, які додавали студенти до речень, пропонувалося записати на папері, звернути його і передати ведучому. Потім ведучий розкривав папірці та пропонував студентам за цими словами уявити характер людини.

Вправа «Долоні мрій» (10 хв). Мета: вчитися планувати майбутню професійну діяльність.

Порядок проведення:

Викладач просив залишити власний відбиток руку шляхом її обведення на аркуші паперу. На намальованій долоні студенти вказували мету своєї майбутньої професійної діяльності, а на кожному пальчику прописували власні кроки до її успішної реалізації. Малюнки студенти могли залишати собі напам'ять, або подарувати іншим (товаришам, викладачу).

Отже, на завершальному етапі розвивальної програми силами викладачів і студентів відбувалося створення *рефлексивно-контекстного освітнього середовища* розвитку майбутніх фахівців. У такому середовищі контекстного типу в магістратурі, де навчалися майбутні викладачі, відбувалося їх усвідомлення себе як професіоналів педагогічної справи через використання рефлексивно-контекстних вправ і інших технік, проєктування ресурсного забезпечення освітнього процесу. Здійснення педагогічної взаємодії між викладачами і магістрантами на засадах суб'єкт-суб'єктних відносин та співтворчості, насичення інформаційного простору рефлексивним змістом і новими підходами до організації освітнього процесу, онтологічне переживання дійсності в різних формах імітаційного навчання сприяло актуалізації студентами набутих взірців самосвідомості та поведінки й створення нових через їх творче усвідомлення та самореалізацію. У такому середовищі засобами впровадження різних видів професійного контексту відбулася трансформація освітньої діяльності майбутніх викладачів у рефлексивну, професійну й інноваційну. Магістрант, який знаходився у рефлексивно-контекстному середовищі, змушений був створювати певні зв'язки, котрі на імітаційному рівні могли б допомогти йому вирішити конкретну професійну ситуацію; використовувати оцінювально-інтерпретаційну діяльність до постійного контролю і аналізу власної професійної діяльності.

Імітаційні технології навчання, що активно застосовувалися у процесі формування експерименту, надавали можливість студентам опанувати практичними вміннями і навичками майбутньої професійної діяльності, розвивати толерантність у спілкуванні з іншими, креативність.

Отже, розвивальна програма формування готовності майбутніх викладачів вищої школи до ІД засобами ІТН проводилася згідно розробленої

моделі у три взаємопов'язаних етапи (*ціннісно-когнітивний, навчально-кваліпрофесійний, рефлексивно-контекстний*), які дозволили комплексно підійти до розвитку їх професійних знань, умінь та рефлексивних навичок, критичного мислення, творчої уяви.

На основі аналізу проведення експериментальної роботи запропоновані *п'ять основних методичних рекомендацій* для майбутніх викладачів ЗВО щодо формування їх готовності до ІД засобами імітаційних технологій навчання:

1. Системне прогнозування застосування імітаційних технологій навчання у практиці роботи шляхом визначення мети, місця і часу використання певних методів роботи; конкретизації завдань відповідно до теми навчального заняття; вибору оптимальних варіантів розв'язання наявної ігрової проблеми; передбачення кінцевого результату та оптимального його досягнення.

2. Чітка організація освітнього процесу та визначення етапів ігрової взаємодії у процесі застосування імітаційних технологій навчання, формулювання проблемних ситуацій і використання різних сценаріїв дидактичних, ділових, рольових ігор, ігрового проектування із урахуванням професійних потреб студентів.

3. Врахування у процесі моделюванні будь-якої імітаційної гри етапності та послідовності технології її проведення.

4. Постійне стимулювання активної творчої діяльності студентів у процесі професійної підготовки засобами імітаційних технологій навчання, що характеризується їх креативністю, емоційністю, здоровим суперництвом і ефективною роботою у команді, нормується певними правилами й інструкціями.

5. Систематичне обговорення майбутніми викладачами ігрових проблем і виявлених помилок, що виникають у процесі застосування імітаційних технологій навчання, для узагальнення результатів гри, підведення підсумків, оцінювання й аналізу студентами власної імітаційної діяльності з метою подальшого особистісного професійного зростання і розвитку рефлексії.

3.3. Динаміка рівнів сформованості готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання за результатами констатувального і формувального експериментів

Результати сформованості рівнів досліджуваного феномена в майбутніх викладачів засобами імітаційних технологій навчання після формувального експерименту визначалися за діагностичними методиками, котрі застосовувалися у констатувальному експерименті та наведені у табл. 3.2.-3.5. Таким чином, про ступінь готовності до ІД як активно-діючого стану особистості можна було судити на підставі стійкої установки на визначену поведінку; сукупності професійних знань і вмінь, властивостей і якостей особистості; мобілізованості сил для виконання різних завдань; успішної реалізації імітаційної діяльності в освітньому процесі ЗВО.

Грунтовний аналіз отриманих статистичних даних надав можливість простежити динаміку розвитку досліджуваного феномена, проаналізувати отримані дані, запропонувати певні висновки та методичні рекомендації щодо формування готовності до ІД майбутніх викладачів вищої школи засобами ІТН.

Першою у нашому дослідженні була проаналізована динаміка мотивів вибору студентами діяльності викладача (див. табл.3.2.)

Як засвідчують результати табл. 3.2. динаміка мотивів вибору діяльності викладача за констатувальним і формувальним експериментами спостерігалася у несуттєвому підвищенні *високого (імітаційно-творчого – на 1,64%)* і зниженні *низького (інтуїтивного – на 4,92%)* рівнів в контрольній групі і відповідно в суттєвому підвищенні *високого (імітаційно-творчого – на 17,91%)* і зниженні *низького (інтуїтивного – на 13,43%)* рівнів – в експериментальній. Середній рівень вибору мотивів діяльності викладача (*реконструктивний*) дещо знизився в контрольній (на 6,56%) і експериментальній (на 4,48%) групах за рахунок змін на інших рівнях.

Таблиця 3.2

Динаміка мотивів вибору діяльності викладача за результатами констатувального і формувального експериментів (у % і особах)

Рівень прояву	Контрольна група (n = 61)		Експериментальна група (n = 67)	
	до експер.	Після експер.	До експер.	Після експер.
Високий (<i>імітаційно-творчий</i>)	39,34% (24 ос.)	40,98% (25 ос.)	41,79% (28 ос.)	59,70% (40 ос.)
Середній (<i>реконструктивний</i>)	34,43% (21 ос.)	27,87% (17 ос.)	35,82% (24 ос.)	31,34% (21 ос.)
Низький (<i>інтуїтивний</i>)	26,23% (16 ос.)	31,15% (19 ос.)	22,39% (15 ос.)	8,96% (6 ос.)

Другим аспектом у дослідженні стало простеження динаміки оцінювання когнітивної готовності майбутніх викладачів до інновацій, наявності в них теоретичних знань (див. табл.3.3)

Таблиця 3.3

Динаміка оцінювання когнітивної готовності вчителів до інновацій за О. Козловою [77] за результатами констатувального і формувального експериментів (у % і особах)

Рівень прояву	Контрольна група (n = 61)		Експериментальна група (n = 67)	
	до експер.	після експер.	до експер.	після експер.
Високий (<i>імітаційно-творчий</i>)	21,31% (13 ос.)	24,59% (15 ос.)	22,39% (15 ос.)	38,81% (26 ос.)
Середній (<i>реконструктивний</i>)	57,38% (35 ос.)	62,30% (38 ос.)	53,73% (36 ос.)	55,22% (37 ос.)
Низький (<i>інтуїтивний</i>)	21,31% (13 ос.)	13,11% (8 ос.)	23,88% (16 ос.)	5,97% (4 ос.)

Результати табл. 3.3. стосуються змін у оцінюванні когнітивної готовності вчителів до інновацій за О. Козловою [77] до і після проведення експерименту та доводять, що позитивні зміни в цьому компоненті готовності до ІД відбулися у контрольній і експериментальній групі на високому (імітаційно-творчому – відповідно на 3,28% і 16,42%) і середньому (реконструктивному рівні – на 4,92% і 1,49%) завдяки зниженню низького (інтуїтивного рівня – на 8,2% і 17,91%). Отримані дані засвідчують, що в процесі професійної підготовки майбутні викладачі отримують певні знання щодо організації і проведення інноваційної діяльності. Модернізація роботи в експериментальній групі сприяла поглибленню інноваційних знань майбутніх викладачів.

Наступним аспектом дослідження було визначення сформованості інноваційних вмінь використання майбутніми викладачами імітаційних технологій навчання (див. табл.3.4.)

Таблиця 3.4

Динаміка сформованості інноваційних вмінь використання майбутніми викладачами імітаційних технологій навчання за результатами констатувального і формувального експериментів (у % і особах)

Рівень прояву	Контрольна група (n = 61)		Експериментальна група (n = 67)	
	до експер.	після експер.	до експер.	після експер.
Високий (<i>імітаційно-творчий</i>)	16,39% (10 ос.)	18,03% (11 ос.)	17,91% (12 ос.)	44,78% (30 ос.)
Середній (<i>реконструктивний</i>)	39,34% (24 ос.)	36,07% (22 ос.)	32,84% (22 ос.)	41,79% (28 ос.)
Низький (<i>інтуїтивний</i>)	44,26% (27 ос.)	45,90% (28 ос.)	49,25% (33 ос.)	13,43% (9 ос.)

Порівняльний аналіз сформованості інноваційних вмінь використання майбутніми викладачами імітаційних технологій навчання за результатами констатувального і формувального експериментів засвідчив позитивну динаміку у контрольній і експериментальній групі на високому (імітаційно-творчому рівні – відповідно на 1,64% і 26,86%) і в експериментальній групі на середньому (реконструктивному рівні – на 8,95%). Зниження низького (інтуїтивного рівня) відбулося як у контрольній, так і в експериментальній групі – відповідно на 1,64% і 35,82%. Середній (реконструктивний) рівень у контрольній групі теж зазнав негативних змін (на 3,27%). Отримані дані доводять, що впровадження розвивальної програми формування готовності до ІД майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами ІТН в експериментальній групі дала позитивний результат.

У останню чергу розглядалася динаміка сформованості рівнів онтогенетичної рефлексії майбутніх викладачів засобами імітаційних технологій навчання ((див. табл.3.5.)

Таблиця 3.5

**Динаміка сформованості рівнів онтогенетичної рефлексії
(М. Фетискін, В. Козлов, Г. Мануйлов [148]) за результатами
констатувального і формувального експериментів (у % і особах)**

Рівень прояву	Контрольна група (n = 61)		Експериментальна група (n = 67)	
	до експер.	після експер.	до експер.	після експер.
Високий (імітаційно-творчий)	18,03% (11 ос.)	16,39% (10 ос.)	20,89% (14 ос.)	40,30% (27 ос.)
Середній (реконструктивний)	27,87% (17 ос.)	26,23% (16 ос.)	28,36% (19 ос.)	38,80% (26 ос.)
Низький (інтуїтивний)	54,10% (33 ос.)	57,38% (35 ос.)	50,75% (34 ос.)	20,90% (14 ос.)

Як засвідчують результати табл. 3.5., динаміка сформованості рівнів онтогенетичної рефлексії (М. Фетискін, В. Козлов, Г. Мануйлов [148]) позитивно зросла в експериментальній групі на високому (імітаційно-творчому) і середньому (реконструктивному) рівнях – відповідно на 19,41% і 10,44%. На цих же рівнях відбулося падіння означених показників у контрольній групі – на 1,64%. Низький (інтуїтивний) рівень зріс у контрольній групі (на 3,28%) і скоротився у експериментальній (на 29,85%). Отже, рефлексивно-аналітичний компонент готовності до ІД майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання зазнав у результаті експериментальної роботи суттєвих змін на відміну від контрольної групи, де розвивальна програма не впроваджувалася.

Динаміка загального рівня сформованості готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів ЗВО засобами імітаційних технологій навчання наведена на рис. 3.2.

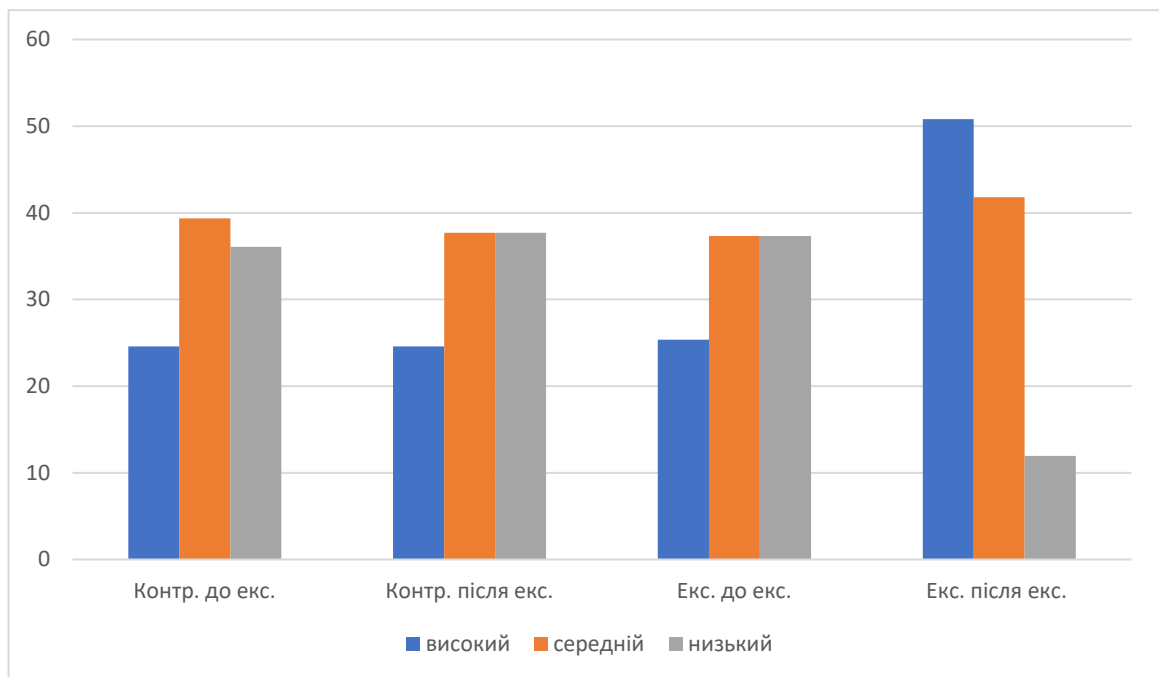


Рис. 3.2. Динаміка рівнів сформованості готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів ЗВО засобами імітаційних технологій навчання за результатами констатувального і формувального експериментів (у %).

Рис. 3.2. засвідчує майже повну відсутність динаміки розвитку досліджуваного феномена в контрольній групі, а саме: стабільність високого (імітаційно-творчого) рівня на обох етапах експерименту (24,59%), незначне падіння середнього (реконструктивного) рівня та відповідне зростання низького (інтуїтивного) рівня у формувальному експерименті на 1,64%. На відміну від контрольної групи, експериментальна показала динаміку у зростанні на високому (імітаційно-творчому) і середньому (реконструктивному) рівнях – відповідно на 25,45% і 4,48%. Падіння кількості респондентів, які мали у кінці експериментальної роботи низький (інтуїтивний) рівень готовності до інноваційної діяльності в межах 11,94%, теж підтверджує позитивну динаміку (на 25,37%) формування досліджуваного феномена в процесі впровадження у практику роботи структурно-функціональної моделі та розвивальної програми. Результативність проведеної експериментальної роботи також доведена шляхом порівняння результатів формувального експерименту та визначення коефіцієнту кореляції Пірсона: $\chi^2_{\text{емп.}} > \chi^2_{\text{кр}} = 46,11 > 13,82$ для рівня ймовірності $\alpha=0,005$ (див. Додаток К). Отже, запропоновані у процесі експериментальної роботи імітаційні технології і тактики довели свою ефективність і корисність для наукової та практичної педагогіки.

Висновки до третього розділу

У процесі теоретичних узагальнень і експериментальних досліджень зроблені наступні висновки, а саме:

1. Педагогічна діагностика розглядається як педагогічна діяльність, що передбачає володіння сукупністю методів і форм контролю, перевірки рівня знань та вмінь, набутих здобувачами освіти. Сутність педагогічної діагностики полягає у вивченні результативності освітнього процесу на основі змін у рівнях вихованості та освіченості здобувачів освіти. Педагогічне діагностування є

складним, динамічним процесом, що розглядає контроль і оцінювання результатів освіти разом із шляхами і способами їх досягнення.

2. Принципи педагогічної діагностики як основні положення визначають її зміст, організаційні форми та методи діагностичного процесу. Організація діагностування у процесі нашої експериментальної роботи здійснювалося із урахуванням *наступних принципів*: *об'єктивності* – багатократна перевірка та висока вимогливість; *цілеспрямованості* – співвідношення форм, засобів і методів реалізації із кінцевою метою і цілями; *доступності діагностичних методик і процедур* – використання доступних діагностичних методик, забезпечення природності умов діагностування; *системності та безперервності* – багатоаспектне та неодноразове діагностування із застосуванням різноманітних методів; *наукової обґрунтованості* – надійність і достовірність результатів дослідження; *технологічності* – проведення діагностичних процедур за певним алгоритмом; *адресності* – диференціація діагностування залежно від індивідуальних особливостей суб'єктів педагогічного процесу; *конфіденційності* – не оприлюднення результатів педагогічної діагностики без згоди особи, яка була об'єктом дослідження; *гласності* – проведення відкритих випробувань респондентів за однаковими критеріями та ін.

3. Діагностування у процесі експериментальної роботи здійснювалося із допомогою наступних діагностичних методик:

– мотиваційно-ціннісний компонент (усвідомлення необхідності інновацій, узгодженість особистісних цілей із інноваційною діяльністю) – *діагностична методика «Мотиви вибору діяльності викладача» за Є. Ільїним [63];*

– інформаційно-когнітивний компонент (інформованість щодо інноваційних процесів в освіті, знання механізмів організації імітаційних технологій навчання) – *модифікована картка оцінювання когнітивної готовності вчителів до інновацій за О. Козловою [77];*

– діяльнісно-творчий компонент – (володіння інноваційними формами та методами навчання, уміння використовувати імітаційні технології

навчання у практичній діяльності) – *авторська методика експертизи і оцінки інноваційних вмінь використання майбутніми викладачами імітаційних технологій навчання;*

– рефлексивно-аналітичний компонент (здатність до професійної рефлексії, самооцінка власної інноваційної професійної підготовки) – діагностика «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії» за М. Фетискіним, В. Козловим, Г. Мануйловим [148].

4. У процесі дослідження доведено, що превалював за результатами констатувального експерименту *реконструктивний рівень* готовності майбутніх викладачів ЗВО до інноваційної діяльності засобами імітаційних технологій (38,28%). Дещо менша кількість респондентів знаходилася на інтуїтивному рівні готовності (36,72%). Лише чверть респондентів (25,00%) мали *імітаційно-творчий рівень* готовності до інноваційної діяльності.

5. Розроблена комплексна розвивальна програма формування досліджуваного феномена включала три етапи:

– *ціннісно-когнітивний* (формування ціннісного ставлення до інноваційної діяльності, поетапне засвоєння й оновлення інноваційних педагогічних знань);

– *навчально-квазіпрофесійний* (набуття умінь і навичок ІД, досвіду імітаційної діяльності майбутніх викладачів у ЗВО, технологізація освітнього процесу);

– *рефлексивно-контекстний* (створення рефлексивно-контекстного освітнього середовища розвитку майбутніх викладачів на основі застосування у практиці роботи імітаційних технологій навчання).

6. Аналіз рівнів сформованості готовності до ІД майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами ІТН за результатами констатувального і формувального експериментів довів майже повну відсутність динаміки розвитку досліджуваного феномена *в контрольній групі*, а саме: стабільність високого (*імітаційно-творчого*) рівня на обох етапах експерименту (24,59%), незначне падіння середнього (*реконструктивного*) рівня та відповідне зростання низького (*інтуїтивного*) рівня у формувальному експерименті на

1,64%. На відміну від контрольної групи, *експериментальна* показала динаміку у зростанні на *високому (імітаційно-творчому) і середньому (реконструктивному)* рівнях – відповідно на 25,45% і 4,48%. Падіння кількості респондентів, які мали у кінці експериментальної роботи *низький (інтуїтивний)* рівень готовності до інноваційної діяльності в межах 11,94%, теж підтверджує позитивну динаміку (на 25,37%) формування досліджуваного феномена в процесі впровадження у практику роботи структурно-функціональної моделі та розвивальної програми. Отже, запропоновані у процесі експериментальної роботи імітаційні технології і тактики довели свою ефективність і корисність для формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів ЗВО.

7. На основі аналізу проведення експериментальної роботи запропоновані *п'ять основних методичних рекомендацій* для майбутніх викладачів ЗВО щодо формування їх готовності до інноваційної діяльності засобами імітаційних технологій навчання:

- системне прогнозування застосування імітаційних технологій навчання у практиці роботи шляхом визначення мети, місця і часу використання певних методів роботи; конкретизації завдань відповідно до теми навчального заняття; вибору оптимальних варіантів розв'язання наявної ігрової проблеми; передбачення кінцевого результату та оптимального його досягнення;

- чітка організація освітнього процесу та визначення етапів ігрової взаємодії у процесі застосування імітаційних технологій навчання, формулювання проблемних ситуацій і використання різних сценаріїв дидактичних, ділових, рольових ігор, ігрового проектування із урахуванням професійних потреб студентів;

- урахування у процесі моделюванні будь-якої імітаційної гри етапності та послідовності технології її проведення;

- постійне стимулювання активної творчої діяльності студентів у процесі професійної підготовки засобами імітаційних технологій навчання, що характеризується їх креативністю, емоційністю, здоровим суперництвом і

ефективною роботою у команді, нормується певними правилами й інструкціями;

– систематичне обговорення майбутніми викладачами ігрових проблем і виявлених помилок, що виникають у процесі застосування імітаційних технологій навчання, для узагальнення результатів гри, підведення підсумків, оцінювання й аналізу студентами власної діяльності з метою подальшого особистісного професійного зростання.

ВИСНОВКИ

У дисертації розглянута актуальна теоретична проблема формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання та запропоновано емпіричне дослідження, ряд педагогічних умов, структурно-функціональну модель і експериментальну програму розвитку досліджуваного феномена.

Результати цього дослідження дозволили сформулювати наступні висновки:

1. Готовність до інноваційної діяльності формується у результаті інноваційної підготовки студентів та є регулятором їх успішної майбутньої професійної діяльності, що сприяє розвитку інноваційної компетентності педагога. Сутність означеного феномена тлумачиться у сучасній педагогіці як складне інтегративне новоутворення, внутрішня сила інноваційної позиції, особистісний стан, що охоплює різноманітні властивості, знання, навички, якості особистості, саморозвиток. Основним засобом формування практичних професійних умінь і навичок майбутніх викладачів у процесі навчання у магістратурі є імітаційні технології навчання, що сприяють ефективній організації комфортного розвиваючого середовища сучасного ЗВО. У дослідженні *імітаційні технології у вищій школі* розглядаються як сукупність освітніх методів, дій та процедур відтворення в умовах ЗВО процесів, що відбуваються в реальній професійній діяльності майбутніх фахівців; *імітаційне навчання у вищій школі* як педагогічна взаємодія викладачів і студентів, що дозволяють через застосування імітації та гри, принципів і способів активних дій забезпечити процес самоствердження і саморозвитку кожної конкретної особистості. З'ясовано, що найбільш поширеною класифікацією імітаційних технологій навчання є їх поділ за наявністю ролей на *ігрові* – розігрування ролей (*інсценування*), ігрове проєктування, дидактична гра, ділова гра, рольова гра, стажування із виконанням посадової ролі, імітаційний тренінг, навчання дією («Learning by doing»), комп'ютерні (машинні) симуляції *та неігрові* – методи конкретних ситуацій (*ситуація-проблема, ситуація-оцінка, ситуація-*

ілюстрація, ситуація-вправа). З урахуванням особливостей імітаційного навчання у вищій школі подано авторське тлумачення поняття «*готовність до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання*» як інтегративної якості особистості, яка формується у результаті підготовки в ЗВО та передбачає ефективне застосування імітаційного моделювання у процесі майбутньої професійної діяльності з метою розвитку в студентів позитивного мотиваційно-ціннісного ставлення до інновацій, здатностей до творчості й рефлексії.

2. Аналіз структури готовності педагогів до інноваційної діяльності надав можливість виокремити наступні *компоненти і показники досліджуваного феномену*:

- *мотиваційно-ціннісний* – усвідомлення необхідності інновацій, узгодженість особистісних цілей із інноваційною діяльністю;
- *інформаційно-когнітивний* – інформованість щодо інноваційних процесів в освіті, знання механізмів організації імітаційних технологій навчання;
- *діяльнісно-творчий* – володіння інноваційними формами та методами навчання, уміння використовувати імітаційні технології навчання у практичній діяльності;
- *рефлексивно-аналітичний* – здатність до професійної рефлексії, самооцінка власної інноваційної професійної підготовки.

Критеріями готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів ЗВО визначено – сформованість в них мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності й інформованість про новітні педагогічні технології, технологічна грамотність, здатність до творчості та рефлексії. Згідно зі структурою досліджуваного феномена і критеріїв охарактеризовані рівні досліджуваного феномена:

- *високий рівень (імітаційно-творчий)* – повне усвідомлення необхідності інновацій, узгодженість особистісних цілей із інноваційною діяльністю; поінформованість щодо інноваційних процесів в освіті, превалювання абстрактно-послідовного або абстрактно-довільного стилів

засвоєння інформації, знання механізмів організації імітаційних технологій навчання; досконале володіння організацією інноваційних форм та методів навчання, сформованість умінь використовувати імітаційні технології навчання у практичній діяльності; здатність до професійної рефлексії, адекватна самооцінка власної інноваційної професійної підготовки;

– *середній рівень (реконструктивний)* – епізодичне усвідомлення необхідності інновацій; недостатня узгодженість особистісних цілей із інноваційною діяльністю й поінформованість щодо інноваційних процесів в освіті, превалювання конкретно-послідовного стилю засвоєння інформації; часткові знання механізмів організації імітаційних технологій навчання й застосування інноваційних форм та методів навчання, вибіркова сформованість умінь використовувати імітаційні технології навчання у практичній діяльності; відносна здатність до професійної рефлексії, не завжди адекватна самооцінка власної інноваційної професійної підготовки;

– *низький рівень (інтуїтивний)* – інтуїтивне усвідомлення необхідності інновацій, неузгодженість особистісних цілей із інноваційною діяльністю; епізодична поінформованість щодо інноваційних процесів в освіті, превалювання конкретно-довільного стилю засвоєння інформації, недостатність знань щодо механізмів організації імітаційних технологій навчання й застосування інноваційних форм та методів навчання, не сформованість умінь використовувати імітаційні технології навчання у практичній діяльності; не розвинута здатність до професійної рефлексії, неадекватна самооцінка власної інноваційної професійної підготовки.

3. У дослідженні виокремлено педагогічні умови формування готовності майбутніх викладачів ЗВО до інноваційної діяльності засобами імітаційних технологій навчання, а саме:

– формування позитивної мотивації і ціннісного ставлення до інноваційної діяльності майбутніх викладачів;

– поетапне засвоєння й оновлення інноваційних педагогічних знань, інтегрованих у зміст професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів ЗВО;

– технологізація освітнього процесу, набуття умінь і навичок використання освітніх інновацій, досвіду імітаційної діяльності майбутніх викладачів у ЗВО;

– створення рефлексивно-контекстного освітнього середовища розвитку майбутніх викладачів на основі застосування у практиці роботи імітаційних технологій навчання.

4. Виокремлені педагогічні умови стали основою структурно-функціональної (*графічно-описової у вигляді схеми*) моделі формування готовності майбутніх викладачів закладів вищої освіти до ІД засобами ІТН. У моделі виокремлено ряд пов'язаних між собою блоків: *теоретико-методологічний*, у якому визначені методологічні підходи, принципи, функції діяльності викладача ЗВО, об'єднані у єдине ціле метою дослідження; *організаційно-практичний*, що представлений трьома складовими – педагогічні умови досліджуваного феномена, інноваційні технології, етапи розвивальної програми формування готовності майбутніх викладачів до ІД засобами ІТН; *інноваційно-результативний*, у якому подано структурні компоненти, показники, критерії і рівні досліджуваного феномена. Основними перевагами запропонованої авторської моделі є узгодженість її складових, доступність у використанні, гнучкість і динамічність у застосуванні ІТН, можливість для персоналізації навчання кожного окремого студента.

Практична реалізація структурно-функціональної моделі відбувалася у формуальному експерименті шляхом впровадження комплексної розвивальної програми формування досліджуваного феномена, що включала три етапи. На *ціннісно-когнітивному етапі* розвивальної програми орієнтація у експериментальній роботі робилася на розвитку в процесі професійної підготовки майбутніх викладачів соціально значущих цінностей, отримання певної інформації щодо впровадження інновацій в освітній процес ЗВО, опанування інноваційними знаннями в процесі інсценування «Телевізор», виконання ситуацій-вправ типу «Бібліотека», дидактичної гри «Інформаційний розрив» та ін. Другий етап розвивальної програми – *навчально-квазіпрофесійний* передбачав набуття досвіду імітаційної діяльності майбутніх

викладачів у ЗВО в процесі квазіпрофесійної навчальної діяльності (імітаційних ділових ігор – «Педагогічні інновації», «Інсценування педагогічних фактів», «Посередництво», «Імітаційні технології навчання у професійній діяльності»; драматизації або рольових ігор – «Двійник», «Розмова через скло», «Портрети відомих педагогів»; ігрового проектування, стажування із виконанням посадової ролі, імітаційного тренінгу). Третій етап програми – *рефлексивно-контекстний* був націлений на використання різних вправ і ситуацій, які сприяли створенню у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів рефлексивного освітнього середовища в ЗВО («Створення професійної візитівки», «Позиція», «Перетворення», «Долоні мрій» та ін.). На першому етапі розвивальної програми реалізувалися перша і друга педагогічні умови формування досліджуваного феномена, на другому етапі – третя умова, на третьому етапі – четверта умова. Результативність проведеної експериментальної роботи доведена шляхом порівняння результатів констатувального і формувального експериментів та визначення коефіцієнту кореляції Пірсона: $\chi^{2\text{емп.}} > \chi^{2\text{кр}} = 46,11 > 13,82$ для рівня ймовірності $\alpha=0,005$.

На основі аналізу проведення експериментальної роботи запропоновано *методичні рекомендації* для майбутніх викладачів ЗВО щодо формування їх готовності до ІД засобами ІТН, а саме:

- Системне прогнозування застосування імітаційних технологій навчання у практиці роботи шляхом визначення мети, місця і часу використання певних методів роботи; конкретизації завдань відповідно до теми навчального заняття; вибору оптимальних варіантів розв’язання наявної ігрової проблеми; передбачення кінцевого результату та оптимального його досягнення.

- Чітка організація освітнього процесу та визначення етапів ігрової взаємодії у процесі застосування імітаційних технологій навчання, формулювання проблемних ситуацій і використання різних сценаріїв дидактичних, ділових, рольових ігор, ігрового проектування із урахуванням професійних потреб студентів.

– Врахування у процесі моделюванні будь-якої імітаційної гри етапності та послідовності технології її проведення.

– Постійне стимулювання активної творчої діяльності студентів у процесі професійної підготовки засобами імітаційних технологій навчання, що характеризується їх креативністю, емоційністю, здоровим суперництвом і ефективною роботою у команді, нормується певними правилами й інструкціями.

– Систематичне обговорення майбутніми викладачами ігрових проблем і виявлених помилок, що виникають у процесі застосування імітаційних технологій навчання, для узагальнення результатів гри, підведення підсумків, оцінювання й аналізу студентами власної діяльності з метою подальшого особистісного професійного зростання і розвитку рефлексії.

Здійснене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми формування готовності майбутніх викладачів вищої школи до ІД засобами ІТН. Подальшого дослідження потребують проблеми дослідження зарубіжного досвіду готовності майбутніх викладачів до ІД, застосування інших інноваційних технологій у практиці професійної підготовки майбутніх викладачів, вивчення впливу різних психолого-педагогічних факторів на ефективність освітнього процесу ЗВО тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адобовська М. В. Організаційно-педагогічні умови та їх реалізація із застосуванням інтерактивних технологій для формування готовності до професійної діяльності майбутніх учителів географії. *Наукові записки. Національного пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. Сер. Педагогічні науки.* 2019. Вип. 143. С. 5-13. URL: <http://dspace.onu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/29448/1/5-13.pdf>
2. Ажажа М. А. Державне регулювання процесу модернізації вищої освіти України в умовах глобалізації. *Інвестиції: практика та досвід.* 2018. № 19. С. 79-83.
3. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: Статті. Нариси. Інтерв'ю. Київ: Знання України, 2010. 670 с.
4. Антонова О. Є. Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема. *Сучасні технології в освіті.* Ч. 1. Вип. 2 / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського; [упоряд.: Філімонова Т. В., Тарнавська С. В., Орищенко І. О. та ін.; наук. консультант Антонова О. Є. ; наук. ред. Березівська Л. Д.]. Київ, 2015. С. 8-15.
5. Багай Б. М. Формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності: аксіологічні засади. *Естетика і етика педагогічної дії : зб. наук. праць / гол. ред. М. І. Степаненко ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка.* 2017. Вип. 15. С. 162–172. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/8137>
6. Багно Ю. М., Сергійчук О. М. Особистісно орієнтований підхід у підготовці майбутніх викладачів закладів вищої освіти до професійної діяльності. *Теоретична і дидактична філологія.* Зб. наук. праць. 2020. Вип. 31. С.4-17.
7. Бандур Б. О. Професійна підготовка фахівців у сфері пожежної безпеки засобами фізичної культури. *Стратегії та технології навчання молоді і дорослих: зб. наук. пр.* Переяслав (Київ. обл.): Домбровська Я.М., 2021.С. 18-23.

8. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2010. № 1. С. 52–58.
9. Бецько О.С. Рольова гра в умовах професійного навчання студентів. *Сучасні методи викладання іноземної мови професійного спрямування у вищій школі: матер. науково-практ. конф.*(Київ, 28-30 квітня 2014 р.). Київ: *Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут»*. 2014. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1174>
10. Бірюк Л.Я., Пішун С.Г. Діагностика педагогічного ресурсу вчителів початкової школи. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 22. Т. 1. С. 97-100. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/22/part_1/23.pdf
11. Блудова Ю. О. Формування готовності майбутнього викладача зі спеціальності «Початкове навчання» до інноваційної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі: зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя*. 2009. Вип. 2. С.48-52.
12. Бойван О.С., Цмок Г. П., Чоботар О. В. Діяльнісний підхід (Learning by Doing Approach) як джерело мовленнєвих стимулів для розвитку комунікативних умінь студентів на заняттях із розмовної практики. *Вісник студентського наукового товариства ДНУ ім. Василя Стуса*. 2019. Вип.11. Т.1. Вінниця. С. 81-87.
13. Брич В.Я., Снігур Х.А. Акмеологічна модель фахівця нового типу. *Demography and Social Economy*. 2017. № 1 (29). С.122–132. URL: <https://dse.org.ua/arhcive/29/9.pdf>
14. Брюханова Н. О., Корольова Н. В. Особливості моделювання професійної підготовки фахівців. *Professional education: methodology, theory and technologies*. 2015. № 2. С. 21-34.
15. Брюханова Н. О., Корольова Н. В. Педагогічне моделювання: стан і тенденції розвитку. *Теорія і практика управління соціальними системами. Сер.: Філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2015. № 3. С. 64-71.
16. Бутенко Н.Ю. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців та збереження соціально-культурної ідентичності. *Міжнародна безпека у контексті сучасних глобальних викликів: зб. наук. пр. / Університет Миколаша*

Ромеріса, Київський національний економічний університет ім. Вадима Гетьмана. 2018. С.183-188. URI: <https://repository.mruni.eu/handle/007/16288>

17. Вакуленко В.М. Індивідуально-творчий підхід у формуванні інноваційної спрямованості особистості педагога. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Сер. «Педагогіка і психологія»*. 2011. № 2 (2). С. 9-13.

18. Варга Н. І. Організаційні засади професійної підготовки викладача вищої школи США. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота* / гол. ред. І.В. Козубовська. 2019. Вип. 2 (45). С. 26–30.

19. Василенко Л. П., Василенко І. Я. Готовність викладачів до інноваційної діяльності в освітньому процесі вищої школи. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Сер.: Психологія*. 2021. № 3. Т. 32 (71). С.106-110.

20. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: монографія. Київ: Видавниче об'єднання «Тираж», 2005. 380 с.

21. Вербицкий А. А. Педагогические технологии контекстного обучения: научно-методическое пособие. Москва: РИЦ МГГУ, им. М. А. Шолохова, 2010. 55 с.

22. Винничук Р. Аксіологічний та культурологічний підходи як аспекти методології сучасної підготовки фахівців у вищій школі. *Young Scientist*. 2018. № 2.2 (54.2). С. 93-96.

23. Вітвицька С.С. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка: наук.-метод. журн.* / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. 2015. Вип. 10. С. 63-67.

24. Вітвицька С.С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти. *Акмедосагнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи: монографія* / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. С. 302-347.

25. Вішневська К.Г. Імітаційно-ігрове навчання як процес формування творчих здібностей студентів вищої школи. *Педагогічні науки: зб. наук. пр. ХДУ*. 2007. Вип. 46. С. 190-193.

26. Волкова Н. П., Бикова В. О. Технології аналізу ситуацій у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. *Вісник ун-ту імені Альфреда Нобеля. Сер. «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2017. № 2 (14). С. 137-147.

27. Волкова Н. П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с. URL: http://ir.duan.edu.ua/bitstream/123456789/3218/1/%D0%92%D0%BE%D0%BB%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D0%B3%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%BE.pdf

28. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. Харків, 2006. 579 с.

29. Гарасимів Т. Правові проблеми та перспективи модернізації вищої освіти в Україні. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Сер: «Юридичні науки». 2021.№ 3 (31). С. 40-46.

30. Глузман Н. Особистісно орієнтований та індивідуально творчий підходи до професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Наукові записки. Сер. Педагогіка*. 2008. № 1. С.8-12.

31. Глянєнко К. А. Особливості готовності педагогів до інноваційної діяльності. *Фізико-математична освіта*. 2017. Вип. 4. С. 29-32. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/fmo_2017_4_7.

32. Гнезділова К. М., Касярум С. О. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи: навч. посіб. Черкаси: Вид. Чабаненко Ю. А., 2011. 124 с.

33. Гнезділова К. М., Касярум С. О. Моделювання у психолого-педагогічних дослідженнях. *Новітні комп'ютерні технології*. Кривий Ріг.: Вид. центр ДВНЗ «Криворізький нац. ун-т». 2016. Т. XIV. С. 18-19.

34. Головенкін В. П. Педагогіка вищої школи: підручник /КПІ ім. Ігоря Сікорського. 2-ге вид., переробл. і доповн. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. 290 с. URL: https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/29032/3/Higher_School_Pedagogy_2019.pdf

35. Грищенко О.А. Ділова гра як інноваційний метод педагогічної діяльності майбутнього викладача. *Вісник Черкаського ун-ту. Сер.: Педагогічні науки*. 2009. Вип. 157. С. 57-60.

36. Гузій Н.В. Технологія контекстного навчання в організації дидакалогічної підготовки студентів у вищій педагогічній школі. *Вища освіта України. Тематичний вип. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології»*. 2012. № 3 (додаток 1). Т.1. С. 363-370.

37. Гура Т. Є. Рефлексивне середовище як чинник розвитку професійної компетентності практичних психологів у системі післядипломної освіти. *Особистість у єдиному освітньому просторі: матеріали III Міжнародного освітнього форуму (26–29 квітня 2012 року, м. Запоріжжя)*. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/GuraTE.pdf.

38. Дем'яненко Н. М. Засоби діагностування якості підготовки фахівців. Загальноуніверситетські бакалаврські й магістерські програми. Магістратура 011 Освітні, педагогічні науки (Педагогіка вищої школи. Андрагогіка. Тьюторство) (пакети індивідуальних та групових тьюторіалів, тестових завдань, комплексних контрольних робіт): навч.-метод. посіб. / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова ; за ред. Н. М. Дем'яненко. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 342 с.

39. Дем'яненко Н. М. Освітній простір педагогічного університету: Зміна пріоритетів. *Європейські педагогічні студії*. 2013. Вип.3-4. С. 129-140.

40. Дем'яненко Н. М. Педагогічна інноватика: взірцевий досвід учителів України: науково-методичний посібник (за результатами

магістерського науково-контекстного проєкту «Інноваційні авторські освітньо-виховні системи») / магістранти-автори Проєкту : О. О. Багінська, Н. Б. Буряк, О. А. Гарбуз, Д. О. Данчук, К. В. Заболоцька, Г. О. Кочконян, О. П. Мусійчук, Я. С. Назаренкова, Г. В. Сербулова, М. О. Харабара, А. В. Швець ; консультування : Н. М. Дем'яненко, Н. Л. Акініна, Т. В. Багрій, І. М. Кравченко, В. О. Смікал ; обґрунтування концепції і заг. ред. Н. М. Дем'яненко. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. 279 с.

41. Дзюбенко Ю. В., Олійник Л. В. Особливості технологічного підходу до навчального процесу у вищій школі як провідного засобу його оптимізації. *Вісник НТУУ «КПІ». Сер.: Філософія. Психологія. Педагогіка: зб. наук. праць.* 2007. № 3 (21). Ч. 1. С. 138-147.

42. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Практикум: навчальний посібник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2013. 448 с.

43. Дичківська І.М. Готовність до інноваційної діяльності у структурі професійно-особистісної підготовки педагога. *Наука і освіта.* 2011. №5. С.13-15.

44. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.

45. Долгопол О. О., Кір'янова О. В. Інноваційні методи й технології у вищій освіті України: сучасний аспект. *Наукові записки. Сер.: Педагогічні науки.* 2021. № 194. С. 101-106. URL: <https://pednauk.cuspu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/794>

46. Домбровський Я., Каладкевич І. Інноваційна практика польських підприємств. Київ: Центр інновацій та розвитку, 2005. 131 с.

47. Дубасенюк О. А. Акмеологічний підхід як стратегічний орієнтир особистісно-орієнтованої педагогічної освіти. *Проблеми освіти: збірник наукових праць.* 2015. Вип. 84. С. 25-30.

48. Дубасенюк О.А. Креативний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. *Креативна педагогіка.* 2011. № 4. С. 23-28.

49. Дубасенюк О.А., Вознюк О.В. Діагностичний підхід як важлива умова професійної позиції вчителя. *Методичні основи діагностики академічної*

обдарованості учнів (з урахуванням специфіки освітньої галузі): матер. наук-практ. семінару. Київ: ІОД, 2011. С. 74-81.

50. Дьяченко, М.И., Кандыбович, Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности, Минск: Изд-во БГУ, 1976. 173 с.

51. Дяченко Н. О. Формування вмінь розв'язувати педагогічні задачі у майбутніх викладачів педагогіки на магістерському рівні: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / НАПН України Інститут вищої освіти. Київ, 2015. 189 с.

52. Євтух М. Б., Яшник С. В. Інноваційна діяльність в освіті: становлення гуманістичної парадигми. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2015. №3 (66). С. 69-85.

53. Євтух М. Б., Скорик Т. В. Акмеологічний підхід до становлення професійної успішності майбутнього вчителя. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. 2020. №7 (163). С. 8-13.

54. Желанова В. В. Напрями реалізація стратегії інтеграції в сучасній освіті України. *Нові технології навчання: зб. наук. праць*. 2020. Вип. 94. С. 132-137.

55. Желанова В. В. Творче мислення студента ВНЗ: критеріальний апарат та діагностичний інструментарій. *Освіта дорослих. Теорія. Досвід. Перспектива*. 2017. Вип. (1 (13)). С. 194-201.

56. Желанова В. Контекстуалізація професійної підготовки майбутнього педагога: рефлексивний вимір. *Освітologia. Oswiatologia*. 2015. №4. С. 44-49. URL: <https://www.osvitologia.kubg.edu.ua/index.php/osvitologia/article/view/113/111>

57. Желанова В.В. Динаміка середовищеутворення в технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів. *Педагогічний процес і практика : зб. наук. праць*. 2014. Вип. 4. С. 27–32.

58. Жигірь В. І. Методологічні підходи як основа науково-педагогічних досліджень у професійній освіті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 48 (101). С. 107-115.

59. Завгородня Т.К., Стражнікова І.В. Методологічні засади педагогічних досліджень: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ, 2021. 120 с.
60. Закон України «Про інноваційну діяльність». Відомості Верховної Ради України (ВВР). 2002. № 36. ст.266. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text>
61. Зарічанська Н. В. Використання інноваційних технологій в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців філологічних спеціальностей. *Міжнародний науковий вісник: збірник наукових праць*. 2014. Вип. 2 (9). С.174–182.
62. Зязюн І. Аксіологічні ресурси педагогічної дії вчителя. *Естетика і етика педагогічної дії: зб. наук праць*. Київ-Полтава, 2011. С. 9 –24.
63. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 512 с.
64. Ілляш С.Д, Садова І. І. Формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної професійної діяльності. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2021. Вип. 30 (1). С. 218-227. URL: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2021-30>
65. Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 492 с.
66. Інновації у вищій освіті: глосарій термінів і понять / за ред. І.В. Артёмова; [уклад.: І.В. Артёмов, А.В. Шершун, С.В. П'ясецька-Устич]. Ужгород: ПП «АУТДОР – ШАРК», 2015. 160 с. (Серія «Євроінтеграція: український вимір». Вип. 25).
67. Інноваційні технології навчання: навч. посібн. для студ. вищ. техн. навч. закладів / Кол. авторів; відп. ред. Бахтіярова Х.Ш.; наук. ред. Арістова А.В.; упорядн. словника Волобуєва С.В. Київ: НТУ, 2017. 172 с.
68. Інноваційні технології у підготовці студентів педагогічних ЗВО: монографія. Одеса: Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». 2021. 405 с. URL:

<http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/12832/1/Innovative%20technologies%20in%20student%20training.pdf>

69. Інформаційні матеріали щодо стану інноваційної діяльності. Департамент технічного регулювання та інноваційної політики. 24.03.2021. URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=69b9a9bf-5fbc-4035-8c0f-ac26b853c0eb&title=InformatsiiniMaterialiSchodoStanuInnovatsiinoiDiialnosti>

70. Калюжна Т. Г. Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти: монографія / за наук. ред. О.В. Уваркіної. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 128 с.

71. Карамушка Л. М., Бондарчук О. І., Грубі Т. В. Методики дослідження перфекціонізму, трудоголізму та прокрастинації особистості: методичний посібник. Кам'янець-Подільський : ПП «Аксиома», 2019. 80 с.

72. Карпова Е. Е. Підготовка викладачів вищої школи до викладацької діяльності як чинник якості вищої освіти. Наука і освіта. Одеса. 2011. № 6. С. 4-7.

73. Клімова Г. П. Інноваційний розвиток вищої освіти України: методологічний аспект аналізу. *Право та інноваційне суспільство*. 2013. № 1. С. 107-124. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pric_2013_1_10.

74. Ковальчук В. Роль моделювання в удосконаленні професійної майстерності викладача закладу вищої освіти. *Освітні обрії*. 2021. № 1(52). С. 107-110. URL: <file:///C:/Users/olias/Downloads/5351-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-13204-1-10-20210919.pdf>

75. Козак Л. В. *Формування готовності майбутніх педагогів дошкільної освіти до інноваційної діяльності на засадах проєктного навчання. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2021. №35(1). С. 71-77.

76. Козак Л.В. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04. Київ, 2015. 40 с.

77. Козлова О.Г. Методика інноваційного пошуку вчителя. Суми: ВПП «Мрія», 1999.
78. Компетентністний підхід у вищій освіті: світовий досвід»/укл.: Антонюк Л.Л. Василькова Н.В., Ільницький Д.О, Кулага І.В., Турчанінова В.Є. Київ: КНЕУ, 2016. 62 с.
79. Кондур О., Фучинська Н. Педагогічна діагностика як чинник забезпечення якості освітнього процесу. *Теорія навчання*. 2019. Т.17. С. 333-338. URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/esu/article/view/3573/4102>
80. Коновальчук І. І. Теоретичні та технологічні засади реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед .наук: 13.00.01 /Житомирський державний ун- імені Івана Франка. 2015. 43 с.
81. Корзюкова Л. П. Ділові ігри на заняттях з іноземної мови (за профспрямуванням). *Підготовка майстра виробничого навчання, викладача професійного навчання до впровадження в освітній процес інноваційних технологій*: матеріали III Всеукраїнського науково-методичного семінару (1 листопада 2019 р.). Суми: Вінниченко М. Д., 2019. С. 156-159.
82. Коробова І. Ділова гра як форма організації квазіметодичної діяльності майбутніх учителів фізики. *Наукові записки. Сер.: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Вип. 7. Ч. 3. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. С. 171-176.
83. Коротка Н.В., Підколесна Л.А.. Ділова гра як метод активного навчання англійській мові у закладі вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 31. Т. 2. С. 35-38.
URL:http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/31/part_2/8.pdf
84. Кос М.В. Імітаційне моделювання в процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів тактичного рівня як науково-педагогічна проблема. *Young Scientist*. 2018. № 5 (57). С. 49-53.
85. Костюшко Ю. О. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту: дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2005. 263 с.

86. Кравченко В. Інноваційний підхід до професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи. *Журнал Науковий огляд*. 2016. №10 (31). С. 1-9.

87. Кравченко С. Інноваційні освітні тренди: до постановки проблеми. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін*: матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (20–21 квітня 2021 року, м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. С.8-10.

88. Крашеніннікова Т.В., Подворчан А.З. Українська мова професійного спрямування (нестандартні заняття): навчальний посібник. Дніпро: 2018. 66 с.

89. Кречотень О.В. Можливості технологій імітаційного моделювання у вивченні іноземних мов: матеріали науково-практичної конференції викладачів, аспірантів та студентів Сумського НАУ. (м. Суми, 20-21 квітня 2016 р.). Суми: СНАУ, 2016. С.46. URL: <http://repo.sau.sumy.ua/handle/123456789/3593>

90. Кривонос О. Педагогічна діагностика: історичні витoki, генезис, сучасні підходи в контексті концепції «Нова українська школа»: монографія / за заг. ред. А. А. Сбруєвої. *Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»*. Суми: Вид. СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2019. С.131-168.

91. Кушнірук С. А., Бондарчук І. М. (2023). Освітньо-професійне середовище як інтегрований засіб накопичення та втілення інноваційного потенціалу викладачів і студентів фахового коледжу в університеті. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Сер. № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Вип. 91. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

92. Кушнірук С. А., Дубровіна, І. В., Шевченко А. Ф. (2022). Організація проектної діяльності у підготовці майбутнього івент-педагога:

практичний аспект. *Молодь і ринок*. № 3-4 (201), березень-квітень. С. 54-61.

URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/259947>

93. Лебідь О.В. Формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури: теоретико-методичний аспект: монографія. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2017. 416 с.

94. Литвинов А. С. Педагогічні умови формування готовності майбутніх викладачів до провайдингу освітніх інновацій у практику вищої школи. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. 2017. № 6. С. 230-249. URL: <file:///C:/Users/olias/Downloads/87-Article%20Text-164-1-10-20190112.pdf>

95. Литвинов А.С. Педагогічний провайдинг інновацій в освіті: навч. посіб. /за заг.ред. В.В.Борисова. Суми. Університетська книга, 2019. 265 с.

96. Ліба О. М. Педагогічні умови формування готовності майбутнього учителів початкових класів до використання інноваційних технологій навчання математики молодших школярів. *Збірник наук. пр. ХПУ. Сер.: Педагогічні науки*. 2016. Вип. LXIX. Т.2. С. 85-89.

97. Лодатко Є. О. Моделювання в педагогіці: точки відліку. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2010. № 1. URL: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_2/

98. Лодатко Є. О. Педагогічне моделювання як інструмент дослідження складних соціальних систем. *Новітні комп'ютерні технології*. Кривий Ріг: Вид. центр ДВНЗ «Криворізький нац. ун-т». 2016. Т. XIV. С. 13-17.

99. Майковська В. Організація практичної підготовки майбутніх фахівців на засадах контекстного підходу. *Людинознавчі студії. Сер.: Педагогіка*. 2017. Вип.4. С.156-165.

100. Маринченко Є. Педагогічні умови формування готовності майбутнього педагога професійного навчання до інноваційної діяльності у сільськогосподарському виробництві. *Traektoriâ Nauki = Path of Science*. 2020.

Vol. 6. No 10. С. 4009- 4017. URL: [file:///C:/Users/olias/Downloads/808-2445-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/olias/Downloads/808-2445-1-PB%20(3).pdf)

101. Марко М.М. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування навчально-ігрових технологій у професійній діяльності: дис. на здобуття наук. ст. канд. пед. наук: 13.00.04 - Теорія і методика професійної освіти /Дрогобицький держ. пед. ун-т імені Івана Франка. Мукачівський держ. ун-т. Мукачево, 2018. 272 с.

102. Мармаза О. І. Інноваційний менеджмент. Харків: ТОВ «Планета-принт», 2016. 197 с.

103. Марчук І. Імітаційні методи формування економічної компетентності в майбутніх магістрів медицини. *Український педагогічний журнал*. 2019. №2. С. 133-140.

104. Мачинська Н. І. Формування наукової еліти в умовах закладу вищої освіти. *Вісник Черкаського ун-ту. Сер: Педагогічні науки*. 2019. Вип.1. С. 20-25

105. Машкіна Л. Теоретичні засади інноваційної діяльності педагога. *Педагогічний дискурс*. 2014. Вип. 17. С. 98-101.

106. Меняйло В. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Запорізький національний університет. Запоріжжя, 2020. 756 с.

107. Методичні рекомендації до організації та проведення ділових ігор на заняттях з іноземної мови у технічних університетах / Уклад.: Ю. О. Гайденко. Київ: НТУУ «КПІ», 2016. 86 с.

108. Мирончук Н. М. Контекстний підхід у підготовці студентів до професійної діяльності у зарубіжній педагогічній теорії. *Креативна педагогіка: наук.-метод. журнал. Житомир : Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся»*. Вип. 13, 2018. С. 95-101.

109. Мирончук Н. М. Професійна діяльність викладача вищої школи: суспільні виклики та проблеми змісту підготовки. *Професійна освіта:*

андрагогічний підхід: монографія / кол. авторів; за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2018. С. 146-172.

110. Михайлишин Р. Професійна готовність педагога до інноваційної діяльності: якісний аспект. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2016. Вип. 31. С. 11-18.

111. Мільто Л. Філософсько-методологічні підходи дослідження розвитку ідей педагогічної майстерності. *Витоки педагогічної майстерності*. 2017. Вип. 20. С. 163-168.

112. Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів. Монографія /За ред. С. С. Вітвицької, доктора педагогічних наук, професора. – Житомир: Вид. О.О. Євенок, 2019. 304 с.

113. Москалюк О. І. Дидактична гра як ефективний метод підготовки фахівців соціальної сфери. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2016. № 13. С. 221-225. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vldubzh_2016_13_32.

114. Надточій С. М. Формування готовності учасників освітньої діяльності до управління інноваційними процесами в ЗЗСО як педагогічна проблема: теоретичний огляд. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія» (педагогічні науки)*. 2021. № 1 (21). С. 293-299.

115. Нікора А. О. Теорія аксіологічного підходу в освіті та практика його реалізації в процесі предметно-методичної підготовки майбутнього вчителя-суспільствознавця. *Науковий вісник МНУ імені В.О.Сухомлинського Сер.: Педагогічні науки*. 2015. № 1 (48). С. 221–226.

116. Огієнко О. І. Формування готовності до інноваційної діяльності як важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 7 (33). С.154-162.

117. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку: монографія. Київ : Знання України, 2003. 450 с.

118. Олійник Н. Ефективність ігрових моделей навчання в системі сучасної вищої освіти. *Наукові записки. Сер.: Проблеми методики фізико-*

математичної і технологічної освіти. Вип. 7. Ч. 3. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. С. 70-75.

119. Олійник Н.Ю Ділова гра як ефективна модель пізнавальної діяльності студентів при вивченні економічних дисциплін. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 22. Т. 2. С. 141-144. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/22/part_2/33.pdf

120. Ольвінська Ю. О., Самотоєнкова О. В., Вітковська К. В. Сучасний стан та тенденції розвитку інноваційної діяльності в Україні. *Економіка та держава*. 2021. № 4. С. 64–71. DOI: [10.32702/2306-6806.2021.4.64](https://doi.org/10.32702/2306-6806.2021.4.64)

121. Онищенко Н. П. Методологічні підходи до викладання педагогічних дисциплін у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75. Т. 2. С. 153-159. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/75/part_2/31.pdf

122. Онищенко Н. П. Застосування ігрових технологій під час викладання педагогічних дисциплін у вищій школі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 35. Т. 4. С.260-267. URL: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/35_2021/part_4/41.pdf

123. Організація та проведення ділових педагогічних ігор: методичні рекомендації / Укладач М.І. Воровка. Запоріжжя, 2006. 47 с.

124. Отич О.М. Розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва: монографія / за наук. ред. І. А. Зязюна. Чернівці: Зелена Буковина, 2011. 246 с.

125. Панфілов Ю., Фурманець Б. Компетентнісний підхід в освіті: досвід, проблеми, перспективи. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2017. №3. С. 55-67. URL: <file:///C:/Users/olias/Downloads/111672-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-237948-1-10-20171007.pdf>

126. Педагогічна інноватика: термінологічний словник / авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.): Домбровська Я.М., 2019. 384 с.

127. Педагогічні технології в підготовці вчителів : навчальний посібник / кол. авторів; за ред. І. Ф. Прокопенка. 3-є вид., допов. і переробл. Харків: ХНПУ, 2018. 457 с.
128. Пилюк Н. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до реалізації здоров'язберігаючих технологій у спеціальних загальноосвітніх закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне, 2021. 342 с.
129. Плахотнік О. В. Гармонізація національної та європейської освіти в сучасних умовах їх реформування. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2015. Вип. 50. С. 344-351. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpviku_2015_50_58.
130. Плахотнік О. В. Формування готовності майбутніх фахівців педагогіки вищої школи до професійного самовдосконалення в умовах університетської освіти. *Педагогічна освіта в класичних університетах: науковий збірник праць*. Київ, ФОП Ямчинський О.В., 2021. С.14-27.
131. Плахотнік О. В. Практико-орієнтовані технології контекстної підготовки майбутніх викладачів у методичних системах зарубіжної вищої школи. *Сучасні освітні технології у вищій школі: науковий збірник/за заг ред. А.А.Марушкевич*. Київ, ФОП Ямчинський О.В., 2021. С.38-44.
132. Плахотнік О. В. Методика навчання у категоріальному полі професійної підготовки викладача вищої школи. *Вісник КНУ: Педагогіка*. 2022. 2 (16). С.40-45.
133. Плахотнюк Н. П. Критерії та показники рівня готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності. *Збірник наукових праць Слов'янського державного педагогічного університету*. 2010. № 5. Ч. II. С. 181–191.
134. Пожидаєва О. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності. *Наукові записки: зб. ст. Сер. Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 6. С. 133–139.
135. Пономарьов О. С., Середа Н. В., Чеботарьов М. К. Моделювання діяльності фахівця: навч.-метод. посібник. Харків : НТУ «ХП», 2015. 58 с

136. Пригара О.Ю Інновації в науці та освіті: виклики сучасності. *Інновації в науці та освіті: виклики сучасності*: збірник наукових есе учасників стажування для освітян (Республіка Польща, Варшава, 2018). Варшава, 2018. С. 14-17.
137. Проект Закону України «Про підтримку та розвиток інноваційної діяльності». 2021. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2021/11/11/Zvit.NO.projekt.ZU-Pro.pidr.rozv.innovats.diyal.11.11.pdf>
138. Прокопів Л. М. Методологічні аспекти дослідження малокомплектної школи як історико-педагогічного феномену. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 17. Теорія і практика навчання та виховання*. 2019. Вип.31. С. 146-152.
139. Проценко О. Професійна підготовка викладачів вищої школи в магістратурі: досвід європейських країн. *Освітологічний дискурс*. 2015, № 3 (11). С.238-247.
140. Психолого-педагогічна діагностика : навч.-метод. посіб. / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини, Ф-т дошкільної та спец. освіти ; уклад. Н. І. Скрипник. Умань: Візаві, 2020. 135 с.
141. Радул В. В. Інноваційні технології у процесі професійної підготовки фахівців. *Науковий вісник Льотної академії. Сер: Педагогічні науки*. 2017. С. 353-358.
142. Резван О. О. Рефлексивне освітнє середовище як чинник розвитку особистості майбутнього фахівця. *Педагогіка та психологія: зб. наук. пр.* 2015. Вип. № 50. С. 290-299.
143. Резунова О. С., Передерій О. Л. Професійна готовності викладачів до здійснення інноваційної педагогічної діяльності. *Pedagogical and psychological sciences: regularities and development trends: Collective monograph*. Riga, Latvia: «Baltija Publishing», 2020. С. 269-284. URL: <http://dspace.dsau.dp.ua/jspui/handle/123456789/4997>
144. Руднік Ю. В. Модель підготовки вчителів початкової школи до застосування інноваційних технологій навчання іноземних мов: технологізація

процесу *Наукові записки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка. Сер.: Педагогічні науки.* 2018. Вип. 161. С. 188–194.

145. Руднік Ю. В. Результати дослідно-експериментальної перевірки ефективності моделі підготовки вчителів початкової школи до застосування інноваційних технологій навчання іноземних мов. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка.* 2018. Вип. 151. С. 283–289.

146. Руднік Ю.В. Підготовка вчителів початкової школи до застосування інноваційних технологій навчання іноземних мов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2018. 338 с.

147. Сабатовська І. С., Бобокало С. В. Моделювання професійної діяльності майбутніх викладачів в умовах магістерської підготовки. *Science Rise: Pedagogical Education.* 2019. №2(29). С. 22-27.

148. Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва, 2002. С.171–172.

149. Сахно М. В. Професійна підготовка майбутніх викладачів у магістратурі університетів Великої Британії. Порівняльна професійна педагогіка. 2013. №1. С. 256-262.

150. Семез А. А. Впровадження аксіологічного підходу як умова соціально-професійної адаптації майбутнього соціального педагога. *Наукові записки. Сер.: Педагогічні науки.* 2021. № 197. С.157-162. URL: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-197-157-162>

151. Семенюк М.П., Яструб О.О. Навчально-педагогічні ігри у формуванні професіоналізму майбутнього вчителя. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Сер.: Педагогічні науки.* 2012. №24 (237). С.110-113.

152. Сисоєва С. Освітні реформи: освітологічний контекст. *Освітологія.* 2013. Вип. 2. С. 36-45. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ocvit_2013_2_6.

153. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.

154. Сідіропуло К., Бандур Б. Сучасні тенденції професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти в магістратурі. «*Scientia et Societas*». 2023. Vol. 3. С. 92-100. DOI: 10.31470/2786-6327/2023/3/92-99 [file:///C:/Users/olias/Downloads/%C2%ABScientia%20et%20societas%C2%BB_\(3\)%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/olias/Downloads/%C2%ABScientia%20et%20societas%C2%BB_(3)%20(1).pdf)

155. Сірий Є.В. Інноваційний розвиток освіти в Україні: розгортання проблеми та засадницькі орієнтири. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: збірник наукових праць*. Київ 2010. С. 65-77. URL: www.socd.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/.../aktprob.11.65.pdf

156. Скуратівська М.О. Інноваційні тенденції в педагогічному процесі в вищій школі. *Актуальні проблеми соціально-гуманітарних наук: матеріали III всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю Ч.2 (м. Дніпропетровськ, 20 грудня 2013 р.)*. Дніпропетровськ: ДНУ. 2013. С. 39-42.

157. Слюсар Т. А. Сутність, зміст і функції педагогічної діагностики професійної компетентності. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер.: Педагогіка, соціальна робота*. Вип. 33. С. 182-184.

158. Собченко Т.М. Підготовка майбутніх педагогів до інноваційної професійної діяльності. *Педагогіка та психологія: зб. наук. пр.* 2020. Вип. 63. С. 159-167. URL: [file:///C:/Users/olias/Downloads/3286-6634-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/olias/Downloads/3286-6634-1-SM%20(1).pdf)

159. Сотська Г. Акмеологічний підхід у педагогічній освіті України. *Edukacja dla przyszłości w świetle wyzwań XXI wieku: зб. наук. праць*. Бидгощ, 2017. С. 387–396. URL: <http://www.wydawnictwo.ukw.edu.pl/.../nauki-human.../pedagogika/>

160. Стандарт вищої освіти України. Другий (магістерський) рівень, галузь знань – 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність – 011 Освітні, педагогічні науки. Затверджено і введено в дію наказом МОН України від 11.05.2021 р. № 520.

161. Степаненко О., Фонарюк О., Лазарева А. Особливості оцінки інноваційних процесів у сучасній системі освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип 41. Т. 3. С. 232-237.

162. Степанченко Н.І. Специфіка дослідницького інструментарію оцінки професійно-педагогічної мотивації в педагогічній діагностиці. *Педагогіка, психологія та медико-психологічні проблеми фізичного виховання та спорту*. 2012. №9. С. 88-91. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2012-09/12sniipa.pdf>

163. Столяренко О. В., Столяренко О. В. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця: навч.-метод. посіб. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 196 с.

164. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки. Київ: Міністерство освіти і науки України. 2020. 71 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoiosviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>

165. Стрельников В. Педагогічна діагностика дослідницької компетентності майбутнього фахівця . *Освіта. Інноватика. Практика*. 2018. № 1 (4). С. 52-57.

166. Стрельников В. Ю., Брітченко І. Г. Сучасні технології навчання у вищій школі: модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МПК ПУЕТ. Полтава: ПУЕТ, 2013. 309 с.

167. Субіна О. О. Формування соціальної компетентності майбутніх викладачів в умовах професійної підготовки : монографія / Мін-во освіти і науки, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. 208 с.

168. Супрун М. В. Інноваційна діяльність викладача вищої школи: навчально–методичні матеріали для студентів магістратури. Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2011. 76 с.

169. Суховієнко Н. А. Науково-педагогічні дослідження з питань підготовки майбутніх педагогів-вихователів до професійної діяльності. *Innovative solutions in modern science*. 2017. № 4 (13). С. 1-17.

170. Теплицька А. О. Модель і моделювання в професійній освіті майбутніх учителів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2015. Вип. 6. С. 181-191. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2015_6_22.

171. Ткаченко В. П. Інноваційна діяльність у закладах освіти. *Інвестиції: практика та досвід*. 2018. № 10. С. 44-46.

172. Томашевська М. О. Підготовка майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної взаємодії засобами інтерактивних технологій: дис. ... доктора філософії з галузі знань 01 Освіта / Педагогіка за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)/ Мукачівський державний університет. Мукачево, 2020. 296 с.

173. Уруський В.І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності: метод. посіб. Тернопіль: ТОКІППО, 2005. 96 с.

174. Федірчик Т. Теоретико-практичні аспекти управління розвитком педагогічного професіоналізму викладача вищої школи в системі діяльності класичного університету. *Наукові записки. Сер.: Педагогіка*. 2017. № 1. С. 73-80.

175. Федоренко Н.І. Інтерактивне навчання у вищій освіті: ефективне використання тренінгових технологій. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2015. №1 (26). С. 155-160.

176. Федорова Н. Акмеологічний підхід – шлях до підвищення якості професійної діяльності вчителя. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. Сер. «Педагогічні науки». 2019. С. 51-56.

177. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: «Академвидав», 2006. 352 с.

178. Формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності: теорія і практика: кол. монографія / авт. кол. О. І. Огієнко, Т. Г. Калюжна, Л. О. Мільто, Ю. Л. Радченко, К. В. Котун. Київ, 2016. 256 с.

179. Фурман А.В., Дубно А.В. Психодіагностична компетентність соціального працівника : монографія. Дубно. Тернопіль: ТНЕУ, 2017. 102 с.

180. Харагірло В. Є. Сутність і структура готовності до інноваційної діяльності педагогічних працівників закладів професійно-технічної освіти. *Імідж*. 2018. № 1 (178). С. 34-38.

181. Ходань О. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ. *Науковий вісник Ужгород ун-ту*. Сер.: Педагогіка, соціальна робота. 2013. Вип 29. С. 232-235.

182. Цюняк О. Готовність до інноваційної діяльності як важлива професійна якість сучасного учителя. *Edukacja zawodowa i ustawiczna*. 2020. № 5. URL:

<http://lib.pnu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/11850/1/Oksana%20Tsiuniak.pdf>

183. Цюняк О. П. Реалізація акмеологічного підходу у професійній підготовці майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 68. Т. 2. С. 235-238.

184. Чернявський В., Ребуха Л. Підготовка фахівців у закладах вищої освіти: педагогічна інноватика. *Інновації в освіті: перспективи розвитку: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції [м. Тернопіль, 20 травня 2021 р.]*. Тернопіль: ЗУНУ, 2021. С. 55-57.

185. Шандрук С. Творчість як употужнення здібностей особистості. *Психологія і суспільство*. 2015. №3. С. 86-91.

186. Шапран О. І. Технологічна карта використання контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх учителів. *Вісник Черкаського університету*. Сер.: Педагогічні науки. 2015. № 10. С. 138-143. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchuP_2015_10_24

187. Шапран О.І. Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів: монографія. Переяслав-Хмельницький: С.В.Карпук, 2007. 370 с.

188. Шапран О. І., Бандур Б. О Імітаційні технології навчання майбутніх викладачів у вищій школі: сутність, класифікація та різновиди, особливості застосування. *Scientia et societas*. 2022. №1. Т.1. С. 9-20. <http://ses.journal.in.ua/index.php/ses/article/view/6>

189. Шапран О. І., Бандур Б. О. Структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх викладачів закладів вищої освіти до інноваційної діяльності засобами імітаційних технологій навчання *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Вип. 87. Київ: Видавничий дім «Гельветика», 2022. С.124-130.*
http://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/87/87_2022.pdf

190. Шапран О.І., Бандур Б. О. Використання імітаційних технологій навчання у процесі організації освітньої діяльності майбутніх викладачів вищої школи. *Сучасна освіта: стратегії та технології навчання: зб. наук. пр. Переяслав (Київ. обл.): Домбровська Я.М., 2022. С. 400-406.*

191. Шапран Ю. П. Формування професійної компетентності майбутніх учителів біології: монографія. Переяслав-Хмельницький : КСВ, 2013. 334 с.

192. Шапран Ю. П. Використання кейс-стаді як технології інтерактивного навчання майбутнього вчителя. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Сер.: Педагогічні науки. 2012. № 22(7). С. 180-186.* [URL:http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2012_22\(7\)_28](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2012_22(7)_28).

193. Шапран Ю. Педагогічне моделювання у процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя біології. *Рідна школа. 2012. № 12. С. 39-43.* [URL:http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2012_12_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2012_12_9).

194. Шахов В. І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: 13.00.04 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2008. 43 с.

195. Швець Л. С. Організація ділової гри на практичних заняттях з медичної біології. *Медична освіта. 2016. № 1. С. 112-114.*

196. Шерудило А. В. Формування готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.наук: 13.00.04 /Глухівський національний педагогічний ун-т імені Олександра Довженка. Глухів, 2016. 21 с.

197. Шулдик В. І. Технологічний підхід при викладанні природознавчих дисциплін у педвузі: навч.- метод. посібник. Умань: ПП Жовтий, 2012. 310 с.
198. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2004. 207 с.
199. Якименко П. В. Педагогічні умови професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до профільного навчання старшокласників. *Теорія і методика професійної освіти*. 2019. Вип. 19. Т. 2. С. 136-139.
200. Янкович О., Беднарек Ю., Анджеєвська А. Освітні технології сучасних навчальних закладів: навчально-метод. посіб. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2015. 212 с.
201. Basiuk L., Dobroskok I. Use of Creative Teaching Methods as a Basis for the Future Specialist's Innovative Activity in High School. *Professional Education: Methodology, Theory and Technologies*. 2018. Vol. 8. P.11-27.
202. Boichuk Yu., Boiarska-Khomenko A. (2022). Innovations in general pedagogical training of future teachers. *Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy*. (38 (2). P. 14–19. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.382>
203. Budnyk, O., Kushniruk, S., Tsybulko, L., Shevchenko, A., Fomin, K. & Konovalchuk, I. (2022). Education innovations: new wartime experience of Ukrainian universities. *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*. Vol. 13. № 5. P. 464-471. URL: <https://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/1043/698>
204. Chernysh V. Valentyna, Zadorina Olha, Melnyk Kateryna, Khromova I. Olga, Danyliuk M. Mykola. (2020). Development of professional competence of present and future teachers under the conditions of transformational processes in education. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. Vol. 11(1). 56-67.
205. Curtin, Alicia & Hall, Kathy. (2018). Research methods for pedagogy: seeing the hidden and hard to know. *International Journal of Research & Method in Education*. Vol. 41. No.4. P. 367-371. DOI: 10.1080/1743727X.2018.1495366
206. De Jong, T., Lane, J., Sharp, S. (2012). The efficacy of simulation as a pedagogy in facilitating pre-service teachers' learning about emotional self-regulation

and its relevance to the teaching profession. *Aust. J. Teaching Education*. No 37(3). P. 34–43. URL: <https://www.learntechlib.org/p/54594/>

207. Demyanenko, N. Educational innovation studies as a complex system. Interdisciplinary studies of complex systems. *Міждисциплінарні дослідження складних систем*. 2020. № 16. P. 87-101.

208. Dey, Tapajit, Jacob Logan Massengill, and Audris Mockus. (2016). Analysis of Popularity of Game Mods. *Proceedings of CHI PLAY*. Texas, Austin. P. 133-39.

209. Figueroa-Rodríguez B., Figueroa-Sandoval B., Figueroa-Rodríguez K.A. (2012). Competence training in higher education: the case of the technological master «Prestación De Servicios Profesionales» from The Colegio De Postgraduados (México). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. № 46. P. 2389–2393: doi: 10.1016/j.sbspro.2012.05.490

210. Granic, Isabela, Adam Lobel, and Rutger CME Engels. (2014). The Benefits of Playing Video Games. *American Psychologist*. No. 1. P. 66.

211. Gundel, E., Piro, J.S., Straub, C., Smith, K. (2019). Self-efficacy in mixed reality simulations: implications for preservice teacher education. *Teaching Education*. No 54(3). P. 244–69. URL: <https://doi.org/10.1080/08878730.2019.1591560>.

212. Hammer, J., To, A., Schrier, K., Bowman, S. L., & Kaufman, G. (2018). Learning and Role-Playing Games. In Zagal, José P. and Deterding, S. (eds.), *Role-Playing Game Studies: Transmedia Foundations*. New York: Routledge, 283-299.

213. Harrison Dianne, F. (2017). The Role of Higher Education in the Changing World of Work. *Educause*. Review 52. No. 6. October 23. URL: <https://er.educause.edu/articles/2017/10/the-role-of-higher-education-in-the-changing-world-of-work>.

214. Hoidn, S. and K. Kärkkäinen (2014). Promoting Skills for Innovation in Higher Education: A Literature Review on the Effectiveness of Problem-based Learning and of Teaching Behaviours, *OECD Education Working Papers*, №. 100. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5k3tsj67l226-en>

215. Hummel, H., Geerts, W., Sloomaker, A., Kuipers, D., & Westera, W. (2015). Collaboration scripts for mastership skills: Online game about classroom dilemmas in teacher education. *Interactive Learning Environments*, 23(6), 670–682.

216. Hutmacher, Walo. (1997). Key competencies for Europe / Hutmacher Walo // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasbourg.

217. I. Ketut Sudarsana, Ayu Ratih Nakayanti, Andy Sapta, Haimah, Erwinsyah Satria, Kundharu Saddhono, GS Achmad Daengs, Endrayana Putut, Trisna Helda and M. Mursalin J. (2019). Technology Application In Education And Learning Process. *Journal of Physics: Conference Series: 1st Workshop on Environmental Science, Society, and Technology (Medan, North Sumatera, Indonesia, 8 December 2018)*. Vol. 1363.

218. Ke, F., Dai, Zh., Pachman, M., Yuan, X. Exploring multiuser virtual teaching simulation as an alternative learning environment for student instructors. *Instructional Science*. 2021. №49. P.831–854. URL: <https://doi.org/10.1007/s11251-021-09555-4>

219. Kong, Ya., Kayumova, L. R., Zakirova, V. G. (2017). Simulation Technologies in Preparing Teachers to Deal with Risks. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*. No 13(8). P.4753-4763. URL: <https://www.ejmste.com/download/simulation-technologies-in-preparing-teachers-to-deal-with-risks-4905.pdf>

220. Kovtun, O., Tsiuniak, O., Pyslar, A., Lialiuk, G., Bondarenko, V., Kovtun, O., Los, O., Popovych, I. (2020). Research of interdependence of variables and factor structure of masters' readiness for innovative pedagogical activity. *Revista Inclusiones*. Vol. 7. Núm. 3 / Julio – Septiembre 2020. P. 427-452. URL: <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1645>

221. Lovat, T., Toomey, R. (eds.). (2009). Values Education and Quality Teaching. The Double Helix Effect. Amsterdam: Springer Netherlands. 171 p. URL: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.464.5757&rep=rep1&type=pdf>

222. Menaiilo V., Shapran Y., Shapran O., Serhiichuk O., Bahno Y.,

Kanibolotska O. Innovative Training of Future Teachers of Higher Education Institutions in the Conditions of Distance Learning. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 2021, No 13 (2), p. 288-303.

223. Middlewick, Y., Kettle, T. J., & Wilson, J. J. (2012). Curtains up! Using forum theatre to rehearse the art of communication in healthcare education. *Nurse education in practice*. No 12(3). P. 139-142.

224. Perin D. Facilitating Student Learning Through Contextualization. CCRC Working Paper: Columbia University, 2011. February. 62 p.

225. Plahotnik O., Shubina I. Professional Education and Technology Usage for Establishing Methodological Competence among Future Professors: Bibliometric Analysis. *iJET International Journal: Emerging Technologies in Learning*. №19. 2021. P.235-250. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i19.24361>

226. Samuelsson, M., Samuelsson, J. & Thorsten, A. (2021). Simulation Training Is As Effective as Teaching Pupils: Development of Efficacy Beliefs Among PRE-Service Teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 29(2), 225-251. Waynesville, NC USA: Society for Information Technology & Teacher Education. Retrieved March 20, 2022. URL: <https://www.learntechlib.org/primary/p/218107/>.

227. Samuelsson, Marcus, Samuelsson, Joakim, Thorsten, Anja. (2022). Simulation training-a boost for pre-service teachers' efficacy beliefs. *Computers and Education Open*. No 3. P. 1-6.

228. Selvianiresa, D and Prabawanto, S (2017). Contextual teaching and learning approach of mathematics in primary schools. *Journal of Physics: Conference Series*. Vol. 895. International Conference on Mathematics and Science Education (ICMScE) (Bandung, Indonesia, 24 May 2017). P. 1-7. URL: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/895/1/012171/pdf>

229. Semple, R. (2019). Do Values Change Over Time? *Deloitte Millennial Survey*. FlashPoint, October 03. URL: <https://www.flashpointleadership.com/blog/do-values-change-over-time>

230. Sharma, Manisha. (2015). Simulation Models for Teacher Training: Perspectives and Prospects. *Journal of Education and Practice*. Vol.6. No.4. P. 11-14.
231. Shevchenko, L., Makhynia, N., Polishchuk, G., Sotska, H., Koval, V., & Grygorenko, T. (2021). *The Training of Future Teachers for Innovative Teaching Activities. Postmodern Openings*. №12(1). P.21-37. doi: 10.18662/po/12.1/243
232. Szutow, D. (2020). Важливість організаційно-педагогічних умов як фундаменту розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи. *ZESZYTY NAUKOWE WSG. seria: Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo*. Nr 5. T. 36. P. 193-207.
233. The Potential of Simulation for Teacher Assessment in The Complexity of Hiring, Supporting, and Retaining New Teachers Across Canada, Maynes, N. & Hatt, B.E. (Eds.). Canadian Association for Teacher Education/Canadian Society for Studies in Education. 113-128. 2015.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика: «Мотиви вибору діяльності викладача»

за Є. Ільїним [63, с.463]

Мета методики – використовується для якісного аналізу викладачем мотиваційної структури своєї педагогічної діяльності, для виявлення найбільш значних причин вибору професії викладача.

Інструкція. Прочитайте тест і оцініть запропоновані в списку мотиви вашої педагогічної діяльності за 10- бальною шкалою.

Зміст тесту

1. Усвідомлення користі своєї діяльності, важливості навчання і виховання молоді.
2. Інтерес до педагогічної діяльності.
3. Прагнення до спілкування з молоддю, бути завжди з молоддю.
4. Бажання передавати свої знання, досвід, накопичені за час виробничої чи наукової діяльності.
5. Прагнення до самореалізації, до підвищення свого статусу, престижу.
6. Прагнення до індивідуального самовираження, до творчої роботи, до впровадження інновацій.
7. Бажання знаходитися у середовищі інтелектуалів, вчених людей.
8. Можливість займатися науковою діяльністю, отримати наукову ступінь, звання.
9. Можливість задовольнити своє прагнення до влади.
10. Змусили обставини.
11. Надання довготривалої відпустки.
12. Не потрібно знаходитись на роботі від дзвоника до дзвоника.

Обробка результатів: за ступенем визначення кожного мотиву, що виражається певною кількістю балів, робляться висновки про те, наскільки виражено в викладача педагогічне покликання і *мотиви* (п. 1 – професійної

потреби; п. 2. – функціонального інтересу; п. 3.– комунікативні; п. 4. – пізнавальні; п. 6.– індивідуального самовираження, прагнення до творчої та інноваційної діяльності) та на скільки в нього виражені поточні та другорядні інтереси (п. 5 – до самореалізації і підвищення престижу; п.7 – ; п.8. – досягнення наукових результатів; п.9 – прагнення до влади; п. 10 – запобігання непорозумінню; п.11-12 – конформізму).

Додаток Б

Карта оцінювання когнітивної готовності вчителів до інновацій за

О. Козловою [77]

Мета методики – використовується для якісного аналізу когнітивної готовності вчителів до впровадження інновацій.

Інструкція. Прочитайте тест і оцініть запропоновані в списку параметри вашої когнітивної сфери за 5- бальною шкалою.

№	Параметри оцінки	Бали				
		1	2	3	4	5
1	Знання нормативних документів, що регламентують шкільну освіту					
2	Наявність глибоких теоретичних знань і вмінь з педагогіки та психології					
3	Знання змісту освіти, форм, методів і засобів навчання					
4	Знання педагогічних технологій (імітаційних), професійно-педагогічного досвіду і досягнень науки					
5	Уміння використовувати комп'ютерну, аудіо-, відео- та копіювальну техніку					
6	Вміння науково обґрунтувати інноваційну діяльність					

7	Прагнення до пошуку нової інформації щодо застосування імітаційних технологій навчання					
8	Уміння аналізувати, інтегрувати і синтезувати інформацію					
9	Здатність до продукування гіпотез, оригінальних ідей					
10	Здатність до дослідницької діяльності					
11	Робота з різними психолого-педагогічними джерелами, вивчення й аналіз різних концепцій щодо професійної діяльності вчителя					
12	Володіння методикою складання авторських програм, навчальних планів, моделювання та конструювання елементів заняття					
Загальна сума балів						

Обробка результатів: загальна кількість набраних балів визначає рівні когнітивної готовності до інновацій:

- 60 – 41 балів – високий рівень когнітивної готовності до інновацій;
- 40 – 21 – середній рівень когнітивної готовності до інновацій;
- 20 – 0 – низький рівень когнітивної готовності до інновацій.

Додаток В

Авторська методика експертизи і оцінки інноваційних вмінь використання майбутніми викладачами імітаційних технологій навчання

Мета методики – використовується для якісного аналізу сформованості аналітичних, прогностичних, проєктивних, рефлексивних умінь у процесі практичного застосування майбутніми викладачами імітаційних технологій навчання.

Інструкція. Респондентам і експертам пропонується оцінити рівень сформованості дванадцяти інноваційних умінь за п'ятибальною системою, які застосовуються у практиці імітаційного навчання, шляхом обведення у колонках відповідних балів.

№	Параметри оцінки	Самооцінка	Експертна оцінка
1	Уміння аналізувати педагогічні інновації із урахуванням власних інтересів і досягнень	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2	Уміння оптимального вирішення педагогічних задач на основі імітаційного моделювання ситуацій	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3	Уміння управляти освітнім процесом у ході організації та проведення дослідно-експериментальної роботи у ЗВО	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4	Уміння прогнозувати результати застосування імітаційних технологій навчання у освітньому процесі ЗВО	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5	Уміння осмислювати власні професійні дії	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

	у ході практичного застосування імітаційних технологій навчання		
6	Уміння адекватно оцінювати власну інноваційну діяльність у процесі використання імітаційних технологій навчання	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7	Уміння запроваджувати в практику роботи імітаційні технології навчання	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8	Уміння розробляти власні інноваційні проекти і використовувати їх у педагогічній діяльності	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9	Уміння здійснювати розподіл ролей із урахуванням індивідуальних особливостей здобувачів освіти в процесі ігрового проектування	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10	Володіння технологією організації і проведення імітаційних технологій навчання	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11	Уміння проявляти творчу активність при застосуванні інноваційних технологій навчання	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12	Практична участь у роботі семінарів, практикумів із застосуванням імітаційних технологій навчання	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Загальна сума балів			

Обробка результатів: бали респондентів і експертів підсумовуються і визначають рівні сформованості інноваційних умінь, а саме:

- 120 – 81 бал – високий рівень;
- 80 – 41 – середній рівень;
- 40 – 0 – низький рівень.

Додаток Г

Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії

(за М. Фетискіним, В. Козловим, Г. Мануйловим) [148]

Інструкція. Нижче наведені питання, на які необхідно відповідати у формі «так» (+) у випадку позитивної відповіді або «ні» (-) у випадку негативної відповіді й «не знаю» (0), якщо є сумніви у відповіді.

Тестовий матеріал:

1. Чи траплялося Вам колись зробити життєву помилку, результати якої ви почували протягом декількох місяців або років?
2. Чи можна було уникнути цієї помилки?
3. Чи трапляється Вам наполягати на власній думці, якщо Ви не впевнені на 100% у її правильності?
4. Чи розповіли Ви кому-небудь із найближчих про свою найбільшу життєву помилку?
5. Чи вважаєте Ви, що в певному віці характер людини вже не може змінитися?
6. Якщо хтось доставив Вам невелику прикрість, чи можете Ви швидко забути про це й перейти до звичайного розпорядку?
7. Чи вважаєте Ви себе іноді невдахою?
8. Чи вважаєте Ви себе людиною з великим почуттям гумору?
9. Якби Ви могли змінити найважливіші події, які мали місце в минулому, побудували б Ви інакше своє життя?
10. Що більше керує Вами при прийнятті щоденних особистих рішень – розум або емоції?
11. Чи важко Вам дається прийняття дрібних рішень із питань, які щодня ставить життя?
12. Чи користувалися Ви порадою або допомогою людей, що не входять у число найближчих, при прийнятті життєво важливих рішень?
13. Чи часто Ви вертаєтеся в спогадах до хвилин, які були для Вас неприємні?

14. Чи подобається Вам Ваше обличчя?

15. Чи траплялося Вам просити в кого-небудь пробачення, хоча Ви не вважали себе винуватим?

Обробка й інтерпретація результатів тесту.

За кожну відповідь «так» на питання 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13 і «ні» на питання 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 15 – по 10 балів. За кожну відповідь «не знаю» – по 5 балів.

Сума балів: 100-150 балів – повна відсутність рефлексії минулого досвіду. Ви маєте виняткову здатність ускладнювати собі життя. Вашими рішеннями незадоволені ані Ви, ані Ваше оточення. Для виправлення ситуації необхідно краще обмірковувати свої рішення, аналізувати помилки й знайти гарних порадишків по складних життєвих ситуаціях (*низький рівень*);

50-99 балів – рефлексія зі знаком «-», підсумком минулих помилок стає страх перед здійсненням нових. Ваша обережність, що з'явилася результатом минулих життєвих помилок, не завжди є гарантією повного життєвого успіху. Можливо те, що Ви вважаєте помилкою, зробленою в минулому – просто сигнал про те, що Ви змінилися. Ваш критичний розум іноді заважає виконанню Ваших глибоких бажань (*середній рівень*);

0-49 балів – рефлексія зі знаком «+». Аналіз зробленого й рух уперед. Найближчим часом Вам не загрожує небезпека зробити життєву помилку. Гарантія цього – Ви самі. У Вас є багато рис, якими володіють люди з великими здібностями до гарного планування й передбачення власного майбутнього. Ви відчуваєте себе творцем власного життя (*високий рівень*).

Додаток Д

Поради викладачам щодо організації навчально-ігрової взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО (за П. Щербанем [197])

1. На відміну від репродуктивних форм навчання, під час гри неприпустимі стосунки «викладач-студент», котрі здебільшого будуються на авторитаризмі викладача. У грі викладач має створити у групі атмосферу довіри, впевненості здобувачів вищої освіти у власних силах, можливості досягнення поставленої мети.

2. Викладач не повинен переривати студента, який виконує роль у грі, зауваженнями на зразок необхідності виправити помилку, вислів, бо вони деморалізують учасників гри, знижують її темп, перетворюють на звичайне заняття й призводять до того, що студенти втрачають до неї інтерес. У процесі гри за діями та мовою студента спостерігають опоненти, рецензенти, арбітри або експерти з числа студентів, які аналізують усе побачене у своїх виступах під час творчої дискусії. Роль викладача полягає в тому, щоб здійснювати контроль за правильністю дій учасників гри, фіксувати для себе найбільш вдале виконання ролей та типові помилки в діях і мовленні студентів, і тільки потім, підводячи підсумки, звернути увагу, підказати або пояснити, як треба діяти в тій чи тій ситуації. Оскільки викладач також нібито бере участь у грі, часто виступаючи її керівником або ведучим, він має уникати менторського тону й заохочувати студентів до активної діяльності. Отже, викладач – режисер, а студенти – актори.

3. Однією із особливостей гри є її колективний характер: студенти спілкуються на професійному рівні, обмінюються думками, ідеями, фактами. Тому завдання викладача – заохочувати таке співробітництво, підвищувати рівень професійно-педагогічної підготовки студентів. Він має бути уважним, уміти спостерігати й бачити кожного студента, не допускати виникнення конфліктних ситуацій, формувати в майбутніх педагогів основи педагогічної культури й педагогічної етики.

4. Поки студенти ще не призвичаїлися до навчально-педагогічних ігор, викладач – і ведучий, і суддя, й учасник, однак згодом він має якомога більше надавати ініціативи студентам. Поступово роль ведучого можна пропонувати найактивнішим із них, а в не дуже складних іграх – усім по черзі. Проте є ігри, які передбачають уточнення, вироблення творчих рішень тощо, тому їх ведучим може бути *лише викладач*. Це сприятиме подальшому зміцненню його авторитету й підтриманню інтересу до гри студентів.

5. Будь-яка гра, пропонована викладачем, має бути глибоко продумана й добре підготовлена. Він зобов'язаний заздалегідь провести консультацію за темою гри, дати короткі інструктивні настанови виконавцям ролей і порекомендувати необхідну літературу. Не можна спрощувати гру, відмовлятися від наочності, недбало ставитися до реквізиту тощо. Викладач має знати, які ігри студентам більше до вподоби, і створювати разом з ними нові.

6. Потрібно обов'язково враховувати рівень знань і професійно-педагогічної підготовки студентів, звертати увагу на грамотність і професіоналізм їхнього мовлення, що надзвичайно важливо для підготовки майбутніх викладачів [197, с. 52-53].

Додаток Е

Використання рольових і ділових ігор у практиці професійної підготовки майбутніх викладачів

Рольові ігри.

1. Рольова гра «Третій не зайвий» (10 хв).

Мета гри: продемонструвати можливості третьої особи у вирішенні конфлікту.

Хід гри: передбачає створення конфліктної ситуації на кшталт конфлікту, узятого з життя конкретного педагогічного колективу ЗВО. Студенти розбиваються на трійки. Двоє з них грають ролі учасників конфлікту, третій – роль «третейського судді».

Підсумки гри: після гри доцільно обговорити позитивні та негативні сторони в діяльності учасників, які виконували роль «третейського судді», а також враження «конфліктуючих» від втручання третьої особи, зацікавленої у вирішенні конфлікту.

2. Рольова гра «Склади власну казку» (20 хв).

Мета гри– розвивати комунікативність майбутніх викладачів, створювати сприятливу психологічну атмосферу в групі, активізувати увагу на розвитку творчих можливостей майбутніх фахівців.

Хід гри: студентам пропонується виконати роль «казкаря». Група розміщується так, щоб усі могли бачити один одного. Один із учасників починає розповідати казку, імпровізовано складаючи її сюжет. У будь-який момент його розповідь може бути перервана сигналом ведучого, який надає роль «казкаря» іншому студенту. Сусід оповідача, який отримує цю роль, повинен негайно продовжити казку з тієї фрази, на якій вона була завершена. Потім знову лунає сигнал, і казку «підхоплює» наступний оповідач. У процесі складання оповідання беруть участь усі члени групи. Ведучий надає можливість кожному учасникові гри продовжити казку декількома реченнями або незакінченими фразами.

Підсумок гри: студенти висловлюють свою думку щодо результату їх спільної роботи – написаної казки.

3. *Рольова гра «Двійник» (20 хв).*

Мета гри: усвідомити феномен лідерства конкретної людини, проаналізувати та продемонструвати її характерні риси.

Хід гри: заздалегідь, як домашнє завдання, студентам пропонується втілитися в образ відомого політичного чи громадського діяча або просто добре відомої людини з розвинутими лідерськими якостями. До виконання цієї ролі студенти готуються заздалегідь – підбирають інвентар і різні аксесуари. У процесі гри «уявний лідер» виступав перед «уявними журналістами», ролі яких виконують інші студенти, яких ніби запросили на прес-конференцію для зустрічі з цією людиною. «Журналісти» за допомогою різних запитань повинні визначити особу спікера та його погляди щодо висвітлення окремих питань.

Підсумок гри: після закінчення гри відбувається її колективний аналіз, визначаються сильні і слабкі сторони виступу уявного лідера.

4. *Рольова гра «Розмова через скло» (15 хв).* *Мета гри:* навчитися спілкуватися у різних життєвих ситуаціях за допомогою жестів.

Хід гри:

Гравцям повідомлялися проблемні ситуації для інсценування, наприклад, спілкування із продавцем у магазині через скляну вітрину; розмова з матір'ю, яка знаходиться на пероні вокзалу, а ви – в потязгу із закритим вікном; розмова з товаришем під час контрольної роботи в аудиторії, який перебуває на певній відстані та ін. Гравцям потрібно передати інформацію один одному за допомогою жестів, стоячи ніби перед звуконепроникним склом. Іншим учасникам, що виступають глядачами, потрібно зрозуміти, що сказали гравці жестовою мовою.

Підсумок гри: найбільшу кількість балів у процесі інсценування набирають ті гравці, яких глядачі зрозуміли найкраще.

5. *Рольова гра «Острів скарбів» (20 хв).*

Мета гри: формування здатності до уважного слухання здобувача.

Хід гри: учасники розбиваються на пари і сідають спиною до спini зі своїм партнером. У кожного має бути приготований аркуш паперу й олівець. Ведучий просить студентів уявити, що вони потрапили на острів скарбів. Лише один партнер із групи знає, де сховані скарби. Він починає робити малюнок острова скарбів і розповідати партнеру, що він малює: загальний контур, особливо важливі пункти і місце, де захований скарб тощо. Останній теж починає малювати карту на своєму аркуші зі слів свого партнера. Студенти кожної групи можуть розмовляти, але не повинні обертатися і дивитися на план, який малює партнер.

Підсумок гри: після завершення роботи партнери порівнюють свої плани і обговорюють їх схожість, робочу атмосферу; незручності і напруження у процесі роботи; отриману від роботи насолоду.

6. Ділові ігри. *Ділова гра «Педагогічний консилиум»* [116, с. 16-18]

Призначення та мета гри. Ділова гра «Педагогічний консилиум» проводиться зі студентами педагогічних закладів освіти різних рівнів акредитації, вчителями та слухачами курсів, що підвищують свою кваліфікацію при інститутах післядипломної педагогічної освіти. Гра призначена для закріплення знань студентів з курсу «Педагогіка» та оволодіння методикою індивідуальної роботи з педагогічно занедбаними дітьми.

Організація заняття. У діловій грі беруть участь академічні групи. Зі складу учасників гри формуються підгрупи, бригади по 4-5 чоловік та арбітраж (3-4 представники). У кожній бригаді обираються бригадири, які організують усю її роботу відповідно до встановлених функцій. Керівну роль виконує викладач, ігротехнік.

Критерії оцінювання учасників гри. В ігровому занятті використовується бальна система оцінювання діяльності учасників, що дає змогу оцінювати якість відповідей та прийнятих рішень. У розробленій системі стимулювання для кожного структурного елемента запропоновано склад оцінних характеристик та відповідні їм норми премій та штрафів. Оцінні характеристики диференційовані за змістом та особливостями роботи на різних етапах ігрового заняття.

Процес ігрового заняття. Процес гри складається із етапів, що послідовно реалізуються.

1). *Етап підготовки до гри.*

А. Організаційний момент. Інформування учасників про мету й завдання ігрового заняття. Створення бригад, обрання арбітражу та бригадирів. Ознайомлення учасників з їх функцією, системою стимулювання, часовим режимом.

Б. Актуалізація знань. Бригадири з пакету питань беруть по одному, радяться із членами бригади і дають відповіді. Кожна відповідь може бути доповнена іншими членами бригад. Відповіді та доповнення оцінюються арбітрами .

2). *Етап самостійної роботи бригади з вирішення завдань.* Учасники гри отримують завдання, знайомляться з вихідними даними, складають необхідну письмову документацію, здають її для оцінювання арбітрам, які фіксують результат і повертають матеріал розробникам. Гравці готують до виступу одного з учасників бригади, який захищатиме розробку, запропоновану бригадою.

3). *«Педагогічний консилиум».* Шляхом жеребкування визначається послідовність та зміст виступу бригад на консилиумі. Перший доповідач обґрунтовує розроблені бригадою методичні рекомендації з виховання особистості. Після першого виступу, доповнень, пропозицій і спростувань виступають учасники інших бригад. Керівник гри повинен підтримувати дискусію, яка виникає у процесі обговорення питань. Арбітраж фіксує всі виступи у протоколах, оцінює, підраховує бали за всіма етапами гри кожної бригади.

4). *Етап аналізу рішень, підведення підсумків.* У ході аналізу вказується на найбільш характерні помилки, яких припустилися учасники гри. Зачитуються методичні рекомендації, підготовлені групою у ході педагогічного консилиуму. Оцінюються робота кожної бригади, бригадирів, окремих членів бригади. Після цього оголошуються результати роботи кожної бригади, визначається переможець. Керівник гри оцінює роботу арбітражу.

7. *Ділова гра «Компакт-опитування» (15 хв).*

Мета гри: підвищення рівня комунікабельності майбутніх викладачів.

Хід гри. Троє студентів обирають певну роль (*директор коледжу, викладач ЗВО, студент та ін.*), сідають у центр кола. Решта учасників гри ставить всім трьом гравцям одне й те саме питання щодо підвищення ефективності освітнього процесу вищої школи та виступають у ролі експертів. Кожен з тих, хто сидить у центрі кола, повинен відповісти на поставлене запитання згідно з роллю (термін підготовки до відповіді – 3 с), попередньо визначається обсяг власного вислову (1, 3, 10 речень). За точністю виконання завдання слідкує «охоронець часу». У кінці гри проводиться її аналіз і визначаються ті студенти, які найбільш реально вжилися у запропоновані ролі.

8. *Ділова гра «Дипломатія» (7 хв) [84, с.57].*

Мета гри – навчитися проявляти коректність у спілкуванні, перехвачувати ініціативу в суперечці.

Хід гри. Всі учасники гри поділяються на трійки. Один в трійці – контролер; інші два – співбесідники, один з яких бажає делікатно вийти із розмови, а інший настійливо і трохи нахабно бажає продовжити її і дізнатися щось важливе для себе. Контролер буде оцінювати мистецтво дипломатії першого, знижуючи оцінку за порушення меж ввічливості в розмові.

Час раунду – 7 хвилин: початок розмови, словесний поєдинок, вихід із розмови, аналіз контролера.

Гра проходить у три раунди: кожний з трійки повинен програти всі три ролі. Потім йде обговорення результатів: кожний рефлексує свою мовленнєву поведінку в тій ситуації, яка йому була ніби приємна.

Додаток Ж
Організація роботи з імітаціями і симуляціями
(за М. Супрун [167, с.58-59])

Алгоритм роботи з імітації:

1. Виберіть явище, тему для імітації.
2. Сплануйте все, що необхідно для імітації, продумайте участь у ній усієї групи.
3. Надайте студентам достатньо інформації, щоб вони могли впевнено виконувати всі передбачені процедури і, водночас, вчитися.
4. Перед імітацією зробіть короткий вступ.
5. Заздалегідь продумайте запитання для підбиття підсумків.

Складніші імітаційні ігри інколи називають *симуляціями*, або *ситуативним моделюванням*, хоча чіткого розмежування в літературі немає.

Розглянемо їх окремо, пам'ятаючи, що інколи під назвами технології імітації та симуляції розуміють одне й те саме.

Симуляції – це створені викладачем ситуації, під час яких студенти копіюють у спрощеному вигляді процедури, пов'язані з діяльністю суспільних інститутів, які існують у справжньому економічному, політичному та культурному житті. Це своєрідні рольові ігри з використанням чітко визначених (за законом або за традиціями) і відомих ролей та кроків, які повинні здійснити виконавці: судові, парламентські, громадські слухання, збори, асамблеї, засідання комісій, політичні дебати тощо.

Готуючи студентів до симуляції, викладач має не тільки розподілити ролі, а й з'ясувати з кожним виконавцем послідовність його дій та висловлювань, наприклад, відповідно до обов'язків судді, голови парламенту тощо. Регламент всієї симуляції будується за чітким сценарієм, який збігається з проведенням такої процедури в реальному житті. Отже, симуляції є «мініатюрною» версією реальності. Ця технологія наближена до рольової гри, але істотно відрізняється від неї, бо її метою є не представлення поведінки конкретних особистостей, а ілюстрування певних явищ і механізмів: процедури прийняття рішень в органі

місцевого самоврядування, механізму зростання прибутків підприємства, функціонування вільного ринку тощо. Симуляція дає можливість глибоко вжитися в проблему, зрозуміти її із середини.

Як організувати роботу із симуляції ?

1. Слід пам'ятати, що в симуляції йдеться не про демонстрування акторських здібностей, а про вміння і в міру можливості безособове відтворення вибраного процесу.

2. Необхідно пропонувати для проведення ситуаційного моделювання теми, що спрощують дійсність.

3. Виберіть тему для симуляції та основне питання, яке будуть вирішувати студенти.

4. Сплануйте сценарій симуляції, продумайте розподіл ролей, участь у грі всієї групи.

5. Надайте студентам достатньо інформації, чіткі інструкції, щоб вони могли переконливо виконувати свої ролі і, водночас, вчитися.

6. Перед симуляцією зробіть короткий вступ.

7. Заздалегідь продумайте запитання для підбиття підсумків.

Додаток И
Технологія проведення рольової гри
(за М.Супрун [167, с.62-64])

Мета рольової гри – визначити ставлення до конкретної життєвої ситуації, набути досвіду шляхом гри, допомогти навчитися через досвід та почуття.

Рольова гра імітує реальність призначенням ролей учасникам та учасникам і наданням їм можливості діяти «наче насправді». Кожна особа в рольовій грі має чітко знати зміст її ролі та мету рольової гри взагалі.

Рольова гра може також використовуватися для отримання конкретних навичок, наприклад, безпечної поведінки в певній ситуації тощо. Розігрування конкретної життєвої ситуації за ролями допоможе студентам виробити власне ставлення до неї, набути досвіду шляхом гри, сприяє розвитку уяви і навичок критичного мислення, вихованню спроможності знаходити й розглядати альтернативні можливості дій, співчувати іншим.

У ході рольової гри учасники «розігрують у ролях» визначену проблему або ситуацію. Рольова гра потребує ретельної підготовки. Початкові вправи мають бути простими з наступним ускладненням. Наприклад, можна почати з читання текстів «за ролями», формулювання коротких висловлювань або відповідей від імені історичної особи, природного явища, конкретного предмета, тварини.

Етапи організації роботи з рольової гри:

1. Сплануйте попередньо роботу та підготуйтеся:
 - сформулюйте проблему, яку буде ілюструвати рольова гра;
 - визначте кількісний склад учасників рольової гри і спостерігачів, а також подумайте, як доцільніше працювати над грою: усією групою чи одночасно кількома малими групами. Заохочуйте нерішучих студентів до співучасті;
 - надайте студентам достатньо інформації, щоб вони могли переконливо виконувати свої ролі і, водночас, вчитися;

– продумайте, як буде проходити рольова гра. Сценарій можна скласти у вигляді розповіді, під час якої ведучий розкриває суть справи, а решта студентів озвучують її, розкриваючи зміст через ролі «своїх» персонажів, або інсценізації, під час якої герої діють частково спонтанно, без підготовлених діалогів, але відтворюють основну ідею інсценізації.

2. Підготовка й тренування студентів: дайте студентам час на обдумування ситуацій своїх ролей. Якщо для проведення гри треба переставити меблі, зробіть це саме зараз; забезпечте активну участь всієї групи в проведенні вправи; не забувайте про ретельне обговорення й міркування студентів з приводу вправи, які треба обов'язково вислухати наприкінці.

3. Не чекайте відшліфованої гри із самого початку. Дайте студентам можливість провести рольову гру й імітувати історичні й сучасні ситуації. Змінюйте види діяльності.

4. Такі вправи повинні проводитися в обстановці довіри, щоб студенти не почувалися ніяково. Студенти мають розуміти, що реагувати можна по-різному. Практика допоможе їм почувати себе впевненіше під час проведення таких вправ.

5. Після закінчення вправи проводиться ретельний і поглиблений аналіз учасниками та «спостерігачами» набутого досвіду, їхніх думок та почуттів.

6. Подумайте про вихід студентів із ролей. Для цього проводиться детальне обговорення ситуації. Бажано, щоб кожен учасник відповів на запитання:

- Як ви себе почували в тій чи іншій ролі?
- Що подобалось під час гри, а що – ні?
- Чи бували ви самі в подібній ситуації?
- Чи була вирішена проблема? Чому? Як вона була вирішена?
- Яку іншу лінію поведінки можна було б вибрати?
- Чи доводилося вам потрапляти в подібну ситуацію?
- Як цей досвід може вплинути на ваше подальше життя?

Дуже важливим є розподіл ролівої гри за часом. На пояснення умов припадає приблизно 10–15 %, на роботу в малих групах – 15–25 %, на презентацію й обговорення – 40–50 %, на підсумки – до 15%.

Додаток К

Обрахунки $\chi^2_{\text{емп.}}$ критерію сформованості готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів засобами імітаційних технологій за результатами констатувального експерименту ($n_{\text{експ.}} = 67$; $n_{\text{контр.}} = 61$)

Рівні	Відносна частота ($f^*_{\text{експ.}}$ %)	Відносна частота ($f^*_{\text{контр.}}$ %)	$(f^*_{\text{експ.}} - f^*_{\text{контр.}})$	$(f^*_{\text{експ.}} - f^*_{\text{контр.}})^2$	$(f^*_{\text{експ.}} - f^*_{\text{контр.}})^2 / f^*_{\text{контр.}}$
Високий (імітаційно-творчий)	25,37 (17)	24,59 (15)	0,78	0,61	0,02
Середній (реконструктивний)	37,31 (25)	39,34 (24)	-2,03	4,12	0,10
Низький (інтуїтивний)	37,31 (25)	36,07(22)	1,24	1,54	0,04

$$\chi^2_{\text{емп.}} = 0,16$$

Обрахунки $\chi^2_{\text{емп.}}$ критерію сформованості готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів засобами імітаційних технологій за результатами формувального експерименту ($n_{\text{експ.}} = 67$; $n_{\text{контр.}} = 61$)

Рівні	Відносна частота ($f^*_{\text{експ.}}$ %)	Відносна частота ($f^*_{\text{контр.}}$ %)	$(f^*_{\text{експ.}} - f^*_{\text{контр.}})$	$(f^*_{\text{експ.}} - f^*_{\text{контр.}})^2$	$(f^*_{\text{експ.}} - f^*_{\text{контр.}})^2 / f^*_{\text{контр.}}$
Високий (імітаційно-творчий)	50,82 (31)	24,59 (15)	26,23	688,01	27,98
Середній (реконструктивний)	41,79 (28)	37,70 (23)	4,09	20,16	0,53
Низький (інтуїтивний)	11,94 (26)	37,70 (23)	-25,76	663,58	17,60

$$\chi^2_{\text{емп.}} = 46,11$$

Додаток Л

Список публікацій здобувача

Наукові праці, що відображають основні наукові результати дисертації:

1. Шапран О. І., Бандур Б. О. Структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх викладачів закладів вищої освіти до інноваційної діяльності засобами імітаційних технологій навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. праць.* 2022. Вип. 87. С. 124-130. DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.87.25> (категорія Б). *Особистий внесок здобувача полягає у розробці структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх викладачів закладів вищої освіти до інноваційної діяльності засобами імітаційних технологій навчання і характеристиці її складових.*

2. Шапран О. І., Бандур Б. О. Імітаційні технології навчання майбутніх викладачів у вищій школі: сутність, класифікація та різновиди, особливості застосування. *Scientia et societus.* 2022. Вип. 1. С. 9-19. DOI: <https://doi.org/10.31470/2786-6327/2022/1/9-19> (категорія Б). *Особистий внесок здобувача полягає у аналізі класифікації імітаційних технологій навчання за наявністю ролей, визначенні та описі основних різновидів імітаційних технологій навчання, проведенні експериментального опитування.*

3. Сідіропуло К., Бандур Б. Сучасні тенденції професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти в магістратурі. *Scientia et Societus.* 2023. Вип. 3. С. 92-99. DOI: 10.31470/2786-6327/2023/3/92-99 <https://ses.journal.in.ua/index.php/ses/issue/view/4/4> (категорія Б). *Особистий внесок здобувача полягає у з'ясуванні сутності поняття «тенденції», виокремленні та характеристиці основних тенденцій професійної підготовки майбутніх викладачів у магістратурі.*

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

4. Бандур Б. О. Професійна підготовка фахівців у сфері пожежної безпеки засобами фізичної культури. *Стратегії та технології навчання молоді і дорослих*: зб. наук. праць / наук. ред. О. І. Шапран. Переяслав (Київ. обл.): Домбровська Я. М., 2021. С. 18-23.

5. Шапран О. І., Бандур Б. О. Використання імітаційних технологій навчання у процесі організації освітньої діяльності майбутніх викладачів вищої школи. *Сучасна освіта: стратегії та технології навчання*: зб. наук. праць / наук. ред. О. І. Шапран. Переяслав (Київ. обл.): Домбровська Я. М., 2022. С. 400-405. *Особистий внесок здобувача полягає у визначенні проблеми, підборі матеріалів, узагальнень щодо використання імітаційних технологій у ЗВО.*

6. Бандур Б. О. Рефлексивно-контекстний підхід у професійній підготовці майбутніх викладачів вищої школи. *Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управлінської діяльності*: матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф. (Херсон, 05-06.10.2023 р.) / за ред. Кузьменка В. В., Слюсаренко Н. В. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2023. С. 11-14.

Додаток М

Апробація матеріалів дисертації

Основні положення і результати дослідження доповідалися та обговорювалися на *міжнародних* науково-практичних конференціях: «Сучасна українська освіта: стратегії та технології навчання молоді і дорослих» (Переяслав, 27.02.2021 р., форма участі – заочна); «Сучасна українська освіта: стратегії та технології навчання молоді і дорослих» (Переяслав, 24.02.2022 р., форма участі – заочна); «Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управлінської діяльності» (Херсон, 05-06.10.2023 р., форма участі – заочна); науково-методологічному семінарі здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти «Сучасні проблеми та перспективи розвитку освіти і науки» (Переяслав, 24-26.05.2023 р., форма участі – очна); засіданнях кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Університету Григорія Сковороди в Переяславі.

Додаток Н

Довідки про впровадження результатів дослідження в практику роботи

Міністерство освіти і науки України
УНІВЕРСИТЕТ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ В
ПЕРЕЯСЛАВІ
вул. Сухомлинського, 30,
м. Переяслав,
Київська обл., 08401
тел.: (044) 293-11-11
ел. пошта: uhsp.edu@gmail.com



Ministry of Education and Science of Ukraine
HRYHORI SKOVORODA UNIVERSITY IN
PEREIASLAV
30, Sukhomlynskooho Str.,
Pereiaslav,
Kyiv reg., 08401
tel.: (044) 293-11-11
e-mail: uhsp.edu@gmail.com

02.06.2023 № 491

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Бандура Богдана Олександровича
«Формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів
закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання»
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності 011 – Освітні педагогічні науки**

Результати дисертаційного дослідження Бандура Б. О. «Формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання» як здобувача третього (науково-освітнього) рівня вищої освіти проходили апробацію в Університеті Григорія Сковороди в Переяславі з 2020 по 2023 рр.

Аспірант активно працював на кафедрі загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Університету Григорія Сковороди в Переяславі, виконував індивідуальний план роботи, відвідував заняття, виконував різні доручення, працював з магістрантами.

Основними доробками дисертанта стали: апробація структурно-функціональної моделі й педагогічних умов формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання; реалізації розвивальної програми формування досліджуваного феномена; розробка авторської методики експертизи і оцінки інноваційних вмінь використання майбутніми викладачами імітаційних технологій і комплексної діагностичної методики формування досліджуваного феномена, визначення його рівнів (*імітаційно-творчого, реконструктивного, інтуїтивного*); створення методичних рекомендацій організації імітаційного навчання у ЗВО.

Отримані результати дослідження були використані на кафедрі загальної педагогіки і педагогіки вищої школи в процесі розробки курсів вибіркових дисциплін; оновленні змісту лекційних і семінарських занять; у процесі проходження педагогічної практики в ЗВО.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження Бандура Б. О. розглянуто та схвалено на засіданні кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Університету Григорія Сковороди в Переяславі (протокол №16 від 15 червня 2023 р.).

Ректор



Віталій КОЦУР



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КОМУНАЛЬНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ХЕРСОНСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ»
ХЕРСОНСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

вул. Покришева, 41, м. Херсон, 73034, тел. (0552) 37-02-00, 41-08-10, 41-08-11, факс 37-05-92
Web: <http://academy.ks.ua> E-mail: info@academy.ks.ua
код ЄДРПОУ 02139794

24.07.2023 № 01-23/164

на № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Бандура Богдана Олександровича
«Формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів
закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання»
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності 011 – Освітні педагогічні науки**

Результати дисертаційного дослідження Бандура Б.О. «Формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання» пройшли апробацію та впровадження на базі КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», що засвідчило його актуальність в умовах нових реалій функціонування освіти.

Практичне значення отриманих результатів Бандура Б.О. полягає в апробації структурно-функціональної моделі й педагогічних умов формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання; реалізації розвивальної програми формування досліджуваного феномена; розробці авторської методики експертизи і оцінки інноваційних вмінь використання майбутніми викладачами імітаційних технологій та методичних рекомендацій організації імітаційного навчання у ЗВО.

Запропонована Бандуром Б.О. розвивальна програма формування готовності до інноваційної діяльності застосовувалася під час проведення лекційних і практичних занять засобами імітаційних технологій (ігрове проектування, дидактична гра, ділова гра, рольова гра, стажування із виконанням посадової ролі, імітаційний тренінг, навчання дією та ін.). Результати експериментальної роботи підтвердили її ефективність та можливість

подальшого використання в освітньому процесі закладів вищої та післядипломної освіти.

Матеріали дисертаційного дослідження Бандура Б.О. достатньо представлено у наукових публікаціях, котрі віддзеркалюють зміст дисертаційного дослідження.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження Бандура Б.О. обговорено та схвалено на засіданні кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» (протокол № 4 від 27.06.2023).

В. о. ректора,
доктор педагогічних наук,
професор



Ірина ЖОРОВА



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

бульвар Шевченка, 81, м. Черкаси, 18031, тел./факс: (0472) 354463, 372142
 e-mail: cic@cdu.edu.ua Код СДРПОУ 02125622

26.04.2023 № 969/01-11
 на № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Бандура Богдана Олександровича
 «Формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів
 вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання»
 на здобуття наукового ступеня доктора філософії
 зі спеціальності 011 – Освітні педагогічні науки

Дисертаційне дослідження Бандура Богдана Олександровича «Формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання» проходило апробацію та впровадження на базі Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

У дослідженні Бандура Б. О. визначена сутність поняття «готовність до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання», визначено його критерії та структуру. Використання науково-теоретичного матеріалу дисертації у практиці роботи сприяло кращому розумінню студентами сутності понять «готовність до інноваційної діяльності», «імітаційні технології»; «імітаційне навчання у вищій школі».

Апробації на базі університету зазнали педагогічні умови і структурно-функціональна модель формування досліджуваного феномена засобами імітаційних технологій навчання. Розроблені Бандуром Б. О. методичні рекомендації для здобувачів вищої освіти щодо формування їх готовності до інноваційної діяльності засобами імітаційних технологій навчання пропонувалися студентам із метою їх професійного зростання як майбутніх фахівців.

Авторські бачення Бандура Богдана Олександровича отримали позитивні відгуки педагогічного колективу університету. Аналіз результатів упровадження навчально-методичних і технологічних розробок дозволяє зробити висновок про високий науково-теоретичний рівень та практичну спрямованість наукового дослідження Бандура Б. О. Результати експериментальної роботи довели її результативність та інноваційність у плані формування готовності студентів до педагогічної діяльності та розвитку їх професійної компетентності.

Проректор з наукової та інноваційної діяльності,
 канд. біологічних наук, доцент



О. В. Спрягайло