

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**Тернопільський національний педагогічний**  
**університет імені Володимира Гнатюка**

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

**Федорейко Ірина Володимирівна**

**УДК 378.046-021.64:656](043.3)**

**ДИСЕРТАЦІЯ**  
**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ У ГАЛУЗІ ТРАНСПОРТУ В**  
**ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)  
01 Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

Ірина ФЕДОРЕЙКО Автор цифрового підпису Ірина  
ФЕДОРЕЙКО  
Дата: 2024.10.08 12:09:35 +03'00' **І. В. Федорейко**  
(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник **Роман ГОРБАТЮК**, д-р пед. наук, проф.  
(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

**Тернопіль, 2024**

## АНОТАЦІЯ

**Федорейко І. В. Підготовка майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.**

**Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань 01 Освіта / Педагогіка за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2024.**

Роботу присвячено вивченню теоретичних, методичних та практичних аспектів формування готовності до професійної діяльності майбутніх бакалаврів, які навчаються за спеціальністю 015.38 «Професійна освіта. Транспорт» в педагогічних закладах вищої освіти.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури встановлено, що низький попит на сучасному ринку праці молодих фахівців, постійна конкуренція та посилення вимог до професійно-практичної підготовки кадрів актуалізують нагальність перегляду та модернізації системи сучасної вищої професійно-педагогічної освіти з подальшим удосконаленням та впровадженням необхідних змін в освітній процес підготовки майбутніх бакалаврів професійної освіти за різними спеціалізаціями, зокрема й у галузі транспорту (спеціалізація «Транспорт»).

Основна мета професійної освіти – підготовка компетентних фахівців відповідного рівня та профілю, конкурентоздатних на ринку праці, які вільно володіють професією і орієнтуються в суміжних сферах діяльності, здатні до ефективної роботи зі спеціальності на рівні світових стандартів, готових до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності. Опрацювання психолого-педагогічної та методичної літератури уможливило виокремлення ключових вимог до підготовки випускників напряму «Професійна освіта (за спеціалізаціями)», зокрема:

– *структурність та цілісність* – з огляду на структуру діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту як педагогів професійного навчання,

освітній процес необхідно одночасно спрямовувати на формування окремо взятої професійно-педагогічної, інженерно-технічної та виробничо-технологічної складової та цілісної інтегрованої професійно-педагогічної діяльності;

– *концептуальність* – в освітньому процесі необхідно враховувати теоретичні підходи та принципи, що визначають ключові ідеї організації фахової підготовки сучасних бакалаврів у галузі транспорту як педагогів професійного навчання;

– *технологічність* – освітній процес необхідно проектувати з урахуванням технологій, засобів, форм підготовки, а також вимог щодо організації підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в умовах ефективної реалізації конкретної освітньої практики;

– *універсальність* – освітній процес не повинен залежати від змісту процесів, що відбуваються в конкретних соціально-економічних, політичних, педагогічних умовах та формувати узагальнене уявлення про структуру та послідовність дій з підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту у педагогічних ЗВО до професійно-педагогічної діяльності.

У дослідженні встановлено, що особливістю підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладів вищої освіти є їхня підготовка як педагогів професійного навчання, які володіють системою професійно-педагогічних знань, навичок та умінь, досвіду їхнього застосування, а також сукупністю професійно значущих особистісних якостей і готові і здатні на професійній основі здійснювати професійно-освітні функції в установах професійної освіти I–II рівнів акредитації.

Методологічну основу підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладів вищої освіти розглянуто, ґрунтуючись на кількох взаємопов'язаних наукових підходах: *аксіологічному*, який відбиває гуманістичну сутність професійно-педагогічної діяльності та формує ціннісне ставлення до неї; *акмеологічному*, що сприяє самореалізації, саморозвитку студентів-бакалаврів у межах підготовки в педагогічних закладах вищої освіти;

*компетентнісному*, що базисом стандартів вищої освіти України; *діяльнісному*, що забезпечує розвиток особистості майбутніх бакалаврів у галузі транспорту у різних сферах професійно-педагогічної діяльності; *практико зорієнтованому*, який адекватно враховує динамічно мінливі запити споживачів освітніх послуг; *інтегрованому*, що забезпечує міждисциплінарне освоєння знань, навичок, різних видів діяльності та формування здатності до їхньої реалізації.

Встановлено, що освітнє середовище педагогічних закладів вищої освіти володіє досить широким діапазоном можливостей, детермінованих: специфікою «подвійної» спеціальності (об'єктами, сферою, завданнями професійно-педагогічної діяльності тощо); організаційною специфікою і емоційною комфортністю університетської спільноти (спрямованістю навчально-професійної, освітньої та квазіпрофесійної діяльності майбутніх педагогів професійного навчання, взаємопроникненням педагогічних традицій та інновацій); предметно-просторовим наповненням (матеріально-технічне, інформаційне, цифрове забезпечення); взаємодією студентсько-викладацького співтовариства, соціальних партнерів, роботодавців (професійного, освітнього та соціального співбуття, співробітництва тощо); насиченістю змісту освіти (професійно-педагогічною спрямованістю, проєктністю, інноваційністю, практично зорієнтованістю, фундаментальністю, креативністю, варіативністю, перспективністю, відкритістю); суб'єктною позицією майбутніх педагогів професійного навчання (персоналізованим та індивідуально-особистісним змістом професійної підготовки).

Сутність готовності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності виявляється у сукупності професійних мотивів, цілісних та ґрунтованих професійно-предметних знаннях, досвіді вирішення оперативних завдань виробничої та освітньої діяльності, прагненні до самоосвіти та самовдосконалення. У структурі готовності до професійної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту виокремлено *мотиваційно-ціннісний* (сукупність мотивів вибору професійної діяльності, переконань та потреб, що формуються на тлі сталого інтересу до професії, розуміння

значущості професійно-педагогічної діяльності); *когнітивно-комунікативний* (грунтовність фундаментальних і фахових знань, а також комунікативних вмінь, які забезпечують готовність до практичної реалізації завдань педагогічної та виробничо-технічної складових професійної діяльності); *функціонально-діяльнісний* (вміння та навички реалізації інноваційних напрямів технічного прогресу в автотранспортній та освітній галузі з позицій ініціативи, самостійності, відповідальності) та *особистісний* (професійно значущі індивідуальні якості майбутніх бакалаврів у галузі транспорту та здатність до рефлексії). Визначено рівні (високий, достатній, задовільний, низький), критерії (ціннісний, когнітивний, практичний, рефлексивний) та показники сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту.

Для ефективної підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти конкретизовано такі педагогічні умови: актуалізація ціннісно-сенсового ставлення майбутніх педагогів професійного навчання до професійної діяльності; інтенсифікація змісту підготовки майбутніх педагогів професійного навчання на основі інтеграції теоретичних і практичних знань; організація практико зорієнтованої навчальної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти; створення креативного освітнього мікросередовища для саморозвитку майбутніх педагогів професійного навчання та їхнього залучення до творчої професійної діяльності. Реалізація визначених педагогічних умов передбачає компетентнісну спрямованість та системність, варіативність та модульність, актуалізацію змісту та мотивацію, практичну зорієнтованість та проблемність, орієнтацію у часі та інтегрованість, опору на помилки та візуалізацію.

На основі використання педагогічного моделювання розроблено модель підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти, яка охоплює чотири блоки: *концептуально-цільовий*, зорієнтований на формування у студентів умінь та навичок застосовувати отримані знання у професійній діяльності на творчому рівні, що відображає

мету, основні методологічні підходи та принципи навчання; *структурно-змістовий*, що визначається навчальною програмою, навчальним планом та методичним інструментарієм; *процесуально-технологічний* (специфічні форми та методи навчання, які забезпечують високу мотиваційну залученість студентів у процес освоєння дисциплін та розвиток творчого ставлення до майбутньої професійної діяльності); *результативно-діагностичний* (поетапна діагностика сформованості готовності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності).

Метою реалізації визначених педагогічних умов та розробленої моделі було забезпечення ефективного процесу підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти шляхом упровадження освітніх інновацій, нетрадиційних підходів до організації та управління освітнім процесом, консолідації потреб та можливостей усіх суб'єктів освітнього процесу, а також ресурсного забезпечення інформаційно-технологічних та освітніх інновацій у теоретичній, практичній, квазіпрофесійній підготовці майбутніх педагогів професійного навчання. Задля досягнення цієї мети розроблено та реалізовано спеціальну *методику* підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти під час вивчення студентами ЕГ дисциплін «Освітні технології» (II курс), «Методика професійного навчання» (III-IV курс), а також під час педагогічної практики.

Розроблену методику реалізовано у три етапи: когнітивно-репродуктивний, діяльнісно-продуктивний та рефлексивно-креативний етапи. Для кожного етапу визначено мету, педагогічні умови, зміст діяльності та очікуваний результат. Метою *когнітивно-репродуктивного етапу* визначено формування здатності до вияву індивідуальності, творчості у професійній діяльності. Основні форми – проблемні лекції та семінари, консультації викладачів, візуально-інформаційні ресурси; методи – проблемного та візуально-інформаційного викладу навчального матеріалу, репродуктивні. Очікуваний результат сформовано стійку мотивацію майбутніх бакалаврів у

галузі транспорту як педагогів професійного навчання до професійно-педагогічної (зокрема й інноваційної) діяльності в системі професійної (професійно-технічної) освіти. Метою *діяльнісно-продуктивного етапу* визначено формування професійних умінь та навичок майбутніх бакалаврів у галузі транспорту. Основні форми – практичні та лабораторні заняття, самостійна робота, позанавчальна діяльність, передпроектне дослідження, участь у студентському гуртку «Професійно-педагогічна вертикаль», участь студентів-практикантів у педагогічних семінарах, підготовлених керівниками практик, методистами та провідними педагогами закладу освіти – бази практики. Очікуваний результат – сформовані професійні вміння та навички. Мета *рефлексивно-креативного етапу* визначено формування здатності до вияву індивідуальності, творчості у професійній діяльності. Форми навчання – сценарно-проектні заняття, індивідуальне та групове консультування, проектна діяльність, позааудиторна навчальна діяльність, тренінг «Основи професійного цілепокладання», реалізація програми позааудиторної діяльності студентів «Сучасний педагог професійного навчання». *Методи* – комунікативний, проблемний, дослідницький, проектно-сценарний. *Очікуваний результат* – сформована здатність майбутніх педагогів професійного навчання до вияву творчості у професійній діяльності, навички самооцінки.

Перевірка ефективності запропонованої методики підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти здійснювалася шляхом визначення кількісних та якісних змін готовності до професійної діяльності на основі порівняльного аналізу результатів констатувального та підсумкового етапів експерименту, а також зіставлення отриманих даних з прогнозованими. Результати експериментального дослідження засвідчили, що у майбутніх бакалаврів у галузі транспорту ЕГ досягнуто суттєвих позитивних результатів готовності до професійної діяльності, натомість у КГ математично значущих результатів не зафіксовано. Результати експерименту підтверджено на основі використання критерію Колмогорова-Смірнова.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає в можливості їхнього використання у підготовці студентів за спеціальністю 015.38 «Професійна освіта. Транспорт» з метою формування готовності до професійної діяльності, чому сприяє: вдосконалення робочих програм професійно-педагогічних дисциплін («Методика професійного навчання», «Освітні технології») шляхом реалізації їхнього інтегративного ресурсу; Програма позааудиторної діяльності студентів «Сучасний педагог професійного навчання» та організація позааудиторної роботи студентів в межах студентського гуртка «Професійно-педагогічна вертикаль»; розробка діагностичного інструментарію для дослідження стану сформованості готовності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності.

Результати дослідження можуть бути використані викладачами педагогічних ЗВО, які здійснюють підготовку майбутніх бакалаврів у галузі транспорту, а також у системі післядипломної педагогічної освіти; у процесі укладання типових навчальних програм, написання посібників тощо. Ключові ідеї та результати дисертаційного дослідження можуть стати теоретико-практичним підґрунтям для подальших досліджень контексту професійної освіти, зокрема підготовки бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО.

**Ключові слова:** готовність до професійної діяльності, майбутні бакалаври у галузі транспорту, професійна підготовка, педагогічні ЗВО, освітнє середовище, педагоги професійного навчання, мікросередовище для саморозвитку, інноваційні технології, проектна діяльність, змішане навчання, професійна компетентність, компоненти, професійна освіта, зміст освіти.

#### **ABSTRACT**

**Fedoreyko I. V. Preparation of future bachelors in the field of transport at pedagogical institutions of higher education - Qualification scientific work on the rights of manuscript.**

**Dissertation for the Doctor of Philosophy degree in the field of knowledge 01 Education / Pedagogy, speciality 015 Vocational Education (by**



**specialisations). Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Ternopil, 2024.**

The work is devoted to studying theoretical, methodological, and practical aspects of the formation of readiness for professional activity of future bachelors, studying in the speciality 015.38 "Vocational Education. Transport" at pedagogical institutions of higher education.

Based on the analysis of scientific and pedagogical literature, it is established that the low demand in the modern labour market for young professionals, constant competition and increased requirements for vocational training actualise the urgency of revising and modernising the system of modern higher vocational education with further improvement and implementation of the necessary changes in the educational process of training future bachelors of vocational education in various specialisations, including in the field of transport (specialisation "Transport").

The primary purpose of vocational education is to train competent specialists of the appropriate level and profile, competitive in the labour market, fluent in the profession and oriented in related fields of activity, capable of practical work in the speciality at the level of world standards, ready for continuous professional growth, social and professional mobility. The study of psychological, pedagogical and methodological literature made it possible to identify the critical requirements for the training of graduates in the field of "Vocational Education (by specialisation)", in particular:

- *structural and integrity* - given the structure of future bachelors in transport as vocational teachers, the educational process should be simultaneously aimed at the formation of a separate professional-pedagogical, engineering, technical and production-technological component and a holistic, integrated professional-pedagogical activity;

- *conceptuality* - in the educational process, it is necessary to take into account theoretical approaches and principles that define the critical ideas of organising the professional training of modern bachelors in the field of transport as vocational teachers;

- *manufacturability* - the educational process should be designed taking into account the technologies, means, and forms of training, as well as the requirements for the organisation of training of future bachelors in the field of transport in the context of the effective implementation of specific educational practices;

- *universality* - the educational process should not depend on the content of processes in specific socio-economic, political, or pedagogical conditions and form a generalised view of the structure and sequence of actions to prepare future bachelors in transport in pedagogical HEIs for professional and pedagogical activities.

The study found that the peculiarity of training future bachelors in the field of transport at pedagogical higher education institutions is their training as vocational teachers who have a system of professional and pedagogical knowledge, skills and abilities, experience in their application, as well as a set of professionally significant personal qualities and are ready and able to carry out professional and educational functions in vocational education institutions of I-II accreditation levels on a professional basis.

The methodological basis of training future bachelors in the field of transport at pedagogical higher education institutions is considered on the basis of several interrelated scientific approaches: *axiological*, which reflects the humanistic essence of professional and pedagogical activity and forms a value attitude towards it; *acmeological*, which promotes self-realisation and self-development of bachelor students in the framework of training at pedagogical higher education institutions; *competence*, which is the basis of higher education standards of Ukraine; *activity*, that ensures the development of the personality of future bachelors in the field of transport in various fields of professional and pedagogical activity; *practice-oriented*, which adequately takes into account the dynamically changing needs of consumers of educational services; *integrated*, which provides interdisciplinary mastering of knowledge, skills, various activities and the formation of the ability to implement them.

It is established that the educational environment of pedagogical institutions of higher education has a relatively wide range of possibilities determined by: the

specifics of the "double" speciality (objects, sphere, tasks of professional and pedagogical activity, etc.); organisational specificity and emotional comfort of the university community (focus of educational and professional, educational and quasi-professional activities of future vocational teachers, interpenetration of pedagogical traditions and innovations); subject-spatial content (material and technical, informational, digital support); interaction of the student-teaching community, social partners, employers (professional, educational and social coexistence, cooperation, etc.); saturation of the content of education (professional and pedagogical orientation, projectivity, innovation, practical orientation, fundamentality, creativity, variability, perspective, openness); subjective position of future vocational teachers (personalised and individual-personal content of vocational training).

The essence of the readiness of future bachelor's degree holders in the field of transport for professional activity is revealed in a set of professional motives, comprehensive and well-grounded professional-subject knowledge, experience in solving operational tasks in production and educational activities, as well as a desire for self-education and self-improvement. The structure of readiness for professional activity of future bachelor's degree holders in the field of transport includes the following components: *motivational-value* (a set of motives for choosing a professional career, beliefs and needs formed against the backdrop of sustained interest in the profession, understanding the significance of professional-pedagogical activities); *cognitive-communicative* (the thoroughness of fundamental and specialised knowledge, as well as communicative skills that ensure readiness for the practical implementation of tasks within the pedagogical and production-technical aspects of professional activity); *functional-operational* (skills and abilities to implement innovative directions of technical progress in the automotive transport and educational sectors from the perspectives of initiative, independence, and responsibility); and *personal* (professionally significant individual qualities of future bachelor's degree holders in the field of transport and the ability for reflection). The levels (high, sufficient, satisfactory, low), criteria (value, cognitive, practical,

reflective), and indicators of readiness formation for professional activity of future bachelor's degree holders in the transport field are defined.

For the practical training of future bachelors in the field of transport at pedagogical institutions of higher education, the following pedagogical conditions are specified: actualisation of the value-sense attitude of future vocational teachers to professional activity; intensification of the content of training of future vocational teachers based on integration of theoretical and practical knowledge; organisation of practice-oriented educational activities of future bachelors in the field of transport at pedagogical institutions of higher education; creation of creative educational environment. Implementing the identified pedagogical conditions involves competence orientation and systematicity, variability and modularity, content updating and motivation, practical orientation and problematicity, time orientation and integration, error tolerance and visualisation.

A model for preparing future bachelor's degree holders in the transport field within higher education institutions has been developed based on pedagogical modelling. It encompasses four blocks: *the conceptual-target block*, aimed at forming students' abilities and skills to apply acquired knowledge in professional activities at a creative level, which reflects the goals, main methodological approaches, and principles of education; *the structural-content block*, which is determined by the curriculum, academic plan, and methodological tools; *the procedural-technological block* (specific forms and methods of teaching that ensure high motivational involvement of students in the process of mastering disciplines and developing a creative attitude towards future professional activity); and *the result-diagnostic block* (step-by-step diagnostics of the formation of future bachelor's degree holders' readiness for professional activity in the field of transport).

The aim of implementing the identified pedagogical conditions and the developed model was to ensure an effective process of preparing future bachelors in the field of transport at higher education pedagogical institutions by introducing educational innovations, unconventional approaches to the organisation and management of the educational process, consolidation of the needs and opportunities

of all participants in the educational process, as well as providing resources for the information-technology and educational innovations in the theoretical, practical, and quasi-professional preparation of future vocational education teachers. To achieve this goal, a unique methodology for preparing future bachelors in the field of transport at higher education pedagogical institutions was developed and implemented during the study of the following disciplines by students of the experimental group: "Educational Technologies" (2nd year), "Methodology of Vocational Training" (3rd-4th year), as well as during their teaching practice.

The developed methodology is implemented in three stages: conative-reproductive, activity-productive and reflective-creative. For each stage, the purpose, pedagogical conditions, content of the activity and the expected result are defined. The *cognitive-reproductive stage* aims to develop the ability to express individuality and creativity in professional activities. The primary forms are problematic lectures and seminars, teacher consultations, and visual and informational resources; methods are problematic and visual and information presentation of educational material, reproductive. The expected result is the formation of a sustainable motivation of future bachelors in transport as vocational teachers to professional and pedagogical (including innovative) activities in the vocational education *system*. The *activity-productive stage* aims to form professional skills of future bachelors in the transport field. The primary forms are practical and laboratory classes, independent work, extracurricular activities, pre-project research, participation in the student club "Professional and Pedagogical Vertical", participation of student interns in pedagogical seminars prepared by practice managers, methodologists and leading teachers of the educational institution - the practice base. The expected outcome is the development of professional skills. The *reflective and creative stage* aims to develop the ability to express individuality and creativity in professional activities. Forms of learning - scenario-project classes, individual and group counselling, project activities, extracurricular activities, training "Fundamentals of Professional Goal Setting", implementation of the programme of extracurricular activities of students "Modern Teacher of Vocational Education". *Methods*: communicative,

problem-based, research, project and scenario-based. *Expected results:* the ability of future vocational teachers to express creativity in professional activities and self-esteem skills.

The effectiveness of the proposed methodology for preparing future bachelors in the field of transport at higher education pedagogical institutions was assessed by determining quantitative and qualitative changes in readiness for professional activity based on a comparative analysis of the results from the initial and final stages of the experiment, as well as by comparing the obtained data with the predicted outcomes. The experimental study showed that the experimental group of future bachelors in the transport field achieved significant positive results in readiness for professional activity. In contrast, the control group did not show mathematically significant results. The experimental results were confirmed using the Kolmogorov-Smirnov criterion.

**The practical significance of the obtained results** lies in the possibility of their use in the training of students in the speciality 015.38 "Vocational Education. Transport" to form readiness for professional activity, which is facilitated by improving the work programmes of vocational and pedagogical disciplines ("Methods of Vocational Training", "Educational Technologies") through the implementation of their integrative resource; the Programme of extracurricular activities of students "Modern Vocational Teacher" and the organisation of extracurricular work of students within the student circle "Vocational and Pedagogical Vertical"; development of diagnostic tools for studying the state of readiness of future bachelors in the field of transport for professional activity.

The study's results can be used by teachers of pedagogical HEIs who train future bachelors in the field of transport, as well as in the system of postgraduate pedagogical education, in developing standard curricula, writing manuals, etc. The key ideas and results of the dissertation research can become a theoretical and practical basis for further research into the context of vocational education, particularly the training of bachelors in the transport field at pedagogical higher education institutions.

**Keywords:** readiness for professional activity, future bachelors in the field of transport, professional training, pedagogical HEIs, educational environment, vocational teachers, microenvironment for self-development, innovative technologies, project-based activities, blended learning, professional competence, components, professional education, content of education.

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

### *Наукові праці, у яких опубліковано основні наукові результати дисертації*

1. Федорейко, І. (2022). Реалізація елементів дуального навчання в підготовці майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 60 (4), 213–218.

2. Федорейко, І. (2023). Теоретичні підходи щодо визначення змісту та структурних складників професійної компетентності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 57 (3), 221–226.

3. Федорейко, І. В., & Горбатюк, Р. М. (2023). Професійно-педагогічна підготовка майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти в сучасних соціально-економічних умовах. *Професійна освіта: методологія, теорія, технології*, 18, 210–227.

4. Федорейко, І. В. (2024). Організація дослідно-експериментальної роботи щодо підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти, характеристика її основних етапів та аналіз отриманих результатів. *Інноваційна педагогіка*, 72, 184–188.

### *Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації*

5. Федорейко, І. В. (2022). Специфічні особливості підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти. *Підготовка майстра виробничого навчання, викладача професійного навчання до впровадження в освітній процес інноваційних технологій*. Матеріали VI Всеукр. наук.-метод. семінару (Глухів, 4 листопада 2022 р.). (с. 287–289). Глухів: Глухівський НПУ ім. О. Довженка.

6. Федорейко, І. В. (2023). Зміст і особливості педагогічної підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти. *Актуальні проблеми освітньої галузі України*. Матеріали Регіон. наук.-практ. конф. молодих учених. (Херсон, 14 лютого 2023 р.). (с. 159–161). Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

7. Федорейко, І. В. (2023). Практична підготовка майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти. *Наука, освіта, бізнес: сучасні виклики та сталий розвиток*. Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Мукачєво, 30 березня 2023 р.). (с. 119–121). Мукачєво: Вид-во МДУ.

8. Федорейко, І. В. (2023). Підготовка майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти в сучасних соціально-економічних умовах. *Модернізація змісту освіти у підготовці майбутніх професійно-педагогічних фахівців*. Матеріали Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. (Кривий Ріг, 21 квітня 2023 р.). (с. 199–202). Кривий Ріг: КДПУ.

9. Федорейко, І. В. (2023). Метод проєктів у формуванні професійної компетентності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти. *Актуальні проблеми та перспективи технологічної і професійної освіти*. Матеріали VII Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. (Тернопіль, 20–21 квітня 2023 р.). (с. 269–271). Тернопіль, ТНПУ ім. Володимира Гнатюка.

10. Федорейко, І. В. (2024). Можливості освітнього середовища педагогічних закладів вищої освіти в підготовці майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності. *Modern research in science and education*. Матеріали XI Міжнарод. наук.-практ. конф. (Чикаго, США, 27-29 червня 2024 р.). (С.245 – 248). VoScience Publisher, Chicago, USA.



## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ .....</b>	<b>19</b>
<b>ВСТУП .....</b>	<b>20</b>
<b>РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ У ГАЛУЗІ ТРАНСПОРТУ В ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ .....</b>	<b>29</b>
1.1 Аналіз поняттєво-термінологічного апарату дослідження .....	29
1.2 Методологічні основи підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорт у педагогічних закладах вищої освіти .....	47
1.3 Потенціал освітнього середовища педагогічних закладів вищої освіти в підготовці майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності .....	66
Висновки до розділу .....	81
<b>РОЗДІЛ 2 ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ТА РОЗРОБКА СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ У ГАЛУЗІ ТРАНСПОРТУ В ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ .....</b>	<b>84</b>
2.1 Сутнісний та компонентно-структурний аналіз готовності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності як результат підготовки в педагогічних закладах вищої освіти .....	84
2.2 Педагогічні умови підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорт у педагогічних закладах вищої освіти .....	109
2.3 Моделювання підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти .....	132
Висновки до розділу .....	149
<b>РОЗДІЛ 3 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ДІЄВОСТІ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ У ГАЛУЗІ ТРАНСПОРТУ ЗА ВИЗНАЧЕНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ У ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ .....</b>	<b>152</b>

3.1 Загальні питання організації та проведення експериментального дослідження .....	152
3.2. Зміст і методика експериментальної підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту у педагогічних закладах вищої освіти .....	165
3.3. Результати експериментального дослідження та їхня інтерпретація .....	195
Висновки до розділу .....	212
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ .....</b>	<b>215</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>221</b>
<b>ДОДАТКИ .....</b>	<b>250</b>

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

**ВК** – вхідний контроль;

**ЕГ** – експериментальні групи;

**ЗВО** – заклади вищої освіти;

**КГ** – контрольні групи;

**ПК** – підсумковий контроль;

**ППН** – педагоги професійного навчання

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Розвиток економіки України в умовах війни та її повоєнне відновлення неможливі без формування кадрового потенціалу суспільства як соціального ресурсу, здатного вирішувати завдання відновлення та кардинальної перебудови різних виробничих процесів, видів діяльності, галузей, окремих сфер життя. Кадровий потенціал суспільства – це сукупність людських (трудових) ресурсів, наділених сукупністю знань і вмінь виконання будь-яких видів діяльності. Це творчі можливості всіх категорій працівників, їхні професійні та індивідуальні якості, що дають змогу не просто здійснювати продуктивну професійну діяльність у контексті вирішення спільних завдань ефективною роботи підприємств та організацій, а й активно брати участь в їхньому інноваційному розвитку.

Важливу роль у формуванні кадрового потенціалу країни відіграють педагогічні заклади вищої освіти, які здійснюють підготовку педагогів професійного навчання (ППН), зокрема й у галузі транспорту, до роботи в системі професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти, підприємствах, установах та організаціях галузі/сфери (за спеціалізацією). Однак, сучасна ситуація характеризується постійним відставанням освітньої системи країни не лише від світових потреб, а й потреб України, тому необхідна відповідь на цей виклик лежить лише у площині реформування освітньої галузі. Нинішній стан підготовки фахівців педагогічних спеціальностей, зокрема й за спеціальністю 015.38 Професійна освіта (Транспорт), викликає занепокоєння і стурбованість, адже подальший розвиток вищої педагогічної освіти висуває нові вимоги до особистісних і професійних якостей майбутніх фахівців, а відтак – потребує інноватизації організаційно-методичного та дидактичного супроводу.

Нові підходи до підготовки бакалаврів у галузі транспорту для системи професійної (професійно-технічної) освіти на базі педагогічних ЗВО відображені в низці державних документів, зокрема в законах України «Про освіту» (2017) та «Про вищу освіту» (2014), проєкті Закону України

«Про професійну (професійно-технічну освіту)» (2019), Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки (2022), Концепції Державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2021-2025 роки (2020), Концепції Державної цільової соціальної програми розвитку професійної (професійно-технічної) освіти на 2022-2027 роки (2021), Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року (2017), стандарті вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) (наказ Міністерства освіти і науки України від 21.11.2019 р. № 1460).

Науковим підґрунтям підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО є численні дослідження, в яких розкрито: сучасні теорії та концепції розвитку професійної освіти (А. Веремчук (2020), Н. Волкова (2018), Г. Єльнікова (2016), Н. Ничкало (2014), В. Радкевич (2022), В. Свистун (2014), О. Щербак (2010) та ін.); теоретичні та науково-практичні розробки в галузі системної організації професійної освіти (О. Внукова (2015), І. Гевко (2024), Р. Горбатюк (2018), О. Дубасенюк (2015), Я. Замора (2022), В. Кулішов (2021), С. Сисоєва (2010), С. Шевчук (2021) та ін.), концептуальні засади професійного становлення особистості (Т. Левченко (2017), Н. Мирончук (2017), О. Цюняк (2019) та ін.); теоретико-методичні основи та загальна проблематика професійно-педагогічної освіти в ЗВО (Л. Бивалькевич (2017), Н. Гузій (2018), І. Зязюн (2008), Д. Коваленко (2016), Т. Лазарева (2014), В. Масич (2018), К. Осадча (2020), В. Ребенко (2022), Н. Титова (2018) та ін.); теоретичні засади професійної педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в контексті приєднання України до Болонського процесу (О. Коваленко (2007), Н. Брюханова (2007), О. Мельниченко (2007) та ін.).

У теорії та практиці науковцями висвітлені: особливості підготовки ППН/інженерів-педагогів окремих профілів, зокрема фахівців: з механізації сільського господарства (І. Бендера (2009)), комп'ютерного профілю (Р. Горбатюк (2011), В. Кабак (2014)), економічного профілю (О. Дудукалова

(2020)), машинобудівельного профілю (О. Марковська (2013)), будівельного профілю (М. Михнюк (2016)), аграрного профілю (В. Мозговий (2010)), швейного профілю (В. Білик (2015)), харчової галузі (О. Курило (2021), Т. Лазарева (2014)) та автотранспортного профілю (Є. Бохонько (2017), О. Горностаєва (2018), І. Каньковський (2014), О. Лаврентьєва (2022), М. Погорєлов (2020) та ін.); ключові засади психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання (А. Авершин (2011), Н. Брюханова (2010), О. Керекеша-Попова, (2020), С. Сіткар (2023), Н. Титова, (2018) та ін.); практико зорієнтований аспект підготовки майбутніх бакалаврів професійної освіти (Д. Храпач (2022), В. Чичук (2023) та ін.). Однак існує гостра освітня потреба в узагальненні теоретико-методологічних засад, цілей, тенденцій, змісту, форм і методів підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО.

Порівняльний аналіз теорії та практики професійної підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО та існуюча потреба закладів освіти у ППН, зокрема у сфері транспорту, що реалізують програми підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації за робітничими професіями, дав змогу виявити суперечності між:

– запитами держави, суспільства, системи професійної (професійно-технічної) освіти на підготовку бакалаврів у галузі транспорту як педагогів професійного навчання, здатних здійснювати організацію навчально-виробничого процесу у професійно-технічних училищах і закладах фахової передвищої освіти та сучасним рівнем підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО;

– вимогами, що постійно зростають, до готовності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності і наявним рівнем забезпечення їхньої теоретичної і практичної підготовки в педагогічних ЗВО;

– необхідністю підвищення рівня готовності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності та використанням переважно традиційних форм і методів організації освітнього процесу в педагогічних ЗВО;

недостатньою розробленістю відповідних педагогічних умов, що забезпечують ефективність формування у студентів досліджуваної готовності.

Необхідність удосконалення згідно з вимогами сучасного суспільства професійної підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО, а також недостатня теоретична та методична розробка зазначеної проблеми, її соціальна значущість зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Підготовка майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертацію виконано згідно з тематичним планом наукових досліджень «Підготовка майбутніх фахівців в інформаційному середовищі педагогічних закладів освіти» (державний реєстраційний номер 0122U000108). Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Тему дисертації затверджено вченою радою Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 3 від 25.10.2022 р.).

**Мета дослідження** полягає в розробці, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці дієвості педагогічних умов і результативності структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО.

Згідно з поставленою метою сформульовано основні взаємопов'язані **завдання** дослідження:

1. Розробити теоретико-методологічні основи підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО.

2. З'ясувати педагогічну сутність і структурні компоненти готовності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності, визначити її критерії, рівні та показники.

3. Виявити й теоретично обґрунтувати педагогічні умови та розробити структурно-функціональну модель підготовки майбутніх бакалаврів у галузі

транспорту в педагогічних ЗВО.

4. Експериментально перевірити дієвість педагогічних умов та результативність використання структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО.

**Об'єкт дослідження** – професійна підготовка майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО.

**Предмет дослідження** – формування готовності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО до професійної діяльності.

Для розв'язання поставлених завдань, досягнення мети використано комплекс взаємопов'язаних **методів дослідження**: *теоретичні* – аналіз наукової літератури з проблем підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту, визначення напрямків дослідження та понятійно-категоріального апарату; систематизація та узагальнення наукових положень з метою визначення та обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО; аналіз нормативно-правових документів, робочих програм та планів для усвідомлення змісту підготовки бакалаврів у галузі транспорту та визначення шляхів її вдосконалення в контексті формування готовності до професійної діяльності; *емпіричні* – анкетування, бесіди, спостереження, тестування, експертна оцінка – для встановлення рівня готовності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності; верифікація отриманої інформації шляхом зіставлення даних дослідження; *педагогічний експеримент* (констатувальний – для визначення вихідного рівня сформованості готовності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності; формувальний – для перевірки дієвості педагогічних умов та результативності структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО; підсумковий – для здійснення порівняльного аналізу та інтерпретації результатів експериментальної роботи); методи математичної статистики з метою оцінки значущості отриманих результатів дослідно-експериментальної роботи.



**Гіпотеза дослідження** полягає у припущенні, що підготовка майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО буде ефективною, якщо буде:

- удосконалено зміст і структуру поняття «готовність майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності»;

- сформовано сукупність теоретико-методологічних основ та розглянуто потенціал освітнього середовища педагогічних ЗВО в підготовці майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності;

- визначено й обґрунтовано сукупність найбільш дієвих педагогічних умов, а також розроблено структурно-функціональну модель підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО;

- запропоновано ефективне науково-методичне та інструментальне забезпечення професійної підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в межах аудиторної, позааудиторної діяльності та педагогічної практики.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальну роботу здійснено на базі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Криворізького державного педагогічного університету. На різних етапах дослідження у ньому брали участь 133 студенти спеціальності 015.38 «Професійна освіта. Транспорт».

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає в тому, що:

- *уперше* визначено і теоретично обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО (актуалізація ціннісно-сенсового ставлення майбутніх ППН до професійної діяльності; інтенсифікація змісту підготовки майбутніх ППН на основі інтеграції теоретичних і практичних знань; організація практико зорієнтованої навчальної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО; створення креативного освітнього мікросередовища для саморозвитку майбутніх ППН та їхнього залучення до творчої професійної діяльності), розроблено методикку їхньої імплементації в межах викладання дисциплін

професійної та практичної підготовки; *розроблено* структурно-функціональну модель підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО як сукупність *концептуально-цільового*, що відображає мету, можливості освітнього середовища, основні методологічні підходи та принципи навчання; *структурно-змістовий*, що визначається навчальною програмою, навчальним планом та методичним інструментарієм, відображає етапи та змістове наповнення навчальних дисциплін); *процесуально-технологічний* (специфічні форми, методи та засоби навчання, педагогічні умови); *результативно-діагностичний* (поетапна діагностика сформованості готовності майбутніх ППН до професійної діяльності на основі виокремлених компонентів, критеріїв та рівнів), що дає змогу враховувати динамічно мінливі вимоги щодо підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту;

– *удосконалено* зміст і структуру готовності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності, критерії (ціннісний, когнітивний, практичний, рефлексивний), індикаторні показники та рівні (високий, достатній, задовільний, низький) її сформованості;

– *розглянуто* специфічні можливості педагогічних ЗВО у підготовці майбутніх бакалаврів у галузі транспорту.

*Подальшого розвитку* набули психолого-педагогічні аспекти формування готовності бакалаврів у галузі транспорту у сфері професійної освіти, зміст їхньої теоретичної та практичної підготовки в педагогічних ЗВО.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає в можливості їхнього використання у підготовці студентів за спеціальністю 015.38 Професійна освіта (Транспорт) з метою формування готовності до професійної діяльності, чому сприяє: вдосконалення робочих програм професійно-педагогічних дисциплін («Методика професійного навчання», «Освітні технології») шляхом реалізації їхнього інтегративного ресурсу; програма позааудиторної діяльності студентів «Сучасний педагог професійного навчання» та організація позааудиторної роботи студентів в межах студентського гуртка «Професійно-педагогічна вертикаль»; розробка

діагностичного інструментарію для дослідження стану сформованості готовності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності.

Результати дослідження можуть бути використані викладачами педагогічних ЗВО, які здійснюють підготовку майбутніх бакалаврів у галузі транспорту, а також у системі післядипломної педагогічної освіти; у процесі укладання типових навчальних програм, написання посібників тощо. Ключові ідеї та результати дисертаційного дослідження можуть стати теоретико-практичним підґрунтям для подальших досліджень контексту професійної освіти, зокрема підготовки бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО.

Матеріали дослідження *впроваджено* в освітній процес Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка про впровадження № 1105/33-20 від 27.08.2024 р.), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка про впровадження № 1348 від 27.08.2024 р.), Криворізького державного педагогічного університету (довідка про впровадження № 08-464/3 від 06.09.2024 р.).

**Особистий внесок здобувача.** Усі представлені в дисертації наукові результати одержані автором самостійно. У праці [3] особистий внесок полягає у висвітленні особливостей професійно-педагогічної діяльності бакалаврів у галузі транспорту.

**Апробація результатів дослідження.** Основні результати дослідження обговорювалися та отримали позитивну оцінку на науково-практичних конференціях різного рівня, а саме:

– *міжнародних конференціях* – «Наука, освіта, бізнес: сучасні виклики та сталий розвиток» (Мукачево, 2023), «Modern research in science and education» (Чикаго, США, 2024);

– *всеукраїнських конференціях* – «Підготовка майстра виробничого навчання, викладача професійного навчання до впровадження в освітній процес інноваційних технологій» (Глухів, 2022), «Модернізація змісту освіти у підготовці майбутніх професійно-педагогічних фахівців» (Кривий Ріг, 2023), «Актуальні проблеми та перспективи технологічної і професійної освіти»

(Тернопіль, 2023);

– *регіональних конференціях* – «Актуальні проблеми освітньої галузі України» (Херсон, 2023).

Основні положення та результати дослідження обговорювалися й були схвалені на засіданнях кафедри машинознавства та транспорту Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка (2021-2024 рр.) та структурних підрозділах ЗВО, що прийняли участь в педагогічному експерименті.

**Публікації.** Результати дослідження опубліковано в 10 наукових публікаціях автора (9 – одноосібні), з них 4 відображають основні наукові результати дисертації, 6 – апробаційного характеру.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел (251 найменування, з них 24 – іноземними мовами), додатків (8 на 56 сторінках). Загальний обсяг роботи становить 309 сторінок, з них 200 – основний текст. Роботу ілюстровано 15 таблицями та 19 рисунками.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ У ГАЛУЗІ ТРАНСПОРТУ В ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

### 1.1. Аналіз поняттєво-термінологічного апарату дослідження

Інноваційна економіка, наука та освіта є ключовими пріоритетами, визначеними Стратегією сталого розвитку «Україна-2020» (2015) та Проєктом Стратегії сталого розвитку України до 2030 року (2018). Невід’ємною частиною системи освіти і одним з основних елементів забезпечення стабільного та ефективного розвитку людського потенціалу та соціально-економічного розвитку України є процес підготовки кваліфікованих робітничих кадрів (Горбатюк, & Кабак, 2020). Система професійної освіти протягом усього шляху власного розвитку формувалася з урахуванням соціальної та економічної ситуації в країні, забезпечуючи висококваліфікованими робітничими кадрами та фахівцями-технологами соціальну сферу та реальний сектор економіки.

З огляду на це, Міністерством освіти і науки України розроблено Проєкт Стратегії розвитку професійної (професійно-технічної) освіти на період до 2023 року з такими цілями: забезпечувати якісну та ефективну підготовку висококваліфікованих робітничих кадрів та фахівців середньої ланки з урахуванням вимог суспільства та економічної системи; оперативно реагувати на зміни у соціумі та економіці; забезпечувати широкі можливості для різних верств та груп населення з формування необхідних умінь та прикладних кваліфікацій протягом усього періоду трудової діяльності (Про професійну (професійно-технічну освіту). Проєкт, 2019).

Досягнення цих цілей можливе на основі належного забезпеченні освітніх організацій системи професійно-технічної освіти, що реалізують програми підготовки робітничих професій, професійно-педагогічними кадрами.

Сучасні економічні зміни та інтенсивний технічний розвиток суспільства зумовлюють гостру необхідність у підготовці компетентних, інтелектуально розвинених, конкурентоздатних фахівців. Найважливішим завданням системи освіти є сприяння формуванню інноваційного шляху розвитку вітчизняної економіки, зокрема й за допомогою якісної підготовки та перепідготовки професійних кадрів (Скібіна, 2014). Досягнення окресленої мети зумовлює необхідність удосконалення системи вищої освіти, зокрема й педагогічної, зорієнтовуючи її, насамперед, на ринок та кінцевих споживачів освітніх послуг. Основними зовнішніми споживачами послуг ЗВО є роботодавці (підприємства, організації, органи державної влади тощо), які приймають на роботу випускників ЗВО та очікують від них володіння комплексом професійних компетентностей, які відповідають вимогам розвитку інноваційної моделі економіки та суспільства (Єльнікова, 2016). Низький попит на сучасному ринку праці молодих фахівців, постійна конкуренція та посилення вимог до професійно-практичної підготовки кадрів актуалізують нагальність перегляду та модернізації системи сучасної вищої професійно-педагогічної освіти з подальшим удосконаленням та впровадженням необхідних змін в освітній процес підготовки майбутніх бакалаврів професійної освіти за різними спеціалізаціями, зокрема й у галузі транспорту (спеціалізація «Транспорт»).

Основна мета професійної освіти – підготовка компетентних фахівців відповідного рівня та профілю, конкурентоздатних на ринку праці, які вільно володіють професією і орієнтуються в суміжних сферах діяльності, здатні до ефективної роботи зі спеціальності на рівні світових стандартів, готових до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності (Bradbury, 2015). Водночас у межах дослідження будемо розглядати професійно-педагогічну освіту як особливий вид вищої професійної освіти, що значно відрізняється від галузевої (інженерно-технічної, аграрної, економічної тощо) та власне педагогічної.

Підсилюється значущість удосконалення професійно-педагогічної освіти як середовища підготовки професійно-педагогічних працівників у сфері

професійної (професійно-технічної) освіти й низкою нормативно-правових документів. Так, у Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року (2019), Концепціях Державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2021-2025 роки (2020) та Державної цільової соціальної програми розвитку професійної (професійно-технічної) освіти на 2022-2027 роки (2021), Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки (2022), проєкті Закону України «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (2019), підкреслюється важливість розвитку та оновлення системи освіти, задоволення потреб у підготовці педагогічних кадрів, здатних вирішувати завдання модернізації на всіх рівнях професійної освіти, а також актуалізується необхідність використання в професійно-педагогічній освіті структурних та технологічних інновацій.

Необхідність оновлення та вдосконалення структури та змісту професійно-педагогічної освіти зумовлена також упровадженням у сферу виробництва та обслуговування новітніх виробничих технологій, зокрема й цифрових, появою нових педагогічних ідей та концепцій, технологізацією освітнього процесу у професійних (професійно-технічних) закладах освіти.

Проблеми розвитку сучасної вищої освіти і освітніх процесів є предметом досліджень низки науковців (В. Андрущенко (2019), В. Биков (2008), О. Волярська (2020), І. Зязюн (2010), В. Кремень (2014), Т. Левченко (2017), В. Луговий (2020), С. Резнік (2020). Науковцями розглядаються сучасні теорії та концепції розвитку професійної освіти (А. Веремчук (2020), Н. Волкова (2018), В. Свистун (2014), О. Щербак (2010) та ін.), теоретичні та науково-практичні розробки в галузі системної організації професійної освіти (І. Гевко (2020), Р. Горбатюк (2018), О. Дубасенюк (2015) та ін.), концептуальні засади професійного становлення особистості (Н. Мирончук (2017), О. Цюняк (2019) та ін.); теоретико-методичні основи професійно-педагогічної освіти (Л. Бивалькевич (2017), Я. Замора (2022), Д. Коваленко (2016), Т. Лазарева (2014), В. Масич (2018), М. Погорелов (2020), В. Ребенко (2022), Н. Титова

(2018) та ін.). Однак нагальною потребою залишається удосконалення понятійно-категоріального апарату з метою виявлення нової комбінації методів, форм і засобів у підготовці бакалаврів професійної освіти, які забезпечили б її ефективність враховуючи своєрідність професійної освіти.

Професійно-педагогічна освіта, що формується на основі культури «техно», для обслуговування якої вона і призначена, спершу зорієнтована на уніфіковане розуміння людини-функції (продуктивної сили), що цілком вписується в потреби технологічної, техногенної цивілізації (Аніщенко, 2019). Організація якісної професійно-педагогічної освіти у сучасних умовах здійснюється шляхом поступової переорієнтації майбутнього фахівця з опанування знань та формування навичок на набуття компетентностей, модернізацію змісту освіти та освоєння нових педагогічних компетентностей під час реалізації теоретичних та практичних завдань (Кравченко, & Кравченко, 2010). Професійно-педагогічна освіта виконує важливі завдання з підготовки фахівців для сфери виробництва та освіти, що в перспективі сприятиме вирішенню проблеми нестачі кадрів різних галузей економіки (Брюханова, 2007). Становлення та розвиток інженерно-педагогічної освіти відбувалися в контексті періодичного превалювання або інженерного, або психолого-педагогічного знання, що вносило значний дисбаланс у підготовку фахівців. В останнє десятиліття психолого-педагогічна складова почала відігравати ключову роль у підготовці інженера-педагога, що знайшло своє відображення у нових освітніх стандартах та змінило саму кваліфікацію фахівця з «інженера-педагога» на «педагога професійного навчання».

Сучасна професійно-педагогічна освіта є єдиним видом освіти, зорієнтованим на підготовку педагогів професійного навчання (ППН) для надважливих галузей освіти – професійної (професійно-технічної) освіти (Різник, & Різник, 2017). Вона власну специфіку, зумовлену інтеграцією спеціальної галузевої та психолого-педагогічної підготовки, а також підготовки за робітничою професією; реалізується мережею державних вищих закладів



освіти, які здійснюють підготовку з широкого спектру професій, спеціальностей та напрямів підготовки.

Професійно-педагогічна освіта, на думку А. Веремчук, є особливим видом педагогічної освіти, спрямованої на підготовку професійно-педагогічних працівників для професійної (професійно-технічної) освіти та післядипломної освіти, суттєвою характеристикою якого є його зорієнтованість на професійно-технологічну підготовку учнів (Веремчук, 2020). Основними сенсотвірними чинниками професійно-педагогічної освіти є професійна спрямованість, динамічна професійність та професійно-технологічна адекватність галузям економіки. Однак необхідно наголосити на унікальності професійно-педагогічної освіти, детермінованої її інтегративним характером, що зумовлено наявністю психолого-педагогічного, інженерно-технічного та виробничо-технологічного складників.

Модернізація професійно-педагогічної освіти вимагає урахування її того, що основні напрями розвитку системи професійно-педагогічної освіти визначаються вимогами, що висуваються системою підготовки кваліфікованих робітників, фахівців середньої ланки та високотехнологічним виробництвом (Горбатюк, Гевко, & Сіткар, 2024). Для сучасної професійної освіти потрібен ППН особливого типу – фахівець із вищою освітою, який має галузеву, психолого-педагогічну та технологічну (виробничу) підготовку.

Під час професійно-педагогічної освіти у педагогічних ЗВО здійснюється підготовка педагогічних кадрів для широкого спектру спеціалізацій. Водночас, розглядаючи взаємозв'язок між професійно-педагогічною та педагогічною освітою, слід констатувати, що педагогічну освіту за цілям та змістом варто розглядати як більш загальну. Метою педагогічної освіти є підготовка педагогічних кадрів для реалізації загальноосвітніх предметних програм у різних закладах освіти, насамперед у загальноосвітніх середніх школах.

Для того щоб визначити особливості підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту у педагогічних ЗВО, окреслимо основні відмінності професійно-педагогічної освіти від педагогічної та інших видів професійної

освіти. *Професійно-педагогічна освіта* є процесом та результатом підготовки педагогічних працівників, які забезпечують професійне навчання (освіту) в закладах професійної (професійно-технічної) освіти, а також у центрах підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників (Горбатюк, & Кабак, 2015). *Педагогічна освіта* є системою підготовки фахівців загальної (дошкільної, початкової, базової та середньої) освіти (Авшенюк, & Товканець, 2022). Тоді як *професійна освіта* є процесом і результатом професійного становлення та розвитку особистості, що супроводжується формуванням професійних та загальних компетентностей, необхідних для трудової діяльності за конкретними професіями, кваліфікаціями та спеціальностями в певній галузі (Радкевич, 2022).

З огляду на це, варто окреслити відмінність понять «професійна освіта», «професійно-педагогічна освіта» та «педагогічна освіта», а обговорювані поняття стосовно один одного слід вважати незалежними (рис. 1.1).



*Рис. 1.1 Взаємозв'язок професійної, педагогічної та професійно-педагогічної освіти*

Таким чином, професійно-педагогічна освіта має суттєву специфіку щодо цілей, змісту та освітніх технологій та змістовно орієнтує випускників не на окремий навчальний предмет, а на зміст професійної підготовки з низки родинних робітничих професій. Це свідчить про біпрофесійну спрямованість професійно-педагогічної освіти. Для порівняння наведемо фрагмент зіставної

характеристики підготовки фахівців у різнопрофільних (педагогічних, інженерних, професійно-педагогічних) ЗВО (таблиця 1.1).

Таблиця 1.1

**Порівняльна характеристика підготовки фахівців у різнопрофільних ЗВО**

Критерії	Спеціальності		
	Педагогічні	Інженерні	Професійно-педагогічні
<i>Орієнтація підготовки фахівців</i>	На загальноосвітній предмет (предметна підготовка)	На продукти та процеси виробництва товарів та послуг	На підготовку спеціалістів (професійно-кваліфікаційні вимоги до робітників та техніків)
<i>Особливості змісту технологічної підготовки для майбутньої діяльності за фахом</i>	Приватні методики, рецептурне навчання	Загальногалузеві та конкретні технології виробництва товарів та послуг	Прийоми проектування та реалізації індивідуальних (особистісно зорієнтованих) освітніх технологій підготовки робітників за спектром професій та обов'язкове отримання кваліфікації з робочої професії
<i>Реалізація професійної спрямованості освітнього процесу</i>	Предметно-педагогічна спрямованість у приватних методиках та на педагогічних практиках	Професійна орієнтація всіх навчальних предметів на процеси та обладнання промислового виробництва	У всіх дисциплінах усіма кафедрами забезпечується професійно-педагогічна спрямованість шляхом глибокої інтеграції дисциплін психолого-педагогічного та інженерно-технічного компонентів освіти
<i>Особливості професійної діяльності випускників</i>	Репродуктивна педагогічна діяльність з мінімальним варіюванням змісту предмета та методики навчання	Конструювання, експлуатація обладнання, проектування підприємств та технологій, здійснення технологій	Проектно-педагогічна діяльність на основі специфіки та перспектив підприємств, реалізація власних освітніх технологій, поєднання виробничого навчання з продуктивною працею

Аналіз таблиці вказує на біпрофесійний характер діяльності, яка передбачає інтегративну підготовку. Водночас обидва аспекти професійно-педагогічної діяльності повинні бути гармонізовані (збалансовані), жоден з

аспектів не повинен домінувати, а навпаки, проникаючи один в одного, створювати нову якість педагогічної діяльності, що не зводиться до механічного поєднання складових її компонентів.

Важливим сегментом сучасного професійного освітнього простору є ЗВО, зокрема й педагогічні, які здійснюють підготовку викладачів спеціальних дисциплін для закладів професійної (професійно-технічної) та вищої професійної освіти, які у всьому світі традиційно називаються «педагоги професійного навчання або інженери-педагоги». Кваліфікація, яку отримує випускник спеціальності 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» (за традиційною назвою – інженерно-педагогічної спеціальності) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, формулюється, як фахівець у певній галузі, викладач практичного навчання у зазначеній галузі.

У межах дослідження детально зупинимося на підготовці майбутніх бакалаврів у галузі транспорту у педагогічних ЗВО як ППН (що тотожно підготовці майбутніх бакалаврів професійної освіти зі спеціальності «Транспорт»). Тому ці поняття у межах дослідження вживатимемо як рівнозначні. Постійна затребуваність ринку праці у фахівцях з експлуатації, ремонту та технічного обслуговування автомобілів актуалізує проблему підготовки висококваліфікованих кадрів для галузі. Однією з основних умов якісної підготовки фахівців у закладах професійної освіти є забезпечення інженерно-педагогічними кадрами, які володіють комплексом міждисциплінарних знань, мають професійні компетентності та технічний інтелект. Саме тому підготовка майбутніх бакалаврів професійної освіти зі спеціальності «Транспорт» належить до проблем, які актуальні завжди, оскільки зміна соціально-економічних завдань суспільства зумовлюють нові вимоги до підготовки підростаючого покоління. І це природним чином відбивається на підготовці бакалаврів професійної освіти (за спеціалізаціями) (Melnyk, & Dobroskok, 2019).

Зміни в сучасній системі освіти та, передусім, в професійно-педагогічній освіті як середовища підготовки кадрів для професійної (професійно-технічної)

освіти, зумовлює необхідність розгляду професійної підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту у педагогічних ЗВО. Наповнення професійної освіти новим змістом, нові вимоги до підготовки майбутніх кваліфікованих робітників підвищили роль бакалаврів професійної освіти (Литвин, & Руденко, 2014; Ничкало, 2014; Радкевич, 2011; Станкевич, 2015; Тархан, 2007).

Насамперед проаналізуємо поняттєво-термінологічний апарат дослідження. Одним із ключових понять дослідження обрано поняття «підготовка». Згідно існуючих трактувань, поняття «підготовка» використовується як поняття, що визначається, або як поняття-визначник. У межах дисертації окреслене поняття досліджуємо в ролі поняття-визначника, тобто розглядаємо як підготовку, зорієнтовану на вузьку професійну сферу всередині безпосереднього напрямку підготовки (як набір наукових та навчально-методичних елементів).

У традиції вітчизняної професійної педагогіки дефініція «підготовка» розглядається з двох позицій: як процес розвитку особистості (Титова, 2018) та процес професійного становлення (Керекеша-Попова, 2020). Особистісно зорієнтована освітня парадигма дає змогу розглядати підготовку як процес особистісно-професійного становлення та розвитку (Романчук, 2011).

У психолого-педагогічній літературі поняття «підготовка» використовується в контексті з професійним навчанням та характеризує процес оволодіння знаннями, вміннями, навичками, компетентностями, які допомагають виконувати поставлені роботодавцем завдання обраної професійної діяльності (Козяр, & Козловська, 2011). Також науковці трактують поняття «підготовка» як: дії, спрямовані на набуття навичок, передачу знань та формування життєвої позиції, необхідних для працевлаштування з будь-якої спеціальності, групи родинних спеціальностей або для роботи у будь-якій галузі економіки (Щербак, 2010); керований процес формування готовності та здатності до практичної професійної діяльності (Коваленко, Брюханова, & Мельниченко, 2007); поняття, що використовується для відображення вимог до якості освітніх послуг з урахуванням потреб організації (Бондаренко, &

Кожевніков, 2013). На думку Н. Волкової підготовка є певною системою організаційних і педагогічних заходів, що забезпечують формування професійної спрямованості, знань, умінь, навичок та професійної готовності (Волкова, 2019). Як доцільно підкреслює Я. Качан, підготовка є визначальним чинником у формуванні готовності, результатом, кінцевою метою процесу її формування. На думку автора, підготовка є сукупністю дій, спрямованих на формування знань, умінь, навичок, ініціювання активної життєвої позиції. Процес підготовки передуює готовності (підготовленості), що передбачає володіння у суб'єкта певних знань, умінь, навичок (досвіду) в певній сфері, які набуваються шляхом систематичного навчання (Качан, 2018).

Підготовка у ЗВО або ж професійна підготовка спрямовується на розвиток діяльності від навчально-пізнавальної до навчально-професійної; від навчально-професійної до квазіпрофесійної та реальної професійної діяльності та передбачає, що майбутній фахівець опанує необхідні компетентності. Метою та результатом професійної підготовки є певний тип самостійної людини – компетентний професіонал, підготовлений до інтеграції у стабільне професійне середовище. З огляду на окреслені трактування узагальнюємо, що *професійна підготовка* є поетапним, системно-організованим процесом формування будь-яких навичок, вмінь чи компетентностей. Професійна підготовка інтегрує фундаментальність знання з використанням оптимального поєднання освітніх технологій, форм та методів навчання, що забезпечують не лише формування універсальних та професійних компетентностей, професійної мобільності, а й здатності до професійного саморозвитку, самовдосконалення та творчості.

Підготовка майбутніх бакалаврів професійної освіти належить до актуальних професійно-педагогічних проблем, що знайшла відображення в дослідженнях І. Гевко (2020), О. Внукової (2015). Р. Горбатюка (2011; 2017), І. Зязюна (2008), О. Лаврентьєвої (2022), Н. Ничкало (2014), М. Погорелова (2020), В. Ребенко (2022), К. Осадчої (2020), С. Сисоєвої (2010) та ін., в яких схарактеризовано проблему підготовки бакалаврів професійної освіти, а також констатовано необхідність удосконалювати змісту навчання та здійснювати

науково-методичний супровід. Варто зазначити, що у наукових пошуках відображені особливості підготовки ППН/інженерів-педагогів окремих профілів, зокрема фахівців: з механізації сільського господарства (І. Бендера (2009)), комп'ютерного профілю (Р. Горбатюк (2011)), машинобудівельного профілю (О. Марковська (2013)), будівельного профілю (М. Михнюк (2016)), аграрного профілю (В. Мозговий (2010)), інженерів-педагогів швейного профілю (В. Білик (2015)) та автотранспортного профілю (Є. Бохонько (2017), О. Горностаєва (2018), В. Кабак (2014), І. Каньковський (2014), С. Сіткар (2024)). Також науковцями розглянуто теоретичні і методичні основи підготовки майбутніх інженерів-педагогів (Л. Бивалькевич (2017), І. Гевко (2020)), різноманітні аспекти підготовки інженерів-педагогів, зокрема психолого-педагогічної підготовки (А. Авершин (2011), Н. Брюханова (2010), О. Керекеша-Попова, (2020), Н. Титова, (2018) та ін.), практичної (Д. Храпач (2022), В. Чичук (2023) та ін.).

Досліджуючи специфічні властивості організації підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО, насамперед слід зазначити, що в її межах взаємоперетинаються дві сфери діяльності з принципово різними основами організації цієї діяльності. Зрозуміло, однієї з них ключовою є взаємодія «людина – машина», тоді як іншою основою є взаємодія «людина – людина». Вже це визначає можливість виникнення суперечностей з організацією освітнього процесу з підготовки інженерно-педагогічних кадрів. Відтак, підготовка професійно-педагогічних кадрів – це окрема освітня галузь, зміст якої значною мірою визначається конкретними завданнями галузей економіки та зумовлюється взаємозв'язком соціально-економічних, науково-технічних, особистісно-діяльнісних, психолого-педагогічних чинників (Волкова, 2017; Скібіна, 2014; Sysko, 2019).

Підготовка майбутніх бакалаврів у галузі транспорту, які навчаються у педагогічних закладах вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта» спеціалізація 015.38 Професійна освіта (транспорт) є виробничо-педагогічною системою. Специфікою цієї системи є органічне поєднання навчання з

професійно-продуктивною працею студентів та взаємозв'язку загальнонаукової та професійної підготовки (Каньковський, 2014). Тому підготовку майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти необхідно розглядати як систему, в якій функціонують у взаємозв'язку закони педагогіки та закони виробництва (Свистун, 2014).

Досліджуючи підготовку інженерів-педагогів в інженерно-педагогічних ЗВО в Україні, Г. Кравченко та О. Горностаєва зазначають, що підготовка інженерно-педагогічних кадрів є унікальною за своєю суттю, а сама її природа уможливорює формування гармонійно розвиненого викладача, який інтегрує в собі професійно-педагогічні вміння вирішувати технічні завдання, системно мислити, проектувати технічні об'єкти; розуміється в питаннях логістики, маркетингу, охорони праці автотранспортної галузі та володіє вміннями працювати з людьми, організовувати освітній процес у технічному ЗВО та закладах професійної (професійно-технічної) освіти, виховувати молодь, бути керівником і вихователем (Кравченко, & Горностаєва, 2021, с. 424). Варто відзначити, що система професійно-педагогічної (інженерно-педагогічної) підготовки не є механічним поєднанням двох видів освіти – педагогічної і технічної, а є своєрідним новим видом системи знань, що ще більше підсилює актуальність обраного напрямку дослідження.

На необхідності збалансованої інтеграції в зміст підготовки майбутніх бакалаврів професійної освіти інженерної та педагогічної складової наголошує В. Чичук. За твердженням автора, така необхідність зумовлена професійним характером інженерно-педагогічної діяльності, кожен аспект якої з огляду на безумовну функціональну обов'язковість не може бути першочерговою або другорядною (Чичук, 2023). Відтак, підготовка майбутніх бакалаврів у галузі транспорту у педагогічних ЗВО передбачає раціональну інтеграцію психолого-педагогічної та інженерно-технічної складових професійної підготовки. Успішність майбутньої професійної діяльності бакалаврів у галузі транспорту прямо пропорційно залежить від змісту й організації їхньої професійної підготовки в педагогічних ЗВО.



Водночас практика свідчить, що бакалаври професійної освіти у галузі транспорту не повною мірою готові до аналізу транспортних технологічних процесів, вирішення типових спеціалізованих завдань, пов'язаних з конструюванням технічних об'єктів, виконання необхідних розрахунків; застосуванням сучасних методів моделювання та проектування. З огляду на це, О. Сердюкова зазначає, що в реальному освітньому процесі підготовки майбутніх бакалаврів професійної освіти (за спеціалізаціями) найскладнішим завданням є організація процесу безпосереднього застосування теоретичних знань у практичній діяльності студентів. Це вимагає удосконалення практичної складової професійної підготовки на основі наскрізного принципу, суть якого полягає в переході від простіших видів занять (лабораторні, практичні заняття, робота у навчально-виробничому відділі) до інтегрованих видів практичної діяльності (навчальна, виробнича та переддипломна практики) (Сердюкова, 2013). Це вимагає вдосконалення змісту освітніх програм, оновлення змісту навчання студентів з метою підвищення рівня їхньої професійної майстерності та рівня практичної діяльності.

Досить цікавою видається позиція Р. Горбатюка, який акцентує увагу на методичній підготовці майбутніх інженерів-педагогів та розглядає її як «окрему самостійну компоненту, яка полягає в забезпеченні інтеграції суміжних наукових знань в процесі аналізу і вибору шляхів навчання, обґрунтуванні принципів, змісту, методів і форм навчання в кожній конкретній ситуації. У системі підготовки педагогів професійного навчання необхідно використовувати об'єднувальний компонент, який інтегрує всі блоки (цикли) в єдине ціле – «моноспеціальність» (Горбатюк, 2017, с. 129).

Натомість Д. Храпач акцентує необхідність випереджальної професійної підготовки майбутніх бакалаврів професійної освіти як сукупності послідовних та взаємопов'язаних дій викладачів ЗВО та студентів, спрямованих на свідоме та ґрунтовне засвоєння системи професійних знань, навичок та умінь, формування професійних компетентностей та професійно значущих якостей шляхом переведення педагогічної системи в стан випереджального розвитку з

одночасним урахуванням інновацій у виробництві та тенденцій професійній освіті. Така професійна підготовка буде гнучкою, динамічною, відкритою майбутньому розвитку, дасть змогу подолати замкнутість освітнього процесу та надасть йому творчого характеру. Випереджальна професійна підготовка сприятиме повноцінному професійному життю в умовах високої соціальної та професійної динаміки, високих темпів оновлення технологій та соціально-економічних основ організації праці, сприятиме формуванню інноваційного, перетворюючого інтелекту майбутніх бакалаврів професійної освіти, що реалізують себе в активній, діяльній практиці (Храпач, 2022).

Урахування інноваційних процесів у суспільстві уможливило визначення ключових вимог до підготовки випускників напряму «Професійна освіта (за спеціалізаціями)», зокрема:

– *структурність та цілісність* – з огляду на структуру діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту як ППН, освітній процес необхідно одночасно спрямовувати на формування окремо взятої професійно-педагогічної, інженерно-технічної та виробничо-технологічної складової та цілісної інтегрованої професійно-педагогічної діяльності;

– *концептуальність* – в освітньому процесі необхідно враховувати теоретичні підходи та принципи, що визначають ключові ідеї організації фахової підготовки сучасних бакалаврів у галузі транспорту як ППН (Горностаєва, 2018);

– *технологічність* – освітній процес необхідно проектувати з урахуванням технологій, засобів, форм підготовки, а також вимог щодо організації підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в умовах ефективного реалізації конкретної освітньої практики;

– *універсальність* – освітній процес не повинен залежати від змісту процесів, що відбуваються в конкретних соціально-економічних, політичних, педагогічних умовах та формувати узагальнене уявлення про структуру та послідовність дій з підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту у педагогічних ЗВО до професійно-педагогічної діяльності.

Таким чином, професійна підготовка майбутніх бакалаврів професійної освіти (за спеціалізаціями) у ЗВО покликана шляхом її критичного переосмислення та оновлення забезпечити реалізацію основних стратегічних пріоритетів розвитку українського суспільства.

Здійснений аналіз предметної галузі засвідчив, що професійна підготовка у будь-якій сфері традиційно реалізується шляхом розвитку сукупності компетентностей, що є проєкцією вимог роботодавця як набору професійних функцій. Саме тому актуалізується необхідність розгляду компетентнісних характеристик майбутніх бакалаврів з професійної освіти за спеціалізацією «Транспорт» (рис. 1.2).



Рис. 1.2 Компетентнісна характеристика майбутніх бакалаврів з професійної освіти за спеціалізацією «Транспорт»

Обґрунтування запропонованої компетентнісної характеристики бакалаврів з професійної освіти за спеціалізацією «Транспорт» ґрунтується на таких положеннях:

1) високоякісну галузеву/предметну підготовку майбутніх бакалаврів у галузі транспорту, які навчаються у педагогічних ЗВО необхідно спрямовувати на формування загальних та спеціальних компетентностей;

2) загальні (базові, універсальні, надпрофесійні) компетентності забезпечують фундаментальність підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО, визначають інваріант змісту освіти, забезпечують професійну гнучкість бакалаврів (Стандарт вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» (2019)), а тому не є вузькоспеціалізованими;

3) спеціальні (фахові, предметні) компетентності належать до конкретної сфери діяльності. Вони поділяються на фахові та галузеві (предметні). Фахові компетентності (загальнонаукові, соціально-особистісні, економічні) забезпечують підготовленість випускників до вирішення тієї сукупності професійних завдань, які повинні вміти вирішувати бакалаври професійної освіти незалежно від профілю підготовки. Галузеві (предметні) компетентності – знання та навички, пов'язані зі специфікою підготовки та застосовуються лише у сферах професійно-педагогічної діяльності, що здійснюються бакалаврами професійної освіти зі спеціальності «Транспорт».

Випускники професійно-педагогічних спеціальностей (015 Професійна освіта (Транспорт)) з освітнім ступенем «бакалавра» мають змогу працювати майстром виробничого навчання, інструктором виробничого навчання, майстром навчального центру, методистом, техніком та лаборантом з обладнання майстерень у професійно-технічних закладах освіти (професійний ліцей, навчально-виробничий центр). Окрім того, бакалавр у галузі транспорту на виробництві може займати посади фахівців (технік-технолог, технік-конструктор), професіоналів (інженер, інженер-конструктор, інженер-технолог), науковців (науковець-дослідник), керівників (майстер виробничої дільниці, завідувач лабораторії чи майстерні тощо) та державних службовців (інспектор, інспектор-методист) (Кравченко, & Горностаєва, 2021, с. 422).

Відтак, результатом підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО є їхня *готовність до професійної діяльності* загалом та виконання таких професійно-педагогічних видів діяльності як професійне

навчання, методична робота, виробничо-технологічна, організаційно-управлінська, науково-дослідна, культурно-просвітницька робота.

З огляду на це, професійну діяльність бакалаврів з професійної освіти за спеціалізацією «Транспорт» доцільно розглядати як сукупність двох незалежних один від одного складників – професійного та педагогічного, які забезпечують соціальний захист випускника за умов невдачі в галузі педагогічної діяльності шляхом реалізації власних сил на виробництві (підприємства, установи та організації галузі транспорту). Водночас успіх викладання залежить від рівня технічної кваліфікації викладача.

Сучасні умови розвитку світу вимагають перегляду поглядів на формування та організацію процесів функціонування складних систем технічного та освітнього характеру. Сучасна професійно-педагогічна діяльність є багатофункціональною, а за змістом – міждисциплінарною. Вона знаходиться на «стику» науки, освіти, виробництва та бізнесу. Складність інженерно-педагогічної діяльності полягає у поєднанні гуманітарного і технічного типів праці. Загалом інженерно-педагогічна діяльність є суверенним видом діяльності, що синтезує в собі педагогічні та виробничо-технічні складові.

Професійна діяльність бакалаврів з професійної освіти за спеціалізацією «Транспорт» є інтегрованою, поліфункціональною діяльністю ППН, метою якої є професійна підготовка та розвиток особистості майбутніх фахівців певної сфери виробництва, а також одержання конкурентоздатної продукції.

Численні дослідження діяльності ППН засвідчили, що професійна підготовка бакалаврів з двох профілів, на думку І. Каньковського, є інтеграцією таких основних напрямів підготовки:

1) психолого-педагогічне спрямування – діяльність, спрямована на організацію навчання та виховання учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти;

2) інженерний напрям – виробничо-технологічна діяльність, спрямована на розробку виробничо-технічної документації, забезпечення виробничого процесу у навчальних майстернях, обслуговування матеріально-технічної бази

лабораторій та кабінетів, оволодіння цифровими технологіями, освоєння нових технологічних процесів та техніки тощо (Каньковський, 2013; Lavrentieva, Arkhyrov, Velykodnyi, Krupskyi, & Filatov, 2020).

Аналіз досліджень щодо діяльності бакалаврів професійної освіти (за спеціалізаціями) уможливив виокремлення трьох основних її видів – виховної, навчально-виробничої та техніко-технологічної. *Виховна діяльність* бакалаврів професійної освіти (за спеціалізаціями) – це дії, пов’язані зі створенням особливої взаємодії між викладачем та учнями закладів професійної (професійно-технічної) освіти, що забезпечує їхнє ознайомлення із сутністю законів пізнання та принципів загальнонаукового та професійного характеру, формування на цій основі світогляду, системи ціннісних орієнтирів, мотивації до професійного та особистісного розвитку.

До *навчально-виробничої діяльності* бакалаврів професійної освіти (за спеціалізаціями) належить проектування та організація навчально-виробничого процесу, вибір та створення відповідних планів, програм, методик та засобів навчання, реалізація доцільних форм комунікативної взаємодії з метою передачі теоретичних та практичних професійних знань, умінь та навичок з урахуванням даних щодо рівня розвитку в учнів навичок навчально-пізнавальної діяльності, а також вимог реального сектору економіки.

*Техніко-технологічна діяльність* бакалаврів професійної освіти (за спеціалізаціями) передбачає повноцінну реалізацію можливостей у певній сфері виробництва, використовуючи досягнення науки та техніки, створювати та впроваджувати у виробництво нові технологічні процеси, техніко-технологічні та організаційно-управлінські інновації з метою підвищення ефективності власної професійної діяльності і виробництва загалом.

Таким чином, особливістю *професійно-педагогічної освіти та її* основною метою є підготовка та виховання майбутніх бакалаврів у галузі *транспорту як ППН*, які володіють системою інженерних знань, навичок та умінь у певній сфері виробництва та готових і здатних на професійній основі здійснювати професійно-освітні функції в установах професійної освіти I–II

рівнів акредитації. З огляду на це, актуалізується необхідність перегляду методологічних засад організації процесу їхньої підготовки.

## **1.2 Методологічні основи підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти**

Зміни, що відбуваються в сучасній системі освіти, вимагають дослідження та пошуку нових підходів до підготовки майбутніх бакалаврів професійної освіти, спрямованої на вирішення кадрових проблем закладів освіти, що здійснюють підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації громадян за робочими професіями та фахівців середньої ланки для галузей економіки та сервісу, які беруть активну участь у формуванні конкурентоздатного продуктивного ресурсу суспільства. Тому актуалізується необхідність методологічного обґрунтування сутності підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО.

Вибір методологічних засад дослідження проблеми підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО пов'язаний із вирішенням низки проблем. По-перше, вибору підходу до визначення змісту поняття «методологія», по-друге, обґрунтування відбору пріоритетних методологічних підходів для вирішення власне педагогічних завдань дослідження; по-третє, орієнтації у методологічному полі професійно-педагогічної освіти (Тверезівська, & Сидоренко, 2013).

Необхідність визначення сутності власне поняття «методологія» зумовлена тим, що методологія як соціогуманітарний феномен набуває додаткових сенсів і певну специфіку в освітній сфері і є, на думку Є. Хрикова, інтегрованим образом комплексу методів та методик навчання, модельним способом відображення та розуміння досліджуваних педагогічних об'єктів (Хриков, 2018). Водночас, як доцільно зазначає О. Коротун, основою методології сучасної вищої школи є наукові ідеї, що визначають сенс педагогічної діяльності загалом, шляхи та способи особистісно-професійного

самовизначення суб'єктів освіти (Коротун, 2016). Відтак, методологічні засади передбачають узагальнення закономірностей, принципів та певних загальнонаукових теоретичних положень, які дають змогу обґрунтувати процес підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО. Однак методологія не зводиться до вчення про методи дослідження, до розробки дослідницьких методик, хоча створює регулятори, що спрямовують процес створення таких інструментів дослідження (Староста, 2021).

Аналізуючи пізнавальні можливості розроблених та реалізованих у науково-педагогічних дослідженнях методологічних підходів, враховувалися:

1) прийняті в науці схеми та логіки методологічного аналізу (Бойко, & Дем'яненко, 2019);

2) розуміння дефініції «підхід». Досліджуване поняття трактується в педагогіці як конкретний спосіб, елемент, що використовується наукою (Антонова, 2014); елемент будь-якого процесу науково-педагогічної діяльності (Гончаренко, 2011). Якщо поняття «метод» відображає сукупність способів науково-педагогічної діяльності, то поняття «методологічний підхід» означає, що цей підхід використовується науковцем протягом усього періоду науково-педагогічної діяльності (Каламбет, Іванов, & Півняк, 2015). У дослідженні підхід в якості загальнонаукової методологічної категорії, розглядаємо як сукупність установок, що використовуються у вирішенні проблеми (Онищук, 2015); сукупність, наявних знань, навичок, понятійного апарату, методів, якими володіє науковець для вирішення проблеми з конкретної позиції (Пілюшенко, Шкрабак, & Славенко, 2004). Підхід дає змогу отримати певне знання про об'єкт дослідження; є способом постановки дослідницьких завдань (Гончаренко, 2008); забезпечує отримання певного знання, яке не можна отримати поза цим підходом (Савіцька, 2022); спосіб розв'язання певного класу дослідницьких завдань. Підхід допомагає зрозуміти причини та умови виникнення явища, прогнозує та є інструментом проектування, оскільки ґрунтується на певних категоріях. Сукупність позицій дослідження визначає



послідовність та логіку їхнього застосування, технологію проведення педагогічного дослідження;

3) розуміння методологічного підходу як комплексу науково-дослідних установок та засобів, розуміння об'єктів та предметів у структурі педагогічної дійсності (Важинський, & Щербак, 2016). У науковій літературі методологічний підхід розглядається як сукупність принципів, методів та підходів, що використовуються для вивчення тієї чи іншої педагогічної проблеми (Яковенко, 2009). Методологічні підходи в педагогіці є найістотнішими основами для побудови та реалізації освітнього процесу, а принципи – основними положеннями визначення змісту, і навіть організаційних форм і методів навчання;

4) уявлення про те, що жоден окремо взятий підхід не вичерпує методологічної основи дослідження: у кожному конкретному дослідженні зазвичай реалізується деяка сукупність підходів за умов, звісно, що серед них немає взаємовиключних (Кокарева, 2015).

З огляду на змістову специфіку дослідження педагогічних явищ, методологічні підходи розподіляють на три групи – мега, макро, мікрометодологічні підходи (Дубасенюк, 2015). Мегаметодологічні платформи: природничо-наукова та гуманітарна. Макрометодологічні платформи: культурна, синергетична, інноваційна, екологічна. Мікросередовища: особистісні, системні, діяльні тощо (Козловський, 2018).

Методологічну основу підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО будемо розглядати, ґрунтуючись на кількох взаємопов'язаних наукових підходах (рис. 1.3):

- *аксіологічному*, який відбиває гуманістичну сутність професійно-педагогічної діяльності та формує ціннісне ставлення до неї;
- *акмеологічному*, що сприяє самореалізації, саморозвитку студентів-бакалаврів у межах підготовки в педагогічних ЗВО;
- *компетентнісному*, що базисом стандартів вищої освіти України;

- *діяльнісному*, що забезпечує розвиток особистості майбутніх бакалаврів у галузі транспорту у різних сферах професійно-педагогічної діяльності;
- *практико зорієнтованому*, який адекватно враховує динамічно мінливі запити споживачів освітніх послуг;
- *інтегрованому*, що забезпечує міждисциплінарне освоєння знань, навичок, різних видів діяльності та формування здатності до їхньої реалізації.

Взаємодоповнююча реалізація обраних підходів дозволить забезпечити організаційну комплексність процесу підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти.



*Рис. 1.3* Методологічні підходи підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО

Проаналізуємо визначені методологічні підходи для досягнення цілей дисертаційного дослідження. Згідно з положеннями *акмеологічного підходу* професійна підготовка майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО є процесом формування особистості студента, зорієнтованим на досягнення найвищого рівня професійної майстерності. «Акме» у перекладі з грецької – «вершина» (Вовк, 2021), у цьому контексті акмеологія є наукою, яка вивчає можливості досягнення особистістю її власних вершин в індивідуальному та професійному розвитку. У межах дослідження досягнення в особистісному та професійному розвитку корелюють з високим рівнем готовності студентів до професійно-педагогічної діяльності.

У сучасних умовах розвитку професійно-педагогічної освіти та галузі транспорту конкурентоздатним є ППН, який чітко знає вимоги до професійної діяльності, володіє професійним світоглядом, високим інтелектом, професійною інтуїцією, логікою та інноваційним мисленням, системою професійних знань, а також знаннями, вміннями та навичками, що забезпечують здійснення інноваційної діяльності під час виконання власних обов'язків, компетентний щодо застосування інноваційних підходів та інноваційного інструментарію в інженерно-педагогічній діяльності (Волкова, 2020). Відтак, реалізація акмеологічного підходу активізує необхідність у студентів досягнення «акме», тобто «вершини» у власній професії. У вузькому розумінні акмеологічний підхід в освіті визначає пошук закономірностей саморозвитку та самовдосконалення особистості та створення передумов для самореалізації її в різних сферах самоосвіти, самокорекції.

Впровадження акмеологічного підходу в підготовці майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО сприяє посиленню професійної мотивації, стимулюванню творчого потенціалу, виявленню та ефективному використанню особистісних ресурсів студентів для досягнення успіху професійній діяльності. Реалізація акмеологічного підходу постає як засіб і умова формування особистості компетентних ППН, тобто підготовку майбутніх ППН із професійно-творчими вміннями.

Реалізація акмеологічної теорії на практиці передбачає наближення до вирішення проблем наступності у навчанні, стабільність розвитку професійно-творчих умінь та становлення особистості майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО, розвиток мотиваційної сфери особистості та відповідної системи цінностей (Антонов, 2018). Таким чином, акмеологічний підхід – системний метод, що дає змогу вирішувати завдання розвитку професіоналізму особистості та діяльності. Він досліджує систему вимог, умов та чинників для прогресивного розвитку професійної майстерності фахівців.

У підготовці майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО основними положеннями акмеологічного підходу є такі:

1) в освітньому процесі студенти є суб'єктами вдосконалення, що передбачає їхню високу самостійність та активність у виборі цілей та ідеалів;

2) майбутні бакалаври у галузі транспорту здатні досягти висот у певній діяльності, опираючись на знання та використання власних природних задатків, а також на основі компенсації недоліків шляхом розвитку необхідних рис характеру (Рибалко, 2017);

3) орієнтація студентів на власний розвиток не означає розвиток «на основі інших» – це розвиток для суспільства з урахуванням суспільних інтересів (Гузій, 2018).

В межах акмеологічного підходу передбачається використання спеціальних акмеологічних методів та технологій, а також наповнення акмеологічним змістом загальних педагогічних методів, засобів та прийомів. Акмеологічна технологія – це сукупність засобів, спрямованих на розкриття внутрішнього потенціалу особистості, розвиток властивостей та якостей, що сприяють досягненню високого рівня професійного розвитку та професіоналізму (Саяпіна, Коркішко, & Коркішко, 2020). Акмеологічні технології мають ціннісно-цільовий характер та спрямовані на оптимізацію особистісних та діяльнісних ресурсів (Антонов, 2017). До акмеологічних варто віднести такі технології: ігрові (дидактична гра, технології ігрового моделювання), технології психоконсультації, тренінгові технології, технології розвиваючого, особистісно зорієнтованого, проєктного навчання. Таким чином, у підготовці майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО акмеологічні технології мають особливу цінність, оскільки забезпечують організацію активної навчально-пізнавальної діяльності студентів, спрямовану на досягнення вершин професіоналізму.

Для розуміння сутнісних характеристик підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО необхідно розглянути цей процес крізь призму *аксіологічного підходу*. Лаконічно характеризуючи аксіологічний підхід у професійній підготовці фахівців, слід зазначити, що він чітко зорієнтований на особистість як найвищу цінність і відбиває сутність гуманістичної

педагогіки (Масич, 2018). У контексті аксіологічного підходу будь-який учасник освітнього процесу є активним, мотивованим ціннісними установками суб'єктом діяльності, і найактуальнішим завданням є вивчення та розуміння цінностей як сутнісної характеристики людини.

Поняття «цінність» науковці визначають крізь призму сукупності характеристик, властивих формам суспільної свідомості: значущість, раціональність, нормативність, потреба (Бурбига, 2017; Дуганець, 2016; Мефанік, 2019). Саме завдяки ціннісним орієнтаціям опосередковується практична діяльність людини. Відповідальне ставлення до роботи, пошук креативних ідей та рішень, бажання самовдосконалюватись та підвищувати рівень професіоналізму визначається наявністю професійно значущих ціннісних орієнтирів (Коваленко, 2016). Ціннісною основою інноваційної професійно-педагогічної діяльності є комплекс загальнолюдських цінностей (духовно-моральних, моральних), нормативних (сукупність моральних, гуманістичних, моральних, правових, естетичних імперативів, що визначають спосіб дій людини), цінностей української ментальності (сукупність політичних, економічних, педагогічних та інших принципів), корпоративних цінностей (соціально-професійних та професійно-ділових цінностей) (Дуганець, 2016; Масич, 2018). Найважливішою умовою становлення особистості майбутніх бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією транспорт є формування аксіологічно центрованої професійної поведінки студентів в освітньому процесі.

З огляду на це, важливе місце у професійній підготовці професійно-педагогічних кадрів відводиться застосування аксіологічного підходу щодо формування змісту, забезпечення організації їхньої підготовки, виконання професійних функцій. Ціннісні орієнтації у підготовці майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО є рушійними силами розвитку особистості, оскільки саме вони дають змогу усвідомити сутність та значущість соціокультурних цінностей. Аксіологічний підхід дає змогу розглядати результат підготовки як систему загальнолюдських цінностей, що створюються

в процесі розвитку суспільства та відображають прогресивні досягнення сучасності та минулого (Лазарева, 2014). Цінністю підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО є їхня готовність до професійної діяльності, яка не успадковується автоматично, а формується в цілеспрямованій діяльності. Тому фахова підготовка в педагогічних ЗВО є єдністю безпосередньої діяльності суб'єктів освіти з організації передачі та засвоєння накопиченого досвіду професійної поведінки в професійно-педагогічній діяльності, а також результатів цієї діяльності, закріплених у цінностях. Таким чином, реалізація аксіологічного підходу, зумовлена історично сформованим зв'язком цінностей і норм професійної поведінки, є необхідною вимогою щодо реалізації підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО.

В умовах невизначеності сучасного постіндустріального суспільства потрібна орієнтація підготовки майбутніх бакалаврів професійної освіти у галузі транспорту до вирішення нетипових завдань, а також формування вмінь знаходити шляхи руху в нестандартних ситуаціях реальної професійної діяльності. Реалізація цього напряму можлива шляхом побудови освітнього процесу підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО у логіці *компетентнісного підходу*. Для чіткішого розуміння сутності компетентнісного підходу розглянемо його особливості та специфіку.

Очевидно, що методологічною основою сучасної вищої освіти є компетентнісний підхід, тому він закономірно є комплексною методологічною основою науково-педагогічних досліджень, пов'язаних з професійною освітою, зокрема й у підготовці майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО. У сучасних дослідженнях компетентнісний підхід розглядається як нова парадигма освіти, що передбачає зорієнтованість вищої освіти, передусім, на студента і здійснює визначальний вплив на постановку освітніх цілей, розробку змісту та організацію професійної підготовки, застосування освітніх технологій, оцінку результатів освіти (Вітченко, & Вітченко, 2019).

Зазначимо, що компетентний підхід покладено в основу навчання студентів за напрямом 015.38 «Професійна освіта. Транспорт» (рівень бакалаврату), оскільки він зорієнтований на формування у студентів певних компетентностей (інтегральної, загальних, спеціальних (фахових, предметних)). З огляду на це, компетентнісний підхід актуальний і затребуваний у сучасних реаліях, оскільки є практико зорієнтованим та реалізується у професійній підготовці майбутніх бакалаврів з професійної освіти за спеціалізацією транспорт на основі забезпечення можливості не просто опанувати знання, вміння та навички, а й вміти їх використовувати в практичній діяльності.

Базовими поняттями компетентнісного підходу є компетентності та компетентність. Поняття «компетентність» органічно інтегрується у систему вищої професійної освіти, набуваючи різноманітних, але по суті подібних тлумачень, зокрема:

- специфічна здатність вирішувати професійні проблеми та типові професійні завдання в конкретній предметній галузі з використанням вузькоспеціальних знань, певних предметних навичок та вмінь, професійного та життєвого досвіду, цінностей та схильностей (Swee-Cho, & Abdul-Wahab, 2020);

- виявлені фахівцем на практиці прагнення та здатність (готовність) реалізувати власний потенціал (знання, уміння, досвід, індивідуальні якості) для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній та соціальній сфері, усвідомлюючи соціальну значущість та особисту відповідальність за результати діяльності (Єрмакова, Іванова, & Буренко, 2023);

- цілісна інтегральна соціально-професійна якість, що надає професіоналу можливість ефективно виконувати виробничі завдання (Білик, 2015);

Проаналізувавши зміст наведених термінологічних визначень, доцільно виокремити концептуально значущі у межах дослідження:

- 1) компетентність має місце у сфері конкретної проблематики, конкретному виді діяльності, у певній спеціальності та «сфері компетентності», що вказує на відсутність певної абстрактної компетентності, що не співвідноситься з видом діяльності;

2) компетентність – це інтеграція теоретичного та практичного змісту;

3) професійна компетентність – це міра кореляції параметрів ідеального стандарту професійної діяльності прописаного в нормативних документах, із суб'єктивними здібностями фахівців.

Таким чином, професійна компетентність є практико зорієнтованою системою знань та умінь, сформована у процесі особистісно-професійного розвитку, що дає змогу ефективно вирішувати практичні завдання, ґрунтуючись на особистому досвіді.

Компетентнісний підхід, насамперед, зорієнтований на розвиток студентів – їхніх здібностей до навчання, самодетермінації, самоактуалізації – індивідуальний розвиток та соціалізацію (Бахтіярова, & Середіна, 2018). Для досягнення цієї мети необхідні принципово нові узагальнені освітні поняття (конструкти): основні компетентності, найзначущіші компетентності, метапрофесійні якості. Створенню дієвих психолого-педагогічних технологій для розвитку цих нових освітніх конструктів сприятиме реалізація компетентнісного підходу.

Компетентнісний підхід в освіті є способом побудови освітнього процесу та рушійною силою формування компетентності, оскільки встановлює новий тип освітніх результатів, які не зводяться до комбінації знань та навичок, а орієнтують на здатність та готовність особистості до вирішення різноманітних проблем, до діяльності (Побірченко, 2012).

Вивчаючи світові тенденції у сфері забезпечення якості професійної освіти, варто відзначити багатий потенціал компетентнісного підходу, оскільки його використання дає можливість перейти від простого відтворення та застосування знань до інноваційного використання теорії у практичній сфері; в поважному ставленні до праці уникнути її диктату, відкривши ширший спектр можливостей залучення до професійної діяльності, забезпечуючи вищий рівень професійних вимог до результатів освітньої діяльності (Цаповська, 2020); адаптувати освітні цілі до потреб практичної діяльності; орієнтувати діяльність на різноманітність професійних та життєвих контекстів.



У межах дослідження опора на компетентнісний підхід сприяє:

- акцентуванню уваги на результатах підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО, які виявляються в компетентностях;
- актуалізації в освітньому процесі особистісного досвіду студентів як основи формування компетентностей;
- орієнтація на технології взаємодії між академічною та професійною спільнотою для вивчення «потреби в уміннях»;
- створення умов та можливостей для формування та розвитку компетентностей шляхом застосування оптимальних освітніх методів та технологій, відбору та структурування змісту навчання.

У межах компетентнісного підходу актуалізується необхідність використання освітніх технологій, що відповідають діяльній частині компетентностей. Це дасть змогу майбутнім бакалаврів з професійної освіти за спеціалізацією транспорт набути досвіду використання знань та їхнього ефективного застосування. У цьому випадку посилюється можливість вияву та подальшого розвитку індивідуальних якостей особистості, що забезпечують ефективну діяльність у межах конкретної компетентності. Таким чином, реалізація ідей компетентнісного підходу у підготовці бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО забезпечує цілеспрямовану актуалізацію в єдності особистісно-професійних та соціальних цінностей та сенсів майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Не менш значущим у межах дослідження є *діяльнісний підхід*, який, за твердженням І. Цідило, безапеляційно доводить, що результати професійної готовності майбутніх фахівців виявляються лише у діяльності (Цідило, 2013). В системі ЗВО за відсутності діяльнісного підходу стає вельми проблематичною реалізація оптимальних освітніх процесів, оскільки в її межах функціонують різні види діяльності відповідного змісту, які мають бути доцільно інтегровані: діяльність вчення; власне педагогічна діяльність; наукова та основна – майбутня професійна діяльність, яку освоюють студенти (Масич, 2017). Цим

зумовлено використання в університетській педагогіці діяльнісного підходу як основної методологічної бази.

Згідно з діяльнісним підходом основною метою навчання є не власне знання, їхнє засвоєння та накопичення, а формування вміння застосовувати ці знання, вміння діяти. Знання у своїй є лише засобом досягнення цієї мети (Тітова, 2018). Для переосмислення освітнього процесу у ЗВО з позиції діяльнісного підходу П. Лузан визначає два кола проблем. По-перше, побудова такої системи знань студентів, яка була б необхідною та достатньою для оволодіння основами майбутньої професійної діяльності. По-друге, пошук можливостей поєднання процесу формування теоретичних знань з потребами, ціннісними орієнтаціями (Лузан, 2015, с. 145).

З позиції діяльнісного підходу в підготовці майбутніх бакалаврів транспорту в педагогічних ЗВО важливо спершу сформулювати перелік умінь, навичок, способів діяльності, необхідних для засвоєння, а далі визначити відповідні знання. Реалізація діяльнісного підходу несе у собі ідею інтеграції, міждисциплінарності. Професійно-педагогічна освіта як специфічний різновид професійної освіти має інтегративний характер, коли в межах термінів та обсягів навчального навантаження, нормативно встановлених для однієї спеціальності, студенти фактично освоюють два різні види професійної діяльності – технічну (галузеву) та педагогічну, водночас перша освоюється на двох різних рівнях освіти – початковому (робоча професія) та вищому (інженерно-технічна складова) (Лазарева, 2014).

Діяльність це завжди цілеспрямована система, спрямована на певний конкретний результат. Результатом підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО є набір ключових та спеціальних компетентностей, володіння якими демонструє здатність та готовність до здійснення видів професійної діяльності. Основними видами діяльності бакалаврів з професійної освіти за спеціальністю транспорт є педагогічна, науково-дослідна, виробничо-технологічна, організаційно-управлінська, педагогічно-проектувальна та культурно-просвітницька діяльність.

Діяльнісний підхід постулює, що результат буде досягнуто лише в тому випадку, якщо є зворотний зв'язок. Діяльнісний підхід заохочує позицію студентів як суб'єктів освітнього процесу, які обирають умови освоєння навчальних дисциплін, заняття для професійного розвитку, беруть активну участь в освоєння професії, щоб досягати успіху та впевненості в собі та власній діяльності. Наприкінці зазначимо, що діяльнісний підхід відіграє значну роль у розвитку професійно-педагогічної освіти, що дозволяє зрозуміти механізм життєдіяльності підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО як об'єкта дослідження та управління, спроектувати чітку картину взаємодії та зв'язків складових частин, розглянути як цілісне явище.

Таким чином, основними положеннями діяльнісного підходу у підготовці майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО є єдність діяльності та свідомості, формування внутрішньої діяльності крізь зовнішню, розвиток особистості в діяльності та крізь діяльність; адекватність формованої та реалізованої діяльності; урахування активності суб'єкта навчання у діяльності; урахування зв'язку професійної та навчальної діяльності.

Зазначимо, що діяльнісний підхід забезпечує розвиток креативних здібностей особистості дає змогу враховувати особливості кожного студента (індивідуальні, гендерні, вікові) шляхом їхнього залучення в діяльність, спрямовану на саморозвиток, самореалізацію та особистісне зростання. З огляду на це варто підкреслити, що діяльнісний підхід, збагачуючи цілі та завдання освітнього процесу своїми властивостями, трансформує, насамперед, його процесуально-технологічний аспект так, щоб суб'єкти освоїли різні види діяльності у їхньому цілісному баченні.

Таким чином, діяльнісний підхід у його класичній та сучасній інтерпретації варто розглядати як генетично вихідну форму для розробки положень *практико зорієнтованого підходу*, який передбачає таку підготовку, яка б дозволила досить легко адаптуватися до змінних умов та продовжити самоосвіту (Шевчук, & Кулішов, 2021). Це, водночас, передбачає формування певного інваріанту знань, не схильного до стрімкого оновлення, отже,

фундаментальність освіти в умовах практико зорієнтованості зберігає певну значущість. Очевидно, що у структурі змісту освіти чільне місце займає різноплановий досвід студентів: досвід здійснення репродуктивної та продуктивної діяльності, творчий потенціал, система цінностей, емоційна сфера (Кулішов, 2016, с. 25). Для успішної практичної діяльності майбутніх бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією транспорт, необхідне відносно цілісне уявлення, системно-інформаційна картина цієї діяльності, що забезпечується єдністю фундаментальної технічної (інженерної, галузевої) та педагогічних складових, міжпредметними зв'язками. Фундаментальність у викладанні сприяє формуванню необхідної когнітивної структури, фреймової сітки, завдяки чому новий досвід вбудовується в численні зв'язки та зберігаються до того, доки це необхідно (Матюшенко, 2014). Підхід, зорієнтований на практику, передбачає, що студент вчиться самостійно знаходити та приймати рішення у різних ситуаціях – в стресових, таких, що виникають вперше, пов'язаних з ризиком та невизначеністю. Для цього необхідно, з одного боку, володіти ґрунтовними, системотвірними, фундаментальними знаннями, а з іншого – набути впевненості в особистісних та професійних можливостях, психологічної незалежності від авторитетів та зразків, здатності імпровізувати, «вловлювати» нюанси та специфіку ситуації, що забезпечується підтримуючими прикладними модулями навчального плану (Малишевський, 2021). Відтак, реалізація практико зорієнтованого підходу сприяє оптимальному співвідношенню фундаментальної та професійної складової підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО.

Досить часто практико зорієнтований підхід в освіті передбачає зміну концептуальної моделі практики студентів (Котикова, 2010). Науковцями пропонуються різні варіанти: збільшення обсягів практичного навчання (Майковська, 2016); бінарна організація освітнього процесу – вранці заняття в установах, ввечері – в аудиторіях (Іванов, Криворучко, & Купенко, 2015); створення площадок практичного навчання, заохочення роботи студентів

(Pietsch, 2020). Водночас висувається принципова вимога щодо організації практики, всі види якої (виробнича, переддипломна) повинні забезпечити перебування студентів у професійному середовищі, щоб розуміти власну роль у професії. Таким чином, практико зорієнтований підхід вимагає відмовитись від утилітарного, традиційного розуміння ролі практики в освітньому процесі, відновлює її у правах самостійної рівнозначної форми навчання та передбачає повноцінне використання її «особистісного еквівалента», «вітагенного потенціалу» та суб'єктного характеру у підготовці майбутніх бакалаврів з професійної освіти зі спеціалізації транспорт.

Практико зорієнтований підхід нерідко асоціюється у фахівців із технологічністю. Тривіально, але факт: сучасна людина живе у світі технологій. Сьогодні технологія охоплює майже все, що люди знають і роблять практично в будь-якій сфері діяльності та «пояснює загалом, методично і безумовно всі види праці з їхніми наслідками та причинами» (Warneke, 2017, с. 207). Створюються технології освіти, інформатики, проектування, управління, виробництва, експертизи тощо.

У сучасних умовах (високий темп змін, невизначеність ситуацій) затребувані фахівці з технологічним мисленням, тобто системним, упорядкованим, алгоритмічним, що сприятиме пошуку ефективних рішень проблем у нестачі часу на пошук рішень. Технологічність мислення студентів – майбутніх фахівців зростає під час їхнього занурення в різноманітні види діяльності для вирішення розрізнених проблем, що відбувається в процесі реалізації практико зорієнтованого підходу. З огляд на це припускаємо, що майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО необхідно вже на етапі підготовки залучати до розробку нових технологій (виробничих, освітніх), у реалізацію сучасних технологічних моделей.

Досить значущою видається думка, що практико зорієнтований підхід – це, насамперед, зближення закладів освіти, системи підготовки з реальним сектором економіки, сферою виробництва, урахування потреб потенційних роботодавців щодо кінцевого освітнього результату (Антонова, 2016). У такому

розумінні практико зорієнтований підхід максимально відповідає вимогам реформування системи освіти у межах Болонського процесу. Відтак, практико зорієнтований підхід передбачає тісні різнобічні зв'язки ЗВО, в яких готують майбутніх фахівців, → підприємств, установ та виробництв, на яких на цих фахівців чекають, → та їхня загальна соціальна відповідальність за успішність адаптації випускників до умов конкурентного професійного середовища.

Сутнісні характеристики практико зорієнтованого підходу відображаються в його функціях, що реалізуються в системі професійної підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО у єдності та взаємозв'язку:

- *функція гуманізації* полягає у подоланні відчуження науки та освіти від особистості, у встановленні зв'язків між її повсякденною життєдіяльністю, актуальними проблемами та сучасними гуманітарними теоріями, у здобутті знання для життя, покращення його якості;

- *функція оптимізації* визначається тим, що в наявній освітньої ситуації створюються необхідні умови для реалізації компетентнісної моделі Стандарту вищої освіти України, підвищення якості освіти та виконання соціального замовлення щодо професійної підготовки бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО;

- *функція інтеграції* полягає в тому, що забезпечується зв'язок фундаментального та прикладного аспектів освіти, науки та виробництва, навчальної та професійної діяльності, змісту та методів навчання, когнітивного та емоційного досвіду майбутніх бакалаврів з професійної освіти за спеціалізацією транспорт;

- *функція синхронізації* виявляється в тому, зміни, які впроваджуються в практику підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО відповідають загальноєвропейським тенденціям у розвитку професійної освіти та сучасним досягненням педагогічної науки. Таким чином забезпечується оперативність та своєчасність змін з урахуванням потреб суспільства та ринку праці;

- *функція аксіологізації* пов'язана з підвищенням особистісної значущості професійної освіти, цінністю стає особистісний досвід, створюваний продукт набуває ціннісного змісту в аспекті самореалізації;

- *функція соціалізації* полягає у випереджальному засвоєнні студентами професійних ролей, закріпленні професійних якостей та розвитку здібностей.

Сучасна ситуація у вищій професійній освіті актуалізує проблему розробки змісту та механізму підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО в логіці *інтегрованого підходу*. Результатами його реалізації є розвиток у випускників якостей професійної мобільності, що забезпечують їхню конкурентоздатність на ринку праці, можливість особистісної та професійної самореалізації.

Актуальність реалізації інтегрованого підходу в підготовці майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО полягає в урахуванні її специфіки, що значно відрізняє її від педагогічної чи професійної (інженерної). З огляду на це необхідні особливі підходи до змісту, методики та технології інтеграції теоретичних та практичних знань у підготовці бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО. Варто констатувати, що навчальні плани інженерно-педагогічних факультетів залишаються предметно-курсними, а організація навчання – інформаційною, у робочих програмах навчальних дисциплін теоретична складова перевищує практичну (Лазарева, 2014). Тому можемо відзначити, що підготовка майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО розвивається як інтегральний напрям, поєднуючи освіту та виробництво, педагогічні та технічні науки.

В основі *інтегрованого підходу* є педагогічна інтеграція як один із аспектів процесу розвитку, пов'язаний з поєднанням у ціле розрізнених частин (Радкевич, Романова, & Бородієнко, 2018). У процесі інтеграції збільшується обсяг та інтенсивність взаємозв'язків між навчальними дисциплінами, що забезпечує підвищення ефективності підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО. Як доцільно зазначають Н. Волкова та

Р. Горбатюк, інтеграція охоплює процеси міждисциплінарних (коєволюційних) зв'язків різних компонентів професійної освіти:

- виявлення міждисциплінарних та внутрішньодисциплінарних зв'язків у різних циклах навчальних дисциплін;
- виявлення та обґрунтування принципів побудови інтегративних курсів у професійній освіті;
- вирішення проблем інтеграції соціального, психологічного, педагогічного, наукового, виробничого та методичного компонентів в освіті;
- вирішення проблем взаємозв'язків аудиторної та позааудиторної діяльності студентів у професійній освіті (Горбатюк, & Волкова, 2018).

Побудова визначень педагогічної інтеграції можлива на різних засадах:

- як вища форма взаємозв'язку (розділів освіти, етапів освіти), якій притаманні нерозривність компонентів, нова об'єктивність – монооб'єкт, нова структура, нові функції об'єктів, що вступають у зв'язок (основа для визначення специфічних характеристик інтеграції як вищої форми взаємозв'язку) (Ващенко, & Водянка, 2017);
- як вища форма вияву єдності цілей, принципів змісту, форм організації освітнього процесу, спрямовану на інтенсифікацію підготовки студентів (основа для визначення – зміст освіти);
- як створення укрупнених педагогічних одиниць з урахуванням взаємозв'язку різних компонентів кількох розділів підготовки студентів (основа для визначення поняття – укрупнені педагогічні одиниці) (Прокопів, 2020).

Інтегрований підхід дає змогу розглядати педагогічну інтеграцію стосовно окремих змістово-предметних рівнів, форм і видів діяльності. Інтеграція знань (міждисциплінарні зв'язки) забезпечує цілеспрямованість освітнього процесу шляхом якісної зміни всіх його складників та створення їхньої єдності:

- 1) завдання конкретизуються, насамперед, у формуванні системи світоглядних поглядів студентів;



2) у змісті освіти підвищується ідейно-теоретичний рівень і роль узагальнених знань, загальнонаукових теорій у відборі навчального матеріалу та концентрації фактичних даних з різних дисциплін навколо ключових проблем та ідей науки (Бахтіярова, 2021);

3) у методах навчання посилюється роль дедуктивно-пошукових шляхів навчального пізнання та активізації пізнавальної діяльності студентів;

4) у формах організації освітнього процесу зростає їхнє комплексне застосування, поєднання індивідуальних, групових та колективних форм навчальної діяльності із загальним підвищенням ролі колективних форм під час виконання міждисциплінарних завдань.

Припускаємо, що змістовими аспектами інтегрованого підходу підготовці майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО є *інтегруюча одиниця* – навчальні завдання, що мають міждисциплінарний, інтегрований характер; міжпредметні зв'язки дисциплін галузевої (інженерної) та педагогічної підготовки.

Інтеграція педагогічної та професійної (інженерної) підготовки в умовах підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО реалізується у проектуванні цільової моделі їхньої підготовки, зорієнтованої на оволодіння педагогічними та інженерними технологіями; проектуванні змісту підготовки, зорієнтованої на освоєння освітніх технологій і практик та технологічних інновацій, актуальних для професійно-педагогічної діяльності.

Відмова від предметно зорієнтованих кордонів у змісті дисциплін галузевої професійної (інженерної) та педагогічної підготовки на основі реалізації ідей інтегрованого підходу у підготовці майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО передбачає: перенесення ідей та уявлень з однієї сфери знань в іншу, особливо коли ця сфера має евристичний характер, а творче збагачення одних наукових дисциплін ідеями, принципами та пізнавальними підходами інших; взаємозбагачення різних галузей знання не власне науковими ідеями, а способами їхнього отримання, тобто засобами, що належать до «технології» наукового пізнання (Мачинська, 2020).

Інтегрований підхід у підготовці майбутніх бакалаврів у галузі транспорту є сучасним дидактичним засобом, що виконує функцію інтеграції наукових знань, якими опановують студенти. Реалізація інтегрованого підходу в межах дослідження передбачає розвиток ідеї інтеграції галузевої професійної (інженерної) та психолого-педагогічної підготовки, що дає змогу навчати професійно компетентних, мобільних фахівців, необхідної в сучасних умовах кваліфікації.

Таким чином, що професійну підготовку майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО необхідно вибудовувати на науковій основі згідно з фундаментальними позиціями гуманітарних та технологічних знань. Сукупність теоретичних положень акмеологічного, аксіологічного, компетентнісного, діяльнісного, практико зорієнтованого, інтегрованого підходів як методологічної основи дослідження максимально сприяє проникненню в сутність досліджуваного процесу і відповідає сучасним здобуткам педагогічної науки.

### **1.3 Потенціал освітнього середовища педагогічних закладів вищої освіти в підготовці майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності**

Сучасна парадигма вищої освіти орієнтує педагогічну спільноту на забезпечення варіативності освітніх систем та закладів освіти, гнучкості та динамічності освітнього процесу в університетах, його адаптивності до соціально-економічних умов, запитів населення та роботодавців (Ковальчук, & Федотенко, 2018). Саме ППН відіграє ключову роль у системі професійної освіти, тому інноватизація їхньої професійної підготовки стає пріоритетним завданням державної політики. Вимоги до ППН та їхньої готовності до професійної діяльності значно зросли. Сучасна професійна освіта потребує ППН особливого типу – фахівців із вищою освітою, що мають галузеву, психолого-педагогічну та технологічну (виробничу) підготовку.

Реформування сучасної системи професійної освіти потребує радикальних змін у підготовці майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО, створення освітнього середовища, зорієнтованого на інтереси особистості та адекватного сучасним тенденціям суспільного розвитку. На тлі розвитку нових підходів до змісту підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО проблематика, пов'язана зі створенням та ефективним використанням інноваційного освітнього середовища, є дуже актуальною. Інноваційне освітнє середовище підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО посилює професійно-педагогічний потенціал освітнього процесу шляхом інтеграції та кооперації інформаційних, інноваційних, методичних, кадрових, матеріально-технічних, фінансових ресурсів (Сапожников, 2023).

На основ аналізу Законів України «Про освіту» (2017) та «Про вищу освіту» (2014), Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку галузей знань та спеціальностей, за якими здійснюються підготовка здобувачів вищої освіти» (2015), узагальнюємо, що в сучасних умовах на педагогічні ЗВО покладається подвійне завдання. З одного боку, необхідно кардинально перебудувати професійну підготовку майбутніх педагогів (зокрема й педагогів професійного навчання), забезпечивши формування освітян нової формації, що володіють інноваційним мисленням, сучасними освітніми технологіями, здатні організувати освітній процес та забезпечити функціонування освітньої системи в режимі розвитку. З іншого боку – педагогічні ЗВО самі мають стати джерелами педагогічних інновацій, поетапно реалізуючи проекти, спрямовані на розвиток індивідуальних освітніх траєкторій та проектної діяльності студентів, упровадження інформаційних та цифрових технологій (Дудукалова, 2020); формування інноваційних освітніх систем. Створення інноваційного освітнього середовища, цілісного простору у педагогічних ЗВО має забезпечити досягнення цільових показників Проекту Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років.

У методологічній основі підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО спершу закладено інтеграційні принципи, коли педагогічна та галузева професійна (інженерна) складові підготовки існують не відокремлено (самі собою), а вибудовані в закономірний логічний ланцюжок, що утворює синергетичну єдність (Кравченко, & Горностаєва, 2021). У результаті випускники ЗВО, підготовлені як ППН, володіють певною мобільністю у виборі майбутньої професійної діяльності: або як педагога професійної школи в системі професійної (професійно-технічної) освіти, або як фахівця у сфері промислового виробництва.

Водночас, існуюча методологічна основа вже не повністю відповідає запитам часу, особливо в умовах постійного зниження кількості вступників у професійно-педагогічні ЗВО, що спричинило призупинення, а подекуди закриття цілком затребуваних освітніх програм (Маркова, 2017). Окрім того, спостерігається стійка тенденція зміни вимог до професійної підготовки ППН, що пов'язано з появою нових професій та зі зміною низки трудових функцій працівників (Разумовська, 2023). Оновлення переліку професій та трудових функцій супроводжується розмиванням між ними кордонів, що вимагає підвищеної уваги не лише до підготовки фахівців в обраній сфері діяльності та певної мобільності всередині професії, а й готовності до виходу за її межі (Тітова, 2018). Як наслідок, поглиблюється профілізація, і навіть у межах однієї спеціальності з'являються спеціалізації, що відрізняються певною спрямованістю. Це вимагає суттєвого оновлення змісту, методів та форм підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО, тобто створення інноваційного освітнього середовища.

Розглянемо детальніше поняття «освітнє середовище». У загальному розумінні освітнє середовище визначається як система умов та можливостей для професійного та особистісного розвитку студентів в освоєнні освітніх програм у закладі освіти (Моргулець, & Грицаєнко, 2015). У науковій літературі освітнє середовище розглядається як сукупність зовнішніх умов, які створюють можливості розвитку особистості (Бачинська, 2007); сукупність

соціальних, культурних, а також спеціально організованих в закладі освіти психолого-педагогічних умов, взаємодія яких забезпечує становлення особистості (Кізім, Куцак, & Люльчак, 2017); набір компонентів, що охоплюють зміст, форми, методи, засоби та характер взаємодії, ключові ідеї, нормативні вимоги до організації та проведення цілісного освітнього процесу (Ярошинська, 2014); відкритий багатовимірний простір об'єкта, що проєктується з чітко позначеним кордоном відомого і невідомого (Алексєєва, 2015). Реалізується освітнє середовище у форматі комплексу освітніх послуг (Цюняк, 2019) та у сукупності обставин, у яких відбувається освітня діяльність (Хмельницька, 2012). Освітнє середовище передбачає втілення в життя освітньої стратегії та реалізується як цілісний освітній процес, що організовується згідно з вимогами освітніх стандартів та з урахуванням вимог роботодавців, сукупністю чинників, що створюються для його реалізації.

У контексті розкриття змісту поняття «освітнє середовище» деякі науковці підкреслюють активну роль студентів. Так, освітнє середовище розглядають як сукупність прообразів, необхідних культурі для її існування та розвитку (Цимбалару, 2016), водночас сам процес освіти спрямовується на освоєння студентами освітнього середовища, розширюючи освітній простір (Іваницька, Редько, & Панченко, 2016). Тобто чим більшою мірою особистість користується можливостями середовища, занурюється у нього, тим ефективніше відбувається її розвиток.

Освітнє середовище реалізується шляхом соціального впливу на особистість суб'єктами цього середовища, залучаючи особистість до різних навчально-професійних та комунікативних активностей. Освітнє середовище задається крізь освітній простір та освітні ресурси, що знаходяться в ньому, сукупність освітніх діяльностей її суб'єктів (основних та додаткових), систему взаємозв'язків та відносин між освітніми діяльностями її суб'єктів (Павелків, 2020; Сисоєва, 2014; Ярошинська, 2014).

Виокремимо суттєві ознаки, властиві феномену освітнього середовища:

- це завжди складно структурований об'єкт у вигляді системи;

- системність освітнього середовища виявляється у цілісності – втіленні комплексу цілей навчання та виховання в безперервності освітнього процесу;

- освітнє середовище виявляється сукупністю суб'єктних відносин, що мають на меті всебічну (професійну, культурну, світоглядну) адаптацію особистості до соціуму (Здіорук, Іщенко, & Карпенко, 2011);

- освітнє середовище є своєрідним локальним середовищем, що охоплює унікальне поєднання різноманітних рис;

- освітнє середовище є засобом навчання, оскільки створює, моделює навчально-професійні ситуації, що наближають особистість до світу.

Отже, будь-якому освітньому середовищу притаманні складна структура (багатокомпонентність) та гнучкість (рухливість). Розглянемо, на основі чого виокремлюють ці властивості. Насамперед, в освітньому середовищі інтегрований цілий комплекс складників (навчальних, інформаційних, матеріальних), а також сукупність суб'єктивних характеристик учасників освітнього процесу.

Розвиток педагогічних досліджень спричинив появу нових характеристик освітнього середовища, що відображають різні його аспекти, зокрема: педагогічне середовище, що формується на основі взаємодії всіх учасників освітньо-виховного процесу (Гонтаровська, 2013); внутрішнє та зовнішнє середовище закладу освіти (Братко, 2015); локальне освітнє середовище та макросередовище (Савіцька, & Боднарук, 2022) тощо.

Відтак, узагальнивши та врахувавши різноманітні підходи до розуміння поняття «освітнє середовище», а також особливостей таких середовищ різних моделей, відзначимо, що досліджуване поняття у педагогічній практиці використовується досить давно, однак спостерігається деяка тенденція використання освітнього середовища для вирішення різноманітних педагогічних завдань та проблем.

Функціонально освітнє середовище є найпотужнішим чинником особистісного розвитку, оскільки, на відміну від змістових компонентів освітнього процесу, завжди особистісно зорієнтоване, динамічно

підлаштовується під соціальні вимоги та завжди співвіднесена з макросоціумом шляхом своєї відкритості (Яруліна, 2019). Таке особистісне зорієнтування освітнього середовища досягається шляхом інтеграції впливів безлічі чинників освітнього процесу; забезпечення умов адаптації особистості до освітнього процесу; подання у вільній формі тієї сукупності соціокультурних, моральних, професійних цінностей, якими «обростає» формалізоване знання в освітньому просторі; різноманітності навчальних та позанавчальних ситуацій. Лише у повноцінно функціонуючому освітньому середовищі можливо реалізувати весь набір чинників розвитку особистості – пізнавальний розвиток, нормативно-ціннісний, загальнокультурний, моральний, професійний, комунікативний, творчий розвиток.

Освітнє середовище педагогічних ЗВО стає яскравим відображенням умов компетентнісної парадигми освіти, в якій особливі прагнення системи освіти пов'язані з акумулюванням середовищного потенціалу та досягненням цілей та завдань професійної підготовки (Гринькевич, 2017). Освітнє середовище педагогічних ЗВО стає ключовим інструментом формування готовності майбутніх ППН до професійної діяльності, оскільки надає можливість взаємозумовленої інтеграції середовища, побудови комунікацій та ефективного залучення до цього середовища різного роду активностей, інноваційних освітніх технологій та освітніх подій.

Суттєвий ресурс педагогічних ЗВО в підготовці майбутніх ППН до професійної діяльності полягає в самостійному виборі студентами своєї діяльності, вільному вияві креативних потенціалів, актуалізації ініціативного, авторського ставлення до власного майбутнього, усвідомленості виборів та вчинків тощо (Скиба, 2015). Середовище педагогічного університету характеризується наявністю позитивних зразків культури професійно-педагогічної творчості; багатоваріантністю вибору професійно зорієнтованої діяльності; можливістю творчої самореалізації в різних видах професійно-педагогічної практики. З огляду на це, педагогічні ЗВО варто розглядати як

середовище для успішної та ефективної підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту.

Таким чином, припускаємо, що освітнє середовище педагогічних ЗВО забезпечує залучення студентів в насичену комунікативну діяльність у рефлексивному евристичному середовищі ЗВО, що сприятиме розвитку сукупності властивостей та здібностей майбутніх ППН до професійної діяльності і взаємодії. Рефлексивність середовища педагогічних ЗВО передбачає єдність у розумінні механізмів та значущості організації рефлексії всіма учасниками освітнього процесу. Їхня спільна діяльність на кожному етапі має бути пронизана зверненням до внутрішніх мотивів і причин зовнішнього самовияву з подальшим аналізом та оцінкою (Мачинська, 2020). Евристичність середовища педагогічних ЗВО виявляється у високій оцінці творчості та оригінальності в освітньому процесі; його наповненні завданнями з множинними неоднозначними рішеннями. Згідно цього розумінням характеристик освітнього середовища педагогічних ЗВО, що сприяє формуванню готовності до професійної діяльності, визначимо специфічні властивості освітнього середовища педагогічних ЗВО (рис. 1.4), які сприяють підготовці майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності.



Рис. 1.4 Специфічні властивості освітнього середовища педагогічних ЗВО



*Емоційна комфортність університетської спільноти* виникає завдяки спільності інтересів та способів організації життєдіяльності студентів, їхньої вікової та інтелектуальної однорідності. На відміну від інших типів закладів освіти, університетська спільнота відрізняється більшою відкритістю та терпимістю студентів один до одного, а викладацький склад меншою мірою схильний до контролю та авторитарного стилю взаємодії.

*Різноманітність сфер діяльності* студентів визначається навіть на рівні програмної документації педагогічних ЗВО та передбачає залучення студентів до навчальної, науково-дослідної, практичної, виховної діяльності. Специфікою освітніх програм напряму підготовки 015.38 Професійна освіта. Транспорт є формування у випускників необхідних компетентностей для виконання виробничо-технологічних та інших професійних функцій у межах робітничої професії (професії службовця) згідно з галузевою складовою (спрямованістю/профілем підготовки). Саме тому в освітньо-професійній програмі зазначаються додаткові програмні результати. Таким чином, основна спеціальність (015) задає освітню галузь підготовки, а спеціалізація 015.38 – ту робітничу професію (професію службовця), яку освоюватиме студент у процесі навчання в педагогічних ЗВО. Участь студентів у додаткових сферах діяльності активно стимулюється на державному рівні шляхом різних форм активності. Також можливостями для самореалізації у педагогічних ЗВО є творча та спортивна діяльність, різноматні громадянські ініціативи, професійний розвиток, медійна активність тощо.

*Можливість вибору видів, форм та способів вирішення квазіпрофесійних та навчально-професійних завдань* забезпечується низькою регламентованістю освітнього процесу педагогічних ЗВО, зорієнтованістю на самостійність студента. Порівняно з іншими закладами освіти акцент оцінювання та контролю зміщується з процесу на результат. Зміст самої діяльності, правильність та ефективність обраних способів досягнення мети оцінюється студентами завдяки здатності до рефлексії, яка розвивається планомірно.

*Невизначеність подій та відкритість суспільству* виявляється в множинності соціальних партнерів ЗВО та інтеграції у спільній діяльності з нею. Суб'єктами взаємодії є органи влади, інші заклади освіти, виробничі підприємства, бізнес-спільноти, громадські організації, заклади культури, спорту, охорони здоров'я та інші (Сажієнко, 2018). Найчастіше у реалізації партнерських угод беруть участь самі студенти. Окрім того, невизначеність освітніх подій виникає завдяки власне системі семестрів, змінюваності дисциплін, викладачів та видів діяльності, що знижує циклічність та передбачуваність освітнього процесу (Внукова, 2015). Все це сприяє формуванню умінь вирішувати складні, несподівані навчально-професійні, квазіпрофесійні та соціальні завдання.

*Взаємозбагачувальна взаємодія з різними суб'єктами, спільнотами та колективами* полягає у суб'єкт-суб'єктних рівноправних взаємовідносинах учасників освітнього процесу та багатому виборі партнерів із спільної діяльності у межах обраного напрямку. Окрім того, середовище педагогічних ЗВО володіє широкими можливостями для зміни статусів та їхнього різноманіття (практикант, стажер, молодий науковець, волонтер тощо). Все це збагачує особистісний досвід студентів та підвищує внутрішню готовність до встановлення нових контактів, що досить значуще для майбутньої професійної діяльності як ППН.

Багатство середовища педагогічних університетів, що поєднує різноманітні види діяльності, можливості для самовияву, освоєння професійно-педагогічних норм, творчий потенціал спільноти, емоційну атмосферу та відносини взаємодії є в основі формування готовності до професійної діяльності майбутніх ППН.

Далі розглянемо можливості освітнього середовища педагогічних ЗВО у підготовці майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності (рис. 1.5).

*Зміна функцій викладачів на наставницькі.* Суб'єктність: освітній процес у педагогічних ЗВО передбачає взаємну активну участь та суб'єкт-суб'єкту

взаємодію викладачів та студентів (спільна творчість, обмін досвідом, взаємонавчання), в межах якого викладач-наставник забезпечує організаційну та психолого-педагогічну підтримку особистісно-професійної соціалізації майбутніх ППН.



*Рис. 1.5* Можливості освітнього середовища педагогічних ЗВО у підготовці майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності

*Формування прикладних аспектів діяльності майбутніх ППН.* Практико зорієнтованість та багат шаровість освітнього процесу з урахуванням поєднання кількох видів діяльності. В освітньому процесі педагогічних ЗВО передбачається набуття практичних навичок та досвіду суб'єктів освіти шляхом моделювання квазіпрофесійних ситуацій, а не лише здобуття теоретичних знань. У таких ситуаціях майбутні ППН формують нове знання шляхом «відкриття», акцент робиться на активну участь суб'єктів, зокрема й шляхом рішення прикладних та функціональних завдань. Основна мета такої практико зорієнтованості освітнього процесу – допомогти майбутнім ППН застосувати раніше отримані знання та навички на практиці, розвинути у них упевненість у власних здібностях.

*Технологічність та інтерактивність.* Для стимулювання інтересу та мотивація до навчання майбутніх ППН застосовуються різні форми організації діяльності суб'єктів, у яких відтворюються характерні професійно-педагогічні основи (мережові та дистанційні форми навчання, використання мультимедіа тощо). У цьому контексті виявляється система емоційного поля навчання, демонструючи високу залученість суб'єктів.

*Партнерство та діалогічність,* які виявляється у діалоговому характері взаємодії викладачів та студентів, заснованій на побудові партнерсько-діалогічних відносин між суб'єктами. Всі учасники освітнього процесу діють (функціонують) у межах однакового набору правил та норм, які регулюють їхні взаємовідносини та ролі з можливістю «свободи вибору» (Прокопенко, 2018). Важливо, щоб викладач виявляв такі якості як цілепокладання, підтримка, супровід та консультування, що вибудовує особливі зв'язки між суб'єктами освіти, визначаючи причетність та спільну діяльність у межах спільної для всіх суб'єктів освітньої діяльності.

*Інноваційний режим активності.* Розвиток, саморозвиток та перехід від звичних (традиційних) форм освітнього процесу до інноваційного – використання можливостей електронного інформаційного освітнього середовища, різноманітних методів навчання (активних, контекстних, проблемних, пізнавальних, розвиваючих, особистісно-діяльнісних та особистісно зорієнтованих, цифрових та інформаційних). Така інтеграція традиційного та інноваційного в освітньому середовищі педагогічних ЗВО передбачає акумулювання та взаємовплив у векторі співрозвитку, накопиченням нових знань та досвіду.

Специфічні можливості педагогічних ЗВО у підготовці майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності мають такі відмінні характеристики:

1) *гуманістичність* – рівень гуманізації та гуманітаризації освітнього процесу. Освітнє середовище педагогічних ЗВО, очевидно, є одним із ефективних інструментів гуманізації та гуманітаризації освіти. Гуманістичний

характер освіти, пріоритет життя та здоров'я людини, вільного розвитку особистості є одним із принципів державної політики у галузі освіти. Гуманістичність зорієнтовує суб'єктів освіти на активну, трансформаційну, творчу діяльність, що узгоджується з соціальними та загальнолюдськими цінностями та потребами майбутніх ППН. Гуманістичність освітнього середовища педагогічних ЗВО сприяє формуванню духовних та моральних якостей особистості, освоєнню соціального досвіду, формуванню світогляду, інтеріоризації ціннісних орієнтацій та власне соціалізації. Гуманістичність освітнього процесу базується на змістово-методичному (навчальні програми та матеріали, форми та методи навчання) та комунікативно-організаційному (різноманітні характеристики суб'єктів освітнього процесу, їхні переконання, установки, цінності та мотиви, стилі комунікації, особливості організаційної культури закладу освіти) компонентах освітнього процесу;

2) *адаптивність* – гнучкість та швидка пристосовуваність освітнього середовища до мінливих потреб і запитів соціуму. Освітнє середовище педагогічних ЗВО є наймасштабнішим каналом, яким надходить інформація від соціуму та відбувається зворотний зв'язок від ЗВО. Освітнє середовище педагогічних ЗВО повинно забезпечити відповідність системи тим змінам, які відбуваються в науці, техніці та технологіях та, відповідно, у професійній діяльності ППН. Така адаптивність забезпечується на основі специфічних для професійно-педагогічної освіти методів теоретичного та практичного навчання на основі інтеграції науки, науки та освіти, які сприяють єдності комплексу міждисциплінарних завдань: науково-технічних, освітніх та виховних, які мають дві вихідні позиції – технічну та психолого-педагогічну;

3) *технологічність* як сукупність автоматизованих процесів традиційного та дистанційного форматів навчання, бібліотечних та загальносайтових онлайн ресурсів ЗВО, які забезпечують інтерактивний режим взаємодії педагогічних ЗВО з майбутніми ППН;

4) *інтегровані можливості для розширення та поглиблення взаємодії педагогічних, технічних та технологічних знань у підготовці майбутніх*

бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО: у понятійно-категоріальному апараті дисциплін та у синтезі міждисциплінарних знань; під час експлуатації технічних засобів навчання; у використанні технічного знання як освітнього компонента. В цьому випадку відносини між педагогічним, технічним та технологічним знанням вибудовується за схемою «засіб – зміст», тобто кожне знання одночасно є засобом і змістом;

4) *інноваційність* – готовність до впровадження нововведень. Освітнє середовище педагогічних ЗВО характеризується постійним оновленням та впровадженням цифрових, освітніх інструментів та технологій їхнього застосування, які забезпечують результативне засвоєння матеріалу незалежно від місця проживання з урахуванням індивідуальних можливостей та потреб;

5) *національна універсальність або культурна специфічність*. Освітнє середовище педагогічних ЗВО – чудовий інструмент для повноцінного забезпечення національної універсальності. У контрольованій формі комунікаційні потоки в освітньому середовищі педагогічних ЗВО несуть величезний виховний ефект шляхом прищеплення цінностей загальногромадянського, національного або культурного колориту, локальної специфіки, соціумної потреби у вузькопрофільних кадрах тощо;

6) *творчість/регламентованість* – «жорсткість», не варіативність середовища, або її лабільність та багатоваріантність (форм, засобів, ресурсів). Освітнє середовище педагогічних ЗВО сприяє підвищенню рівня творчості та багатоваріантності форм та способів здійснення освітнього процесу, внутрішнього інтересу студентів до процесу та результату освіти;

7) *відкритість* – взаємозв'язок та обмін інформацією із зовнішнім соціумом. Освітнє середовище педагогічних ЗВО є одним із підвалин соціального розвитку, яке спрямовує його, задає йому певний зміст. Найчастіше саме педагогічні ЗВО примножують і транслують загальнолюдські та суспільні цінності, які, водночас, досить сильно впливають на ефективність освітніх послуг. Відкритість освітнього середовища педагогічних ЗВО передбачає орієнтацію на запит роботодавця, на інноваційні та економічні перетворення у

суспільстві. Саме педагогічні ЗВО володіють безліччю можливостей залучати до освітнього процесу роботодавців (заклади освіти різного рівня акредитації), на яких зорієнтоване навчання, створювати «інноваційні кластери», вибудовувати ресурсну інтеграцію тощо.

8) *конкурентність* – здатність освітнього середовища залучати «в себе» студентів є бажаною в умовах ринкового економічного простору. Конкурентні переваги педагогічних ЗВО, які транлюються в комунікаціях ЗВО, особливо студентами, які вже отримують освіту – значно сильніша аргументація, ніж формальна суха реклама у засобах масової інформації (Петриченко, 2023).

Враховуючи це, варто відзначити, що освітнє середовище педагогічних ЗВО у підготовці майбутніх ППН надають колосальні можливості зростання та подальшого особистісно-професійного розвитку, серед яких варто виокремити такі: науково-дослідна діяльність, колаборація в міжпредметних та міжвікових групах, взаємодія між факультетами, особистісний та професійний досвід, досвід взаємодії з освоєння системи мережевих освітніх програм, розвиток міжпредметного та метапредметного мислення тощо.

Організації освітнього середовища педагогічних ЗВО підготовки майбутніх ППН до професійної діяльності зумовлює необхідність його розгляду як сукупності певних локальних середовищ, що характеризуються оптимальною організацією зв'язків структурних компонентів. Освітнє середовища педагогічних ЗВО визначає можливість реалізації трьох основних функцій освіти у взаємопроникненні: організація підготовки, науково-дослідна та проєктна діяльність, професійна орієнтація. В сукупності подібні умови освітнього середовища педагогічних ЗВО дають змогу акумулювати потенціал та зусилля різних учасників.

Відтак, освітнє середовище педагогічних ЗВО володіє досить широким діапазоном можливостей, детермінованих:

1) специфікою «подвійної» спеціальності (об'єктами, сферою, завданнями професійно-педагогічної діяльності тощо);

2) організаційною специфікою і емоційною комфортністю університетської спільноти (спрямованістю навчально-професійної, освітньої та квазіпрофесійної діяльності майбутніх ППН, взаємопроникненням педагогічних традицій та інновацій);

3) предметно-просторовим наповненням (матеріально-технічне, інформаційне, цифрове забезпечення) (Горбатюк, Рутило, & Сіткар, 2022);

4) взаємодією студентсько-викладацького співтовариства, соціальних партнерів, роботодавців (професійного, освітнього та соціального співбуття, співробітництва тощо);

5) насиченістю змісту освіти (професійно-педагогічною спрямованістю, проєктністю, інноваційністю, практично зорієнтованістю, фундаментальністю, креативністю, варіативністю, перспективністю, відкритістю);

6) суб'єктною позицією майбутніх ППН (персоналізованим та індивідуально-особистісним змістом професійної підготовки).

Водночас специфічні властивості, можливості та характеристики освітнього середовища педагогічних ЗВО зумовлюють реалізацію таких функцій: *«соціального ліфта»* (конструювання умов для якісної професійної підготовки та досягнення її результату – сформованості готовності майбутніх ППН до професійної діяльності); *формування квазіпрофесійного та професійного досвіду* (взаємопроникнення традицій та інновацій, ідеології педагогічних ЗВО); *впровадженні професійно-педагогічних зразків* (культивування загальнолюдських, педагогічних і професійних цінностей, встановлення співвідношень гармонізації моделі студента і професіонала); *проєктування* (проєктування умов практико зорієнтованої діяльності суб'єктів освітнього середовища, що зумовлює професійне самовизначення і саморозвиток); *інноваційної функції* (впровадження якісного інноваційного інструментарію для нововведень і вдосконалення професійної підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО).

Таким чином, на основі виокремлених специфічних властивостей, можливостей та характеристик освітнього середовища педагогічних ЗВО у



підготовці майбутніх бакалаврів у галузі транспорту, сформулюємо основні передумови до проєктування та створення інноваційного освітнього середовища підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО:

1) необхідне теоретичне обґрунтування інноваційного освітнього середовища підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО з відображенням основних вимог та компонентів;

2) створення інноваційного освітнього середовища підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО зумовлює необхідність відображення методичного та технологічного забезпечення (інструментарію) досліджуваної підготовки, визначення педагогічних умов реалізації;

3) інноваційне освітнє середовище підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО повинно мати певну структуру, змістове та інструментальне наповнення, а також володіти специфічними властивостями з урахуванням особливостей спеціальності 015.38 Професійна освіта (Транспорт);

4) незважаючи на певну специфічність, інноваційне освітнє середовище підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО повинно характеризуватися універсальністю та можливістю постійного моніторингу та контролю реалізації.

### **Висновки до розділу:**

У сучасних умовах суспільного розвитку назріла необхідність підготовки бакалаврів професійної освіти (за спеціалізаціями) під новим кутом, з вибором нового вектора. Підготовка таких фахівців для різних сфер суспільного розвитку в кількісному та якісному співвідношенні значною мірою залежить від якості професійно-педагогічних працівників, їхнього професіоналізму та майстерності. Професійна майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО є структурним елементом вищої професійної освіти та

результатом інтеграції спеціальної (професійної – технічної, технологічної) та педагогічної освітніх систем з урахуванням особливостей їхньої професійної діяльності.

Діяльність ППН поліфункціональна. Для науково обґрунтованої, інноваційної підготовки кваліфікованих кадрів важливо щоб відбувався процес заломлення за допомогою набутих ППН педагогічних компетентностей, технологічних знань, їхнього творчого переосмислення та передачі майбутнім фахівцям за допомогою спроектованих методик навчання. Тому підготовка майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО спрямовується, передусім, на формування готовності до професійної діяльності та здатності здійснювати ефективну педагогічну та виробничу діяльність в умовах безперервно мінливих сучасних виробничих та освітніх процесів.

На основі здійсненої методологічної рефлексії, критичного осмислення та наукового обґрунтування теоретичних положень підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО методологічною основою дослідження обрано сукупність положень акмеологічного, аксіологічного, компетентнісного, діяльнісного, практико зорієнтованого, інтегрованого підходів. Обрані методологічні підходи забезпечують цілісне уявлення щодо підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО, оскільки: вивчають особистість майбутніх бакалаврів професійно освіти у галузі транспорту як суб'єкта професійного вдосконалення для досягнення вершин професійної майстерності (*акмеологічний підхід*); забезпечують підготовку майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО певними умовами, що сприяють становленню у студентів загальнолюдських, соціальних, професійних та індивідуальних цінностей (*аксіологічний підхід*); визначають цілі підготовки майбутніх бакалаврів галузі транспорту в педагогічних ЗВО, забезпечують відбір структури та змісту, оцінки організації освітніх результатів та освітнього процесу (*компетентнісний підхід*); досліджують діяльність як основне джерело формування особистості та найважливіша умова її розвитку (*діяльнісний підхід*); забезпечують організацію

підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО як інтегрованого освітнього процесу, що характеризується інтегрованою цілісністю та взаємозалежністю з освітнім та професійним середовищем (*інтегрований підхід*); орієнтують на формування готовності до професійної діяльності та передбачають зміну характеру зв'язків ЗВО з роботодавцями, встановлення паритету між аудиторною та квазіпрофесійною діяльністю студентів, технологічну диверсифікацію, методичну центрованість під час розв'язання професійних завдань (*практико зорієнтований підхід*).

Встановлено, що середовище педагогічного університету характеризується наявністю позитивних зразків культури професійно-педагогічної творчості; багатоваріантністю вибору професійно зорієнтованої діяльності; можливістю творчої самореалізації в різних видах професійно-педагогічної практики. Специфічними властивостями освітнього середовища педагогічних ЗВО визначено емоційну комфортність університетської спільноти, різноманітність сфер діяльності студентів, можливістю вибору видів, форм та способів вирішення квазіпрофесійних та навчально-професійних завдань, невизначеністю подій та відкритістю суспільству взаємозбагачувальну взаємодію з різними суб'єктами, спільнотами та колективами. Визначено можливості освітнього середовища педагогічних ЗВО в підготовці майбутніх бакалаврів у галузі транспорту як ППН: зміна функцій викладачів на наставницькі, формування прикладних аспектів діяльності майбутніх ППН, технологічність та інтерактивність, партнерство та діалогічність, інноваційний режим активності. Специфічні можливості педагогічних ЗВО у підготовці майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності мають такі відмінні характеристики: гуманістичність, адаптивність, технологічність, інтегровані можливості для розширення та поглиблення взаємодії педагогічних, технічних та технологічних знань, інноваційність, національна універсальність або культурна специфічність, творчість/регламентованість, відкритість, конкурентність.

Основні матеріали першого розділу висвітлено у таких публікаціях: [1; 3; 5; 8].

## РОЗДІЛ 2

### ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ТА РОЗРОБКА СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ У ГАЛУЗІ ТРАНСПОРТУ В ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

#### **2.1 Сутнісний та компонентно-структурний аналіз готовності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності як результат підготовки в педагогічних закладах вищої освіти**

Характерними рисами сучасного суспільства є перехід виробництва та сфери обслуговування до високих технологій, що базуються на результатах міждисциплінарних досліджень; цифровізація економіки, перервне оновлення, прагнення до випереджального розвитку всіх сфер суспільного життя, що зумовлюють необхідність безперервного особистісного та професійного розвитку людини (Бахтіярова, & Романова, 2020). Ці тенденції і супроводжують розвиток суспільства, що зумовлює пошук нових підходів до системи підготовки майбутніх фахівців, які ґрунтуються на міждисциплінарності знань і забезпечують готовність випускників системи професійної освіти до сприйняття та генерування нових технологічних ідей, здатності до їхньої детальної розробки та впровадження у виробництво (Nurullina, & Ramazanov, 2020). Ці тенденції особливо активно впливають на підготовку майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО, оскільки їхня професійна діяльність все частіше реалізується у вигляді проєктів на межі різних сфер – освіти та виробництва. Відповідаючи за підготовку кваліфікованого робітника та спеціаліста середньої ланки, які володіють широким спектром компетентностей з різних галузей, здатних до інноваційного розвитку виробництва та продуктивної командної роботи (Храпач, 2022), бакалаври професійної освіти за спеціалізацією транспорт повинні бути готовими до різних видів професійної діяльності, зокрема інженерної, техніко-

технологічної, організаційної, управлінської, аналітичної, комунікативної, психолого-педагогічної тощо.

З огляду на це, варто ще раз підкреслити, що сучасна підготовка майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО базується на оптимальній інтеграції психолого-педагогічного та інженерно-технічного складників у професійній підготовці, які становлять цілісну систему знань та умінь. Поліфункціональний характер професійної спрямованості підготовка майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО, інтегральний характер техніко-технологічної та психолого-педагогічної підготовки, необхідність забезпечення педагогічної спрямованості викладання технічних дисциплін, рівнозначність технічної та психолого-педагогічної складових професії свідчать про специфічний характер їхньої підготовки, результатом якої є готовність до професійної діяльності. Важливий аспект підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО – гармонізація теоретичної та практичної підготовки, формування готовності до вирішення прикладних завдань. І тут велике значення має досвід практичної діяльності.

Виявлення сутнісних аспектів готовності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності в контексті педагогічної теорії вимагає логіко-семантичного аналізу її сенсових компонентів. Неоднозначність трактування поняття «готовність до професійної діяльності» зумовлена його складною структурою. Тому актуалізується необхідність аналізу й відображення змісту (сенсової наповненості) досліджуваної готовності та виокремлення її структурних компонентів. Специфіка *готовності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності* визначається особливостями їхньої діяльності як ППН, її відмінностями від інших видів діяльності. З огляду на необхідність вирішення проблем виховного, навчально-виробничого та техніко-технологічного характеру, діяльність бакалаврів у галузі транспорту як ППН розглядаємо як сукупність дій, спрямованих на вирішення стратегічних, тактичних, конкретно галузевих завдань, що характеризуються цільовою та тимчасовою установкою.

Дотримуючись логіки дослідження, розглянемо підходи до розуміння феномена «готовність». Готовність до будь-якого виду діяльності передбачає наявність у суб'єкта діяльності сукупності якостей, необхідних для успішного виконання цієї діяльності (Вовк, 2021). У науково-енциклопедичній літературі поняття «готовність» розглядається як цілісна особистісна динамічна якість, що формується та розвивається в результаті спеціального навчання, а в її структурі є взаємопов'язані елементи (Редчук, 2014); стійка інтегративна характеристика особистості (Кусайкіна, & Цибульник, 2009); цілісний механізм, у якому найважливішими є дві характеристики: психологічна готовність та практична готовність (Сидорук, 2009); системна характеристика особистості (Маляров, 2013). Таким чином, здійснений аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу зробити деякі висновки. По-перше, доцільно виокремити три основні аспекти щодо проблеми готовності до діяльності: діяльнісний, особистісний та особистісно-діяльнісний. Згідно з діяльнісним аспектом готовність розглядається у зв'язку з активізацією психологічних функцій, які забезпечують необхідний рівень високих результатів діяльності (Гаркуша, 2013). З позиції особистісного аспекту готовність розглядається як вияв індивідуально-особистісних якостей, зумовлених характером майбутньої діяльності (Потапчук, 2016). Згідно з особистісно-діяльнісним аспектом готовність є цілісним виявом усіх аспектів особистості, що дає змогу ефективно виконувати певні функції. Незважаючи на деякі розбіжності у підходах щодо розуміння феномена «готовності», у всіх дослідженнях зазначається, що вона є обов'язковою, найважливішою умовою для успішного виконання будь-якого виду діяльності, зокрема й професійної.

Поняття «готовність» вимагає уточнення з урахуванням предмета дослідження. Тому визначивши основні підходи до розуміння дефініції «готовності», охарактеризуємо поняття «готовність до професійної діяльності». Науковцями подано узагальнення професійно значущих якостей, що пов'язані з категорією готовності до професійної діяльності як передстартового стану фахівця (Литвиненко, 2018). Готовність до професійної діяльності Н. Волкова

тракує як інтегральну динамічну систему особистісних утворень, що охоплює особистісний, функціональний та психофізіологічний рівні організації (Волкова, 2017). На думку Г. Кожевнікова та Т. Бондаренко, готовність до професійної діяльності є системою взаємопов'язаних та взаємозумовлених особистісних якостей, необхідних для виконання функцій суб'єкта фахової діяльності у певній галузі (Кожевніков, & Бондаренко, 2012). Цікавою видається позиція О. Курило, яка розглядає готовність майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності як інтегральну характеристику, що відображає сукупність знань, умінь та досвіду, потенційних та реалізованих здібностей проектування освітнього процесу та здійснення проєкту на практиці ефективними способами та з продуктивними результатами (Курило, 2021). Узагальнюючи варто відзначити, що готовність до професійної діяльності є цілісним утворенням, що характеризує морально-психологічну, теоретичну та практичну здатність здійснювати діяльність у певній галузі. Водночас науковці визнають за готовністю до професійної діяльності галузеву специфіку, у межах якої окремо досліджуються питання готовності до різних професій (педагога, психолога, соціального працівника, інженерів, співробітника правоохоронних органів тощо).

Далі розглянемо акценти, розставлені іншими науковцями стосовно готовності до професійної діяльності майбутніх бакалаврів професійної освіти за спеціалізаціями, зокрема за спеціалізацією транспорт. Так, В. Мозговий зазначає, що готовність до педагогічної діяльності майбутніх інженерів-педагогів має низку особливостей нехарактерних для шкільних вчителів. Майбутні ППН повинні володіти вміннями розробки виробничо-технологічної та інструкційно-технологічної документації, експлуатація та обслуговування живлення навчального обладнання, освоєння нових зразків техніки та технологій тощо. Тому, існує необхідність формування у бакалаврів професійної освіти специфічних рис, певної інтегрованої якості, яку науковець окреслює як техноінженерне та гуманітарно-педагогічне мислення (Мозговий, 2010). Тому припускаємо, що для майбутніх бакалаврів професійної освіти за

спеціалізацією транспорт значущим є техногенно-управлінське, техногенно-творче, образне мислення, системне бачення майбутньої діяльності.

В умовах трансформацій, на думку О. Дудукалової, готовність до професійної діяльності майбутніх ППН відображає здатність до творчої, інноваційної професійно-педагогічної діяльності, яка забезпечує вивчення ринку праці, особливостей та перспектив розвитку техніки та технологій як основи змісту освітнього процесу та процесуального блоку (особистісно спрямованих, зорієнтованих на майбутню професійну діяльність методик навчання, комплексних дидактичних засобів). Творчі аспекти діяльності бакалаврів професійної освіти за спеціалізаціями пов'язані, передусім, з розробкою та реалізацією авторських методик навчання, поєднанням виробничого навчання з продуктивною працею з активним використанням сучасних виробничих (інженерних) технологій.

Дещо іншим є трактування Н. Разумовської, яка розглядає готовність майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності як стан особистості, що визначає здатність працювати у професійно-педагогічній професії, яка формується на основі позитивної мотивації; усвідомлення роботи в закладах професійно (професійно-технічної) освіти як особистісної цінності; володіння важливими для професії компетентностями; можливості об'єктивно оцінювати рівень власної професійної підготовки та перспектив у ній; поінформованості щодо освітньо-виробничих реалій, специфіки роботи інженера-педагога (Разумовська, 2023). Тобто готовність до професійної діяльності є своєрідною здатністю до усвідомлення необхідності оцінки власної професійної діяльності, виявлення професійних дефіцитів з метою підвищення наявного рівня професійної компетентності для виконання функціональних обов'язків.

Загалом варто відзначити, що готовність майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності як ППН має унікальні специфічні риси і займає особливе місце у системі освіти. Готовність майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності охоплює педагогічний, професійно-технічний та виробничо-технологічний аспекти та має виражений



інтегративний характер. У цьому контексті технічні та психолого-педагогічні знання утворюють цілісну систему знань та умінь, що і є відмінною характеристикою досліджуваної готовності.

Таким чином, *готовність майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності* розглядаємо як інтегральну характеристику, що відображає здатність здійснювати ефективну педагогічну та виробничу діяльність в безперервно мінливих умовах виробничих та освітніх процесів.

Сутність готовності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності виявляється у сукупності професійних мотивів, цілісних та ґрунтованих професійно-предметних знаннях, досвіді вирішення оперативних завдань виробничої та освітньої діяльності, прагненні до самоосвіти та самовдосконалення. Це зумовлює необхідність розгляду структурних компонентів готовності до професійної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту як ППН.

Компоненти готовності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності – це певні особливості, якості, специфічні знання, вміння та досвід, якими повинні володіти випускники, щоб здійснювати різні види професійної діяльності. Структура готовності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності має контекстний характер, тому можливе її широке трактування, наявність різних компонентів, що відображають конкретні наукові підходи (Різник, 2008). Водночас структура готовності до професійної діяльності відображає ті найважливіші складові, без яких її здійснення не можливе взагалі, і лише частково відображає специфіку професійної діяльності згідно з рівнем професійної системи чи її суб'єктів.

Маючи деякі відмінності та особливості, у найзагальнішому вигляді структура готовності до професійної діяльності охоплює чотири основні компоненти: знання, вміння, навички та професійно значущі особисті якості, мотиви поведінки. Готовність до професійної діяльності С. Гаркуша розглядає як складноструктуроване утворення, що охоплює цілемотиваційний (стійка професійно-педагогічна спрямованість, інтерес до професії, орієнтація на

досягнення високих результатів, цінність самореалізації, здатність виявити творчу індивідуальність); змістовий (система особистісно присвоєних знань щодо особливостей формування міжособистісних відносин); операційний (система умінь та навичок формування міжособистісних відносин студентів); інтеграційний (вміння відбирати або створювати спершу індивідуально прийнятну методику, а потім і технологію) компоненти (Гаркуша, 2013). Однак науковцем не акцентовано увагу індивідуально-особистісних характеристиках, прагненні до самовдосконалення.

У структурі готовності до професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів О. Дудукалова виокремлює гносеологічний (моральний, інтелектуальний фонд особистості, здатність різними способами отримувати інформацію, опановувати наукові методи дослідження); аксіологічний (емоційно-ціннісний) (чутливість майбутніх фахівців до загальносвітових, національних та професійно-педагогічних цінностей); праксеологічний (усвідомлені дії, спрямовані на самовдосконалення, саморегуляцію у професійній діяльності з урахуванням уявлень про себе як про професіонала) (Дудукалова, 2016). Однак у дослідженні недостатньо уваги приділено значущості досвіду квазіпрофесійної (навчальної, професійної) діяльності, сформованості вмінь здійснювати різні види професійної діяльності.

Сутність професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів В. Білик ототожнює з готовністю до професійної діяльності та розглядає її як інтегральну якість суб'єкта професійної діяльності, що охоплює мотивацію на професію та самовдосконалення особистості, моральні та етичні характеристики, необхідні знання та вміння, досвід успішної професійної діяльності (Білик, 2010). Досить схожою є позиція І. Філімонової, яка у структурі професійної компетентності (ототожнює з готовністю) майбутніх фахівців у галузі харчових технологій виокремлює мотиваційний (професійно значущі потреби, мотиви та цінності діяльності); особистісний (професійно значущі властивості особистості фахівця); теоретичний (наявність знань, необхідних для здійснення основних функцій); практичний (наявність умінь і

навичок, що дозволяють вирішувати професійні завдання) компоненти. У межах дослідження припускаємо, що наведені визначення найповніше розкривають структуру готовності до професійної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту як результат підготовки в педагогічних ЗВО. На основі аналізу позицій науковців узагальнюємо, що в структурі готовності до професійної діяльності виокремлюють такі взаємопов'язані компоненти:

- компонент, що характеризує здатність до реалізації діяльності, заснований на ціннісних орієнтаціях, мотивах, інтересах;
- компонент, що визначає володіння комплексом знань та умінь;
- компонент, що відображає досвід вияву умінь та застосування знань у професійній діяльності;
- компонент, що характеризує ставлення до реалізованої діяльності, здатність аналізувати та оцінювати її.

Кожен компонент характеризується структурними елементами, які уточнюють і конкретизують її зміст. Таким чином, така структуризація готовності до професійної діяльності дає змогу конкретніше формулювати освітні результати і стає зручнішою для вимірювання та оцінювання.

Проведений аналіз підходів науковців до визначення структури готовності до професійної діяльності виявив різноманітність наукових поглядів на це питання. З огляду на те, що готовність є в основі діяльності фахівця, рівень готовності виявляється у діяльності та завдяки діяльності, саморозвитку, самоосвіті (що особливо важливо для ППН), набуваються знання, досвід, можливість вирішувати різні питання у виробничій сфері, формується та виявляється ставлення фахівця власне до самої діяльності. Тому припускаємо, що структура готовності до професійної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту охоплює такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-комунікативний, функціонально-діяльнісний та особистісний (рис. 2.1).



*Рис. 2.1 Структурні компоненти готовності до професійної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту*

Об'єднувальним компонентом в структурі готовності до професійної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту є *мотиваційно-ціннісний*, який відображає сукупність мотивів вибору професійної діяльності, переконань та потреб, що формуються на тлі сталого інтересу до професії, розуміння значущості професійної діяльності та позитивного ставлення до неї.

Основою будь якої діяльності особистості, зокрема й професійної, є її мотиваційна сфера як сукупність мотивів та найважливіша характеристика придатності до практичної діяльності. Мотивація, що спонукає особистість займатися будь якою діяльністю, зумовлена потребами та успіхами, що досягаються в ній. Поняття «мотивація» науковці тлумачить по-різному: сукупність чинників або мотивів (Шевчук, & Кулішов, 2021); спонукання, що викликає активність індивіда (Вознюк, Дубасенюк, Костюшко, Осадчук, & Сидорчук, 2020); процес формування мотивів (Вовк, 2021). У межах дослідження мотивацію розглядаємо як спонукання особистості до будь-якої діяльності задля досягнення її цілей і задоволення певних потреб, що підтримує та спрямовує поведінку та визначає міру зусиль у зіткненні з труднощами.

Одним із ключових критеріїв у виборі професійної діяльності є мотиви, які є потужними силами, що регулюють діяльність, або чинниками (Мельничук, & Шкабаріна, 2019). Регулююча сила мотивів виявляється у їхньому активуючому впливі, що підтримує та стимулює інтелектуальні, моральні та вольові зусилля особистості, пов'язані з досягненням мети. Для формування

готовності до професійної діяльності у майбутніх бакалаврів у галузі транспорту має бути сформовано *професійно-мотиваційна спрямованість*, яка базується на розумінні сутності та значущості професійної діяльності в обраній сфері (педагогічній та виробничій), ролі професійної освіти в оволодінні професією, наявності цілей та стимулів професійно-педагогічного розвитку.

Мотиваційно-ціннісний компонент досліджуваної готовності відображає загальну спрямованість особистості, що охоплює позитивне ставлення до професійно-педагогічної діяльності, усвідомлення її значущості, бажання займатися саме цією діяльністю (Shkoler, & Kimura, 2020). Мотивація науковцями визначається як відносно стійка індивідуально неповторна система мотивів (сукупність чинників), що детермінують поведінку і відображає відношення, що існує між дією та причинами. Таким чином, мотивація пояснює цілеспрямованість дії, організованість та стійкість цілісної діяльності, спрямованої на досягнення певної мети (Сулима, 2012). Чинники, що мотивують діяльність, розподілені на три групи: потреби, мотиви, ціннісні орієнтації (установки). Саме вони є структуротвірними елементами готовності. Усі інші елементи похідні від них. Тобто мотивація майбутніх бакалаврів у галузі транспорту є *сукупністю їхніх пізнавальних мотивів і професійного інтересу* до роботи за спеціалізацією 015.38 «Професійна освіта (Транспорт)».

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності до професійної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту охоплює мотиви, цілі, потреби здійснення діяльності в обраній сфері виробництва та освітній сфер, що регулюють діяльність, прагнення до всебічного оволодіння професією та творчої самореалізації. Водночас Л. Богославець та Л. Житеньова відзначають, що, на жаль, мотиви вибору професії ППН мають емоційний характер, практично не узгоджуються зі здібностями молоді до професійно-педагогічної діяльності та не враховуються ЗВО під час зарахування студентів на відповідні спеціальності (Богославець, & Житеньова, 2015).

Майбутні бакалаври у галузі транспорту є представниками, носіями та трансляторами особливих цінностей, зразків, стереотипів, передусім,

інженерно-технічної та педагогічної культури. Тому значущим у структурі готовності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту є *ціннісно-сенсове усвідомлення інженерно-педагогічної діяльності*, що відображає особливе ставлення до передових змін освітнього і виробничого середовища (середовища галузі спеціалізації), самоусвідомлення власних професійних позицій, педагогічної та гуманістичної спрямованості освіти. Саме на основі ціннісно-сенсового усвідомлення професійно-педагогічної діяльності відбувається подальша трансляція ціннісно-сенсової сутності педагогічної діяльності на освітній процес; усвідомлення необхідних способів професійного самопізнання; – прийняття та застосування способів удосконалення власної діяльності; вирішення завдань навчально-професійної діяльності та прагнення до постійного вдосконалення досвіду.

*Когнітивно-комунікативний компонент* готовності до професійної діяльності відображає ґрунтовність фундаментальних і фахових знань, а також комунікативних вмінь, які забезпечують готовність до практичної реалізації завдань педагогічної та виробничо-технічної складових професійної діяльності. Знання є формою існування та систематизації результатів пізнавальної діяльності. Знання у процесі вивчення спеціальних дисциплін – це володіння перевіреною інформацією, що дає змогу вирішувати поставлені завдання (Скібіна, 2014). Випускникам знання допомагають раціонально організувати власну діяльність і вирішувати різні проблеми, що виникають у її процесі. Без ґрунтовної *сукупності психолого-педагогічних та техніко-технологічних знань*, майбутні бакалаври у галузі транспорту не зможуть здійснювати ні педагогічну, ні виробничо-технічну складові професійної діяльності. Важливо, щоб у процесі оволодіння техніко-технологічними та психолого-педагогічними знаннями дотримувалася логіка, а прикладні, спеціальні аспекти техніко-технологічного знання ґрунтувалися на пізнанні фундаментальних педагогічних та інженерних дисциплін.

Згідно Стандарту вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (2019), випускник, який отримав освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра повинен:

- бути професійно компетентним;
- знати основи загальнотехнічних дисциплін (вищої математики, фізики), необхідні для вирішення прикладних завдань, загальноінженерних дисциплін (інформатики, стандартизації, метрології тощо) та базових дисциплін психолого-педагогічного циклу (педагогіки, психології тощо);
- знати основи спеціальних дисциплін професійно-інженерного та психолого-педагогічних циклів.

Змістовно підготовка майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО поєднує відносно самостійні, взаємопов'язані та взаємозумовлені підсистеми: суспільно-політичну, спеціально-наукову, психолого-педагогічну та загальнокультурну підготовку, ядром якої є педагогічна складова (Тархан, 2008). Професійна майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО також передбачає вивчення профільних навчальних дисциплін, що дають змогу випускнику здійснювати інженерно-технічну діяльність у вибраній галузі виробництва, а також ефективно здійснювати підготовку учнів за робітничою професією (Хом'юк, 2012). Тому в процесі підготовки необхідно забезпечити засвоєння студентами інтегрованими суміжними науковими знаннями.

Опанування майбутніми бакалаврами у галузі транспорту інтегрованими суміжними науковими знаннями дає змогу розширити соціально-професійні межі та продуктивність професійно-педагогічної діяльності. Тобто варто говорити про конвергенцію різних знань, технологій та видів діяльності, які за твердженням С. Ріголот (С. Rigolot) відображаються у комплексній взаємодії науки – технології – суспільства, науки – виробництва – природи, науки – економіки – держави, науки – освіти – виробництва, освіти – держави – бізнесу та інших тріад, що дозволяють вирішувати міждисциплінарні та міжгалузеві проблеми на користь усіх зацікавлених суб'єктів (Rigolot, 2020, с. 103). Саме ці

тріади висувають високі вимоги до майбутніх бакалаврів у галузі транспорту, пов'язані з розширенням спектра інтегрованих знань, здатністю їхнього освоєння для вирішення багатовимірних професійно-педагогічних завдань у взаємодії з членами колективу – представниками різних сфер діяльності. Саме ґрунтовні міждисциплінарне знання дають змогу освоювати нові види діяльності та реалізовувати інноваційні, зокрема й міжнародні, проєкти; працювати у команді фахівців різних (суміжних) видів професійної діяльності; гнучко реагувати на зміни ринку праці.

Тому для майбутніх бакалаврів у галузі транспорту з огляду на специфіку їхньої діяльності значущими є міждисциплінарні знання з соціально-економічних, психолого-педагогічних, природничо-технічних дисциплін. Вирішення найпростіших прикладних завдань опирається на теорію, фундаментальні закони. Здійснення професійно-педагогічної діяльності майбутніми бакалаврами у галузі транспорту потребує інтеграції фундаментальних законів з різних наук з метою забезпечення бачення взаємозв'язку та взаємозумовленості законів природи, техніки та соціуму.

Для майбутніх бакалаврів у галузі транспорту у професійній діяльності постійно виникає необхідність консультування, обговорення проєктів, планів, програм, конструкцій, креслень, технологічних процесів, що потребує вміння чітко, доступно і грамотно донести украй складну інформацію. Тому не менш значущими для майбутніх бакалаврів у галузі транспорту є *комунікативна компетентність та креативність*. Поняття «комунікативна компетентність» було введено Д. Хаймсом, що означало знання мови, яке науковець трактував як вміння обирати варіанти, зумовлені ситуативними, соціальними або іншими позамовними чинниками, що вивчаються ситуативною граматиною (Hymes, 1972). У найзагальнішому розумінні комунікативна компетентність є конгломератом знань, мовних та немовних умінь та навичок спілкування, які набуває особистість під час природної соціалізації, навчання та виховання (Cropley, & Cropley, 2008). Комунікативну компетентність науковці трактують як сукупність знань, умінь, навичок у сфері організації взаємодії та



співробітництва у діловій сфері (Богославец, & Житеньова, 2015); систему внутрішніх особистісних ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної міжособистісної взаємодії (Бацевич, 2004). Погоджуючись із трактуванням, зупинимось на розумінні комунікативної компетентності як системи внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії у певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії (Walton, & Kimmelmeier, 2012). На думку В. Маркової, ППН як фахівець системи «людина – людина» повинен володіти комунікативною компетентністю як сукупністю комунікативних знань, умінь та навичок, які сприяють встановленню у власне педагогічній та виробничо-технічній діяльності гуманістичних, особистісно зорієнтованих взаємовідносин зі студентами та колегами; аналізу та оцінці ситуації спілкування; конструюванню системи оптимальних способів її досягнення; розумінню та врахуванню емоційного стану іншого тощо (Маркова, 2017).

Комунікативна компетентність майбутніх бакалаврів у галузі транспорту передбачає орієнтацію у ситуаціях професійно-педагогічного спілкування, необхідна для ефективного забезпечення комунікації в умовах спільної діяльності (освітньої, інженерної/виробничої) та досягнення професійних цілей, ключовий чинник їхнього професійного успіху, оскільки вона є професійно значущою якістю, затребуваною на ринку праці.

Ще одним значущим поняттям, що лежить у проблемному полі феномену «комунікативна компетентність» є «комунікативна креативність» як здатність особистості нестандартно та ефективно вирішувати комунікативні проблеми, знаходячи нові рішення того чи іншого комунікативного завдання (Маляров, 2016). Найвираженішими характеристиками комунікативної креативності є: легкість у створенні численних варіантів поведінки особистості, гнучкість у зміні суб'єктом тактик реагування, використання різноманітних прийомів поведінки, оригінальність у створенні нестандартних способів вирішення ситуацій проблемного характеру (Колісник, & Шишов, 2022).

У контексті ситуацій ускладненого спілкування комунікативна креативність є здатністю суб'єкта до генерування оригінальних, нестандартних способів вирішення важких комунікативних завдань, спрямованих на досягнення цілей спілкування, збереження суб'єктивного благополуччя та оптимізацію міжсуб'єктних відносин з партнером. Таким чином, комунікативна креативність – це здатність майбутніх бакалаврів у галузі транспорту нестандартно та ефективно вирішувати проблеми у сфері спілкування шляхом активізації комунікативного потенціалу, здатність до відкриття принципово нового чи вдосконаленого рішення того чи іншого комунікативного завдання.

У структурі готовності до професійної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту існує чіткий взаємозв'язок знань та умінь: уміння виробляються на основі набутих знань; водночас, узагальнюючи сформовані у процесі своєї діяльності вміння, студенти набувають нових знань. Глибина та міцність засвоєння знань, результативність їхнього практичного використання та можливості поповнення значною мірою визначаються особистісними якостями студентів. Тому розглянемо наступний компонент – функціонально-діяльнісний. *Функціонально-діяльнісний компонент* готовності до професійної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту пов'язаний вміннями та навичками реалізації інноваційних напрямів технічного прогресу в автотранспортній та освітній галузі з позицій ініціативи, самостійності, відповідальності.

Так, згідно Стандарту вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (2019) випускники має бути готовими здійснювати освітню діяльність із професійної підготовки технічних фахівців, кваліфікованих робітників і працівників сфери торгівлі та послуг (відповідно до ДК 003:2010) підприємств, установ та організацій галузі/сфери відповідно до спеціалізації; організовувати навчально-виробничий процес, методичне забезпечення навчально-виробничого процесу та педагогічного супроводу підготовки технічних фахівців, кваліфікованих робітників. З огляду на це, важливим моментом є

зміна ролі майбутніх бакалаврів у галузі транспорту. Для того щоб майбутніх бакалаврів у галузі транспорту могли ефективно організовувати навчально-виробничий процес, вони повинні додатково володіти:

- основними поняттями теорій мотивації, лідерства для вирішення оперативних та стратегічних управлінських завдань; вміння організувати групову роботу, опираючись на знання процесів групової динаміки та принципів формування команди, на вміння проводити аудит людських ресурсів та діагностику організаційної культури (Гулай, 2018);

- здатністю брати участь в управлінні у впровадженні технологічних та продуктових інновацій та організаційних змін (Бурбига, 2017);

- вміннями організувати та підтримувати зв'язки з діловими партнерами, застосовуючи технології збору інформації для розширення зовнішніх зв'язків та обміну досвідом при реалізації спрямованих на розвиток організації проєктів.

Щоб забезпечити відповідну підготовку майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до успішної професійної діяльності необхідно забезпечити безперервний зв'язок між інженерно-технічною обізнаністю та педагогічною діяльністю. В процесі педагогічної діяльності об'єктом вивчення постає сукупність педагогічних дій, педагогічні вміння й навички, уміння професійної самоосвіти та саморозвитку; вміння реалізовувати та розвивати власні педагогічні здібності; вміння керувати власними емоційними станами; максимально використовувати свій творчий потенціал, а об'єктом вивчення в інженерній діяльності постає техніка й технології.

Особливості професійної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту як ППН порівняно з інженерами чи педагогами доцільно розділити на три групи, які відображають специфіку окремих аспектів. Це особливості предметно-технологічного характеру, пов'язані зі специфікою предмета діяльності, її змістом та технологією. Це особливості, пов'язані з організаційно-матеріальними умовами (система організації освітнього процесу). А також особливості щодо самих суб'єктів діяльності – ППН, інженерів та вчителів (відмінність у досвіді, знаннях, вміннях, у перебігу психічних процесів тощо). З

огляду на це, варто виокремити сукупність вмінь, значущих у структурі готовності до професійної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту:

- комунікативні, творчі, інтелектуальні, мобільні якості; вміння працювати з інформацією та давати їй критичну оцінку, виявляти зв'язки між причиною, наслідком, спостерігати за процесами (Богославець, & Житеньова, 2015; Волкова, 2019; Мефанік, 2019);

- здатність адаптуватися під швидкозмінні умови середовища з урахуванням специфіки процесу творення (Разумовська, 2023);

- вирішення завдань, зумовлених контекстом освітньої або виробничої ситуації (Курило, 2021; Романчук, 2011);

- вміння командної роботи та роботи з колективом, суб'єктами освітньої та/або виробничої діяльності (Бивалькевич, 2017);

- управлінські якості, певні вміння та навички, цілепокладання, підтримка, супровід та консультування (Станкевич, 2015; Цідило, 2013);

- вміння встановлювати комунікації з дилером та виробником сучасного обладнання щодо особливостей навчання та роботи на устаткуванні.

Соціальна місія майбутніх бакалаврів у галузі транспорту як ППН – занурювати учнів професійних (професійно-технічних) закладів освіти в інженерну культуру, формувати інженерне мислення та шляхи його подальшого розвитку. Відтак, на перетині інженерної та педагогічної культур існує специфічна інженерно-педагогічна субкультура (Нищак, 2016), а на перетині інженерного та педагогічного мислення – *інженерно-педагогічне мислення*, яке надзвичайно важливе для майбутніх бакалаврів у галузі транспорту. Підготовка майбутніх бакалаврів у галузі транспорту вимагає формування та розвитку інженерного мислення з елементами педагогічного. ППН – не лише носій інженерної культури, інженерного мислення, він покликаний нести її іншим не стихійно, принагідно, а спеціально організовано, продумано, обґрунтовано – оскільки вимагає цього педагогічна наука (Вайнтрауб, 2017). І, як педагоги, майбутні бакалаври у галузі транспорту є також носіями педагогічної культури, педагогічного мислення як

найважливішої її складової. Відтак, інженерно-педагогічне мислення майбутніх бакалаврів у галузі транспорту відображає:

- спрямованість на професійне становлення майбутніх інженерів, техніків, робітників, що мають суттєві індивідуальні відмінності; розвиток у них готовності до відповідальної та науково-обґрунтованої взаємодії з різноманітними матеріалами та середовищами;

- володіння існуючими професійно-педагогічними технологіями, прийомами, інструментами освоєння учнями інженерно-технічної культури; чуйність до фундаментальних та ситуативних труднощів цього освоєння, готовність до діалогічно-діагностичного реагування на них і відповідальну вибудову взаємодій;

- здатність ППН мотивувати учнів до розвитку та розширення горизонтів їхнього мислення.

Відтак, функціонально-діяльнісний компонент готовності до професійної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту також характеризує здібності майбутнього ППН набувати та застосовувати вміння, знання та навички на практиці в процесі здійснення виробничого навчання у навчально-виробничих лабораторіях та майстернях.

Стрімкий науково-технічний розвиток суспільства вимагає від майбутніх бакалаврів у галузі транспорту креативності, розвинутих гнучких навичок, а також здатності до постійного професійного самовдосконалення. Тому в структурі готовності до професійної діяльності виокремлюємо *особистісний компонент готовності* до професійної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту, який характеризує професійно значущі індивідуальні якості майбутніх бакалаврів у галузі транспорту та здатність до рефлексії.

Основним завданням підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО як компетентних, креативних фахівців, які легко адаптуються до мінливих умов ринку праці, володіють професійною майстерністю, здатні самостійно вирішувати будь-яку виробничу проблему.

Підготовка таких фахівців можлива лише за умови формування *креативної компетентності* майбутніх бакалаврів професійної освіти та її складових.

Науковцями креативність розглядається як творчі інтелектуальні здібності, здатність привносити щось нове до досвіду (Масич, 2017); здатність відмовлятися від стереотипних способів мислення (Бобрикова, 2019); здатність йти на розумний ризик, готовність долати перешкоди, внутрішня мотивація, толерантність до невизначеності, готовність протистояти думці оточуючих (Montuori, & Stephenson, 2010). Тобто креативність є спрямованістю особистості на здійснення творчих актів, здатністю приймати нестандартні рішення, створювати принципово нові матеріальні та ідеальні продукти.

Досліджуючи процес формування творчих умінь у майбутніх інженерів-педагогів, О. Романовська визначає креативність як творчі можливості (здібності) особистості, які виявляються в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризують особистість загалом або її окремі аспекти, продукти діяльності, процес їхнього творення (Романовська, 2014). Відтак, здійснений аналіз наукової літератури дає змогу узагальнити, що креативність майбутніх бакалаврів у галузі транспорту виявляється в усвідомленні та подоланні стереотипів, змістових та поведінкових шаблонів та бар'єрів; здатності швидко й ефективно адаптуватися в динамічних умовах навчально-виховного процесу закладів професійної (професійно-технічної) освіти шляхом перекомбінації вже відомих елементів, прийомів, методів навчальної діяльності та визначення нової мети та засобів її втілення; прагненні до особистісного самовираження у творчій діяльності, бажанні забезпечити сприятливі умови для творчого розвитку учнів.

Практика підготовки інженерних кадрів диктує необхідність формування у майбутніх бакалаврів у галузі транспорту транспрофесійних навичок міжособового спілкування або «м'яких, гнучких навичок» (англ. soft-skills – м'які навички) (Длугунович, 2014), які стають базовими навичками XXI ст. Комунікативні навички, розвиненість критичного мислення, креативність, навички саморегуляції, здатність працювати в команді науковці визнають

основою професійного розвитку особистості та забезпечують формування активної, творчої позиції стосовно власної діяльності та життя, реалізації соціально-професійних інновацій у майбутньому (Панченко, Алексеева, 2020).

Універсальні компетентності, закладені у Стандарті вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (2019), перетинаються з ключовими навичками XXI ст., однак дещо не охоплюючи повною мірою. Soft-skills умовно розподіляють на чотири групи: навички ефективного мислення (критичного, креативного, системного, проєктного); комунікативні навички (публічних виступів, аргументації позиції, ведення переговорів, презентації та самопрезентації, ділового листування, роботи в команді); управлінські навички (цілепокладання та пріоритезації, планування та контролю, управління проєктами, управління командою та делегування); емоційний інтелект (усвідомлення емоцій та управління їхніми проявами, мотивація і самомотивація, лідерство, стресостійкість та управління конфліктами) (Башкір, 2022; Садовий, & Трифонова, 2017; Сажієнко, 2018). Відтак, можемо констатувати, що окреслені м'які навички є надзвичайно значущими для майбутніх бакалаврів у галузі транспорту.

Особистісний компонент готовності до професійної діяльності дає змогу майбутнім бакалаврам у галузі транспорту критично оцінити розвиток власної професійно-педагогічної діяльності, усвідомити її значущість у процесі професійного становлення студентів, міру відповідальності за результати практичної діяльності, пізнати власні можливості для самореалізації у професії. Окрім того, особистісний компонент виявляється в умінні контролювати значущі саме для професійно-педагогічної діяльності якості та властивості: креативність, ініціативність, здатність до самоаналізу, прогнозування результатів власної діяльності, можливість імпровізувати, спрямованість на співробітництво. Таким чином, особистісний компонент готовності до професійної діяльності свідчить відображає здатність до професійного

самоаналізу, усвідомленої пізнавальної діяльності та подолання стереотипів мислення в виробничій діяльності.

Формування кожного компонента та загалом готовності до професійної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту передбачає оперативний зворотний зв'язок та швидке отримання інформації щодо результативності цього процесу. Це зумовлює необхідність виявлення критеріїв, показників і характеристику рівнів вияву досліджуваної готовності, розробку оцінно-контролюючих засобів вивчення динаміки рівнів її сформованості.

Перш ніж розкрити зміст основних критеріїв сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту у межах дослідження, розглянемо поняття «критерій», «показник», «рівень». У довідково-енциклопедичній літературі категорія «критерій» (від грец. *kriterion* – засіб для судження) трактується як міра судження, оцінки будь-якого явища (Вовк, 2021). Досліджуючи теоретичні і методичні засади формування продуктивно-творчої компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки, В. Масич розглядає дефініцію «критерій» як певні якості, властивості, ознаки досліджуваного об'єкта, які дають змогу оцінити його стан, рівень розвитку та функціонування. Тоді як показниками є кількісні та якісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознаки досліджуваного об'єкта, тобто міра сформованості того чи іншого критерію (Масич, 2018, с. 279). За критеріями компетентності Л. Тархан визначає ключові елементи в структурі тієї чи іншої компетентності, що характеризують найістотніші та найнеобхідніші вияви в діяльності. На думку дослідниці критеріями компетентності є окремі найзначущі елементи, які є її складовими (компетентності) (Тархан, 2007). Отже, критерії є сукупністю певних ознак, ґрунтуючись на яких, уможливорюється проведення оцінки.

Далі розглянемо визначення поняття «показник». У науково-педагогічному словнику поняття «показник» розглядається як величина, що характеризує стан певного аспекту функціонування системи освіти або їхню загальну чисельність та розподіл за напрямками підготовки (Козяр, &



Козловська, 2011, с. 116). Показник дає змогу оцінити стан об'єкта вивчення та зміну, розвиток його стану. Тоді як рівнями є певна міра готовності до професійної діяльності під час вирішення практичних завдань. Найпоширенішим є розподіл ступеня сформованості за чотирма рівня: низький, середній, достатній, високий. У межах дослідження також вважаємо оптимальним поділ ступеня сформованості готовності до професійної діяльності на 4 рівні (високий, достатній, задовільний і низький), що відповідає реальному відображенню освітнього процесу в педагогічних ЗВО.

Таким чином, у межах дослідження *критерій* розглядаємо як сукупність вимірюваних *показників* сформованості компонентів готовності до професійної діяльності, а рівень – наскільки той чи інший критерій сформовано. Показники мають кількісні (відображаються числами) або якісні (відображаються словесною характеристикою). Від адекватності виявлених критеріїв оцінки, а також якості розробленого діагностичного інструментарію їхньої перевірки залежатиме надійність результату дослідження (Староста, 2021).

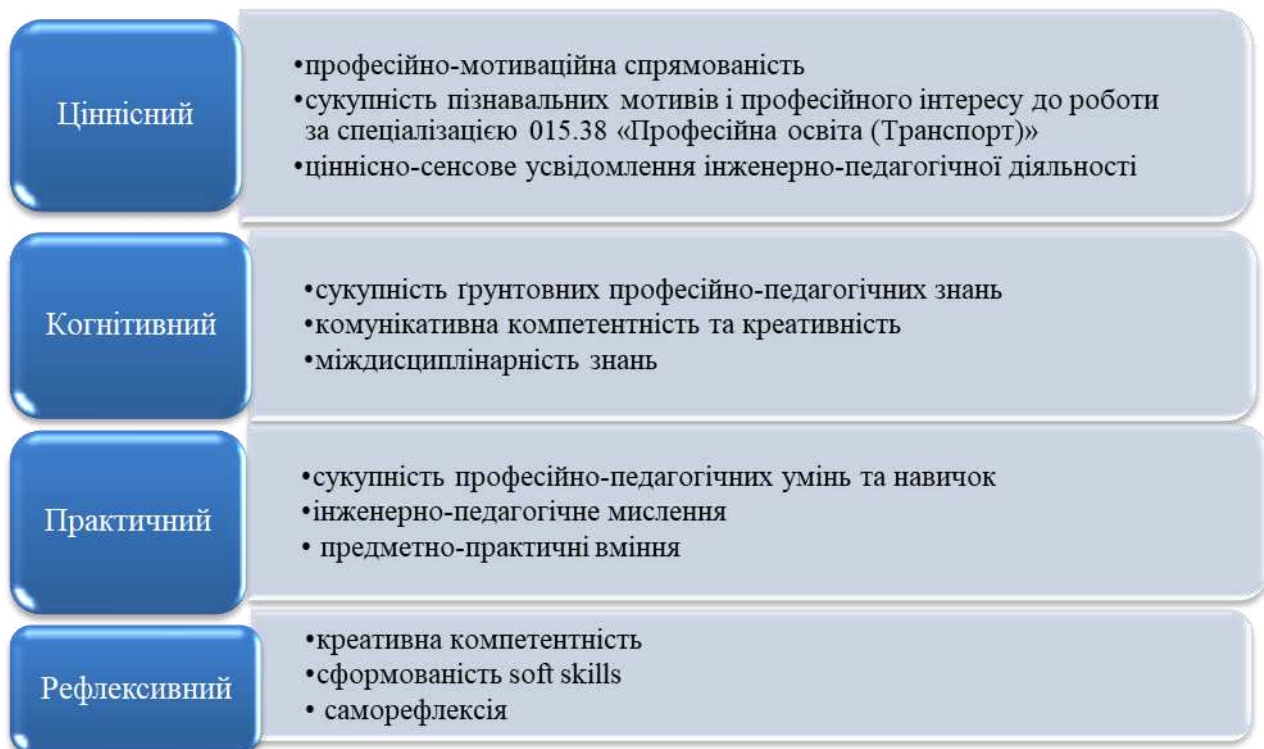
З урахуванням специфіки професійної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту як ППН, розкриємо змістові характеристики критеріїв компонентів їхньої готовності до професійної діяльності (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

**Змістові характеристики критеріїв компонентів готовності до професійної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту**

<b>Критерії компонентів готовності</b>	<b>Змістові характеристики критеріїв компонентів готовності до професійної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту</b>
<i>Ціннісний</i>	Усвідомлення цінностей та мотивів, що визначають інтерес та прагнення до професійно-педагогічної діяльності
<i>Когнітивний</i>	Повнота, міцність та ґрунтовність професійно-предметних знань у вирішенні оперативних завдань виробничої та освітньої діяльності
<i>Практичний</i>	Сукупність практико зорієнтованих вмінь та навичок на основі освоєних знань у вирішенні професійно-педагогічних завдань
<i>Рефлексивний</i>	Спрямованість на рефлексивну діяльність на основі здатності до здійснення зворотного зв'язку щодо успішності реалізованої діяльності та можливих способів її корекції

Кожен із зазначених критеріїв визначається сукупністю показників, зміст, міра та якість вияву яких відображає рівень сформованості критерію та надає можливість оцінити ефективність процесу формування готовності до професійної діяльності в сукупності компонентів (рис. 2.2). Усі визначені критерії та показники органічно пов'язані з виокремленими структурними компонентами готовності до професійної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту.



*Рис. 2.2 Критерії і показники сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту*

На основі виокремлених критеріїв і показників охарактеризовані чотири рівні сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту: високий, достатній, задовільний, низький.

*Високий рівень.* Студенти систематично виявляють професійно-мотиваційну спрямованість на оволодіння професійною діяльністю, демонструють сталість пізнавальних мотивів і професійного інтересу до роботи за спеціалізацією 015.38 «Професійна освіта (Транспорт)»; цілком усвідомлюють ціннісно-сенсове значення професійно-педагогічної діяльності

для професійної освіти. Демонструють відмінні та ґрунтовні психолого-педагогічні та техніко-технологічні знання, які характеризуються інтегрованістю та міждисциплінарністю. У вирішенні квазіпрофесійних та навчально-професійних завдань демонструють комунікативну компетентність та креативність, розвинене інженерно-педагогічне мислення, а також виявляють абсолютні професійно-педагогічні та предметно-практичні вміння та навички, які дають змогу вирішувати проблемні ситуації в умовах невизначеності. У навчально-професійній діяльності під час вирішення нестандартних завдань виявляють креативну компетентність та сформованість soft skills, систематично здійснюють саморефлексію власної діяльності.

*Достатній рівень.* Стабільно демонструють у межах навчально-професійної діяльності професійно-мотиваційну спрямованість та ціннісно-сенсове усвідомлення інженерно-педагогічної діяльності; виявляють професійний інтерес до роботи за спеціалізацією 015.38 «Професійна освіта (Транспорт)», однак такі вияви не мають системного характеру. Виявляють нормативно необхідні психолого-педагогічні та техніко-технологічні знання, які подекуди мають міждисциплінарний характер. Комунікативну компетентність і креативність, а також інженерно-педагогічне мислення виявляють стабільно, однак ці феномени не повністю сформовані. Демонструють вміння результативно вирішувати стандартні навчально-професійні завдання на основі професійно-педагогічних та предметно-практичних вмінь та навичок згідно з освітньою програмою. Креативну компетентність та сформованість soft skills виявляють у стандартних ситуаціях навчально-професійної діяльності, а в нестандартних – періодично. Саморефлексія власної діяльності має несистемний характер.

*Задовільний рівень.* Достатньо усвідомлюють ціннісно-сенсове значення інженерно-педагогічної діяльності в професійній освіті, однак недостатньо вмотивовані до роботи за спеціалізацією 015.38 «Професійна освіта (Транспорт)»; фрагментарно виявляють професійно-мотиваційну спрямованість. Ситуативно демонструють психолого-педагогічні та техніко-

технологічні знання, однак вони не мають ґрунтовного міждисциплінарного характеру. Комунікативну компетентність і креативність, а також інженерно-педагогічне мислення виявляють періодично. Фрагментарно демонструють вміння вирішувати стандартні навчально-професійні завдання на основі професійно-педагогічних та предметно-практичних вмінь та навичок, однак у вирішенні завдань недостатньо демонструють креативну компетентність. Безактивні в оволодінні soft skills. У навчально-професійній діяльності зрідка здійснюють саморефлексію.

*Низький рівень.* Виявляють поверховість професійно-мотиваційної спрямованості, не демонструють пізнавальних мотивів і професійного інтересу до роботи за спеціалізацією 015.38 «Професійна освіта (Транспорт)», слабо усвідомлюють ціннісно-сенсового значення інженерно-педагогічної діяльності. Не виявляють у навчально-професійній діяльності: ґрунтовних психолого-педагогічних та техніко-технологічних знань, комунікативної компетентності та креативності у ситуаціях професійно-педагогічного спілкування. Наявні знання фрагментарні і не міждисциплінарні. Виявляють несформованість інженерно-педагогічного мислення, не готові вирішувати стандартні завдання в навчально-професійній діяльності, передбачені освітньою програмою, оскільки не виявляють професійно-педагогічних та предметно-практичних умінь та навичок. Не демонструють креативну компетентність та сформованість soft skills, а також не вміють здійснювати саморефлексію власної діяльності.

Таким чином, готовність до професійної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту є сукупністю мотиваційно-ціннісного, когнітивного, функціонального та особистісного компонентів, рівень сформованості яких є достатнім для самостійного вирішення завдань виробничої та освітньої діяльності. Виокремлення та відображення змісту компонентів, критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту дає змогу визначити наукову основу для оцінювання рівня її сформованості під час підготовки в педагогічних ЗВО.

## **2.2 Педагогічні умови підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти**

Для виявлення педагогічних умов підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО необхідно розглянути поняття «умови» та «педагогічні умови». Поняття «умови» є загальнонауковим. У найзагальнішому розумінні умови відображають певну сукупність причин, обставин, що впливають на функціонування та розвиток об'єкта (Антонова, 2014). У словнику з педагогічної освіти в Україні дефініція «умови» трактується як обов'язкові обставини, передумови, що визначають, зумовлюють існування чи здійснення чогось (Вовк, 2021).

В освітній практиці створення умов для формування або розвитку чогось керуються педагогічними та психологічними аспектами (Гузій, 2018). Тому розглянемо поняття «педагогічні умови». Науковці розглядають педагогічні умови як сукупність зовнішніх та внутрішніх чинників освітнього процесу, від реалізації яких залежить його ефективність (Курило, 2021); обставини процесу навчання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання для досягнення певних дидактичних цілей (Литвин, 2013); чинники, що забезпечують організацію цілісного освітнього процесу та відображають сукупність підходів та освітніх технологій (Литвиненко, 2018). Тобто педагогічні умови покликані створити необхідне освітнє середовище для подальшого сприятливого розвитку студентів, придбання ними належних компетентностей для досягнення цілей у конкретній діяльності.

Здійснений аналіз різних позицій щодо визначення поняття «педагогічні умови» дає змогу виокремити основні характеристики цього поняття:

- педагогічні умови є одним із елементів педагогічної системи, а також усього освітнього процесу;

- структура педагогічних умов охоплює внутрішні елементи, які впливають на розвиток особистісної сфери суб'єктів освітнього процесу та зовнішні елементи, що сприяють формуванню процесної складової системи;
- розвиток та ефективність функціонування педагогічної системи залежить від правильності вибору конкретних педагогічних умов.

Педагогічні умови є сукупністю можливостей освітнього та матеріально-технічних середовищ, що впливають на всіх суб'єктів освітнього процесу та забезпечують їхнє ефективне функціонування, розвиток (Титова, 2018). Педагогічні умови є результатом цілеспрямованої проектної діяльності, в якій ключове місце займають такі елементи: методи, прийоми та технології, форми організації роботи для досягнення результатів діяльності.

Таким чином, у межах дослідження поняття «педагогічні умови» розглядаємо як сукупність чинників, що створюють сприятливе освітнє середовище для навчання та розвитку студентів, а також сприяють досягненню цілей та завдань їхньої професійної підготовки. Подане поняття відрізняється від традиційного визначення педагогічних умов тим, що в ньому підкреслюється роль педагогічних умов у формуванні сприятливого середовища, спрямованого на якісне навчання та розвиток студентів. З огляду на це, педагогічні умови є визначальними в організації освітнього процесу.

Характеризуючи поняття «педагогічні умови» щодо професійного становлення майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю, Н. Брюханова виокремлює його зміст, зокрема: ретельний відбір студентів на інженерно-педагогічні спеціальності; послідовність у формуванні педагогічних компетентностей, які надалі забезпечуватимуть професійну компетентність; реалізацію компетентнісного підходу щодо цілей на різних рівнях професійної підготовки та формування змісту освіти та навчання інженерно-педагогічних кадрів, а також вибір технологій навчання; реалізацію міжпредметних зв'язків; поетапне формування виконуваних дій від простого до складного; активізація студентів у процесі навчання; використання систем вхідного, проміжного та

підсумкового контролів; впровадження комплексу навчально-методичного забезпечення різного виду (Брюханова, 2010, с. 80).

Визначивши поняття та зміст педагогічних умов у процесі навчання у межах дослідження використовуватиме поняття «педагогічні умови підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО». Як уже зазначалося, очікуваним результатом підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО є їхня готовність до професійної діяльності, формування якої є складним багатогранним процесом, а його реалізація вимагає створення необхідних умов, які відповідатимуть вимогам підготовки ППН на достатньому рівні. У межах дослідження педагогічними умовами підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО визначено:

- 1) актуалізація ціннісно-сенсового ставлення майбутніх ППН до професійної діяльності;
- 2) інтенсифікація змісту підготовки майбутніх ППН на основі інтеграції теоретичних і практичних знань;
- 3) організація практико зорієнтованої навчальної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО;
- 4) створення креативного освітнього мікросередовища для саморозвитку майбутніх ППН та їхнього залучення до творчої професійної діяльності.

З метою відображення змісту окреслених педагогічних умов, реалізація яких відбувалася під час вивчення дисциплін «Методика професійного навчання» та «Освітні технології», а також педагогічної практики та їхніх можливостей у формуванні готовності майбутніх ППН до професійної діяльності доцільно розкрити сутнісне наповнення кожної умови.

Так, *актуалізація ціннісно-сенсового ставлення майбутніх ППН до професійної діяльності* як перша педагогічна умова, формується і виявляється в процесі навчання у педагогічних ЗВО. Ціннісно-сенсове ставлення майбутніх ППН до професійної діяльності необхідно розглядати як основний регулятор активності студентів, який забезпечує виконання поставлених перед ними

завдань і основних функцій: задає загальну систему координат у досліджуваній діяльності (Литвин, & Руденко, 2014); дає змогу співвідносити власні дії з вимогами до майбутніх ППН з боку суспільства та закладів освіти.

В межах дидактики вищої школи для стимулювання активності студентів, їхньої мотиваційної залученості та підвищення інтересу до освітнього процесу широко використовуються інноваційні методи навчання, серед яких чільне місце посідають скрайбінг, майн-фітнес технології, інтелект-карти, які відповідають ключовим ідеям підготовки майбутніх ППН.

*Скрайбінг* як метод навчання та *інтелект-картки* дають змогу структурувати інформацію шляхом її візуалізації, що є значущим у вивченні великого обсягу навчальної інформації у процесі освоєння дисциплін професійного блоку, коли потрібно освоїти професійно значущу (наскрізну) інформацію. Основний зміст скрайбінг методу полягає в тому, що інформація візуалізується за допомогою схем та малюнків (Білоусова, & Житеньова, 2016; Мягкова, 2020) та дає змогу викладачу розробляти оригінальні презентації.

Актуалізація ціннісно-сенсового ставлення майбутніх ППН до професійної діяльності передбачає також використання варіативної *сукупності пізнавальних завдань для самостійної роботи студентів* у процесі вивчення дисциплін «Методика професійного навчання», «Освітні технології». На початку вивчення дисципліни студентам пропонується варіативна сукупність пізнавальних завдань для теоретико-практичних аспектів професійно-педагогічної освіти. Після закінчення вивчення окремої теми дисципліни студенти здають виконані завдання викладачеві для перевірки, а найважливіші завдання колективно обговорюються під час аудиторних занять, наукових семінарів кафедри та виступів на студентських конференціях.

Важливим моментом підготовки майбутніх ППН у педагогічних ЗВО є їхня мотиваційна залученість у процес освоєння дисциплін професійного блоку в умовах освітнього середовища педагогічних ЗВО. Значним потенціалом для цього володіє електронно-дистанційне навчання з використанням Internet- та Web-технологій, яке дає змогу в досить короткий термін набувати та



закріплювати корисні знання та вміння з різних дисциплін та згідно з технічними можливостями у режимах онлайн або офлайн, а також за допомогою тестуючих комп'ютерних програм перевіряти міцність засвоєння навчального матеріалу. Так, майбутні ППН можуть самостійно вивчити новий матеріал за допомогою відеолекцій, відеопрезентацій, скрінкастів у зручному для них режимі, а потім його відпрацювати, виконуючи різні вправи з можливістю самоперевірки. В якості ресурсів навчальна платформа Moodle дає змогу використовувати різноманітні формати електронних документів, перевагою яких є: чітка структура та наочність навчального матеріалу; визначення індивідуальної траєкторії навчання (вибір персонального темпу, часу, рівня складності та інтенсивності самостійної роботи); контроль успішності та активності студентів тощо. Студенти мають можливість також використовувати різноманітні додаткові елементи у вивченні дисципліни (чат, форум, анкета, опитування, голосування, вікі, глосарій та інші), що, водночас, сприяє формуванню соціальної взаємодії у професійній сфері.

Відтак, реалізація окресленої педагогічної умови здійснюється за допомогою застосування інноваційних та інформаційних освітніх технологій (передусім, платформи Moodle), які мають такі переваги:

- *розширення інформаційного доступу до навчальних та професійно зорієнтованих матеріалів* (студенти мають змогу швидко та ефективно отримувати доступ до різних джерел інформації, навчальних та професійно зорієнтованих матеріалів, наукових публікацій, результатів останніх наукових досліджень; студенти можуть вивчати нові досягнення у сфері професійно-педагогічної освіти та використовувати їх для оновлення знань);

- *візуалізація педагогічних явищ* (студенти мають змогу використовувати різні симуляції та моделювання педагогічних явищ, що допомагає візуалізувати та краще зрозуміти складні концепції, процеси);

- *взаємодія та колаборація, співпраця та комунікація* (можливість спільної роботи та комунікації між студентами та викладачами; спільне вирішення завдань, обговорення переваг та недоліків різних наукових шкіл,

варіативних педагогічних концепцій, презентація власних індивідуальних та мікро-групових проєктів, що сприяє розвитку комунікативних навичок; можливість вступати в діалог і співпрацювати між собою та з викладачем, онлайн-форуми, вебінари, відеоконференції та інші засоби ІКТ можуть бути використані для обміну ідеями, завданнями та зворотного зв'язку);

- *інтерактивність та адаптивність* (різні ІКТ-інструменти забезпечують адаптацію навчального матеріалу до індивідуальних потреб студентів, наприклад, вони можуть обирати відповідні завдання, рівні складності, а також отримувати зворотний зв'язок та підтримку в режимі реального часу);

- *розвиток педагогічних навичок* (використання в процесі професійної підготовки ІКТ дає змогу майбутнім ППН ще у період навчання познайомитися з методикою використання різних інформаційних (електронних) програм та платформ, а також «спробувати себе» у розробці електронних навчальних матеріалів. Це готує майбутніх ППН до застосування сучасних інноваційних технологій у самостійній професійно-педагогічній діяльності);

- *розвиток цифрової грамотності* (формування у майбутніх ППН навичок безпечної, методично грамотної, гігієнічно (ергономічно) правильної та ефективної роботи з комп'ютером, програмами, додатками, Інтернет-ресурсами, навички верифікації інформації тощо) (Савіцька, 2022);

- *диференційований підхід* (адаптація навчального матеріалу до індивідуальних потреб та рівня розвитку кожного студента чи мікрогрупи студентів; навчальні комп'ютерні програми дають змогу створювати персоналізовані завдання та вправи);

- *мотивація та інтерес* (використання ігрових елементів, медіа-інсталяцій, інтерактивних засобів, віртуальних середовищ у навчанні стимулює інтерес і мотивацію до навчання майбутніх ППН).

Таким чином, використання інформаційних технологій у підготовці майбутніх ППН забезпечує розширення можливостей професійно зорієнтованого освітнього процесу, дає змогу зробити його інтерактивнішим та

динамічнішим, візуалізувати педагогічні явища, стимулювати мотивацію та інтерес до майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

На основі проведеного аналізу узагальнюємо, що перша педагогічна умова у межах дослідження здійснює стимулюючий ефект і вплив на пізнавальний інтерес майбутніх ППН до професійної діяльності.

Однією з ключових умов реалізації підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО є відбір змісту підготовки. Тому другою педагогічною умовою визначаємо *інтенсифікація змісту підготовки майбутніх ППН на основі інтеграції теоретичних і практичних знань* (шляхи реалізації – розробка тематичних теоретичних інформаційних блоків з опорою на інноваційні освітні технології).

Досліджуючи теоретико-методологічні засади конструювання та реалізації змісту освіти, Л. Онищук зміст підготовки розглядає на рівнях навчального предмета та навчального матеріалу. На її думку зміст підготовки фіксується у вигляді узагальненого системного уявлення щодо складу, структури та узагальнених функцій певного досвіду у педагогічній інтерпретації. У межах навчального предмета представляються конкретні частини змісту підготовки, які мають особливе освітнє призначення. В межах навчального матеріалу пропонуються конкретні елементи змісту підготовки, що входять до навчального курсу та підлягають засвоєнню, зафіксовані у навчальних посібниках (Онищук, 2015). Відтак, зміст підготовки відображає сукупність знань, умінь та практичного досвіду у різних сферах життєдіяльності людського суспільства, які необхідно зробити надбанням осіб, занурених в освітній процес.

Сьогодні сучасний зміст підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО визначається вимогами Стандарту вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (2019), розробленого на компетентнісній основі. Оскільки результатом виступає є загальних та спеціальних компетентностей, все частіше у практиці проєктування змісту підготовки

використовується термін «компетентнісноо зорієнтований зміст», спрямований власне на формування інтегрованої, загальних та спеціальних компетентностей, необхідних ППН для успішного здійснення професійної діяльності.

У контексті дослідження особливої уваги набуває необхідність характеристики шляхів оновлення підготовки майбутніх педагогів професійного навчання, запропонованої Х. Бахтіяровою. Так, дослідниця зазначає, що якісні перетворення у системі підготовки педагогічних кадрів досягаються шляхом формування у майбутніх педагогів готовності до професійної діяльності та саморозвитку на основі ідеї посилення інтеграції професійної підготовки, що створює умови для виникнення потреб та можливостей побудови індивідуально зорієнтованих стратегій майбутньої діяльності (Бахтіярова, 2021). Власне, професійна діяльність ППН відбувається у контексті інтеграції розрізнених, різноманітних знань, адже майбутньому викладачеві системи професійної (професійно-технічної) освіти необхідно окрім знань профільних дисциплін володіти методикою їхнього викладання, мати широкий світогляд, ерудицію, бути креативним (Hepp, Prats-Fernández, & Holgado García, 2015).

Оскільки підготовка майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО має специфіку, що значно відрізняє її від педагогічної та інженерної (технічної) освіти загалом, зумовлюється необхідність особливих підходів до змісту, методики та технології інтеграції теоретичних та практичних знань. У межах дослідження теоретичні знання розглядаємо як сукупність знань, що відображають педагогічну дійсність такою, якою вона є, тобто знання педагогічних фактів, сутності та закономірностей педагогічних об'єктів та явищ. Тобто теоретичні знання відображають та пояснюють педагогічну дійсність. Натомість практичні знання є своєрідними нормами, регуляторами практичної діяльності, знаннями про те, як потрібно планувати, здійснювати та удосконалювати педагогічну діяльність (Кравченко, 2015). Практичні знання є знаннями, трансформованими з теоретичної мови на мову практичних дій (Gajda, 2019, с. 932). Відтак, інтеграція є процесом, що

здійснюється в межах підготовки майбутніх ППН та спрямовується на засвоєння студентами системи психолого-педагогічних знань як єдиного цілого (а нерозрізнених навчальних дисциплін). Під час інтеграції збільшується обсяг та інтенсивність взаємозв'язків між психолого-педагогічними навчальними дисциплінами, що сприятиме підвищенню ефективності підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО.

З огляду на це, професійна підготовка майбутніх ППН у галузі транспорту повинна базуватися на ідеї використання інтегративного ресурсу професійно-педагогічних дисциплін як можливості передачі студентам не абстрактної професійної інформації (щодо організації освітнього та виробничо-технологічного процесів, сучасних технологій тощо), а тематично згрупованого, систематизованого змістового наповнення згідно з освітніми цілями загалом та з урахуванням потреб особистості в майбутній діяльності. Таке наповнення передбачає відбір спеціально відібраних та методично організованих навчальних матеріалів (проблемних ситуацій, практичних завдань, відео та аудіо файлів тощо) та практичних способів здійснення професійного зростання (майстер-класів, творчих майстерень тощо).

Враховуючи потенціал інтеграції професійно-педагогічних дисциплін вбачаємо можливим доповнити зміст підготовки майбутніх ППН у галузі транспорту *інформаційними теоретичними блоками*. Основною метою окреслених блоків є формування готовності до професійної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО, що передбачає актуалізацію потреби та мотивації здійснювати педагогічну діяльність, ознайомлення студентів з основними шляхами, прийомами та методами здійснення, а також вироблення необхідних умінь проєктування та самокорекції власної програми професійної діяльності та розвитку.

У межах дослідження припускаємо, що формування готовності до професійної діяльності у майбутніх ППН доцільно здійснювати, використовуючи інтегративний ресурс дисциплін «Методика професійного навчання» та «Освітні технології». Розроблені інформаційні блоки базуються

на теоретичній частині та практикумах. Інформаційний блок демонструється студентам у вигляді тексту з комплексом завдань та у вигляді мультимедійної презентації, дискусії, відеоситуацій, круглого столу, командної гри, проєкту наприкінці вивчення тематичного змістовного модуля.

Розробку інформаційного блоку доцільно здійснювати з використанням методів та технологій, які забезпечують посилення мотивації, стимулювання творчого потенціалу, виявлення та використання особистісних ресурсів для досягнення успіху у діяльності, формування прагнення до професійної реалізації та саморозвитку (технологія проблемного навчання, технологія особисто зорієнтованого навчання, проєктна технологія тощо).

Розробка тематичних теоретичних інформаційних блоків із використанням окреслених технологій та методів дасть змогу враховувати індивідуальні особливості студентів; забезпечити розвиток та вдосконалення навичок комунікації між учасниками освітнього процесу, вміння працювати у команді; організувати креативне мікросередовище, що спонукає майбутніх ППН до творчого усвідомлення інформації та сприяє розвитку навичок самостійної роботи тощо. Інтеграція в зміст дисципліни «Методика професійного навчання» інформаційних блоків із педагогічної діяльності в системі професійної (професійно-технічної) освіти та опрацювання у процесі вивчення дисципліни «Освітні технології» проблемних ситуацій з відповідним контекстом спонукатиме студентів до поглиблення професійних знань, умінь та навичок, а також знань у сфері професійної реалізації, розвиватиме спрямованість на саморозвиток та самореалізацію в процесі майбутньої професійної діяльності як викладачі системи професійної (професійно-технічної) освіти.

Таким чином, інтегративний ресурс обраних дисциплін дає змогу ознайомити майбутніх ППН з особливостями професійної діяльності в системі професійної (професійно-технічної) освіти, засвоїти сукупність теоретичних знань, сформувати здатність і готовність оволодіти базовими психолого-педагогічними та спеціальними знаннями, вміннями та навичками в галузі

транспорту для ефективного побудови освітнього процесу в системі професійної (професійно-технічної) освіти (Кодик, & Погорелов, 2023).

Величезний вплив на формування умінь та навичок у майбутніх ППН мають різного роду практики. У структурі професійної підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО є педагогічна практика як ключова ланка, що забезпечує інтеграцію теоретичних знань студентів з їхньою практичною діяльністю (Волкова, 2017). Специфікою діяльності у процесі педагогічної практики є те, що в ній здійснюється ідентифікація із професійною діяльністю (Ільченко, Гуз, & Олійник, 2019).

Досліджуючи професійну педагогічну освіту, Н. Мачинська визначає різницю між початковими практичними вміннями та навичками майбутніх освітян та педагогічними вміннями та навичками. Початкові практичні вміння та навички дослідниця розглядає як вміння та навички, які формуються в межах практичної підготовки студентів у навчальних лабораторіях ЗВО, тобто не закріплені у реальних умовах педагогічної діяльності. Тоді як педагогічні навички та вміння базуються на практичних уміннях та навичках, отриманих у процесі проходження педагогічної практики безпосередньо у професійно-технічних училищах, у ЗВО I-II рівнях акредитації, тобто закріплені у реальних умовах педагогічної діяльності (Мачинська, 2020). З огляду на це, наступною педагогічною умовою визначаємо *організація практико зорієнтованої навчальної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО* (шляхи реалізації – вирішення квазіпрофесійних завдань, застосування активних методів навчання, методу проєктів, проходження педагогічної практики).

Згідно зі Стандартом вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (2019), майбутні ППН повинні одночасно володіти специфічними для профільного виробництва інженерно-технологічними знаннями, вміннями, навичками. Окрім технологічної складової, майбутній ППН також повинні володіти навичками та здібностями психолого-педагогічної, методичної та дидактичної

діяльності, знати та вміти виконувати обов'язки майстра виробничого (практичного) навчання та викладача професійних дисциплін.

Організація практико зорієнтованої навчальної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО вимагає враховувати досягнення вітчизняної та зарубіжної педагогічної науки і практики, ключові світові тенденції у підготовці учнів професійних (професійно-технічних) закладів освіти, посилення практико зорієнтованої складової підготовки фахівців сучасного технологічного рівня на основі інтеграції теоретичної та практичної підготовки в освоєнні дисциплін предметного блоку різних площин.

Освітні програми підготовки майбутніх ППН містять низку дисциплін, з яких частина дисциплін мають непрямі орієнтири на практичну складову, деякі – на практичне навчання, а інші мають практичний характер. Саме тому в реалізації освітніх програм необхідно активно застосовувати сучасні професійно зорієнтовані освітні технології, інтегруючи їх у практичну підготовку. Наприклад, під час проведення лекційних занять з професійно-педагогічних дисциплін («Методика професійного навчання» та «Освітні технології») можливе використання елементів практичної підготовки шляхом постановки проблемно-пошукових ситуацій, активного застосування методу кейсів, ділових ігор тощо. Впровадження в освітній процес імітаційно-ігрових форм навчання дає змогу майбутнім ППН ефективніше закріплювати отримані знання на теоретичних заняттях, здійснюючи взаємозв'язок теорії з практикою.

*Кейс-метод* є ефективним інструментом для формування готовності майбутніх ППН до професійної діяльності як результату підготовки у педагогічних ЗВО. Застосування кейс-методу дає змогу майбутнім ППН не лише інтегрувати полідисциплінарні теоретичні знання, а й розвивати практичні навички вирішення професійних проблем, аналітичне мислення та здатність до усвідомленого застосування метапредметних, полідисциплінарних знань та умінь у реальній педагогічній ситуації (Vaintraub, Vasenko, & Noncharenko, 2022).



Основними позиціями у формуванні готовності майбутніх ППН до професійної діяльності у процесі застосування кейс-методу є:

- *розвиток критичного мислення* (кейс-метод дає змогу майбутнім ППН аналізувати складні професійні ситуації та приймати обґрунтовані рішення на основі аналізу фактів та даних, критично оцінювати інформацію, аргументувати власні рішення та вміти пояснити причини своїх дій);

- *розвиток саморегуляції та самостійності* (кейс-метод вимагає від студентів самостійної роботи та вирішення проблем у межах змісту кейсу, вмінь встановлювати пріоритети, планувати роботу, контролювати прогрес і адаптувати власний підхід до мінливих умов);

- *розвиток комунікативних навичок* (робота з кейсами передбачає дискусії та обмін думками, студенти повинні вміти ясно і аргументовано висловлювати власні думки, співпрацювати з учасниками обговорення);

- *розвиток адаптивності та гнучкості* (кейс-метод пропонує різні професійні ситуації, які можуть бути складними, передбачати динамічну мінливість ситуаційних обставин).

Загалом кейс-метод пропонує аналіз практичних ситуацій, що імітують реальні професійні ситуації, з якими ППН зіштовхуватиметься у майбутній кар'єрі. Взаємодія з реалістичними кейсами допомагає студентам розширити розуміння професійних ситуацій, розробити адекватні стратегії та рішення, розвинути базові складові готовності до професійної діяльності.

Не менш ефективними у підготовці майбутніх ППН у галузі транспорту в педагогічних ЗВО є *технології проблемного навчання*, оскільки сприяють розвитку самостійного, проблемного, творчого мислення, а також навичок роботи в команді та вирішенню складних міжпредметних завдань, аналізу педагогічних ситуацій.

Проблемне навчання передбачає створення ситуацій, у яких студенти повинні шукати вирішення навчально-пізнавальної, професійно зорієнтованої проблеми або завдання самостійно, однак, викладач педагогічного ЗВО відіграє роль фасилітатора, який надає підтримку і здійснює коректне (ненав'язливе,

тактовне) керівництво, але не вирішує проблему за студентів (Масич, 2018). Це дає змогу розвинути у майбутніх ППН у галузі транспорту навички самостійності, ініціативності, критичного мислення та комплексного аналізу умов завдання (обставин ситуації).

Застосування технологій проблемного навчання у підготовці майбутніх ППН у педагогічних ЗВО має такі переваги:

- *розвиток проблемно-пошукового, евристичного, інженерно-педагогічного мислення* (моделювання реальних чи умовних проблем професійно-орієнтованого, полідисциплінарного, дивергентного характеру, які вимагають аналізу, порівняння, визначення причинно-наслідкових зв'язків та функціональних взаємозв'язків, чинників взаємозумовленості, детермінованості, пошуку різних варіантів рішень, вибору з декількох варіантів вирішення оптимального тощо (Щербак, 2010), що сприяє розвитку здібностей майбутніх ППН до комплексного аналізу ситуації (проблеми), прийняття обґрунтованих рішень (навички, необхідні для професійної діяльності ППН у системі професійної (професійно-технічної) освіти);

- *практичне застосування системних міждисциплінарних знань* (у процесі пошуку шляхів розв'язання завдання, проблеми (розробки стратегій, варіантів рішень) студентам необхідно актуалізувати для практичного застосування отримані міждисциплінарні знання, вміння);

- *розвиток самостійності та відповідальності* (проблемне навчання вимагає активного залучення майбутніх ППН до самостійної навчально-пізнавальної діяльності з вирішення проблеми; такі навички є важливими для майбутніх ППН, які повинні вміти самостійно ініціювати освітні процеси та брати відповідальність за свою діяльність);

- *розвиток особистісно-ділових комунікативних навичок, навичок співробітництва та командної роботи* (спільна (мікро-групова) робота та особистісно-ділова комунікація між студентами);

- *розвиток метакогнітивних навичок* (проблемне навчання вимагає постійного рефлексивного аналізу власних дій. Студенти в мікро-групах

ставлять один одному запитання щодо запропонованих ними стратегій, методів, варіантів вирішення проблеми та оцінюють власні дії. Це сприяє формуванню вмінь пошуку розв'язання різноманітних проблемних ситуацій між учнями закладів професійної (професійно-технічної) освіти та майбутніми ППН, які зможуть під час самостійної професійної педагогічної діяльності у професійно-технічних училищах, у ЗВО I-II рівнях акредитації методично грамотно, результативно застосовувати технології проблемного навчання).

Відтак, організація практико зорієнтованої навчальної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО базується на використанні кейс-технологій, технологій проблемного навчання, імітаційно-ігрових форм навчання, індивідуалізації та збагаченні змісту педагогічної практики, а також участі майбутніх ППН в студентському гуртку «Професійно-педагогічна вертикаль», особливості функціонування якого розглянемо в наступному розділі.

Особливе місце займає практико зорієнтована навчальна діяльність майбутніх бакалаврів у галузі транспорту під час проходження студентами педагогічної практики на базі закладів професійної (професійно-технічної) освіти, оскільки саме там у студентів відбувається перебудова навчальної мотивації на навчально-професійну (Аніщенко, 2019). Значущим чинником формування готовності майбутніх ППН до професійної діяльності є якісна організація педагогічної практики, сформованої низкою навчальних дисциплін обов'язкового та вибіркового компонентів, факультативних занять, циклом педагогічних (за робітничими професіями професійно-технічних училищах, у ЗВО I-II рівнях акредитації за напрямом спеціальності) (Титова, 2018) та технологічних практик.

Основним в організації педагогічної практики є її професійна спрямованість, що базується на формуванні у студентів сталого інтересу до професійно-педагогічної діяльності, забезпеченні інтеграції навчальної та професійної діяльності, що дозволяє сформувати інженерно-педагогічне (професійне) мислення. Не менш значущою є послідовність та безперервність,

які передбачають послідовну акумуляцію раніше засвоєних професійно-педагогічних та технологічних знань та їхнє використання у новому – професійному контексті. Не менш визначальною є індивідуалізація педагогічної практики, яка є основою взаємодії інтелектуального та емоційного аспектів освітнього процесу та засобом підвищення якості професійної підготовки майбутніх ППН. Ефективність процесу професійного становлення студентів під час педагогічної практики значною мірою залежить від систематичної та цілеспрямованої роботи керівників практики з її індивідуалізації, з огляду на моніторинг навчальних досягнень, психолого-педагогічних особливостей студентів, їхньої здатності до рефлексії. Враховуючи індивідуальні особливості практикантів, керівникам практик необхідно зменшити інтелектуальні, моральні, фізичні навантаження студентів, наявність яких може спричинити негативне ставлення до професії. Індивідуальний підхід до завдань для педагогічної практики має також базуватися на врахуванні результатів попередньої навчальної діяльності студентів, рівня засвоєння знань та умінь; рівня розвиненості особистісних якостей, які визначають професійні можливості студентів, навичок організації самостійної роботи.

Організація практико зорієнтованої навчальної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО базується на стратегії практичної підготовки студентів, у якій відображені такі напрямки системних змін, які вносяться до освітнього процесу:

- 1) забезпечення практичної підготовки під час реалізації навчальних дисциплін, модулів;
- 2) планування та здійснення практичної підготовки під час навчальних та педагогічних практик;
- 3) різноманітність форм оцінювання та посилення практико зорієнтованості оцінних матеріалів, що застосовуються в освітньому процесі;
- 4) практична підготовка шляхом залучення студентів у проєктну діяльність, наставництво, творчість.

Четверта педагогічна умова передбачає *створення креативного освітнього мікросередовища у педагогічних ЗВО (шляхи реалізації – програма позааудиторної діяльності студентів «Сучасний педагог професійного навчання», очно та дистанційно, проведення тренінгу «Основи професійного цілепокладання»; виконання групових творчих проєктів)*, яке найбільше сприяє професійному становленню майбутніх ППН. Таке середовище дає змогу студентам здобувати не лише теоретичні знання, а практичні професійні вміння (Бивалькевич, 2017). Створення креативного освітнього мікросередовища педагогічних ЗВО є необхідною умовою для успішної самоосвіти та залучення майбутніх бакалаврів у галузі транспорту у професійну діяльність.

Формування особистості можливе лише у креативному освітньому мікросередовищі, що охоплює цілісну систему умов, спрямованих на подальше вдосконалення професійної діяльності, а також здібностей вирішення проєктних завдань майбутніми бакалаврами у галузі транспорту в педагогічних ЗВО. Важливими елементами креативного освітнього мікросередовища є використання у процесі навчання інноваційних технологій, тісна співпраця з профільними організаціями, індивідуальні тренінги та консультації, які дають змогу оцінити власні здібності та досягнення.

Креативне освітнє мікросередовища як середовище для самореалізації та професійного зростання учасників освітнього процесу, передбачає інтеграцію різних сфер знання, стимулює самостійність та ініціативність, розвиває творчі здібності та вміння працювати в команді. У такому мікросередовищі майбутні ППН мають змогу не лише поглибити власні знання, а й розширили світогляд, набути нових навичок та досвіду самоосвітньої діяльності.

Креативне освітнє мікросередовище характеризується бінарністю: його суб'єктами є студенти – майбутні бакалаври у галузі транспорту та викладачі як транслятори професійного досвіду та навичок. Тобто варто говорити про є співтворчу суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладачів та студентів, що ґрунтуються на відносинах, коли викладач та студенти є рівноправними партнерами спілкування (Курило, 2021). Загальними характеристиками

творчого середовища, на думку Т. Бабенко, є: невизначеність, що забезпечує пошук власних рішень нестандартного завдання та відмова від наявних зразків рішення; багатоваріантність рішень допускає можливість знаходження не одного, а відразу кількох ефективних рішень; нерегламентованість поведінки як свобода від тимчасових, поведінкових чи інших меж; безпека (дружність), що виявляється у повазі до думки інших, готовності надати підтримку, толерантності до висунутих ініціатив, конструктивної критики; предметна збагаченість, що виявляється у непередбачуваності, динамічності та мобільності об'єктів середовища; свобода вибору засобів та методів роботи над поставленим завданням; відповідність умінь і навичок характеру виконуваної роботи; складність поставлених завдань, що стимулюють пошук та застосування нестандартних засобів для їхнього вирішення (Бабенко, 2022).

У креативному освітньому мікросередовищі діють певні норми та правила, які регулюють поведінку учасників освітнього процесу. Ці норми та правила спрямовані на створення сприятливої атмосфери для розвитку індивідуально-інтегративних якостей студентів та виникають у процесі регулярної, систематичної та комплексної творчої взаємодії суб'єктів освіти (Масич, 2018). Індивідуально-інтегративні якості особистості майбутніх ППН базуються на діяльнісному спілкуванні (Лазарева, 2014), у процесі якого студенти спільно виконують творчі завдання, а викладач передає досвід як наставник щодо сучасних тенденцій в галузі транспорту та професійної (професійно-технічної) освіти, постійно підтримує творчу комунікацію.

Формування творчої особистості, на думку Ю. Бобрикової, є одним з головних завдань підготовки інженерів-педагогів, у вирішенні якого важливим аспектом є створення умов для розвитку творчих здібностей студентів, надання можливості для самореалізації, для реалізації власних ідей та задумів. Це, за її твердженням, забезпечується шляхом вивчення дисциплін, пов'язаних із творчістю; організації творчих майстерень та студій, де студенти мають змогу можуть займатися творчістю у вільний час; створення умов для вільного

спілкування та обміну досвідом між студентами; підтримки ініціатив студентів, пов'язаних з творчістю; заохочення творчих досягнень (Бобрикова, 2019).

Важливим моментом в процесі створення креативного освітнього мікросередовища в педагогічних ЗВО є пріоритетність творчих елементів над репродуктивними у навчальній та позааудиторній діяльності студентів. Така паритетність ґрунтується на специфіці інженерно-педагогічної та методичної творчості, коли досвід творчої діяльності не може бути переданий шляхом інформування чи ілюстрування, а лише набутий під час особистого залучення студентів до творчої діяльності (Романовська, 2014). Отже, в освітньому процесі педагогічних ЗВО елементи креативної діяльності повинні переважати над репродуктивними.

Реалізація креативного освітнього мікросередовища педагогічних ЗВО у підготовці майбутніх бакалаврів у галузі транспорту як ППН може здійснюватися за такими напрямками: *свобода вибору ресурсу* (можливість самостійно вибрати напрями навчання, форми та методи навчання, технічні матеріали); *використання активних та інтерактивних методів навчання* (розвиток критичного мислення, креативності та інших якостей творчої особистості); *організація проектної діяльності* (навичка самостійного вирішення складних завдань); підтримка творчих ініціатив тощо. Відтак, узагальнюємо, що структурно креативне освітнє мікросередовище педагогічних ЗВО охоплює творчу та проектну діяльність, змішане навчання (рис. 2.3).

Підготовка майбутніх ППН у педагогічних ЗВО передбачає активну самостійну роботу студентів, тому важливим складником структури креативного освітнього мікросередовища є підтримка творчої діяльності у ЗВО, активізації групової самостійної роботи та проектна діяльність (наприклад, організація проектних груп), які продукують ідеї щодо оптимізації освітнього середовища ЗВО та здійснюють успішну пропаганду активної творчої діяльності.



*Рис. 2.3 Структура креативного освітнього мікросередовища підготовки майбутніх ППН у педагогічних ЗВО*

Метод проєктів є ефективним інструментом у формуванні готовності майбутніх ППН до професійної діяльності. Цей метод дає змогу студентам розвинути навички самостійного та активного дослідження предметної галузі, застосувати отримані знання та навички на практиці, а також освоїти навички роботи у команді (Савченко, Саф'ян, & Коваленко, 2022). Суть методу проєктів у тому, що студентам пропонується реалізувати проєкт, пов'язаний з їх майбутньою професійною діяльністю (у межах дослідження студентам необхідно виконати проєкт, пов'язаний, з одного боку, з програмним матеріалом обраних в межах дослідження дисциплін «Методика професійного навчання» та «Освітні технології», а, з іншого, – з запланованим варіантом його використання у майбутній професійній діяльності: або на заняттях, або у позакласній роботі, або у системі додаткової освіти учнів професійних (професійно-технічних) закладів освіти.

У підготовці майбутніх ППН у педагогічних ЗВО метод проєктів є досить дієвим оскільки, по-перше, розвиває у студентів навички самостійної роботи, ініціативності та відповідальності за результат. По-друге, тренує комунікативні навички та сприяє розвитку вміння працювати у колективі. По-третє, метод



проектів дає змогу студентам освоїти навички планування, організації та контролю процесу та досягнення цілей (Мирончук, 2017).

Застосування методу проектів у підготовці майбутніх ППН у педагогічних ЗВО має низку переваг:

- *практична (професійно-орієнтована) спрямованість* (студенти вивчають реальні проблеми, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю, та знаходять їхні практичні рішення);

- *розвиток творчих здібностей майбутніх ППН* (під час виконання проектів студенти мають змогу самостійно обирати завдання, методи та способи вирішення, що сприяє розвитку творчого мислення та здібностей до інновацій, які є необхідними для успішної навчальної, квазіпрофесійної та майбутньої педагогічної діяльності);

- *розвиток комунікативної компетентності* (робота над проектами передбачає співпрацю та взаємодію студентів з іншими учасниками проекту, що розвиває навички комунікації та соціальної взаємодії (Кулалаєва, 2019), які є важливими для майбутніх ППН);

- *гнучкість та адаптивність* (метод проектів дає змогу адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб та пізнавальних, професійних інтересів студентів: вони можуть самостійно обирати тему проекту та його зміст, що сприяє розвитку самостійності та відповідальності;

- *автентичність* (проекти дають змогу студентам зіткнутися з реальними ситуаціями та проблемами, з якими вони будуть зустрічатися в майбутній професійній діяльності як ППН, що створює умови для формування знань, навичок та компетентностей, які в подальшому безпосередньо застосовуватимуться під час педагогічної практики).

Застосування проектної технології в креативному освітньому мікросередовищі педагогічних ЗВО сприяє вирішенню низки завдань: розвиток пізнавальних навичок студентів самостійно здобувати знання з різних джерел, використовувати набуті знання для вирішення навчальних та практичних завдань у галузі педагогічного проектування, вміння виявляти проблеми

(Аніщенко, 2019; Кулішов, 2016); навички збору інформації, необхідної для підготовки проєкту, проведення експериментів, аналізу, побудови гіпотез (Яковенко, 2009), узагальнення, формулювання проблеми та знаходження шляху їх вирішення; активно розвивається критичне та творче мислення, креативний потенціал студента тощо.

Сучасна модель підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО зорієнтована на становлення всебічно розвиненої особистості педагогів професійного навчання, здатних критично мислити крізь призму набуття життєво необхідних знань (Цьома, 2019). Цьому сприяє технологія розвитку критичного мислення як сукупність різноманітних педагогічних прийомів, які спонукають студентів до дослідницької творчої активності, створюють умови для усвідомлення навчального матеріалу, узагальнення отриманих знань. Застосування технології розвитку критичного мислення у підготовці майбутніх ППН сприяє формуванню професійно значущих рис особистості (самостійності, креативності, відповідальності); організації роботи, пов'язаної з вирішенням актуальних проблем та досягненням очікуваного результату; набуття навичок самоконтролю, самооцінки, самовдосконалення; умінь визначати проблеми та цілі діяльності, ефективно співпрацювати, бути ініціативними та відповідальними за прийняття рішень.

Процес змішаного навчання акцентує увагу на самоосвіті, самовдосконаленні та рефлексії, що сприяє розвитку індивідуально-творчих здібностей майбутніх ППН. Відтак, взаємодія студентів та викладачів у креативному освітньому мікросередовищі педагогічних ЗВО характеризується створенням творчого простору, що стимулює розвиток креативної особистості, формує почуття успіху, впевненість у власних силах, обирати та правильно оцінювати рішення творчих завдань у майбутній професійній діяльності.

Таким чином, реалізація педагогічних умов підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО передбачає:

1. *Компетентнісну спрямованість та системність.* У системному поданні зміст освіти є системотвірною основою, елементи якої у межах

модульної організації змісту освіти стають новими системами. Тому основна увага фокусується на результаті навчання, водночас значущим є не так обсяг вивченого матеріалу, а сформовані вміння майбутніх ППН вирішувати різні проблемні ситуації.

2. *Варіативність та модульність.* У побудові змісту підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО важливим моментом є його організація на основі модульного підходу. Рухлива структура кожного модуля може реалізуватися у повному, скороченому чи поглибленому форматі. Після здійснення вхідного контролю студентам пропонується той чи інший формат, що забезпечує індивідуалізацію навчання (Яковенко, 2009). Варіативність модуля виявляється в компонованні навчального матеріалу з урахуванням потреб та професійної готовності майбутніх ППН. Модульність дає можливість вибору індивідуальної траєкторії засвоєння змісту освіти.

3. *Актуалізацію змісту та мотивацію,* які спрямовані на стимулювання навчально-пізнавального процесу. Студенти не можуть засвоювати інформацію, якщо вони не розуміють її практичного призначення, і навпаки, практико зорієнтовані та мотиваційні освітні технології забезпечують результативне засвоєння інформації (Шевчук, & Кулішов, 2021).

4. *Практичну зорієнтованість та проблемність* передбачають застосування сукупності стимулюючих елементів, зокрема проблемна ситуація та практична спрямованість, тим самим підвищуючи результативність та ефективність засвоєння навчального матеріалу та формування необхідних компетентностей. Ця ідея реалізується шляхом постановки та вирішення проблемних ситуацій різного рівня складності, окрім того є вихідним положенням для проектування логіки проблемних модулів та їхніх елементів (Брюханова, 2007). Діяльність підхід реалізується можливістю самовизначення, самостійністю прийняття рішень під час створення умов вибору (Цідило, 2013). Сформована мотивація, індивідуальна траєкторія засвоєння змісту дають змогу освоювати найрізноманітніші методи роботи з інформацією, розвивають пізнавальні можливості. У цьому випадку засвоюється модель компетентнісної

спрямованості: самовизначення; дотримання критеріїв, норм та правил діяльності; володіння способами діяльності – вміння працювати з інформацією, окрім того посилюються пізнавальні, рефлексивні, комунікативні вміння; вміння здійснювати оцінку результатів діяльності та зіставляти з очікуваними – виявляти причини невідповідності (Бахтіярова, & Середіна, 2018).

5. *Орієнтацію у часі та інтегрованість*. Орієнтація змісту в часі сприяє реалізації міждисциплінарних зв'язків дисциплін загальної та професійної підготовки, усунути мозаїчність під час роботи з різними джерелами інформації. Інтегрованість змісту навчального матеріалу дає змогу вирішити проблему неузгодженості навчальних модулів та дисциплін. Інтегрованість передбачає певну наступність, послідовність, які є своєрідним плавним переходом від загального до приватного, від одного елемента системи до іншого і забезпечує не лише проектування змісту окремого модуля, а й конструювання цілісних вузлів, які охоплюють теоретичні, практичні, загальнометодологічні та соціальні модулі, сукупність яких і визначає якість підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО.

6. *Опору на помилки та візуалізацію*, які передбачають створення в освітньому процесі ситуацій із пошуку помилок, що сприяє розвитку критичного мислення в студентів. Наочність у навчанні володіє ілюстративною та когнітивною функцією, тому ефективність засвоєння навчального матеріалу підвищуватиметься. Тому під час демонстрації майбутнім ППН навчального матеріалу необхідно використовувати когнітивно-графічні навчальні елементи, виконані у кольорі та високій якості, що позитивно впливають на розвиток зорової пам'яті та просторового мислення студентів.

### **2.3 Моделювання підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту у педагогічних закладах вищої освіти**

Одним із ключових завдань дослідження є розробка та обґрунтування структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх бакалаврів у галузі

транспорту у педагогічних закладах вищої освіти. Розробка структурно-функціональної моделі ґрунтується на ідеях *педагогічного моделювання*. Модель, як штучний, ідеалізований об'єкт дає змогу відобразити суттєві властивості та ознаки об'єкта, абстрагуючись від несуттєвих показників (Гринькевич, 2017). Найчастіше педагогічна модель представлена у вигляді інфографіки (схеми, графіки та інших видів графічного зображення) і дає змогу в узагальненому вигляді відобразити всі компоненти освітнього процесу (Hadzhikolev, Hadzhikoleva, Hristov, & Yonchev, 2021). Водночас модель є своєрідним образом (умовним або уявним – зображення, схема, креслення, графік, план, карта тощо) або прообразом (зразок) будь-якого об'єкта або системи об'єктів, що використовуються в певних умовах для їхнього заміщення (Louca, & Zacharia, 2012).

Педагогічне моделювання сучасних освітніх систем є своєрідним пошуком та визначенням ефективних практик з організації освітнього процесу. У межах дослідження серед педагогічних моделей розглядаємо структурно-функціональні моделі освітніх середовищ, які є сукупністю взаємопов'язаних та взаємодіючих елементів, що відображають методикау освітнього процесу. Наукова модель в галузі педагогіки враховує всі компоненти, що впливають на освітній процес (Кожевніков, & Бондаренко, 2012), а педагогічне моделювання в межах дослідницької роботи дає змогу досягти ефективності запланованого результату. Більше того, така модель сприяє реалізації таких функцій: *нормативної*, яка тісно пов'язана з вирішенням завдань управління; *прогностичної*, що дозволяє передбачати зміни у властивостях та стані модельованого об'єкта за умови внесення змін до окремих компонентів; *дескриптивної*, що забезпечує відносну простоту пояснення явищ, спостерігаються практично (Бохонько, 2017). Теоретичні підходи до педагогічного моделювання є основою проєктування освітнього середовища підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту у педагогічних ЗВО, що є ключовим завданням дослідження.

У межах дослідження враховано сукупність вимог, які висуваються до педагогічних моделей (Ішутіна, & Шаповалова, 2018): спрямування моделі на об'єкт чи процес дослідження, структурність; взаємозв'язок елементів моделі та пріоритетність виконання; варіативність результату (позитивний або негативний); аргументований вибір елементів моделі.

Завдяки методу моделювання як творчому пошуку, з'являється можливість знайти рішення для більшості педагогічних проблем, оскільки вивчення конкретного об'єкта відбувається на основі розгляду іншого за допомогою збудованої моделі, а отримані результати та висновки дослідження переносяться з моделі на об'єкт.

Актуальність розробки структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту у педагогічних ЗВО визначається деякими передумовами. Варто відзначити належність спеціальності 015.38 Професійна освіта (Транспорт) до нечисленної групи професій, що функціонують одночасно у двох різних системах «людина – людина» та «людина – техніка». Водночас, згідно зі стандартами вищої освіти України зі спеціальності 015 Професійна освіта бакалаврського рівня сучасний ППН повинен готувати творчу особистість у процесі її професійного становлення, тому варто констатувати, що *освітнє середовище педагогічного ЗВО* є соціально-педагогічним простором, у якому відбуваються формування готовності до професійної діяльності, особистісно-професійний розвиток та саморозвиток майбутніх бакалаврів у галузі транспорту на основі індивідуально-творчого підходу, вільного вибору суб'єктивної позиції, динамічності, активності всіх суб'єктів освітнього процесу, креативності та референтності.

Основні вимоги до *підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО* доцільно розділили на три групи (рис. 2.4).



*Рис. 2.4. Групи вимог до підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО*

1. *Нормативні вимоги*, спрямовані на забезпечення досягнення поставленої мети навчання, підтримання та забезпечення необхідних умов навчання всім студентам, збереження актуальності та затребуваності професійної та інноваційної підготовки:

- задоволення вимог стандарту вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (2019);

- забезпечення гарантованого навчання професійної діяльності: формування інженерно-педагогічного мислення, комунікативної компетентності та креативності, сукупності необхідних професійно-педагогічних і предметно-практичних вмінь, засвоєння інтегрованих ґрунтовних психолого-педагогічних та техніко-технологічних знань, потреби у самоосвіті та саморозвитку, ціннісно-сенсове усвідомлення професійно-педагогічної діяльності;

- відповідність існуючому методологічному та інструментальному освітньому рівню напряму підготовки;

- доступність майбутнім бакалаврам у галузі транспорту всіх ресурсів педагогічного ЗВО з дотриманням усіх їхніх прав та обов'язків;

- гнучкість і керованість освітнім процесом в інноваційному освітньому середовищі, адаптація до мінливих умов навчання.

2. *Психолого-педагогічні вимоги*, спрямовані на реалізацію особистісного, індивідуального, диференційованого та персоналізованого підходів до

інноваційного навчання, підвищення мотивації до навчання, урахування індивідуальних особливостей студентів, освоєння нових актуальних компетентностей та забезпечення комфортності освітнього процесу:

- відповідність індивідуальним запитам майбутніх бакалаврів у галузі транспорту (комфортний темп навчання, мінімум психологічного травматизму, підтримка постійного інтересу до навчання;

- забезпечення різних рівнів складності навчання (диференціація завдань) у межах вимог освітніх стандартів;

- забезпечення персоналізації навчання на основі реалізації індивідуальних освітніх траєкторій, що відповідають усім необхідним вимогам та участі студентів у їхньому виборі (Гуревич, 2011);

- створення умов для розкриття та розвитку soft skills та креативних здібностей студентів, участі у всіх сферах їхньої життєдіяльності;

- можливість саморефлексії в інноваційному освітньому середовищі;

- максимальне використання психолого-педагогічних можливостей майбутніх бакалаврів у галузі транспорту, їхніх інтересів та здібностей.

3. *Організаційно-методичні вимоги*, спрямовані на підвищення ефективності реалізації інноваційного освітнього середовища підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО, розширення його можливостей, підвищення мотивації та комфортності навчання:

- можливість постійного моніторингу та контролю освітнього процесу;

- використання сучасних освітніх технологій, для яких характерна цифрова підтримка, відкритість, мобільність, орієнтація на дослідницьку та проектну складові, гарантія зворотного зв'язку з кожному виду навчально-пізнавальної діяльності, накопичувальна система оцінювання досягнень, ставка на дискусійний формат, розвиток нової цифрової грамотності;

- можливість отримання спеціалізованих знань та вивчення інших дисциплін у межах використання мережного навчання.

З урахуванням наявних уявлень щодо професійної підготовки та її власного розуміння і бачення, *підготовку майбутніх бакалаврів у галузі*



*транспорту в педагогічних ЗВО* розглядаємо як сукупність взаємопов'язаних інструментальних, методологічних, інфраструктурних компонентів освітнього середовища, в межах яких моделюються всі основні етапи професійно-педагогічної діяльності шляхом оптимального поєднання необхідних та достатніх ресурсів педагогічних ЗВО. Основними ідеями функціонування підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО та забезпечення квазіпрофесійної діяльності з метою формування готовності майбутніх ППН до професійної діяльності є:

- вияв та формування суб'єктності, розвиток індивідуальності;
- можливість задовольнити власні інтереси та потреби;
- самостійність постановки освітніх завдань та пошуку шляхів вирішення;
- надання студентам права обирати темп, обсяг роботи, складність, вид та спосіб, роль участі в освітній діяльності;
- задоволеність власною діяльністю та її результатами;
- рефлексивність ставлення до власної діяльності;
- діалоговий, партнерський характер взаємодії викладача та студентів.

Проектування структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО передбачає:

- 1) поєднання теоретичних знань з цифровими освітніми технологіями та професійних психолого-педагогічних знань;
- 2) наближення та взаємопроникнення інформаційно-технологічних та науково-педагогічних знань;
- 3) інтеграція та синергія технологій (змішане, «перевернуте», проєктне, практико зорієнтоване) та організаційних форм навчання (дистанційних, аудиторних та позааудиторних);
- 4) використання сучасних освітніх технологій, зокрема й цифрових.

Проектування структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО є процесом послідовної діяльності (фази проєктування, реалізації, результату), що реалізується на основі педагогічних умов, збалансований за часом, ресурсами, якістю та

спрямований на досягнення високого рівня готовності майбутніх ППН до професійної діяльності (рис. 2.5).

Процес моделювання підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО пов'язаний із визначенням її структури. Основними блоками розробленої структурно-функціональної моделі є концептуально-цільовий, структурно-змістовий, процесуально-технологічний, результативно-діагностичний. Розглянемо детальніше кожен з них.

Виокремлення *концептуально-цільового блоку* моделі пов'язано з тим, що цілепокладання є однією з обов'язкових умов результативності педагогічної діяльності, за допомогою якого суб'єкт має змогу моделювати та коригувати власну траєкторію розвитку. Концептуально-цільовий блок моделі представлений метою, методологічними підходами, принципами та характеристиками освітнього середовища педагогічних ЗВО. Реалізація ідеї цілепокладання в процесі планування та реалізації навчання дає змогу підвищити ефективність освітнього процесу та забезпечити якість освіти. Загалом у плануванні та реалізації навчання, ідея цілепокладання є фундаментальною, оскільки полягає в оптимізації, тобто підвищенні ефективності освітнього процесу. Згідно з сутністю педагогічного моделювання мета формулюється на основі прогнозованого результату реалізації моделі, що полягає у сформованості готовності майбутніх ППН до професійної діяльності. Мета зумовлена соціальним замовленням суспільства та заснована на вимогах до якості підготовки майбутніх ППН, здатних розуміти і реалізовувати методи та прийоми професійно-педагогічної діяльності, використовувати технології, алгоритм та установки, що не порушують технологію цієї діяльності. З огляду на це, *основними завданнями*, що визначають зміст моделі, визначено:

- підвищення мотивації студентів до здійснення професійно-педагогічної діяльності та прагнення до самовдосконалення;
- формування професійно-педагогічних знань та вмінь у вирішенні навчально-професійних завдань;
- розвиток здатності до рефлексії.

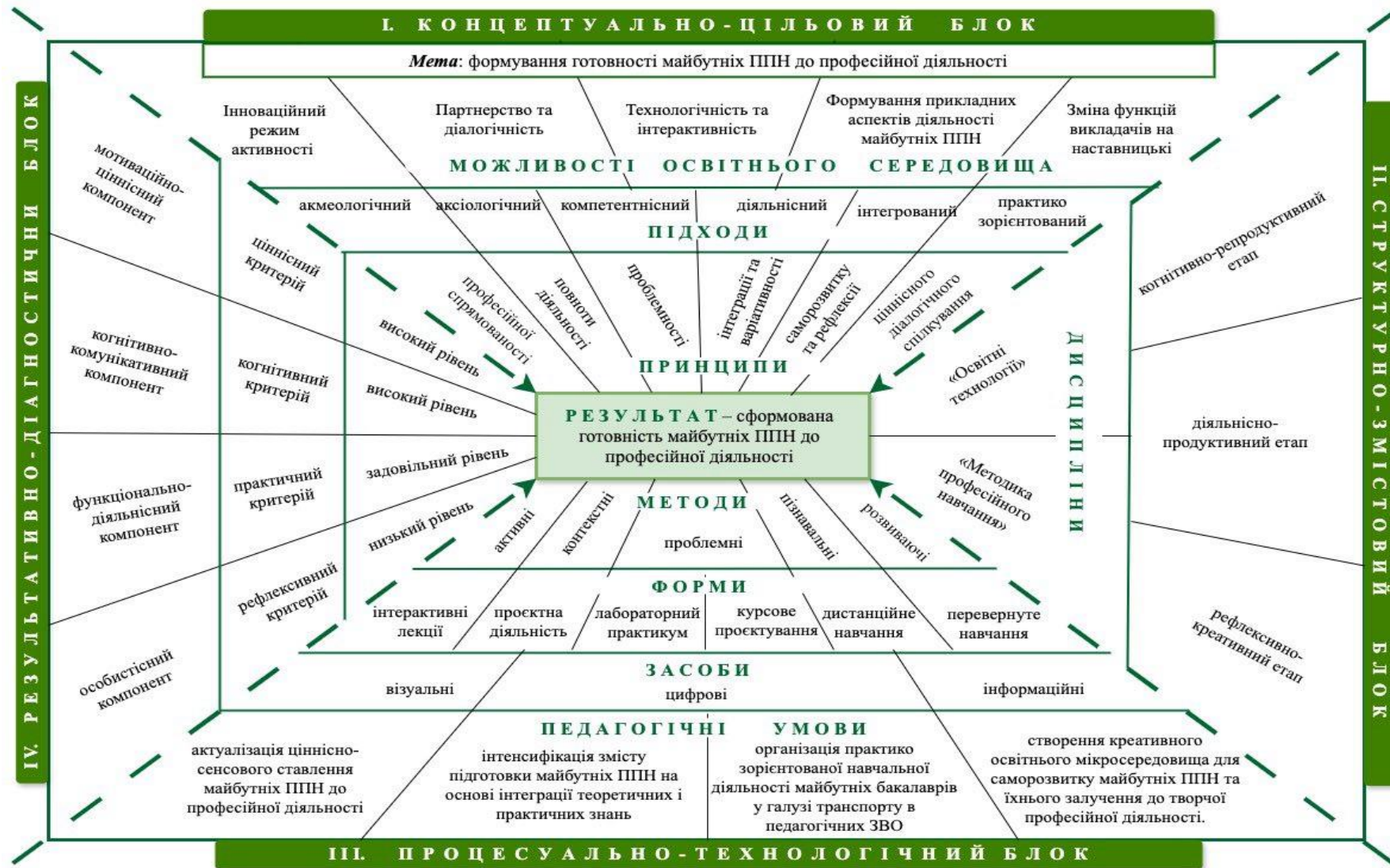


Рис. 2.5 Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО

Можливостями освітнього середовища педагогічних ЗВО у підготовці майбутніх бакалаврів у галузі транспорту визначено інноваційний режим активності; партнерство та діалогічність; технологічність та інтерактивність; формування прикладних аспектів діяльності майбутніх ППН; зміна функцій викладачів на наставницькі.

Також концептуально-цільовий блок відображає ключові методологічні орієнтири професійної підготовки майбутніх ППН: наукові підходи (акмеологічний, аксіологічний, компетентнісний, діяльнісний, інтегрований, практико зорієнтований) та принципи. Детально окреслені методологічні підходи розглянуто в першому розділі, а використання зумовлено їхньою спрямованістю на підвищення ефективності процесу професійної підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО. Сукупність обраних методологічних підходів реалізується на основі принципів, кожен із яких наповнює змістом процес професійної підготовки майбутніх ППН, визначає його вид, форми та засоби. Обрані для дослідження методологічні підходи конкретизуються у принципах (табл. 2.2).

*Таблиця 2.2*

**Взаємозв'язок методологічних підходів та принципів**

<b>Підходи</b>	<b>Принципи</b>
Компетентнісний	Професійної спрямованості
Діяльнісний	Повноти діяльності
Практико зорієнтований	Проблемності
Інтегрований	Інтеграції та варіативності
Акмеологічний	Саморозвитку та рефлексії
Аксіологічності	Ціннісного діалогічного спілкування

У науковій літературі поняття «принцип» розглядається як «основне вихідне положення будь-якої теорії, вчення, науки, світогляду» (Козяр, & Козловська, 2011, с. 189). Принцип є основним положенням, що визначає напрям та характер діяльності. Узгодженість ключових ідей, нормативні вимоги до організації та здійснення освітнього процесу представлені принципами

навчання. Педагогічні принципи – це основоположні ідеї, які визначають напрям та характер педагогічної діяльності (Карабін, 2022). Педагогічні принципи відображають закономірності освітнього процесу, а також вимоги суспільства до освіти. Вони є своєрідним орієнтиром для педагогічної (професійно-педагогічної) діяльності та забезпечують її ефективність та результативність (Попадич, 2022). Водночас варто відзначити, що окремо жоден із принципів не може забезпечити цілісну організацію всього навчання. Тому кожен принцип має враховуватися у процесі навчання на основі логічної структури та змісту тієї чи іншої дисципліни, а також комплексу методів, прийомів, засобів навчання тощо.

Відтак, принципами підготовки майбутніх ППН до професійної діяльності в педагогічних ЗВО є основні ідеї, які визначають зміст, методи, організаційні форми та дидактичні засоби освіти. Роль принципів залежно від специфіки завдань, які вирішуються на різних етапах діяльності, не однакова, і в різних умовах виявляється ключова роль того чи іншого принципу.

*Принципом професійної спрямованості* передбачає застосування отриманих знань, умінь у сфері майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Принципом професійної спрямованості є не лише своєрідним мотиваційним складником, що передбачає розвиток у студентів позитивного ставлення до професійної діяльності ППН, а й формування певних компетентностей, володіння знаннями щодо ролі сучасних інформаційних технологій в освіті, науці та техніці; володіння знаннями щодо професійно-педагогічної діяльності та готовність використовувати сучасні освітні технології у проектуванні, організації та реалізації освітнього процесу. Цей принцип реалізується на практичних заняттях під час виконання кейс-завдань, які моделюють професійну діяльність і дають змогу продемонструвати ті проблеми та труднощі, з якими зіткнуться студенти під час практики та майбутньої діяльності.

*Принцип повноти діяльності* передбачає отримання необхідних знань, умінь та навичок на основі самостійної діяльності студентів. Водночас майбутні ППН добре розуміють форми та зміст професійно-педагогічної діяльності, що

сприяє ефективному розвитку здібностей та умінь. Розглядаючи сутність підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО у контексті принципу діяльності, варто стверджувати, що зміст підготовки має відповідати рівню наукових досягнень, забезпечувати вимоги «соціального замовлення» суспільства до рівня професійної підготовки ППН. Статус майбутніх ППН в локальному або професійному співтоваристві здатний забезпечити основу для професійного успіху. Тому необхідно свідомо визначити власну мету та набути необхідних знань, що супроводжуються відповідними вміннями та навичками.

Принцип повноти діяльності також передбачає необхідність участі майбутніх ППН у різних видах діяльності (навчально-пізнавальній, навчально-практичній, самостійній практичній) з метою набуття різноманітного досвіду. З урахуванням цього варто виокремити види діяльності ППН, значущі в аспекті їхнього професійно-особистісного розвитку: науково-практичну (проведення емпіричних досліджень проблемних ситуацій у професійно-педагогічній діяльності в системі професійної (професійно-технічної) освіти, розробка програмних освітніх продуктів, підготовка навчально-методичних матеріалів), навчальну квазіпрофесійну діяльність (виконання практичних завдань, участь у підготовці та реалізації проєктів, педагогічна, виробнича практика).

*Принцип проблемності.* Очевидно, що у формуванні будь-якої якості чи здібності закладено механізм розвиваючих труднощів. У формуванні готовності майбутніх ППН до професійної діяльності також необхідно забезпечувати постановку завдань, які б викликали у студентів певні труднощі та стимулювали пошук відповіді в умовах відсутності знань; забезпечували умови для теоретичної поінформованості та відсутності досвіду; наявності умінь та нездатності їхнього творчого використання. Практико зорієнтована основа готовності майбутніх ППН до професійної діяльності накладає додаткові вимоги до проєктування та організації навчально-розвивальних завдань, які передбачають невизначеність, множинність рішень, відсутність єдиної правильної відповіді.

Основні переваги підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО, заснованої на *принципі інтеграції та варіативності*, зводяться до реалізації різноманітних підходів, забезпечення вибору стратегій та траєкторій власного розвитку. Принцип дає змогу обирати у певній послідовності навчальні дисципліни протягом усієї траєкторії підготовки майбутніх ППН. Поєднання аудиторного освоєння дисциплін із позааудиторними активностями, локаціями, заходами забезпечує розвиток здатності студентів швидко освоювати педагогічні засоби, технологічні процеси та нові спеціальності, виховання потреби постійно самовдосконалюватися та саморозвиватися. Сукупність аудиторної та позааудиторної практичної діяльності спрямовано на опанування майбутніми ППН цілей, змісту, форм організації освітньої діяльності під час вивчення спеціальних дисциплін.

Ключовими параметрами *принципу самореалізації та рефлексії* є концентрація особистості на набутті знань, закріпленні та розвитку навичок, розумінні та індивідуальному пошуку шляхів вирішення професійних завдань. Основним фокусом уваги є використання принципу для визначення потенціалу самореалізації та розвитку особистісних цінностей. Визнання особистості майбутніх ППН як самоцінної індивідуальності, що володіє власною логікою розвитку, потребою у саморозвитку як самостійному вибудовуванні себе та створенні умов для пізнавальної діяльності сприяє самоосмисленню, внутрішній активності, самореалізації в освітньому процесі. Окреслений принцип спрямовується на поетапне досягнення майбутніми ППН вершин у власному розвитку, зорієнтований лише на прогресивний розвиток, самовдосконалення студентів в онтогенезі не лише в навчальних результатах (освіченості), а й в особистісному та суб'єктному зростанні кожного студента. Принцип самореалізації передбачає розуміння розвитку як руху до самовдосконалення; визнання суб'єктного характеру розвитку; здійснення саморозвитку на основі суперечностей, які вирішуються суб'єктом чи особистістю; багатогранність та багатоплановість професійного саморозвитку;

реалізацію індивідуального потенціалу майбутніх ППН у професійній підготовці та подальшому професійному саморозвитку.

Процес *рефлексії* вимагає створення відповідних умов, в яких майбутні ППН матимуть змогу відобразити та проаналізувати власний індивідуальний досвід, що охоплює сукупність дій та вчинків. Усвідомлення, аналіз та перебудова власного досвіду забезпечують просування у розвитку, виробленні загальнолюдських якостей – самокритичності, сприйнятливості до іншої особистості (Мачинська, 2020). Розвиток критичного мислення та усвідомлення набутого досвіду відбувається у процесі рефлексії. На цьому етапі здійснюється оцінка значущості отриманих нових знань та аналіз особистісного розвитку.

Сутність *принципу ціннісного діалогічного спілкування* виявляється в індивідуальній та колективній професійно-педагогічній проектній діяльності. Діалогічний принцип є своєрідним поясненням внутрішньої мови та мислення. Мовний діалог занурюється у сферу свідомості, мислення з подальшим перетворенням у діалог самопізнання (Бадер, 2020). Стимулювання такого самопізнання у творчому процесі залежить від активної зацікавленості учасників дискусії в обговоренні. Під час дискусії формується розуміння сутності формату, змісту пропонувананих навчальних професійно-педагогічних завдань, об'єктивна оцінка професійного діяльності, її значущості. Діалогічність породжує в суб'єктах навчання індивідуальні сенси, які перетинаються під час взаємодії та створюють загальне сенсові поле.

Завершуючи огляд концептуально-цільового компонента моделі, відзначимо взаємозв'язок та взаємодоповнюваність принципів, що забезпечує їхню ефективну реалізацію у комплексі.

*Структурно-змістовий* блок моделі відображає особливості проектування процесу підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО в його змістовій частині і способах організації пізнання цього змісту. Структурно-змістовий блок моделі охоплює такі позиції:



- засвоєння теоретичних аспектів освітньої сфери 015.38 «Професійна освіта. Транспорт», ознайомлення з особливостями професійно-педагогічної діяльності в закладах професійної (професійно-технічної) освіти;

- оволодіння фундаментальними фаховими знаннями, а також комунікативними вміннями, які забезпечують готовність до практичної реалізації завдань педагогічної та виробничо-технічної діяльності;

- оволодіння способами професійно-педагогічної діяльності з формування готовності майбутніх ППН до професійної діяльності.

У підготовці майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО особливе значення відводиться інтегративному ресурсу дисциплін професійної підготовки – «Методика професійного навчання» та «Освітні технології», вивчення яких сприяло опануванню майбутніми ППН необхідними теоретичними знаннями та практичними вміннями.

У межах структурно-змістового блоку моделі реалізуються такі три етапи підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО: когнітивно-репродуктивний, діяльнісно-продуктивний та рефлексивно-креативний. *Мета* першого, когнітивно-репродуктивного етапу – формування мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх ППН до професійної діяльності. *Формами* роботи на когнітивно-репродуктивному етапі були проблемні лекції та семінари, присвячені особливостям професійної діяльності та професійного навчання; консультації викладачів профільних дисциплін; візуально-інформаційні – бази даних професійної спрямованості, що перебувають у загальному доступі. *Основні методи* – методи проблемного та візуально-інформаційного викладу навчального матеріалу та репродуктивний метод, скрайбінг. *Очікуваний результат* на когнітивно-репродуктивному етапі – сформовано стійку мотивацію майбутніх ППН до професійної діяльності. Таким чином, когнітивно-репродуктивний етап спрямовувався на формування усвідомленої потреби майбутніх бакалаврів у галузі транспорту у набутті спеціальних знань, умінь та навичок для вдосконалення професійно-педагогічної діяльності.

*Мета* другого – діяльнісно-продуктивного етапу – формування професійних умінь та навичок майбутніх ППН. Формами роботи обрано практичні та лабораторні заняття, самостійну роботу, позанавчальну діяльність, передпроектне дослідження, участь у студентському гуртку «Професійно-педагогічна вертикаль», участь студентів-практикантів у педагогічних семінарах, підготовлених керівниками практик, методистами та провідними педагогами закладу освіти – бази практики. *Методи роботи* – проблемного викладу, частково-пошуковий, проектно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний, кейс-метод. *Очікуваний результат* – сформовані професійні вміння та навички.

*Мета* третього, *рефлексивно-креативного* етапу – формування здатності до вияву індивідуальності, творчості у професійній діяльності. *Формами* організації навчання на цьому етапі були сценарно-проектні заняття, індивідуальне та групове консультування, проектна діяльність, позааудиторна навчальна діяльність, проведення тренінгу «Основи професійного цілепокладання», реалізація програми позааудиторної діяльності студентів «Сучасний педагог професійного навчання». *Методи* – комунікативний, проблемний, дослідницький, проектно-сценарний. *Очікуваний результат* – сформована здатність майбутніх ППН до вияву творчості у професійній діяльності, навички самооцінки.

*Процесуально-технологічний блок* відображає методи, технології навчання в інтеграції з методико-методологічними ресурсами, а також педагогічні умови підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО. Цей складник знаходиться в тісній інтеграції з університетським електронним інформаційним освітнім середовищем (ЕІОС), насиченим різними цифровими сервісами забезпечення освітнього процесу з інформацією на традиційних та електронних носіях, у віртуальних бібліотеках, базах даних, навчально-методичних комплексах, а також інших зовнішніх ресурсах (масові онлайн-курси, система дистанційного навчання Moodle, портал відкритої освіти Moodle тощо), на яких засновані нові сучасні комп'ютерні та телекомунікаційні технології та засоби навчання. Така

інтеграція забезпечує еволюцію традиційного навчання в конвергентне, в основі якого є змішане, індивідуалізоване, диференційоване та персоналізоване навчання (Ільченко, Гуз, & Олійник, 2019).

Так, процесуально-технологічний складник освітнього середовища педагогічних ЗВО відображає такі методи: *активні* – активізація мотиваційного компонента діяльності на основі застосування цифрових освітніх технологій навчання; *контекстні* – поступове насичення освітнього процесу елементами професійного навчання у педагогічній освіті; *проблемні* – створення ситуацій проблемного характеру для вирішення нестандартних завдань; *пізнавальні* – формування ґрунтовного пізнавального інтересу у професійно-педагогічній освіті; *розвиваючі* – використання професійно-педагогічних завдань, спрямованих на розвиток практичних навичок та прийомів.

Інноваційними формами організації освітнього процесу обрано: *інтерактивні лекції* – лекційний матеріал з залученням ЕІОР та цифрових методів навчання; *проектна діяльність* – розробка проекту під час підсумкового завдання; *лабораторний практикум* – виконання кейс-завдань чи вирішення професійно-педагогічних ситуацій, а також моделювання фрагментів освітнього процесу; *курсове проектування* – виконання курсового проекту за допомогою методу кейс-стаді, спрямованого на вирішення сучасних проблем освітнього середовища професійної (професійно-технічної) освіти; *дистанційне навчання* – змішане навчання із залученням елементів дистанційного проектування; *перевернуте навчання* – активна форма організації освітнього процесу в межах якого студенти самостійно освоюють теоретичний матеріал в системі дистанційного навчання Moodle, а під час очного навчання організується активне інтерактивне середовище навчання. Засобами навчання обрано візуальні, *цифрові та інформаційні* – застосування цифрових та інформаційних ресурсів під час організації освітнього процесу в педагогічній ЗВО.

Педагогічними умовами підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО:

- актуалізація ціннісно-сенсового ставлення майбутніх ППН до професійної діяльності;
- інтенсифікація змісту підготовки майбутніх ППН на основі інтеграції теоретичних і практичних знань;
- організація практико зорієнтованої навчальної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО;
- створення креативного освітнього мікросередовища для саморозвитку майбутніх ППН та їхнього залучення до творчої професійної діяльності.

Процесуально-технологічний блок моделі відображає дієвий дидактичний інструментарій, особливості й умови організації підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО, послідовність і доцільність підбору технологій, методів та засобів навчання. Процесуально-технологічний блок розкриває механізм трансформації теоретичних знань у практичні навички вирішення складних квазіпрофесійних завдань.

*Результативно-діагностичний* блок структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО представлений компонентами (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-комунікативний, функціонально-діяльнісний, особистісний), критеріями (аксіологічний, змістовий, діяльнісний, рефлексивний) та рівнями (високий, достатній, задовільний, низький) готовності майбутніх ППН до професійної діяльності, а також очікуваним результатом – сформована готовність майбутніх ППН до професійної діяльності на високому рівні. Результативно-діагностичний блок характеризується вимогами до рівня підготовки, що визначається Стандартом вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (2019) та нормативними документами.

Результативно-діагностичний блок характеризується досягненням мети, конкретним результатом діяльності з формування готовності майбутніх ППН до професійної діяльності. Кінцевий результат визначення ефективності готовності майбутніх ППН до професійної діяльності залежить від високих

показників сформованості визначених компонентів, які є основними показниками майбутньої ефективної професійно-педагогічної діяльності ППН. Відтак, результативно-діагностичний блок містить інструментальний матеріал, що дає змогу оцінити інноваційність та ефективність педагогічної ідеї, дослідно-пошукової роботи та педагогічного дослідження загалом.

Розроблена в межах дослідження структурно-функціональну модель підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО відображає передбачувану організацію діяльності, прогнозування ефективного досягнення поставлених цілей та завдань, зумовлена впливом освітнього простору, соціального та професійного, має відкритий характер, а також може бути доповнена та розширена.

### **Висновки до розділу:**

На основі здійсненого аналізу наукової літератури уточнено поняття готовності до професійної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту, яке розглянуто як інтегральну характеристику, що відображає здатність здійснювати ефективну педагогічну та виробничу діяльність в безперервно мінливих умовах виробничих та освітніх процесів. На основі аналізу дисертаційних досліджень і нормативних документів уточнені компоненти готовності до професійної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту: *мотиваційно-ціннісний* (сукупність мотивів вибору професійної діяльності, переконань та потреб, що формуються на тлі сталого інтересу до професії, розуміння значущості професійно-педагогічної діяльності); *когнітивно-комунікативний* (грунтовність фундаментальних і фахових знань, а також комунікативних вмінь, які забезпечують готовність до практичної реалізації завдань педагогічної та виробничо-технічної складових професійної діяльності); *функціонально-діяльнісний* (вміння та навички реалізації інноваційних напрямів технічного прогресу в автотранспортній та освітній галузі з позицій ініціативи, самостійності, відповідальності) та *особистісний*

(професійно значущі індивідуальні якості майбутніх бакалаврів у галузі транспорту та здатність до рефлексії). Визначено рівні (високий, достатній, задовільний, низький), критерії (ціннісний, когнітивний, практичний, рефлексивний) та показники сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту.

На основі цілеспрямованого аналізу наукових досліджень, в яких визначалися та реалізовувалися різноманітні педагогічні чинники позитивного впливу на фахову підготовку та процес формування готовності майбутніх ППН до професійної діяльності, конкретизовано педагогічні умови підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО: актуалізація ціннісно-сенсового ставлення майбутніх ППН до професійної діяльності; інтенсифікація змісту підготовки майбутніх ППН на основі інтеграції теоретичних і практичних знань; організація практико зорієнтованої навчальної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО; створення креативного освітнього мікросередовища для саморозвитку майбутніх ППН та їхнього залучення до творчої професійної діяльності. Реалізація визначених педагогічних умов підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО передбачає компетентнісну спрямованість та системність, варіативність та модульність, актуалізацію змісту та мотивацію, практичну зорієнтованість та проблемність, орієнтацію у часі та інтегрованість, опору на помилки та візуалізацію.

Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО заснована на відображенні основних ідей підготовки, що сприяє формуванню готовності ППН до професійної діяльності, оскільки модель є інструментом, що дає змогу чітко побачити внутрішню структуру досліджуваного об'єкта, систему чинників, що впливають на неї, ресурсне забезпечення розвитку тощо. Розроблена структурно-функціональна модель встановлює детермінований взаємозв'язок зовнішніх та внутрішніх чинників із метою процесу – формування готовності майбутніх ППН до професійної діяльності як результату їхньої підготовки в педагогічних ЗВО.

Основними блоками розробленої структурно-функціональної моделі є: *концептуально-цільовий*, зорієнтований на формування у студентів умінь та навичок застосовувати отримані знання у професійній діяльності на творчому рівні, що відображає мету, основні методологічні підходи та принципи навчання; *структурно-змістовий*, що визначається навчальною програмою, навчальним планом та методичним інструментарієм; *процесуально-технологічний* (специфічні форми та методи навчання, які забезпечують високу мотиваційну залученість студентів у процес освоєння дисциплін та розвиток творчого ставлення до майбутньої професійної діяльності); *результативно-діагностичний* (поетапна діагностика сформованості готовності майбутніх ППН до професійної діяльності).

Основні матеріали другого розділу висвітлено у таких публікаціях: [2; 6; 7; 9].

### РОЗДІЛ 3

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ДІЄВОСТІ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ У ГАЛУЗІ ТРАНСПОРТУ ЗА ВИЗНАЧЕНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ У ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

### 3.1 Загальні питання організації та проведення експериментального дослідження

На основі теоретичних положень, що відображають методологічні аспекти підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО і висвітлені у попередніх розділах, у межах дослідження спроектовано та реалізовано експериментальну роботу. Основна мета експериментальної роботи – перевірити дієвість педагогічних умов та освітнього середовища підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО. У дослідно-експериментальній роботі враховано низку вимог до проведення педагогічного експерименту, зокрема визначення емпіричної бази дослідження (генеральної сукупності) – студенти педагогічних ЗВО зі спеціальності 015.38 «Професійна освіта. Транспорт»; обґрунтування репрезентативної вибірки; розробка показників та критеріїв оцінки результативності впливу розроблених педагогічних умов та вдосконаленого освітнього середовища підготовки майбутніх ППН у галузі транспорту в педагогічних ЗВО на результати навчання; участь студентів у дослідно-пошуковій роботі в освітньому процесі.

Експериментальна робота проводилася впродовж 2020-2024 років у три етапи: констатувальний, формувальний, підсумковий. Дослідно-експериментальна робота здійснювалася на базі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (ТНПУ ім. В. Гнатюка), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (ДДПУ ім. І. Франка), Криворізького державного педагогічного університету



(КДПУ) зі 79 студентами спеціальності 015.38 «Професійна освіта. Транспорт». Кожен із визначених етапів експериментальної роботи передбачав розв'язання низки завдань та виокремлення відповідних методів дослідження. У таблиці 3.1 розглянуто загальну характеристику кожного етапу педагогічного експерименту (роки проведення, цілі, база експерименту, учасники; методи, засоби, технології та види діяльності). Отримані дані під час проведення педагогічного експерименту оброблялися за допомогою методів математичної статистики.

Таблиця 3.1

### Загальна характеристика педагогічного експерименту

Етап	Констатувальний	Формувальний	Підсумковий
Роки	2020-2021 н.р.	2021-2024 н.р.	2024 р.
Мета	Встановлення вихідного стану сформованості готовності майбутніх ППН до професійної діяльності	Реалізація педагогічних умов підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО	Рефлексія результатів експерименту
База експерименту	Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Криворізький державний педагогічний університет		
Учасники експерименту	Студенти спеціальності 015.38 «Професійна освіта. Транспорт» – майбутні педагоги професійного навчання		
Методи і види діяльності	Анкетування, кейс завдання, бесіди, тестування, вивчення досвіду роботи викладачів, аналіз одержаних результатів. Експериментальне викладання, контрольні роботи, рейтинг, нестандартні завдання, аналіз проведеної роботи, тестування, проєктна робота, експериментальна діагностика.		

Розглянемо дещо детальніше кожен етап. Перший етап експерименту – *констатувальний* (2020-2021 рр.) передбачав організаційно-підготовчу роботу – вивчення наукової літератури з проблем підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту як педагогів професійного навчання, готовності до професійної діяльності, обґрунтування проблеми, що розробляється. Метою цього етапу було встановлення вихідного стану сформованості готовності майбутніх ППН до професійної діяльності. Завданнями цього етапу були:

- 1) постановка мети та завдань експериментального дослідження, формулювання гіпотези дослідження;
- 2) визначення складу об'єктів дослідження та термінів проведення експерименту;
- 3) розробка критеріального апарату, що дає змогу визначити рівні сформованості готовності майбутніх ППН до професійної діяльності;
- 4) підбір діагностичних методик, спрямованих на виявлення якісних характеристик, що визначають рівень сформованості готовності майбутніх ППН до професійної діяльності, розробка програми та методики педагогічного експерименту;
- 5) виявлення вихідного рівня сформованості готовності майбутніх ППН до професійної діяльності;
- 6) ознайомлення учасників педагогічного експерименту з цілями та завданнями проведеної експериментальної роботи, змістом основних етапів, умовами його реалізації.

Важливим напрямом планування експериментальної роботи є вибір засобів діагностики виявлених критеріїв досліджуваного феномена (у межах дослідження – готовності до професійної діяльності). Мета будь-якого освітнього процесу завжди повинна проектуватися діагностично, що передбачає таку її постановку, на основі якої б уможливилось визначення міри її реалізації та побудова певного (визначеного) освітнього процесу освіти, що гарантує її досягнення. Досягнення тієї чи іншої мети і буде заданим

результатом. Констатація факту отримання результату можлива лише на основі педагогічної діагностики (Вербець, 2016).

Основними вимогами до діагностики готовності майбутніх ППН у галузі транспорту до професійної діяльності є:

- концептуальне обґрунтування компонентів готовності до професійної діяльності, які формуються у межах експериментального дослідження;
- підбір, адаптація діагностичного інструментарію;
- системність у проведенні діагностики (Ярощук, 2019; Baker-Shelley, van Zeijl-Rozema, & Martens, 2017);
- комплексне використання різнопланових методик.

Відповідність запропонованим вимогам робить проведення діагностики готовності майбутніх ППН до професійної діяльності самостійним, системотвірним чинником педагогічного моніторингу якості освітнього процесу підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО з формування досліджуваної готовності.

Для того щоб визначити рівень сформованості готовності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності на основі розроблених критеріїв, необхідно обрати засоби та методи діагностики (тести, анкети, контрольні завдання тощо). Відтак, з метою відображення результатів експерименту здійснено підбір, адаптацію та розробку діагностичного інструментарію, що дає змогу достовірно визначити рівні готовності майбутніх ППН до професійної діяльності.

На основі вивчення науково-педагогічної літератури визначено найпоширеніші та найпопулярніші способи діагностики готовності до професійної діяльності: опитування та ділові ігри (Волкова, 2017), анкетування (Каламбет, Іванов, & Півняк, 2015), педагогічні методики, засновані на тестуванні (Лініцька, 2020; Москалець, 2014), аналіз участі у різних конкурсах під керівництвом викладача (Бартків, 2010), застосування карт самооцінки (Староста, 2021). Загалом методика діагностики повинна відповідати сукупності принципів: *адекватність* методики отримання достовірної

інформації; *цілісність* методики як інструментального продукту; *науковість* методики; *критерійність*, тобто чітке визначення змісту та предмета оцінювання; *спрямованість*, тобто можливість перетворення діагностичних результатів в механізм управління якістю педагогічної діяльності.

Діагностика рівня готовності майбутніх ППН до професійної діяльності відображає такі елементи:

1) завдання діагностики: аналіз рівнів, показників, критеріїв та компонентів готовності до професійної діяльності;

2) суб'єкти діагностики: бакалаври у галузі транспорту, діагности (організатори процесу діагностики);

3) сукупність процедур діагностики, що базується на принципах системного педагогічного дослідження, співвіднесеного з адекватним інструментарієм, що їх перевіряє (Ochrana, 2019);

4) засоби та інструменти діагностування: різноманітні методики діагностики, а також способи оцінки валідності та надійності діагностичного інструментарію.

Для визначення рівнів готовності майбутніх ППН до професійної діяльності за конкретними показниками підбрано та розроблено діагностичні методики, які охоплювали усі аспекти досліджуваного об'єкта, адаптовані під потреби дослідження, прості в обробці та інтерпретації. В якості діагностичного інструментарію використовувалися: анкети, тести, опитувальники, завдання проблемного характеру. За допомогою підбраного діагностичного інструментарію відбувалося оцінювання рівня сформованості готовності майбутніх ППН у галузі транспорту до професійної діяльності за такими компонентами:

- *мотиваційно-ціннісний* – методика визначення інтересу до професії та професійної відповідальності (О. Резван), анкета для з'ясування рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності (для студентів),

діагностика мотивації досягнення (А. Мехраб'ян), методика діагностики особистості на мотивацію до успіху (Т. Елерс) (Додаток А);

- *когнітивно-комунікативний* – методика «Схематизація вербальної інформації»; опитувальник «Визначення типів мислення і рівня креативності» (Дж. Брунер); опитувальник «Визначення рівня педагогічного мислення» (за М. Кашаповим, Т. Кісельовою), контрольні-вимірні матеріали (тест на виявлення розуміння змісту складових професійно-педагогічної діяльності викладача сучасної професійної школи), а також спостереження за студентами в процесі освітньої діяльності, аналіз результатів навчальної діяльності, експертна оцінка їхньої методичної підготовленості, аналіз виконання професійно-педагогічних завдань (Додаток Б). В якості основного методу використовували моніторинг успішності студентів з фундаментальних і професійно-орієнтованих педагогічних дисциплін. При цьому в якості показників вихідного стану підготовленості студентів з даних дисциплін розглядали результати семестрових екзаменів та заліків.

- *функціонально-діяльнісний* – завдання для діагностування здатності до інженерно-педагогічного мислення (Міні-кейси «Розв'язання педагогічних ситуацій»), анкета «Оцінка вмінь здійснення професійно-педагогічної діяльності» (розробка автора), «Методика оцінки комунікативних і організаторських здібностей особистості» (В. Синявський і Б. Федорошин) (Додаток В);

- *особистісний* компонент – опитувальник «Оцінка здібностей до прийняття творчих відповідальних рішень» (В. Андреев), Діагностика особистісної креативності (Е. Тунік), адаптований тест «Рефлексія на саморозвиток» (за Л. Бережновою), ранжування особистісних та професійно значущих якостей майбутніх бакалаврів у галузі транспорту як педагогів професійного навчання (Додаток Г).

Загальний рівень готовності майбутніх ППН до професійної діяльності оцінювався як середнє арифметичне результатів за всіма досліджуваними компонентами і проводився за такою шкалою:

- менше 60% – низький рівень;
- 60-74% – задовільний рівень;
- 75-89% – достатній рівень;
- 90% і більше – високий рівень.

Діагностику сформованості готовності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності необхідно проводити у процесі її формування. Це зумовлює необхідність перевірки початкового рівня наявних знань (вхідний контроль) та кінцевого результату (вихідний контроль) (Мельничук, & Шкабаріна, 2019). Обрані в межах дослідження методи діагностики дають змогу оцінити кінцевий результат та простежити динаміку його розвитку.

Розроблений інструментарій застосовувався на констатувальному (визначався початковий рівень сформованості компонентів готовності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності) та підсумковому етапах експерименту (визначалися підсумкові показники рівня сформованості компонентів досліджуваної готовності).

Констатувальний експеримент передбачав діагностику доекспериментальних результатів рівня сформованості готовності майбутніх ППН до професійної діяльності в освітньому процесі за всіма критеріями і загальною логікою дослідно-експериментальної роботи. На констатувальному етапі (2020-2021 н.р.) експериментальні дані отримано на базі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Криворізького державного педагогічного університету шляхом анкетування та опитування студентів IV курсу спеціальності 015.38 «Професійна освіта. Транспорт». Загалом констатувальним етапом охоплено 79 студентів,

Шляхом тестування, опрацювання отриманих анкетних даних, аналізу даних з опитувальників та методик, оцінки результатів самоосвітньої діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту та ідентифікації певної кількості балів, набраної студентами, з рівнями готовності майбутніх бакалаврів у галузі

транспорту до професійної діяльності, визначено результати констатувального етапу експериментального дослідження, відображені в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

**Результати сформованості готовності майбутніх ППН до професійної діяльності (констатувальний етап експерименту, 2020–2021 н.р.)**

Рівні	Констатувальний експеримент							
	Компоненти готовності майбутніх ППН до професійної діяльності							
	Мотиваційно-ціннісний		Когнітивно-комунікативний		Функціонально-діяльнісний		Особистісний	
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
Високий	7	8,86	8	10,13	8	10,13	7	8,86
Достатній	21	26,58	22	27,85	23	29,11	25	31,65
Задовільний	45	56,96	44	55,70	43	54,43	41	51,90
Низький	6	7,59	5	6,33	5	6,33	6	7,59

Отже, результати констатувального етапу експериментальної роботи свідчать про те, що рівень сформованості готовності майбутніх ППН до професійної діяльності є недостатнім, що зумовлено, значною мірою неефективністю традиційного навчання. Так, студенти демонстрували відсутність стійкого інтересу до професійно-педагогічної діяльності і мотивації досягнення, а також ціннісно-сенсового усвідомлення інженерно-педагогічної діяльності, а встановлений початковий стан професійно-педагогічних знань майбутніх ППН не відповідає вимогам до підготовки висококомпетентних фахівців. Також лише незначна кількість майбутніх ППН мають набір необхідних умінь, водночас відчують труднощі в процесі переходу від осмислення теоретичних знань, отриманих в межах аудиторних занять, до перетворення цих знань у практичні дії.

Відтак, проведені дослідження підтвердили потребу у впровадженні інноваційних підходів щодо організації професійної підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО. Отримані дані враховано в межах організації подальшої експериментальної роботи, обґрунтуванні та реалізації педагогічних умов, необхідних для підвищення рівня ефективності й результативності процесу системної, наукової і методично адекватної підготовки майбутніх ППН до професійної діяльності.

Отримані дані та узагальнення констатувального етапу експериментального дослідження стали достатньою і верифікованою підставою розпочати формувальний етап експерименту (2020-2024 н.р.) – реалізацію сукупності педагогічних впливів в експериментальних групах.

Формувальний етап дослідно-експериментальної роботи передбачав реалізацію педагогічних умов та впровадження структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО і здійснювався на базі обраних для експериментального дослідження ЗВО (тих самих, що і на констатувальному етапі). Загалом на цьому етапі у дослідженні приймали участь 130 студентів, які розподілялися на контрольні (КГ) та експериментальні (ЕГ) групи (табл. 3.3).

*Таблиця 3.3*

**Розподіл студентів за групами (КГ та ЕГ) у експерименті**

№	Педагогічні ЗВО	Вступ 2020	Вступ 2021
		КГ	ЕГ
1.	Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка	23	18
2.	Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка	19	28
3.	Криворізький державний педагогічний університет	24	18
<b>Загалом</b>		<b>66</b>	<b>64</b>



Формувальний етап експерименту проходив з майбутніми ППН, які в 2020 році (об'єднано в КГ) та в 2021 році (об'єднано в ЕГ) вступили на перший курс напряму підготовки 015.38 «Професійна освіта. Транспорт» педагогічних ЗВО. Таким чином, кількість студентів, які увійшли до ЕГ – 64 особи, у КГ – 66 осіб. Оскільки чисельність груп студентів спеціальності 015.38 «Професійна освіта. Транспорт» була невеликою, тому в межах дослідження обрано послідовний тип експериментального дослідження.

З огляду на це, представимо структурно-логічну схему організації констатувального і формувального експериментів (рис. 3.1).



**Примітка:**  $N$  – загальна кількість студентів 2020 року вступу, де  $N = N1 + N2$ ;

$N1$  – число студентів 2020 року вступу, що беруть участь у формувальному експерименті і виконують функцію контрольної групи;

$N2$  – число студентів 2021 року вступу, що беруть участь у формувальному експерименті і виконують функцію експериментальної групи.

Згідно з представленою структурно-логічною схемою організації констатувального та формувального експериментів спершу запускається констатувальний експеримент, результати якого є базовими для запуску

формувального експерименту. Таким чином, у межах дослідно-експериментального дослідження з вивчення практики підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО реалізується принцип взаємозв'язку та наступності результатів констатувального та формувального експериментів.

У межах проведення педагогічного експерименту достовірності отриманих результатів сприяли такі чинники: спостереження проводились за заздалегідь розробленою програмою в умовах реального освітнього процесу педагогічних ЗВО; вибіркова сукупність складалася зі студентів одного і того ж напрямку підготовки (015.38 «Професійна освіта. Транспорт»); у контрольних та експериментальних групах вивчався подібний до змісту навчальний матеріал; контрольні зрізи в експериментальних та контрольних групах проводилися одночасно; викладачі, які працювали в ЕГ, які були попередньо ознайомлені з розробленою методикою підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО; сформовано критерії визначення засвоєння змісту навчання; всі виміри проводилися за єдиними анкетами, опитувальниками, тестами та контрольними роботами.

На початку формувального етапу експерименту здійснювалась перевірка сформованості готовності майбутніх ППН до професійної діяльності за компонентами у студентів КГ та ЕГ. Використовувався розроблений у межах дослідження діагностичний інструментарій. Отримані результати подано у таблиці 3.4.

Аналіз отриманих результатів дає можливість зробити висновок про те, що на початок експерименту студенти контрольних та експериментальних груп знаходяться на практично однаковому рівні сформованості готовності до професійної діяльності.

Таблиця 3.4

**Результати сформованості готовності майбутніх ППН до професійної діяльності у КГ та ЕГ на початок експерименту**

Рівні	Групи	Вступний контроль							
		Компоненти готовності майбутніх ППН до професійної діяльності							
		МЦ		КК		ФД		О	
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
Високий	КГ (66)	3	4,55	5	7,58	5	7,58	6	9,09
	ЕГ(64)	3	4,69	5	7,81	4	6,25	5	7,81
Достатній	КГ (66)	12	18,18	13	19,70	14	21,21	12	18,18
	ЕГ(64)	11	17,19	12	18,75	13	20,31	13	20,31
Задовільний	КГ (66)	43	65,15	42	63,64	41	62,12	41	62,12
	ЕГ(64)	42	65,63	41	64,06	40	62,50	40	62,50
Низький	КГ (66)	8	12,12	6	9,09	6	9,09	7	10,61
	ЕГ(64)	8	12,50	6	9,38	7	10,94	6	9,38

**Примітка:** МЦ – мотиваційно-ціннісний компонент; КК – когнітивно-комунікативний компонент; ФД – функціонально-діяльнісний компонент; О – особистісний компонент

У межах формувального етапу педагогічний експеримент організовано за правилом єдиної різниці, що передбачає однакові умови проведення підготовки для кожної з видів груп. Так, під час формувального етапу дослідження створено таку експериментальну ситуацію:

– експериментальні та контрольні групи обиралися таким чином, щоб їхній склад був приблизно однаковим за всіма суттєвими для дослідження показниками впродовж усього періоду роботи (Соловей, & Оніпко, 2018);

– в ЕГ та КГ вирівняно всі основні умови проведення експерименту (спільний зміст навчання, єдині вимоги дослідників, відкритість очікуваного результату тощо);

– в освітньому процесі підготовки майбутніх ППН у галузі транспорту реалізовано експериментальний чинник – педагогічні умови підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО; у КГ підготовка студентів здійснювалась за традиційною системою;

– проведено порівняння результатів експерименту в ЕГ та КГ.

Таким чином, експериментальні чинники дослідження охоплювали:

- освітній процес з використанням сучасних методів та технологій, зорієнтованих на формування готовності до професійної діяльності;

- самостійна робота, позааудиторну діяльність, передпроектне дослідження, участь у студентському гуртку «Професійно-педагогічна вертикаль», участь студентів-практикантів у педагогічних семінарах, підготовлених керівниками практик, методистами та провідними педагогами закладу освіти – бази практики;

- проектну діяльність, позааудиторну навчальну діяльність, тренінг «Основи професійного цілепокладання», реалізацію програми позааудиторної діяльності студентів «Сучасний педагог професійного навчання».

Також необхідно зазначити, що перед початком навчання в КГ та ЕГ зі студентами було проведено вхідну співбесіду, метою якої було виявлення у майбутніх ППН знань у галузі методики професійного навчання та умінь з організації навчально-виробничого процесу. Результати співбесіди засвідчили наявність безсистемних фрагментарних знань з окремих розділів методики професійного навчання робітників, а також відсутність чіткого розуміння особливостей організації навчально-виробничого процесу щодо ведення документації; матеріально-технічного оснащення; проведення лабораторних та практичних занять; здійснення педагогічного контролю. Таким чином, на основі вхідної співбесіди узагальнено, що в студентів ЕГ перед початком навчання готовність до професійної діяльності не була сформована.

Третій етап експерименту, *підсумковий* (2024 р.) передбачав обробку та аналіз отриманих експериментальних даних; узагальнення результатів експерименту; формулювання висновків; вироблення практичних

рекомендацій; прогнозування впровадження результатів дослідження в освітній процес інших ЗВО, які здійснюють підготовку майбутніх бакалаврів у галузі транспорту. На підсумковому етапі з метою визначення ефективності дослідно-експериментальної роботи з учасниками контрольних та експериментальних груп після завершення періоду проведення педагогічного експерименту було проведено підсумкову діагностику з метою виявлення динаміки у рівнях сформованості готовності майбутніх ППН до професійної діяльності.

Розглянемо детальніше методику організації навчання в ЕГ у процесі реалізації педагогічних умов та впровадження структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО.

### **3.2. Зміст і методика експериментальної підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту у педагогічних закладах вищої освіти**

Метою реалізації визначених педагогічних умов та розробленої структурно-функціональної моделі є забезпечення ефективного процесу підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО шляхом упровадження освітніх інновацій, нетрадиційних підходів до організації та управління освітнім процесом, консолідації потреб та можливостей усіх суб'єктів освітнього процесу, а також ресурсного забезпечення інформаційно-технологічних та освітніх інновацій у теоретичній, практичній, квазіпрофесійній підготовці майбутніх ППН.

Під час дослідження було висунуто припущення, що оптимізація професійної підготовки майбутніх ППН у процесі предметної підготовки можливо здійснити на основі розробки та реалізації спеціальної *методики* підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО.

Впровадження методики підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО відбувалося під час вивчення студентами ЕГ дисциплін «Освітні технології» (II курс), «Методика професійного навчання»

(III-IV курс), а також під час педагогічної практики. Під час роботи виявлено варіативний характер експерименту, що наочно проглядається в порівнянні отриманих результатів у експериментальній та контрольній групах.

Сформулюємо *ключові положення методики*, спрямованої на модернізацію та посилення практичної складової підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО.

1. В основі методики підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО є ідея необхідності інтеграції навчального матеріалу дисциплін циклу професійної підготовки, що полягає у відокремленні професійно-значущого знання (інформації), закріпленого в спеціально організованій квазіпрофесійній діяльності. Використання специфічних форм та методів навчання зумовлено сучасною освітньою ситуацією, характерною рисою якої є широке використання цифрових інструментів в інформаційному середовищі професійно-педагогічної освіти.

2. Практична діяльність передбачає виконання практико зорієнтованих завдань з «ключових» тем дисциплін «Освітні технології», «Методика професійного навчання». Це вимагало актуалізації змісту робочих програм обраних для експериментального дослідження дисциплін та використання специфічних форм та інтерактивних методів навчання, що передбачають використання сучасних цифрових інструментів.

3. Основними показниками результативності розробленої методики є мотиваційна залученість студентів до процесу вивчення обраних для експериментального дослідження дисциплін; освоєння на високому рівні теоретичного матеріалу дисциплін, а також вміння його застосування у професійно-педагогічній діяльності.

Методика підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО дає змогу:

1) встановлювати етапи роботи та зв'язки з різними дисциплінами у контексті вирішення завдань формування готовності майбутніх ППН до професійної діяльності;

2) розвивати здібності студентів самостійно отримувати суб'єктно-значущі професійно зорієнтовані знання, а також формувати педагогічну навичку як спосіб перетворення дійсності в професійно-освітній процес;

3) підвищити професійну мотивацію студентів до навчання, розвитку творчих здібностей та мотивацію до продовження освіти;

4) викладачам, які здійснюють підготовку майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО, усвідомити доцільність розвитку саме професійних та особистісно значущих якостей у студентів – майбутніх ППН.

З метою підвищення ефективності та результативності реалізації педагогічних умов та структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО їхня імплементація здійснювалася у три етапи: когнітивно-репродуктивний, діяльнісно-продуктивний та рефлексивно-креативний етапи, для кожного з яких визначено цілі, форми, методи та очікуваний результат (рис. 3.2).



Рис. 3.2 Характеристика основних етапів методики підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО

Розглянемо детальніше кожен з окреслених етапів методики підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО.

На першому – *когнітивно-репродуктивному етапі* – експериментальна робота проводилася з метою формування ціннісних орієнтацій та мотивації майбутніх ППН до професійної діяльності. Основні завдання цього етапу: розвиток у майбутніх ППН інтересу до професійної діяльності, формування потреби в самоактуалізації, досягненні успіху, розкритті особистісного потенціалу, прагнення самореалізації у професійній діяльності. Також увага також приділялася оволодінню вихідним обсягом теоретичних понять та практичних умінь, закономірностей, принципів професійної діяльності майбутніх ППН.

У межах когнітивно-репродуктивного етапу використано такі методи та прийоми: *інформаційно-рецептивний* (різноманітні лекції – лекція-візуалізація, лекція-дискусія, проблемна лекція, бінарна лекція), *репродуктивний*, *частково-пошуковий*. Інформаційно-рецептивний метод давав змогу студентам ЕГ отримати необхідну інформацію як у результаті прямої взаємодії з викладачами на заняттях, так і в процесі самостійного пошуку. Репродуктивний метод зумовлений шаблонним застосуванням отриманих знань та набутих навичок у навчальній та квазіпрофесійній діяльності. Частково-пошуковий метод передбачав творчий пошук розв'язання завдань, виявлення необхідного алгоритму. Це давало змогу майбутнім ППН відчувати себе суб'єктами навчальної діяльності, які творчо здобувають нові знання, вміння.

Однією з основних форм підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту як ППН обрано лекції з метою засвоєння студентами ЕГ необхідного багажу теоретичних знань з обраних для експериментального дослідження дисциплін. Основними завданнями, які вирішувалися під час проведення лекційних занять були:

- 1) організаційне – організація активної дискусії, різних форм роботи протягом лекції тощо;



2) інформаційне – виклад теоретичного матеріалу в інноваційному форматі із застосуванням технічних засобів навчання (лекція-візуалізація, лекція-бесіда, бінарна лекція, інтерактивна лекція; віртуальна лекція);

3) стимулююче – формування сталої мотивації студентів ЕГ до освітнього процесу загалом за шляхом застосування нестандартних форм проведення занять, сучасних технологій навчання (наприклад, перевернуте навчання) та методів та методик організації освітнього процесу (кейс стаді).

Протягом цього етапу актуалізувалися можливості інтегрованого змісту дисциплін циклу професійної підготовки («Освітні технології», «Методика професійного навчання») та практичних дій студентів ЕГ шляхом використання предметних знань у сфері активної професійної діяльності як засобів досягнення освітніх результатів із використанням сучасних активних та інтерактивних методів навчання. Це передбачало опрацювання інформаційних блоків з тематики професійно-педагогічної діяльності (зокрема й інноваційної) в системі професійної (професійно-технічної) освіти, що складалася з теоретичної частини та практикумів.

Навчальні дисципліни «Методика професійного навчання», «Освітні технології» характеризуються значним інтеграційним ресурсом. У межах експерименту враховано, що навчальний матеріал, який був базою для інтеграції, повинен бути інтелектуальним і емоційним, відкривати можливості для особистої ідентифікації та проєкції, містити елемент новизни, лише за таких умов відбудуватиметься збагачення знань та досвіду майбутніх ППН.

Перед внесенням інформаційних блоків за тематикою професійно-педагогічної діяльності (зокрема й інноваційної) в системі професійної (професійно-технічної) освіти у зміст вивчення дисциплін здійснено аналіз робочої навчальної програми та виокремлено змістові модулі, доповнення яких буде доцільним та органічним.

Завдання дисципліни «Методика професійного навчання» полягає у формуванні умінь і навичок методично компетентно та творчо організовувати та здійснювати освітній процес в закладах системи професійної (професійно-

технічної) освіти, орієнтуючись на потреби студентів до самостійного, вільного, творчо активного підходу та осмислення знань та готовності до впровадження інноваційних стратегій навчання.

Темами в межах теоретичної та практичної частини робочої програми дисципліни, які охоплювали деякі аспекти п професійно-педагогічної діяльності (зокрема й інноваційної) в системі професійної (професійно-технічної) освіти:

- інновації в організації освітнього процесу;
- тренінг професійного розвитку (тренінг «Основи професійного цілепокладання»);
- «Я-концепція» професійного саморозвитку майбутніх ППН;
- проектування занять в закладах професійної (професійно-технічної) освіти з опорою на інформаційні та цифрові ресурси.

Такий вибір був не випадковим, адже інтегруючи інформаційні блоки, у межах експериментального навчання прагнули розширити діапазон компетентностей та уявлень майбутніх ППН щодо можливостей та способів самоактуалізації в межах професійної діяльності, не зменшуючи якісні показники профілюючих знань, а й поглиблюючи їх, що вкотре підкреслює органічність внесення інформаційних блоків. Таким чином, доповнення змістових модулів дисципліни «Методика професійного навчання» забезпечувало взаємодію суб'єктів освітнього процесу, спрямованого на підвищення вмотивованості студентів ЕГ, організацію та здійснення пошукової діяльності, активне та самостійне здобуття тематичної інформації та знань, оволодіння способами застосування отриманих професійній діяльності.

Розглянемо робочу програму навчальної дисципліни «Освітні технології» підготовки бакалаврів зі спеціальності 015.38 «Професійна освіта (Транспорт)». Основною метою дисципліни є формування у студентів здібностей розробки та використання педагогічних технологій для вирішення завдань професійної (професійно-технічної) освіти. Для досягнення цієї мети вирішувалися такі завдання: ознайомлення студентів ЕГ з сутністю та значущістю сучасних технологій в освіті та їхнього використання у власній професійно-педагогічній

діяльності; ознайомлення з практикою застосування сучасних освітніх технологій (інтерактивних, креативних, технологій саморозвитку тощо).

Враховуючи те, що алгоритм здійснення професійної підготовки майбутніх ППН базується на процесах самопізнання та самоаналізу, передбачає вмотивоване освоєння теоретичних особливостей та практичних способів професійно-педагогічної діяльності, розробку індивідуальної стратегії (мети, завдання, шляхів досягнення), її фактичну реалізацію, самоконтроль та корекцію зазначеної активності, у межах експериментального дослідження виокремлено такі теми:

- сучасні навчальні технології;
- інноватика в освітній діяльності;
- технології професійного саморозвитку у поза аудиторній діяльності.

Такий інтегративний ресурс давав змогу у процесі вивчення обраних для експериментального дослідження дисциплін ефективно формувати ціннісні орієнтації студентів, знайомити з певною професійною проблематикою, розкривати особливості професійно-педагогічної діяльності (зокрема й інноваційної) в системі професійної (професійно-технічної) освіти, на основі якісного доповнення змістового наповнення та відбору релевантних навчальних матеріалів. З огляду на це, у розробці інформаційних блоків підібрано різнопланові методи та форми подання та обробки навчального матеріалу. Розглянемо детальніше методику організації і проведення лекційних занять.

Організація лекційних занять у межах експериментального дослідження базувалася на технології перевернутого класу, що сприяло раціональному використанню аудиторного часу. Перевернуте навчання передбачало активну взаємодію між викладачем та студентами ЕГ, що полягала у самостійному вивченні у позааудиторний час теоретичного матеріалу за допомогою аудіо, відео або текстового форматів лекційного матеріалу, розміщеного в електронному освітньому середовищі ЗВО (наприклад, на LSM Moodle), а під час аудиторних занять – формування та відпрацювання практичних навичок. Організація лекційних занять з попередньою самостійною роботою студентів

ЕГ у межах перевернутого навчання давало змогу реалізувати такі можливості: процес вивчення нового матеріалу відбувався у будь-який зручний для студентів час, а також темп роботи; зручний формат навчання, оскільки студенти мали змогу повертатися до пройденого матеріалу постійно; максимальна практико зорієнтованість, оскільки весь аудиторний час відводився на відпрацювання практичних навичок; універсальність формату викладання матеріалу.

Лекційні заняття здебільшого проводилися в аудиторіях, оснащених комп'ютерною технікою, що давало змогу надавати наочно необхідну інформацію, а також переносити її на електронних носіях. Весь лекційний матеріал супроводжувався презентаційними матеріалами, розробленими у програмі Microsoft PowerPoint, а нетрадиційні лекції супроводжувалися скрайбінг-презентацією в електронному ресурсі PowToon. За допомогою організації такого процесу студентами ЕГ засвоєння матеріалу відбувалося більш якісно, наочно, ефективно, насичено та у досить значному обсязі. Застосування скрайбінг презентації в освітньому процесі сприяло формуванню у студентів ЕГ логіки вибудови освітнього контенту, що важливо для майбутніх бакалаврів у галузі транспорту як педагогів професійного навчання.

Детальніше розглянемо змістову частину лекційного матеріалу під час вивчення дисципліни «Освітні технології», а також способи вивчення нового матеріалу, що сприяло якісному формуванню готовності майбутніх ППН до професійної діяльності.

*Тема «Сучасні навчальні технології» (4 години, 2 пари).*

З метою раціонального використання аудиторного часу студентам ЕГ пропонувалося перед лекцією ознайомитися в середовищі Moodle з наявним навчальним матеріалом. Далі, у межах аудиторного лекційного заняття під час вивчення цієї теми значущим було застосування інноваційних засобів навчання, зокрема таких цифрових засобів навчання як скрайбінг-презентація. Студенти ЕГ також ознайомлювалися з можливостями скрайбінгу у майбутній професійно-педагогічній діяльності як дієвого інструменту збільшення мотивації до

навчання в професійній (професійно-технічній) освіті за допомогою залучення наочних засобів навчання.

Основна *мета* лекції полягала у формуванні сталого інтересу до пізнання інноватики в педагогічній науці.

*Форма проведення*: лекція візуалізація та лекція-бесіда (лекція із застосуванням наочних засобів навчання).

*Методи*: проблемне навчання, обговорення.

План лекції (180 хвилин):

1. Інноватика в освіті.
2. Сутність педагогічної інноватики, її мета.
3. Об'єкт та предмет інноватики.
4. Завдання педагогічної інноватики.
5. Сучасні тенденції у освітній інноватиці.

Розглянемо детальніше змістовий компонент лекційного матеріалу із використанням цифрового контенту навчання.

Розпочиналася лекція із залучення майбутніх ППН до проблемної ситуації за допомогою перегляду та коментування відеоролика «Майбутнє навчання: AI, VR та цифрові інструменти, які переусвідомлюють освіту» (рис. 3.3). Під час заняття викладач організував роботу зі студентами ЕГ, використовуючи сучасні інформаційні та комунікаційні технології та можливості мережі Інтернет.

Після перегляду відеоролика студенти ЕГ спільно з викладачем виявляли ключові моменти відеоролика та його основну ідею. Шляхом організації активної дискусії зі студентами ЕГ також обговорювалися питання, розглянуті на попередньому лекційному занятті (наприклад, дати визначення поняття «інноваційна професійно-педагогічна діяльність», розкрити поняття «технологія» та сфери застосування цього терміну, розглянути коротку історію розвитку освітніх технологій тощо).



Рис. 3.3 Відеоролик «Майбутнє навчання: AI, VR та цифрові інструменти, які переусвідомлюють освіту» (посилання на відеоролик

<https://www.youtube.com/watch?v=Hbg9evpdZYk> )

Такі обговорення сприяли відпрацюванню вмій студентів ЕГ аналізувати, аргументувати, дискутувати, рефлексувати процес і результат спілкування, усвідомленню ними професійних проблем, розвитку інтересу до професії педагога професійного навчання.

Далі студентам пропонувалося ознайомитися з однією сучасною освітньою технологією – скарбінг. З цією метою студентів ЕГ ознайомлено з найпопулярнішими програмами для створення відео скарбінгу, зокрема:

- 1) Sparcol VideoScribe – <https://www.sparkol.com/en/>;
- 2) PowToon – <https://www.powtoon.com/>;
- 3) Vyond (GoAnimate) – <https://www.vyond.com/>.

Після ознайомлення з програмами, студентам ЕГ пропонувалося самостійно створити коротку відеопрезентацію на одну із запропонованих тем (Освіта доступна кожному – дистанційне навчання. Онлайн навчання в нашому житті і частина освітнього простору. Гейміфікація освітнього процесу. Ігрові технології та методики в освітньому процесі. Безперервне навчання як навчання

протягом життя. Reskilling (перекваліфікація). Опора на метрики – проєктування, дослідження з урахуванням технології Big Data. Зміна ролі викладача – викладач як наставник, тьютор, ментор). Основна ідея таких презентацій полягала в тому, що вся інформація розташовувалася на одному віртуальному екрані, а процес її демонстрації був подібний до подорожі від однієї частини листа до іншої, і все це супроводжувалося динамічним масштабуванням. Зміст таких занять зорієнтовувався на безпосереднє засвоєння студентами ЕГ нових освітніх технологій, технологій взаємодії на етапах планування, підготовки, проведення та підбиття підсумків професійно-педагогічної діяльності.

Далі студентам пропонувалися пізнавальні завдання для самостійної роботи. Наприклад: *сучасний освітній простір повністю спрямований на послідовну цифровізацію освітнього процесу, і протягом найближчих 5 років освітній процес повинен мати повністю цифровий характер. Вивчіть і проаналізуйте нормативні документи, які регламентують цифровізацію освіти і розробіть та змодельуйте позааудиторні заняття з учнями професійних (професійно-технічних) закладів освіти, спрямоване на цифровізацію професійно-технічної освіти. Сформулюйте висновок щодо ефективності застосування цифрових освітніх технологій на поза аудиторних заняттях. Завдання зорієнтоване для індивідуальної та колективної роботи.*

Відтак, лекції будувалися не у формі монологу викладача, а в інтерактивному форматі, у якому викладач орієнтував майбутніх ППН на формулювання запитань, які дозволяли оцінити загальний рівень засвоєння знань, виявити найпроблемніші, складніші до розуміння теми, визначити напрямки практичної діяльності студентів. Такий формат лекцій сприяв актуалізації ціннісно-сенсового ставлення майбутніх ППН до професійної діяльності, активізації розумової діяльності, систематизації нових знань, давали змогу сформулювати в них вміння створювати освітній контент.

Побудова освітнього процесу в ЕГ відбувалася на суб'єкт-суб'єктних основах, тому розкриємо алгоритм дії викладача і студентів у межах лекційних занять (на прикладі лекції-бесіди) (таблиця 3.5).

Таблиця 3.5

**Можливий алгоритм дій викладача та студентів під час лекцій-бесід**

<b>Лекція-бесіда (вступ, основна частина, підсумок)</b>	
<b>Дії викладача</b>	<b>Дії студентів</b>
Формулювання теми. Характеристика її професійної значущості, ступеня вивченості.	Формулювання актуальності теми.
Формулювання мети.	Визначення засобів досягнення мети.
Формулювання плану, основних питань, навчальних завдань.	Спільно з викладачем формулюють план вивчення.
Рекомендація літератури для самостійної роботи із матеріалом.	Фіксація інформації з використанням цифрових інструментів.
Запитання щодо пройденого матеріалу та їхній зв'язок із поточною лекцією з урахуванням «базових» навчальних матеріалів блоку дисциплін професійного циклу.	Аналіз інформації. Наведення прикладів із міжпредметними зв'язками.
Виклад змісту лекції за планом, теоретичного та практичного характеру, його аналіз оцінка, аргументація. Виклад 1-го фрагмента. Запитання: (навідні, уточнюючі, творчі, інтерпретаційні). Виклад 2-го фрагмента. Запитання: (навідні, уточнюючі, творчі, інтерпретаційні).	Аналіз інформації. Конспектування. Обговорення. Побудова логічних ланцюжків (розробка інтелект-карт). Зіставлення подій, фактів, явищ. Постанова запитань. Вирішення проблемних ситуаційних завдань. Наведення прикладів та їхній груповий аналіз.
Підбиття підсумку лекції, узагальнення матеріалу, формулювання висновків, відповіді на запитання студентів. Постановка контрольних запитань. Оцінювання.	Зворотній зв'язок. Формулювання запитань для подальшого обговорення Узагальнення матеріалу, формулювання висновків. Засвоєння нових знань. Самооцінювання.

У межах лекцій-бесід майбутні ППН ЕГ мали змогу спробувати себе у ролі викладачів, знайомилися з передовим педагогічним досвідом та досягненнями педагогів-новаторів, що сприяло розвитку у них наукової творчості, здібностей до самостійного наукового пошуку, творчого



застосування знань на практиці, аналізу та синтезу наявної інформації та перетворення її на новий продукт інтелектуальної діяльності.

Загалом навчальний лекційний матеріал відбирався за модульним принципом з інтеграцією принципу інтерлівінгу (відбір навчального матеріалу для кожного лекційного матеріалу з поступовим його ускладненням на кожному наступному занятті) та технологією перевернутого навчання (теоретичне навчання відбувалося здебільшого у вигляді самостійної роботи студентів, а на навчальних заняттях – відпрацювання практичних навичок; підбиралися загальні та індивідуальні завдання, що визначали напрями передаудиторної (підготовка до занять), аудиторної (робота під час заняття) та постаудиторної (виконання завдань, одержаних на заняття) роботи).

Таким чином, у межах першого етапу роботи, який спрямовувався на *актуалізація ціннісно-сенсового ставлення майбутніх ППН до професійної діяльності*, у майбутніх ППН ЕГ спостерігалось підвищення вмотивованості до професійної діяльності, збільшення інтересу та пізнавальної активності до самостійного здобуття додаткових знань. Ця тенденція свідчить те, що у майбутніх ППН професійне самовизначення стає більш усвідомленим. Однак, досягнення такого рівня неможливо без ґрунтовного оволодіння вихідним колом теоретичних понять та практичних умінь. Майбутні ППН продемонстрували високу активність у вивченні основних сучасних освітніх технологій, що дозволило успішно застосовувати отримані знання на практиці.

Мета *діяльнісно-продуктивного етапу* – формування професійних умінь та навичок майбутніх ППН. *Діяльнісно-продуктивний етап базувался на* поєднанні аудиторних занять із позааудиторною роботою (участь у роботі студентського гуртка «Професійно-педагогічна вертикаль»), що давало змогу майбутнім ППН ЕГ самостійно знаходити необхідну інформацію, формувати творчі вміння та навички у професійно-педагогічній діяльності з метою подальшого професійного самовдосконалення.

На *діяльнісно-продуктивному етапі* широко використовувалися методи проблемного викладу, проєктно-діяльнісні, рефлексивно-оцінні, а також

проблемні завдання, відеоуроки. Значну роль у формуванні готовності майбутніх ППН до професійної діяльності відіграла *організація практичних занять*. В експериментальному навчанні вступний етап практичного заняття розглядався як професійно-визначальний, під час якого студентам надавалася можливість познайомитися з різними освітніми технологіями, методиками професійного навчання; сформувати базові вміння та навички, необхідні для професійної діяльності, розвивати творчу активність та ініціативність. Під час занять повідомлялися не лише базові теоретичні компоненти, необхідні для виконання практичної роботи, пояснювалися основні поняття професійно-педагогічної діяльності у вигляді створення навчально-проблемної ситуації.

На практичних заняттях зі студентами ЕГ широко застосовувалися методи, що стимулювали інтерес майбутніх ППН до професійної діяльності. Це давало змогу студентам не лише засвоїти навчальний матеріал, а й розвивати творчі здібності, що надалі може стати ключовим чинником успіху у професійній діяльності. Один із таких методів – *проблемний виклад навчального матеріалу*. Його суть полягала в тому, що викладач ставив перед майбутніми ППН проблему, яку вони повинні вирішити. Вирішення проблеми студентами ЕГ сприяло освоєнню нових знань та навичок, розвитку логічного та креативного мислення. Окрім того, проблемний виклад навчального матеріалу сприяв формуванню вмінь працювати майбутніх ППН у команді, обмінюватися думками та ідеями.

У підготовці та проведенні практичних занять активну участь брали самі студенти. Так, майбутні ППН ЕГ мали змогу самостійно розробити план-конспект навчального заняття, організувати інтерв'ю з викладачами (а також практикуючими ППН, взяти участь у проведенні майстер-класу, педагогічного консилиуму, батьківських зборів тощо – у межах педагогічної практики). Студенти самостійно демонстрували фрагменти використання інформаційних та кейс-технологій, технологій інтерактивного навчання. В межах дисциплін «Освітні технології», «Методика професійного навчання» студенти ЕГ

розробляли та проводили навчальні заняття з використанням ігрових (ділових, рольових, організаційно-діяльнісних, імітаційних) методів навчання.

Наприклад, студентам ЕГ на одному з практичних занять з дисципліни «Методика професійного навчання» пропонувалися для вирішення індивідуальні завдання, зміст яких відображало професійні завдання майбутніх ППН. Так, перше завдання передбачало планування діяльності ППН – студентам ЕГ потрібно було розробити перелік навчально-виробничих робіт, необхідних для формування професійних компетентностей під час підготовки фахівців робітничих професій у галузі «Транспорт» з урахуванням умов виробничої діяльності конкретного автотранспортного підприємства. Друге завдання передбачало проектування навчально-виробничого заняття у професійно-технічних училищах, у ЗВО I-II рівнях акредитації. Під час вирішення цього завдання студенти ЕГ розробляли розгорнутий план-конспект навчального заняття; визначали перелік навчально-методичних, наочних матеріалів та технічних засобів навчання для проведення навчально-виробничого заняття; визначали вимоги засобів контролю засвоєння навчального матеріалу та критеріїв його оцінки. Третє завдання передбачало проектування (профорієнтаційного) мотиваційного заходу для майбутніх робітників у галузі транспорту, а також з урахуванням специфіки функціонування сучасної автотранспортної галузі. Це завдання передбачало такий алгоритм розв'язання:

- визначити цільову аудиторію;
- визначити мету та завдання заходу;
- визначити сучасні види професійної діяльності та можливості робітничих професій автотранспортної галузі;
- розкрити можливості професійного зростання;
- підібрати зміст та візуальний ряд;
- розробити та роздрукувати сценарій заходу;
- підготувати презентацію.

Грунтуючись на результатах вирішення перших трьох завдань, студенти ЕГ проводили відкрите заняття для майбутніх робітників автотранспортної галузі (під час педагогічної практики у професійно-технічних училищах, у ЗВО I-II рівнях акредитації). Таким чином, виконання такого роду завдань сприяло формуванню у майбутніх ППН вмінь розробляти пакети навчально-програмних матеріалів (навчально-програмної документації, її відповідності сучасним нормативним вимогам та методиці навчання), організовувати навчально-виробничий процес у закладах професійної (професійно-технічної) освіти.

Ще один приклад організації та проведення практичного заняття з дисципліни «Освітні технології» на тему «Педагог професійного навчання як новатор в інноваційному середовищі професійної (професійно-технічної) освіти» наведено в додатку Е.

Організація практико зорієнтованої навчальної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО базувалася також на використанні кейс-методів. Коротко розглянемо один з таких міждисциплінарних кейсів. Кейс «Розробка «Я-концепції» професійного саморозвитку майбутніх педагогів професійного навчання»: в закладі професійної освіти працює ППН з 2014 року. *За час роботи ППН демонструє високу якість роботи, активну участь у методичній роботі закладу професійної освіти та життя колективу, творчо організовує освітній процес, успішно впроваджує інновації у практику роботи, має авторитет серед учнів коледжу та колег. Проте, протягом останнього року відносини ППН із колегами значно погіршилися, погіршилась і якість роботи. Від батьків на адресу ППН почали надходити нарікання. Робота з учнями стала «шаблонною та сухою». Поведінка ППН викликала занепокоєння керівника, оскільки відмінний працівник «перетворився» на посереднього.*

Завдання в межах кейсу:

- Що могло стати причиною зміни поведінки ППН?
- Які кроки керівнику необхідно зробити, які ресурси йому знадобляться для мотивації співробітника до професійного саморозвитку?

- Що потрібно зробити ППН, щоб визначити напрями вдосконалення особистісних якостей та професійно-педагогічної компетентності, індивідуальної стратегії професійного саморозвитку.

Спершу студенти ЕГ працювали в парах і визначали власний варіант вирішення міждисциплінарного кейсу. Далі вони об'єднувалися в малі групи (по 5 осіб), а завершальним етапом вирішення кейсу була групова дискусія і узагальнення одного спільного варіанту вирішення кейсу. Так, у межах групової дискусії майбутні ППН ЕГ запропонували такий варіант розв'язання кейсу: *Становлення ППН як професіонала та суб'єкта продуктивної професійно-педагогічної діяльності є процесом наближення до ідеалів культури, вершин професіоналізму, творчої самореалізації. Кожен ППН вибудовує власну кар'єру з огляду на індивідуальні особливості, ціннісні установки, вміння. Тому керівнику необхідно проаналізувати професійну діяльність ППН за кілька років. У розмові з ППН та іншими співробітниками закладу професійної освіти з'ясувати причини конфліктних ситуацій; як вибудовував ППН власну кар'єру – прагнув посадову кар'єру чи вибудовував особистісну кар'єру. Якщо ППН прагнув до кар'єрного зростання, то необхідно показати значущість особистісної кар'єри. Якщо ж розвивав особистісну кар'єру – визначити причини невдач, можливо це пов'язано з професійною кризою або впливом особистого життя на роботу. Натомість ППН необхідно розвивати особистісні якості: самооцінку, впевненість у собі та у власних можливостях, вміння керувати поведінкою та займати активну позицію стосовно життєвих подій та проблем, комунікативну компетентність, вміння отримувати та надавати підтримку оточуючим.*

Таким чином, розроблені сприяли розвитку в майбутніх ППН ЕГ дослідницьких, комунікативних та творчих навичок у прийнятті рішень у проблемній ситуації на основі фактів та конкретних ситуацій із педагогічної практики. Студенти ЕГ набували досвіду аналізу фактів, інформації, отриманої із різних джерел; опановували здатність формулювати проблемні питання щодо сутності професійної ситуації, а також пропонувати та оцінювати можливі

шляхи її вирішення; мали змогу побачити ситуацію з боку або емоційно залучитися у процес вирішення проблеми, проаналізувати отриманий результат та передбачати можливі варіанти розвитку. Використання методу кейсу сприяло формування у студентів ЕГ стійкої навички вирішення практичних професійно-педагогічних завдань, використання знань та умінь, отриманих під час освоєння професійно значущого (наскрізного) знання (інформації).

Значну роль у формуванні готовності майбутніх ППН до професійної діяльності відіграло *курсове проектування* з дисципліни «Методика професійного навчання», що здійснювалося у двох основних форматах: курсова робота та курсовий проєкт. Основне завдання курсової роботи – це поглиблене вивчення проблемного питання, нестандартного завдання, компетентнісно зорієнтованого завдання у межах предметної галузі підготовки. Курсовий проєкт – це комплексна навчальна самостійна робота студента з дисципліни професійного циклу, що виконується під керівництвом викладача-наставника з опорою на технічне завдання, розроблене спільно з викладачем. Виконання курсового проєкту (роботи) здійснювалося на завершальному етапі вивчення дисципліни професійного циклу («Методика професійного навчання») як однієї з форм атестації студентів ЕГ.

Кожен курсовий проєкт передбачав дві частини: перша – теоретичне обґрунтування, аналіз та синтез вивченої літератури, систематизація матеріалу, що вивчається з проблеми кейсової задачі; другий – практико зорієнтованих шляхів вирішення кейс завдання, розробки інноваційного продукту, проведення досліджень щодо його реалізації.

Виконання курсових робіт відрізнялося за формою організації та тематичного напрямку обраного модуля чи блока. Однак усі модулі та блоки поєднували активний метод навчання ділова гра «Педагог професійного навчання». Основною метою організації ділової гри було формування готовності майбутніх ППН діяти у нестандартних ситуаціях: прийняття рішення, змін у системі професійної (професійно-технічної) освіти, оновлення

матеріально-технічного забезпечення закладу освіти тощо. Розглянемо поетапне курсове проектування студентами ЕГ у межах ділової гри.

Під час проведення ділової гри «Педагог професійного навчання» усі студенти ЕГ об'єднувалися на початку семестру в групи по 4-5 осіб. Проведення ділової гри відбувалося в три етапи: 1 етап – підготовчий; 2 етап – основний; 3 етап – підсумковий (рис. 3.4).



Рис. 3.4. Основні етапи ділової гри «Педагог професійного навчання»

*Підготовчий етап* передбачав методичну та теоретичну роботу викладача в межах розробки ідеї та тематик кейсових завдань, які відповідають сучасним запитам освітнього середовища та суспільства, а також його методичний опис. На *основному* етапі після розподілу ролей та функцій між учасниками видавалися кейс завдання. Кейс-завдання мали спільний тематичний напрям для всіх учасників ділової гри, однак у вирішенні кейс-завдання формувалося кілька напрямів діяльності групи. Приклад кейс-завдання в межах курсового проектування з дисципліни «Методика професійного навчання» подано в додатку Е.

На *підсумковому* етапі майбутні ППН здавали курсову роботу з запропонованим рішенням кейс завдання. Виконання цього курсового проєкту передбачало перевірку сформованості всіх компонентів готовності майбутніх ППН до професійної діяльності під час реалізації всіх видів навчальних занять.

Таким чином, курсове проектування в ЕГ сприяло: ефективному формуванню систематизації, контролю та оцінці рівня сформованості в студентів педагогічних ЗВО готовності до професійної діяльності в межах проведення комплексного вирішення нестандартних ситуацій, застосування інноваційних форм, методів, технологій, засобів активного навчання; активізації саморозвитку майбутніх ППН та їхнього залучення до творчої професійної діяльності за допомогою застосування цифрових засобів навчання, використання електронного освітнього середовища ЗВО, відпрацювання практичних навичок використання інноваційної діяльності в професійній діяльності.

Застосування ігрових технологій у формуванні готовності майбутніх ППН до професійної діяльності мало такі переваги:

- *стимулювання мотивації, інтересу, залученості студентів ЕГ у процесі застосування знань для вирішення ігрових ситуацій; розширення можливості індивідуально-свідомої залученості майбутніх ППН в освітній процес, що покращувало розуміння та засвоєння навчального матеріалу;*

- *колаборація, співпраця, комунікація (ігрові технології в контексті змісту ігрових сценаріїв стимулювали розвиток навичок співробітництва, особистісно-ділової, професійно-етичної комунікації, ефективною, конструктивною, продуктивною взаємодією);*

- *розвиток навичок особистісної та професійно-педагогічної рефлексії;*

- *управління часом та ресурсами (ігрові технології передбачали участь у змаганнях або виконання завдань в обмежені терміни, що забезпечувало розвиток вмінь та навичок тайм-менеджменту);*

- *помилка як навчальний досвід, розвиток критичного мислення (в іграх передбачалися можливості для вчинення помилок та їхнього виправлення; це допомагало студентам ЕГ критично оцінювати власні дії;*

- *активне практико зорієнтоване навчання, практичне застосування знань (ігрові технології вимагали активного вирішення та застосування міждисциплінарних знань на практиці, студенти ЕГ мали змогу*



експериментувати, пробувати різні стратегії та методи, дослідити власні можливості, аналізувати результати ігрової діяльності та робити висновки.

Активне використання інформаційних технологій в освітньому процесі ЕГ давало змогу організувати майстер-класи, навчальні заняття у режимі реального часу; дистанційне знайомство із досвідом роботи ППН-практиків. Залученню студентів до квазіпрофесійної діяльності сприяла організація у педагогічних ЗВО інноваційних майданчиків (майстерень), зокрема організації студентського гуртка «Професійно-педагогічна вертикаль».

Студентський гурток «Професійно-педагогічна вертикаль» об'єднував студентів різних курсів напряму підготовки 015.38 «Професійна освіта. Транспорт» під контролем викладацького колективу кафедри. Метою діяльності студентського гуртка було підвищення якості професійної підготовки майбутніх ППН до професійної діяльності до необхідного рівня на кожному етапі навчання у педагогічних ЗВО. «Професійно-педагогічна вертикаль» давала змогу зберегти традиційні риси навчання майбутніх ППН, представлені у форматі педагогічної майстерні. Викладач виступав у ролі зразкового носія професійної діяльності та ідейного натхненника. Організаційними формами реалізації були є міждисциплінарні та дисциплінарні (факультативні) проекти, педагогічна практика студентів.

Програмно-методичне забезпечення функціонування студентського гуртка «Професійно-педагогічна вертикаль» охоплювало різноманітні елементи, які давали змогу забезпечити ефективне та продуктивне функціонування гуртка. Так, програмно-методичне забезпечення функціонування студентського гуртка «Професійно-педагогічна вертикаль» передбачало такі аспекти:

- визначення цілей та завдань студентського гуртка (зокрема, стимулювання самостійної квазіпрофесійної діяльності майбутніх ППН, розвиток інженерно-педагогічного мислення, підтримка та організація проєктів професійно-педагогічного або полідисциплінарного профілю тощо);

- розробка плану роботи студентського гуртка, який регламентує основні напрями та програму діяльності (були визначені конкретні заходи, як от конференції, семінари, інтерактивні лекції, конкурси, майстер-класи, захист проєктних робіт, а також розподіл запланованих заходів за часом їхнього проведення) та подальша реалізація цього плану (у процесі конференцій, майстер-класів, наукових дискусій та інших форм роботи студенти мали змогу подати свої дослідження, обмінятися досвідом та отримати зворотний зв'язок тощо);

- підбір матеріалів для самоосвіти учасників студентського гуртка (статті, книги, відеоуроки та інші освітні матеріали, які допомогли учасникам студентського гуртка розширити власні знання з організації освітнього процесу в професійних (професійно-технічних) закладах освіти та розвинути професійні навички, необхідні для його здійснення);

- зворотний зв'язок (розроблено процедури оцінки (анонімного) оцінювання, форми зворотного зв'язку для організованих заходів та групових творчих проєктів, що допомагало покращити якість заходів та розвивати рефлексивні навички учасників студентського гуртка).

Усі ці компоненти програмно-методичного забезпечення давали змогу забезпечити ефективне функціонування студентського гуртка «Професійно-педагогічна вертикаль» та сприяло формуванню в його учасників готовності до професійної діяльності. Участь студентів ЕГ в студентському гуртку «Професійно-педагогічна вертикаль» давало їм змогу застосувати теоретичні знання та апробувати навички професійної діяльності, виробити індивідуальний стиль професійної діяльності, проводити педагогічні дослідження.

В ЕГ у процесі підготовки до педагогічної практики активно використовувалися індивідуальні та групові консультації студентів з викладачами та практикуючими ППН з професійних питань. Особливою формою консультування студентів ЕГ стали майстер-класи – заняття з конкретних аспектів професійно-педагогічної діяльності у позааудиторний час. Це зустрічі студентів з викладачами педагогічних ЗВО, педагогами-

практиками, майстрами виробничого навчання, під час яких проходило обговорення проблем професійної (професійно-технічної) освіти.

Значущу роль на цьому етапі відіграла *педагогічна практика* майбутніх ППН, яка сприяла рефлексії професійних дій у просторі власних можливостей. У період педагогічної практики студенти ЕГ спостерігали за роботою досвідчених ППН, брали участь у роботі педагогічних рад, батьківських зборів, у спільній розробці проєкту програм розвитку, науково-практичних конференціях. Основною функцією керівника від університету було формування загального способу професійних дій, у якому спостерігалася зміна рівня здійснення професійних дій студентами ЕГ від виконання під контролем викладача на шляхом взаємодії до самостійного виконання.

В межах експериментального дослідження внесено певні організаційно-методичні доповнення у проведення практики. Так, програму педагогічної практики доповнено *участю студентів-практикантів у педагогічних семінарах*, підготовлених керівниками практик, методистами та провідними педагогами закладу освіти – бази практики. На таких семінарах майбутні ППН мали змогу, проаналізувати впровадження власних оригінальних ідей у вирішенні педагогічних ситуацій, ефективного застосування вербальних та невербальних засобів спілкування з підлітками. Це дозволило студентам-практикантам ефективніше вирішувати завдання практики, пов'язані зі спостереженням та аналізом проведених викладачами та майстрами професійного навчання занять з метою виявлення їхнього індивідуального стилю та рівня педагогічної майстерності. Не менш важливим було проведення тематичного семінару представниками бази практики, на якому майбутні ППН ознайомилися з системою горизонтально-вертикальних зв'язків, що існують у конкретному закладі професійної (професійно-технічної) освіти, організаційно-управлінськими умовами, створеними для реалізації проєктів професійної діяльності; значущістю здійснення ППН науково-дослідної діяльності з метою використання профільних інновацій у професійно-

педагогічній роботі. У період проходження педагогічних практик кожен студент-практикант:

- ознайомлювався з історією виникнення цього закладу професійної (професійно-технічної) освіти, організаційною структурою управління та особливостями його функціонування, переліком робітничих професій та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка, складом професійно-педагогічних працівників та їхніми посадовими обов'язками з групою учнів, за якою закріплений практикант;

- відвідували та аналізували не менше 2–4 уроків виробничого або теоретичного навчання, що проводилися керівником практики, а також найдосвідченішими педагогами професійного навчання, майстрами виробничого навчання та викладачами загальнопрофесійних та спеціальних навчальних дисциплін;

- аналізували стан навчально-матеріальної бази професійно-технічних училищ або ЗВО I-II рівнях акредитації, планували, організовували та самостійно проводили не менше 5 уроків виробничого навчання або не менше 10 уроків теоретичного навчання;

- знайомилися з системою організації виховної та методичної роботи в закладу професійної (професійно-технічної) освіти, самостійно готували та проводили не менше 2 позакласних виховних заходів;

- брали активну та діяльну участь у колективних та індивідуальних формах методичної роботи закладу професійної (професійно-технічної) освіти;

- проводили спільно з керівниками практики від університету профорієнтаційну роботу у кількох закладах загальної середньої, професійно-технічної та середньої спеціальної освіти.

- на підсумковому етапі студенти ЕГ брали безпосередню участь в університетській конференції, де обмінювалися думками щодо підсумків проходження практики, вносили пропозиції щодо її вдосконалення.

Засвоєння та аналіз досвіду практикуючих ППН, системи організаційно-методичних умов функціонування конкретного закладу професійної

(професійно-технічної) освіти стимулювало формування у студентів-практикантів професійного мислення, індивідуального стилю професійної діяльності і було основою ефективної професійної адаптації майбутніх ППН.

Третій, *рефлексивно-креативний етап* характеризувався тим, що реалізувався в межах поза аудиторної діяльності, а студенти ЕГ вже оволоділи певними знаннями та вміннями та були готові самостійно обґрунтовувати, розробляти та реалізовувати творчі проєкти. На цьому етапі викладач виступав у ролі консультанта, допомагаючи майбутнім ППН у вирішенні складних завдань і надаючи методичну підтримку. Важливо, що на цьому етапі студенти ЕГ виявляли самостійність та відповідальність за власні проєкти.

У межах експериментальної роботи університетське середовище організації позааудиторної роботи певною мірою сприяло розвитку особистісних та професійних якостей майбутніх ППН, зокрема здатності до:

- організації власного часу, власних інтелектуальних та емоційно-вольових ресурсів для підвищення ефективності діяльності з проєктування, розробки, організації, оптимізації та забезпечення навчально-виробничого та виробничо-технологічних процесів;

- генерування та застосування в психолого-педагогічній та виробничо-технологічній діяльності власних ідей з метою вдосконалення та підвищення їхньої результативності;

- вияву креативності, творчості, ініціативи у досягненні успіху в професійно-педагогічній та/або виробничо-технологічній діяльності тощо.

Саме з опорою на це розроблено програму позааудиторної діяльності студентів «Сучасний педагог професійного навчання», яка базувалася на творчих проєктах студентів ЕГ.

*Ціль програми:* формування готовності до професійної діяльності та саморозвитку майбутніх ППН як важливої складової професіоналізму.

*Завдання програми:*

- створення позааудиторних майстер-класів, спрямованих на стимулювання активного самовиявлення студентами ЕГ готовності до професійно-педагогічної діяльності саморозвитку;

- організації навчально-дослідницької діяльності студентів, спрямованої на створення ними власних творчих проєктів, майстер-класів, тренінгів, ділових ігор з їхнім подальшим оприлюдненням та спеціально організованою рефлексією учасників експериментального дослідження;

- участь студентів в інноваційних освітніх заходах;

- супровід студентів під час самопрезентації та просування власних творчих освітніх продуктів: відкритих лекцій, майстер-класів, тренінгів, ділових ігор, індивідуальних консультацій тощо.

Одним із завдань організованої навчальної діяльності студентів ЕГ в межах програми позааудиторної діяльності студентів «Сучасний педагог професійного навчання» визначено розвиток професійних компетентностей, а також професійно значущих якостей та soft skills. В основу програми закладено ідею щодо формування компетентного ППН, що володіє базовими спеціальними знаннями та навичками, а також виявляє професіоналізм на основі різних дій, зокрема й умінь адекватно реагувати на нестандартні професійні ситуації, брати на себе відповідальність, бути динамічним і гнучким. Кожен пункт програми логічно базувався на отриманих студентами знаннях, вміннях, навичках опрацювання тематик професійно-педагогічних дисциплін. Логіка реалізації програми позааудиторної роботи вибудовувалася так, що кожен наступний пункт для студентів ЕГ мав професійне та особистісне значення, оскільки покроково доповнювався та вдосконалювався: від опрацювання професійного портрета «Сучасний педагог професійного навчання», методичної допомоги у створенні цілісного власного творчого продукту у вигляді лекції, майстер-класу, тренінгу, ділової гри до їхньої презентації у під час проведення профорієнтаційного заходу – «Ярмарка професій та професійного саморозвитку» з подальшою рефлексією та підведенням підсумків.

Підготовка та проведення заходу була досить складною та специфічною, вимагала від студентів ЕГ, як організаторів, урахування низки значущих педагогічних закономірностей та чинників. По-перше, організація та проведення профорієнтаційного заходу передбачали двосторонній процес організації практичної та теоретичної діяльності майбутніх ППН ЕГ, зумовлений закономірностями та особливостями змісту професійного навчання. По-друге, студенти мали змогу на основі вивчення та аналізу явищ та дій у під у межах професійної підготовки у педагогічних ЗВО розкрити загальні закономірні зв'язки, особливості процесу підготовки та організації освітнього заходу, покрокової структури його проведення, а також визначити змістовні складові, особливості мотивації, засобів, методів, форм організації професійного навчання у межах таких освітніх заходів загалом. По-третє, важливим аспектом було стимулювання студентів ЕГ до виявлення певних педагогічних закономірностей організації, узагальнення та розробки власних рекомендацій майбутнім колегам – педагогам професійного навчання щодо навчальної діяльності учасників як суб'єктів масових заходів.

Значущим моментом педагогічного супроводу квазіпрофесійної діяльності перед проведенням заходу були попередні методичні консультації зі студентами ЕГ з підготовки та проведення ними тренінгів, майстер-класів, інших форм навчальних занять із дотриманням основної тематики – сучасний педагог професійного навчання, освітні технології для особистісного та професійного зростання ППН, узагальнення пріоритетних тематик змісту, визначення ключових методів, засобів, форм організації професійно-педагогічної діяльності в системі професійної (професійно-технічної) освіти.

Сценарій профорієнтаційного заходу – «Ярмарка професій та професійного саморозвитку»: реєстрація учасників → презентація тренерів/майстрів заходу → тренінги розвитку/майстер-класи/лекції/ігри → кава-брейк → тренінги розвитку/майстер-класи/лекції/ігри → підбиття підсумків, рефлексія.

Студенти ЕГ, які виступали у ролях тренерів/майстрів та проводили тренінги/майстер-класи, спершу розповідали учасникам про те, що цікавого, нового, пізнавального буде на тренінгу/майстер-класі, який вони проведуть. Далі розкривався їхній зміст, основні форми та методи, які будуть представлені, а також результати, які отримають учасники від відвідування.

Тривали тренінги/майстер-класи по 90 хвилин. На майданчиках заходу (в аудиторіях університету) одночасно відбувалися 3-4 інтерактивні тренінги/майстер-класи чи ділові ігри. Учасники (школярі як майбутні абітурієнти, студенти, викладачі) мали можливість обрати та відвідати той тренінг/майстер-клас, який найбільше їх зацікавив за тематикою чи сподобався під час інформування тренером/майстром на короткій презентації. Попереднє інформування щодо тренерів, назви та змісту запланованих тренінгів здійснювалося на сайті університету та у спеціально створених онлайн-групах соціальних мереж Instagram, Facebook та TikTok. Тематику освітніх тренінгів/майстер-класів обирали студенти ЕГ, які об'єднувалися у мікрогрупи з метою їхньої підготовки та проведення:

- 1) Технології тайм-менеджменту чи життя в потоці?
- 2) «Фішки» коучингу як запорука успіху професійно-педагогічної діяльності в системі професійної (професійно-педагогічної) освіти.
- 3) Мистецтво чи призначення: бути «Профі».
- 4) Основи мнемотехніки для педагога професійного навчання.
- 5) Харизма фаворита.
- 6) Мистецтво самопрезентації: як керувати голосом.
- 7) Навіщо сучасному педагогу професійного навчання необхідні техніки проведення майстер-класів?

Після подання матеріалу обов'язково передбачалося обговорення з подальшою рефлексією. Саме рефлексивна оцінка забезпечувала цілісне уявлення щодо знань, цілі, змісту, форм, способів та засобів власної діяльності та внести відповідні корективи.



Таким чином, планування, організація та проведення студентами ЕГ профорієнтаційного заходу – «Ярмарка професій та професійного саморозвитку» забезпечували вирішення одразу кількох завдань:

- знайомство учасників (абітурієнтів) із середовищем педагогічних ЗВО, їхніми ресурсами та можливостями для самореалізації, культурою та нормами взаємодії у цьому середовищі;
- формування установки на розвиток гнучких навичок (soft skills), які частково відображаються в змісті готовності до професійної діяльності;
- інтеріоризація професійно значущих цінностей, які посилювалися завдяки рефлексивності середовища педагогічних ЗВО;
- присвоєння нових сценаріїв квазіпрофесійної взаємодії, що забезпечувалося шляхом інтенсивності та варіативності проектної діяльності; заохочення різноманітності у виборі ролей і функцій у команді;
- децентрація, яка забезпечувалася груповим характером спільної діяльності в організації заходу.

З метою актуалізації ціннісно-сенсового ставлення майбутніх ППН до професійного розвитку, професійного становлення та саморозвитку і самовдосконалення, у межах експериментального дослідження розроблено та проведено тренінг «Основи професійного цілепокладання». Основною метою його проведення було навчити майбутніх ППН розрізняти професійні та особистісні цілі, правильно їх формулювати, планувати стратегічні та тактичні дії для ефективного досягнення окреслених цілей; допомогти визначити місце мети у процесі професійного саморозвитку.

Наведемо тезово основні складові плану-перспективу тренінгу «Основи професійного цілепокладання».

1. Вступ. Повідомлення теми та коротке обґрунтування. Міні-діалог «Місія. Ціль. Мрія».
2. Знайомство. Визначення понять «мета», «цілепокладання», «місія», «покликання», «професійний саморозвиток».

3. Групова дискусія «Чому пересічна людина не досягає мети: не знає, чого хоче; знає, чого хоче, але свідомо цілей не ставить; ставить цілі неправильно?».

4. Сучасні розуміння, технології та методики формулювання цілей. Види цілей. Демонстрація прикладів цілепокладання. Міні діалог.

5. Оцінка основних напрямів життєдіяльності особистості. Вправа «Колесо балансу».

6. Відпрацювання навичок цілепокладання учасниками згідно запропонованих критеріїв.

7. Визначення професійних цілей. Ігровий практикум «Мета». Формулювання учасниками ієрархії професійних цілей у контексті професійного розвитку.

8. Завершення тренінгу. Підбиття підсумків. Зворотній зв'язок.

В умовах тренінгу відбувалася творча обробка інформації та виникнення потреби у нових знаннях, що реалізувалася у цілеспрямованій пізнавальній активності. Проведення тренінгу сприяло ефективному розвитку пізнавальної сфери студентів, їхніх адаптивних якостей, необхідних для самовизначення у професійно-педагогічній діяльності та усвідомленого вибору шляхів реалізації перспектив розвитку.

Відтак, упровадження методики підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО сприяло забезпеченню *індивідуального підходу до кожного студента* (урахування індивідуальних особливостей та інтересів кожного студента), *формуванню у майбутніх ППН цілісної картини світу* (забезпечення міждисциплінарної інтеграції знань з різних сфер, що сприяло формуванню у студентів інженерно-педагогічного мислення та здібності вирішувати складні професійно-педагогічні завдання); розвитку навичок критичного мислення; підготувати майбутніх ППН до творчої професійно-педагогічної діяльності у сучасній освіті (розвиток необхідних навичок та вмінь для успішної творчої професійно-педагогічної діяльності в мінливих умовах сучасної освіти).

Таким чином, методика підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО розглянуто як складний та поетапний процес, що здійснювався у три етапи: когнітивно-репродуктивний, діяльнісно-продуктивний та рефлексивно-креативного. Для кожного етапу визначено мету, педагогічні умови, зміст роботи, очікуваний результат. Когнітивно-репродуктивний етап базувався на використанні навчального матеріалу, що був основою формування професійно спрямованих знань та умінь майбутніх ППН ЕГ. Діяльнісно-продуктивний етап передбачав діяльність викладача та студентів з оволодіння навичками самостійної квазіпрофесійної та проєктної діяльності. Рефлексивно-творчий етап забезпечував формування навичок індивідуального вирішення поставлених професійно-педагогічних творчих завдань, самовияву та самореалізації майбутніх ППН.

### **3.3. Результати експериментального дослідження та їхня інтерпретація**

В результаті здійснення формувального етапу експериментального дослідження отримано відомості, що вказують на необхідність порівняння показників експериментальної та контрольної груп, оскільки на початку дослідження (вхідний контроль) були не дуже значущі відмінності у початковому рівні сформованості готовності майбутніх ППН до професійної діяльності. Саме тому перевірка ефективності запропонованої методики підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО здійснювалася шляхом визначення кількісних та якісних змін готовності до професійної діяльності на основі порівняльного аналізу результатів констатувального та підсумкового етапів експерименту, а також зіставлення отриманих даних з прогнозованими.

На підсумковому етапі експериментального дослідження використано рівневу диференціацію компонентів готовності до професійної діяльності, діагностичний інструментарій за встановленими критеріями та показниками,

які використовувалися на констатувальному етапі експерименту. Діагностичне оцінювання здійснювалося зі студентами ЕГ та КГ, сформованих на початковій стадії формування етапу експерименту. Далі представимо динаміку показників за результатами підсумкового аналізу, узагальнимо дані дослідно-експериментальної діяльності з реалізації сукупності педагогічних умов, спрямованих на формування готовності майбутніх ППН до професійної діяльності.

Розглянемо порівняльні результати дослідження рівнів сформованості компонентів готовності до професійної діяльності майбутніх ППН ЕГ та КГ. Результати сформованості готовності майбутніх ППН до професійної діяльності за мотиваційно-ціннісним компонентом відображено в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

**Результати сформованості готовності майбутніх ППН до професійної діяльності за мотиваційно-ціннісним компонентом**

№	Показники	Гру-пи	Рівні сформованості							
			високий		достатній		задовільний		низький	
			к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
1	професійно-мотиваційна спрямованість	КГ	8	12,12	16	24,24	41	62,12	1	1,52
		ЕГ	17	26,56	28	43,75	18	28,13	1	1,56
2	пізнавальні мотиви і професійний інтерес	КГ	8	12,12	17	25,76	40	60,61	1	1,52
		ЕГ	16	25,00	33	51,56	15	23,44	0	0,00
3.	ціннісно-сенсове усвідомлення інженерно-педагогічної діяльності	КГ	7	10,61	19	28,79	39	59,09	1	1,52
		ЕГ	15	23,44	32	50,00	17	26,56	0	0,00
<b>Середній показник</b>		КГ	8	11,62	17	26,26	40	60,61	1	1,52
		ЕГ	16	25,00	31	48,44	17	26,04	0	0,00

Аналіз табличних свідчить, що в КГ та ЕГ відбулася певна динаміка змін показників сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності

майбутніх ППН до професійної діяльності, однак в ЕГ спостерігається позитивніша динаміка, адже:

- за показником «професійно-мотиваційна спрямованість» високий рівень продемонстрували 8 (12,12%) студентів КГ, тоді як в ЕГ значно більше – 17 (26,56%), що на 14,44% більше, ніж в КГ; достатній рівень в КГ виявили 16 (24,24%) майбутніх ППН, тоді як в ЕГ – майже вдвічі більше – 28 (43,75%) студентів, що на 19,51% більше, ніж в ЕГ; задовільний рівень продіагностовано в 41 (62,12%) студента КГ, а в ЕГ спостерігалось зменшення їхньої кількості – 18 (28,13%), що на 33,99% менше, ніж в КГ; динаміка щодо низького рівня була приблизно однаковою – 1,52% в КГ та 1,56% в ЕГ;

- за показником «сукупність пізнавальних мотивів і професійного інтересу до роботи за спеціалізацією 015.38 «Професійна освіта (Транспорт)»» високий рівень в КГ продемонстрували 8 (12,12%) студентів, а в ЕГ вдвічі більше – 16 (25%) здобувачів, що на 12,88% більше, ніж в КГ; достатній рівень діагностовано в 17 (25,76%) майбутніх ППН КГ та в 33 (51,56%) студентів ЕГ, що на 25,8% більше, ніж в КГ; разюча відмінність спостерігається щодо задовільного рівня: в КГ 40 (60,61%), а в ЕГ – 15 (23,44%); приблизно однаковою є динаміка щодо низького рівня;

- за показником «ціннісно-сенсове усвідомлення інженерно-педагогічної діяльності» високий рівень в КГ діагностовано 7 (10,61%) студентів, а в ЕГ – в 15 (23,44%), що на 12,83% більше, ніж в КГ; достатній рівень в КГ виявили 19 (28,79%) майбутніх ППН, а в ЕГ – 33 (50%), тобто на 21,1% більше, ніж в КГ; в ЕГ відчутно зменшилась кількість здобувачів з задовільним рівнем вияву третього показника й після експерименту становила 17 (26,56%) студентів, тоді як в КГ – 39 (59,09%), тобто в ЕГ на 32,53% менше ніж в КГ студентів із задовільним рівнем вияву цього показника; варто констатувати, що в КГ низький рівень виявив 1 (1,52) студент, тоді як в ЕГ – жодного.

Середні показники також підтверджують дієвість педагогічних умов та результативність структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності оскільки: високий

рівень сформованості мотиваційно-ціннісного показника в КГ виявили 8 (11,62%) студентів, а в ЕГ вдвічі більше – 16 (25%); достатній рівень притаманний для 17 (26,26%) майбутніх ППН КГ та 31 (48,44%) студента ЕГ, що на 22,18% більше, ніж в КГ; задовільний рівень в КГ продемонстрували 40 (60,61%) здобувачів, тоді як в ЕГ лише 17 (26,04%); в КГ залишився 1 (1,52%) студент з низьким рівнем, тоді як в ЕГ таких майбутніх ППН не було. Це свідчить про результативність використання *сукупності пізнавальних завдань для самостійної роботи студентів* у процесі вивчення дисциплін «Методика професійного навчання», «Освітні технології та застосування інноваційних та інформаційних освітніх технологій (передусім, платформи Moodle).

Графічне представлення отриманого аналізу подано на рис.3.5.

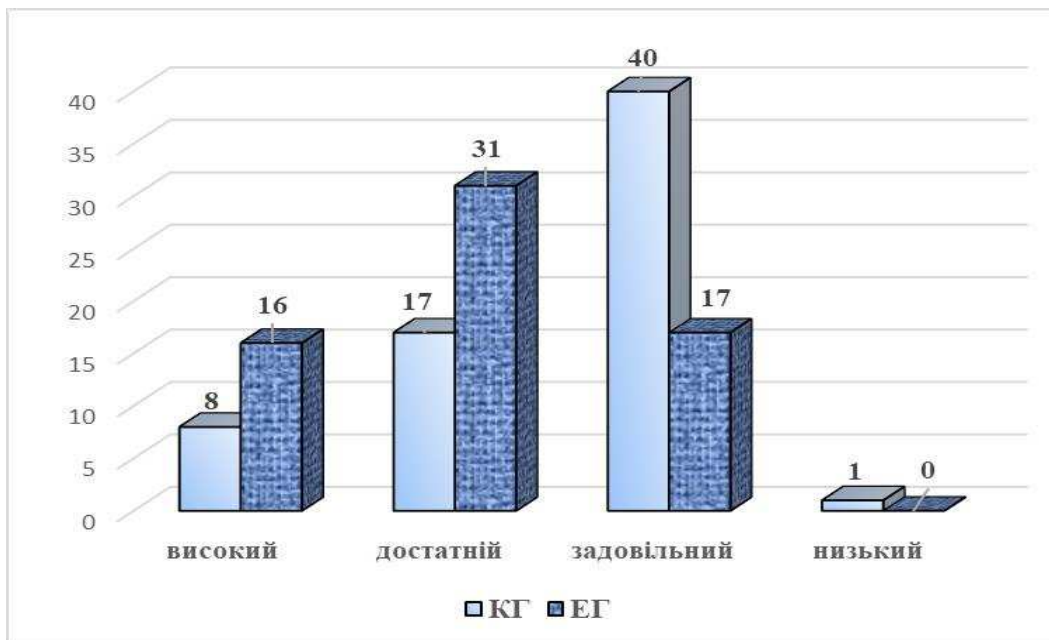


Рис. 3.5 Динаміка показників сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх ППН до професійної діяльності

Сформованість когнітивно-комунікативного компонента готовності майбутніх ППН до професійної діяльності відображено в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

**Результати сформованості готовності майбутніх ППН до професійної діяльності за когнітивно-комунікативним компонентом**

№	Показники	групи	Рівні сформованості							
			високий		достатній		задовільний		низький	
			к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
1	сукупність професійно-педагогічних знань	КГ	9	13,64	21	31,82	35	53,03	1	1,52
		ЕГ	15	23,44	35	54,69	14	21,88	0	0,00
2	комунікативна компетентність та креативність	КГ	8	12,12	23	34,85	34	51,52	1	1,52
		ЕГ	16	25,00	33	51,56	15	23,44	0	0,00
3	міждисциплінарність знань	КГ	7	10,61	23	34,85	36	54,55	0	0,00
		ЕГ	17	26,56	34	53,13	13	20,31	0	0,00
<b>Середній показник</b>		<b>КГ</b>	8	12,12	22	33,84	35	53,03	1	1,01
		<b>ЕГ</b>	16	25,00	34	53,13	14	21,88	0	0,00

Аналіз презентованих в таблиці результатів підсумкового зрізу дає змогу узагальнити позитивнішу динаміку формування когнітивно-комунікативного компонента в ЕГ, адже:

- за показником «сукупність ґрунтовних професійно-педагогічних знань» в КГ високий рівень продемонстрували 9 (13,64%) майбутніх ППН, а в ЕГ – 15 (23,44%), що на 9,8% більше ніж в КГ; достатній рівень в КГ виявили 21 (31,82%) студент, тоді як в ЕГ – 35 (54,69%), що на 22,87% більше, ніж в КГ; за задовільним рівнем відбулося суттєве зменшення студентів ЕГ – 14 (21,88%), тоді як в КГ зменшення було не таким значущим, оскільки цей рівень виявили 35 (53,03%) майбутніх ППН; варто констатувати, що в КГ низький рівень виявив 1 (1,52) студент, тоді як в ЕГ – жодного;

- за показником «комунікативна компетентність та креативність» в КГ виявлено 8 (12,12%) майбутніх ППН, а в ЕГ – 16 (25%), що на 12,88% більше ніж в КГ; достатній рівень діагностовано в 23 (34,85%) студентів КГ та 33 (51,56%) здобувачів ЕГ (в ЕГ на 16,71%); задовільний рівень чітко відображає більше ефективність навчання в ЕГ, оскільки в КГ діагностовано 34 (51,52%)

студенти, а в ЕГ – лише 15 (23,44%), оскільки студенти ЕГ продемонстрували вищі рівні комунікативної компетентності та креативності; КГ залишився 1 (1,52%) студент з низьким рівнем, тоді як в ЕГ таких майбутніх ППН не було;

- за показником «міждисциплінарність знань» високий рівень виявили 7 (10,61%) студентів КГ та 17 (26,56%) майбутніх ППН ЕГ, що на 15,95% більше ніж в КГ; достатній рівень продемонстрували 23 (34,85%) студенти КГ, тоді як в ЕГ таких студентів було значно більше – 34 (53,13%), тобто в ЕГ на 18,28% більше майбутніх ППН з достатнім рівнем ніж в КГ; в ЕГ значно менша кількість майбутніх ППН із задовільним рівнем вияву показника «міждисциплінарність знань», яка після експерименту становила 13 (20,31%), а в КГ – 36 (54,55%) студентів, що на 34,24% більше, ніж в ЕГ; абсолютно однаковою є динаміка низького рівня в обох групах.

Середні показники також підтверджують дієвість експериментальних впливів на підготовку майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО, результатом якої є сформованість готовності до професійної діяльності, оскільки в ЕГ отримано значущіші результати. Так, в ЕГ високий рівень виявлено в 16 (25%) майбутніх ППН, а в КГ – лише у 8 (12,12%), що на 12,88% менше, ніж в ЕГ; достатній рівень притаманний 34 (53,13%) студентам ЕГ та 22 (33,84%) в КГ (тобто в КГ на 19,29% менше ніж в ЕГ); задовільний рівень виявлено у 35 (53,03%) студентів КГ, тоді як в ЕГ лише 14 (21,88%), що на 31,15% менше ніж в КГ; низький рівень виявив 1 (1,01%) студент КГ, а в ЕГ таких майбутніх ППН не було. Такі результати уможливились на основі спеціально відібраних та методично організованих навчальних матеріалів (проблемних ситуацій, відео та аудіо файлів тощо) та практичних способів здійснення професійного зростання (майстер-класів, творчих майстерень тощо).

Графічне відображення сформованості когнітивно-комунікативного компонента готовності майбутніх ППН до професійної діяльності представлено на рис. 3.6.



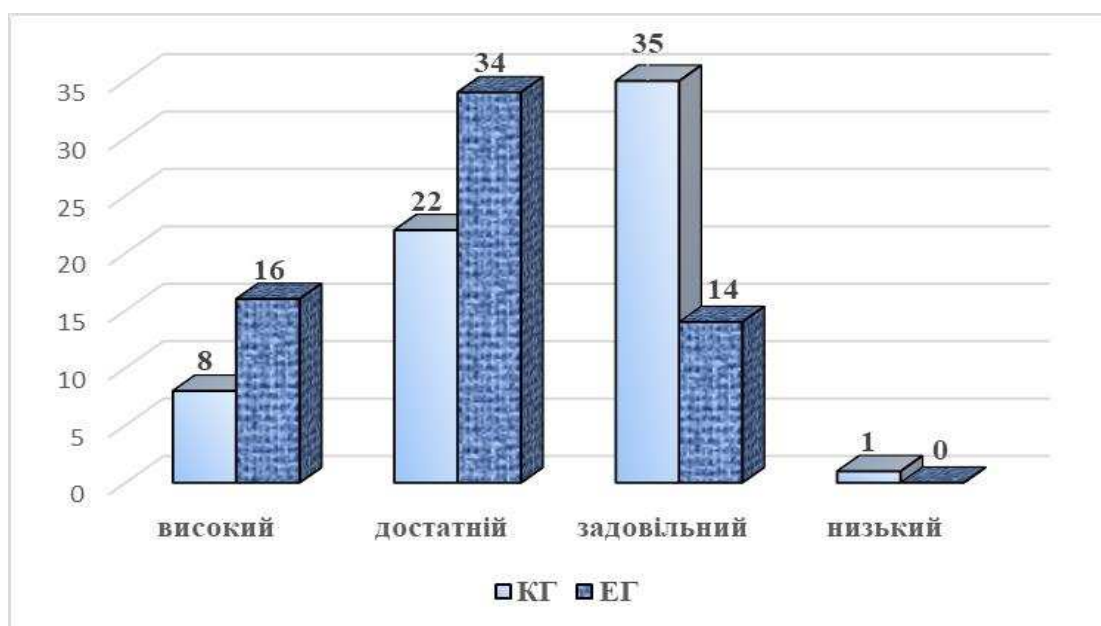


Рис. 3.6 Динаміка показників сформованості когнітивно-комунікативного компонента готовності майбутніх ППН до професійної діяльності

Цифрові показники рівнів сформованості функціонально-діяльнісного компонента готовності майбутніх ППН до професійної діяльності за трьома показниками відображено в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

**Результати сформованості готовності майбутніх ППН до професійної діяльності за функціонально-діяльним компонентом**

№	Показники	Гру-пи	Рівні сформованості							
			високий		достатній		задовільний		низький	
			к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
1	сукупність професійно-педагогічних умінь та навичок	КГ	7	10,61	21	31,82	37	56,06	1	1,52
		ЕГ	15	23,44	35	54,69	14	21,88	0	0,00
2	інженерно-педагогічне мислення	КГ	8	12,12	22	33,33	35	53,03	1	1,52
		ЕГ	16	25,00	33	51,56	15	23,44	0	0,00
3	предметно-практичні вміння	КГ	9	13,64	23	34,85	34	51,52	0	0,00
		ЕГ	17	26,56	33	51,56	14	21,88	0	0,00
<b>Середній показник</b>		КГ	8	12,12	22	33,33	35	53,54	1	1,01
		ЕГ	16	25,00	34	52,60	14	22,40	0	0,00

З таблиці 3.8 випливає, що в майбутніх ППН ЕГ значно позитивніша динаміка вияву показників функціонально-діяльнісного компонента готовності до професійної діяльності ніж в студентів КГ, оскільки:

- за показником «сукупність професійно-педагогічних умінь та навичок» високий рівень виявлено в 7 (10,67%) студентів КГ та 15 (23,44%) студентів ЕГ, що на 12,77% більше ніж в КГ; достатній рівень притаманний для 21 (31,82%) майбутніх ППН КГ та 35 (54,69%) студентів ЕГ, що на 22,87% більше, ніж в КГ; значне зменшення студентів із задовільним рівнем відбулося в ЕГ – 14 (21,88%) здобувачів, тоді як в ЕГ таких студентів було більш ніж вдвічі більше – 37 (56,06%); низький рівень виявив 1 (1,01%) студент КГ, а в ЕГ таких майбутніх ППН не було;

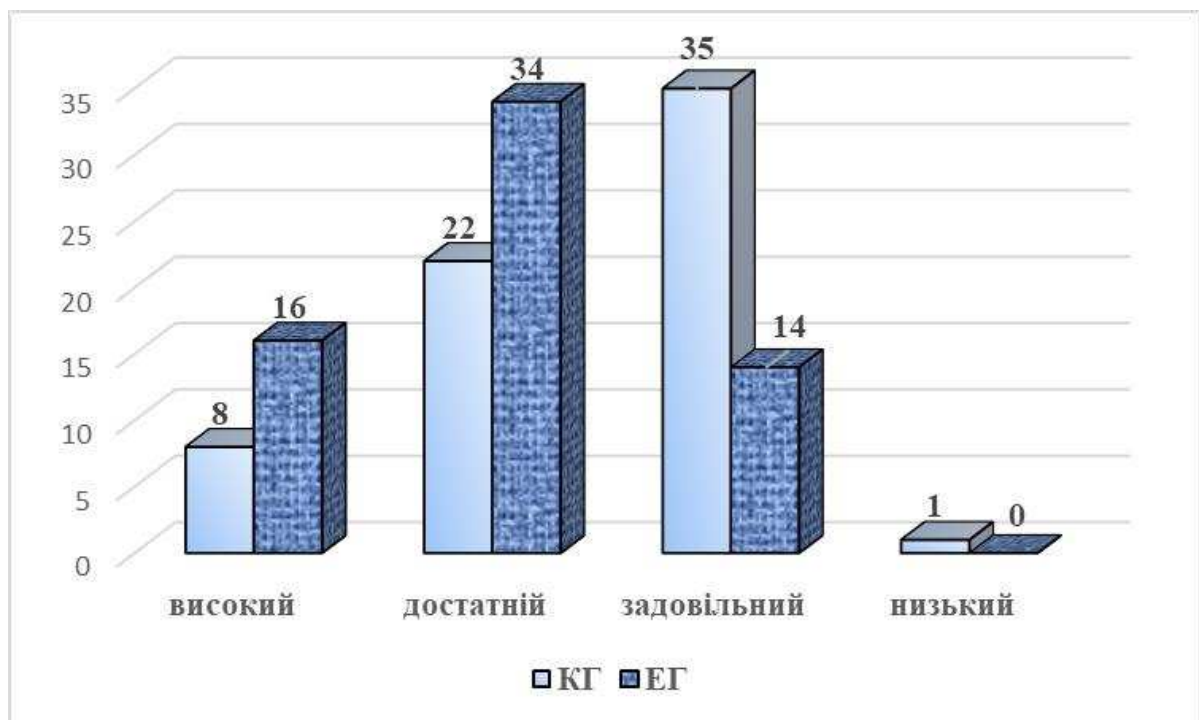
- за показником «інженерно-педагогічне мислення» високий рівень продемонстрували 8 (12,12%) студентів КГ та 16 (25%) ЕГ, що на 12,88% більше, ніж в КГ; достатній рівень діагностовано в 22 (33,33%) майбутніх ППН КГ, тоді як в ЕГ – 33 (51,56%), що на 18,23% більше ніж в КГ; значна відмінність спостерігається щодо задовільного рівня: в КГ – 35 (53,03%) студентів, а в ЕГ – 15 (23,44%), що на 29,59% менше ніж в КГ; низький рівень виявив 1 (1,01%) студент КГ, а в ЕГ таких майбутніх ППН не було;

- за показником «предметно-практичні вміння» високий рівень продемонстрували 9 (13,64%) студентів КГ та 17 (26,56%) здобувачів ЕГ (на 12,92% більше ніж в КГ); достатній рівень притаманний для 23 (34,85%) майбутніх ППН КГ та 33 (51,56%) студентів ЕГ, тобто в ЕГ на 16,71% більше ніж в КГ; в ЕГ значно менша кількість майбутніх ППН із задовільним рівнем вияву показника «предметно-практичні вміння», яка після експерименту становила 14 (21,88%), а в КГ – 34 (51,52%) студентів, що на 29,64% більше, ніж в ЕГ; однаковою є динаміка низького рівня в обох групах.

Середні показники також свідчать, що в ЕГ спостерігається суттєва позитивна динаміка сформованості готовності майбутніх ППН до професійної діяльності за функціонально-діялісним компонентом. Так, в ЕГ зафіксовано 16 (25%) студентів з високим рівнем сформованості функціонально-

діяльнісного компонента досліджуваної готовності, тоді як в КГ – лише 8 (12,12%), що на 12,88 % менше ніж в ЕГ. Достатній рівень виявили 22 (33,33%) студентів КГ та 34 (52,60%) студентів ЕГ, що на 19,27% більше ніж в КГ. У КГ найбільше майбутніх ППН виявлено із задовільним рівнем – 35 (53,54%), а в ЕГ – 14 (22,4%), тобто в ЕГ на 31,14% менше, ніж в КГ шляхом збільшення студентів з високим та достатнім рівнем. Кількість студентів, рівень сформованості функціонально-діяльнісного компонента готовності до професійної діяльності яких характеризується як низький, малий в обох групах: у ЕГ таких студентів не виявлено, а у КГ – 1 студент (1,01 %). Це свідчить про ефективність практико зорієнтованої навчальної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО

Візуалізацію результатів, отриманих студентами ЕГ та КГ за функціонально-діяльнісним компонентом готовності майбутніх ППН до професійної діяльності відображено на рис. 3.7.



*Рис. 3.7 Динаміка показників сформованості функціонально-діяльнісного компонента готовності майбутніх ППН до професійної діяльності*

В таблиця 3.9 наведено динаміку вияву показників особистісного компонента готовності майбутніх ППН до професійної діяльності і контрольних та експериментальних групах.

Таблиця 3.9

**Результати сформованості готовності майбутніх ППН до професійної діяльності за особистісним компонентом**

№	Показники	групи	Рівні сформованості							
			високий		достатній		задовільний		низький	
			к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
1	креативна компетентність	КГ	9	13,64	20	30,30	36	54,55	1	1,52
		ЕГ	14	21,88	37	57,81	13	20,31	0	0,00
2	сформованість soft skills	КГ	8	12,12	23	34,85	34	51,52	1	1,52
		ЕГ	15	23,44	36	56,25	13	20,31	0	0,00
3	саморефлексія	КГ	10	15,15	20	30,30	35	53,03	1	1,52
		ЕГ	16	25,00	33	51,56	15	23,44	0	0,00
<b>Середній показник</b>		<b>КГ</b>	9	13,64	21	31,82	35	53,03	1	1,52
		<b>ЕГ</b>	15	23,44	35	55,21	14	21,35	0	0,00

Аналіз табличних даних свідчить, що за всіма показниками особистісного компонента в ЕГ спостерігалися позитивні результати, оскільки:

- за показником «креативна компетентність» високий рівень в КГ виявили 9 (13,64%) студентів, а в ЕГ – 14 (21,88%), що на 8,24% більше ніж в КГ; достатній рівень притаманний для 20 (30,3%) майбутніх ППН КГ та 37 (57,81%) студентів ЕГ (тобто на 27,51% більше ніж в КГ); кількість студентів із задовільним рівнем зменшилася в обох групах, однак в ЕГ ці зміни були суттєвіші – лише 13 (20,31%) студентів, тоді як в КГ – 36 (54,55%), тобто в КГ на 34,24% більше ніж в ЕГ; низький рівень виявив 1 (1,01%) студент КГ, а в ЕГ таких майбутніх ППН не було;

- за показником «сформованість soft skills» також динаміка позитивних змін в ЕГ. Так, високий рівень виявили 8 (12,12%) студентів КГ та майже вдвічі більше майбутніх ППН ЕГ – 15 (23,44%), що на 11,32% більше, ніж в КГ; достатній рівень діагностовано в 23 (34,85%) здобувачів КГ, тоді як в ЕГ їхня кількість становила 36 (56,25%), що на 21,4% більше ніж в КГ; задовільний

рівень виявили 34 (51,52%) студента КГ та більш ніж вдвічі менше майбутніх ППН ЕГ – 13 (20,31%); низький рівень виявив 1 (1,01%) студент КГ, а в ЕГ таких майбутніх ППН не було;

- за показником «саморефлексія» високий рівень в ЕГ виявили 16 (25%) студентів, тоді як в КГ лише 10 – (15,15%), тобто на 9,85% менше ніж в ЕГ; достатній рівень виявили 20 (30,30%) студентів КГ та 33 (51,56%) майбутні ППН ЕГ, що на 21,26% більше, ніж в КГ; значні відмінності у вияві показника задовільного рівня: в КГ – 35 (53,08%), тоді як в ЕГ – 15 (23,44%); приблизно однаковою є динаміка щодо низького рівня.

Середні показники сформованості особистісного компонента в КГ та ЕГ також вказують на позитивнішу динаміку в ЕГ. Так, за показниками високого рівня в ЕГ було 15 (23,44%) студенти, а в КГ лише 9 (13,64%). За показниками достатнього рівня в КГ зафіксовано лише 21 (31,82%) респондентів, а в ЕГ – 35 (55,21%) , що на 23,39% більше ніж в КГ. Також в ЕГ показники рівнів сформованості особистісного компонента досліджуваної готовності відстають на задовільному та низькому рівнях (відповідно: 14 студентів ЕГ (17,39 %) та 35 майбутніх ППН КГ (53,03 %), 0% та 1,52 %) від КГ. Такі зміни в ЕГ досягнуто шляхом організації тренінгу «Основи професійного цілепокладання» та реалізація програми позааудиторної діяльності студентів «Сучасний педагог професійного навчання».

Графічне подання результатів сформованості готовності майбутніх ППН до професійної діяльності за особистісним компонентом подано на рис. 3.8.

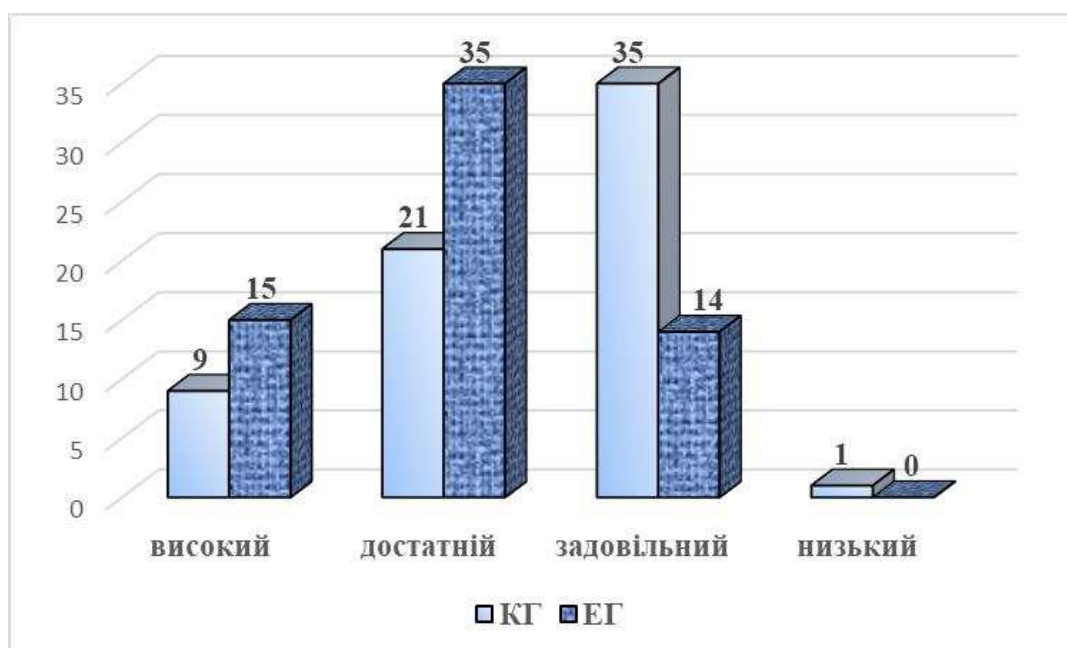


Рис. 3.8 Динаміка показників сформованості особистісного компонента готовності майбутніх ППН до професійної діяльності

У таблиці 3.10 подано узагальнені результати встановлення цифрових показників рівнів сформованості готовності майбутніх ППН до професійної діяльності.

Таблиця 3.10

**Узагальнюючі результати сформованості готовності майбутніх ППН до професійної діяльності**

Рівні	Групи	Підсумковий контроль							
		Компоненти готовності майбутніх ППН до професійної діяльності							
		Мотиваційно-ціннісний		Когнітивно-комунікативний		Функціонально-діяльнісний		Особистісний	
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
Високий	КГ (66)	8	12,12	8	12,12	8	12,12	9	13,64
	ЕГ(64)	16	25,00	16	25,00	16	25,00	15	23,44
Достатній	КГ (66)	17	25,76	22	33,33	22	33,33	21	31,82
	ЕГ(64)	31	48,44	34	53,13	34	53,13	35	54,69
Задовільний	КГ (66)	40	60,61	35	53,03	35	53,03	35	53,03
	ЕГ(64)	17	26,56	14	21,88	14	21,88	14	21,88
Низький	КГ (66)	1	1,52	1	1,52	1	1,52	1	1,52
	ЕГ(64)	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00

Узагальнення та підсумування цифрових даних таблиці 3.10 засвідчує позитивнішу динаміку сформованості всіх компонентів готовності майбутніх ППН до професійної діяльності в ЕГ, оскільки:

- за показниками *високого рівня* сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивно-комунікативного та функціонально-діяльнісного компонентів у КГ зафіксовано 8 (12,12%) студентів, а в ЕГ – 16 (25%), що на 12,88% більше ніж в КГ; відмінними є лише сформованість на високому рівні особистісного компонента: у КГ – 9 (13,64%), а в ЕГ – 15 (23,44%) майбутніх ППН, тобто на 9,8% більше ніж в КГ;

- за показниками *достатнього рівня* сформованості мотиваційно-ціннісного компонента у КГ виявлено 17 (25,76%) майбутніх ППН, а в ЕГ – 31 (48,44%), що на 22,68% більше ніж в КГ; когнітивно-комунікативного та функціонально-діяльнісного компонентів – в КГ зафіксовано 22 (33,33%) студенти, а в ЕГ – 34 (53,15%), що на 19,82% більше ніж в КГ; особистісного компонента – в КГ 21 (31,82%) майбутніх ППН, а в ЕГ – 35 (54,69%), що на 22,87% більше ніж в КГ;

- за показниками *задовільного рівня* сформованості мотиваційно-ціннісного компонента у КГ зафіксовано 40 (60,61%) майбутніх ППН, а в ЕГ – лише 17 (26,56%), що на 34,05% менше ніж в КГ; за показниками *задовільного рівня* сформованості когнітивно-комунікативного, функціонально-діяльнісного та особистісного компонентів виявлено аналогічну динаміку: в КГ зафіксовано 35 (53,03%) здобувачів, а в ЕГ – лише 14 (21,88%), тобто в ЕГ на 31,15% менше ніж в КГ;

- за показниками *низького* рівня сформованості усіх компонентів готовності майбутніх ППН до професійної діяльності у КГ виявлено 1 студента (1,52 %), а в ЕГ таких студентів не виявлено.

Для встановлення достовірності отриманих результатів нами застосовано метод математичної статистики – критерій  $\lambda$  Колмогорова-Смірнова для співставлення двох розподілів: емпіричний розподіл ознаки з рівномірним або нормальним теоретичним чи зіставлення двох емпіричних розподілів. Критерій дозволяє виявити ті точки, де сума накопичених відмінностей між двома

розподілами являється максимальною, а це дає можливість достовірно оцінити такі розбіжності. Процедура розрахунків спочатку передбачає здійснення зіставлення частоти за першим рівнем або розрядом, а пізніше за сумою двох перших розрядів, потім за сумою першого, другого й третього рівнів. Тож нагромаджені частоти до певного рівня кожного разу зіставляються.

При суттєвих відмінностях у двох розподілах у певний момент різниця нагромаджених частот зможе досягти критичного значення, яке забезпечує визнання вірогідності розходжень. Визначена різниця включена у формулу критерію Колмогорова-Смірнова. Істотні розходження зростають у залежності від збільшення емпіричного значення критерію.

Алгоритм розрахунку сформованості компоненту має свої характерні особливості в залежності від завдань, що визначаються дослідником. Усі наші обрахунки здійснювалися в програмному середовищі Excel.

Підрахування емпіричного значення критерію проведено з використанням такого алгоритму:

1. У таблицю внесено назви рівнів і емпіричні частоти, які їм відповідають.
2. Для кожного рівня емпіричні частоти в контрольних і експериментальних групах обчислено за відповідними формулами (3.1) та (3.2):

$$f_{\text{емп1}} = \frac{n_1}{N_1} \quad (3.1)$$

$$f_{\text{емп2}} = \frac{n_2}{N_2} \quad (3.2)$$

де  $f_{\text{емп}}$  – це емпірична частота за даним розрядом;  $N_1$ ,  $N_2$  – це обсяги вибірок (кількість спостережень) відповідно у вибірках 1 і 2.

3. Різниця між нагромадженими емпіричними частотами обчислювалася відповідно до кожного розряду, що позначається через  $d$ .

4. Визначено максимальну абсолютну величину різниці –  $d_{\text{max}}$ .

5. Обчислення емпіричного значення критерію  $\lambda$  Колмогорова-Смірнова здійснювалося за формулою (3.3):

$$\lambda_{\text{експ}} = d_{\text{max}} * \sqrt{\frac{N_1 * N_2}{N_1 + N_2}} \quad (3.3)$$

6. Відповідність виявленого значення  $\lambda$  до певного рівня статистичної значущості оцінювалася відповідно до таблиці критичних значень.



Табличні величини критичних значень, при вибірці більшій за 100, обчислюються за формулою:

$$\lambda = 1,36 * \sqrt{\frac{N_1 + N_2}{N_1 * N_2}} \quad (3.4)$$

Загальна кількість учасників у нашому дослідженні становила 189, тобто, за формулою (3.4)  $\lambda = 0,2385$ .

Із практичної сторони оцінювання рівня значущості залежить від поставленого завдання щодо виявлення розбіжностей. Якщо  $\lambda_{\text{емп}} \geq 0,2385$ , тоді достовірні розходження між розподілами з надійністю не меншою 95%, проте якщо отримане значення являється меншим, тоді немає підстав для ствердження, що вибірки (групи) між собою різняться за рівнем досліджуваної ознаки.

Здійснимо аналіз результатів, що отримано на початку формувального етапу експерименту (табл. 3.11). (табл. 3.12).

Таблиця 3.11

**Статистична оцінка розбіжностей між вибірками студентів на початку експерименту**

Рівні	Групи	Частота у групах $f$	Відносна частота у групах	Модуль різниці частот $d$	$\lambda_{\text{експ}}$
Високий	КГ	5	0,07	0,006	
	ЕГ	4	0,07		
Достатній	КГ	13	0,19	0,002	
	ЕГ	12	0,19		
Середній	КГ	41	0,62	0,016	0,088391
	ЕГ	41	0,64		
Низький	КГ	7	0,10	0,003	
	ЕГ	7	0,11		

За результатами обчислень  $\lambda_{\text{експ}} = 0,088 < 0,2385$ . Одержане емпіричне значення критерію виявилось меншим від критичного значення, тобто згідно зі сформульованими вище статистичними гіпотезами, справедливою є основна статистична гіпотеза про недостовірність відмінностей між двома групами обстежених осіб (два емпіричних розподіли не відрізняються).

Тому був проведений формувальний етап експерименту. Здійснено перевірку отриманих результатів за  $\lambda$  Колмогорова – Смирнова за визначеним раніше алгоритмом (табл. 3.12).

Таблиця 3.12

**Статистична оцінка розбіжностей між вибірками студентів на  
завершення експерименту**

Рівні	Групи	Частота у групах $f$	Відносна частота у групах	Модуль різниці частот $d$	$\lambda_{\text{експ}}$
Високий	КГ	8	0,09	0,086	
	ЕГ	16	0,17		
Достатній	КГ	21	0,21	0,147	
	ЕГ	33	0,36		
Задовільний	КГ	36	0,37	0,213	1,2163391
	ЕГ	15	0,16		
Низький	КГ	1	0,01	0,010	
	ЕГ	0	0,00		

За результатами обчислень  $\lambda_{\text{експ}}=1,2163 > 0,2385$ . Отже, нульова гіпотеза відкидається, і групи по розглянутому ознакою відрізняються істотно.

Формувальний етап експерименту підтверджує, що реалізація в освітньому процесі педагогічних умов та впровадження структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО позитивно позначаються на динаміці формування готовності майбутніх ППН до професійної діяльності (таблиця 3.13).

Таблиця 3.13

**Узагальнені результати рівнів сформованості готовності майбутніх  
ППН до професійної діяльності**

Рівні	КГ					ЕГ				
	Початок експерименту		Завершення експерименту		$\Delta$	Початок експерименту		Завершення експерименту		$\Delta$
	К- сть	%	К- сть	%		К- сть	%	К- сть	%	
Високий	5	7,58	8	12,12	4,55	4	6,25	16	25,00	18,75
Достатній	13	19,70	21	31,82	12,12	12	18,75	33	51,56	32,81
Задовільний	41	62,12	36	54,55	-7,58	41	64,06	15	23,44	-40,63
Низький	7	10,61	1	1,52	-9,09	7	10,94	0	0,00	-10,94

Узагальнені результати рівнів сформованості готовності майбутніх ППН до професійної діяльності засвідчують результативність авторської методики впровадження усіх запропонованих експериментальних впливів у підготовку майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО. Це підтверджується й динамікою сформованості готовності до професійної діяльності в майбутніх ППН ЕГ та КГ на початку та вкінці педагогічного експерименту. Так, високий рівень в студентів КГ зріс на 4,54% (з 7,58% до 12,12%), тоді як в ЕГ на 18,75% (з 6,25% до 25%); в достатньому рівні відбулися такі зміни: в КГ зросла кількість студентів на 12,12% (з 19,7% до 31,82%), а в ЕГ – на 32,81% (з 18,75% до 51,56%). У КГ та ЕГ зменшилася кількість студентів із задовільним рівнем: у КГ на 7,57% (з 62,12% до 54,55%), а в ЕГ – на 40,62% (з 64,06% до 23,44%). Низький рівень готовності знизився в КГ на 9,09% (з 10,61% до 1,52%), а в ЕГ – на 10,94% (з 10,94% до 0).

Динаміку змін за узагальненими цифровими показниками сформованості готовності майбутніх ППН до професійної діяльності відображено в діаграмах на рисунку 3.9.

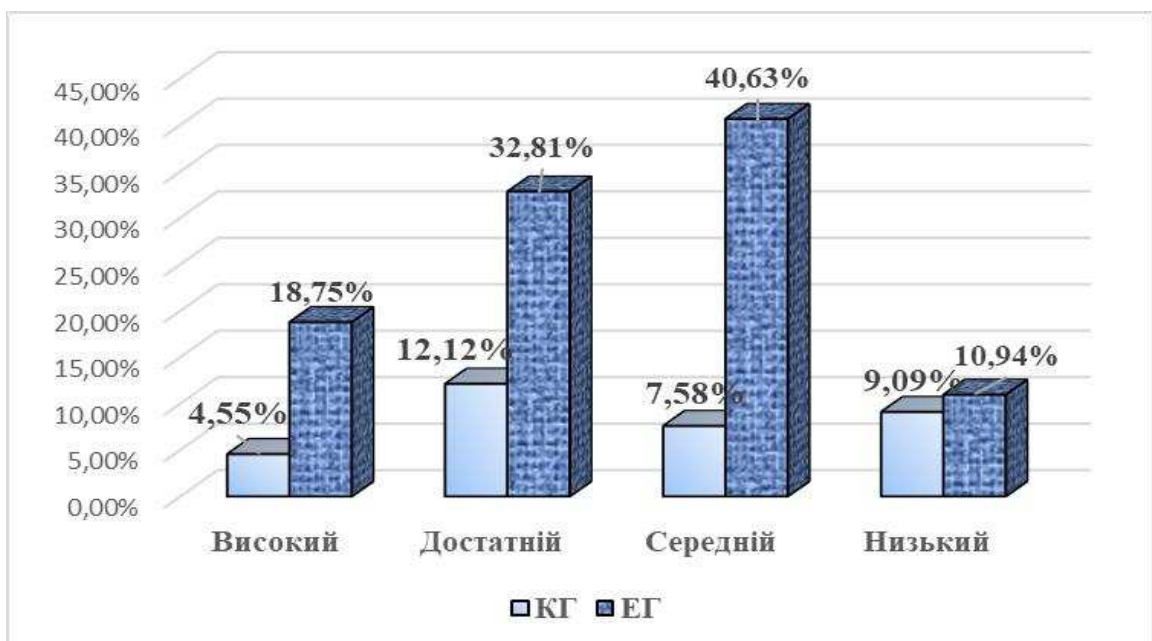


Рис. 3.9 Динаміка змін у КГ та ЕГ щодо сформованості готовності майбутніх ППН до професійної діяльності

Таким чином, у процесі дослідно-експериментальної роботи та обробки отриманих даних за допомогою методів математичної статистики можна стверджувати, що формування готовності майбутніх ППН до професійної діяльності є ефективним на основі реалізації в процесі їхньої професійної підготовки в педагогічних ЗВО теоретично обґрунтованих та розроблених педагогічних умов: актуалізація ціннісно-сенсового ставлення майбутніх ППН до професійної діяльності; інтенсифікація змісту підготовки майбутніх ППН на основі інтеграції теоретичних і практичних знань; організація практико-зорієнтованої навчальної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО; створення креативного освітнього мікросередовища для саморозвитку майбутніх ППН та їхнього залучення до творчої професійної діяльності. Це є підтвердженням правильності висунутої гіпотези дослідження.

### **Висновки до розділу:**

У розділі відображено організацію проведення педагогічного експерименту щодо підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО впродовж 2020-2024 рр, який передбачав констатувальний, формувальний і підсумковий етапи, а також проаналізовано результати обробки отриманих експериментальних даних. Констатувальний етап експериментального дослідження спрямовувався на діагностику вихідного рівня сформованості готовності майбутніх ППН до професійної діяльності за мотиваційно-ціннісним, когнітивно-комунікативним, функціонально-діяльнісним та особистісним компонентами, що дало змогу виявити загальний рівень сформованості готовності майбутніх ППН до професійної діяльності за відповідними критеріями. Рівень сформованості кожного з компонентів досліджуваного феномена визначався за відповідними показниками.

Зміст формувального етапу дослідно-експериментальної роботи базувався на впровадженні методики підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО. Розроблена методика реалізувалася у три етапи: конітивно-

репродуктивний, діяльнісно-продуктивний та рефлексивно-креативний етапи. Для кожного етапу визначено мету, педагогічні умови, зміст діяльності та очікуваний результат.

Метою *когнітивно-репродуктивного етапу* визначено формування здатності до вияву індивідуальності, творчості у професійній діяльності. Основні форми – проблемні лекції та семінари, консультації викладачів, візуально-інформаційні ресурси; методи – проблемного та візуально-інформаційного викладу навчального матеріалу, репродуктивні. Очікуваний результат сформовано стійку мотивацію майбутніх бакалаврів у галузі транспорту як ППН до професійно-педагогічної (зокрема й інноваційної) діяльності в системі професійної (професійно-технічної) освіти.

Метою *діяльнісно-продуктивного етапу* було формування професійних умінь та навичок майбутніх бакалаврів у галузі транспорту. Основні форми – практичні та лабораторні заняття, самостійна робота, позанавчальна діяльність, передпроектне дослідження, участь у студентському гуртку «Професійно-педагогічна вертикаль», участь студентів-практикантів у педагогічних семінарах, підготовлених керівниками практик, методистами та провідними педагогами закладу освіти – бази практики. Очікуваний результат – сформовані професійні вміння та навички.

Мета *рефлексивно-креативного етапу* – формування здатності до вияву індивідуальності, творчості у професійній діяльності. Форми навчання – сценарно-проектні заняття, індивідуальне та групове консультування, проектна діяльність, позааудиторна навчальна діяльність, тренінг «Основи професійного цілепокладання», реалізація програми позааудиторної діяльності студентів «Сучасний педагог професійного навчання». *Методи* – комунікативний, проблемний, дослідницький, проектно-сценарний. *Очікуваний результат* – сформована здатність майбутніх ППН до вияву творчості у професійній діяльності, навички самооцінки.

З метою аналізу результатів експериментального дослідження порівнювалися цифрові показники вхідного та підсумкового рівнів

сформованості готовності майбутніх ППН до професійної діяльності в КГ та ЕГ. Аналіз порівняльних даних діагностики сформованості готовності майбутніх ППН до професійної діяльності КГ і ЕГ засвідчив, що домінуючими в ЕГ стали високий (25%) та достатній (51,56%) рівні, тоді як у КГ домінуючими стали достатній (31,82%) та задовільний (54,55%) рівні. Водночас показники задовільного та низького рівнів зменшилися в ЕГ на 40,63% та 10,94%, а в КГ – на 7,58% та 9,09 % відповідно. Статистичний аналіз експериментальних даних підтвердив достовірність отриманих результатів. Різниця в результатах вимірів не є випадковою, а викликана ефективною експериментальною роботою, пов'язаною з посиленням практико зорієнтованої та квазіпрофесійної діяльності студентів.

Результати вимірювань довели позитивний вплив реалізації педагогічних умов та впровадженням структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО, що підтверджується позитивною динамікою отриманих результатів.

Основні матеріали третього розділу висвітлено у таких публікаціях: [4; 10].

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі представлено результати теоретико-методичного обґрунтування й експериментальної перевірки дієвості педагогічних умов та результативності використання структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО, що дає підстави сформулювати такі висновки:

1. Аналіз сучасних наукових джерел щодо проблеми підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в ЗВО, зокрема й педагогічних засвідчив, що нині спостерігається зміна сучасної системи професійно-педагогічної освіти, спрямованої на підготовку педагогічних кадрів для закладів професійної освіти I–II рівнів акредитації з урахуванням глобальних перетворень, що відбуваються на ринку праці. Такими перетвореннями є стрімка трансформація професій, зумовлена технологічними, демографічними та соціально-економічними драйверами; невизначеність ринку праці, спричинена появою нового характеру діяльності та нових професій. Реформування сучасної системи професійної освіти потребує радикальних змін у підготовці майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО, створення освітнього середовища, зорієнтованого на інтереси особистості та адекватного сучасним тенденціям суспільного розвитку.

Освітнє середовище підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО розглянуто як сукупність взаємопов'язаних інструментальних, методологічних, інфраструктурних компонентів середовища, в межах яких моделюються основні етапи професійно-педагогічної діяльності шляхом оптимального поєднання необхідних та достатніх ресурсів педагогічних ЗВО. Встановлено, що освітнє середовище педагогічного університету характеризується наявністю позитивних зразків культури професійно-педагогічної творчості; багатоваріантністю вибору професійно зорієнтованої діяльності; можливістю творчої самореалізації в різних видах професійно-педагогічної практики.

Обґрунтовано, що освітнє середовище педагогічних ЗВО володіє досить широким діапазоном можливостей підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту як ППН, детермінованих: специфікою «подвійної» спеціальності (об'єктами, сферою, завданнями професійно-педагогічної діяльності); організаційною специфікою і емоційною комфортністю університетської спільноти (спрямованістю навчально-професійної, освітньої та квазіпрофесійної діяльності майбутніх ППН, взаємопроникненням педагогічних традицій та інновацій); предметно-просторовим наповненням (матеріально-технічне, інформаційне, цифрове забезпечення); взаємодією студентсько-викладацького співтовариства, соціальних партнерів, роботодавців (професійного, освітнього та соціального співбуття, співробітництва тощо); насиченістю змісту освіти (професійно-педагогічною спрямованістю, проєктністю, інноваційністю, практично зорієнтованістю, фундаментальністю, креативністю, варіативністю, перспективністю, відкритістю); суб'єктною позицією майбутніх ППН (персоналізованим та індивідуально-особистісним змістом професійної підготовки).

Методологічною основою підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО обрано сукупність положень акмеологічного (розгляд особистості майбутніх ППН у галузі транспорту як суб'єкта професійного вдосконалення для досягнення вершин професійної майстерності), аксіологічного (створення в педагогічних ЗВО певних умов, що сприяють становленню у студентів загальнолюдських, соціальних, професійних та індивідуальних цінностей), компетентнісного (відбір структури та змісту підготовки майбутніх ППН, оцінки організації освітніх результатів та освітнього процесу в педагогічних ЗВО), діяльнісного (діяльність як основне джерело формування особистості та найважливіша умова її розвитку), практико зорієнтованого (встановлення паритету між аудиторною та квазіпрофесійною діяльністю студентів, технологічну диверсифікацію, методичну центрованість під час розв'язання професійних завдань), інтегрованого (організація підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО як



інтегрованої цілісності та взаємозалежності з освітнім та професійним середовищем) підходів.

2. Охарактеризовано наукові уявлення щодо сутності готовності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності, що відображає сукупність професійних мотивів, цілісних та ґрунтованих професійно-предметних знань, досвід вирішення оперативних завдань виробничої та освітньої діяльності, прагненні до самоосвіти та самовдосконалення. Структура готовності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності інтегрує *мотиваційно-ціннісний* (сукупність мотивів вибору професійної діяльності, переконань та потреб, що формуються на тлі сталого інтересу до професії, розуміння значущості професійно-педагогічної діяльності); *когнітивно-комунікативний* (ґрунтовність фундаментальних і фахових знань, а також комунікативних вмінь, які забезпечують готовність до практичної реалізації завдань педагогічної та виробничо-технічної складових професійної діяльності); *функціонально-діяльнісний* (вміння та навички реалізації інноваційних напрямів в освітній галузі з позицій ініціативи, самостійності, відповідальності) та *особистісний* (професійно значущі індивідуальні якості майбутніх бакалаврів у галузі транспорту та здатність до рефлексії). Рівневу характеристику компонентів готовності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності визначено на основі сукупності критеріїв (ціннісний, когнітивний, практичний, рефлексивний) і відповідних їм показників. Визначено чотири рівні сформованості готовності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності – високий, достатній, задовільний, низький.

3. На основі цілеспрямованого аналізу сучасних дисертаційних досліджень та емпіричного матеріалу виокремлено педагогічні умови підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО: актуалізація ціннісно-сенсового ставлення майбутніх ППН до професійної діяльності; інтенсифікація змісту підготовки майбутніх ППН на основі інтеграції теоретичних і практичних знань; організація практико зорієнтованої

навчальної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО; створення креативного освітнього мікросередовища для саморозвитку майбутніх ППН та їхнього залучення до творчої професійної діяльності. Реалізація визначених педагогічних умов підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО передбачає компетентнісну спрямованість та системність, варіативність та модульність, актуалізацію змісту та мотивацію, практичну зорієнтованість та проблемність, орієнтацію у часі та інтегрованість, опору на помилки та візуалізацію. Реалізація педагогічних умов підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО передбачала компетентнісну спрямованість та системність; варіативність та модульність; актуалізацію змісту та мотивацію; практичну зорієнтованість та проблемність; орієнтацію у часі та інтегрованість; опору на помилки та візуалізацію.

Розроблено структурно-функціональну модель підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО встановлює детермінований взаємозв'язок зовнішніх та внутрішніх чинників із метою процесу – формування готовності майбутніх ППН до професійної діяльності як результату їхньої підготовки в педагогічних ЗВО. Основними блоками розробленої моделі є: *концептуально-цільовий*, що відображає мету, можливості освітнього середовища, основні методологічні підходи та принципи навчання; *структурно-змістовий* блок моделі відображає особливості проектування процесу підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО в його змістовій частині і способах організації пізнання цього змісту; *процесуально-технологічний* блок відображає дієвий дидактичний інструментарій, особливості й умови організації підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО, послідовність і доцільність підбору технологій, методів та засобів навчання; *результативно-діагностичний* блок представлений компонентами (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-комунікативний, функціонально-діяльнісний, особистісний), критеріями (ціннісний, когнітивний, практичний, рефлексивний) та рівнями (високий,

достатній, задовільний, низький) готовності майбутніх ППН до професійної діяльності, а також очікуваним результатом – сформована готовність майбутніх ППН до професійної діяльності на високому рівні.

4. З метою підвищення ефективності та результативності реалізації педагогічних умов та структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО їхня імплементація здійснювалася у три етапи: когнітивно-репродуктивний, діяльнісно-продуктивний та рефлексивно-креативний етапи, для кожного з яких визначено цілі, форми, методи та очікуваний результат. Метою *когнітивно-репродуктивного етапу* визначено формування здатності до вияву індивідуальності, творчості у професійній діяльності. Основні форми – проблемні лекції та семінари, консультації викладачів, візуально-інформаційні ресурси; методи – проблемного та візуально-інформаційного викладу навчального матеріалу, репродуктивні. Очікуваний результат – стійка мотивація майбутніх бакалаврів у галузі транспорту як ППН до професійно-педагогічної діяльності в системі професійної (професійно-технічної) освіти. Метою *діяльнісно-продуктивного етапу* визначено формування професійних умінь та навичок майбутніх бакалаврів у галузі транспорту. Основні форми – практичні та лабораторні заняття, самостійна робота, позанавчальна діяльність, передпроектне дослідження, участь у студентському гуртку «Професійно-педагогічна вертикаль», участь студентів-практикантів у педагогічних семінарах, підготовлених керівниками практик, методистами та провідними педагогами закладу освіти – бази практики. Очікуваний результат – сформовані професійні вміння та навички. Мета *рефлексивно-креативного етапу* – формування здатності до вияву індивідуальності, творчості у професійній діяльності. Форми навчання – індивідуальне та групове консультування, проектна діяльність, позааудиторна навчальна діяльність, тренінг «Основи професійного цілепокладання», реалізація програми позааудиторної діяльності студентів «Сучасний педагог професійного навчання». *Методи* – комунікативний, проблемний, дослідницький, проектно-сценарний. *Очікуваний*

*результат* – сформована здатність майбутніх ППН до вияву творчості у професійній діяльності, навички самооцінки.

Задля доведення дієвості педагогічних умов та результативності імплементації структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО їхню верифікацію шляхом аналітико-пошукової роботи. Застосування розробленого діагностичного інструментарію засвідчило суттєву позитивну динаміку сформованості готовності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності.

Статистичним підтвердженням цього стали кількісні показники сформованої готовності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності в ЕГ: з 6,25% до 25% зросла кількість студентів з високим рівнем (у КГ – з 7,58% до 12,12%); з 18,75% до 51,56% зросла кількість студентів ЕГ з виявом достатнього рівня (в КГ – з 19,7% до 31,82%); з 64,06% до 23,44% зменшився індекс задовільного рівня в ЕГ (у КГ – з 62,12% до 54,55%); з 10,94% до 0 зменшилася кількість студентів з низьким рівнем готовності до професійної діяльності (в КГ – з 10,61% до 1,52%), що свідчить про ефективність формувальних заходів.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів складної та багатогранної проблеми підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО та передбачає подальше її дослідження. Перспективні напрями подальших наукових пошуків полягають в інноватизації професійної підготовки, змістовому та технологічному наповненню освітнього процесу новими електронними ресурсами, зокрема й інтерактивними, використанні додаткових цифрових ресурсів, створенні нових освітніх середовищ для вирішення відповідних педагогічних завдань.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:**

1. Авершин, А. О., & Яковенко, Т. В. (2011). Становлення психолого-педагогічної компетентності студентів інженерно-педагогічного вищого навчального закладу. *Педагогічні науки*, 57, 220–223.
2. Авшенюк, Н. М., & Товканець, Г. В. (Ред.). (2022). *Універсальні навички XXI століття: педагогічні акценти професійної підготовки і вищої освіти*. [Монографія]. Мукачєво: Редакційно-видавничий центр МДУ, 227.
3. Алексєєва, С. (2015). Інформаційне освітнє середовище підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри. *Professional Pedagogics*, 10, 72–77.
4. Андрущенко, В. (2019). Глобальні тренди розвитку освіти XXI століття. *Вища освіта України*, 3, 5–14.
5. Аніщенко, В. М. (Ред.). (2019). *Теорія і практика проектного навчання у професійно-технічних навчальних закладах*. Житомир: «Полісся», 208.
6. Антонов, В. М. (2017). *Інноваційна акмеологічна педагогіка*. [Монографія]. Київ-Одеса: КУПРІЄНКО СВ, 328.
7. Антонов, В. М. (2018). *Інноваційна акмеологічна педагогіка: кіберакмеологічний аспект управління якістю освіти*. [Монографія]. Одеса: КУПРІЄНКО В, 295.
8. Антонова, О. Є. (Уклад.) (2014). *Словник базових понять з курсу «Педагогіка»: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. (2-ге вид., переробл. і доповн.)*. Житомир: ЖДУ імені Івана Франка, 100.
9. Антонова, О. Є. (2016). Практико-орієнтований підхід у формуванні професійної майстерності майбутнього вчителя. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання*. [Монографія] / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во Рута. С. 262–285. (с. 1–24).

10. Бабенко, Т. В. (2022). Творче освітнє середовище як умова розвитку соціально-професійної мобільності майбутнього викладача. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (204), 90–94.
11. Бадер, С. О. (2020). Діалог як технологія формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО у фаховій підготовці. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 69 (2), 15–18.
12. Бартків, О. (2010). Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 1, 52–58.
13. Бахтіярова, Х. (2021). Інтегративний підхід у підготовці майбутніх педагогів професійного навчання. *Professional Pedagogics*, 1 (22), 143–150.
14. Бахтіярова, Х. Ш., & Романова, Г. М. (2020). Дидактичне проєктування як умова набуття педагогічного досвіду майбутніми інженерами-педагогами. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія Педагогіка*, 2(12), 6–9.
15. Бахтіярова, Х., & Середіна, І. (2018). Забезпечення якості професійної підготовки інженера-педагога на основі компетентнісного підходу. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*, 2(8), 9–13.
16. Бацевич, Ф. С. (2004). *Основи комунікативної лінгвістики*. [Підручник]. К.: Видавн. центр «Академія», 344.
17. Бачинська, Є. (2007). Механізм формування інноваційного освітнього простору в регіоні. *Педагогіка і психологія*, 1 (54), 79–88.
18. Башкір, О. (2022). Формування soft skills засобами активних та інтерактивних методів рефлексії. *Перспективи Та Інновації Науки*, (1 (6), 26–33.
19. Бендера, І. М. (2009). *Теорія і методика організації самостійної роботи майбутніх фахівців з механізації сільського господарства у вищих*

- навчальних закладах. (Автореф. дис. ... д-ра пед. наук зі спеціальності 13.00.04). Київ, 2009. 42.
20. Бивалькевич, Л. М. (2017). *Теоретичні і методичні основи підготовки майбутніх інженерів-педагогів до розвитку технічної творчості учнів професійно-технічних навчальних закладів*. [Навч.-метод. посіб. для пед. закл. вищої освіти]. Чернігів: Десна-Поліграф, 236.
  21. Биков, В. Ю. (2008). *Моделі організаційних систем відкритої освіти*. [Монографія]. К.: Атіка, 684.
  22. Білик, В. В. (2010). Сутність і структура професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 25, 219–225.
  23. Білик, В. В. (2015). *Формування проєктувальної компетентності у майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю в процесі професійної підготовки*. (Дис. ... канд. пед. наук зі спеціальності. 13.00.04). Хмельницький національний університет. Хмельницький, 379.
  24. Білоусова, Л. І., & Житеньова, Н. В. (2016). Візуалізація навчального матеріалу з використанням технології скрайбінг у професійній діяльності вчителя. *Фізико-математична освіта*, 1 (7), 39–47.
  25. Бобрикова, Ю. С. (2019). Креативність як основа інноваційної педагогічної діяльності у процесі професійної підготовки інженерів-педагогів. *ЛЮГОΣ. Мистецтво наукової думки*, 2, 31–33.
  26. Богославець, Л. П., & Житеньова, Л. В. (2015). Формування професійно-комунікативної компетентності майбутнього інженера-педагога у процесі фахової підготовки. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*, 8 (IV), 15–19.

27. Бойко, А. М., & Дем'яненко, Н. М. (2019). *Методологія, теорія, практика – єдина система. Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія», 2 (10), 13–17.*
28. Бондаренко Т.С. *Формування готовності до розробки та використання комп'ютерних навчальних систем у майбутніх інженерів-педагогів : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2012. 183 с.*
29. Бондаренко, Т. С., & Кожевніков, Г. К. (2013). *Методи і моделі формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до розробки та використання комп'ютерних навчальних систем.* [Монографія]. Харків: УПА, 342.
30. Бохонько, Є. О. (2017). *Підготовка майбутніх інженерів-педагогів галузі автотранспорту до моделювання технологічних процесів.* (Дис. канд. пед. наук зі спеціальності 13.00.04). Хмельницький національний університет. Хмельницький, 304.
31. Братко, М. (2015). *Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки, 135, 67–72.*
32. Брюханова, Н. О. (2007). *Про діяльнісний підхід до формування змісту підготовки інженерно-педагогічних кадрів. Проблеми інженерно-педагогічної освіти, 17, 148–162.*
33. Брюханова, Н. О. (2010). *Основи педагогічного проектування в інженерно-педагогічній освіті.* [Монографія]. УПА-Харків: НТМТ, 438.
34. Бурбиґа, В. А. (2017). *Особистісно-орієнтоване навчання як парадигма підготовки майбутнього інженера-педагога. Проблеми інженерно-педагогічної освіти, 56-57, 18–25.*
35. Важинський, С. Е., & Щербак, Т. І. (2016). *Методика та організація наукових досліджень.* [Навч. посіб.]. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 260.



36. Вайнтрауб, М. А. (2017). Сучасна інженерно-педагогічна освіта: інтегровано розвивальний підхід. *Міждисциплінарні дослідження складних систем*, 10-11, 96–104.
37. Ващенко, М., & Водянка, В. (2017). Методика проведення інтегрованих уроків: інтеграція знань з основ електротехніки та фізичної хімії. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної та технологічної освіти*, 11 (3), 57–60.
38. Вербець, В. (2016). Діагностика якості освіти у вищих навчальних закладах: пошуки, проблеми та перспективи. *Молодіжна політика: проблеми та перспективи*, 7, 256–263.
39. Веремчук, А. П. (2020). Професійно-педагогічна освіта: сучасний вимір. *Інноваційна педагогіка*, 20 (1), 99–103.
40. Вітченко, А. О., & Вітченко, А. Ю. (2019). Компетентнісний підхід у сучасній вищій освіті: освітня інновація чи реформаторський симулякр доби постмодерну? *Вища школа*, 4 (177), 52–66.
41. Внукова, О. М. (2015). *Методологічні засади професійної освіти*. [Навч. посіб. для студ. напр. підгот. 6.010104 Професійна освіта (Технологія виробів легкої промисловості), 6.010104 Професійна освіта (Дизайн)]. Київ: КНУТД, 198.
42. Вовк, М. П. (Уклад.). (2021). *Педагогічна освіта в Україні: теорія і практика*. [Словник]. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 328.
43. Вознюк, О. В., Дубасенюк, О. А., Костюшко, Ю. О., Осадчук, Н. П., & Сидорчук, Н. Г. (2020). *Теорія і практика професійної акмеології*. [Монографія]. Житомир: Вид-во ПП «Євро-Волинь», 392.
44. Волкова Н. В. (2017). Готовність до професійної діяльності як показник структурно-змістових і динамічних характеристик особистості майбутнього інженера-педагога у галузі харчових технологій. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогіка*, 4. Взято з [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped\\_2017\\_4\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2017_4_4)

45. Волкова, Н. В. (2019). Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до використання комунікативних технологій у закладах професійно-технічної освіти. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*, 1 (17), 105–111.
46. Волкова, Н. В. (2020). Методологічні підходи дослідження формування професіоналізму майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 47, 412–422.
47. Волярська, О. (2020). Напрями розвитку вищої освіти в Україні в умовах нестабільності. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 18 (2), 34–43.
48. Гаркуша, С. В. (2013). Поняття та компоненти професійної готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: педагогічні науки*, 110, 198–201.
49. Гевко, І., & Борисов, В. (2020). Взаємодія стейкхолдерів із закладами вищої освіти в умовах оптимізації освітнього процесу. *Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки*, 3, 57–63.
50. Гонтаровська, Н. Б. (2013). Принципи розроблення проекту освітнього середовища навчального закладу як передумова розвитку обдарованої особистості. *Рідна школа*, 10, 29–33.
51. Гончаренко, С. У. (2011). *Український педагогічний енциклопедичний словник*. (2-ге, доповн. і випр.). Рівне: Волинські обереги, 552.
52. Горбатюк, Р. (2017). Проектування психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*, 4, 129–130.

53. Горбатюк, Р. М. (2011). *Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю*. (Автореф. дис. ... д-ра пед. наук зі спеціальності 13.00.04). Тернопіль, 46.
54. Горбатюк, Р. М., & Волкова, Н. В. (2018). Інтеграція професійної освіти і виробництва як чинник модернізації підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі харчових технологій. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 1 (6), 89–102.
55. Горбатюк, Р., Гевко, І., & Сіткар, С. (2024). Підготовка майбутніх педагогів професійного навчання у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти: стан, проблеми, перспективи. *Молодь і ринок*, 4 (224), 62–67.
56. Горбатюк, Р. М., Замора, Я., Рутило, М. Сіткар, С., & Бурега, Н. (2023). Застосування інформаційно-комунікаційних технологій в процесі підготовки фахівців професійної освіти. *Молодь і ринок*, 2/210, 72–77.
57. Горбатюк, Р. М., Замора, Я., Сіткар, С., & Бурега, Н. (2022). Технологія формування професіоналізму майбутніх фахівців професійної освіти засобами мультимедійних технологій. *Молодь і ринок*, 5/203, 29–34.
58. Горбатюк, Р. М., & Кабак, В. В. (2015). *Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності засобами комп'ютерних технологій*. [Монографія]. Луцьк: ВМА «ТЕРЕН», 264.
59. Горбатюк, Р. М., & Кабак, В. В. (2020). Моніторинг якості навчальної діяльності майбутніх інженерів-педагогів як педагогічна проблема. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*, 12, 45–55.
60. Горбатюк, Р. М., Рутило, М. І., & Сіткар, С. В. (2022). Інформаційно-освітнє середовище підготовки майбутніх фахівців з професійної освіти. *Філософські аспекти професійної освіти*. Матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф. (Херсон – Кропивницький, 17 листопада 2022 р.). (238–240). Херсон; Кропивницький: Поліум.
61. Горбатюк, Р. М., Федорейко, В. С., Замора, Я. П., & Загородній, Р. І. (2022). Формування фахових компетентностей майбутніх бакалаврів

- професійної освіти в умовах дуальної підготовки. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*, 15, 206–221.
62. Горностаєва, О. О. (2018). Розвиток професійної компетентності інженерів-педагогів автотранспортного профілю у системі післядипломної педагогічної освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 61, 95–104.
63. Горностаєва, О. О. (2018). Розвиток професійної компетентності інженерів-педагогів автотранспортного профілю у системі післядипломної педагогічної освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 61, 95–104.
64. Гринькевич, О. С. (2017). Концептуальна модель інституційного аналізу конкурентоспроможності системи вищої освіти. *Вісник Львівського університету імені Івана Франка*, 54, 157–168.
65. Гузій, Н. В. (2018). *Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти*. [Монографія]. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 516.
66. Гулай, О. І. (2018). Особливості ступеневої підготовки майбутніх інженерів. *Фізико-математична освіта*, 1 (15), 176–180.
67. Гуревич, Р. С. (Ред.) (2011). *Освітнє середовище для підготовки майбутніх педагогів засобами ІКТ*. [Монографія]. Вінниця: ФОП Рогальська І. О., 348.
68. Длугунович, Н. А. (2014). Soft skills як необхідна складова підготовки ІТ-фахівців. *Вісник Хмельницького національного університету*, 6 (219), 239–242.
69. Дубасенюк, О. А. (2015). *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження*. [Монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 308.
70. Дуганець, В. І. (2016). *Теорія і практика виробничого навчання майбутніх фахівців аграрно-інженерного напрямку*. (Дис. ... доктора пед. наук зі спеціальності 13.00.04). Кам'янець-Подільський, 603.

71. Дудукалова, О. С. (2020). Перевірка дієвості моделі формування готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 68 (1), 244–248.
72. Дудукалова, О. С. (2016). Сутність та структура готовності до професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія педагогічна*, 22, 138–140.
73. Єльнікова, Г. В. (Ред.). (2016). *Адаптивне управління розвитком професійної освіти*. [Колективна монографія]. Павлоград: ІМА-прес, 248.
74. Єрмакова, С. С., Іванова, О. С., & Буренко, М. С. (2023). Парадигма вищої освіти в умовах війни та глобальних викликів ХХІ століття. *Академічні візії*, (16). Взято з <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/166>
75. Здіорук, С. І., Іщенко, А. Ю., & Карпенко, М. М. (2011). *Формування єдиного відкритого освітньо-наукового простору України: оптимальне використання засобів забезпечення випереджального розвитку (аналітична доповідь)*. Київ, 43.
76. Зязюн, І. А. (2008). *Філософія педагогічної дії*. [Монографія]. Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 608.
77. Зязюн, І. А. (2011). Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*, 1.33, 22–27.
78. Іваницька, О., Редько, С., & Панченко, А. (2016). Розвиток освітнього середовища закладів середньої освіти в умовах інтеграції в Європейський простір освіти. *Освітологія*, (5), 94–99.
79. Іванов, В. О., Криворучко, Д. В., & Купенко, О. В. (2015). *Практико-орієнтовані технології в інженерній освіті*. [Навч. посіб.]. Харків: НТМП, 140.

80. Іліницька, Н. С. (2020). Діагностика готовності до диференціації фахової підготовки у майбутніх учителів музичного мистецтва. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 72, 26–35.
81. Ільченко, В., Гуз, К., & Олійник, І. (2019). Інтеграція змісту освіти як виклик часу. *Витоки педагогічної майстерності*, 24, 85–89.
82. Ішутіна, О., & Шаповалова, Є. (2018). Педагогічне моделювання як засіб формування методичної компетентності майбутнього вчителя. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, 7, 87-96.
83. Кабак, В. В. (2014). *Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності засобами комп'ютерних технологій у технічних університетах*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук за спеціальності 13.00.04). Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького. Хмельницький, 16.
84. Каламбет, С. В., Іванов, С. І., & Півняк, Ю. В. (2015). *Методологія наукових досліджень*. [Навч. посіб.]. Дніпропетровськ: Вид-во Маковецький, 191.
85. Каньковський, І. (2014). *Система професійної підготовки майбутнього інженера-педагога автотранспортного профілю*. [Монографія]. Хмельницький, 195.
86. Каньковський, І. Є. (2013). Ієрархія компетенцій як основа визначення наступності змісту підготовки інженера-педагога. *Нова педагогічна думка*, 1, 86–90.
87. Карабін, О. Й. (2022). Потенціал педагогічних принципів підготовки майбутніх учителів інформатики у системі неперервної освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (208), 133–138.
88. Качан, Я. (2018). Впровадження інноваційних технологій у підготовці публічних службовців. *Державно-управлінські студії*, 8 (10), 1–10.
89. Керекеша-Попова, О. В. (2020). *Формування управлінської компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійно-*

- педагогічної підготовки.* (Дис. ... канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.04). Бердянський держ пед. ун-тет. Бердянськ, 317.
90. Кізім, С. С., Куцак, Л. В., & Люльчак, С. Ю. (2017). Інформаційно-освітнє середовище як засіб модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців. *Фізико-математична освіта*, 4 (14), 37–42.
  91. Коваленко, Д. В. (2016). *Теоретико-методичні основи системи неперервної професійно-правової підготовки інженерів-педагогів.* (Дис. ... доктора пед. наук зі спеціальності 13.00.04). Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 486.
  92. Коваленко, О. Е., Брюханова, Н. О., & Мельниченко, О. О. (2007). *Теоретичні засади професійної педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в контексті приєднання України до Болонського процесу.* [Монографія]. Харків: УПА, 162.
  93. Ковальчук, В. І., & Федотенко, С. Р. (2018). Інноваційні технології навчання – основа модернізації професійної освіти. *Молодий вчений*, 12, 425–429.
  94. Кодик, А. С., & Погорелов, М. Г. (2023). Упровадження інформаційних технологій у заклади професійної (професійно-технічної) освіти. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*, 2 (26), 170–179.
  95. Кожевніков, Г. К., & Бондаренко, Т. С. (2012). Педагогічна модель формування готовності до розробки та використання комп'ютерних навчальних систем у майбутніх інженерів-педагогів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 37, 218–223.
  96. Козловський, Ю. М. (2018). *Методологія педагогічного дослідження.* [Навч. посібник]. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 196.
  97. Козяр, М. М., & Козловська, І. М. (2011). *Науково-педагогічний словник.* Львів: Сполом, 216.
  98. Кокарева, А. М. (2015). Методологічні засади професійної підготовки інженерів в технічних університетах. *Вісник Національного авіаційного*

- університету. Серія Педагогіка, психологія, 6. Взято з <https://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/10202>
99. Колісник, М & Шишов, В. (2022). Комунікативна креативність у системі професійно важливих якостей особистості соціономіста. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія: Психологія*, 67, 63–73.
  100. Концепція реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року (2017). *Законодавство України*. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-%D1%80>.
  101. Концепція розвитку педагогічної освіти (). Міністерство освіти і науки України. Взято з <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
  102. Коротун, О. В. (2016). Методологічні засади змішаного навчання в умовах вищої освіти. *Інформаційні технології в освіті*, 3, 117–129.
  103. Котикова, О М. (2010). *Практико-зорієнтована психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів*. [Монографія]. К.: КНЕУ, 343.
  104. Кравченко, Г., & Горностаєва, О. (2021). Підготовка інженерів-педагогів в інженерно-педагогічних закладах вищої освіти в Україні. *Modern education, training and upbringing. [Collective monograph]* / A. Abdullayev, I. Rebar I., etc. International Science Group. Boston: Primedia eLaunch, 420–426.
  105. Кравченко, Л. М., & Кравченко, Н. В. (2010). Стратегії інженерно-педагогічної освіти в контексті інтеграції в європейський простір. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*, 2, 113–118.
  106. Кравченко, Г. Ю. (2015). Управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників в умовах кафедральної системи інститутів післядипломної педагогічної освіти. *Витоки педагогічної майстерності. Серія «Педагогічної науки»*, 15, 186–193.



107. Кремень В. Г. (Ред.). (2014). *Синергетика і освіта*. [Монографія]. К.: Інститут обдарованої дитини, 348.
108. Кулалаєва, Н. В. (Ред.). (2019). *Теорія і практика проектного навчання у професійно-технічних навчальних закладах*. [Монографія]. Житомир: «Полісся», 208.
109. Кулішов, В. С. (2016). *Впровадження проектних технологій при підготовці фахівців сфери торгівлі*. [Метод. рекомендації]. Біла Церква: БІНПО УМО НАПН України, 85.
110. Курило, О. (2021). Психолого-педагогічні умови формування готовності майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі до творчої професійної діяльності. *Інноваційна педагогіка*, 41 (2), 55–59.
111. Кусайкіна, Н. Д., & Цибульник, Ю. С. (Уклад.). (2009). *Сучасний тлумачний словник української мови: 100000 слів*. Харків: «Школа», 1008.
112. Кучер, О. (2023). Актуальність підготовки майбутніх бакалаврів з професійної освіти (будівництво та зварювання) за дуальною формою освіти. *Наукові інновації та передові технології*, 13 (27), 708–719.
113. Лаврентьєва, О. О. (2022). Формування професійної цифрової компетентності студентів інженерно-педагогічних спеціальностей агропромислового профілю в умовах інноваційного розвитку закладу вищої освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, 1 (2), 6–14.
114. Лазарева, Т. (2014). *Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі до творчої професійної діяльності*. (Дис. ... д-ра пед. наук зі спеціальності 13.00.04). Українська інженерно-педагогічна академія. Харків, 625.
115. Левченко, Т. І. (2017). *Концептуальна парадигма розвитку вищої освіти*. [Монографія]. Вінниця: Нова Книга, 344.

116. Литвин, А., & Руденко, Л. (2014). Науково-організаційні основи модернізації професійно-технічної (професійної) освіти України. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 3, 17–30.
117. Литвин, А. В. (2013). Методологічні засади поняття «педагогічні умови», *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 4, 43–63.
118. Литвиненко, О. В. (2018). *Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до професійно-педагогічного проектування*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук зі спеціальності 13.00.04). СумДПУ ім. А. С. Макаренка. Суми, 20.
119. Луговий, В. І. (2020). Проблема освітньої якості у Стратегії розвитку вищої освіти в Україні. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2 (2). 74–80.
120. Лузан, П. Г. (2015). *Наукові основи організації педагогічного процесу в аграрному вищому навчальному закладі*. [Монографія]. Київ: Міленіум, 330.
121. Майковська, В. І. (2016). Практико-орієнтоване навчання як засіб професіоналізації підготовки майбутніх фахівців в Україні. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 50-51, 65–73.
122. Малишевський, О. В. (2021). *Система формування професійної мобільності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю*. (Дис. ... доктора пед. наук зі спеціальності 13.00.04). Ін-тут пед. освіти і освіти дорослих ім. Івана Зязюна НАПН України. Київ, 593.
123. Маляров, О. М. (2016). Особливості формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. *Молодь і ринок*, 1 (132), 152–156.
124. Маляров, О. М. (2013). Формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності. *Вісник Запорізького національного університету*, 5, 132–139.
125. Маркова, В. М. (2017). Професійно-комунікативна компетентність майбутнього інженера-педагога. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 56-57, 154–161.

126. Марковська, О. Є. (2013). Сучасні чинники формування професійно-практичних умінь і навичок майбутніх інженерів-педагогів машинобудівного профілю. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*, 34-35 (38-39), 51–62.
127. Масич, В. В. (2018). *Теоретичні і методичні засади формування продуктивно-творчої компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки*. (Дис. ... доктора пед. наук зі спеціальності 13.00.04). Українська інженер.-пед. акад. Харків, 579.
128. Масич, В. В. (2017). *Формування продуктивно-творчої компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки*. [Монографія]. Харків: Вид-во «Діса плюс», 330.
129. Матюшенко, Н. В. (2014). Практико-орієнтована підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю засобами продуктивних технологій. *Наука і освіта*, 5, 242–248.
130. Мачинська, Н. І. (Ред.). (2020). *Професійна педагогічна освіта в акмеологічному вимірі: рефлексія освітніх трендів і стандартів забезпечення якості*. [Монографія]. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 178.
131. Мельничук, Л. Б., & Шкабаріна, М. А. (2019). Діагностика готовності майбутніх педагогів до інноваційної діяльності за мотиваційно-ціннісним критерієм. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*, 1, 106–115.
132. Мефанік, М. С. (2019). *Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до використання комунікативних технологій у професійному навчанні учнів професійно-технічних навчальних закладів*. (Дис. ... канд.. пед. наук зі спеціальності 13.00.04). Українська інженер.-пед. акад. Харків; ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», Дніпро, 261.
133. Мирончук, Н. М. (2017). Застосування методу проектів у підготовці майбутніх викладачів до самоорганізації в професійній діяльності. *Проблеми освіти*, 87, 191–196.

134. Михнюк, М. І. (2015). *Розвиток професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю*. [Монографія]. Кіровоград: ІМакс–ЛТД, 368.
135. Мозговий, В. Л. (2010). *Формування готовності до педагогічної діяльності майбутніх інженерів-педагогів аграрного профілю*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук зі спеціальності 13.00.04). Ін-тут пед. освіти і освіти дорослих АПН. Київ, 21.
136. Моргулець, О. Б., & Грицаєнко, Л. М. (2015). Інформаційно-освітнє середовище у системі забезпечення якості освітньої діяльності ВНЗ. *Формування ринкових відносин в Україні*, 9, 113–116.
137. Москалець, В. П. (2014). Проблема вивчення поняття «готовність до професійної діяльності» у психології. *Вісник Національного університету оборони України*, 4, 268–273.
138. Мягкова, О. (2020). Використання технологій скрайбінгу і скетчноутингу в освітньому процесі. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 4 (65), 90–95.
139. Ничкало, Н. Г. (2014). *Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів*. [Монографія]. К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 125.
140. Нищак, І. Д. (2016). Експериментальне дослідження ефективності методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Серія: педагогічні науки*, 147, 91–95.
141. Олійник, Н. (2020). Значення практико-орієнтованого підходу в сучасній дидактиці аграрного закладу освіти. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 5, 124–131.

142. Онищук, Л. А. (2015). Теоретико-методологічні засади конструювання та реалізації змісту освіти. *Освіта дорослих: теорія, довід, перспективи*, 1 (12), 45–53.
143. Осадча, К., Осадчий, В., Круглик, В., & Наумук, І. (2020). Змішане навчання при викладанні дисциплін для магістрів професійної освіти. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 3, 343–353.
144. Павелків, Р. (2020). Сучасні підходи до визначення сутності поняття «освітній простір». *Інноватика у вихованні*, 11 (2), 6–13.
145. Панченко, О. П., Алексеева, Г. М. (2020). Формування м'яких навичок (soft skills) як складової технологічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів засобами інтернет-технологій. *Використання інформаційних та комунікаційних технологій в сучасному цифровому суспільстві*. матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (4-5 червня 2020 р., м. Херсон). (с. 155–158). Херсон: Видавництво ФОП Вишемирський В. С.,
146. *Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям*. Київ – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
147. Петриченко, Л. (2023). Чинники визначення конкурентоспроможності закладу вищої освіти в умовах глобалізації ринку освітніх послуг. *Освіта. Інноватика. Практика*, 11 (1), 28–34.
148. Прокопенко, І. Ф. (Ред.) (2018). *Педагогічні технології в підготовці вчителів*. [Навч. посіб.]. 3-є вид., допов. і переробл. Харків: ХНПУ, 457.
149. Пілюшенко, В., Шкрабак, І., & Славенко, Е. (2004). *Наукове дослідження: організація, методологія, інформаційне забезпечення*. К.: Лібра, 342.
150. Побірченко, Н. С. (2012). Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект. *Освіта та педагогічна наука*, 3, 24–31.
151. Погорелов, М. Г., & Бондаренко, В. І. (2020). Педагогічні умови формування готовності майбутніх викладачів професійного навчання в галузі транспорту до застосування інформаційно-комунікаційних

- технологій. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи*, 73 (1), 29–33.
152. Попадич, О. О. (2022). Педагогічні принципи конструювання інтегративних курсів у професійній підготовці майбутніх педагогів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 80 (2), 15–19.
153. Потапчук, О. І. (2016). *Формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук зі спеціальності 13.00.04). Нац. ун-тет водного господарства та природокористування. Рівне, 22.
154. Про вищу освіту. (2014). *Закон України № 1556-VII від 01.07.2014 р.* Відомості Верховної Ради України (2014). № 37–38, 16–27.
155. Про затвердження переліку галузей знань та спеціальностей, за якими здійснюються підготовка здобувачів вищої освіти. (2015). *Постанова Кабінету Міністрів України № 226. від 29.04.2015 р.* Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF> (дата звернення: 30.09.2019).
156. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (2019). *Наказ Міністерства освіти і науки України № 1460 від 21.11.2019 р.* Взято з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/015-Profosvita-bakalavr.pdf>
157. Про освіту (2017). *Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII.* Відомості Верховної Ради України (2017). № 38–39. С. 5.
158. Про професійну (професійно-технічну освіту). Проект. (2019). Закон України. РБК – Україна. Взято з <https://www.rbc.ua/ukr/news/kabmin-predlagaet-rade-novyy-zakon-professionalno-1562749478.html>

159. Про Стратегію сталого розвитку «Україна-2020». (2015). *Указ Президента України № 5/2015 від 12.01.2015 р.* Взято з <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/5/2015> (дата звернення 11.01.2020).
160. Про Стратегію сталого розвитку України до 2030 року (2018). *Проект Закону України № 9015 від 07.08.2018 р.* Взято з <https://ips.ligazakon.net/document/JH6YF00A?an=335>
161. Про схвалення Концепції Державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2021-2025 роки (2020). *Розпорядження Кабінету Міністрів України № 1669 від 23.12.2020 р.* Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1669-2020>
162. Про схвалення Концепції Державної цільової соціальної програми розвитку професійної (професійно-технічної) освіти на 2022-2027 роки. *Розпорядження Кабінету Міністрів України № 1619-р від 9.12.2021 р.* Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1619-2021-p>
163. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки (2022). *Розпорядження Кабінету Міністрів України № 286-р від 23 лютого 2022 р.* Взято з: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-strategiyi-rozvitku-vishchoyi-osviti-v-ukrayini-na-20222032-roki-286->
164. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років. Взято з: [http://tnpu.edu.ua/EKTS/proekt\\_koncepc.pdf](http://tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncepc.pdf)
165. Прокопів, Л. М. (Упор.). (2020). *Інноваційні освітні технології*. [Навч.-метод. посіб.]. Івано-Франківськ, 172.
166. Радкевич, В. (2011). Науково-методичні основи модернізації змісту професійної освіти і навчання. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Сер.: Професійна педагогіка*, 1, 57–67.
167. Радкевич, В. О. (2022). Науково-методичне забезпечення розвитку професійної освіти в умовах сучасних викликів. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(2), 1–15.

168. Радкевич, В., Романова, Г. & Бородієнко, О. (2018). Концептуальні основи практико-орієнтованої підготовки викладачів професійної освіти і навчання. *Професійна педагогіка*, 16, 5–13.
169. Разумовська, Н. (2023). Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності у процесі навчання у закладах вищої освіти. *Scientific Collection «InterConf»*, (181), 173–179.
170. Ребенко, В. М. (2022). Методологічні основи застосування інформаційно-комунікаційних технологій майбутніми викладачами професійної підготовки у закладі вищої освіти. *Молодь і ринок*, 3-4 (201-202), 14–19.
171. Ребенко, В. М. (2022). Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх викладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій під час вивчення спеціальних дисциплін. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки реалії та перспективи*, 86, 170–174.
172. Редчук, Р. О. (2014). Методологічні підходи до формування готовності майбутніх фахівців з документознавства до професійної взаємодії у сфері соціальних комунікацій. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*, 118, 201–208.
173. Резнік, С. М. (2020). Тенденції розвитку вищої освіти та необхідність викладацького лідерства сучасних педагогів. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*, (2), 125–130.
174. Рибалко, Л. С. (2017). Теоретичні та прикладні аспекти педагогічної акмеології у вищій школі. *Вісник. Серія: Педагогічні науки*, 142, 156–158.
175. Різник, В. В., & Різник, Н. А. (2017). Технологічні аспекти формування готовності майбутніх педагогів професійного навчання до професійної діяльності. *Теоретична і дидактична філологія*, 24, 155–165.
176. Різник, В. В. (2008). Теоретичні засади формування готовності студентів економічних спеціальностей до професійної діяльності у вищій школі. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*, 136, 136–141.



177. Романовська, О. О. (2014). Формування творчих умінь у майбутніх інженерів-педагогів. *Technology audit and production reserves*, 1/4(15), 45–47.
178. Романчук, Н. О. (2011). *Підготовка майбутнього інженера-педагога до особистісно орієнтованого навчання в професійно-технічних закладах освіти*. (Автореф. ... канд. пед. наук зі спеціальності 13.00.04). Житомирський держ. ун-тет ім. І. Франка. Житомир, 20.
179. Савіцька, В. В., & Боднарук, І. І. (2022). Забезпечення інноваційного педагогічного процесу в закладах вищої освіти (ЗВО): вимога часу. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: педагогіка. Соціальна робота*, 1 (50), 256–260.
180. Савіцька, В. В. (2022). *Теоретико-методологічні основи проектування освітнього процесу у закладах вищої освіти в умовах цифровізації*. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти, Л. Ребуха (ред.) (с. 67–83).
181. Савченко, Л. О., Саф'ян, К. Ю., & Коваленко, І. В. (2022). Використання проєктної діяльності у професійній підготовці майбутніх викладачів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (207), 53–58.
182. Садовий, М. І., & Трифонова, О. М. (2017). *Теорія самоорганізації та синергетики у навчанні студентів педагогічних ВНЗ*. [Посібник]. Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 184.
183. Сажієнко, О. П. (2018). Характеристика моделі формування фахової компетентності у майбутніх фахівців сфери комп'ютерних технологій. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів та природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія»*, 291, 278–283.
184. Сапожников, С. (2023). Педагогічні технології професійної підготовки майбутніх інженерів з охорони праці. *Освіта. Інноватика. Практика*, 10 (8), 32–41.

185. Саяпіна, С. А., Коркішко, О. Г., & Коркішко, А. В. (2020). *Методичні вказівки до вивчення навчальної дисципліни «Акмеологічні технології» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за освітньою програмою «Педагогіка вищої школи» спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки денної та заочної форми навчання*. Слов'янськ: ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», 115.
186. Свистун, В. І. (Ред.). (2014). *Управління розвитком професійно-технічної освіти в сучасних умовах: теорія і практика*. [Монографія]. К.: «НВП Поліграфсервіс», 338.
187. Сердюкова, О. Я. (2013). Засоби розвитку педагогічної компетентності магістрантів інженерно-педагогічних спеціальностей. *Теорія та методика навчання та виховання*, 33, 187–194.
188. Сидорук, І. І. (2009). Зміст особистісної готовності майбутнього соціального педагога до профілактичної діяльності. *Соціалізація особистості*, XXXIV, 109–117.
189. Сисоєва, С., & Соколова, І. (2010). *Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження*. Київ: Видавничий дім «ЕКМО», 362.
190. Сисоєва, С. О. (2014). *Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури*. [Монографія]. К.: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 400.
191. Скиба, М. В. (2015). Підвищення конкурентоспроможності ВНЗ України як чинника зростання рівня якості надання освітніх послуг. *Економіка*, 29 (18), 16–21.
192. Скібіна, О. В. (2014). До питань про особливості професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*, 9 (268), 161–169.
193. Соловей, Л. В., & Оніпко, В. В. (2018). Теоретико-методологічні аспекти діагностики сформованості ключових компетентностей майбутніх учителів природничих дисциплін. *Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерність, професіоналізм*. Матер. III Всеукр.

- наук.-практ. конф. (2 березня 2018 року, м. Кременчук). (С. 31–35)  
Кременчук: Методичний кабінет.
194. Станкевич, І. В. (2015). Концептуальний підхід до управління навчально-виробничою діяльністю освітньої організації. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Економічні науки*, 12 (3), 83–88.
195. Староста, В. І. (2021). *Методологія наукових досліджень*. [Навч.-метод. посіб. для самост. роботи здобувачів освіти]. Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 64.
- а. Сулима, Т. С. (2012). Формування творчих педагогічних умінь як складової професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 32, 432–436.
196. Тархан, Л. З. (2007). Парадигма професійної інженерно-педагогічної освіти (компетентісний підхід). *Проблеми освіти*, 50, 70–73.
197. Тархан, Л. З. (2008). *Теоретичні і методичні основи формування дидактичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів*. (Автореф. дис. ... доктора пед. наук зі спеціальності 13.00.04). АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ, 40.
198. Тверезівська, Н. Т., & Сидоренко, В. К. (2013). *Методологія педагогічного дослідження*. [Навч. посіб.]. Київ: Центр учбової літератури, 440.
199. Титова, Н. М. (2018). *Теоретико-методичні основи психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання*. [Монографія]. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 352.
200. Тітова, О. А. (2018). Реалізація діяльнісного підходу для розвитку творчого потенціалу студентів інженерних спеціальностей. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 59. Взято з <http://elar.tsatu.edu.ua/bitstream/>

[123456789/9812/1/%D0%A2%D1%96%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B0\\_2018\\_8.pdf](#)

201. Федорейко, І. В., & Горбатюк, Р. М. (2023). Професійно-педагогічна підготовка майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти в сучасних соціально-економічних умовах. *Професійна освіта: методологія, теорія, технології*, 18, 210–227.
202. Федорейко, І. В. (2023). Зміст і особливості педагогічної підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти. *Актуальні проблеми освітньої галузі України*. Матеріали Регіон. наук.-практ. конф. молодих учених. (Херсон, 14 лютого 2023 р.). (с. 159–161). Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».
203. Федорейко, І. В. (2023). Метод проєктів у формуванні професійної компетентності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти. *Актуальні проблеми та перспективи технологічної і професійної освіти*. Матеріали VII Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. (Тернопіль, 20–21 квітня 2023 р.). (с. 269–271). Тернопіль, ТНПУ ім. Володимира Гнатюка.
204. Федорейко, І. В. (2024). Можливості освітнього середовища педагогічних закладів вищої освіти в підготовці майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності. *Modern research in science and education*. Матеріали XI Міжнарод. наук.-практ. конф. (Чикаго, США, 27-29 червня 2024 р.). (С.245 – 248). VoScience Publisher, Chicago, USA.
205. Федорейко, І. В. (2024). Організація дослідно-експериментальної роботи щодо підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти, характеристика її основних етапів та аналіз отриманих результатів. *Інноваційна педагогіка*, 72, 184–188.
206. Федорейко, І. В. (2023). Підготовка майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти в сучасних соціально-економічних умовах. *Модернізація змісту освіти у підготовці майбутніх професійно-педагогічних фахівців*. Матеріали Всеукр. наук.-практ.

- Інтернет-конф. (Кривий Ріг, 21 квітня 2023 р.). (с. 199–202). Кривий Ріг: КДПУ.
207. Федорейко, І. В. (2023). Практична підготовка майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти. *Наука, освіта, бізнес: сучасні виклики та сталий розвиток*. Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Мукачєво, 30 березня 2023 р.). (с. 119–121). Мукачєво: Вид-во МДУ.
208. Федорейко, І. (2022). Реалізація елементів дуального навчання в підготовці майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 60 (4), 213–218.
209. Федорейко, І. В. (2022). Специфічні особливості підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти. *Підготовка майстра виробничого навчання, викладача професійного навчання до впровадження в освітній процес інноваційних технологій*. Матеріали VI Всеукр. наук.-метод. семінару (Глухів, 4 листопада 2022 р.). (с. 287–289). Глухів: Глухівський НПУ ім. О. Довженка.
210. Федорейко, І. (2023). Теоретичні підходи щодо визначення змісту та структурних складників професійної компетентності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 57 (3), 221–226.
211. Філімонова, І. А. (2017). Структура професійної компетентності у підготовці майбутніх фахівців у галузі харчових технологій. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*, 76 (2), 140–145.
212. Хмельницька, О. (2012). Сутність та характеристика елементів освітньо-виховного простору сучасного університету. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2 (49), 89–195.

213. Хом'юк, І. В. (2012). *Система формування професійної мобільності майбутніх інженерів машинобудівної галузі*. (Автореф. дис. ... доктора пед. наук зі спеціальності 13.00.04). Київ, 37.
214. Храпач, Д. М. (2022). Практична підготовка бакалаврів професійної освіти як ключова детермінанта формування фахових компетентностей фахівців. *Сучасні тенденції підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій, педагогів професійної освіти і фахівців образотворчого та декоративного мистецтва: теорія, досвід, проблеми*, 5, 16–19.
215. Хриков, Є. М. (2018). *Методологія педагогічного дослідження*. [Монографія]. Х.: , 284.
216. Цаповська, Л. С. (2020). Компетентнісна освітня парадигма як цільова спрямованість освіти в Україні. *Міжнародний науковий журнал «Освіта і наука»*, 2 (29), 125–129.
217. Цимбалару, А. Д. (2016). Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. *Український педагогічний журнал*, 1, 41–50.
218. Цідило, І. М. (2013). Діяльнісний підхід у вивченні інтелектуальних технологій управління прийняття рішень в процесі підготовки інженера-педагога. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, 2, 32–37.
219. Цюняк, О. (2019). Інноваційне освітнє середовище як чинник професійного становлення майбутніх магістрів початкової освіти. *Інноваційна педагогіка*, 14 (1), 175–179.
220. Цьома, Н. С. (2019). Сутність та структура критичного мислення. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, 4 (96), 207–215.
221. Чичук, В. (2023). Особливості підготовки майбутніх бакалаврів професійної освіти в умовах змішаного навчання. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*, (1), 70–78.

222. Шевчук, С. С., & Кулішов, В. С. (2021). *Дидактика професійної освіти: практико зорієнтований аспект*. [Навч.-метод. посіб.]. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПНУ, 212.
223. Щербак, О. І. (2010). *Професійно-педагогічна освіта: теорія і практика*. [Монографія]. К.: Наук. Світ, 314.
224. Яковенко, Т. В. (2009). *Методика навчання майбутніх інженерів-педагогів проектуванню навчально-методичного забезпечення модульної технології* [Монографія]. Харків: НТМТ, 132.
225. Яруліна, Н. (2019). Теоретичні підходи до визначення понять «інформаційний простір», «інформаційне середовище», «інформаційно-комунікативне середовище». *Актуальні проблеми державного управління*, 2, 26–31.
226. Ярошинська, О. (2014). Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи як педагогічна проблема. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 10 (1), 110–119.
227. Ярощук, Л. (2019). *Основи наукових досліджень*. [Навч. посіб.]. 2-ге вид., оновл. Saarbrücken–Riga:LAP LAMBERT Academic Publishing, 162.
228. Baker-Shelley, A., van Zeijl-Rozema, A., & Martens, P. (2017). A conceptual synthesis of organisational transformation: How to diagnose, and navigate, pathways for sustainability at universities? *Journal of Cleaner Production*, 145, 262–276.
229. Bradbury, H. (2015). Professionalism and practice: critical understandings of professional learning and education. *Studies in Continuing Education*, 37 (2), 125–130.
230. Cropley, D., & Cropley, A. (2008). Elements of a universal aesthetic of creativity. *Psychology of Aesthetics. Creativity and the Arts*, 2, 155–161.
231. Gajda, J. (2019). Professional Adaptation of New Employees to the Organization. *System Safety: Human – Technical Facility – Environment*, 1(1), 929–938.

232. Hadzhikolev, E., Hadzhikoleva, S., Hristov, H. & Yonchev, E. (2021). Modeling of Pedagogical Patterns in an E-learning System. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 16. 205-219.
233. Hepp, K. P., Prats Fernández, M. À, & Holgado García, J. (2015). Teacher training: technology helping to develop an innovative and reflective professional profile. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12 (2), 30–43.
234. Hevko, I. V. (2020). Current problems of professional training of service specialists. *Journal of Education, Health and Sport*, 10 (1), 158–164.
235. Hofman, R. H., & Dijkstra, B. J. (2010). Effective Teacher Professionalization in Networks? *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1031–1040.
236. Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride and J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269–293.
237. Lavrentieva, O., Arkhypov, I., Velykodnyi, D., Krupskyi, O., & Filatov, S. (2020). Methodology of using mobile apps with augmented reality in students' vocational preparation process for transport industry. *Proceedings of the 3rd International Workshop on Augmented Reality in Education* (Kryvyi Rih, Ukraine, May 13, 2020), 2731, 143–162.
238. Louca, L. T., & Zacharia, Z. C. (2012). Modeling-based learning in science education: Cognitive, metacognitive, social, material and epistemological contributions. *Educational Review*, 64(4), 471–492.
239. Melnyk, T. & Dobroskok, I. (2019). Training of the future vocational education teachers in the conditions of student-centred learning and teaching. *Professional Education: Methodology, Theory and Technologies*, 10, 143–157.
240. Montuori, A., & Stephenson, H. (2010). Creativity, culture contact, and diversity. *World Futures*, 66 (3–4), 266–285.
241. Nurullina, G. M., & Ramazanov, R. K. (2020). Project Technology in the System of Modern Professional Education. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25 (7), 409–415.



242. Ochrana, F. (2019). *Metodologie, metody a metodika vědeckého výzkumu*. Univerzita Karlova, 150.
243. Pietsch, S. (2020). *Begleiten und begleitet werden. Praxisnahe Fallarbeit – ein Beitrag zur Professionalisierung in der universitären Lehrerbildung*. Kassel: Kassel University Press, 294.
244. Pohorielov, M. (2020). Information and communication technologies in the professional training of prospective teachers of vocational education in the transport industry. *Znanstvena misel journal*, 40 (2), 25–32.
245. Rigolot, C. (2020). Transdisciplinarity as a discipline and a way of being: complementarities and creative tensions. *Humanities and Social Sciences Communications*, 7, 100–120.
246. Shkoler, O., & Kimura, T. (2020). How Does Work Motivation Impact Employees' Investment at Work and Their Job Engagement? A Moderated-Moderation Perspective Through an International Lens. *Front. Psychol.*, 11, 38. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00038>
247. Swee-Cho Goh, P., & Abdul-Wahab, N. (2020). Paradigms to Drive Higher Education 4.0. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19 (1), 159-171.
248. Sysko, N. (2019). The leading principles teachers' professional development of the professional (vocational) education. *Bulletin of Postgraduate Education (Series «Educational sciences»)*, 8 (37), 136–152.
249. Vaintraub, M., Vasenko, V., & Honcharenko, O. (2022). Professional Training of Future Teachers of Technology and Drawings in the Context of Development International Educational Space. *Professional Education: Methodology, Theory and Technologies*, (15), 28–51.
250. Walton, A. P. & Kimmelmeier, M. (2012). Creativity in Its Social Context: The Interplay of Organizational Norms, Situational Threat, and Gender. *Creativity Research Journal*, 24 (2–3), 208–219.
251. Warneke, D. (2017). *Aktionsforschung und Praxisbezug in der DarfLehrerausbildung*. Kassel: Kassel Univ. Press, 599.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### **Діагностичний інструментарій визначення сформованості готовності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності за мотиваційно-ціннісним компонентом**

*Визначення інтересу до професії та професійної відповідальності*

*(О. Резван)*

Мета: визначити рівень інтересу до майбутньої професії, усвідомлення моральної відповідальності за наслідки професійної діяльності педагога професійного навчання в галузі транспорту. Дайте відповіді на питання «+» або «-».

1. Мені подобаються дисципліни професійного спрямування.
2. Мені подобаються дисципліни гуманітарного спрямування.
3. У вільний час я краще піду розважатись із друзями, аніж перегляну інформацію з цікавої для мене дисципліни в Інтернеті.
4. Я люблю виступати з доповідями перед аудиторією інших студентів.
5. Я знаю, що інші студенти потребують моєї допомоги під час контрольної роботи з фахової дисципліни.
6. Я знаю, що я не ідеальний студент.
7. Я думаю про те, що інженерне творіння може нанести шкоду природному середовищу.
8. Я вважаю, що науково-технічний прогрес – це однозначно дуже добре для суспільства.
9. На практичних заняттях (на техніці або лабораторних) я намагаюсь зменшити кількість шкідливих речовин, що утворюються у результаті моєї діяльності.
10. Я не люблю самостійно відшукувати літературу для підготовки реферату з профільних дисциплін.

11. У відпустці (на канікулах) я завжди намагаюсь по можливості відвідати місця, пов'язані із фахом моєї майбутньої професії.

12. Я готовий скоротити час перебування за кермом через те, що забруднюється атмосфера.

13. Я проти того, щоб у кожного члена моєї родини був власний автомобіль.

14. Я схвалюю політику деяких країн, яка передбачає перебування на трасах автомобілів з парними номерами у парні числа місяця, а з непарними – у непарні.

15. Я розумію А. Сахарова, який визнав свою особисту провину за те, що був одним із авторів атомної бомби.

16. Я розумію тих, хто є прибічником обережного застосування інновацій.

17. Я думаю, що людина може віднайти винахід лише за умови, якщо Бог на це дав згоду – отже нічого поганого від прогресу не існує.

18. Я вважаю, що лише за створених умов навчання (методичних, технічних) можна стати хорошим фахівцем.

19. Я можу виявити ініціативу щодо дискусії на занятті з викладачем із проблемного питання.

20. Мене дратує, якщо будь-то із студентів починає щось доводити викладачеві.

21. Я думаю, що згоджусь здешевити інженерну продукцію, не зважаючи на її більшу шкідливість для інших, за умови отримання винагороди.

22. Я буду активно викривати у ЗМІ тих своїх колег, хто створює шкідливі для природи речі.

23. Я люблю залишатись у лабораторії сам на сам і ще раз перевірити, як працює механізм.

24. Мене дивують ті із студентів, які не відвідують заняття.

25. Я позитивно ставлюсь до ініціативи студента бути учасником спільної наукової роботи із викладачем.

26. Я думаю, що ті, хто виявляє ініціативу щодо взяти участь в олімпіаді з дисципліни або виступити на конференції, намагаються підвищити свою оцінку.

Критерій інтерес до професії: «+» 1, 4, 5, 19, 23, 24, 25 «-» 2, 3, 6, 18, 20, 26.

Критерій професійна відповідальність «+» 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 22 «-» 8, 10, 17, 21

Рівні: низький – 1-4; задовільний – 5-8; достатній – 9-11; високий; 12-13.

### *Діагностика мотивації досягнення (А. Мехраб'ян)*

Мотивація досягнення виражається в потребі долати перешкоди і досягати високих показників у праці, самовдосконалюватися, змагатися з іншими і випереджати їх, реалізовувати свої таланти і тим самим підвищувати самоповагу. Даний тест призначений для діагностики двох мотивів особистості – прагнення до успіху і уникнення невдачі. З'ясовується, який з двох мотивів у людини домінує. Тест має дві форми – чоловічу (А) і жіночу (Б).

Інструкція до тесту: тест складається з низки тверджень, що стосуються окремих боків характеру, а також думок і почуттів з приводу деяких життєвих ситуацій. Щоб оцінити ступінь вашої згоди або незгоди з кожним із тверджень, використовуйте таку шкалу:

- +3 – повністю згоден;
- +2 – згоден;
- +1 – скоріше згоден, ніж не згоден;
- 0 – нейтральний;
- -1 – скоріше не згоден, ніж згоден;
- -2 – не згоден;
- -3 – повністю не згоден.

Прочитайте твердження тесту та оцініть ступінь своєї згоди або незгоди. При цьому на бланку для відповідей проти номера твердження напишіть цифру,

що відповідає ступеню вашої згоди. Дайте ту відповідь, яка першою прийде вам в голову. Не витрачайте часу на обдумування.

Тест – форма А (для чоловіків)

1. Я більше думаю про отримання гарної оцінки, ніж побоююся отримання поганої.
2. Якби я повинен був виконати складне, незнайоме мені завдання, то волів би зробити його разом з ким-небудь, ніж працювати в поодиночку.
3. Я частіше беруся за важкі завдання, навіть якщо не впевнений, що зможу їх вирішити, ніж за легкі, які знаю, що зможу вирішити.
4. Мене більше приваблює справа, що не вимагає напруження і в успіху якої я впевнений, ніж важка справа, при якій можливі несподіванки.
5. Якби у мене щось не виходило, я скоріше доклав би всіх зусиль, щоб з цим впоратися, ніж перейшов би до того, що у мене може добре вийти.
6. Я віддав би перевагу роботі, в якій мої функції добре визначені і зарплата вища за середню, ніж роботі з середньою зарплатою, в якій я повинен сам визначити свою роль.
7. Я витрачаю більше часу на читання спеціальної літератури, ніж художньої.
8. Я віддав би перевагу значущій і важкій справі, хоча ймовірність невдачі в ній дорівнює 50%, перед справою досить значущою, але не важкою.
9. Я швидше буду вивчати розважальні ігри, відомі більшості людей, ніж рідкісні ігри, які вимагають майстерності і відомі небагатьом.
10. Для мене дуже важливо робити свою роботу якнайкраще, навіть якщо через це в мене виникають суперечки з товаришами.
11. Якби я зібрався грати в карти, то швидше зіграв би в розважальну гру, ніж у важку, що потребує міркувань.
12. Я віддаю перевагу змаганням, де я сильніше за інших, ніж ті, де всі учасники приблизно рівні за своїми можливостями.
13. У вільний від роботи час я скоріше оволодію технікою будь-якої гри для розвитку власного вміння, ніж для відпочинку і розваг.

14. Я скоріше зроблю певну справу так, як я вважаю за потрібне, нехай навіть з 50% ризиком помилитися, ніж робити її, як мені радять інші.

15. Якби мені довелося обирати, то я швидше вибрав би роботу, в якій початкова зарплата буде 10000 грн і може залишитися в такому розмірі невизначений час, ніж роботу, в якій початкова зарплата дорівнює 8000 грн і є гарантія, що не пізніше, ніж через 5 років я буду отримувати більше 18000 грн.

16. Я скоріше став би грати в команді, ніж змагатися один на один.

17. Я вважаю за краще працювати, не шкодуючи сил, поки не отримаю повного задоволення від отриманого результату, ніж прагнути закінчити справу швидше і з меншою напругою.

18. На іспиті я віддав би перевагу конкретним питанням з пройденого матеріалу, питанням, які вимагають для відповіді висловлення власної думки.

19. Я скоріше обрав би справу, в якій є певна ймовірність невдачі, але є і можливість досягти більшого, ніж таку, при якій моє становище не погіршиться, а й істотно не покращиться.

20. Після успішної відповіді на іспиті я швидше полегшено зітхну («пронесло!»), ніж порадію за хорошу оцінку.

21. Якби я міг повернутися до однієї з двох незавершених справ, то я скоріше повернувся б до важкої, ніж до легкої.

22. При виконанні контрольного завдання я більше турбуюся про те, як би не допустити якоїсь помилки, ніж думаю про те як правильно його вирішити.

23. Якщо у мене щось не виходить, я краще звернуся до когось за допомогою, ніж стану сам продовжувати шукати вихід.

24. Після невдачі я скоріше стану ще більш зібраним і енергійним, ніж втрачу бажання продовжувати справу.

25. Якщо є сумнів в успіху будь-якого починання, то я швидше не стану ризикувати, ніж все-таки візьму в ньому активну участь.

26. Коли я беруся за важку справу, я більше побоююся, що не впораюся з нею, ніж сподіваюся, що вона вийде.

27. Я працюю ефективніше під чийсь керівництвом, ніж коли несу за свою роботу особисту відповідальність.

28. Мені більше подобається виконувати складне незнайоме завдання, ніж те, в успіху якого я впевнений.

29. Я працюю продуктивніше над завданням, коли мені конкретно вказують, що і як виконувати, ніж тоді, коли переді мною ставлять завдання лише в загальних рисах.

30. Якби я успішно вирішив якийсь завдання, то з великим задоволенням взявся б ще раз вирішити аналогічну задачу, ніж перейшов би до задачі іншого типу.

31. Коли потрібно змагатися, у мене швидше виникає інтерес і азарт, ніж тривога і занепокоєння.

32. Мабуть, я більше мрію про свої плани на майбутнє, ніж намагаюся їх реально здійснити.

Тест – форма Б (для жінок)

1. Я більше думаю про отримання гарної оцінки, ніж побоююся отримання поганої.

2. Я частіше беруся за важкі завдання, навіть якщо не впевнена, що зможу їх вирішити, ніж за легкі, які знаю, що вирішу.

3. Мене більше приваблює справа, що не вимагає напруження і в успіху якої я впевнена, ніж важка справа, в якій можливі несподіванки.

4. Якби у мене щось не виходило, я скоріше доклала усіх зусиль, щоб з цим впоратися, ніж перейшла б до того, що у мене може добре вийти.

5. Я вважала за краще б роботу, в якій мої функції добре визначені і зарплата вища за середню, роботі з середньою зарплатою, в якій я повинна сама визначати свою роль.

6. Більш сильні переживання у мене викликає скоріше страх невдачі, ніж надія на успіх.

7. Науково-популярній літературі я віддаю перевагу літературі розважального жанру.

8. Я вважала за краще б значущу і важку справу, хоча ймовірність невдачі в ній дорівнює 50%, перед справою досить значущою, але не важкою.

9. Я швидше вивчу розважальні ігри, відомі більшості людей, ніж рідкісні ігри, які вимагають майстерності і відомі небагатьом.

10. Для мене дуже важливо робити свою роботу якнайкраще, навіть якщо через це в мене виникають суперечки з товаришами.

11. Після успішної відповіді на іспиті я швидше полегшено зітхну, що «пронесло», ніж порадію за хорошу оцінку.

12. Якби я зібралася грати в карти, то я швидше зіграла б в розважальну гру, ніж у важку, що потребує міркувань.

13. Я віддаю перевагу змаганням, де я сильніше інших, тим, де всі учасники є рівними за силою.

14. Після невдачі я стаю ще більш зібраною і енергійною, ніж втрачаю бажання продовжувати справу.

15. Невдачі отруюють моє життя більше, ніж приносять радість успіхи.

16. У нових невідомих ситуаціях у мене швидше виникає хвилювання і занепокоєння, ніж інтерес і цікавість.

17. Я швидше спробую приготувати нову цікаву страву, хоча вона може погано вийти, ніж стану готувати звичне, яке зазвичай добре виходило.

18. Я швидше займуся чимось приємним і необтяжливим, ніж стану виконувати щось, як мені здається, варте уваги, але не дуже захоплююче.

19. Я швидше витрачу весь свій час на здійснення однієї справи, замість того, щоб виконати швидко за цей же час дві-три інших.

20. Якщо я захворіла і змушена залишитися вдома, то я використовую час скоріше для того, щоб розслабитися і відпочити, ніж почитати і попрацювати.

21. Якби я жила з кількома дівчатами в одній кімнаті і ми вирішили б влаштувати вечірку, то я воліла б сама організувати її, ніж допустити, щоб це зробила якась інша.

22. Якщо у мене щось не виходить, я краще звернуся до когось за допомогою, ніж стану сама продовжувати шукати вихід.



23. Коли потрібно змагатися, у мене швидше виникає інтерес і азарт, ніж тривога і занепокоєння.

24. Коли я беруся за важку справу, я скоріше побоююся, що не впораюся з нею, ніж сподіваюся, що вона вийде.

25. Я працюю ефективніше під чийсь керівництвом, ніж тоді, коли несучу за свою роботу особисту відповідальність.

26. Мені більше подобається виконувати складне незнайоме завдання, ніж те, в успіху якого я впевнена.

27. Якби я успішно вирішила якусь завдання, то з великим задоволенням взялася б вирішувати ще раз аналогічне, ніж перейшла б до завдання іншого типу.

28. Я працюю продуктивніше над завданням, коли переді мною ставлять завдання лише в загальних рисах, ніж тоді, коли мені конкретно вказують, що і як виконувати.

29. Якщо при виконанні важливої справи я допускаю помилку, то частіше я гублюся і впадаю в розпач, замість того, щоб швидко взяти себе в руки і намагатися виправити становище.

30. Мабуть, я більше мрію про свої плани на майбутнє, ніж намагаюся їх реально здійснити.

Обробка і інтерпретація результатів тесту

Спочатку підраховується сумарний бал. Відповідям випробовуваних на прямі пункти (відмічені знаком «+» в ключі) приписуються бали.

Відповіді -3 -2 -1 0 1 2 3

Бали 1 2 3 4 5 6 7

Відповідям випробовуваного на зворотні пункти опитувальника (відмічені в ключі знаком «-») також приписуються бали:

Відповіді -3 -2 -1 0 1 2 3

Бали 7 6 5 4 3 2 1

Ключ до тесту

На основі підрахунку сумарного балу визначається, яка мотиваційна тенденція домінує у випробуваного. Бали всіх випробовуваних вибірки ранжують і виділяють дві конкретні групи: верхні 27% вибірки характеризуються мотивом прагнення до успіху, а нижні 27% – мотивом уникнення невдачі.

*Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху (Т. Елерс)*

Інструкція до тесту: Вам буде запропоновано 41 питання, на кожне з яких дайте відповідь «так» або «ні».

Текст опитувальника

1. Якщо між двома варіантами є вибір, його краще зробити швидше, ніж відкласти на потім.
2. Якщо я помічаю, що не можу на всі 100 % виконати завдання, я легко дратуюся.
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я ставлю на карту все.
4. Якщо виникає проблемна ситуація, найчастіше я приймаю рішення одним з останніх.
5. Якщо два дні поспіль у мене немає справи, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижче середніх.
7. Я більш вимогливий до себе, ніж до інших.
8. Я є більш доброзичливий, ніж інші.
9. Якщо я відмовляюся від складного завдання, згодом суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домігся б успіху.
10. У процесі роботи я відчуваю потребу у невеликій паузі для відпочинку.
11. Старанність – це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в роботі не завжди однакові.
13. Інша робота приваблює мене більше тієї, якою я зайнятий.
14. Осуд стимулює мене сильніше за похвалу.
15. Знаю, що колеги вважають мене діловою людиною.

16. Подолання перешкод сприяє тому, що мої рішення стають більш категоричними.
17. На моєму честолюбстві легко зіграти.
18. Якщо я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.
19. Виконуючи роботу, я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю на завтра те, що повинен зробити сьогодні.
21. Потрібно покладатися лише на себе.
22. У житті є небагато речей, що важливіші за гроші.
23. Якщо мені необхідно виконати важливе завдання, я ніколи не думаю ні про що інше.
24. Я менш честолюбний, ніж багато інших.
25. У кінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.
26. Якщо я налаштований на роботу, то роблю її краще і більш кваліфіковано, ніж інші.
27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, здатними наполегливо працювати.
28. Коли у мене немає роботи, мені не по собі.
29. Відповідальну роботу мені доводиться виконувати частіше за інших.
30. Якщо мені доводиться приймати рішення, намагаюся робити це якомога краще.
31. Іноді друзі вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи в певній мірі залежать від колег.
33. Протидіяти волі керівника безглуздо.
34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.
35. Якщо у мене щось не ладиться, я стаю нетерплячим.
36. Зазвичай я звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Якщо я працюю разом з іншими, моя робота більш результативна, ніж у інших.
38. Я не доводжу до кінця багато, за що беруся.
39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.

40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади і положення.

41. Якщо я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти піду на крайні заходи.

Ключ опитувальника

Розрахунок значень. По 1 балу нараховується за відповідь «так» на запитання: 25, 7-10, 14-17, 21, 22, 25-300, 32, 37, 41 і «ні» – на питання 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38 і 39. Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 23, 33-35 і 40 не враховуються. Підраховується загальна сума балів.

Інтерпретація методики

Чим більша сума балів, тим вище рівень мотивації до досягнення успіху. Від 1 до 10 балів – низька мотивація до успіху; від 11 до 16 балів – середній рівень мотивації; від 17 до 20 балів – достатньо високий рівень мотивації; більше 21 балу – дуже високий рівень мотивації до успіху.

Дослідження показали, що люди, достатньо сильно орієнтовані на успіх, вважають за краще середній рівень ризику. Ті ж, хто боїться невдач, віддають перевагу низькому або, навпаки, занадто великому рівню ризику. Чим вище мотивація людини до успіху – досягненню мети, тим нижче готовність до ризику. При цьому мотивація до успіху впливає і на надію на успіх: при сильній мотивації до успіху надії на успіх зазвичай скромніший, ніж при слабкій мотивації до успіху. До того ж людям, мотивованим на успіх і мають великі надії на нього, властиво уникати високого ризику. Ті, хто сильно мотивований на успіх і мають високу готовність до ризику, рідше потрапляють в нещасні випадки, ніж ті, які мають високу готовність до ризику, але високу мотивацію до уникнення невдач. І навпаки, коли у людини є висока мотивація до уникнення невдач (орієнтація на захист), то це перешкоджає мотиву до успіху – досягненню мети.

## Додаток Б

### Діагностичний інструментарій визначення сформованості готовності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності за когнітивно-комунікативним компонентом

*Опитувальник «Визначення типів мислення і рівня креативності»*

*(Дж. Брунер)*

Інструкція. У кожної людини переважає певний тип мислення. Даний опитувальник допоможе вам визначити тип свого мислення. Якщо згодні з висловлюванням, в бланку поставте «+», якщо ні «-».

Тестовий матеріал.

1. Мені легше що-небудь зробити, ніж пояснити, чому я так зробив.
2. Я люблю налаштовувати програми для комп'ютера.
3. Я люблю читати художню літературу.
4. Я люблю живопис (скульптуру).
5. Я не вважав би за краще роботу, в якій все чітко визначено.
6. Мені простіше засвоїти щось, якщо я маю можливість маніпулювати предметами.
7. Я люблю шахи, шашки.
8. Я легко висловлюю свої думки як в усній, так і в письмовій формі.
9. Я хотів би займатися колекціонуванням.
10. Я люблю і розумію абстрактний живопис.
11. Я швидше хотів би бути слюсарем, ніж інженером.
12. Для мене алгебра цікавіша за геометрію.
13. У художній літературі для мене важливіше не що сказано, а як сказано.
14. Я люблю відвідувати видовищні заходи.
15. Мені не подобається регламентована робота.
16. Мені подобається що-небудь робити своїми руками.

17. У дитинстві я любив створювати свою систему слів/знаків/шифр для листування з друзями.
18. Я надаю великого значення формі вираження думок.
19. Мені важко передати зміст оповідання без його образного уявлення.
20. Я не люблю відвідувати музеї, оскільки всі вони однакові.
21. Будь-яку інформацію я сприймаю як керівництво до дії.
22. Мене більше приваблює товарний знак фірми, ніж її назва.
23. Мене приваблює робота коментатора радіо, телебачення.
24. Знайомі мелодії викликають у мене в голові певні картини.
25. Люблю фантазувати.
26. Коли я слухаю музику, мені хочеться танцювати.
27. Мені цікаво розбиратися в кресленнях і схемах.
28. Мені подобається художня література.
29. Знайомий запах викликає всю картину подій, що відбулися багато років тому.
30. Різноманітні захоплення роблять життя людини багатшим.
31. Істинно лише те, що можна помацати руками.
32. Я віддаю перевагу точним наукам.
33. Я за словом в кишеню не лізу.
34. Люблю малювати.
35. Один і той же спектакль/фільм можна дивитися багато разів, головне – гра акторів, нова інтерпретація.
36. Мені подобалося в дитинстві збирати механізми з деталей конструктора.
37. Мені здається, що я зміг би вивчити стенографію.
38. Мені подобається читати вірші вголос.
39. Я згоден з твердженням, що краса врятує світ.
40. Я вважав би за краще бути закрійником, а не кравцем.
41. Краще зробити табуретку руками, ніж займатися її проектуванням.
42. Мені здається, що я зміг би опанувати професію програміста.

43. Люблю поезію.
44. Перш ніж виготовити якусь деталь, спочатку я роблю креслення.
45. Мені більше подобається процес діяльності, ніж її кінцевий результат.
46. Для мене краще попрацювати в майстерні, ніж вивчати креслення.
47. Мені цікаво було б розшифрувати древній тайнопис.
48. Якщо мені потрібно виступити, то я завжди готую свою промову, хоча впевнений, що знайду необхідні слова.
49. Більше люблю вирішувати завдання з геометрії, ніж з алгебри.
50. Навіть у налагодженій справі намагаюся творчо змінити щось.
51. Я люблю вдома займатися рукоділлям, майструвати.
52. Я зміг би опанувати мовами програмування.
53. Мені неважко написати твір на задану тему.
54. Мені легко уявити образ неіснуючого предмета або явища.
55. Я іноді сумніваюся навіть в тому, що для інших очевидно.
56. Я вважав би за краще сам відремонтувати праску, ніж нести її в майстерню.
57. Я легко засвоюю граматичні конструкції мови.
58. Люблю писати листи.
59. Сюжет фільму можу уявити як низку образів.
60. Абстрактні картини дають велику поживу для роздумів.
61. У школі мені найбільше подобалися уроки праці, домоводства.
62. У мене не викликає ускладнень вивчення іноземної мови.
63. Я охоче щось розповідаю, якщо мене просять друзі.
64. Я легко можу уявити в образах зміст почутого.
65. Я не хотів би підкоряти своє життя певній системі.
66. Я частіше спочатку зроблю, а потім думаю про правильність, рішення.
67. Думаю, що зміг би вивчити китайські ієрогліфи.
68. Не можу не поділитися тільки почутою новиною.
69. Мені здається, що робота сценариста/письменника цікава.
70. Мені подобається робота дизайнера.

71. При вирішенні якоїсь проблеми мені легше йти методом проб і помилок.

72. Вивчення дорожніх знаків є простим для мене.

73. Я легко знаходжу спільну мову з незнайомими людьми.

74. Мене приваблює робота художника-оформлювача.

75. Не люблю ходити одним і тим же шляхом.

#### *Ключ до тесту*

Обробка та аналіз даних проводиться таким чином: підраховується сума «+» за кожною колонкою.

Предметне мислення – 1, 6, 11, 16, 21, 26, 31, 36, 41, 46, 51, 56, 61, 66, 71.

Символічне мислення – 2, 7, 12, 17, 22, 27, 32, 37, 42, 47, 52, 57, 62, 67, 72.

Знакове мислення – 3, 8, 13, 18, 23, 28, 33, 38, 43, 48, 52, 58, 63, 68, 73.

Образне мислення – 4, 9, 14, 19, 24, 29, 34, 39, 44, 49, 54, 59, 64, 69, 74.

Креативність – 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45, 50, 55, 60, 65, 70, 75.

#### *Інтерпретація результатів*

Рівень креативності та базового типу мислення розбивається на чотири інтервали: низький рівень (від 0 до 4 балів), задовільний рівень (від 5 до 8 балів), достатній рівень (від 9 до 12 балів), високий рівень (від 13 до 15 балів).

*Предметне мислення.* Люди з практичним складом розуму надають перевагу предметному мисленню, для якого характерні нерозривний зв'язок з предметом в просторі і часі, здійснення перетворення інформації за допомогою предметних дій, послідовне виконання операцій. Існують фізичні обмеження на перетворення. Результатом такого типу мислення стає думка, втілена в новій конструкції.

*Символічне мислення.* Люди з математичним складом розуму надають перевагу символічному мисленню, коли відбувається перетворення інформації за допомогою правил виведення (зокрема, алгебраїчних правил або арифметичних знаків і операцій). Результатом є думка, виражена у вигляді структур і формул, які фіксують істотні відносини між символами.



*Знакове мислення.* Особистості з гуманітарним складом розуму надають перевагу знаковому мисленню. Воно характеризується перетворенням інформації за допомогою умовиводів. Знаки об'єднуються в більш великі одиниці за правилами єдиної граматики. Результатом є думка у формі поняття або висловлювання, що фіксує істотні відносини між предметами, які позначаються.

*Образне мислення.* Люди з художнім складом розуму надають перевагу подібному типу мислення. Це відділення від предмета в просторі і часі, здійснення перетворення інформації за допомогою дій з образами. Немає фізичних обмежень на перетворення. Операції можуть здійснюватися як послідовно, так і одночасно. Результатом слугує думка, втілена в новому образі.

*Креативність* – творчі здібності людини, що характеризуються готовністю до створення принципово нових ідей. На думку П. Торренса, креативність включає в себе підвищену чутливість до проблем, до дефіциту або суперечливості знань, дії за визначенням цих проблем, з пошуку їх рішень на основі висунення гіпотез, з перевірки та зміни гіпотез, з формулювання результату рішення. Для розвитку творчого мислення використовуються навчальні ситуації, які характеризуються незавершеністю або відкритістю для включення нових елементів, заохочується до формулювання безлічі питань.

*Опитувальник «Визначення рівня педагогічного мислення»*

*(за М. Кашановим, Т. Кісельовою)*

*Інструкція:*

Вам пропонується опис проблемних ситуацій. Вам потрібно оцінити дії педагога в конкретній ситуації. Запишіть свою оцінку в пункті А/. Як би Ви вчинили в такій ситуації? Свою відповідь запишіть у пункті Б/.

*Ситуація № 1.* Педагог пояснює новий матеріал. Один з його аспектів викликає «нездоровий» сміх в учнів.

Педагог професійного навчання: піднімає тих учнів, які сміялися, і просить уточнити той матеріал, який тільки що пояснили.

А/ Б/

*Ситуація № 2.* Педагог заходить до групи та чує тихе гудіння, яке стає все гучніше – учні оголосили бойкот і намагаються зірвати урок.

Педагог професійного навчання: приблизно знаючи, хто ініціатор, виводить його з групи. До інших учнів говорить: «Якщо ви не припините шум, то підете разом з ним».

А/ Б/

*Ситуація № 3.* На уроці під час пояснення нового матеріалу один із учнів скаржиться, що він не зрозумів.

Педагог професійного навчання: стисло повторює тему, розбиває її на сегменти, задає питання на розуміння, звертаючись до всього групи. Учня, який не зрозумів тему, залишає на індивідуальну роботу після уроків.

А/ Б/

*Ситуація № 4.* Під час уроку один із учнів раптом встає і, грюкнувши дверима, виходить із групи.

Педагог професійного навчання: стримавши обурення, закінчив урок, на перерві підійшов до цього учня та без свідків насварив за хуліганську витівку.

А/ Б/

*Ситуація № 5.* Ви замінюєте колегу, який захворів, у незнайомому для Вас класі. Учні демонструють погані знання попередньої теми.

Педагог професійного навчання: починає пояснювати нову тему, а додому задає матеріал для повторення попередньої теми.

А/ Б/

*Ситуація № 6.* Один і той же учень постійно запізнюється на перший урок. Пояснюючи свою поведінку, він завжди говорить, що проспав.

Педагог професійного навчання: після чергового запізнення ставить умову: «Я допущу тебе до уроків тільки з письмового дозволу директора чи заступника директора».

А/ Б/

*Ситуація № 7.* Учень задає на уроці питання, відповідь на яке Ви не знаєте.

Педагог професійного навчання: намагається відповісти загальними фразами, виправдовуючись обмеженістю в часі та необхідністю вивчати нову тему.

А/ Б/

*Ситуація № 8.* Класний керівник помітив, що в класі дискримінують учнів з малозабезпечених сімей.

Педагог професійного навчання: починає робити зауваження кривдникам і підкреслювати чесноти ображених.

А/ Б/

*Ситуація № 9.* На семінарському занятті учні висловлюють свої точки зору, які суперечать одна одній. Клас розділяється на дві підгрупи, одна з яких притримується помилкової точки зору.

Педагог професійного навчання: не втручається у процес обговорення, але в кінці уроку, роблячи висновки, розставляє всі крапки над і.

А/ Б/

*Ситуація № 10.* На урок один учень прийшов у майці, демонструючи своєю поведінкою, що йому жарко.

Педагог професійного навчання: примушує його вдягнутися, а після відмови учня виконати висунуту вимогу, виставляє його за двері.

А/ Б/

*Обробка результатів:*

Згода із запропонованими діями оцінюється в 0 балів, незгода – в 1 бал. Аналіз власних відповідей проводиться відповідно до опису, наведеного в таблиці. За кожну відповідь, яка відповідає надситуативному рівню мислення, нараховується 1 бал.

Ситуативний рівень мислення	Надситуативний рівень мислення
<i>Ситуація № 1</i>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Прохання або наказ замовчати.</li> <li>2. Ігнорування сміху.</li> <li>3. Використання сміху для привернення уваги до питання.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вияснити причину сміху, щоб разом посміятися.</li> <li>2. Показати та пояснити важливість питання в темі, яка вивчається, і в курсі в цілому.</li> <li>3. Показ аналогічних ситуацій в інших предметних сферах.</li> </ol>
<i>Ситуація № 2</i>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ігнорування.</li> <li>2. Адміністративні дії (звернення до старости групи, до класного керівника, директора).</li> <li>3. Відмова у проведенні уроку, пропонування завдань з метою самостійного вивчення теми.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вказівка на можливу помилку у визначенні ініціаторів бойкоту.</li> <li>2. Спроба вияснити причину.</li> <li>3. Укладання контракту з класом, обговорення важливих для ППН та учнів питань взаємостосунків.</li> </ol>
<i>Ситуація № 3</i>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Повторення всього матеріалу.</li> <li>2. Індивідуальна робота після уроків без повторення матеріалу на уроці.</li> <li>3. Ігнорування теми, переадресування до сильних учнів, які зрозуміли тему.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Виявлення ступеню засвоєння матеріалу класом в цілому.</li> <li>2. Залучення учнів до повторного пояснення матеріалу.</li> <li>3. Визначення чітких меж незрозумілого матеріалу.</li> </ol>
<i>Ситуація № 4</i>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Акцентування на емоційній стабільності ППН.</li> <li>2. Ігнорування дій учня.</li> <li>3. Дії, спрямовані на захист себе від таких витівок.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. З'ясування причин такої поведінки в учнів, які залишилися в класі.</li> <li>2. З'ясування причин такої поведінки в самого учня.</li> <li>3. Складання плану-контракту</li> </ol>

	взаємодії з цим учнем на майбутнє.
<i>Ситуація № 5</i>	
<p>1. Виправдання своїх дій браком часу.</p> <p>2. Незацікавленість у результатах, позиція тимчасово виконуючого обов'язки.</p> <p>3. Небажання псувати стосунки з колегою.</p>	<p>1. Пояснення старого матеріалу, оскільки порушується взаємозв'язок і логіка у вивченні предмету.</p> <p>2. Взаємозв'язок класної та домашньої роботи.</p>
<i>Ситуація № 6</i>	
<p>1. Ігнорування запізнь учня.</p> <p>2. Використання сторонньої допомоги для боротьби з запізненнями (записи в щоденнику, повідомлення класного керівника, тощо)</p>	<p>1. З'ясування причин запізнь, зустріч із батьками.</p> <p>2. Пропозиція власної допомоги для виправлення ситуації.</p> <p>3. Розмова зі всім класом про культуру поведінки, пояснення негативних наслідків запізнь у діловій сфері.</p>
<i>Ситуація № 7</i>	
<p>1. Збереження свого авторитету.</p> <p>2. Відкладання своєї відповіді на пізніше з метою виграти час.</p>	<p>1. Відверте визнання своєї необізнаності з конкретного питання.</p> <p>2. Сумісний пошук з учнем відповіді на поставлене запитання.</p>
<i>Ситуація № 8</i>	
<p>1. Ігнорування ситуації.</p> <p>2. Заборона дискримінації авторитарними методами.</p> <p>3. Збереження власного нейтралітету в схожих ситуаціях.</p>	<p>1. Бесіда на морально-етичні теми зі всією групою.</p> <p>2. Створення ситуацій, у яких ображені діти змогли показати свої переваги.</p> <p>3. Розмови з ініціаторами наодинці, прохання про співчуття, людяність, співпереживання.</p>

<i>Ситуація № 9</i>	
<p>1. Необхідність самостійного пошуку правильної відповіді учнями.</p> <p>2. Позиція ППН як супервізора.</p> <p>3. Педагог професійного навчання повинен виконувати функції контролера та оцінювача.</p>	<p>1. Позиція ППН в якості активного учасника дозволить управляти ходом дискусії.</p> <p>2. За допомогою проблемних питань учитель повинен підвести дітей до розуміння помилок. Можливе передавання функцій підведення підсумків самим учням.</p> <p>3. Заохочення до самостійної роботи учнів, формування в них навичок дискутувати.</p>
<i>Ситуація № 10</i>	
<p>1. Ігнорування учня.</p> <p>2. Визнання права ходити в чому бажаєш.</p> <p>3. Зауваження, покарання під час або після уроку/заняття.</p> <p>4. Відмова вести урок.</p>	<p>1. Розмова на етико-естетичну тему.</p> <p>2. Створення та обговорення аналогічної ситуації, яка вимагає зміни поведінки учня.</p> <p>3. Непрямий вплив (через інших учнів) на цього учня.</p> <p>4. Пошук компромісного рішення, яке враховує інтереси і цього учня, і ППН, і всієї групи.</p>

*Тест на виявлення розуміння змісту складових професійно-педагогічної діяльності викладача сучасної професійної школи.*

1. Які з перерахованих компонентів відрізняють педагогічну працю від інших видів людської діяльності?

- а) цілеспрямованість;
- б) предмет праці;

- в) знаряддя праці;
- г) мета діяльності;
- д) суб'єкт праці

2. Яка з перерахованих особливостей є виключно особливістю педагогічної діяльності?

- а) соціальна значущість;
- б) відповідальність;
- в) активний вплив на суспільне оточення;
- г) суб'єктність об'єкту праці;
- д) творчість, гнучкість, готовність до змін

3. Який з перерахованих видів діяльності не входить до системи педагогічної діяльності?

- а) викладання;
- б) професійне самовдосконалення;
- в) методична діяльність;
- г) науково-дослідна діяльність;
- д) спілкування.

4. Який з перерахованих видів діяльності не є реалізацією викладацької діяльності інженера-педагога?

- а) формування пізнавальних здібностей і наукового світогляду учнів (або студентів);
- б) всебічний розвиток учнів;
- в) керування роботою предметних гуртків;
- г) організація конкурсів, олімпіад, екскурсій у природу, на виробництво, у музеї;
- д) проведення індивідуальної роботи з відстаючими й найбільш підготовленими учнями.

5. Яке з перерахованих завдань не є метою здійснення інженером-педагогом методичної роботи?

- а) покращення комунікативних здібностей;

- б) підвищення наукового рівня;
- в) удосконалення навичок самоосвітньої роботи;
- г) ознайомлення з досягненнями психолого-педагогічних наук і методик викладання навчальних дисциплін;
- д) збагачення новими, прогресивними й досконалими методами й засобами навчання.

6. Яку роботу не виконує інженер-педагог у процесі здійснення науково-дослідної діяльності?

- а) знайомиться з новою науковою літературою у своїй галузі;
- б) уважно опрацьовує науково-методичні журнали зі свого предмета
- в) організовує гурток юних дослідників;
- г) вивчає досвід освітньої роботи своїх колег за фахом;
- д) експериментально перевіряє доцільність запровадження у власну практику педагогічних новацій.

7. Які з перерахованих рис заважатимуть інженеру-педагогу успішно управляти педагогічним і учнівським колективом, організовувати їх на виконання завдань, які вирішує сучасна професійна школа?

- а) організаторські здібності;
- б) терпимість до проявів зазнайства й самозаспокоєння;
- в) творчий підхід до професійно-педагогічних проблем;
- г) некомпетентність у питаннях педагогічної теорії й практики;
- д) уміння захопити своїм прикладом.

8. Яка з перерахованих функцій не входить до педагогічної діяльності інженера-педагога?

- а) конструктивна;
- б) організаторська;
- в) комунікативна;
- г) компаративна;
- д) гностична.

9. Гностична функція інженера-педагога передбачає:



- а) встановлення взаємовідносин з батьками учнів (або студентів);
- б) вивчення, самоосвіту і самовиховання своєї особистості;
- в) реалізацію і корекцію проєктів конструктивної діяльності;
- г) прогнозування освітнього процесу.

10. Які з перерахованих варіантів є обов'язками для педагогічних працівників?

- а) брати участь у роботі методичних об'єднань;
- б) брати участь у роботі педагогічної ради;
- в) об'єднуватись у профспілки та бути членом інших об'єднань громадян;
- г) дотримуватись педагогічної етики;
- д) постійно підвищувати свій професійний рівень.

## Додаток В

### Діагностичний інструментарій визначення сформованості готовності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності за функціонально-діяльнісним компонентом

#### *Завдання на розв'язання педагогічних ситуацій*

1. У закладі професійної освіти викладачу запропонували спробувати свої педагогічні здібності у «важкій» групі з метою збагачення педагогічного досвіду. Прийнявши групу, викладач вияв свою професійну невідповідність. Хоча явних ексцесів не було, в аудиторії постійно стояв приглушений шум. Учні відверто його ігнорували, їм було байдуже, чи знаходиться викладач у приміщенні, чи відсутній, щось розповідає чи мовчить. Вони, не звертаючи на нього ніякої уваги, продовжували теревені. Привернути увагу до себе викладач міг хіба тільки лементом. Що зробили б Ви на місці викладача?

2. На методичному об'єднанні виникла суперечка між викладачами. Одні висловлювали думки про те, що успіх освітнього процесу залежить від якісного складу учнів, інші вважали, що успіх може прийти з будь-якою групою, треба лише докласти зусиль до освітнього процесу, знайти індивідуальний підхід до кожного учня. Проаналізуйте ситуацію. Обґрунтуйте свою позицію. Які чинники відіграють провідну роль в успішному здійсненні освітнього процесу? Чи залежить рівень розвитку групи від педагогічної майстерності викладача, зокрема його управлінського складника? Які форми методичної роботи сприятимуть розв'язанню суперечки?

3. Батьки Ігоря К., 14 років, звернулися до його класного керівника з проханням допомогти у вирішенні проблем, які виникли у вихованні сина. У бесіді з матір'ю з'ясувалося, що Ігор – єдина дитина в сім'ї. Батько постійно зайнятий на керівній роботі. Мати не працює з того часу, як вийшла заміж; за її словами, вона цілком присвятила себе вихованню сина. Не зважаючи на це, у батьків склалися негативні стосунки з сином. Підліток прагнув до самостійності й незалежності, почав товаришувати з дорослими хлопцями.

Через деякий час взяв участь у пограбуванні кіоску; була порушена кримінальна справа. Мати пояснює цей випадок «шкідливим впливом вулиці», вона не розуміє такої поведінки Ігоря, адже за її словами, у сина є все, чого він тільки не забажає, оскільки сім'я добре матеріально забезпечена. У чому причина девіантної поведінки Ігоря? Які педагогічні рекомендації може надати класний керівник батькам, щоб покращити виховну ситуацію в сім'ї.

4. Під час проведення педагогічної практики студент виявив у класному журналі серед сторінок, відведених для математики, таку записку: «І.М.! У Вас не все гаразд з опитуванням учнів, уже минула половина чверті, а учень Б. ще не був опитаний. Рідко опитуєте тих учнів, що не встигають. Чим можна пояснити появу в журналі 12 жовтня 5 незадовільних оцінок? Що позначають виставлені Вами знаки питання напроти прізвищ деяких учнів? Прошу Вас протягом двох найближчих днів провести зі мною бесіду з цих питань». Підпис заступника директора школи. У студента виникло питання, чи можна таким шляхом здійснювати контроль за веденням журналів і роботою вчителів?

5. Директор закладу професійної освіти раз на 2 тижні заслуховує звіти класних керівників. Такі звіти складаються за результатами успішності та поведінки учнів. Кожен класний керівник приходить до кабінету директора в установленій для нього час. До такого звіту обов'язково додається така документація: класний журнал, план роботи, щоденник класного керівника і таке інше. Чи є сенс у заслуховуванні таких звітів класних керівників? Чи можна обмежуватися такою формою контролю за роботою класних керівників? Яка Ваша пропозиція щодо контролю роботи класних керівників?

6. Молодий спеціаліст після закінчення університету почав працювати в закладі професійної освіти. Протягом цілого місяця практично на всіх заняттях були присутні або директор закладу або його заступник. Одного разу молодий викладач не витримав і звернувся до директора з вимогою пояснити, чому він приходить на всі його заняття, а заняття інших викладачів не відвідує взагалі. Чому саме молодим учителям приділяє підвищену увагу адміністрація школи?

Чим викликане емоційне напруження молодого вчителя? Чому вчитель незадоволений увагою адміністрації школи?

*«Методика оцінки комунікативних і організаторських здібностей особистості» (В. Синявський і Б. Федорошин)*

*Інструкція.* Вам потрібно відповісти на всі запропоновані питання. Вільно виражайте свою думку з кожного питання й відповідайте так: якщо ваша відповідь на питання позитивна (ви згодні), то у відповідній клітині листа відповідей поставте плюс, якщо ж ваша відповідь негативна (ви не згодні) – поставте знак мінус. Стежте, щоб номер питання й номер клітини, куди ви записуєте свою відповідь, збігалися. Майте на увазі, що питання носять загальний характер і не можуть містити всіх необхідних подробиць.

Тому уявіть собі типові ситуації й не замислюйтеся над деталями. Не слід витратити багато часу на обмірковування, відповідайте швидко. Можливо, на деякі питання вам буде важко відповісти. Тоді постарайтеся дати ту відповідь, що ви вважаєте кращою. При відповіді на кожне із цих питань звертайте увагу на його перші слова. Ваша відповідь повинна бути точно погодженою з ними. Відповідаючи на питання, не прагніть зробити свідомо приємне враження. Нам важливо не конкретна відповідь, а сумарний бал із серії питань.

Лист відповідей

Прізвище, ім'я, по батькові \_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_ Вік \_\_\_\_\_

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16
17	18	19	20
21	22	23	24
25	26	27	28
29	30	31	32
33	34	35	36
37	38	39	40

## Питання КОС

1. Чи багато у вас друзів, з якими ви постійно спілкуєтеся?
2. Чи часто вам вдається схилити більшість своїх товаришів до прийняття ними вашої думки?
3. Чи довго вас турбує почуття образи, заподіяне вам кимось із ваших товаришів?
4. Чи завжди вам важко орієнтуватися в критичній ситуації, що створилася?
5. Чи є у вас прагнення до встановлення нових знайомств із різними людьми?
6. Чи подобається вам займатися суспільною роботою?
7. Чи відповідає дійсності, що вам приємніше й простіше проводити час з книгами або за якими-небудь іншими заняттями, ніж із людьми?
8. Якщо виникли які-небудь перешкоди в здійсненні ваших намірів, то чи легко ви відступаєте від них?
9. Чи легко ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старші вас за віком?
10. Чи любите ви придумувати й організовувати зі своїми товаришами різні ігри й розваги?
11. Чи важко ви включаєтеся в нову для вас компанію?
12. Чи часто ви відкладаєте на інші дні ті справи, які потрібно було б виконати сьогодні?
13. Чи легко вам удається встановлювати контакти з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете ви до того, щоб ваші товариші діяли відповідно до вашої думки?
15. Чи важко ви освоюєтеся в новому колективі?
16. Чи правда, що у вас не буває конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обов'язків, зобов'язань?

17. Чи прагнете ви при зручному випадку познайомитися й поговорити з новою людиною?
18. Чи часто в рішенні важливих справ ви приймаєте ініціативу на себе?
19. Чи дратують вас оточуючі люди і чи хочеться вам побути одному?
20. Чи правда, що ви звичайно погано орієнтуєтесь в незнайомій для вас обстановці?
21. Чи подобається вам постійно перебувати серед людей?
22. Чи виникає у вас роздратування, якщо вам не вдається закінчити почату справу?
23. Чи маєте ви почуття утруднення, незручності або зняковіння, якщо доводиться виявити ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?
24. Чи правда, що ви стомлюєтесь від частого спілкування з товаришами?
25. Чи любите ви брати участь у колективних іграх?
26. Чи часто ви проявляєте ініціативу при рішенні питань, що зачіпають інтереси ваших товаришів?
27. Чи правда, що ви почуваете себе невпевнено серед малознайомих вам людей?
28. Чи правда, що ви рідко прагнете до доказу своєї правоти?
29. Чи думаєте ви, що вам не доставляє особливої праці внести пожвавлення в малознайому вам компанію?
30. Чи берете ви участь у суспільній роботі в школі?
31. Чи прагнете ви обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю людей?
32. Чи правда, що ви не прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо вони не були відразу прийняті вашими товаришами?
33. Чи почуваете ви себе невимушено, потрапивши в незнайому компанію?
34. Чи охоче ви приступаєте до організації різних заходів для своїх товаришів?

35. Чи правда, що ви не відчуваєте себе досить впевненим і спокійним, коли доводиться говорити що-небудь великій групі людей?

36. Чи часто ви спізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?

37. Чи правда, що у вас багато друзів?

38. Чи часто ви виявляєтеся в центрі уваги своїх товаришів?

39. Чи часто ви бентежитесь, відчуваєте незручність при спілкуванні з незнайомими людьми?

40. Чи правда, що ви не дуже впевнено відчуваєте себе в оточенні великої групи своїх товаришів?

### Обробка результатів

1. Зіставити відповіді з дешифратором і підрахувати кількість збігів окремо по комунікативних й організаторських здібностей.

#### Дешифратор

*Комунікативні здібності:* позитивні відповіді – питання 1-го стовпця; негативні відповіді – питання 3-го стовпця.

*Організаторські здібності:* позитивні відповіді – питання 2-го стовпця; негативні відповіді – питання 4-го стовпця.

2. Обчислити оцінні коефіцієнти комунікативних (Кк) і організаторських (Ко) здібностей як відносини кількості співпадаючих відповідей по комунікативних здібностях (Кх) й організаторських здібностях (Ох) до максимально можливої кількості збігів (20) за формулами:

$$K_k = K_x/20, \quad K_o = O_x/20$$

Для якісної оцінки результатів необхідно зіставити отримані коефіцієнти зі шкальними оцінками.

#### Шкала оцінок комунікативних й організаторських здібностей

Кк	Ко	Шкальна оцінка
0,10 — 0,45	0,20 — 0,55	1
0,46 — 0,55	0,56 — 0,65	2
0,56 — 0,65	0,66 — 0,70	3
0,66 — 0,75	0,71 — 0,80	4
0,76 — 1,00	0,81 — 1,00	5

Інтерпретація результатів. При аналізі отриманих даних необхідно враховувати такі параметри:

1. Опитувані, які отримали оцінку 1, характеризуються низьким рівнем прояву комунікативних й організаторських здібностей.

2. Опитуваним, які отримали оцінку 2, комунікативні й організаторські здібності властиві на рівні нижче середнього. Вони не прагнуть до спілкування, почувають себе скуто в новій компанії, колективі, бажають проводити час наодинці із собою, обмежують свої знайомства, зазнають труднощів у встановленні контактів з людьми й, виступаючи перед аудиторією, погано орієнтуються в незнайомій ситуації, не відстоюють своєї думки, важко переживають образи; прояв ініціативи в суспільній діяльності вкрай занижений, у багатьох справах вони бажають уникати прийняття самостійних рішень.

3. Для опитуваних, які отримали оцінку 3, характерний середній рівень прояву комунікативних й організаторських здібностей. Вони прагнуть до контактів з людьми, не обмежують коло своїх знайомств, обстоюють свою думку, планують свою роботу, однак потенціал їхніх схильностей не відрізняється високою стійкістю. Ця група опитуваних має потребу в подальшій серйозній і планомірній виховній роботі з формування й розвитку комунікативних й організаторських схильностей.

4. Опитувані, які отримали оцінку 4, відносяться до групи з високим рівнем прояву комунікативних й організаторських здібностей. Вони не губляться в новій обстановці, швидко знаходять друзів, постійно прагнуть розширити коло своїх знайомих, займаються суспільною діяльністю, допомагають близьким, друзям, проявляють ініціативу в спілкуванні, із задоволенням беруть участь в організації суспільних заходів, здатні прийняти самостійне рішення у важкій ситуації. Усе це вони роблять не за примусом, а відповідно до внутрішніх устремлінь.

5. Опитувані, які отримали вищу оцінку – 5, мають дуже високий рівень прояву комунікативності й організаторських здібностей. Вони відчують потребу в комунікативній й організаторській діяльності й активно прагнуть до

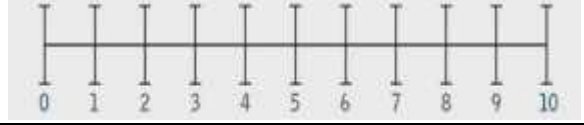
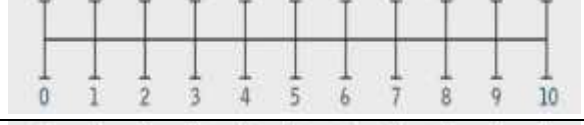



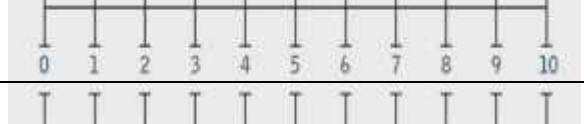
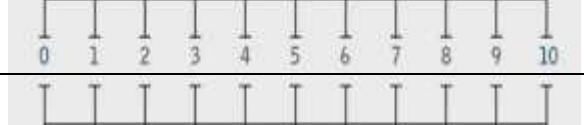




неї, швидко орієнтуються у важких ситуаціях, невимушено поводяться в новому колективі, ініціативні, надають перевагу у важливій справі або в створеній складній ситуації приймати самостійні рішення, обстоюють свою думку й домагаються, щоб вона була прийнята товаришами, можуть внести пожвавлення в незнайому компанію, люблять організовувати всякі ігри, заходи, наполегливі в діяльності, що їх цікавить. Вони самі шукають такі справи, які б задовольняли їхню потребу в комунікації й організаторській діяльності.

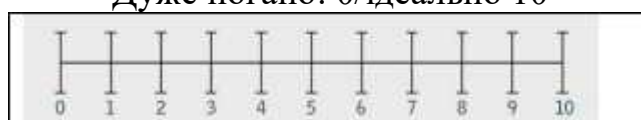
*Анкета «Оцінка вмінь здійснення професійно-педагогічної діяльності»*

*(розробка автора)*

1. Я знаю зміст професійно-педагогічної діяльності в системі професійної (професійно-технічної) освіти	
2. Я знаю вимоги до знань та вмінь, необхідним для здійснення професійно-педагогічної діяльності ППН	
3. Я знаю вимоги до особистісно-ділових та професійно-важливих якостей ППН для успішного здійснення професійно-педагогічної діяльності	
4. Я знаю форми взаємодії з учнями/студентами/батьками та адміністрацією закладів освіти для вирішення завдань професійно-педагогічної діяльності ППН	
5. Я знаю форми та методи навчання та виховання учнів/студентів для вирішення завдань професійно-педагогічної діяльності	
6. Я усвідомлюю значущість підготовки до професійно-педагогічної діяльності в системі загальної професійної підготовки до професійної діяльності	
7. Я готовий і здатний до безперервного розвитку та вдосконалення професійно значущих якостей для оволодіння професійно-педагогічною діяльністю	
8. Я чітко розумію місце та роль професійно-педагогічної діяльності у структурі загального змісту педагогічної	

діяльності	
9. Я підготовлений до здійснення різних напрямів роботи в межах професійно-педагогічної діяльності	
10. Я володію необхідними методами та методиками для здійснення професійно-педагогічної діяльності	
11. У мене сформовано інженерно-педагогічне мислення та психолого-педагогічне мислення	
12. Я емоційно стійка і вольова людина	
13. Я уважна людина	
14. Я акуратна людина	
15. Я відповідальна людина	
16. У мене сформовані комунікативні здібності	
17. У мене аналітичний розум	
18. Я вмю відчувати емоційний стан іншої людини	

Дуже погано: 0/ідеально 10



## Додаток Г

### Діагностичний інструментарій визначення сформованості готовності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності за особистісним компонентом

*«Оцінка здібностей до прийняття творчих відповідальних рішень»*

*(В. Андрєєв)*

Інструкція: При відповіді на поставлені питання намагайтеся бути ні краще і ні гірше, ніж Ви є насправді. Чим більш щирими будуть Ваші відповіді, тим більш об'єктивну і надійну інформацію Ви отримаєте про самого себе. Відповідайте так, як Вам підказує думка при першому прочитанні питання, підкреслюючи слова «Так» або «Ні».

1. Приймаючи відповідальні рішення, я покладаюся лише на себе і ні з ким не раджуся (1 – так, 2 – ні).
2. Я найчастіше маю точку зору, що не співпадає з думкою мого керівника (1 – так, 2 – ні).
3. Я дотримуюся точки зору, що безвихідних ситуацій не існує (1 – так, 2 – ні).
4. Я завжди кажу лише правду (1 – немає, 2 – так).
5. Я швидко освоюю нові види діяльності (1 – так, 2 – ні).
6. В оцінці людей я більше довіряю власній інтуїції, ніж судженням інших людей (1 – так, 2 – ні).
7. Беручи відповідальні рішення, я болісно довго аналізую всі «за» і «проти» (1 – немає, 2 – так).
8. Розпочату справу я прагну доводити до кінця (1 – так, 2 – ні).
9. Я вважаю, що в колективі краще «Не висовуватися», щоб менше було всяких неприємностей (1 – немає, 2 – так).
10. Перш ніж купити велику річ, я намагаюся порадитися з близькими мені людьми (1 – немає, 2 – так).
11. Я намагаюся жити лише сьогоднішнім днем (1 – немає, 2 – так).

12. Граючи в шахи та інші інтелектуальні ігри, я намагаюся виграти (1 – так, 2 – ні).

13. Вирішуючи складну проблему, я подумки логічно програю всілякі варіанти її вирішення (1 – так, 2 – ні).

14. Досить часто на зборах колективу я висловлюю думку, що відрізняється від думки інших (1 – так, 2 – ні).

15. На зборах колективу я часто виступаю експромтом, заздалегідь не готуючись (1 – так, 2 – ні).

16. Я думаю, що в своєму житті я не зробив великих помилок (1 – так, 2 – ні).

17. Я часто ловлю себе на думці, що строю фантастичні проекти, яким не судилося збутися (1 – так, 2 – ні). 501

18. У суперечці мої аргументи бувають більш переконливими (1 – немає, 2 – так).

19. Я можу поступитися принципами, якщо того вимагають інтереси справи (1 – так, 2 – ні).

20. Де б я не працював, з керівництвом у мене складаються хороші стосунки (1 – так, 2 – ні).

21. Перша ідея того чи іншого рішення, яке я приймаю, завжди буває найправильнішою (1 – так, 2 – ні).

22. У колі своїх знайомих мені іноді хочеться зробити щось несподівано оригінальне (1 – так, 2 – ні).

23. Логіка деяких моїх вчинків не завжди відразу буває зрозуміла навіть моїм близьким знайомим, хоча потім виявляється, що я вчинив правильно (1 – так, 2 – ні).

24. Думаю, що в моєму житті не вдалося вирішити низку великих проблем (1 – так, 2 – ні).

25. Мене важко переконати, якщо я щось вже вирішив (1 – так, 2 – ні).

26. Вирішуючи для себе якесь життєво важливе питання, я намагаюся продумати і передбачити все до дрібниць (1 – немає, 2 – так).

27. Заради справи я можу прийняти ризиковане рішення, якщо навіть шанси на успіх не великі (1 – так, 2 – ні).
28. Мої друзі вважають, що я живу лише сьогоднішнім днем (1 – немає, 2 – так).
29. У свої справи я посвячую якомога меншу кількість людей (1 – так, 2 – ні).
30. Я не виступаю проти свого керівника, якщо не впевнений, що мене підтримає колектив (1 – немає, 2 – так).
31. Мої знайомі відносять мене до числа людей з «перспективою» (1 – так, 2 – ні).
32. У своєму житті я ніколи і нікуди не спізнавався (1 – немає, 2 – так).
33. Якби переді мною постало питання про одруження (заміжжя), то я б не став радитися з батьками, а поставив би їх перед фактом (1 – так, 2 – ні).
34. Я думаю, що я належу до числа людей, які передбачають розвиток подій в нашому колективі на рік-два вперед (1 – так, 2 – ні).
35. Бувають ситуації, коли я кидаю монету – «орел» або «решка» – роблю вибір в спірному для мене питанні (1 – немає, 2 – так).
36. У колективі вважають, що на мене можна розраховувати як на надійного співробітника (1 – так, 2 – ні).
37. Я систематично веду щоденник, де аналізую свої промахи і досягнення (1 – немає, 2 – так).
38. Я маю звичку планувати свою роботу на рік-два вперед (1 – так, 2 – ні). 502
39. Деякі мої друзі і близькі вважають мене перестраховальником (1 – немає, 2 – так).
40. Мої колеги по роботі вважають мене безкомпромісним (1 – так, 2 – ні).
41. Серед моїх друзів є люди, які мені явно не подобаються (1 – так, 2 – ні).

42. Все, що я обіцяю зробити, завжди виконую, не залежно від того, чи зручно мені це чи ні (1 – так, 2 – ні).

43. У мене бувають думки, які я намагаюся приховати від інших (1 – так, 2 – ні).

44. Не всі мої звички хороші і бажані (1 – так, 2 – ні).

45. Іноді за проїзд в громадському транспорті я не плачу, якщо не боюся перевірки (1 – так, 2 – ні).

46. Я турбуюся про своє здоров'я (1 – так, 2 – ні).

47. Я дотримуюся правила: краще промовчати, ніж говорити гірку правду (1 – немає, 2 – так).

При підрахунку набраних Вами балів використовуйте шкалу оцінок до тесту (табл.1).

Таблиця 1

Шкала оцінок до тесту № 3

Тип	Сумарна кількість балів							Тип	Сума відповідей на питання
Рішучий	9	10	11, 12	13, 14	15, 16	17	18	Обережний	1, 2, 7, 9, 10, 27, 30, 34, 40
Відповідальний	9	10	11, 12	13, 14	15, 16	17	18	Безвідповідальний	1, 2, 9, 14, 20, 23, 25, 29, 41
Стратег	9	10	11, 12	13, 14	15, 16	17	18	Тактик	11, 12, 13, 16, 23, 24, 28, 35, 39
Інтуїтивіст	9	10	11, 12	13, 14	15, 16	17	18	Логік	6, 11, 15, 16, 18, 21, 23, 26, 38
Творчий	9	10	11, 12	13, 14	15, 16	17	18	Консерватор	1, 3, 13, 17, 19, 22, 23, 30, 32
Чесний	9	10	11, 12	13, 14	15, 16	17	18	Брехун	4, 9, 33, 42, 43, 44, 45, 46, 47
	Дуже високий	Високий	Вище середнього	Середній	Вище середнього	Високий	Дуже високий		

Рішучий – обережний. Для рішучого типу характерно, що він швидко знаходить потрібне рішення і приймає його без зволікань. Обережний же, навпаки, дуже довго зважує всі «за» і «проти».

Відповідальний – безвідповідальний. Для відповідальної незалежної людини характерно, що вона, приймаючи те чи інше рішення, головним чином, бере всю відповідальність на себе. Позиція ж колективу її або не хвилює, або вона не має на неї істотного впливу. Навпаки, безвідповідальна дуже схильна до впливу колективу, думки інших, особливо близьких їй людей. І явно або неявно вона немов би перекладає відповідальність за прийняття рішення на інших.

Стратег – тактик. Приймаючи рішення, стратег робить прогноз і бачить, що буде, і які можливі наслідки на порівняно велику перспективу. «Тактик», навпаки, приймаючи рішення, враховує в основному реальну ситуацію сьогодні, зараз. Його, як правило, не захоплюють і не надихають прогнози на віддалену перспективу.

Інтуїтивіст – логік. «Інтуїтивіст» довіряє лише своїй інтуїції і здоровому глузду. Для логіка ж характерний послідовний логічний аналіз самої ситуації прийняття відповідального рішення. Він все немов би розкладає по полочках, зважує всі «за» і «проти» і, не довіряючи інтуїції, логічно розгортає весь ланцюг необхідних і достатніх підстав для прийняття або, навпаки, неприйняття відповідального рішення, які у нього, як він вважає, мають «зважений» характер.

Творчий – консервативний. Людина творча приймає, як правило, оригінальне і часто несподіване для інших рішення. «Консерватор» ж йде немов би по відомому, раніше апробованому алгоритму, або за якимсь аналогом, зразком.

#### *Діагностика особистісної креативності (Е. Тунік)*

Дана методика дозволяє визначити чотири особливості творчої особистості: допитливість (Д); уяву (У); складність (С) і схильність до ризику

(Р). Незважаючи на її адресність юнацького віку, вона не втрачає своєї прогностичності і в зрілому віці.

*Інтерпретація тесту:*

Основні критеріальні прояви досліджуваних чинників:

- **Допитливість.** Суб'єкт з вираженою допитливістю найчастіше запитує всіх про все, йому подобається вивчати пристрій механічних речей, він постійно шукає нові шляхи (способи) мислення, любить вивчати нові речі та ідеї, шукає різні можливості вирішення завдань, вивчає книги, ігри, карти, картини тощо, щоб пізнати якомога більше.

- **Уява.** Суб'єкт з розвиненою уявою придумує розповіді про місця, які він ніколи не бачив; уявляє, як інші будуть вирішувати проблему, яку він вирішує сам; мріє про різні місця і речі; любить думати про явища, з якими не стикався; бачить те, що зображено на картинах і малюнках, незвичайно, не так, як інші; часто дивується з приводу різних ідей і подій.

- **Складність.** Суб'єкт, орієнтований на пізнання складних явищ, виявляє цікавість до складних речей і ідей; любить ставити перед собою складні завдання; любить вивчати щось без сторонньої допомоги; проявляє наполегливість, щоб досягти своєї мети; пропонує надто складні шляхи вирішення проблеми, ніж це здається необхідним; йому подобаються складні завдання.

- **Схильність до ризику.** Виявляється в тому, що суб'єкт буде відстоювати свої ідеї, не звертаючи уваги на реакцію інших; ставить перед собою високі цілі і буде намагатися їх досягти; допускає для себе можливість помилок і провалів; любить вивчати нові речі або ідеї і не піддається чужій думці; не дуже стурбований, коли оточуючі висловлюють своє несхвалення; воліє мати шанс ризикнути, щоб дізнатися, що з цього вийде.

*Інструкція до тесту.*

Це завдання допоможе вам з'ясувати, наскільки творчою особистістю ви себе вважаєте. Серед наступних коротких пропозицій ви знайдете такі, які виразно підходять вам краще, ніж інші. Їх слід відзначити знаком «х» в колонці



«в основному вірно». Деякі пропозиції підходять вам лише частково, їх слід позначити знаком «х» в колонці «почасти вірно». Інші твердження не підходять вам зовсім, їх потрібно відзначити знаком «х» в колонці «ні». Ті твердження, щодо яких ви не можете дійти рішення, потрібно позначити знаком «х» в колонці «не можу вирішити».

Робіть позначки до кожної пропозиції і не замислюйтесь довго. Тут немає правильних або неправильних відповідей. Відзначайте перше, що прийде вам в голову, читаючи пропозицію. це завдання не обмежене в часі, але працюйте якомога швидше. Пам'ятайте, що, даючи відповіді до кожної пропозиції, ви повинні наголошувати на тому, що дійсно відчуваєте. Впишіть знак «х» в ту колонку, яка найбільше підходить вам. На кожне питання виберіть лише одну відповідь.

#### Тест

1. Якщо я не знаю правильної відповіді, то спробую здогадатися про неї.
2. Я люблю розглядати предмет ретельно і детально, щоб виявити деталі, яких не бачив раніше.
3. Зазвичай я ставлю питання, якщо чогось не знаю.
4. Мені не подобається планувати справи заздалегідь.
5. Перед тим як грати в нову гру, я повинен переконатися, що зможу виграти.
6. Мені подобається уявляти собі те, що мені потрібно буде дізнатися чи зробити.
7. Якщо щось не вдається з першого разу, я буду працювати до тих пір, поки не зроблю це.
8. Я ніколи не виберу гру, з якою інші незнайомі.
9. Краще я буду робити все як завжди, ніж шукати нові способи.
10. Я люблю з'ясовувати, чи так все насправді.
11. Мені подобається займатися чимось новим.
12. Я люблю заводити нових друзів.
13. Мені подобається думати про те, чого зі мною ніколи не траплялося.

14. Зазвичай я не витрачаю час на мрії про те, що коли-небудь стану відомим артистом, музикантом, поетом.
15. Деякі мої ідеї так захоплюють мене, що я забуваю про все на світі.
16. Мені більше сподобалося б жити і працювати на космічній станції, ніж тут, на землі.
17. Я нервую, якщо не знаю, що станеться далі.
18. Я люблю те, що незвично.
19. Я часто намагаюся уявити, про що думають інші люди.
20. Мені подобаються розповіді або телевізійні передачі про події, що сталися в минулому.
21. Мені подобається обговорювати мої ідеї в компанії друзів.
22. Я зазвичай зберігаю спокій, коли роблю щось не так або помиляюся.
23. Коли я виросту, мені хотілося б зробити щось таке, що нікому не вдавалося до мене.
24. Я обираю друзів, які завжди роблять все звичним способом.
25. Багато існуючих правил мене зазвичай не влаштовують.
26. Мені подобається вирішувати навіть таку проблему, яка не має правильної відповіді.
27. Існує багато речей, з якими мені хотілося б поекспериментувати.
28. Якщо я одного разу знайшов відповідь на питання, я буду дотримуватися його, а не шукати інші відповіді.
29. Я не люблю виступати перед групою.
30. Коли я читаю або дивлюсь телевізор, я уявляю себе будь-ким із героїв.
31. Я люблю уявляти собі, як жили люди 200 років тому.
32. Мені не подобається, коли мої друзі нерішучі.
33. Я люблю досліджувати старі валізи і коробки, щоб просто подивитися, що в них може бути.
34. Мені хотілося б, щоб мої батьки і керівники робили все як завжди і не змінювалися.
35. Я довіряю своїм почуттям, передчуттям.

36. Цікаво припустити що-небудь, щоб переглянути, чи правий я.
37. Цікаво братися за головоломки та ігри, в яких необхідно розраховувати свої подальші ходи.
38. Мене цікавлять механізми, цікаво подивитися, що у них всередині і як вони працюють.
39. Моїм друзям не подобаються дурні ідеї.
40. Я люблю вигадувати щось нове, навіть якщо це неможливо застосувати на практиці.
41. Мені подобається, коли всі речі лежать на своїх місцях.
42. Мені було б цікаво шукати відповіді на питання, які виникнуть в майбутньому.
43. Я люблю братися за нове, щоб подивитися, що з цього вийде.
44. Мені цікавіше грати в улюблені ігри просто заради задоволення, а не заради виграшу.
45. Мені подобається міркувати про щось цікаве, про те, що ще нікому не приходило в голову.
46. Коли я бачу картину, на якій зображений хто-небудь незнайомий, мені цікаво дізнатися, хто це.
47. Я люблю гортати книги і журнали для того, щоб просто подивитися, що в них.
48. Я думаю, що на більшість питань існує одна правильна відповідь.
49. Я люблю задавати питання про такі речі, про які інші люди не замислюються.
50. Я маю багато цікавих справ як на роботі (навчальному закладі), так і вдома.

#### *Обробка і інтерпретація результатів тесту*

При оцінці даних опитувальника використовуються чотири чинники, що тісно корелюють з творчими проявами особистості. Вони включають: допитливість (Д), уява (У), складність (С) і схильність до ризику

(Р). Ми отримуємо чотири «сирих» показника за кожним чинником, а також загальний сумарний показник.

При обробці даних використовується або шаблон, який можна накладати на лист відповідей тесту, або зіставлення відповідей випробуваного з ключем у звичайній формі.

#### *Ключ до тесту*

*Схильність до ризику* (відповіді, що оцінюються в 2 бали):

- позитивні відповіді: 1, 21, 25, 35, 36, 43, 44;
- негативні відповіді: 5, 8, 22, 29, 32, 34;
- всі відповіді на дані питання в формі «може бути» оцінюються в 1 бал;
- всі відповіді «не знаю» на дані питання оцінюються в -1 бал і

віднімаються із загальної суми.

*Допитливість* (відповіді, що оцінюються в 2 бали):

- позитивні відповіді: 2, 3, 11, 12, 19, 27, 33, 37, 38, 47, 49;
- негативні відповіді: 28;
- всі відповіді «може бути» оцінюються в +1 бал;
- всі відповіді «не знаю» – в -1 бал.

*Складність* (відповіді, що оцінюються в 2 бали):

- позитивні відповіді: 7, 15, 18, 26, 42, 50;
- негативні: 4, 9, 10, 17, 24, 41, 48;
- всі відповіді у формі «може бути» оцінюються в +1 бал;
- всі відповіді «не знаю» – в -1 бал.

*Уява* (відповіді, що оцінюються в 2 бали):

- позитивні: 13, 16, 23, 30, 31, 40, 45, 46;
- негативні: 14, 20, 39;
- всі відповіді «може бути» оцінюються в +1 бал; 507
- всі відповіді «не знаю» – в -1 бал.

У даному випадку визначення кожного з чотирьох чинників креативності особистості здійснюється на основі позитивних і негативних відповідей, що

оцінюються в 2 бали, частково збігаються з ключем (у формі «може бути»), оцінюваних в 1 бал, і відповідей «не знаю», оцінюваних в – 1 бал.

Використання цієї оціночної шкали дає право «покарати» недостатньо творчу, нерішучу особистість.

Цей опитувальник розроблений для того, щоб оцінити, якою мірою здатними на ризик (Р), допитливими (Д), що володіють уявою (У) і висувають складні ідеї (С) вважають себе випробовувані. З 50 пунктів 12 тверджень відносяться до допитливості, 12 – до уяви, 13 – до здатності йти на ризик, 13 тверджень – до чиннику складності.

Якщо всі відповіді збігаються з ключем, то сумарний «сирий» бал може дорівнювати 100, а то й відзначені пункти «не знаю».

Якщо випробуваний дає всі відповіді у формі «може бути», то його «сира» оцінка може скласти 50 балів в разі відсутності відповідей «не знаю». Кінцева кількісна вираженість того чи іншого чинника визначається шляхом підсумовування всіх відповідей, співпадаючих з ключем, і відповідей «може бути» (+1) і вирахування з цієї суми всіх відповідей «не знаю» (-1 бал).

Чим вище «сира» оцінка людини, котра має позитивні почуття стосовно себе, тим більш творчою особистістю, допитливою, з уявою, здатною піти на ризик і розібратися в складних проблемах, вона є; всі вищеописані особистісні чинники тісно пов'язані з творчими здібностями.

*Адаптований тест «Рефлексія на саморозвиток» (за Л. Бережновою)*

#### *Інструкція*

Для виконання тесту необхідно уважно переглянути запропоновані варіанти відповідей і вибрати ту, яка найбільше Вам підходить, поставши позначку X біля неї.

Тестовий матеріал.

1. Якій характеристиці Ви найбільше відповідаєте?

- а) цілеспрямований;
- б) працьовитий;

в) дисциплінований.

2. За що Вас цінують одногрупники?

а) за те, що я відповідальний;

б) за те, що відстоюю свою позицію і не змінюю рішень;

в) за те, що я ерудований, цікавий співрозмовник.

3. Що Вам найбільше заважає професійно самовдосконалюватися?

а) недостатньо часу;

б) немає необхідної навчально-методичної підтримки та умов;

в) не вистачає сили волі та наполегливості.

4. Які труднощі Ви відчуваєте під час організації самостійної роботи?

а) не думав над цим питанням;

б) маю достатньо знань та практики, не відчуваю ніяких;

в) не можу визначити.

5. Яка риса відповідає Вам найбільше?

а) вимогливий;

б) наполегливий;

в) поблажливий.

6. Яка риса відповідає Вам найбільше?

а) рішучий;

б) кмітливий;

в) допитливий.

7. Які якості у Вас розвинені більшою мірою?

а) сила волі;

б) завзятість;

в) обов'язковість.

8. Що Ви найчастіше робите, коли у вас з'являється вільний час?

а) займаюся улюбленою справою;

б) читаю;

в) проводжу час з друзями.

9. Що найбільше цікавить Вас під час навчання?

- а) методичні знання;
- б) теоретичні знання;
- а) практика.

10. У чому Ви могли б себе максимально реалізувати?

- а) у звичайній роботі;
- б) у новому проєкті педагогічної підтримки;
- в) не знаю.

11. Яким Вас найчастіше бачать Ваші друзі?

- а) справедливим;
- б) доброзичливим;
- в) чуйним.

12. Який із принципів Вам найближчий, якого Ви дотримуєтесь найчастіше?

- а) жити треба так, щоб не було боляче за безцільно прожиті роки;
- б) у житті завжди є місце самовдосконаленню;
- в) насолода життям у творчості.

13. Хто Ваш ідеал?

- а) людина сильна духом і міцної волі;
- б) людина творча, багато знає і вміє;
- в) людина незалежна і впевнена у собі.

14. Чи вдасться Вам у професійному плані досягти того, про що мрієте?

- а) думаю, що так;
- б) швидше за все, так;
- в) як пощастить.

Ключ.

- 1. а – 3, б – 2, в – 1; 8. а – 2, б – 3, в – 1;
- 2. а – 2, б – 1, в – 3; 9. а – 3, б – 2, в – 1;
- 3. а – 3, б – 2, в – 1; 10. а – 3, б – 2, в – 1;
- 4. а – 2, б – 3, в – 1; 11. а – 1, б – 2, в – 3;
- 5. а – 3, б – 2, в – 1; 12. а – 1, б – 3, в – 2;

6. а – 2, б – 3, в – 1; 13. а – 1, б – 3, в – 2;

7. а – 2, б – 3, в – 1; 14. а – 3, б – 2, в – 1.

*Інтерпретація отриманих балів.*

14–21 – низький рівень (1 бал);

22–29 – задовільний рівень (2 бали);

30–35 – достатній рівень (4 бали);

36–42 – високий рівень (5 балів).

У дужках подано перевідні бали для подальшого оцінювання готовності майбутніх ППН до професійної діяльності.

Самооцінка особистістю своїх якостей, що сприяють саморозвитку, визначається за відповідям на питання 1, 2, 5, 6, 7, 11. Самооцінка особистістю своїх якостей визначається за шкалою:

6 б. – дуже низька;

7 б. – низька;

8–10 б. – занижена;

11–14 б. – адекватна;

15–16 б. – завищена;

17–18 б. – дуже висока

*Ранжування особистісних та професійно значущих якостей майбутніх бакалаврів у галузі транспорту як педагогів професійного навчання*

Шановний студенте! Проранжуйте якості в порядку значущості для Вас.

<i>Професійно значущі якості вчителя початкової школи</i>	<i>Ранг</i>
1. Креативність (прагнення до творчого пошуку, здатність до продукування нових ідей, нестандартність мислення)	
2. Вимогливість, побудована на справедливості та об'єктивності;	
3. Оптимізм (життєрадісне світосприйняття, віра в успіх, досягнення мети, позитивне ставлення до педагогічної діяльності);	
4. Цілеспрямованість (наявність чітко визначеної мети, прагнення до її досягнення);	
5. Загальна ерудованість, що проявляється у розумінні і використанні у своїй роботі знань з різних галузей	



6. Потреба в систематичній самоосвіті та саморозвитку	
7. Інноваційний стиль мислення, готовність до створення нових цінностей і прийняття творчих рішень	
8. Професійний такт – природна здатність учителя впливати на учнів, проявляється у таких рисах характеру, як ввічливість, привітність, урівноваженість, почуття гумору, визначає стиль поведінки вчителя	
9. Емоційна стійкість, що характеризується стійкістю щодо різноманітних зовнішніх впливів і проявляється у можливості здійснювати професійну діяльність у складних емоційних умовах, спричинених переживаннями негативних емоцій, та гнучкість поведінки, що забезпечує можливість розв’язання педагогічних проблем	
10. Інтерес до особистості кожної дитини, що проявляється у визначенні її здібностей, нахилів та можливостей	
11. Легкість у спілкуванні	
12. Мотивація досягнення успіху, що проявляється у формуванні позитивної самооцінки і впевненості в собі, підвищенні прагнення досягти успіху в різних видах правовиховної діяльності	
13. Налаштованість на позитивний результат	
14. Артистичність – можливість сполучати в собі ролі «вчителя», «актора» та «режисера» педагогічного процесу; здатність налаштовуватися на нові ситуації, опинятися в новому образі	
<b>Особистісні якості вчителя початкової школи</b>	<b>Ранг</b>
1. Цілеспрямованість	
2. Вимогливість	
3. Товарииськість	
4. Активність	
5. Ініціативність	
6. Організованість	
7. Самостійність	
8. Самовладання	
9. Самоконтроль	
10. Наполегливість	
11. Спостережливість	
12. Стриманість	
13. Освіченість	
14. Почуття гумору	
15. Терплячість	
16. Чуйність	
17. Уважність	
18. Енергійність	
19. Людяність	
20. Мудрість (наявність життєвого досвіду)	

## Додаток Д

### Послідовність організації та проведення практичного заняття з дисципліни «Освітні технології» на тему «Педагог професійного навчання як новатор в інноваційному середовищі професійної (професійно-технічної) освіти»

**Тема:** «Педагог професійного навчання як новатор в інноваційному середовищі професійної (професійно-технічної) освіти» (2 години)

**Мета роботи:** сформуванати цілісне уявлення щодо способів розкриття інноваційної освітньої культури ППН-новатора, його неповторного індивідуального стилю у професійно-педагогічній діяльності.

**Форма проведення:** практична робота із застосуванням цифрових технологій. Цифрові ресурси: Mindomo (<https://www.mindomo.com/>), Google Форма, LearningApps (<https://learningapps.org/>).

#### **Короткі теоретичні відомості.**

ППН-новатор – це педагог, який інтегрує в освітній процес інноваційні підходи, методи, засоби та технології навчання, виховання та розвитку, що забезпечує модернізацію всього освітнього процесу та внутрішньої системи.

Систематизація новаторських педагогічних ідей в освітньому процесі є способом реалізації державного замовлення, перетворення у різних сферах життєдіяльності людини, що вимагає від ППН-новаторів інноваційних розробок та ідей, здатності якісно впроваджувати інновації у професійній діяльності.

Основною місією ППН-новатора є застосування нової інноваційної концепції в освітньому середовищі та розробка компетентісно зорієнтованого освітнього середовища на основі використання нових інноваційних методів, засобів, підходів та технологій навчання, які дадуть змогу ППН сформувати необхідні інноваційні компетентності в учнів. Для ППН-новаторів значущою є готовність розробляти інновації та впроваджувати їх в освітній процес, приймати вольові, лідерські рішення, володіння навичками цифрової взаємодії в освітньому середовищі, здатністю до активної комунікації між учасниками освітнього процесу.

Освітній процес в закладах професійної (професійно-технічної) освіти ППН-новатори пропонують вибудовувати, опираючись на принципи проєктно-дослідницької діяльності, із застосуванням прийомів гейміфікації (навчання за допомогою використання в освітньому процесі ігор, вікторин, квізів тощо), проблематизації (освітній процес заснований на застосуванні завдань із проблемним змістом, для якого необхідні шляхи вирішення пропонованої ситуації) освітнього процесу.

Інноваційний підхід у діяльності ППН-новатора забезпечує:

- розробку інноваційних програм навчання;
- розробку методичної літератури та посібників;
- реалізацію інноваційного підходу в викладацькій діяльності;
- застосування творчого, креативного підходу до вирішення завдань освітнього процесу;
- застосування сучасних засобів навчання у освітньому процесі;
- розвиток креативного мислення;
- формування портфоліо ППН-новатора.

Основні передумови діяльності ППН-новаторів: технологія дидактичних систем освітнього процесу; застосування нововведень в професійної діяльності; орієнтація на особистість; креативний підхід до здійснення освітнього процесу; структуризація та систематизація поданого матеріалу; активна взаємодія учасників освітнього процесу; розробка креативних педагогічних ідей.

## Додаток Е

## Приклад кейс-завдання у межах курсового проєктування з дисципліни

## «Методика професійного навчання»

<b>Характеристика</b>
<p><b>Тема: «Професій майбутнього в галузі транспорту».</b></p> <p>На думку експертів, за 30 років люди не захочуть сидіти за кермом. Приблизно 86 відсотків автовласників відмовляться від власних автомобілів і віддадуть перевагу каршерингу. Які ж фахівці будуть потрібні у сфері транспорту? Як трансформується професійна (професійно-технічна) освіта?</p>
<p><b>I. Розглянемо перспективні професії з технічного погляду:</b></p> <p>1) <i>Розробник цифрових двійників транспортної інфраструктури.</i> Цифровий двійник це точна цифрова копія реального об'єкта – мосту, розв'язки, вагонного депо, ремонтної майстерні з урахуванням конструкції, матеріалу, технічних умов, температурних обмежень. Випускник цієї спеціальності проєктуватиме у цифрі мости, автомобільні дороги, розв'язки, будь-які інші об'єкти транспортної інфраструктури, забезпечувати експлуатацію цих об'єктів;</p> <p>2) <i>Фахівець з управління інформаційними ресурсами у сфері транспорту.</i> Уявіть собі: ви сіли опівдні на поїзд Київ – Львів, а комп'ютерна програма прорахувала завантаження поїзду, спрогнозувало завантаження станцій, де вийдуть пасажери. Аналізується потік машин навколо цих станцій, інтервали руху громадського транспорту, режим роботи світлофорів, ціна та завантаженість паркінгів. На станції вийшли п'ятеро людей? Найближчі світлофори дадуть «зелене світло» лише на 20 секунд. А якщо зі станції вивантажилися 200 пасажирів, зелений горітиме хвилину-півтори, а потім знову перебудується на звичайний режим. Плюс миттєво зміниться розклад найближчих автобусів. Відеокамера фіксує, що на зупинці біля станції багато пасажирів, одразу виходить додатковий автобус, а світлофори дають йому «зелену хвилю». Без обробки великих масивів даних розв'язання задач оптимізації транспортних потоків неможливе. Які знання потрібні таким фахівцям? Це і інженер, і програміст, і аналітик. Без математики, інформатики, логіки не обійтись;</p> <p>3) <i>Інженерний дизайн.</i> Інженерний дизайн відрізняється від дизайну в будь-якій іншій сфері тим, що фахівцю необхідно не лише відчувати форму, а й дуже добре розуміти властивості, будову матеріалів, щоб креатив був функціональним та спрацював. Переходи, станції, порти, роботи, які будуть знімати вантажі з поїздів та кораблів, одним словом, усі інженерно-транспортні системи – все це потрапляє у сферу інженерного дизайну;</p> <p>4) <i>Проектувальник мультимодальних транспортних систем.</i> Це фахівець, здатний оптимально прорахувати комбінацію різних засобів доставки пасажирів та вантажів. Міста ростуть за рахунок передмістя – це глобальна тенденція. Люди все частіше живуть далеко від роботи і рух до місця роботи і додому подібний до маятника. Вантажі переміщуються з однієї країни до іншої з використанням різних видів транспорту. Потрібні будуть фахівці, які зможуть</p>

вибудувати оптимальні логістичні ланцюжки, формувати опорні транспортні мережі та вузли, впорядковані глобальні транспортні коридори. Вимоги до студентів: математика, інформатика, іноземна мова;

5) *Технік інтермодальних транспортних рішень* – це фахівець, який займається розробкою, плануванням та підтримкою систем, які інтегрують різні види транспорту в єдиний, ефективний логістичний ланцюжок. Ця професія передбачає роботу з комбінацією вантажних і пасажирських транспортних засобів (залізничний, автомобільний, морський і повітряний транспорт), для забезпечення безперервного переміщення вантажів і пасажирів з мінімальними затримками та витратами.

## **II. Розглянемо професії майбутнього з погляду методологічної складової:**

1) *Ігромайстер*. Професія, що ґрунтується на принципах гейміфікації освітнього процесу. Цей принцип зараз є одним із трендів освітнього процесу тому і такі педагоги будуть затребувані.

2) *Цифровий куратор*. Професія тісно переплітається з професійно-технічною освітою, оскільки цифрове середовище навчання щільно охоплює сучасну технологію.

3) *Організатор проєктного навчання*. Фахівець, який має гнучкі навички організації проєктного навчання. Оскільки в галузі «Транспорт» основою навчання є проєктна діяльність, відтак студент отримає базовий набір компетентностей з планування, організації та якісного ведення проєктної роботи.

4) *Тренер творчих змагань*. Фахівець, здатний працювати з творчими людьми та виводити їх зі стану творчої кризи за допомогою індивідуальних освітніх траєкторій.

5) *Тьютор* – це педагог, який організовує індивідуальне проєктне навчання шляхом вибудовування індивідуальної траєкторії розвитку учня, ретельно розробляє індивідуальні завдання, підбираючи траєкторію кар'єрного зростання та розвитку. Професія так само тісно пов'язана з професійно-технічною сферою діяльності в основі якої закладено основи професійного самовизначення та саморозвитку.

6) *Координатор освітньої онлайн-платформи*. Фахівець, який володіє необхідним набором компетентностей для здійснення координаційної ролі у дистанційній освіті. Сучасний світ непередбачуваний і вимагає кардинальних змін, зокрема й перехід професійно-технічної освіти у дистанційний формат навчання. Хоча це досить складно уявити, оскільки галузь «Транспорт» – це практико зорієнтована галузь, яка потребує відпрацювання практичних навичок. Представлені професії постійно оновлюються та модернізуються згідно з якісними перетвореннями на перспективні напрямки науки, техніки та технології і відображаються в Атласі нових професій для України (<https://psychologdcpp.in.ua/wp-content/uploads/2020/08/9.pdf>).

## **III. Обговорення інноватизації професійно-педагогічної діяльності**

1. Як Ви вважаєте відображені професії будуть актуальні через 50 років?

2. Виявіть необхідні якості особистості ППН на відміну від інших викладачів з урахуванням інноваційної складової освітнього процесу.

3. Спробуйте спрогнозувати кілька інноваційних професій майбутнього в межах професійно-педагогічної освіти.
4. Запропонуйте максимальну кількість способів організації ефективної профорієнтаційної роботи у межах професійно-педагогічної освіти.
5. Розробіть оптимальну цифрову платформу для професійного самовизначення.

#### **IV. Етапи роботи над проектним кейс-завданням:**

1. Вивчення кейсу завдання студентами.
2. Аналіз додаткової літератури щодо проблеми дослідження.
3. Розробка шляхів вирішення проблемного питання.
4. Вироблення оптимального алгоритму вирішення проблемного питання.
5. Відображення вирішення проблемного питання.
6. Апробація запропонованого рішення.
7. Проведення аналізу одержаних результатів.
8. Внесення коректив у запропоновані рішення.
9. Оформлення кейс-завдань як проектної роботи.
10. Захист проектної роботи (курсової роботи).

#### **V. Вирішення кейс-завдання у вигляді проектної роботи (курсний проект), яких охоплює такі основні розділи:**

1. Вступ (обґрунтування актуальності, постановка цілей та завдань, визначення методів, форм, засобів та технологій вирішення кейс-завдання).
2. Основна частина.
  - 2.1. Теоретична частина. Розкривається теоретичне обґрунтування рейсового завдання, відображаються та аналізуються літературні джерела інформації щодо обраної проблематики.
  - 2.2. Практична частина (розкриття інноваційних шляхів вирішення кейс-завдання, детального алгоритму вирішення проблемного питання; апробація запропонованого рішення. Наведення результатів аналізу даних).
3. Висновок. Відображення висновків проектної роботи, аналіз отриманого результату, самоаналіз.
4. Список використаних джерел.
5. Програми.

## Додаток Є

### Список опублікованих праць та відомості про апробацію результатів дисертації

#### *Наукові праці, у яких опубліковано основні наукові результати дисертації*

1. Федорейко, І. (2022). Реалізація елементів дуального навчання в підготовці майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 60 (4), 213–218.

2. Федорейко, І. (2023). Теоретичні підходи щодо визначення змісту та структурних складників професійної компетентності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 57 (3), 221–226.

3. Федорейко, І. В., & Горбатюк, Р. М. (2023). Професійно-педагогічна підготовка майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти в сучасних соціально-економічних умовах. *Професійна освіта: методологія, теорія, технології*, 18, 210–227.

4. Федорейко, І. В. (2024). Організація дослідно-експериментальної роботи щодо підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти, характеристика її основних етапів та аналіз отриманих результатів. *Інноваційна педагогіка*, 72, 184–188.

#### *Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації*

5. Федорейко, І. В. (2022). Специфічні особливості підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти. *Підготовка майстра виробничого навчання, викладача професійного навчання до впровадження в освітній процес інноваційних технологій*. Матеріали VI Всеукр. наук.-метод. семінару (Глухів, 4 листопада 2022 р.). (с. 287–289). Глухів: Глухівський НПУ ім. О. Довженка.

6. Федорейко, І. В. (2023). Зміст і особливості педагогічної підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти. *Актуальні проблеми освітньої галузі України*. Матеріали Регіон. наук.-практ.

конф. молодих учених. (Херсон, 14 лютого 2023 р.). (с. 159–161). Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

7. Федорейко, І. В. (2023). Практична підготовка майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти. *Наука, освіта, бізнес: сучасні виклики та сталий розвиток*. Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Мукачево, 30 березня 2023 р.). (с. 119–121). Мукачево: Вид-во МДУ.

8. Федорейко, І. В. (2023). Підготовка майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти в сучасних соціально-економічних умовах. *Модернізація змісту освіти у підготовці майбутніх професійно-педагогічних фахівців*. Матеріали Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. (Кривий Ріг, 21 квітня 2023 р.). (с. 199–202). Кривий Ріг: КДПУ.

9. Федорейко, І. В. (2023). Метод проєктів у формуванні професійної компетентності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти. *Актуальні проблеми та перспективи технологічної і професійної освіти*. Матеріали VII Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. (Тернопіль, 20–21 квітня 2023 р.). (с. 269–271). Тернопіль, ТНПУ ім. Володимира Гнатюка.

10. Федорейко, І. В. (2024). Можливості освітнього середовища педагогічних закладів вищої освіти в підготовці майбутніх бакалаврів у галузі транспорту до професійної діяльності. *Modern research in science and education*. Матеріали XI Міжнарод. наук.-практ. конф. (Чикаго, США, 27-29 червня 2024 р.). (С.245 – 248). VoScience Publisher, Chicago, USA.

**Апробація результатів дослідження.** Основні результати дослідження обговорювалися та отримали позитивну оцінку на науково-практичних конференціях різного рівня, а саме: *міжнародних конференціях* – «Наука, освіта, бізнес: сучасні виклики та сталий розвиток» (Мукачево, 2023), «Modern research in science and education» (Чикаго, США, 2024); *всеукраїнських конференціях* – «Підготовка майстра виробничого навчання, викладача



професійного навчання до впровадження в освітній процес інноваційних технологій» (Глухів, 2022), «Модернізація змісту освіти у підготовці майбутніх професійно-педагогічних фахівців» (Кривий Ріг, 2023), «Актуальні проблеми та перспективи технологічної і професійної освіти» (Тернопіль, 2023); *регіональних конференціях* – «Актуальні проблеми освітньої галузі України» (Херсон, 2023). Основні положення та результати дослідження обговорювалися й були схвалені на засіданнях кафедри машинознавства та транспорту Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка (2021-2024 рр.).

## Додаток Ж

### Довідки про впровадження

УКРАЇНА  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ  
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА  
(ТНПУ)**  
вул. М. Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027,  
тел. (0352) 43-58-80, факс (0352) 43-60-02  
e-mail: info@tnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125544



UKRAINE  
MINISTRY OF EDUCATION AND  
SCIENCE OF UKRAINE  
**TERNOPIL VOLODYMYR HNATIUK  
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY  
(TNPU)**  
2 M. Kryvonosa st., Ternopil, 46027, Ukraine  
tel. +38 0352 43-58-80, fax: +38 0352 43-60-02  
e-mail: info@tnpu.edu.ua

Від « 27 » 08 2024 р. № 1105/33-20 На № \_\_\_\_\_ від « \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20\_\_ р.

#### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Федорейко Ірини  
Володимирівни «Підготовка майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних  
закладах вищої освіти»

Результати дисертаційного дослідження І. В. Федорейко пройшли апробацію на інженерно-педагогічному факультеті Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка протягом 2022-2024 рр.

Рівень обґрунтованості і достовірності наукових положень, висновків і рекомендацій висвітлених у дисертаційному дослідженні забезпечувався методологічною та теоретичною зумовленістю вихідних концептуальних положень, застосуванням комплексу взаємопов'язаних методів дослідження, адекватних меті, предмету і завданню наукової роботи.

Під час навчання бакалаврів у галузі транспорту були створені педагогічні умови (актуалізація ціннісно-сенсового ставлення майбутніх педагогів професійного навчання до професійної діяльності; інтенсифікація змісту підготовки майбутніх педагогів професійного навчання на основі інтеграції теоретичних і практичних знань; організація практико зорієнтованої навчальної діяльності майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО; створення креативного освітнього мікросередовища для саморозвитку майбутніх педагогів професійного навчання та їхнього залучення до творчої професійної діяльності), які позитивно вплинули на підготовку таких фахівців.

Основні положення дисертаційного дослідження знайшли своє відображення у фахових статтях, матеріалах конференцій, методичних розробках, які використовують науково-педагогічні працівники у підготовці здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 015.38 Професійна освіта (Транспорт).

Вважаємо, що результати дисертаційного дослідження І. В. Федорейко реалізовано в освітньому процесі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Проректор з наукової роботи та  
міжнародного співробітництва



Ірина ЗАДОРЖНА

Декан інженерно-педагогічного  
факультету

Тарас СОРОКА



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**імені ІВАНА ФРАНКА**

вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Львівська обл., 82100; тел./факс: (03244) 1-04-74, тел.: (03244) 3-38-77  
 e-mail: dsru@dspu.edu.ua, вебсайт: http://dspu.edu.ua, код згідно з ЄДРПОУ 02125438

Від 27 серпня 2024 р. № 1348

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_ 20\_\_ р.

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Федорейко Ірини Володимирівни «Підготовка майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти» в освітній процес

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Дисертаційна робота передбачає розв'язання актуальних проблем підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту, аналіз основних понять і категорій професійної діяльності, визначення її структури та розроблення структурно-функціональної моделі, яка передбачає створення ефективного інформаційно-освітнього середовища у педагогічних закладах вищої освіти.

У дисертаційному дослідженні І. В. Федорейко актуалізовано проблеми професійної освіти, запропоновано пріоритетні напрями підготовки майбутніх педагогів професійного навчання у педагогічних ЗВО в сучасних умовах. Результати роботи мають науково-практичне і соціальне значення для розв'язання проблеми підвищення рівня ефективності підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 015.38 Професійна освіта (Транспорт).

З-поміж основних наукових результатів І. В. Федорейко слід схвалити розроблену й науково обґрунтовану структурно-функціональну модель професійної підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту, яка поєднує сукупність компонентів цілісного освітнього процесу, зорієнтована на особистість майбутнього фахівця, здатного конкурувати на внутрішньому і зовнішньому ринках праці. Впровадженню результатів дисертаційного дослідження сприяло й те, що у наукових статтях, в яких аналізується сучасний стан професійної підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту, перспективи її розвитку, висвітлюються питання методики викладання освітніх компонентів професійної підготовки, даються практичні рекомендації щодо вдосконалення практичної складової освітнього процесу.

Апробація результатів дисертаційного дослідження Ірини Федорейко була здійснена на кафедрі технологічної та професійної освіти впродовж 2022-2024 р.р., що сприяло підвищенню ефективності підготовки бакалаврів у галузі транспорту. Зокрема, матеріали дослідження у вигляді методичних посібників і рекомендацій були використані при викладанні таких нормативних навчальних дисциплін, як «Теорія автомобіля», «Технічне обслуговування та діагностика автомобілів», «Організація технічного обслуговування та ремонту автомобілів» й ін.

Довідка про апробацію та впровадження дисертаційного дослідження Федорейко Ірини Володимирівни на тему «Підготовка майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти» обговорена і затверджена на засіданні кафедри технологічної та професійної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол № 9 від 27 серпня 2024 р.).

Завідувач кафедри технологічної та професійної освіти,  
доктор педагогічних наук, професор



Леонід ОРШАНСЬКИЙ

Проректор з наукової роботи,  
доктор педагогічних наук, професор

Микола ПАНТЮК



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
 (КДПУ)**

пр. Гагаріна, 54, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, 50086, тел. (056) 470-13-34  
 E-mail : kdpu@kdpu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 40787802

06 ВЕР 2024

№ 08-464/3

На № \_\_\_\_\_

**Довідка**

про впровадження результатів дисертації Ірини Володимирівни Федорейко на тему «Підготовка майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних закладах вищої освіти» подану на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

У дисертаційній роботі Ірини Федорейко розроблено структурно-функціональну модель підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту в педагогічних ЗВО як сукупність концептуально-цільового, структурно-змістового, процесуально-технологічного та результативно-діагностичного блоків, що дає змогу враховувати вимоги різних груп стейкхолдерів, зокрема роботодавців, до таких фахівців. Запропонована модель створює широкі можливості для розроблення на її основі дидактично обґрунтованих ефективних методик професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання у закладах вищої освіти.

Впровадженню результатів дисертаційної роботи сприяло й те, що в наукових статтях, у яких аналізується сучасний стан професійної підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту, перспективи її розвитку, висвітлюються питання методики викладання навчальних дисциплін професійної підготовки, даються практичні рекомендації щодо вдосконалення практичної складової освітнього процесу.

Дослідно-експериментальну роботу, виконану Іриною Федорейко, визнано ефективною, а впровадження авторських напрацювань протягом 2022-2024 н.р. дало змогу суттєво підвищити ефективність освітнього процесу підготовки майбутніх бакалаврів у галузі транспорту за спеціальністю 015.38 Професійна освіта (Транспорт).

В. О. РЕКТОРА



Оксана ОСТРОУШКО

001049