

Ковальчук В.А. Концептуальні положення та методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем // Акмедосягнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – С. 201-227.

ВАЛЕНТИНА АНТОНІВНА КОВАЛЬЧУК – ТВОРЧИЙ ДОСЛІДНИК РЕАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ



Ковальчук

Валентина Антонівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки. Член-кореспондент Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки Полісся.

Народилася

Валентина Антонівна 22 липня 1966 року. З ранніх років проявляла значний інтерес до педагогічної діяльності, була учасником групи вожатих, які працювали з підшефними учнями. Неодноразово брала участь в учнівських олімпіадах.

Після 8-ми років успішного навчання у Високівській середній школі Черняхівського району Житомирської області вступила до Коростишівського педагогічного училища. В 1985 році його успішно закінчила. Дирекція

педагогічного училища, як одній із кращих студенток рекомендувала і дала направлення на навчання в Київський педагогічний інститут імені М. Горького (нині Київський національний педагогічний університет імені М. Драгоманова) на спеціальність "Педагогіка та методика виховної роботи". Вона успішно складає іспити і стає студенткою цього навчального закладу. За роки студентства вона брала активну участь у студентських конференціях різного рівня. Результатом її наукової діяльності стало написання наукової роботи, яка була визнана кращою серед студентських робіт 1989 року з педагогічної тематики. У 1989 році закінчила вуз із відзнакою і була направлена на роботу в Житомирський обласний відділ освіти.

З листопада 1989 року почала працювати асистентом на кафедрі педагогіки Житомирського державного педагогічного інституту імені Івана Франка. З 1996 року по 1999 рік навчалася в аспірантурі Житомирського державного педагогічного інституту. У 2000 році успішно захистила кандидатську дисертацію в спеціалізованій раді Інституту педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України на тему: "Методичні основи розв'язання соціально-педагогічних задач у процесі підготовки майбутніх учителів". Кандидат педагогічних наук з 2001 р. У 2003 році їй присвоєно звання доцента кафедри педагогіки.

Валентина Антонівна активно працює як науковець і педагог, займається виховною діяльністю зі студентами. Так, у 2004 році її обрали заступником декана історичного факультету з виховної роботи, де вона працювала до 2008 року.

З 2012 по 2015 рік В.А. Ковальчук навчалася у докторантурі Житомирського державного університету імені Івана Франка. Її наукові інтереси – дослідження освітньо-виховних систем, що склало основу її докторської дисертації на тему "Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в

умовах варіативності освітньо-виховних систем” у межах комплексного кафедрального наукового дослідження.

Навчальні дисципліни, які викладає: "Педагогіка", "Історія педагогіки", "Історія виховних систем в Україні", "Практикум по розв'язанню професійно-педагогічних задач", "Етнопедагогіка", "Основи педагогічної майстерності" та інші.

Наукові інтереси: Методичні основи розв'язання соціально-педагогічних задач у процесі підготовки майбутніх учителів, професійна підготовка майбутніх учителів, становлення і розвиток освітньо-виховних систем.

Валентина Антонівна керує роботою аспірантів та здобувачів. Під її керівництвом успішно захистили кандидатські дисертації О.М. Горай, Є.І. Жуковськи.

Має понад 90 наукових праць з проблем теорії і методики професійної освіти, актуальних питань виховання і навчання підростаючої особистості, серед них колективна монографія, навчально-методичні посібники та методичні рекомендації, статті у провідних фахових виданнях. Вона нагороджена Почесною грамотою Міністерства освіти та науки України.

3.4. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ВАРІАТИВНОСТІ ОСВІТНЬО-ВИХОВНИХ СИСТЕМ

Актуальність досліджуваної проблеми.

Реформування системи освіти в Україні зумовлено різними чинниками: потребами практики навчання і виховання підростаючого покоління, соціально-економічними процесами, необхідністю інтеграції у європейський освітньо-культурний простір та ін. У нових умовах навчально-виховні заклади не тільки готують учнів до життя у ринкових відносинах, соціалізують особистість, навчають сучасним технологіям, але й постають центрами духовного збагачення учнів. Основні державні документи

(Закон України "Про освіту" 2014 р., Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття), Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти та ін.) визначають і декларують ці пріоритети.

Протягом останніх років активно розробляються різні варіанти освітньо-виховних систем загальноосвітніх навчальних закладів, що пов'язано із переосмисленням основних завдань, функціонуванням різних типів державних і приватних закладів: гімназій, ліцеїв, коледжів, профільних шкіл, навчально-освітніх центрів тощо. Ці процеси зумовлюють проблему підготовки якісно нового вчителя, професійно компетентного, здатного ефективно працювати в умовах нової ситуації, адаптуватися до педагогічних інновацій, адекватно і швидко реагувати на сучасні зміни в соціальному, освітньо-виховному середовищі.

Професійна підготовка майбутнього вчителя до роботи у різних освітньо-виховних системах загальноосвітніх закладів передбачає здійснення дослідження у двох площинах, перша з яких визначається процесом професійної підготовки, а друга – різноманітністю освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів.

На основі аналізу стану досліджуваності у педагогічній галузі проблеми розробки й обґрунтування педагогічних систем, які включають різновиди: виховні, освітні, освітньо-виховні, виявлено значний доробок наукових досліджень, починаючи з 50-тих років минулого століття.

Вивченню проблеми визначення сутності, створення і функціонування педагогічних систем присвячені роботи Л. Вікторової, В. Володька, Н. Кузьміної, В. Семиченко та ін. Виховну систему як вид педагогічної системи досліджували вітчизняні і зарубіжні педагоги – Є.Баришніков, М. Воропаєв, В. Караковський, Л.Новікова, Н. Селіванова, П. Степанов, Ю. Мануйлов, Г. Сорока та ін.

Процес соціалізації особистості в умовах відкритої соціально-педагогічної системи розглядали Т. Алексєенко,

В. Болгаріна, І. Зверєва, Г. Лактіонова. Проблеми взаємодії особистості та середовища аналізували В. Бочарова, Н. Гонтаровська, А. Мудрик, В. Оржеховська, В. Постовий, А. Сиротенко та ін.

Теорія виховних, освітньо-виховних систем навчального закладу розробляється науковцями досить активно протягом останніх років. Передумови цього процесу становлять соціально-політичні зміни у суспільстві, потреби освітньо-виховної практики і реалії самого життя.

Зросла чисельність досліджень, присвячених проблемі формування компетентності майбутніх учителів відповідно до мінливості умов сучасного освітньо-виховного середовища. Серед провідних досліджень можна виділити розроблені цілісні концепції підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності, а саме:

✓ системний підхід до розгляду педагогічних явищ у підготовці майбутніх учителів (В. Семиченко);

✓ формування педагогічної майстерності через спеціальні вправи у контрольованих умовах (І. Зязюн, М. Кривоніс, Н. Тарасевич, Н. Ничкало);

✓ концепція гнучких педагогічних технологій навчання майбутніх учителів (В. Беспалько, А. Вербицький, І. Дичківська, Г. Селевко, О. Пехота, О. Пометун та ін.);

✓ концепція професійно орієнтованої системи підготовки студентів (І. Зязюн, Н. Кузьміна, Г. Троцько, Л. Хомич);

✓ формування проєктувальної компетентності через створення інноваційних педагогічних систем (В. Докучаєва);

✓ формування професійної та фахової компетентності майбутніх учителів (О. Антонова, О. Дубасенюк, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Пометун, О. Тімець, В. Шахов) та ін.

У наукових доробках зазначених авторів простежуються різні підходи щодо розуміння професійної підготовки майбутніх педагогів до умов сучасного

освітньо-виховного середовища. Однак безпосередньо проблема професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем досліджена недостатньою мірою, оскільки ще не стала в українській педагогічній науці предметом спеціальних досліджень. Актуальність цієї проблеми, її соціальна значущість зумовили необхідність вибору окресленої теми для дослідження.

Теоретико-методологічні засади досліджуваної проблеми

У широкому контексті систему можна розглядати як порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-небудь або сукупність будь-яких елементів, одиниць, частин, об'єднаних за спільною ознакою, призначенням, що становить єдність закономірно розташованих та функціонуючих частин¹. На основі діалектичного розуміння зв'язків і відношень між елементами системи необхідно дотримуватися чітко встановлених рис, що характеризують ці відношення і зв'язки. До них віднесено: *об'єктивність*, тобто система повинна досліджуватися не як творіння розуму, а реально існуючий об'єкт оточуючої дійсності; *суттєвість*, тобто системне представлення об'єкта є для нього суттєвим за умови існування зв'язків, відношень між його елементами; *різноманітність* зв'язків і відношень, тобто необхідність існування різнорівневих, варіативних зв'язків і відношень, що обумовлюють системний характер об'єкта; *взаємність* зв'язків і відношень, яка забезпечить існування системи як єдиного цілого.

У загальній теорії систем (Л. фон Берталанфі, І. Блауберг, В. Садовський, Є. Юдін та ін.) визначають різні системи, в тому числі і соціальні. Будь-яка соціальна система складає собою комплекс компонентів матеріального й ідеального, об'єктивного і суб'єктивного, емоціонального і раціонального характеру. Кожній

¹ Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укл. і голов. ред. В.Т.Бусел. - К. : ВТФ "Перун", Ірпінь, 2001. – 1440 с. – С.1126

соціальної системі притаманні норми, які регулюють її цілісність, функціонування, розвиток. Систему навчального закладу (школи) можна представити як різновидність соціальної системи. Відповідно до цього підходу характерні для соціальної системи ознаки будуть притаманні й освітньо-виховній системі навчального закладу.

Нині в кожному навчальному загальноосвітньому закладі можна виділити різні системи і підсистеми. Це може бути виховна система, методична система, система роботи з батьками, система роботи із обдарованими школярами та ін.

Важливим для розуміння сутності поняття освітньо-виховної системи є поняття "середовище". У педагогіці виділяють зовнішнє і внутрішнє середовище. Зовнішнє середовище визначають як множину існуючих поза системою елементів будь-якої природи, що впливають на систему або перебувають під її впливом. Н. Гонтаровська визначає освітнє середовище як суттєвий елемент соціуму, цілеспрямовано організована, керована, багатофункціональна, відкрита педагогічна система, в межах якої учень загальноосвітньої школи усвідомлює себе як соціально розвинену цілісність².

Сучасний стан функціонування загальноосвітніх закладів характеризується активним пошуком нових стратегій розвитку, які б якнайкраще задовольняли потреби і вимоги сучасного суспільства щодо формування особистості молодого покоління. Одним із актуальних напрямів окресленої проблеми постає розробка творчого, розвивального освітньо-виховного середовища.

Сучасне життя свідчить, що змінюється ідеал нової людини XXI століття, людини трансінформаційного суспільства і, відповідно, змінюється мета виховання такої особистості. Це не тільки всесторонній і гармонійний розвиток особистості, але й максимальний розвиток

²Гонтаровська Н. Б. Освітнє середовище як фактор розвитку особистості дитини : монографія / Н. Б. Гонтаровська. – Дніпропетровськ : Дніпро-VAL, 2010. – 623 с..

здібностей людини, спрямування її до саморегуляції і самоосвіти.

З огляду на те, що педагогічна система навчально-виховного закладу (школи) складається з наступних взаємопов'язаних компонентів: *целей* навчально-виховної та розвивальної діяльності; *змісту* цієї діяльності (представленої в навчальних планах, програмах, підручниках, навчальних посібниках, комп'ютерних навчальних програмах, інформаційних, телекомунікаційних засобах); *методів* навчання, виховання та розвитку учнів; *засобів*, що використовуються в педагогічному процесі; *організаційних форм*, в яких освітня діяльність реалізується з тим чи іншим ефектом; і розвивального освітньо-виховного *середовища* ми визначаємо освітньо-виховну систему закладу як відкриту, самоорганізуючу, динамічну систему.

Освітньо-виховна система школи – це цілісне утворення, яке організується в процесі інтеграції основних компонентів освіти і виховання (мета, суб'єкти, їхня діяльність, спілкування, відносини, кадровий потенціал, матеріальна база), що сприяє розвитку і саморозвитку особистості, створенню своєрідного, розвивального та освітньо-виховуючого середовища загальноосвітнього закладу. Освітньо-виховна система зорієнтована на конкретні умови, має враховувати інтереси і потреби реальних дітей і дорослих, тому вона не може бути ідентичною у різних регіонах, навіть у двох сусідніх навчальних закладах.

Як вже зазначалося, попередньо вчитель здійснює професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем. О. Дубасенюк, розглядаючи сутність педагогічної діяльності як динамічної системи взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, виділяє основоположні характеристики серед яких є постулат нормативності і варіативності³. Нормативність являє

³Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції: зб. матеріалів міжнарод. наук-практ. конференції – 22-24 квітня, 2009. – Київ-Житомир / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоевої. – К.: КІМ, 2009. – 800 с. – С. 177

собою реалізацію тенденцій до збереження всього корисного, що набуто в освітній діяльності, а *варіативність* напроти – є реалізацією тенденції до зміни досягнутого для його доцільного покращення та вдосконалення. Визначені характеристики утворюють діалектичну єдність, що відображає природу і розуміння педагогічної діяльності як такої.

Варіативність школи означає визнання правомірності різних шляхів реалізації єдиної мети і завдань шкільної освіти на основі функціонування різних типів загальноосвітніх навчальних закладів, застосування різних педагогічних систем (на прикладі освітньо-виховної системи) і педагогічних технологій⁴.

Наявність загальних ознак дає можливість виділити найбільш розповсюджений тип моделей освітньо-виховних систем, а на основі наявності часткових характеристик системи – її вид, тобто розроблена типологія має включати два рівня – *тип і вид*. Підкреслимо, що типологія освітньо-виховних систем відзначається варіативними характеристиками, які відображають особливості педагогічного процесу в навчальному закладі, його індивідуальність. До таких відносимо загальні і часткові варіативні характеристики. Загальні – відображають якість інформаційно-комунікативної взаємодії, що зумовлена рівнем сформованості педагогічної свідомості колективу вчителів, вихователів, дорослих. Часткові характеристики – якість педагогічного процесу, що є показником реалізації освітньо-виховної системи навчального закладу, доцільності інтегрованої системоутворювальної діяльності, рівнем педагогічної культури педагогічного колективу, проявом активності і творчості педагогів, дорослих, учнів та ін.

У результаті теоретичного аналізу вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень, де розглядалися різні типології освітніх, виховних систем та вивчення практичного досвіду функціонування освітньо-виховних

⁴Зайченко І.В. Педагогіка: навч. посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, 2-е вид. – К., "Освіта України", "КНТ", 2008. – 528 с. – С. 481.

систем досліджуваних загальноосвітніх шкіл Житомирської, Київської, Вінницької області з'ясовано, що найбільш доцільними у визначені типології освітньо-виховних систем є такі *параметри*: *ціннісно-мотиваційний*, який визначає образ випускника школи, наділеного необхідними рисами, якостями особистості, набутими ключовими компетентностями і має характер атрактності, тобто орієнтації на досягнення кінцевого стану, цілі; *цілісності*, що відображає особливості функціонування освітньо-виховної системи як окремого організму з притаманними йому структурою та різноманітними технологіями діяльності, що спрямовуються на досягнення поставленої мети і характеризується властивостями системності, ієрархічності, підпорядкованості та взаємодії з оточуючим середовищем; *фрактальності* та *варіативності* – як вияв у кожній системі необхідних подібних для всіх освітньо-виховних систем елементів, єдиних функціональних і структурних принципів її існування (наприклад гуманістичний принцип), що виражає властивість інваріантності та наявність властивого лише їй – особливостей організації, врахування специфіки середовища, в якому функціонує навчальний заклад, творчого потенціалу учасників освітнього процесу (педагогів, учнів, батьків) як вияв інваріантної характеристики системи; *саморозвитку* як важливого процесу самоорганізації й самодетермінації освітньо-виховної системи шляхом перебудови існуючих і утворення нових зв'язків між елементами системи, завдяки її відкритості і нелінійності, які є передумовою процесу самоорганізації і впливають із здатності обмінюватися із середовищем енергією, речовиною, інформацією та переходити з одного стану в інший, тобто забезпечувати властивість варіативності.

Провідною ознакою компетентності є діяльнісний характер узагальнених умінь у поєднанні із системою необхідних загальних, психолого-педагогічних та фахових знань, що виявляються в умінні особистості робити вибір,

керуючись особистісними якостями й адекватно оцінюючи конкретну ситуацію у професійній діяльності та повсякденному житті в умовах мінливого світу. У сучасних наукових дослідженнях (В. Байденко, Н. Бібік, О. Дубасенюк, Є. Зеєр, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, В. Шахов та ін.), в яких вивчаються різні аспекти формування компетентності фахівців, в тому числі і педагогів, зазначається що до її складу повинні включатися загальні/соціальні (стосуються кожної особистості і висвітлюють її взаємодію із середовищем), ключові компетенції (відображають професійно значущі якості особистості), спеціальні (характеризують продуктивність діяльності та є багатофункціональними).

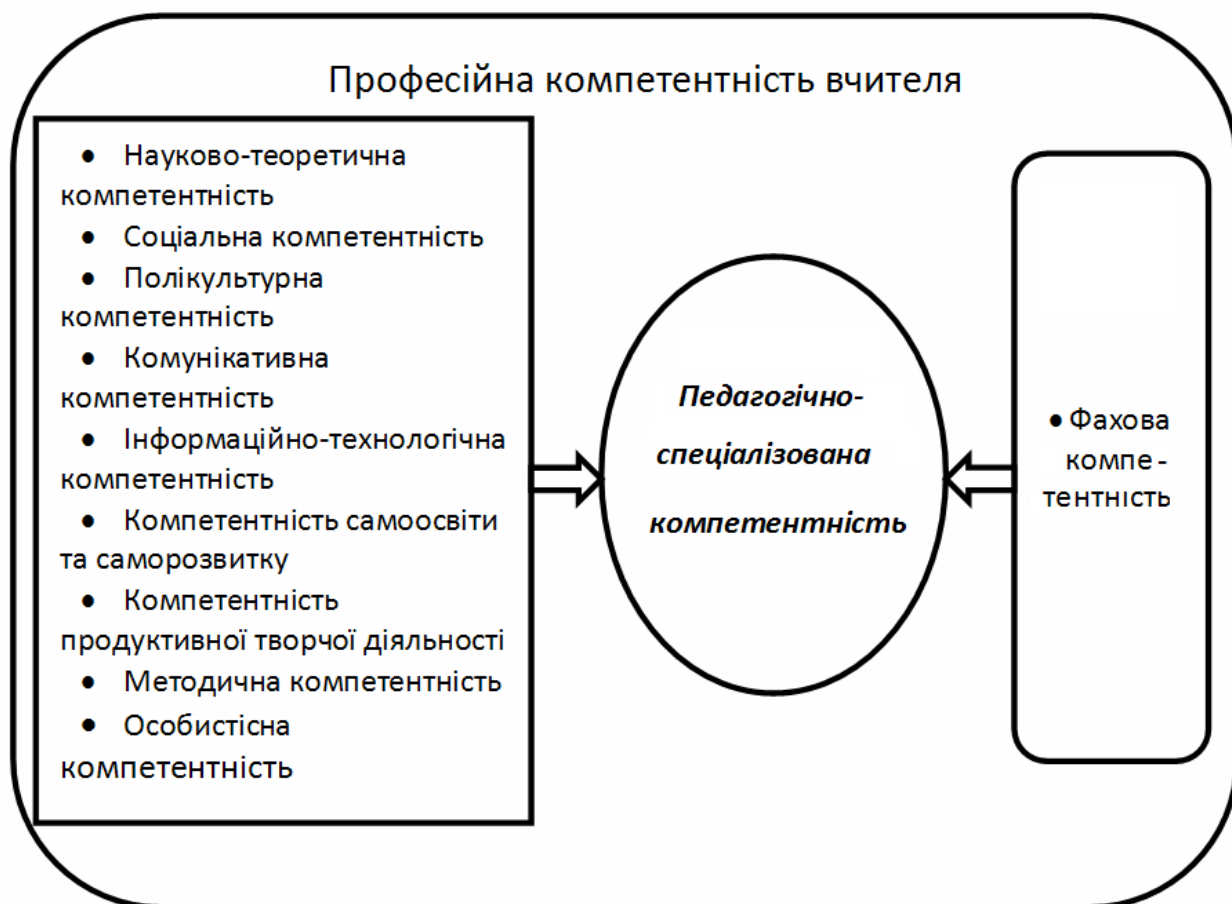


Рис. 1.1 Структура професійної компетентності вчителя

Як зазначається у Законі України "Про вищу освіту" (2014 р.), результатами навчання є сукупність знань, умінь, навичок, інших *компетентностей*, набутих особою

у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти.

Ми виходили із положення, що професійна компетентність учителя є сукупністю складових компетентностей (Н.Кузьміна). Таким чином, ураховуючи вищезазначене, наголосимо, що визначення компетентності, де була б комплексно відображена базова для нашого дослідження компетентність учителя, у науковій літературі не відображено.

Ураховуючи специфічність професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, у структурі професійної компетентності майбутнього вчителя виокремлюємо *педагогічно-спеціалізовану компетентність*, яка вміщує сукупність необхідних знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень та досвіду творчої дослідницької діяльності, що забезпечують успішне виконання вчителем своєї професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем. Це спеціальна компетентність, яка є складовою професійної компетентності вчителя і відображає специфічність і своєрідність структури педагогічної діяльності у сучасних умовах. До такої, педагогічно спеціалізованої компетентності, зокрема, можна віднести: компетентність майбутнього вчителя до формування творчого мислення учнів, до активізації навчального процесу, до роботи з обдарованими учнями та ін.

Педагогічно-спеціалізована компетентність учителя в умовах варіативності освітньо-виховних систем є освітньою компетентністю й означає інтегральне особистісне утворення, яке включає володіння теоретико-методологічними, психолого-педагогічними і методичними знаннями про сутність, ознаки, особливості та типологію освітньо-виховних систем, а також узагальненими знаннями та способами виконання професійних дій педагога; сукупністю професійно-ціннісних відносин та досвідом дослідницької діяльності в конкретному освітньо-

виховному середовищі загальноосвітнього закладу. Зрозуміло, що формування педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність в умовах освітньо-виховних систем взаємопов'язана із формуванням професійної компетентності в цілому, оскільки розроблена компетентність є інваріантним складником професійної компетентності вчителя.

Структурно-змістова характеристика поняття "педагогічно-спеціалізована компетентність учителя до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем" розглядається нами через набір компетенцій, які відображають специфічність і предметну спрямованість такої підготовки. Нами виділено компетенції, які забезпечують можливість учителю виявити професійні та особистісні здібності, знання й уміння, і на цій основі оцінити рівень досягнень учителя. Розвиток цих компетенцій дає змогу педагогу швидко й оперативно орієнтуватися у змінних умовах праці різних освітньо-виховних системах загальноосвітніх навчальних закладів, бути готовим до професійної самоосвіти та саморозвитку. До таких компетенцій віднесено: мотиваційно-ціннісну, предметну, технологічну, інформаційно-дослідницьку та компетенцію самопізнання і самооцінки.

Мотиваційно-ціннісна компетенція передбачає сформованість у майбутніх учителів професійних і особистих інтересів та потреб, позитивної мотивації у виборі професійної діяльності, ціннісних орієнтацій навчання, пов'язаних із розумінням особливостей майбутньої професійної діяльності в різних освітньо-виховних системах, осмислення ролі й призначення вчителя в суспільстві, уміння вибирати цільові і змістові установки своїх дій і вчинків для формування власної професійної стратегії й вдосконалення своїх професійних якостей.

Предметна компетенція у межах вивчення педагогічних дисциплін спрямована на засвоєння теоретичних знань про концепцію освітньо-виховних

систем (сутність освітньо-виховної системи, розуміння її особливостей, етапів розвитку, умов функціонування, типології), методичних знань про особливості професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем, специфіку освітньо-виховного середовища конкретного навчального закладу, його особливостей, знань про цінності, які визначають розуміння значущості професійної діяльності вчителя, його ролі у навчанні й вихованні особистості, у створенні умов для її розвитку, саморозвитку і вдосконалення.

Технологічна компетенція передбачає оволодіння студентами – майбутніми вчителями – необхідним комплексом професійних умінь (аналітичними, прогностичними, організаційними, комунікативними, конструктивними), необхідними для реалізації професійної стратегії в умовах конкретного навчального закладу з урахуванням специфіки його освітньо-виховної системи; уміннями самостійно приймати виважені рішення. *Інформаційно-дослідницька* компетенція включає оволодіння майбутніми вчителями вміннями здійснювати науково-дослідницьку діяльність з учнями та розвивати їх нахили і здібності; здійснювати пошук, обробку, узагальнення та систематизацію необхідної інформації; поглиблення психолого-педагогічних і фахових знань, які є основою для вироблення і реалізації оптимальних рішень в умовах варіативності освітньо-виховних систем навчальних закладів.

Компетенція самопізнання і самооцінки є складовою педагогічно-спеціалізованої компетентності. Оволодіння цією компетенцією майбутніми вчителями дає можливість на основі вивчення особистісних якостей формувати у студентів уміння самоактуалізації, самоконтролю і самооцінки у процесі організації й здійснення професійної діяльності та її результатів в умовах педагогічного середовища конкретного навчального закладу, яке сформувалося відповідно до особливостей освітньо-виховної системи; здатності до самонавчання в професійному й особистому вдосконаленні.

Відповідно професійна підготовка майбутнього вчителя до роботи у різних освітньо-виховних системах розглядається як комплексний педагогічний процес формування професійної компетентності, ядром якої є педагогічно-спеціалізована компетентність майбутнього вчителя в умовах різних типів освітньо-виховних систем, що здійснюється у сприятливих умовах технологічного та науково-методичного забезпечення фахової підготовки в освітньому середовищі вищого навчального закладу.

Концептуальна модель

У межах вивчення особливостей професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем була розроблена *структурно-функціональна* модель, що виявляє особливості імітації цього процесу, тобто імітує внутрішню організацію об'єкта-прототипа (професійну підготовку майбутніх учителів у визначеному напрямі діяльності) й у динаміці (весь курс навчання у ВНЗ), і у статиці (педагогічні дисципліни, система форм і методів навчання тощо). Водночас модель імітує способи взаємодії об'єкта із середовищем, педагогічні умови як відображення реальних обставин, котрі характеризують і обумовлюють існування, розвиток і функціонування об'єкта.

Системний, структурно-функціональний, задачний підходи до процесу формування компетенції майбутнього вчителя до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем дають підстави для підтвердження доцільності створення моделі реалізації професійної підготовки у визначеному напрямі діяльності. Останнє має на меті вдосконалення й коригування процесу професійної підготовки майбутнього вчителя відповідно соціальному замовленню й особливостям розвитку освітнього простору.

Розроблена структурно-функціональна модель професійної підготовки майбутніх учителів включає такі компоненти:

- *цільовий* – передбачає реалізацію мети професійної підготовки: формування професійної компетентності майбутніх учителів до роботи в окреслених умовах;

- *концептуальний*, основу якого складає концепція освітньо-виховних систем; ідея створення умов для формування компетентної, самоактуалізованої, самоорганізованої особистості майбутнього вчителя здатного працювати в умовах варіативності освітньо-виховних систем, що відображає наукові підходи такої професійної підготовки і принципи формування професійної компетентності майбутніх учителів;

- *змістовий* – включає змістовий ресурс професійної підготовки протягом всього процесу навчання майбутніх учителів у ВНЗ;

- *технологічний* – відображає механізм реалізації моделі (впровадження в умовах кредитно-модульної системи організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, структурування змісту професійної підготовки майбутніх учителів на основі принципів поетапності, неперервності та інтегративності, використання сучасних педагогічних технологій та засобів навчання, інтегрованих стандартизованих і самостійних форм навчання); здійснюється поетапно, виокремлено такі етапи: адаптаційно-професійний – I курс навчання у виші, локально-професійний – II, III курси, системно-професійний – IV-VI курси;

- *результативно-коригуючий*, включає рівні сформованості педагогічно спеціалізованої компетентності в межах професійної до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, що визначені на основі розроблених критеріїв і показників; методичний комплекс педагогічного впливу, який спрямований на корекцію отриманих результатів у процесі підготовки.

Відтак, процес професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем передбачає врахування педагогічних умов, які сприяють його високій ефективності і

продуктивності. Педагогічні умови розуміємо як цілеспрямоване врахування і використання об'єктивних можливостей педагогічного процесу і природні та спеціально створені обставини, що оптимізують цей процес.

Результати експериментального дослідження.

Багатофакторність предмету дослідження – теоретичних та методичних основ професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем – зумовив упровадження комплексного педагогічного експерименту, який дозволив би найбільш ґрунтовно виявити досягнення і недоліки, простежити причинно-наслідкові зв'язки, визначити внутрішні джерела розвитку досліджуваної проблеми, визначити впливові чинники та детермінанти окресленої професійної підготовки майбутніх учителів.

Проаналізуємо лише етап обґрунтування необхідності впровадження розробленої моделі, спрямованої на розвиток професійної педагогічно спеціалізованої компетентності майбутніх учителів до діяльності у визначених умовах.

Відповідно окресленої логіки експериментальної роботи здійснювалося первинне обстеження студентів-першокурсників гуманітарних спеціальностей ("Історія", "Українська філологія") у Житомирському державному університеті імені Івана Франка, проведене у межах діагностичного моніторингу передумов рівня сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем. Метою такого моніторингу було: діагностування стартових засад (основних конструктів майбутньої професійної діяльності). Останні вміщують: сукупність наявних знань про освітньо-виховні системи, роботу вчителя в умовах їх варіативності, отриманих на основі життєвого та суспільного досвіду; системи наявних професійно орієнтованих умінь та навичок, важливих для виконання педагогічної діяльності в освітньо-виховній

системі конкретного навчального закладу; рівень професійно орієнтованих цінностей та мотивів майбутніх учителів, необхідної для реалізації власної професійної та особистійної стратегії; а також рівня педагогічної рефлексії майбутніх учителів та здатності до професійного саморозвитку.

Результати первинного обстеження студентів першого курсу на предмет сформованості складових компетенцій педагогічно-спеціалізованої компетентності дали підстави констатувати таке:

1. Мотиваційно-ціннісна компетенція, яка відображає ступінь узгодженості професійних та особистісних інтересів, суспільно значиму спрямованість в організації навчання і виховання школярів, позитивну мотивацію навчально-пізнавальної та професійно орієнтованої діяльності; гуманістичні цінності, що лежать в основі професійної діяльності у студентів як контрольної так і експериментальної групи сформовані на низькому та середньому рівнях. У студентів переважно розвинені пізнавальні мотиви, які спрямовані на результат навчального процесу, а не на формування професійної компетентності. Студенти на початковому етапі навчання ще не бачать перспективи подальшої роботи. Ці висновки ґрунтуються на результатах, отриманих за методиками на визначення структури направленості педагога (В. Семиченко); вивчення ціннісних орієнтацій (за І. Сеніним); самооцінки та оцінки професійно-педагогічної мотивації (адаптований варіант М. Фетискіним), К. Томаса (адаптований варіант Н.Гришиної).

2. Рівень сформованості знань щодо основних положень концепції освітньо-виховних систем, їх міждисциплінарна спрямованість; обізнаність зі змістом, формами і методами професійної педагогічної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем, що складає основу предметної компетенції у студентів першого курсу характеризується як низький. Проведений аналіз написаних творів на педагогічну тематику і результати анкетування підтвердили припущення, що у

студентів першого курсу незначний багаж професійно орієнтованих знань про особливості педагогічної діяльності в умовах різних освітньо-виховних систем, оскільки у загальноосвітніх закладах недостатньо приділялася увага професійній орієнтаційній роботі із старшокласниками. Їх знання скоріше базуються на особистому життєвому та соціальному досвіді отриманому під час навчання у школі.

Відносно технологічної та інформаційно-дослідницької компетентності можна констатувати, що у студентів більш розвиненими є комунікативні та аналітичні вміння і менше – організаторські, конструктивні та прогностичні. У них виявлено низький коефіцієнт адаптації до умов конкретного навчального закладу, низький рівень сформованості професійних якостей, які проявляються у здатності розробляти і реалізовувати власну професійну стратегію. Це підтверджують результати, отримані за методикою діагностики стратегій досягнення цілей; діагностики комунікативних й організаторських нахилів (КОН -2), анкетування виконання питальника К. Роджерса для визначення рівня адаптованості/дезадаптованості респондентів.

3. Щодо сформованості у студентів першого курсу компетенції самопізнання та самооцінки відзначимо загальну особистісну, а не професійну суб'єктність. На цьому етапі переважає рефлексія як вагома особистісна якість. Проте показники рефлексії також сформовані на середньому і частково достатньому рівнях. Процеси самопізнання і саморозвитку професійно важливих рис та якостей майбутнього педагога в умовах варіативності освітньо-виховних систем пов'язані зі смисловим ставленням до освіти, розвитком особистості у процесі навчання, реалізації своїх захоплень (за діагностикою рівня саморозвитку у професійно-педагогічній діяльності (за Л. Бережновим), методикою на визначення структури направленості педагога (В. Семиченко). Тобто у студентів не виражені показники мотиваційної сфери як потреби у

самопізнанні та саморозвитку власної особистості та можливостей реалізації себе в професійній діяльності.

4. Зауважимо, що через параметральні ознаки компетентності можна виявити, який на даний час сформований рівень якості професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем. Отже, формування компетентності передбачає постійну зміну, трансформацію відповідно до динаміки, внесених змін у процес професійної підготовки.

Ураховуючи результати констатувального етапу експерименту, виникла необхідність упровадження моделі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, метою якої є формування педагогічно-спеціалізованої компетентності.

Організація впровадження розробленої моделі передбачала розробку та дотримання інваріантних та варіативних умов організації навчання у контрольних та експериментальних групах, перевірки її ефективності. Інваріантними умовами визначено: однакову тривалість навчання, рівну кількість занять, ідентичність умов проведення діагностичних зрізів на початку та наприкінці експерименту, однаковість критеріїв оцінки рівня сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутнього вчителя здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем. До варіативних умов віднесено процес реалізації цільового, концептуального, змістового, технологічного та результативно-коригуючого компонентів моделі апробованої в експериментальних групах.

Логіка процесу формування педагогічно-спеціалізованої компетентності передбачає рух від засвоєння теоретичних знань про освітньо-виховні системи та особливості роботи вчителя в умовах їх варіативності до особистісного опанування необхідними навичками цієї діяльності. Тобто умовно виділяємо такі стадії.

Перша стадія – теоретичне засвоєння інформації про сутність освітньо-виховної системи загальноосвітнього закладу, типологію, умови та особливості становлення та функціонування; про проблеми організації педагогічної діяльності в умовах різних типів освітньо-виховних систем загальноосвітніх шкіл; розширення знань про особистісний потенціал, можливості і потреби майбутніх учителів і співвіднесення їх з можливостями навчального середовища ВНЗ з метою формування педагогічно-спеціалізованої компетентності здійснювати професійну діяльність у різних освітньо-виховних системах загальноосвітніх закладів.

Друга стадія – формування основи педагогічно-спеціалізованої компетентності та перенесення їх у контекст професійної діяльності вчителя в реальних умовах, де відбувається інтеріоризація теоретичного знання, набутих умінь та навичок, формування професійної спрямованості та необхідних особистісних якостей майбутніх учителів. Організація такого навчального процесу (лекційно-практичні заняття + педагогічна практика) передбачає репродуктивний та адаптивний рівень у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя: сприяє формуванню навичок професійної адаптації, створенню і втіленню власних творчих розробок професійної взаємодії в умовах конкретного навчального закладу.

Третя стадія – розвиток сформованої педагогічно-спеціалізованої компетентності здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем у напрямку розробки її творчої індивідуальної стратегії, спрямування діяльності на досягнення конструктивного та творчого рівня компетентності.

Четверта стадія – формування досвіду творчої майбутньої професійної діяльності у межах навчального процесу та активної педагогічної практики, який характеризується продуктивною діяльністю в умовах освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу; обґрунтування та часткової реалізації

індивідуальної стратегії майбутньої професійної діяльності у визначених умовах.

Отже, процес професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем відбувається на кожному етапі: адаптаційно-професійний (1 стадія), локально-професійний (2 стадія), системно-професійний (3-4 стадія).

Для наочного уявлення про процес реалізації розробленої моделі представимо його схематично на рис. 1.2.

Для завершувального висновку про ефективність упровадження розробленої моделі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем проаналізуємо результати за рівнями сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності наприкінці формульованого експерименту.

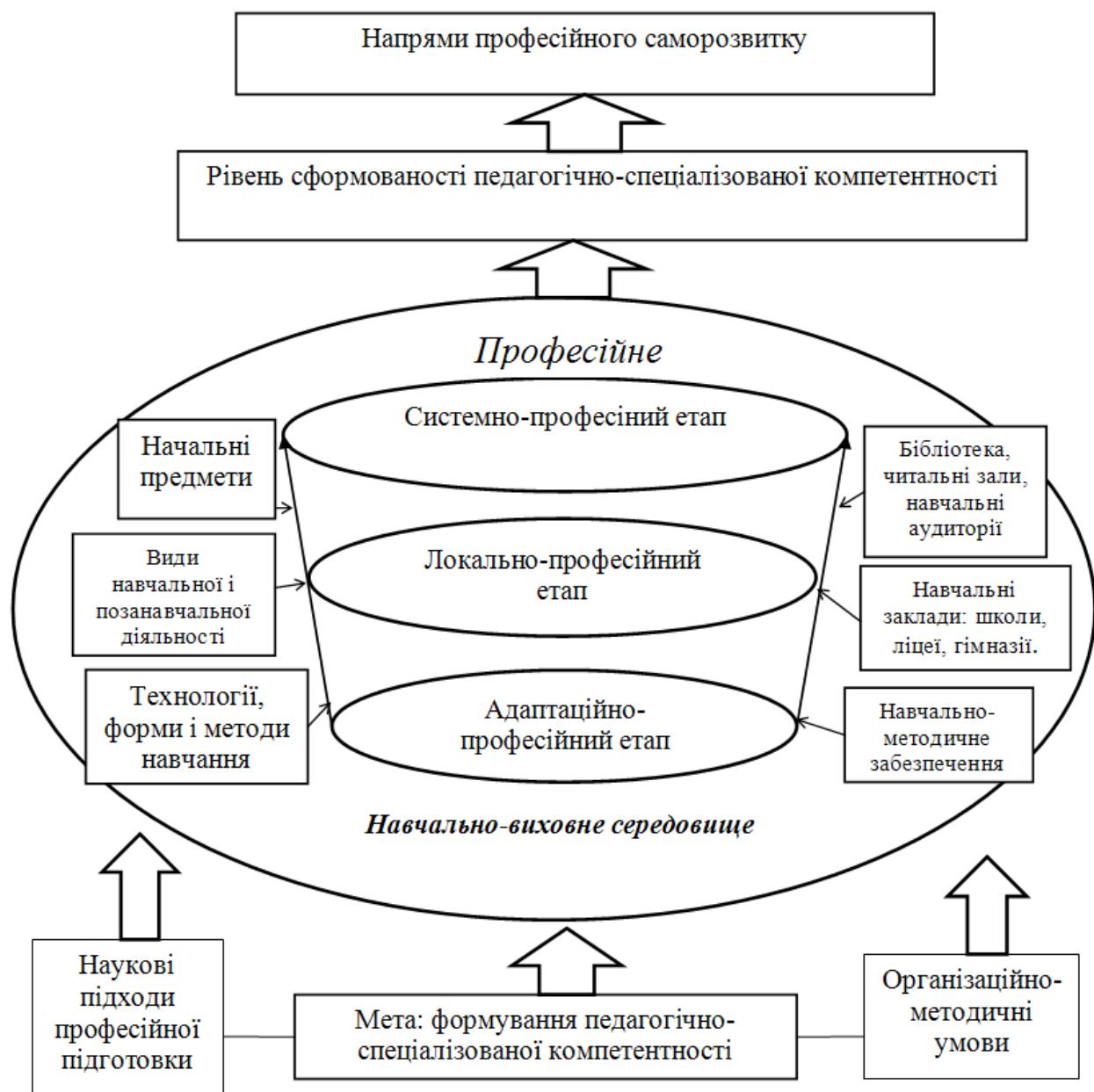


Рис. 1.2 Система впровадження моделі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем

На основі результатів, представлених у таблиці 1, визначаємо точки максимального розходження між розподіленнями у контрольних та експериментальних групах за допомогою λ критерію Колмогорова-Смірнова (таблиця 1 і 2).

Таблиця 1.

Рівні сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів КГ і ЕГ за результатами прикінцевого зрізу (АЗ і %)

| | Низький рівень (репродуктивний) | | Середній рівень (адаптивний) | | Достатній рівень (конструктивний) | | Високий рівень (творчий) | |
|----|------------------------------------|-------|---------------------------------|--------|--------------------------------------|--------|-----------------------------|--------|
| | АЗ | (%) | АЗ | (%) | АЗ | (%) | АЗ | (%) |
| КГ | 24 | (7,8) | 174 | (56,1) | 85 | (27,4) | 27 | (8,7) |
| ЕГ | 11 | (3,2) | 115 | (33,3) | 156 | (45,2) | 63 | (18,3) |

Таблиця 2

Розходження між розподілом студентів експериментальних і контрольних груп наприкінці формувального етапу за критерієм λ Колмогорова-Смірнова (сформованість педагогічно-спеціалізованої компетентності)

| Рівні | Емпіричні частки (відносні частки) | | Емпіричні частоти | | Накопичені емпіричні частоти | | Різниця |
|-----------|---------------------------------------|------|-------------------|-------|------------------------------|-------|---------|
| | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | |
| Низький | 3,2 | 7,8 | 0,360 | 0,566 | 0,360 | 0,566 | 0,206 |
| Середній | 33,3 | 56,1 | 1,230 | 1,693 | 1,590 | 2,259 | 0,669 |
| Достатній | 45,2 | 27,4 | 1,475 | 1,102 | 3,065 | 3,361 | 0,296 |
| Високий | 18,3 | 8,7 | 0,884 | 0,599 | 3,949 | 3,960 | 0,011 |

Як свідчать результати проведеної перевірки, максимальна різниця 0,669 на середньому рівні. Відповідно проведемо аналіз розподілу прогнозів для компетенції самопізнання і самооцінки. Результати представлено у таблиці 3.

Таблиця 3

*Результати аналізу розподілу прогнозів за
емпіричними частотами вибору студентів
контрольної та експериментальної груп за рівнем
сформованості педагогічно-спеціалізованої
компетентності*

| Групи | Емпіричні частоти вибору | | Всього |
|-----------|--------------------------|-------------|--------|
| | ЕГ | КГ | |
| I – С+В+Д | 334 (96,8%) | 286 (92,2%) | 620 |
| II –Н | 11 (3,2%) | 24 (7,8%) | 35 |
| Всього | 345 | 310 | 655 |

Наведемо визначення значимості різниці між отриманими результатами експериментальної і контрольної груп. Для цього здійснимо розрахунки φ^* -критерію кутового перетворення Фішера і заповнимо чотириклітинну таблицю. Результати представлені у таблиці 4.

Таблиця 4

Чотириклітинна таблиця розрахунку φ^ -критерію кутового перетворення Фішера для виявлення відмінностей у рівнях сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів контрольних та експериментальних груп*

| Група | "Є ефект" | | "Немає ефекту" | | Всього |
|--------|-------------------------|------|-------------------------|-----|--------|
| | Кількість досліджуваних | % | Кількість досліджуваних | % | |
| ЕГ | 334 | 96,8 | 11 | 3,2 | 345 |
| КГ | 286 | 92,2 | 24 | 7,8 | 310 |
| Всього | 620 | | 35 | | 655 |

Сформулюємо статистичні гіпотези:

Для підтвердження загальної гіпотези нашого дослідження приймаємо статистичною гіпотезу H_1 .

Проведемо обрахунки величини кута φ_1 і φ_2 для процентних долей за табличними даними⁵.

$$\varphi_1 (96,8\%) = 2,782$$

$$\varphi_2 (92,2\%) = 2,575$$

Далі визначимо емпіричне значення критерію φ^* :

$$\varphi^* = (2,782 - 2,575) \cdot \sqrt{\frac{345 \cdot 310}{345 + 310}} = 0,207 \cdot \sqrt{163,282} = 0,207 \cdot 12,778 = 2,64$$

За табличними даними визначаємо якому рівню значимості відповідає ця величина: $p=0,003$. За таблицею⁶ знаходимо критичне значення критерію φ^* :

на рівні значущості $p \leq 0,01$

Отримані результати дають підстави відкинути гіпотезу H_0 і підтвердити гіпотезу H_1 , яка припускає, що кількість студентів, у яких зріс якісний показник рівня сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності в експериментальній групі більша, ніж у контрольній групі.

Це означає, що отримані відмінності між результатами експериментальної та контрольної груп за рівнем оволодіння складових компетенцій (ціннісно-мотиваційна, предметна, технологічна, інформаційно-дослідницька, самопізнання і самооцінки) педагогічно-спеціалізованої компетентності після проведеного формувального експерименту не випадкові, а є результатом впровадження розроблених педагогічних технологій, створення освітньо-розвивального середовища, дотримання організаційно-педагогічних вимог у навчально-виховному процесі з опорою на наукові принципи та підходи.

⁵Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Соц.-психол. Центр, 1996. – 349 с., С.330-332

⁶Там же, С.329

Перспективи дослідження. Аналіз результатів наукових досліджень з проблем професійної підготовки фахівців, характеристики тенденцій і наявних суперечностей у розвитку сучасних освітньо-виховних систем національної освіти і виховання дають підстави виокремити такі основні напрями подальшого розвитку професійно-педагогічної освіти у цих умовах:

✓ постійне оновлення та неперервний розвиток наукових знань про освітньо-виховні системи в Україні та за кордоном;

✓ створення системи розвитку педагогічно-спеціалізованої компетентності вчителів здійснювати професійну діяльність в умовах різних освітньо-виховних систем у процесі професійної діяльності, методичної роботи, післядипломної освіти та самоосвіти;

✓ удосконалення підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем шляхом модернізації навчальних планів і програм підготовки за різним освітньо-кваліфікаційним рівнем та осучаснення навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін педагогічного циклу;

✓ подальше розширення й урізноманітнення можливостей співпраці загальноосвітніх навчальних закладів із вищими педагогічними закладами у вирішенні проблеми якісної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

БІБЛІОГРАФІЯ

Монографії

1. Формування в майбутніх учителів професійно-педагогічної компетентності розв'язувати соціально-педагогічні задачі // Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. – 412 с. – С.289-306

2. Особистісно орієнтована система внутрішньої діагностики навчальної діяльності студентів Житомирського державного університету імені Івана Франка // Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. – 412 с. – С.386-403

3. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця: монографія / за ред. В.А.Ковальчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2012. – 168 с.

4. Проблема створення освітньо-виховного середовища навчального закладу в контексті ідей А.С.Макаренка // Інноваційність ідей А.С.Макаренка в педагогіці ХХІ століття / за ред. О.А.Дубасеню: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2013. – 304 с. – С.208-213.

5. Дослідження освітньо-виховних систем у педагогічній науці ХХ століття // Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання : монографія / за ред. проф. О.А.Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2014. – 444 с. – С.209-228

6. Системний підхід у дослідженні проблеми підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем // Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : монографія / за ред. О.А.Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2015. – 308 с. – С.279-296

Статті в іноземних виданнях

1. Проблеми дослідження освітньо-виховних систем // Paradygmaty oświatowe i edukacyjni / pod redakcją : Wasyla Kremienia, Tadeusza Lewowickiego, Swietlany Sysojewej: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Warszawa-Kraków, 2010. – С. 128-135

2. Проблема підготовки будучих учителів к работе в условиях вариативности образовательно-воспитательных систем общеобразовательных заведений // Вектор науки Тольяттинского Государственного университета, 2011, №2 (5). – С.121-125.

3. Научные подходы к изучению образовательно-воспитательных систем // Философия, педагогика и социология в ХХІ веке : Материалы международной научной конференции / под.общей ред. проф. О.И.Кирикова. – Выпуск 30. – Москва: Наука: информ; Воронеж : ВГПУ, 2013. – 237 с. – С. 87-99.

4. Kovalczuk W. Rola edukacyjno-wychowawczego środowiska w formowaniu potrzeby przywrócenia i młodzieży // Prazawsparcie w osiaganiu dojrzałości ludzkiej i religijnej / Międzynarodowa Konferencja Naukowa Z okazji 70 rocznicy śmierci Mieczysława Kuznowicza Szalozyciela Związku Młodzieży Przemysłowej i Rękodzielniczej w Krakowie. Kraków, 9-10 kwietnia 2015. – с. 42-43.

Статті у фахових виданнях

1. Актуальність ідей В.Сухомлинського у проблемі формування соціальної компетентності майбутнього вчителя // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2002. – № 5. – С.110 – 111.
2. Актуальність провідних ідей І.Огієнка у проблемі формування професійної компетентності майбутнього вчителя // Вісник Житомирського педагогічного університету. – Вип. 9, 2002. – С.222-224.
3. Соціальна компетентність: проблема визначення // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. Серія: психолого-педагогічні науки. – 2002. № 4. – Ч.1. – С. 54-57.
4. Соціальна компетентність вчителя як складова професійно-педагогічної компетентності // Соціалізація особистості: зб. наук. праць. / за заг. ред. проф. А.Й. Капської. Т. XVIII. – К.: Логос. – 2002. – С.70-76.
5. Проблема формування соціальної компетентності майбутніх учителів // Національна освіта у контексті творчості А.С.Макаренка: зб. наук.праць / за ред. проф. М.В.Левківського. – Житомир: ЖЦНТЕІ, 2003. – С.110-113.
6. Виховні системи загальноосвітньої школи: сутність, структура, функціонування // Вісник Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Житомир: ЖДУ, 2005 – Вип. 25 – С. 98-101.
7. Освітньо-виховна система Коростишівської учительської семінарії кінця ХІХ – початку ХХ століття // Актуальні проблеми гуманітарної освіти: збірник наукових праць // За заг. ред. д.п.н., проф. Оникович Г.В. та канд. фіз.-мат н., проф. Ломаковича А.М. – Київ – Кременець: РВЦ КОПІ ім.Тараса Шевченка. – 2008. -312. – С. 26-29
8. Проблема дослідження виховних систем загальноосвітніх закладів // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир: ЖДУ, 2008 – Вип. 41– С. 50-53.
9. Реалізація ідеї розвитку креативності особистості в сучасних освітньо-виховних системах // Нові технології навчання: наук.-метод. Зб./ Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Київ-Вінниця, 2012. – Вип. 71. – 296 с. – С.101-104.
10. Теоретичні основи проблеми дослідження освітньо-виховних систем // Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи : зб. наук. праць / за ред. В.Кременя, Т. Левовицького. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2012. – 692 с. – С.597-606.

11. До проблеми визначення сутності поняття "освітньо-виховна система": проблеми та пошуки // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій та змісту освіти Міністерства освіти і науки України. – Київ, 2013. – Вип. 79. – 240 с. – С.74-80

12. Зарубіжний досвід підготовки вчителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем // Нові технології навчання: зб. наук. праць / Інститут інноваційних технологій змісту освіти Міністерства освіти і науки України; Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Вінниця-Київ, 2014. – Вип. 83. – 292 с. – С.118-123

13. Формування у майбутніх вчителів професійної компетентності здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем // Проблеми освіти: збірник наукових праць. — Вінниця-Київ, 2015. – № 84. – Спецвипуск. – 110 с. – С.41-45

14. Експериментальна робота з підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем // Проблеми освіти: наук-метод. зб./ Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – Київ, 2015. – № 85. – Спецвипуск. — 130 с. – С. 51-58

15. Професійна підготовка майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка : зб. наук. праць. Вип. 30 / Глухівський НПУ ім.О.Довженка ; редкол. : О.І.Курок (відп. ред.) [та ін.]. – Глухів : РВВ Глухівського НПУ ім.О.Довженка, 2016. – 204 с. – (Серія : педагогічні науки; вип.30). – С.13-22.