

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

І.Козубовська, І.Попович, Н.Рокосовик

**ЗМІСТ, ФОРМИ І МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ
КАДРІВ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ**
(методичні рекомендації)

Ужгород – 2019

УДК 37.011.031-051

К 19

Рецензенти :

доктор педагогічних наук, професор Товканець Г.В.

кандидат педагогічних наук, доцент Бартош О.П.

Відповідальна за випуск :

кандидат педагогічних наук, доцент Маляр Л.В.

Затверджено на засіданні вченої ради факультету суспільних наук
(протокол № 5 від 21.02 2019 р.)

ВСТУП

Сьогодні суспільству потрібні вчителі, які мають не тільки високий рівень фахової підготовки, але й володіють дослідницькою культурою, яка передбачає готовність до дослідження у педагогічній діяльності, наукову самостійність, здатність до систематичного аналізу навчально-виховного процесу в школі, експертної оцінки, творчість у визначенні та прогнозуванні педагогічних явищ, здатність до продуктивного критичного мислення, оперативної обробки інформації, креативність, високу культуру спілкування і поведінки.

Необхідність в дослідницькій спрямованості педагогічної діяльності в сучасних умовах визначається низкою чинників. По-перше, соціально-економічні перетворення, які відбуваються в країні, зумовили необхідність докорінної зміни функції системи освіти. Сучасна парадигма освіти орієнтована на функціонування педагога, здатного до нестандартних рішень, творчого підходу до розв'язання проблем. Відповідно, дослідницька діяльність учителя є засобом оновлення освітньої практики. По-друге, гуманізація і гуманітаризація освіти зумовлюють спрямованість діяльності вчителя, яка б забезпечувала адаптацію освітнього процесу до запитів і потреб особистості студентів, можливість її саморозкриття. По-третє, створення нових типів закладів освіти вимагає постійного пошуку нетрадиційних форм організації навчання, інноваційних технологій. У такій ситуації суттєво зростає роль дослідницької діяльності педагога в освітній практиці. По-четверте, зміна характеру ставлення вчителів до самого факту засвоєння і застосування педагогічних новацій забезпечує залучення їх до цілеспрямованої педагогічної творчості.

Важливість дослідницької підготовки педагогів задекларована в Законі України «Про вищу освіту», де серед основних завдань підготовки фахівців у закладах вищої освіти визначено необхідність організації наукової діяльності шляхом проведення наукових досліджень і забезпечення творчої діяльності учасників освітнього процесу; забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності.

Водночас, проведене нами серед випускників Ужгородського національного університету дослідження готовності майбутніх учителів до педагогічно-дослідницької роботи виявило, що значна частина з них не володіє достатніми дослідницькими вміннями, або ж вважає дослідницьку роботу у професійній педагогічній діяльності не суттєвою.

Аналіз джерельної бази засвідчує наявність глибокого інтересу вітчизняних науковців до проблеми професійної підготовки вчителя в Україні і за рубежом (В. Андрущенко, І. Бех, В. Бондар, І. Зязюн, В. Кравець, В. Кремень, Л. Морська, Н. Ничкало, О. Сухомлинська, О. Сорока, Г. Терещук, В. Чайка та ін.). Проте, на нашу думку, недостатньою є увага вчених до проблеми формування дослідницьких умінь сучасного вчителя, хоч окремі аспекти професійної підготовки вчителя-дослідника висвітлені в працях вітчизняних

учених (І. Бопко, Н. Гловин, С. Гончаренко, М. Євтух, В. Кулик, Н. Москалюк, А. Степанюк та ін.).

Значний досвід підготовки вчителя-дослідника є в багатьох європейських країнах, де в педагогічних закладах все більше активізується процес забезпечення єдності наукової та навчальної підготовки через широке залучення студентів до науково-дослідної та експериментальної роботи. Проблема орієнтації майбутніх учителів на дослідницьку діяльність розглядається як найважливіша умова їх особистісно-професійного самовизначення і професійної культури. Особливо багаті і давні традиції в цьому плані має Велика Британія, про що свідчать дослідження британських учених (Р. Барнет, Д. Баунд, Е. Брю, М. Вінкс, Л. Елтон, Е. Керлінгер, М. Сміт, Д. Фріман, Д. Хартс, М. Хенкель та ін.).

Різні аспекти педагогічної освіти Великої Британії висвітлювалися у працях вітчизняних дослідників: Н. Авшенюк, А. Бойко, О. Волошина, І. Задорожна, Ю. Кищенко, Н. Погребняк, Л. Пуховська, А. Сбруєва, С. Старовойт, Н. Рокосовик та ін. Проте проблема підготовки вчителя-дослідника у вищих навчальних закладах Великої Британії поки що не була предметом всебічного педагогічного дослідження. Тому доцільним вважаємо вивчення британської системи підготовки вчителя-дослідника в контексті загальноєвропейського досвіду з метою впровадження найбільш прогресивних ідей зарубіжного досвіду у вітчизняний освітній простір.

Результати дослідження узагальнені в методичних рекомендаціях, підготовлених доктором педагогічних наук, професором І.В.Козубовською (загальна редакція, вступ, висновки), кандидатом педагогічних наук, доцентом І.Є.Попович (І розділ), кандидатом педагогічних наук, доцентом Н.В.Рокосовик (II розділ).

Матеріали методичних рекомендацій призначені для викладачів і студентів педагогічних факультетів вищих навчальних закладів.

РОЗДІЛ І. ДОСЛІДНИЦЬКА ПАРАДИГМА В ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ОСВІТИ

Історико-ретроспективний аналіз наукових джерел дає можливість встановити, що зародження елементарних форм навчально-дослідницької діяльності студентів розпочалося ще в навчальних закладах країн Стародавнього Світу, (школа Піфагора, академія Платона, лікей Аристотеля та ін.). Це були товариства, де об'єднувалися учні та вчителі, які прагнули до самовдосконалення через пошук істини в спільних дослідженнях. Саме в Давній Греції виникли такі форми пізнавальної діяльності, як доведення, раціональне обґрунтування, логічна дедукція, ідеалізація, на основі яких надалі розвивалася наука і дослідницька діяльність.

У процесі еволюції поглядів на педагогічну діяльність ідея включення в неї вирішення дослідницьких завдань висловлювалася багатьма видатними вченими (А. Дістервег, Я.А Коменський, І Й Песталоцці, Ж.Ж. Руссо та ін.).

Питання про необхідність дослідницького компонента у професійній педагогічній діяльності значно актуалізувалися в кінці ХІХ століття і продовжують залишатися важливими сьогодні. Очевидно, що потреба суспільства у педагогах, які володіють технологією наукової творчості, буде зростати з кожним роком.

Науково-дослідницька робота є соціально-значимим і економічно доцільним аспектом діяльності людини, оскільки забезпечує перспективний розвиток економіки, збагачує культуру, визначає соціальний прогрес. Ступінь використання наукових знань у педагогічній діяльності визначається їхньою соціальною значимістю, практичною ефективністю і духовною цінністю. Враховуючи зазначене, актуалізується потреба в глибокому реформуванні освітньої сфери, яке б передбачало не просто зміну педагогічної парадигми, а кардинальний перегляд її змістової і технологічної основ, зміну ціннісних орієнтацій у підготовці педагогів. При цьому активна участь учителів у впровадженні інновацій, самостійній науково обґрунтованій роботі над новими навчальними курсами, програмами, технологіями, що забезпечують розвиток соціально затребуваної особистості, неможливі без переорієнтації їхньої діяльності на нові цінності, адекватні характеру наукової творчості.

Однієї з провідних тенденцій розвитку сучасної освітньої ситуації, що здійснюється на тлі кардинальних змін у соціальній і економічній сферах суспільства, є посилення уваги до формування кадрового потенціалу нового рівня, фахівців, які мають якісну наукову підготовку. Ця підготовка забезпечується у закладах вищої освіти, в яких, як зазначено у «Великій хартії європейських університетів», педагогічна діяльність невіддільна від дослідницької діяльності для того, щоб освіта була спроможна йти за еволюцією потреб, задовольняти нові вимоги суспільства.

Пріоритетного значення набуває розвиток особистості, спрямований на формування творчого мислення й ініціативи. Основною метою професійної освіти стає підготовка компетентного фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці,

здатного до ефективної роботи на рівні світових стандартів, соціально відповідального за результати своєї професійної діяльності, готового до постійного професійного росту й самоосвіти. Перед професійною освітою ставляться принципово нові завдання, які передбачають формування у студентів системного критичного мислення, креативності, здатності до експертної оцінки.

Сьогодні в більшості європейських країн поступово утверджується нова освітня парадигма – дослідницька. Це – сукупність теоретичних і методологічних установок на сучасному етапі розвитку педагогічної думки, якими керуються теоретики й педагоги-практики як моделі під час вирішення педагогічних проблем. Дослідницька парадигма забезпечує таку побудову системи вищої освіти, при якій засвоєння змісту матеріалу, виховання дослідницької культури й розвиток інтелекту є нерозривним процесом. Студенти оволодівають способами самостійного засвоєння знань з навчальних дисциплін. Тільки в цьому випадку знання будуть сприяти розвитку здібностей у процесі здійснення самостійної пізнавальної діяльності, а також забезпеченню емоційно-ціннісного ставлення до змісту й процесу освіти, формуванню гуманістичної спрямованості особистості, її потреб, мотиваційної сфери. Дослідницька парадигма в освіті культивує ціннісне ставлення до професійної педагогічної діяльності, оскільки в її контексті забезпечуються умови для побудови індивідуальної дослідницької траєкторії, проведення повноцінного, що представляє цінність для розвитку особистості вчителя і підвищення якості освіти загалом.

Під дослідницькою діяльністю зазвичай розуміють специфічну людську діяльність, яка регулюється свідомістю і активністю особистості і спрямована на задоволення пізнавальних інтелектуальних потреб. Її продуктом є нові знання, сформовані відповідно до об'єктивних законів і обставин, які визначають реальність і можливість досягнення мети. Дослідницька діяльність є інтегративним компонентом, який характеризується єдністю знань цілісної картини світу, вміннями, навичками наукового пізнання, ціннісного ставлення до його результатів і забезпечує самовизначення і саморозвиток особистості.

У результаті аналізу наукової літератури (М. Барбер, Е. Керлінгер, Д. Літл) виявлено, що в дослідницькій сфері педагогічної освіти традиційно прийнято розглядати дослідження як вивчення дій педагога в професійній діяльності, яке передбачає аналіз, роздуми над своєю роботою для її вдосконалення. Це сприяє значній позитивній мотивації учасників освітнього процесу за допомогою рефлексії результатів власних пошуків у період підготовки у вищому навчальному закладі і подальшій неперервній освіті.

Педагог-дослідник – це особистість, що володіє значним творчим потенціалом, особливими особистісними й професійними якостями, сформованими компетенціями й розвиненими дослідницькими вміннями; здатна до рефлексивного мислення і ціннісного ставлення до науки і власної діяльності, готова до професійної самоосвіти.

В європейських країнах професійна підготовка педагогів-дослідників є однією з найбільш актуальних освітніх проблем. Сьогодні в Європі існують офіційні освітні організації, які займаються питаннями підготовки вчителів, в

тому числі й до проведення досліджень: TNTEE (Thematic Network for Teacher Education in Europe), ENTEP (European Network for Teacher Education Policies), EDIL (European Doctorate in Teacher Education), TTA (Teacher Training Agency). Крім цього, щорічно для вчителів організують конференції EERA (European Educational Research Association) і ATEE (Association of Teacher Education in Europe). Важливими завданнями діяльності цих організацій є: підвищення кваліфікації вчителів на базі педагогічних відділень університетів; забезпечення зв'язку професійно-педагогічної підготовки з наукою й практикою; підтримка вчителів у розвитку професійної самостійності (участь створенні навчальних планів, вибір форм і методів діяльності, прийняття адміністративних рішень); організація наукових досліджень практикуючих учителів в навчальному закладі; преміювання вчителів, які проводять наукові дослідження у професійній діяльності.

Складний процес розвитку системи педагогічної освіти має специфічні риси в кожній окремій європейській країні. Водночас, проведений аналіз наукової літератури, результатів діяльності ЮНЕСКО, засідань Європейської Ради дає можливість виявити основні тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах Євросоюзу на сучасному етапі: гуманізація, фундаменталізація, інформатизація педагогічної освіти, академічна мобільність студентів, насичення освітніх програм науково-дослідним компонентом, стандартизація педагогічної освіти, посилення практико-орієнтованої спрямованості підготовки майбутніх учителів, використання прогресивних форм і методів підготовки, надання педагогічній практиці експериментально-аналітичного характеру, збільшення обсягів фінансування наукових педагогічних досліджень, розвиток міжнародного співробітництва.

Одним з найважливіших завдань сучасної педагогічної освіти в Європі визначена підготовка фахівців з високо розвиненими творчими здібностями, здатних до постійного саморозвитку, реалізації дослідницької функції в професійній діяльності, які мають власну сформовану позицію щодо вибору видів і форм діяльності, володіють професійно-педагогічною культурою.

В умовах нової парадигми освітньої політики в європейських країнах дослідницька діяльність студентів педагогічних навчальних закладів є об'єктивною необхідністю й закономірною особливістю процесу вдосконалення педагогічної освіти, яка набуває дослідницько-орієнтованого характеру. Вона визначається як інтелектуально-контрольована діяльність, яка здійснюється індивідуально або в групі, пов'язана з вирішенням дослідницького завдання, приводить до відкриття нового знання, подальшого прогнозування наслідків розв'язку, передбачає наявність спеціальних якостей і компетенцій дослідника (самостійності, соціальної відповідальності, здатності до співробітництва, самоосвіти, критичного мислення, аналітичності, комп'ютерної й інформаційної грамотності), головним результатом якої є оригінальний інтелектуальний продукт, що встановлює наукову істину як підсумок наукового пошуку, і представлений у стандартній формі.

Для посилення дослідницької спрямованості професійної діяльності майбутнього вчителя в країнах Євросоюзу проводяться такі заходи: забезпечення наступності в підготовці студента-дослідника в системі школа-вищий заклад освіти; організація щорічних регіональних, національних, міжнародних студентських науково-

практичних конференцій; розширення міжнародних контактів, що передбачає участь студентів у міжнародних дослідницьких проектах, у роботі міжнародних наукових таборів для учнів і студентів, які проводять наукові дослідження; встановлення стипендій студентам за кращі дослідницькі проекти; заохочення спеціальними преміями, грантами практикуючих учителів, які успішно займаються дослідницькою діяльністю.

Особливо значні здобутки в розвитку дослідницької парадигми педагогічної освіти має Велика Британія, де систематична підготовка вчителів для викладання в загальноосвітніх школах розпочалась в кінці XIX століття на педагогічних відділеннях університетів, а пізніше – і в коледжах.

У кінці XX століття у вищій освіті Великої Британії, в тому числі й педагогічній, відбуваються перетворення, спрямовані на стандартизацію освіти, які знайшли відображення в різних нормативно-правових документах: «Базова підготовка вчителя», «Правила отримання педагогічної освіти», «Про викладання та вищу освіту», «Реформа базової підготовки вчителя», «Біла книга : Вища освіта : нові підходи» та ін.

Рівень і якість оволодіння студентами, які пройшли повний курс педагогічної освіти, знаннями, вміннями, необхідними професійними компетенціями, оцінюються згідно з національними стандартами. Вони розробляються спільно Департаментом освіти (Department of Education) й Агентством з підготовки вчителів для шкіл (the Training and Development Agency for Schools). Вивчення стандартів свідчить, що вони згруповані в три розділи: професійні цінності; знання й розуміння предмета; теорія й практика навчання. Крім того, стандарти містять вимоги до рівня первинної підготовки кандидатів для одержання статусу кваліфікованого вчителя (Qualified Teacher Status); вимоги до професійної педагогічної діяльності вчителів базового рівня після пробного року роботи в школі (Core Standards); вимоги до професійної діяльності вчителів вищого рівня: «учителі-фахівці» (Post Threshold Teachers), «учителі-професіонали» (Excellent Teachers), «учителі-експерти вищого рівня» (Advanced Skills Teachers). Саме для вчителів вищого рівня обов'язковою є дослідницька робота у професійній педагогічній діяльності.

Аналіз законодавчих і нормативних документів у галузі освіти Англії, Уельсу, Північної Ірландії й Шотландії свідчить, що головні ціннісні орієнтири й пріоритети розвитку освіти в різних регіонах Великої Британії в основному співпадають. Численні освітні акти й документи відображають загальні для всієї країни ідеї й принципи, хоч, безперечно, в кожному регіоні існують і деякі специфічні особливості. Британські дослідники вважають, що стандарти підготовки вчителів є прикладом єдності чотирьох частин, що формують Об'єднане Королівство. Вони передбачають професійні цінності й практичну діяльність, професійні знання, навички й здатність до творчості.

У кінці XX століття у Великій Британії актуальною стає проблема співвідношення викладання і дослідницької роботи в діяльності вчителя. На початку XXI століття ця проблема набуває ще більшого значення.

Як результат трансформації світової і британської системи освіти в XXI столітті утверджується нова освітня парадигма, яка полягає в зміні акцентів

позиції сучасного вчителя – з функціонального виконавця він перетворюється на педагога-дослідника (teacher-researcher), який володіє значним творчим потенціалом, здатністю до рефлексивного мислення, постійної самоосвіти, самовдосконалення. Дослідження починає сприйматися не просто як вузькоспеціалізована діяльність наукових співробітників, а як частина професійно-педагогічної діяльності сучасного вчителя, тому що в інформаційному суспільстві ХХІ століття є потреба в новій моделі вчителя, зміст роботи якого визначений синтезом практико-орієнтованої науки й науко-орієнтованої практики. В останні роки модель підготовки вчителя-дослідника стає все більш актуальною, оскільки вона нейтралізує розрив між теорією й практикою, між наукою й експериментом. Ця модель є радикальним відходом від традиційного погляду на педагогічне дослідження, результати якого вчителі тільки застосовують, а не створюють. Запропонована альтернатива традиційному ставленню до досліджень щоденної педагогічної практики докорінно змінює розподіл ролей між практикуючими вчителями й дослідниками. У сучасній британській системі освіти концепт «учитель» почав прирівнюватися до концепту «дослідник».

Аналіз широкого спектра робіт британських педагогів із проблеми співвідношення викладання й дослідження в професійній діяльності вчителя (Р. Барнет, Е. Брю, Т. Вехем, Л. Елтон, Л. Лукас, П. Трауел) дає можливість конкретизувати нове поняття, що одержало поширення в освітньому просторі країни – «teaching-research nexus», яке вказує на нерозривний зв'язок між безпосередньою діяльністю вчителя з передачі знань учням на уроці (the transmission of knowledge) і його дослідженнями - відкриттями (the discovery of knowledge). Подібний підхід до аналізу професійної діяльності вчителя виявляє безсумнівну цінність такого симбіозу.

У працях учених (Р. Барнет, Е. Дженкінс, Л. Елтон, Л. Лукас, Д. Фурлонг, М. Хіллі та ін.) дослідницька діяльність педагога розглядається як складний, динамічний, неперервний процес, що охоплює пізнавальну активність педагога і його творчий потенціал, здатність до рефлексивного мислення і ціннісне ставлення до науки, готовність до професійної самоосвіти – усі ці якості спрямовані на пошук нових технологій у навчанні, генерацію практико-орієнтованих знань і формування ціннісних орієнтацій учнів. Із позицій результату дослідницька діяльність – це створення нових підходів, ідей, моделей, проектів, які якісно змінюють зміст, форми й методи роботи вчителя внаслідок його саморефлексії.

Успішна дослідницька діяльність педагога передбачає наявність дослідницьких умінь (операційно-гностичні, інформаційні, конструктивно-проектувальні, діагностичні, комунікативні, прогностичні), формування яких починається у вищому навчальному закладі і продовжується в процесі професійної педагогічної діяльності.

Моделювання процесу підготовки вчителя-дослідника у Великій Британії базується на трьох запропонованих британськими вченими (С. Борг, Е. Кембел, Д. Шон) моделях: «ефективний учитель» (effective teacher), діяльність якого спрямована на створення позитивного психологічного клімату в класі,

сприяння творчому розвитку дітей; «вчитель, здатний до рефлексії» (reflective teacher), який глибоко осмислює власну професійну діяльність, регулярно оцінює її результати; «вчитель, здатний до трансформацій» (transformative teacher), який не тільки навчає, а займає позицію активного діяча, готує учнів до успішного функціонування в суспільстві, участі в суспільно-корисних перетвореннях. На основі цих моделей створена узагальнена структурно-логічна модель професійної підготовки вчителя-дослідника, яка містить: цінності вчителя й професії, особистісні й професійні властивості вчителя-дослідника, ключові компетенції, мотивацію до пошукової діяльності, технології професійної підготовки, валідність результатів дослідження.

У британській системі освіти розроблені спеціальні стратегії (strategic research capacity) поетапного формування дослідницьких умінь фахівців. Стратегії представляють стійкий комплекс дій, цілеспрямовано організованих суб'єктом діяльності (викладачем) для розв'язку різних типів дослідницьких завдань, які закладено в зміст лекційного курсу, завдання для самостійної роботи, контрольні-оцінювальні матеріали та ін. Зазначені стратегії визначають зміст, методи й технології дослідницької діяльності, характеризують активність майбутніх учителів-дослідників. Найбільш поширеними є алгоритмічна і творча стратегії. Зміст професійно-педагогічної підготовки студентів у Великій Британії може мати відмінності у кожному вищому освітньому закладі. Проте всі програми обов'язково передбачають, крім фахової підготовки, формування дослідницьких умінь і навичок студентів (курси «Методи дослідження в системі освіти», «Дослідження навчальних програм», «Професійне дослідження», «Природа педагогічного дослідження», «Наукова методологія» та ін.). Безперечно, в більшій мірі це стосується магістрантів, але основи дослідницьких знань та умінь закладаються вже під час навчання в бакалавраті.

Формуванню дослідницьких умінь майбутніх учителів сприяє особлива організація навчального процесу. Це є : навчання, спрямоване на дослідницькі досягнення (research-led), яке передбачає формування навчальних планів і програм кафедр вищого навчального закладу відповідно до дослідницьких інтересів педагогів і студентів; навчання побудоване в основному на традиційному знаннєвому підході, але при цьому акцентується увага на наукових досягненнях; навчання, засноване на дослідницькому підході (research-based), яке передбачає активну пошукову діяльність обох суб'єктів, а не просто трансляцію готових знань майбутнім учителям, у цьому контексті педагоги і студенти є рівноправними учасниками освітнього процесу; навчання як дослідження (research-informed), при якому освітній процес – це ланцюжок систематичного педагогічного пошуку для розробки й впровадження інноваційного досвіду й інноваційних проектів.

Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів відбувається під час лекційних і семінарських занять, проходження практики в тих школах, де активно впроваджуються дослідницькі проекти, має місце залучення практикантів до дослідницької діяльності в школі (вивчення причин низької успішності і незадовільної поведінки учнів, мікроклімату в учнівському колективі, ефективності різних методик викладання та ін.); використовуються

можливості позааудиторної роботи (зустрічі з видатними вченими, наукові стажування, гранти на проведення наукових досліджень студентами, участь у наукових конференціях, семінарах тощо). Важливе значення в організації процесу підготовки вчителя-дослідника надано самостійній роботі (навчальній автономії). Майбутній учитель повинен постійно здійснювати рефлексію тієї проблеми (ситуації), яка створюється на занятті. Навчальна автономія не передбачає зняття відповідальності викладача за результати навчального процесу.

У формуванні дослідницьких умінь майбутніх учителів в навчальному процесі використовуються сучасні ефективні технології (інтерактивні, інформаційні, проєктивні, проблемного навчання, концентрованого навчання, навчання як дослідження), форми і методи (проблемні лекції, наукові семінари, групи Аберкромбі, Т-групи, кейс-метод, тьюторство, дистанційне навчання), засоби (електронні підручники, інтерактивна дошка).

Важливою особливістю сучасної британської системи освіти є наявність значної кількості спеціальних служб, установ для підтримки процесу професійного становлення вчителів, проведення їх наукових досліджень і впровадження результатів у практику (Наукова Рада Об'єднаного Королівства, Національне бюро педагогічних досліджень, Національна експертна комісія в галузі дослідницької діяльності вчителів, Центр з досліджень в освіті, педагогічні товариства, школи молодого вчителя та ін.).

РОЗДІЛ II.

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Сучасний етап розвитку системи освіти передбачає якісно нові стандарти підготовки педагогів, що суттєвою мірою стосуються змісту, форм та методів навчання, а також спрямування освіти на вдосконалення здатності викладачів навчатися впродовж життя, усвідомлювати таку потребу, підтримуючи власну конкурентоспроможність і педагогічну мобільність. Одним із важливих векторів Болонського процесу є впровадження, розвиток і підтримка освіти протягом життя (lifelong learning). Серед ефективних шляхів його розв'язання варто назвати широке застосування потенціалу дистанційного навчання (ДН).

Розвиток і поширення ДН, безперечно, скорегували загальну картину надання освітніх послуг у британських університетах. Британський уряд на найвищому рівні усвідомлює й визнає, що ринок ДН має величезний потенціал для міжнародного зростання частки британських освітніх послуг протягом наступних 5-10 років завдяки наявним і новим освітнім моделям. Так, в офіційній урядовій декларації «Вищі амбіції: майбутнє університетів на ринку знань» («Higher ambitions: the future of universities in the knowledge economy») ідеться про визнання переваг дистанційного навчання, що реалізують британські освітні заклади, однак також наголошено на посиленні конкуренції між державними та приватними закладами в умовах сучасного ринку освітніх послуг. З іншого боку, важливим є той факт, що можливості ДН у широкому сенсі дуже необхідні для поліпшення якості навчання й студентського досвіду, ширшого залучення студентів, а також роблять реальною персоналізацію та гнучкість, на що очікують студенти й роботодавці.

З огляду на перспективність ДН, окрім чинних організацій, які підтримують статус британської вищої освіти як світового лідера з надання освітніх послуг засобами ДН (Британська рада (The British Council), Академія вищої освіти Великої Британії (The Higher Education Academy), Комітет об'єднаних інформаційних систем Великої Британії (JISC)), у червні 2009 р. створено Комісію з питань ДН (Online Learning Task Force) для підтримки закладів вищої освіти в організації ДН, забезпечення міцної позиції британського сектору вищої освіти як світового лідера з надання послуг ДН. Серед основних завдань комісії – формулювання рекомендацій щодо таких питань: переваги появи нового освітнього ринку для вищої освіти Великої Британії; шляхи залучення до вищої освіти нових студентів і нових груп студентів, зокрема нові гнучкі шляхи здобуття освіти на робочому місці та неформальної освіти; можливості для співпраці державних і приватних організацій; способи підтримання закладами викладацького складу та підвищення його компетентності в цій сфері.

Водночас комісія зробила певні висновки щодо загальної характеристики системи дистанційної підготовки фахівців: подальшого впорядкування вимагає проста таксономія широкого спектру студентського досвіду навчання засобами ДН; більшість програм закладів вищої освіти, що надають засобами ДН, –

магістерського рівня, програми підвищення кваліфікації або ті, які мають вузькоспеціалізований характер; із боку потенційного абітурієнта й згідно з доступом до програм ДН теж помітні певні ускладнення (потенційним абітурієнтам складно знайти інформацію щодо таких програм у лабіринтах сайтів вищих навчальних закладів); освітній ринок потребує більш докладного дослідження для з'ясування місця британського ринку ДН у міжнародному контексті.

Вагомий внесок у студіювання, а отже, у вдосконалення британської галузі ДН, робить відділ «Навчання протягом життя із застосуванням технологій» (Technology-Assisted Lifelong Learning - TALL) при департаменті Неперервної освіти Оксфордського університету (The University of Oxford's Department for Continuing Education) за сприяння Ради з фінансування вищої освіти в Англії (HEFCE). Одне з нещодавніх досліджень, проведене 2008 року, охоплювало 133 заклади вищої та професійної освіти й 17 комерційних організацій.

Результати наукового пошуку дають підстави зробити певні кількісні та якісні висновки про сучасний стан розвитку дистанційного навчання в британських університетах й інститутах вищої освіти:

- більшість курсів ДН, пропонованих вищими навчальними закладами Британії, має магістерський рівень;

- серед курсів, що надають комерційні організації, майже однакова кількість курсів бакалаврського й магістерського рівня, проте серед курсів комерційних організацій у співпраці із ВНЗ усе ж таки переважають курси магістерського рівня;

- майже всі курси ДН можна схарактеризувати як курси підвищення кваліфікації або з ґрунтовною професіоналізацією;

- вагома кількість курсів четвертого та п'ятого рівня за національною рамкою кваліфікацій (на здобуття базової освіти, диплома чи сертифіката добакалаврського рівня) були схарактеризовані як такі, що є сходинкою на шляху до вищої освіти;

- на офіційних сайтах університетів складно отримати інформацію про курси ДН, навіть використовуючи пошукову систему, отже, недоступність курсів і неповна інформація сприяють низькому залученню студентів до системи ДН у цілому;

- попередня тенденція ускладнена тим, що серед британських науковців поширене неоднозначне розуміння синонімічної ключової термінології, яку використовують для опису курсів ДН (ця проблема властива й українським фахівцям сфери ДН, а також ускладнювала наше дослідження);

- у Великій Британії поки що не існує надійної уніфікованої інформаційної бази про курси ДН у британських закладах, яка б надавала студентам та іншим зацікавленим особам достовірну й повну інформацію про дистанційні курси .

Отже, практичне дослідження проблеми та діяльність центральних органів із питань ДН підтверджують той факт, що, попри розгалужену систему освітніх послуг засобами ДН у британських ВНЗ, ця система потребує

подальшого студіювання й удосконалення (наприклад, доступ до інформації про програми ДН).

Навчання й викладання в секторі вищої освіти відбуваються здебільшого в середовищі, насиченому технологіями. Звіти Британської асоціації інформаційних систем університетів і коледжів (UCISA) протягом 2005–2008 років засвідчують суттєвий прогрес британських ВНЗ у напрямку до навчання, підсиленого технологіями (technology-enhanced learning). У кожній із чотирьох складових країн Об'єданого Королівства розроблено стратегії ДН на рівні освітніх закладів, місцевої влади, організацій, агенцій, підрозділів, а також організацій приватного сектору. У Великій Британії ДН не відчуває фізичних кордонів. Важливим виміром навчальної практики XXI століття британські фахівці вважають доречну інтеграцію, або, радше, злиття / поєднання технологічно насиченої діяльності з очним навчанням і викладанням. Серед основних потенційних переваг інтенсифікованого використання ДН у британських університетах представники Лестерського університету називають такі: подальший розвиток дистанційного навчання, що охоплює репрезентацію адекватних педагогічних і ділових моделей на мінливому, вимогливому освітньому ринку; забезпечення гнучкості, доступності, персоналізації процесу надання освітніх послуг студентам дистанційної та стаціонарної форм навчання; посилення студентської здатності інтегрувати навчання в домашню й соціальну діяльність, відпочинок і роботу; інтегрування ДН у зростаючу сферу е-бізнесу, е-ресурсів, е-підтримки в університеті так, що кожна з них підтримує та посилює інші; сприйняття навичок ДН як необхідних і бажаних у XXI столітті; розвиток у напрямку до «збалансованого комбінованого режиму» навчання з однаковою кількістю студентів стаціонарної й дистанційної форм.

Усвідомлюючи особливості сучасного стану розвитку ДН у британських освітніх закладах, комісія з питань ДН (Online Learning Task Force), попередньо проаналізувавши ринок ДН, у 2011 році зробила ґрунтовні висновки й виклала їх у вигляді рекомендацій, схарактеризованих нижче.

1. Технології мають підтримати студента, допомогти у виборі, відповідати очікуванням потенційного студента або навіть перевершувати їх. Програми ДН повинні мати якість і стандарти, які можна зіставити з іншими подібними програмами. Водночас студенти потребують більшої підтримки для того, щоб забезпечити ефективне навчання та впевнитися в тому, що їхнє навчання й навички академічної грамотності відповідають цифровій епосі. Ця вимога також стосується покращення доступу до інформації стосовно програм дистанційного навчання та дистанційних елементів комбінованих програм, оскільки володіючи повною, вичерпною інформацією стосовно програм ДН потенційний студент зробить зважений вибір, де і як навчатися.

2. Для сприяння розвитку системи ДН необхідні інвестиції, тому що якісне ДН затратне у фінансовому вимірі. Однак співпраця між закладами, що надають послуги ДН, могла б призвести до суттєвої економії коштів, наприклад у процесі розроблення навчальних ресурсів чи нових форм навчання. Унаслідок такої співпраці мають бути використані найкращі можливості кожного з ВНЗ у розробленні спільної ефективної моделі, конкурентоспроможної на освітньому

ринку, особливо якщо держава планує інвестувати близько 20 мільйонів фунтів стерлінгів на розвиток 3-5 таких консорціумів навчальних закладів у різних регіонах країни.

3. Навчальні заклади вимагають оновленого стратегічного підходу для трансформації структур і процесів, пов'язаних із розвитком ДН. Закладам необхідно запевнити педагогічний склад у тому, що ДН справді має широкий спектр викликів та можливостей, а також у тому, що їхня діяльність є прибутковою й високоякісною. Стратегічний підхід у навчальному закладі дасть педагогічним працівникам змогу успішно подолати перешкоди на шляху розвитку й удосконалення системи ДН.

4. Потребує подальшого вдосконалення система підготовки та підвищення кваліфікації педагогічної спільноти. Необхідно зосередити увагу на ефективній співпраці між педагогами, технологами й адміністраторами системи ДН. Такі комбіновані колективи, що працюють разом над педагогічними й технологічними елементами ДН, забезпечують надання інноваційних, сучасних, високоякісних освітніх послуг, а навчальні заклади діляться досвідом успішної практики ДН.

5. Інвестування необхідне для розроблення й експлуатації відкритих освітніх ресурсів, для посилення ефективності та якості ДН. Доцільно використовувати вже наявні навчальні ресурси (спонсоровані Радою з фінансування вищої освіти в Англії під керівництвом Комітету об'єднаних інформаційних систем Великої Британії та Академії вищої освіти Великої Британії), світові ресурси у відкритому доступі, адаптуючи їх до окремих курсів і програм. У такий спосіб студенти матимуть доступ до ширших і збагачених ресурсів для посилення їхнього освітнього досвіду, де б вони не навчалися. Крім того, існує можливість співпрацювати з приватними організаціями для створення інтерактивного й педагогічно ефективного контенту (матеріалів).

У руслі викладання й навчання основними сторонами, залученими до процесу, є студенти, викладачі та інституційні менеджери, але, звичайно, вони взаємодіють і перебувають під впливом ширшого кола зацікавлених сторін, а саме роботодавців, членів родини студентів, регіональних і національних урядових організацій та спільноти загалом. У Великій Британії національний контекст ДН у різних складових регіонах може суттєво або несуттєво відрізнятися, особливо це стосується системи підтримки студента та інституційного фінансування.

На сьогодні національну стратегію ДН регламентує низка документів, схарактеризованих нижче .

1. Стратегія Ради з фінансування вищої освіти в Англії (HEFCE) у співпраці з Комітетом об'єднаних інформаційних систем (JISC) та Академією вищої освіти (HEA), видана 9 березня 2005 року і переглянута у 2008–2009 роках, наголошує на необхідності для ВНЗ власного незалежного розвитку в межах національної стратегії. Ключовими змінами вважають інституційний фокус, можливість розширення, інновацій, упровадження ІКТ як елемента будь-якого навчання, розвиток навичок користування Інтернет, навчання

педагогічних кадрів навичок користування ІКТ та ін. Основними напрямками стратегії були педагогіка, проектування й розвиток навчальних планів; навчальні ресурси та мережеве навчання; підтримка студентів, розвиток і співпраця; стратегічне управління й розвиток персоналу; якість; дослідження та оцінювання; інфраструктура і стандарти.

2. Уніфікована стратегія ДН британського Міністерства освіти (DfES), видана 15 березня 2005 року і поширювана на всі сфери, що наголошувала на вищій та професійній освіті, постійному розвитку, переходах у межах освіти, інфраструктурі педагогіки, визнанні ДН однією з основних форм навчання; потребах економіки й роботодавців.

3. Стратегія британського Агентства із забезпечення якості освіти (QAA), що також охоплює основні принципи, зокрема чітке визначення відповідальності, послідовне виконання стратегій і вже набутих практик, які своєю чергою базовані на принципах справедливості й рівності можливостей. Крім того, ідеться про наявність чіткої та доступної інформації, компетентність викладацького складу, контроль і перегляд стратегій, процесу й набутої практики. Ця стратегія була продовжена в документі Агентства із забезпечення якості освіти «Код якості для вищої освіти Великої Британії», що ухвалений у 2011 році та акцентує увагу на показниках ефективної практики таких різновидів ДН, як гнучке й віддалене навчання, навчання без відриву від виробництва, а саме: забезпечення академічних стандартів, якості програм і присуджуваних ступенів, вимоги до оцінювання, зовнішнього екзаменування, системи підтримки студентів.

Відповідно до загальнонаціональної стратегії ДН, британські фахівці вважають основними такі положення організації навчання, підсиленого технологіями: комбіноване навчання використовує можливості технологій для підтримки активної участі як у традиційному, так і в суто електронному навчанні; педагоги викладають, а студенти навчаються в умовах інтенсифікованого вибору; ефективна практика в цифрову епоху передбачає обрання інструментів для досягнення цілей; студенти можуть бути активними творцями власного процесу навчання, їм необхідна підтримка у використанні технологій на свій вибір; навіть досвідчені користувачі технологій звертаються до тьюторів по консультацію стосовно того, як використовувати технології в процесі навчання; розуміння того, як навчатися в цифровому світі, – життєво важлива навичка; коли незнайомі технології впроваджують у навчальний процес, необхідно чітко виокремити переваги використання таких технологій; позитивний результат можливий у разі наявності зв'язку між технологіями й медіа, навчальними завданнями, результатами та специфічними вимогами курсу; технології застосовують для розширення потенційних ресурсів навчання, а не заради технологій.

У процесі стратегічного планування освітнього процесу саме моделі забезпечують необхідним інструментарієм для оцінювання досвіду впровадження ДН та окреслення важливих чинників майбутнього успіху. З огляду на це варто зосередити увагу на моделях дистанційного навчання, що функціонують у британських ВНЗ на сучасному етапі, та умови, які сприяють

ефективному формуванню цих моделей, а також розробити авторську модель підготовки магістрів педагогіки в університетах Великої Британії засобами дистанційного навчання.

Серед організаційних схем моделей ДН заслуговують дослідницької уваги моделі, представлені Г. Вомзлі та М. Джара й Ф. Могамад. Г. Вомзлі описує такі моделі навчання, підсиленого технологіями:

– *дистанційне електронне навчання сумісне* (distance e-Learning collaborative) – навчання й викладання відбуваються он-лайн, із наголосом на спільній, груповій діяльності, що передбачає онлайн-дискусії, онлайн-консультації й посібники, доступ до онлайн-ресурсів, створення та обмін ресурсами, онлайн-оцінювання та ін.;

– *дистанційне електронне навчання індивідуальне* (distance e-learning individual) – навчання й викладання проходять он-лайн, з акцентом на індивідуальній, персоналізованій діяльності, що прогнозує доступ до мультимедійних ресурсів, онлайн-консультації й посібники, автентичні завдання та ін.;

– *комбіноване електронне навчання інтегроване* (blended e-learning integrated) – онлайн-діяльність для підготовки до очних занять і роздумів про них, кожна сесія викладання / навчання прогнозує три невід'ємні етапи: онлайн-підготовку, очні та онлайн-роздуми, підсумок й оцінювання;

– *комбіноване електронне навчання концентроване* (blended e-learning concentrated) – за цією моделлю студенти навчаються переважно он-лайн (онлайн-дискусії, онлайн-консультації та посібники, доступ до онлайн-ресурсів, створення й обмін ресурсами, онлайн-оцінювання та ін.);

– *базове навчання з технологічною підтримкою* (e-supported basic) – за цією моделлю все викладання очне, але студенти мають онлайн-доступ до супутніх матеріалів, переглядаючи та доповнюючи їх;

– *розширене навчання з технологічною підтримкою* (e-supported extended) – за цією моделлю все викладання очне, але студенти мають онлайн-доступ до широкого кола ресурсів неформального навчання.

Модель онлайн-навчання з окремими очними сесіями (D 1). За цією моделлю базова навчальна діяльність відбувається навколо друкованих дистанційних навчальних матеріалів, тобто студенти, зазвичай, отримують пакет друкованих матеріалів стосовно курсу, який представляє зміст та опис усіх видів навчальної діяльності, передбачених курсом, також у пакеті можуть бути подані CD / DVD диски, відео й ін. Адміністративна та академічна підтримка студентів відбувається он-лайн, а безпосередні контакти викладачів і студентів не передбачені. Студенти виконують завдання, заплановані в курсі, дистанційно, використовуючи навчальний пакет, а віртуальне навчальне середовище забезпечує підтримку як основний простір спілкування (особливо між студентами й тьюторами), депозитарій усіх матеріалів курсу та студентських завдань і проектів. Обираючи цю модель, тьютори називають низку переваг: легкий та розширений канал спілкування для студентів і тьюторів; представлення всього матеріалу, інформації стосовно курсу, підтримки в межах одного простору для легкого користування та

оновлення / модернізації; надання єдиного, пов'язаного й узгодженого каналу комунікації зі студентами (для концентрації всіх видів спілкування в одному місці); зібрання в одному місці всіх питань і відгуків, що надходять протягом надання курсу й можуть допомогти покращити якість курсу на майбутнє; розширення джерел ресурсів, додавання все нових ресурсів до попередньо використуваних друкованих (ілюстрації, веб-сайти, аудіо та відео, інші файли у складі віртуального навчального середовища); покращення якості управління курсом через збереження електронних версій студентських робіт та проектів і використання їх як прикладів для наступних студентів. Для успішної реалізації цієї моделі слід звернути увагу на такі аспекти: студентський доступ (важливо характеризувати технічні вимоги для доступу до курсу й поінформувати студентів про технічну підтримку); модернізована інформація (усі документи й покликання потрібно постійно оновлювати); систематичне управління файлами (тьютори повинні мати змогу систематизувати, зберігати та модифікувати матеріали курсу); доступ до різних форматів файлів і їх використання (тьютор має бути впевнений, що студенти вміють користуватися програмами та плеєрами, необхідними для доступу до файлів); наявність навчальної спільноти серед студентів дистанційного відділення (навчальна діяльність охоплює достатньо можливостей для приєднання студентів до навчальної спільноти, використовуючи простір он-лайн).

Модель онлайн-навчання на базі ресурсів (D 2), що схожа на попередню та за якою навчання відбувається повністю он-лайн, а ресурси курсу й завдання для виконання доступні через віртуальне навчальне середовище. Безпосередніх сесій не передбачено, навчання організовано навколо ресурсів, які доступні он-лайн, обговорення навчального матеріалу й завдань, обмін інформацією між студентами, зв'язок із тьютором відбуваються в просторі он-лайн. Серед переваг моделі варто назвати легкий доступ до ресурсів і завдань із боку студентів та для модернізації тьюторами; можливість для студентів прослідкувати свій прогрес у навчанні, а також коментувати роботу інших студентів; тьютори мають змогу контролювати участь і прогрес студентів у навчальному курсі; полегшення процесу контролю документів, навчального плану й контактних даних усіх учасників процесу навчання. Ця модель розрахована на студентів, які географічно віддалені й потребують високого рівня гнучкості стосовно навчального часу, для яких суто електронний формат здобуття освіти єдино можливий. Крім того, слід зважати на можливості студентського доступу до Інтернету, тобто організатори курсу повинні бути впевненими, що потенційні студенти мають широкий канал доступу до Інтернет, достатній для реєстрації в програмі й використання віртуального навчального середовища для навчання. Решта аспектів, що потребують уваги під час організації курсу, збігається з аспектами попередньої моделі.

Модель онлайн-навчання на базі обговорень (D 3), що теж подібна до описаної вище моделі. Уся навчальна діяльність відбувається он-лайн через використання віртуального навчального середовища, але навчання організовують передовсім навколо обговорень між студентами під керівництвом тьютора, вважаючи це основним видом навчальної діяльності.

Переваги названої моделі збігаються з позитивами двох попередніх моделей, за винятком наявності дошки обговорень як основного інструмента навчання й викладання. Власне обговорення можуть зберігатися в архіві для використання в майбутньому. Матеріал курсу підходить для навчання через співпрацю, але варто зважати на можливості студентського доступу до Інтернету, слідкувати за тим, щоб матеріал курсу вчасно оновлювався. Особливу увагу необхідно акцентувати на створенні навчальної спільноти. Для організації ефективного навчального обговорення студенти повинні отримати змогу ознайомитися з ресурсами більш докладно, використовуючи віртуальне навчальне середовище.

Моделі ДН створюють необхідну базу для розуміння інтеграції технологій і педагогіки та можуть допомогти в з'ясуванні основних невідповідностей наявної й бажаної ситуацій. Представлені моделі ілюструють розмаїття організаційних структур ДН, різну комбінаторність очного та онлайн-компонентів курсу, ступеневість залучення технологій для очного й дистанційного навчання, особливості взаємодії викладача і студента за умов електронного дистанційного навчання та ін.

Отже, для успішного впровадження ДН в університеті домінуючими є питання теоретичного й педагогічного обґрунтування ДН, обрання оптимальної моделі, з'ясування організаційної і практичної природи ДН. Усі фахівці наголошують на важливості таких компонентів: 1) необхідність дослідження потреби в цій формі навчання в окремих сферах, відповідність програми ДН програмі очного навчання, витрати; 2) наявність даних про студента (студентського профілю), які б відображали його потреби та очікування (вік, стать, досвід роботи, попередній досвід навчання, зокрема дистанційно, цілі й мотивація, ставлення до ДН, стиль навчання, комп'ютерна грамотність, доступ до комп'ютера та Інтернету, доступність ДН для студента); 3) інституційна підтримка ініціатив ДН (бачення закладом своєї місії, визнання навчання протягом життя як основної мети університету, витрати на впровадження й підтримку розвитку ДН, розширення досвіду тьюторів і технічних працівників, підготовка тьюторів ДН, забезпечення технологічної та технічної інфраструктури); 4) обрання оптимальної педагогічної моделі, що відповідала б особливостям предмета й потребам цільової студентської аудиторії (урахування навчальних теорій конструктивізму чи біхевіоризму, навчальної мети, методів навчання, процесу оцінювання, взаємодії, стратегій розвитку з використанням індивідуального веб-інструментарію та інтегрованого навчального середовища).

Дослідники відділу «Навчання протягом життя із застосуванням технологій» (Technology-Assisted Lifelong Learning) при департаменті Неперервної освіти Оксфордського університету (The University of Oxford's Department for Continuing Education), досліджуючи рівень надання програм ЕДН на рівні базової вищої, вищої та професійної освіти, зауважили, що на початок 2010 року британський сектор вищої освіти не мав узагальнених відомостей стосовно надання послуг ДН. З'ясовано, що серед 308 британських закладів вищої та професійної освіти лише 113 закладів (близько 37 %) мають і надають одну чи більше програм ДН: 1 528 програм, із них 510 – суто он-лайн.

Згідно з даними, сфера освіти перебуває не на першому місці (близько 25 курсів). Останній факт, можливо, пояснюють практично орієнтованою моделлю підготовки вчителів у Великій Британії. Згідно з «Вимогами до базової педагогічної освіти» (Requirements for Initial Teacher Training), для ефективності підготовки майбутніх учителів університети й коледжі повинні працювати в партнерстві зі школами.

Система партнерства педагогічного ВНЗ та школи передбачає спільну відповідальність за розроблення й реалізацію програм підготовки вчителів, структури та змісту педагогічної практики, методик викладання дисциплін спеціалізації й дисциплін навчального плану школи, методик перевірки знань учнів, методик оцінювання практичної роботи студентів, спільної перевірки кінцевого результату професійно-педагогічної підготовки, програм підвищення кваліфікації.

У межах чинної системи партнерства й згідно з рекомендаціями міністерства освіти партнерська співпраця між ВНЗ і школами повинна починатися на етапі відбору студентів до програм підготовки вчителів, а також полягати в спільному окресленні формальних критеріїв і проведенні процедури відбору. Крім того, педагогічна практика є обов'язковим компонентом усіх програм підготовки вчителів рівня базової вищої освіти, а також одним з обов'язкових критеріїв вступу для навчання за магістерською програмою. Натомість процедура проведення педагогічної практики дистанційно ще не відпрацьована, відомий досвід лише Відкритого університету, а в решті закладів або відбір майбутніх студентів відбувається з обов'язковим урахуванням наявності педагогічного стажу роботи (на рівень магістра), або підготовка за програмою ДН проходить за комбінованою моделлю (суто дистанційне навчання й очна практика).

Варто зазначити, що приблизно 25 % програм ДН у британських університетах пропонують на рівні 4 за національною рамкою кваліфікацій (на отримання сертифіката вищої освіти), а 60 % таких програм – на рівні 7 (на здобуття кваліфікації магістра).

Високий рівень надання дистанційних курсів саме магістерського рівня можна пояснити кількома чинниками. На відміну від курсів бакалаврського рівня, курси магістерського рівня більш професійно спрямовані, а електронно-дистанційна форма навчання дає змогу опанувати суміжну чи іншу професію, підвищувати кваліфікацію студентам без відриву від виробництва.

У підвищенні професійного рівня своїх працівників особливо зацікавлений роботодавець, який може спонсорувати навчання. Основною аудиторією дистанційних програм магістерського рівня є освічені (із базовою вищою освітою), умотивовані дорослі студенти, зорієнтовані на спеціальну професійну підготовку. Такі студенти здебільшого продовжують працювати протягом періоду навчання. Крім того, обов'язкова вимога вступу абітурієнтів до традиційних університетів – наявність від одного до двох років досвіду роботи в школі (на прикладі Батського університету та університету Лондона) або документальне посвідчення того, що магістрант матиме змогу працювати під час навчання (Абердинський університет), застосовуючи отримані знання

на практиці й відпрацьовуючи необхідні години педагогічної практики. Унікальним у цьому сенсі є досвід Абердинського університету, що пропонує як один зі складників навчальної програми проект навчання на базі освітнього закладу (школи) (work-based project), убачаючи в цьому альтернативу для написання магістерської роботи. У такий спосіб можна отримати 60 залікових кредитів із необхідних 180.

Водночас термін навчання за магістерською програмою суттєво коротший, вартість створення й забезпечення роботи такої дистанційної програми менша за вартість створення аналогічної програми бакалаврського рівня, а ринкова потреба в дистанційних програмах бакалаврського рівня невелика. Крім того, саме бакалаврська освіта у Великій Британії символізує традиційну вищу освіту, яка являє собою певний життєвий досвід, отже, зміна форми такої освіти та педагогічних підходів може спричинити певні непорозуміння й суперечки в межах університетів.

ВИСНОВКИ

Одним із найважливіших завдань сучасної педагогічної освіти в Європі є підготовка фахівців, які мають високо розвинені творчі здібності, здатні до постійного саморозвитку, реалізації дослідницької функції в професійній діяльності. Це стосується фахівців будь-якого профілю, в тому числі й учителів. Результатом професійної підготовки вчителя-дослідника в європейських педагогічних закладах є: сформованість у студентів дослідницького підходу до професійної діяльності; розвиток розумової діяльності, що сприяє підвищенню ефективності засвоєння знань і подальшого застосування їх на практиці; розвиток творчого мислення, наукової інтуїції, вмінь і навичок самостійної навчальної й наукової роботи; засвоєння студентами методології, теоретичних основ педагогічної науки, методів наукового пізнання, технології проведення наукового дослідження; формування в майбутнього вчителя прагнення до самовдосконалення й професійного саморозвитку впродовж усього життя; формування спеціальних якостей дослідника: – соціальної відповідальності, ініціативності, самостійності, критичності, гнучкості, оригінальності мислення, об'єктивності, здатності до співробітництва, інформаційної грамотності.

Британська система професійної підготовки вчителів розвивалася в загальноєвропейському контексті становлення педагогічної освіти. Систематична цілеспрямована підготовка вчителів для викладання в загальноосвітніх школах Великої Британії розпочалась в кінці XIX століття на педагогічних відділеннях університетів, а пізніше – і в коледжах.

З'ясовано, що в кінці XX століття у вищій освіті Великої Британії, в тому числі й педагогічній, відбувалися суттєві перетворення, спрямовані на стандартизацію освіти. Саме в цей період актуальною стає проблема співвідношення викладання і дослідницької роботи в діяльності сучасного вчителя, яка на початку XXI століття набуває ще більшого значення. Як результат трансформації світової і британської системи освіти в XXI столітті остаточно утверджується нова освітня парадигма, яка полягає в зміні акцентів позиції сучасного вчителя – з функціонального виконавця він перетворюється на педагога-дослідника (teacher-researcher), який володіє значним творчим потенціалом, здатністю до рефлексивного мислення, постійної самоосвіти, самовдосконалення своєї професійно-педагогічної діяльності. Дослідження починає сприйматися не просто як вузькоспеціалізована діяльність наукових працівників, а як важливий компонент професійно-педагогічної діяльності сучасного вчителя.

Успішна дослідницька діяльність педагога передбачає наявність дослідницьких умінь (операційно-гностичні, інформаційні, конструктивно-проектувальні, діагностичні, комунікативні, прогностичні), формування яких починається у вищому закладі освіти і поглиблюється в процесі професійної педагогічної діяльності.

Моделювання процесу підготовки вчителя-дослідника у Великій Британії базується на трьох запропонованих британськими вченими (С.Борг, Е.Кембел, Д.Шон) моделях : «ефективний учитель» (effective teacher), «вчитель, здатний

до рефлексії» (reflective teacher), «вчитель, здатний до трансформацій» (transformative teacher). Узагальнена структурно-логічна модель професійної підготовки вчителя-дослідника в контексті вищої педагогічної освіти Великої Британії сконструйована із взаємозалежних компонентів, частково інкорпорованих у зазначеній вище моделі: цінності вчителя й професії - етичний компонент (ethical component); особистісні й професійні якості дослідника (component of professional research); ключові компетенції (key competencies); дослідницькі вміння: гностичні, конструктивні, прогностичні, рефлексивні, комунікативні, перцептивні, суггестивні, експресивні (research skills); технології професійної підготовки на основі дослідницької діяльності (technical component); мотивація навчальної діяльності, розуміння особистісного змісту навчання, наявність критичного мислення, що сприяє пошуку нового в освіті й прийняттю дослідницької позиції (inquiry stance); валідність результатів дослідження (validity).

Виявлено особливості організації навчального процесу у вищих закладах освіти Великої Британії для формування дослідницьких умінь майбутніх учителів: упровадження в процес професійної підготовки спеціальних освітніх модулів, спрямованих на забезпечення студентів науковими знаннями й формування дослідницьких умінь; особлива побудова курсів з дослідницькою траєкторією; використання стратегій поетапного формування дослідницьких умінь (алгоритмічна, творча); забезпечення ефективної взаємодії й співробітництва між студентами й викладачами; створення можливостей для неперервного саморозвитку й самореалізації майбутніх учителів; навчальна автономія; забезпечення єдності теоретичної і практичної підготовки; надання різносторонньої науково-методичної підтримки майбутнім учителям у період педагогічної практики (менторство); впровадження у навчальний процес сучасних ефективних технологій (інтерактивні, інформаційні, проєктивні, навчання як дослідження), форм і методів (проблемні лекції, наукові семінари, групи Аберкромбі, кейс-метод, тьюторство, дистанційне навчання), засобів (електронні підручники, інтерактивна дошка); використання можливостей позааудиторної роботи (зустрічі з видатними вченими, наукові стажування, гранти на проведення наукових досліджень студентами, участь у наукових конференціях, семінарах тощо); створення сприятливого середовища для реалізації вчителем-дослідником результатів власних наукових розробок, їх представлення і поширення в науковому світі; розуміння дослідницької діяльності у вищому навчальному закладі як своєрідного «моста» для переходу до різних форм дослідження у професійній педагогічній діяльності.

Отже, у Великій Британії існує позитивний досвід професійної підготовки педагогічних кадрів, зокрема формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя, окремі ідеї якого можуть бути впроваджені в процес професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні: розширення зв'язків закладів вищої освіти зі школами (проведення спільних досліджень, конференцій, підготовка спільних науково-методичних розробок, публікацій, проєктів, вдосконалення практичної підготовки студентів на базі школи, запрошення вчителів для проведення окремих занять у закладах вищої освіти, виявлення учнів, схильних

до дослідницької діяльності і формування у них мотивації до участі в дослідженнях у педагогічній сфері); розробка на основі британського досвіду стандартів для диференціації рівнів професійної підготовки вчителя (базовий рівень, кваліфікований учитель, учитель-фахівець, учитель-професіонал, учитель-експерт), які передбачають різні права й обов'язки; створення у закладах вищої і середньої освіти особливого креативно-дослідницького середовища, яке сприяє неперервному саморозвитку й самореалізації вчителя-дослідника; підвищення вимог до відбору викладачів вищої школи, які здатні ефективно готувати вчителів-дослідників; упровадження в освітній процес стратегії поетапного формування дослідницьких умінь (алгоритмічна, творча) і дотримання навчальної автономії; забезпечення особливої побудови навчальних курсів із дослідницькою траєкторією; надання різносторонньої науково-методичної підтримки майбутнім учителям у період педагогічної практики, підвищення ролі наставництва; застосування у навчальному процесі сучасних ефективних технологій, методів, форм і засобів; широке використання у формуванні дослідницьких умінь можливостей позааудиторної роботи; створення сприятливих умов для реалізації вчителем-дослідником результатів своїх наукових розробок, їх представлення і поширення в науковому світі; відповідне фінансування науково-дослідної діяльності в педагогічній галузі.

Творче використання прогресивних ідей британського досвіду дистанційної підготовки в Україні фахівців педагогічних спеціальностей можливе через упровадження скоординованих державних, науково-освітніх, науково-організаційних заходів, а саме: державне регулювання всіх аспектів дистанційної підготовки фахівців; складання державних й інституційних концепцій розвитку дистанційного навчання та їх дотримання; широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій, мережі Інтернет і віртуальних освітніх середовищ; варіювання програм навчання студентів в університетах дистанційної форми освіти за тривалістю, інтенсивністю проходження курсу навчання, рівнем підготовки, диференціацією навчальних дисциплін тощо; індивідуалізація навчання завдяки гнучкості і варіативності навчального матеріалу, створенню системи підтримки і супроводу студентів упродовж навчання та відкриттю широкої мережі консультативних центрів дистанційної освіти; модульність організації навчального матеріалу, що сприяє набуттю навчальною програмою гнучкості (отримання сертифіката, диплома чи ступеня магістра залежно від засвоєних модулів і кількості складених залікових модулів) та вможливує інтеграцію модулів суміжної спеціальності й таким чином оптимізує доцільне комбінування модулів навчальної програми; побудову навчальних курсів за модульними програмами з одночасною спрямованістю на інтеграцію навчальних предметів; досягнення ідентичності програм дистанційного й очного навчання за обсягом, структурою, змістом і методами навчання (лише інколи ці програми можуть мати неістотні відмінності, наприклад, за наявності додаткового модуля); основна відмінність між такими програмами зумовлена використанням способу навчання (переважно он-лайн – на базі веб, Інтернету) з певними інституційними (наприкладі окремих шотландських університетів) і професійними (наприкладі

окремих спеціалізацій) відмінностями; упровадження до програм дистанційного навчання новітніх засобів спілкування – електронної пошти, відеоконференції, форумів, чатів й ін.); модернізацію змісту професійно-педагогічної підготовки завдяки зближенню теоретичних і методичних аспектів, посиленню інтеграції теоретичних дисциплін педагогічного циклу; широке використання тьюторської системи, що гарантує незалежність, свободу, автономію студента дистанційного навчання; уведення в дію альтернативної складової дистанційної програми – масових відкритих навчальних курсів; виокремлення та аналіз недоліків і переваг цих курсів; використання сучасної платформи для розміщення і поширення освітніх матеріалів високої якості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Козубовська І. В., Повідайчик О.С., Попович І.Є. Формування нової освітньої парадигми підготовки педагогічних кадрів у Великій Британії : монографія. Ужгород : «АУТДОР-ШАРК», 2017. 220 с.
2. Козубовська І.В., Попович І. Є. Британський досвід дистанційного навчання. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2013. Випуск 29. С. 67 – 69.
3. Попович І. Є. Особливості підготовки вчителя- дослідника у Великій Британії. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2014. Випуск 30. С. 137 – 139.
4. Попович І .Є. Зарубіжний досвід підготовки вчителя – дослідника. *Вісник Черкаського університету*. Серія: Педагогічні науки. Черкаси, 2014. Випуск 13 (306) С. 114 – 117.
5. Попович І.Є. Педагогічний супровід дистанційного навчання у Великій Британії. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2014. Випуск 31. С. 135 – 137.
6. Попович І. Є. Формування дослідницької компетенції як важлива складова професіоналізму вчителя. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2014. Випуск 32. С. 155 – 157.
7. Kozubovska I., Popovich I. Training of teacher- researcher as a prior consideration of professional training of pedagogues in Great Britain. *Comparative Professional Pedagogy*, 2015. Volume 5. Issue 2. Scientific Journal Kyiv - Khmelnytskyi KhNU. P. 47 – 51.
8. Попович І. Є. Дослідницька спрямованість педагогічної діяльності як важливий чинник професіоналізму сучасного вчителя. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2015. Випуск 35. С. 157 – 159.
9. Попович І. .Є. Форми і методи організації навчального процесу в університетах Великої Британії. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2015. Випуск 37. С. 135 – 138.
10. Popovich I. Research work as a component of professional teacher's activity. *Intellectual Archive*. Volume 5. Number 4, July-August, 2016. Toronto: Shiny Word Corp. P. 38 – 43.
11. Попович І. Є. Реалізація дослідницької парадигми в педагогічній освіті Великої Британії. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2016. Випуск 38. С. 223 – 226.
12. Попович І. Є. Особливості підготовки вчителя-дослідника в системі педагогічної освіти Великої Британії. *Педагогічні науки*. Херсон, 2016. Вип. XXI. С 146 – 150.
13. Попович І. Є. Історичні аспекти розвитку професійної підготовки вчителя-дослідника у вищих навчальних закладах Великої Британії. *Наукові записки*. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет). Ніжин, 2016. № 1. С.274 – 280.
14. Попович І. Є. Дослідницькі вміння у професійній соціально-педагогічній діяльності. *Соціальна робота в Україні : теорія і практика (науково-методичний журнал)*. Київ, 2016. № 1-2. С. 86 – 96.
15. Повідайчик О. С., Варга Н.І., Попович І.Є. Формування дослідницьких умінь студентів у вищих навчальних закладах Великої Британії. *Науковий вісник*

- Миколаївського університету. Педагогічні науки. Миколаїв, 2017. №4 (59). С. 132 – 137.*
16. Popovich I. E. Training of teacher-researcher in the system of pedagogic education in Great Britain. *Scientific Journal Virtus*. Issue 12, March 2017. Montreal. P. 154 – 157.
 17. Козубовська І. В., Попович І.Є. Соціально-правовий захист молоді у Великій Британії. *Актуальні проблеми сучасного суспільства в фокусі соціології: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 19 березня 2014 р.)*. Київ : Київська наукова організація педагогіки та психології, 2014. С. 57 – 59.
 18. Попович І. Є. Особливості дистанційної підготовки фахівців соціальної сфери у Великій Британії. *Професійна підготовка студентів соціально-педагогічної сфери – освітня складова суспільного розвитку: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 1 квітня 2014 р.)*. Київ : Київська наукова організація педагогіки та психології, 2014. С. 4 – 5.
 19. Попович І. Є. Особливості професійно-педагогічної підготовки викладачів у Великій Британії. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 24-25 квітня 2014 р.). Хмельницький: ХНУ, 2014. С. 113 – 114.
 20. Попович І. Є. Роль дистанційного навчання у вищих навчальних закладах Великої Британії у збереженні здоров'я майбутніх педагогів. *Актуальні проблеми соціальної роботи і підготовки фахівців: соціальна робота і здоровий спосіб життя: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Ужгород, 19 вересня 2014 р.)*. Ужгород : УжНУ, 2014. С. 63 – 64.
 21. Попович І. Е. Формирование исследовательских умений педагога - важное условие эффективности инновационных процессов в образовании. *Инновации в современном образовании: опыт и перспективы: материалы международной научно-практической конференции (Могилев, 30 октября 2014 г.)*. Могилёв: МГОИРО, 2014. С. 91 – 93.
 22. Попович І. Є. Формування дослідницьких умінь вчителя як важлива складова концепції педагогічної освіти. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 21-22 квітня 2015 р.). Хмельницький : ХНУ, 2015. С. 118 – 120.
 23. Попович І. Є. Підготовка вчителя-дослідника як важлива передумова модернізації професійної підготовки педагогічних кадрів. *Актуальні проблеми наукового та освітнього простору в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Мукачево, 14-15 травня 2015 р.)*. Мукачево : «Карпатська вежа», 2015. С. 222 – 224.
 24. Попович І. Є. Сучасні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти у Великій Британії. *Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 2-3 жовтня 2015 р.)*. Київ : Київська наукова організація педагогіки та психології, 2015. С. 73 – 76.
 25. Попович І. Є. Дослідницька діяльність як невід'ємна складова освітнього процесу. *Актуальні проблеми психології та педагогіки: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 13-14 листопада 2015 р.)*. Харків : Центр педагогічних досліджень, 2015. С. 61 – 64.

26. Попович І. Є. Британський досвід підготовки вчителя-дослідника. *Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.: матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (Львів, 29-30 січня 2016 р.). Львів : Львівська педагогічна спільнота, 2016. С. 37 – 39.
27. Попович І. Є. Історичні аспекти розвитку професійної підготовки вчителя-дослідника у вищих навчальних закладах Великої Британії. *Партнерська взаємодія у системі інститутів соціальної сфери: матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (Ніжин, 5-6 травня 2016 р.). Ніжин : НДУ, 2016. С. 274 – 280.
28. Попович І. Є. Сучасні форми і методи підготовки вчителя-дослідника у Великій Британії. *Сучасний вимір психології та педагогіки: матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (Львів, 27-28 травня 2016 р.). Львів : Львівська педагогічна спільнота, 2016. С. 116 – 121.
29. Попович І. Є. Дослідницькі вміння соціального педагога. *Current issues and problems of social sciences. International scientific conference* (Kielce, June 29-30. 2016). Kielce : Holy Cross University. P. 149 – 153.
30. Попович І. Є. Модель формування педагога-дослідника у професійній підготовці педагогічних кадрів Великої Британії. *Пріоритетні напрямки вирішення актуальних проблем виховання і освіти: матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (Харків, 22-23 липня 2016 р.). Харків : Центр педагогічних досліджень, 2016. С. 61 – 64.
31. Попович І. Є. Дослідницька діяльність як умова професійного саморозвитку педагога. *Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук: матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (Одеса, 12-13 серпня 2016 р.). Одеса : Південна фундація педагогіки, 2016. С. 48 – 51.
32. Попович І. Є. Дослідницькі вміння сучасного фахівця. *Актуальні проблеми сучасної соціології, соціальної роботи та професійної підготовки фахівців : матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (Ужгород, 16 вересня 2016 р.). Ужгород : УжНУ, 2016. С. 145 – 147.
33. Попович І. Є. Професійний розвиток педагога в процесі науково -дослідницької діяльності. *Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики: матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (Одеса, 18-19 грудня 2016 р.). Одеса : Південна фундація педагогіки, 2016. С. 48 – 51.
34. Попович І. Є. Становлення особистості вчителя-дослідника в системі підготовки фахівців у вищій школі. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (Хмельницький, 30-31 березня 2017р.). Хмельницький : ХНУ. 2017. С. 43 – 45.
35. Попович І. Є. Дослідницькі вміння у соціально-педагогічній діяльності. *Соціальна робота : виклики сьогодення : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (Тернопіль, 17-18 травня 2017 р.). Тернопіль : ТНПУ, 2017. С.112 – 116.
36. Попович І. Є. Тенденції професійного розвитку вчителя у Великій Британії. *Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів : матеріали міжнародного науково-методологічного семінару* (Київ-Хмельницький, 18 травня 2017 р.). Хмельницький : ХНУ, 2017. С. 172 – 175.

37. Попович І. Є. Практична підготовка як важлива складова професійного розвитку майбутнього вчителя-дослідника у навчальних закладах Великої Британії. *Сучасні наукові дослідження у психології та педагогіці – прогрес майбутнього* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Одеса, 19-20 травня 2017 р.). Одеса : Південна фундація педагогіки, 2017. С. 55 – 59.
38. Рокосовик Н. В. Болонський процес і дистанційне навчання в системі вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». Ужгород : вид-во УЖНУ, 2009. Вип. 16–17. С. 83–85.
39. Рокосовик Н. В. Дидактичне забезпечення дистанційного навчання (на прикладі закладів вищої освіти Великої Британії). *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*. К. : вид. від. НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. Вип. 12. С. 88–95.
40. Рокосовик Н. В. Роль викладача у дистанційному навчанні (на прикладі вищої школи Великої Британії). *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*. К. : вид. від. НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 21. С. 148–152.
41. Рокосовик Н. В. Тенденції розвитку британської педагогічної освіти. *Вісник Черкаського університету : зб. наук. праць. – Серія: Педагогічні науки / ред. кол.: А. І. Кузьмінський та ін.* Черкаси : вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2013. Вип. 40 (293). С. 113–117.
42. Рокосовик Н. В. Напрями досліджень у галузі підготовки фахівців педагогічної сфери засобами дистанційного навчання в Україні та Великій Британії. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. – Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград : вид. від. КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. Вип. 131. С. 179–181.
43. Рокосовик Н. В. Особливості підготовки фахівців засобами дистанційного навчання у відкритому університеті Великої Британії на прикладі магістрів педагогіки. *Наукове періодичне видання «Український психолого-педагогічний науковий збірник» : науковий журнал*. Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2014. Вип. 2 (02). С. 114–120.
44. Рокосовик Н. В. Особливості організації програм підготовки магістрів педагогіки засобами дистанційного навчання в університетах Великої Британії. *Наукове періодичне видання «Український психолого-педагогічний науковий збірник» : науковий журнал*. Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2014. Вип. 3 (03). С. 179–185.
45. Рокосовик Н. В. Особливості реалізації практично-орієнтованої системи підготовки магістрів педагогіки засобами дистанційного навчання в університетах Великої Британії. *Вісник Черкаського університету : зб. наук. праць. – Серія: Педагогічні науки / ред. кол.: А. І. Кузьмінський та ін.* Черкаси : вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2014. Вип. 3 (296). С. 108–111.
46. Рокосовик Н. В. Особливості національної політики щодо підготовки фахівців засобами дистанційного навчання у Великій Британії. *Вісник Черкаського університету : зб. наук. праць. – Серія: Педагогічні науки / ред. кол.: А. І. Кузьмінський та ін.* Черкаси : вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2014. Вип. 10 (303). С. 64–67.
47. Рокосовик Н. В. Альтернативні шляхи отримання педагогічної освіти засобами дистанційного навчання. *Вісник Черкаського університету : зб. наук. праць. –*

Серія: Педагогічні науки / ред. кол.: А. І. Кузьмінський та ін. Черкаси : вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2014. Вип. 21 (314). С. 106–109.

- 48.Рокосовик Н. В. Тенденции дистанционного магистерского образования в британских университетах. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – Серія: Педагогика, психология.* Тольятти. 2015. № 1 (20). С. 172–175.
- 49.Рокосовик Н. В. Integrating distance and traditional education at Norwegian university of Bergen. Науково-практична конференція «Педагогіка та психологія: теорія та практика» (Харків, 23–24 березня 2012 р.). Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2012. С. 44–45.
- 50.Рокосовик Н. Пропедевтичні основи використання елементів сугестопедичного методу, як складової частини дистанційного навчання, у викладанні іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Лінгвістичні проблеми та інноваційні підходи до викладання чужоземних мов у вищих навчальних закладах* : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції. – Львів : вид-во ЛДУ БДЖ, КНУ імені Тараса Шевченка, КНЛУ, 2012. – С. 169–170.
- 51.Рокосовик Н. В. Особливості організації навчального процесу у вищій школі за дистанційною формою навчання: реалії сьогодення. *Освіта і наука в умовах глобальних викликів* : матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (11–15 червня 2013 р.). Сімферополь : Кримський інститут бізнесу, 2013. С. 140–144.
- 52.Рокосовик Н. В. From the history of open university in Great Britain *Проблеми та стан розвитку педагогічних та психологічних наук в Україні* : збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції (22 червня 2013 року). К. : вид-во ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2013. С. 6–9.
- 53.Рокосовик Н. В. Психолого-педагогічні проблеми впровадження дистанційного навчання в умовах вищої школи України. *Педагогіка і психологія: перспективи та пріоритетні напрямки досліджень* : збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції (13–14 вересня 2013 р.). Львів : вид-во ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2013. С. 40–42.
- 54.Рокосовик Н. В. Підвищення педагогічної майстерності як складова підготовки вчителя у Великій Британії. *Педагогічна майстерність: методологія, теорія, технології* : матеріали I Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (м. Черкаси, 22–23 травня 2014 р.) / за заг. ред. проф. Біди О. А. Черкаси : видавець Чабаненко Ю. А., 2014. С. 108–110.
- 55.Рокосовик Н. В. Масові відкриті дистанційні курси – новітня тенденція сучасної дистанційної освіти. *Актуальні питання сучасної педагогіки та психології*: наукові дискусії : збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 26–27 вересня 2014 року). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2014. С. 78–81.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ І. ДОСЛІДНИЦЬКА ПАРАДИГМА В ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ОСВІТИ	5
РОЗДІЛ ІІ. ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	12
ВИСНОВКИ.....	22
ЛІТЕРАТУРА.....	26

Навчально-методичне видання

І.Козубовська, І.Попович, Н.Рокосовик

**ЗМІСТ, ФОРМИ І МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ
КАДРІВ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ
(методичні рекомендації)**

В авторській редакції

Підписано до друку 22.02.2019. Формат 60x84/16.
Гарнітура Times New Roman. Ум. друк. арк. 1,2.
Наклад 100 прим. Віддруковано на різнографі.

Видавництво УжНУ «Говерла»
88000, м. Ужгород, вул. Капітульна, 18.
Свідоцтво про внесення до державного реєстру видавців
виготівників, і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія 3т №32 від 31 травня 2006 року