

Міністерство освіти і науки України
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича

О.С. Чубрей

**ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ В
СУЧАСНИХ УМОВАХ**

Навчально-методичний посібник



Чернівці

Чернівецький національний університет

2019

УДК 378.011.3-051 : 91(07)
Ч-816

Рекомендовано до друку вченою радою
Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича

Рецензенти: *Бирка Маріан Філаретович,*
доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки, психології
та теорії управління освітою Інституту
післядипломної педагогічної освіти
Чернівецької області

Лазурко Світлана Іллівна,
методист районного методичного центру
управління освіти Глибоцької РДА,
вчитель географії Глибоцької гімназії

Чубрей О.С.

Теоретичні аспекти професійної підготовки майбутніх
вчителів географії в сучасних умовах : навч.-метод. посібник.
Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2019. 106 с.

У запропонованому виданні охарактеризовано основні етапи становлення та розвитку системи професійної підготовки майбутніх вчителів географії в історичній ретроспективі. Здійснено аналіз наукових праць вітчизняних та зарубіжних науковців, найбільш наближених до нашого дослідження. Висвітлено досвід країн пострадянського, європейського освітнього простору та досвід країн дальнього зарубіжжя у галузі професійної підготовки майбутніх учителів географії.

Для студентів географічного факультету спеціальності 014 «Середня освіта» (Географія) та для студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів, учителів загальноосвітніх навчальних закладів.

УДК 378.011.3-051 : 91(07)

© О.С. Чубрей , 2019
© Чернівецький національний
університет, 2019

Зміст

Вступ	5
Тема 1. Професійна підготовка майбутніх вчителів географії в історичній ретроспективі.....	7
1.1. Основні етапи становлення та розвитку системи професійної підготовки майбутніх учителів географії.....	7
1.2. Характеристика етапів розвитку системи професійної підготовки майбутніх учителів географії в XX-XI столітті.....	11
Контрольні запитання і завдання.....	22
Тема 2. Проблема професійної підготовки майбутніх вчителів географії в працях науковців.....	23
2.1. Проблеми та перспективи розвитку системи вищої освіти.....	23
2.2. Теоретичні основи професійної підготовки майбутніх учителів.....	28
2.3. Особливості реалізації компетентнісного підходу в системі вищої освіти.....	34
2.4. Проблеми організації самостійної роботи студентів.....	38
2.5. Психологічні аспекти організації професійної підготовки майбутніх фахівців.....	43
2.6. Зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх вчителів.....	49
2.7. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів географії.....	56
Контрольні запитання і завдання.....	62
Тема 3. Перспективні концепти зарубіжного досвіду в галузі професійної підготовки майбутніх учителів географії.....	63
3.1. Професійна підготовка майбутніх учителів географії у пострадянському освітньому просторі.....	63
3.2. Концепти професійної підготовки майбутніх учителів географії в європейських країнах.....	73

3.3 Професійна підготовка майбутніх вчителів географії у країнах дальнього зарубіжжя.....	82
Контрольні запитання і завдання.....	88

**Тема 4. Сучасні тенденції реформування системи
освіти України.....89**

4.1. Зміст поняття «трансформація».....	89
4.2. Сучасні тенденції реформування системи загальної середньої освіти України.....	92
4.3. Сучасні тенденції реформування системи післядипломної педагогічної освіти України.....	102
Контрольні запитання і завдання.....	104

Список літератури.....105

Вступ

Глобалізаційні процеси еволюції суспільства, складна економічна ситуація, вихід на міжнародний ринок праці, широке запозичення зарубіжного досвіду у різних сферах життєдіяльності особистості та децентралізація влади стали передумовою для реформування системи освіти України відповідно до загальноєвропейських та світових норм і стандартів. Така реформа є довготривалим процесом, який може не завершитись в найближчі 30–40 років і потребуватиме фахівців з усіх напрямів професійно-педагогічної підготовки, у тому числі й майбутніх учителів географії. Такий фахівець повинен сприяти насамперед формуванню та розвитку наукового світогляду учнів, цілісного бачення ними світу з позицій географічної науки та розвитку їх предметної та ключових компетентностей. З огляду на це, підготовка майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу постає актуально-перспективним завданням теорії та методики професійної освіти.

Трансформаційні виклики сьогодення спричиняють кардинальні зміни і в системі професійної освіти: якість підготовки бакалаврів має не лише враховувати нинішній рівень розвитку технологій, а й базуватися на принципах випереджувального навчання.

Цілком очевидно, що вказані позиції мають бути враховані у змісті стандартів освіти як основні інструменти забезпечення якості надання освітніх послуг. Проте варто пам'ятати, що студенти мають оволодіти компетентностями, задекларованими сучасними освітніми стандартами, завдяки сформованим у власній навчальній діяльності пізнавальним можливостям. І, що не менш важливо, продовжувати оволодівати новітніми професійними знаннями, інноваційними технологічними методами, прийомами, засобами в самоосвітній діяльності.

Навчальний посібник з курсу «Теоретичні аспекти професійної підготовки майбутніх вчителів географії в сучасних

умовах» – спроба систематизувати накопичені матеріали з напрямку професійної підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності. У процесі його написання вивчені різні джерела, з яких виділені основні положення, теорії, вчення, класифікації, терміни, які мають відношення до професійної підготовки майбутніх учителів географії в сучасних умовах.

Посібник містить як специфічні теми, так і ті, що запозичені з інших дисциплін, з якими перетинається курс «Теоретичні аспекти професійної підготовки майбутніх вчителів географії в сучасних умовах». Посібник орієнтований на його використання майбутніми вчителями географії при вивченні таких курсів, як «Вступ до спеціальності», «Соціально-виховна робота майбутнього вчителя географії в сучасній школі», «Методика викладання географії», «Методика і проблеми викладання географічного українознавства в школі», «Теорія і методологія географічної науки».

У навчальному посібнику використано методичні розробки провідних педагогів та географів – І. Антоненко, О. Браславська, О. Горбатюк, Л. Запорожець, О. Надтока, Я. Олійник, Л. Покась, О. Тімець, І. Шоробура та ін.

Посібник буде корисним насамперед для студентів, що навчаються у вищих навчальних закладах на педагогічних спеціальностях. Матеріали посібника мають не лише навчально-методичне, а й інформаційне значення. У кінці навчальних тем подані контрольні запитання і завдання, що допоможуть закріпити вивчене.

Тема 1. Професійна підготовка майбутніх учителів географії в історичній ретроспективі

1.1. Основні етапи становлення та розвитку системи професійної підготовки майбутніх учителів географії

1.2. Характеристика етапів розвитку системи професійної підготовки майбутніх вчителів географії в XX–XXI столітті

1.1. Основні етапи становлення та розвитку системи професійної підготовки майбутніх вчителів географії.

Інтенсивність наукових розвідок зазначеної проблематики свідчить про її важливість для системи освіти України. Проте доцільно відмитити, що спостерігаються певні відмінності у наукових поглядах на її періодизацію. Зокрема, нами визначено, що науковці виділяють три або чотири періоди (етапи) становлення та розвитку досліджуваного феномену, що співвідносяться із критичними змінами у розвитку державного устрою і суспільного життя.

У праці О. Горбатюк виокремлено *три етапи* становлення та розвитку системи вищої педагогічної освіти в Україні: 1) 1917–1919 рр. – становлення системи підготовки педагогічних кадрів у перехідний період; 2) 1920–1928 рр. – розвиток української вищої педагогічної школи в період масштабного реформування освіти; 3) 1929–1933 – перехід до нового змісту, форм та методів виховання педагога у вищих педагогічних закладах (О. Горбатюк, 2012 р.).

О. Браславська так само виділяє *три періоди* становлення вітчизняної географічної освіти : 1-й період – початок 30-х років XX ст. – педагогічну освіту надавали вищі навчальні заклади у яких відкрито географічні або геолого-географічні факультети; 2-й період – 40–90-х рр. – формування розгалуженої системи географічних дисциплін у ВНЗ, навіть події Другої світової війни не стали на заваді розвитку географічної освіти; 3-й період – початок 90-х років XX ст. – новітній етап розвитку географічної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах та школах України.

І. Шоробурою виділено такі **чотири періоди** становлення та розвитку шкільної географічної освіти у XIX – XX століттях: 1-й період – XIX ст. – початок XX ст. – становлення природознавства і географії як шкільних дисциплін; 2-й період – 1905 – 1920 рр. – пов’язаний з педагогічними пошуками та інноваціями в шкільній географічній освіті XX ст., а також з початком політичного відродження України, становленням її національної державності й національної школи; 3-й період – 1920 – 1991 рр. – розвиток радянської системи шкільної географічної освіти; 4-й – 1991 р. – початок XXI ст. – становлення і розвиток національної системи шкільної географічної освіти. Автор зазначає, що з 1991 р. розпочинається новий період розбудови школи незалежної України, що передбачає зміни у вивченні шкільних географічних курсів. Він характеризувався тим, що накопичений позитивний потенціал поклав початок лавиноподібним змінам у всій системі шкільної географічної освіти. Активізація національного чинника в умовах незалежності України сприяє докорінному оновленню шкільної географічної освіти [30]. Проте доцільно відмітити, що виділені І. Шоробурою періоди мають досить непропорційний часовий проміжок. Зокрема, 1-й (становлення природознавства і географії як шкільних дисциплін) та 3-й (розвиток радянської системи шкільної географічної освіти) періоди охоплюють пів століття. А 2-й (початок політичного відродження України) та 4-й (становлення і розвиток національної системи шкільної географічної освіти за часів незалежності) – від 15 до 27 років.

У дисертаційному дослідженні Л. Мельничук зроблено спробу періодизації становлення та розвитку шкільної географічної освіти в Україні у першій половині XX століття [9]. На думку автора, шкільна географічна освіта впродовж першої половини XX століття пройшла **чотири основних етапи**: 1900 – 1917 рр. – етап становлення географії як шкільного предмета; 1917 – 1930 рр. – етап складних і суперечливих пошуків шкільної географічної освіти; 1930 – 1940 рр. – етап становлення сучасних підходів до викладання географії в школі; 1940 – 1950 рр. – етап утвердження географії як самостійного шкільного загальноосвітнього предмета.

О. Тімець, аналізуючи питання історії становлення професійної підготовки майбутніх учителів географії також пропонує періодизацію, що охоплює **чотири історичні періоди**: 1-й період – від початку ХХ ст. до 1917 р. – зародження географічної освіти; 2-й період – 1917 – 1940 рр. – становлення вищої та шкільної географічної освіти, пошук нових форм викладання географії; 3-й період – 1940 – 1990 рр. – формування розгалуженої системи географічних дисциплін у ВНЗ; 4-й період – початок 90-х років ХХ ст. – новітній етап розвитку географічної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах та школах України, що супроводжувався перебудовою структури й змісту шкільної географії. При цьому автором зазначено, що на початку ХХ ст. у структурі українських університетів (інститутів) не існувало географічних факультетів, така ситуація тривала аж до революційних подій 1917 року.

Досить дискусійним є виділення виділення О. Тімець періоду формування розгалуженої системи географічних дисциплін у вищих навчальних закладах України (40-ві – 90-ті роки). Оскільки саме цей час характеризується наявністю різних підходів до навчання у ВНЗ. Зокрема, початок 50-х років відзначаються жорсткою централізацією щодо професійної підготовки майбутніх учителів; видана навчальна та методична література підпорядковувалися вимогам комуністичної ідеології. А для 60-х років – періоду Хрущовської відлиги – характерна часткова демократизація суспільного життя, яка позитивно вплинула на професійну підготовку майбутніх учителів географії.

У монографії Я. Олійника та Н. Краснопольської «Географічна наука в Україні: становлення і розвиток» встановлено етапність географічної науки та виділено **чотири етапи** її розвитку : 1-й етап – 1917 – 1940 рр. – характеризується виникненням значної кількості наукових закладів географічного спрямування; 2-й етап – 1945 – 1969 рр. – характеризується відновленням зруйнованого господарства України, в т. ч. науки і освіти. В цей час відбувається процес подальшого формування системи наукових та освітніх закладів України, наукового потенціалу географічної науки; 3-й етап – 1970 – 1979 рр. – характеризується створенням природничо-

географічних факультетів, на яких здійснюється підготовка майбутніх вчителів географії; 4-й етап розпочинається з 1991 року, в період незалежності України, що характеризується формуванням національної географічної науки.

Взявши за основу визначені вище етапи становлення та розвитку системи професійної підготовки майбутніх учителів географії та доповнивши їх результатами сучасних психолого-педагогічних досліджень, запропоновано власну періодизацію, яка охоплює п'ять етапів:

- перший етап (1917 – 1941 роки) – становлення професійної підготовки майбутніх вчителів географії як системи;

- другий етап (1944 – 1959 роки) – відновлення роботи системи підготовки майбутніх вчителів географії в післявоєнні роки та її реформування;

- третій етап (1960 – 1990 роки) – розвиток системи університетської географічної освіти та виокремлення прикладної географії;

- четвертий етап (1991 – 2005 роки) – функціонування системи професійної підготовки майбутніх вчителів географії в умовах незалежності України;

- п'ятий етап (2005 рік – по даний час) – приєднання України до Болонського процесу та запровадження кредитно-модульної системи навчання.

Основою запропонованої нами періодизації професійної підготовки майбутніх учителів географії є не тільки зміни в суспільному житті України, а й розвиток географічної освіти як системи з якісними зрушеннями у змісті, підходах до вивчення явищ, методах навчання на різних етапах розвитку, зумовленими, перш за все, реформами освіти. Вивчення таких зрушень і реформ географічної освіти викликає інтерес не тільки з точки зору змін у методичній науці, технологіях навчання, але і тим, у яких історичних і культурних умовах вони відбувалися, наступністю в освітньому процесі і на окремих його етапах.

1.2. Характеристика етапів розвитку системи професійної підготовки майбутніх вчителів географії в ХХ – ХХІ ст.

На першому етапі (1917-1941 роки) відбувається становлення професійної підготовки майбутніх вчителів географії як системи.

До початку ХХ століття фізико-географічні поняття вже стали звичним явищем у шкільних географічних курсах. Вони почали складатися у певну систему ще у 30-х роках минулого століття. Зокрема, у 1917 році почався набір студентів на географічну спеціальність у Херсонському педагогічному інституті. У 1926 році в Харкові засновано Інститут географії і картографії. У 1930-1940 роках в Україні виникло чимало наукових закладів, де велися географічні та близькі до географічних дослідження.

Період становлення ознаменований пошуком нових форм викладання географії, але в учительських інститутах було обмаль кваліфікованих викладачів, бракувало обладнання, підручників і наочних посібників. Про те у вищих навчальних закладах удвічі збільшили кількість годин для вивчення спеціальних географічних дисциплін. На початку 30-х років географічну освіту надавали вищі навчальні заклади – педінститути й факультети у складі університетів. При Київському, Харківському, Одеському та Дніпропетровському університетах функціонували географічні або геолого-географічні факультети [4].

Для цього періоду характерні нез'ясованість місця географії в системі наук до 30-х років ХХ ст. та утвердження її як самостійного загальноосвітнього предмета після низки урядових постанов, починаючи з 1931 року. У школах запроваджували комплексне навчання, використовували різні за змістом й обсягом навчальні програми. В цей час викладачі вищих навчальних закладів, проводячи лекційно-практичні заняття, пропагували дослідження в природі, на підприємствах, залучаючи студента до активної самостійної роботи. Семінарсько-групову роботу студентів поєднували зі вступною або із заключною частинами лекції викладача, що знижувало

ефективність навчання, обмежувало всіх суб'єктів навчального процесу в часі й творчості, зменшувало їхню відповідальність. Студент-географ, не отримавши належної кількості академічної інформації, змушений був працювати бригадно-лабораторним методом, де не завжди його діяльність збігалася в часі з можливостями товаришів. У цей час розпочинається формування засад вітчизняної методики навчання географії, видають спеціальні методичні посібники, рекомендації для вчителів, що сприяло розвитку географічної науки, утвердженню її здобутків у вищій школі.

На етапі становлення професійної підготовки майбутніх вчителів географії значна увага приділяється вивченню географічних дисциплін, формуються засади вітчизняної методики навчання географії, видаються методичні посібники та підручники географічного спрямування. Для цього періоду характерне виникнення системи педагогічної освіти й нова номенклатура педагогічних спеціальностей із посиленням ролі географічних дисциплін. Виникла значна кількість наукових закладів географічного спрямування, де відбувалась підготовка майбутніх учителів географії.

Другий етап припадає на 1944 – 1959-ті рр. і вирізняється відновленням роботи системи підготовки майбутніх вчителів географії в післявоєнні роки та її реформуванням.

Навіть події Другої світової війни не стали на заваді розвитку географічної освіти. Війна показала не тільки успіхи у викладанні шкільної географії, а й виявила ряд недоліків. Одним з них було невміння читати топографічну карту, недостатня увага до вироблення навичок використовувати її при виконанні практичних робіт, орієнтуватися на місцевості тощо. Виявлені недоліки зумовили потребу реформування вищої географічної освіти в післявоєнні роки. Реформу розпочали зі збільшення терміну навчання в педагогічних інститутах, передовсім – збільшення годин на самостійну роботу студентів та годин на виконання лабораторних і практичних робіт (понад 60 % від загальної кількості навчального часу).

У 50-х роках ХХ ст. ухвалено державну постанову про введення загальної обов'язкової десятирічної освіти на основі політехнічного навчання, де географії відведено одне з

центральных місць, що спричинило підвищенню вимог до підготовки майбутніх учителів географії та проходження ними практики в школі [9]. В цей час започатковуються навчальні курси з вивчення географії республіки, області, району, що передбачають використання красознавчого матеріалу.

У працях цього періоду з економічної географії створено методологічні основи структурного аналізу виробничо-територіальних комплексів; роботи з комплексного районного планування території з багатопрофільним народним господарством; фізико-географи розглядали питання районування України, де вперше дано характеристику всіх регіональних одиниць за єдиним принципом.

Другий етап (1944-1959 роки) – етап відновлення роботи системи підготовки майбутніх учителів географії в післявоєнні роки та її реформування – характеризується збільшенням термінів навчання для підготовки вчителів. Зросла кількість годин на виконання практичних та семінарських занять, збільшився об'єм розробки нових навчальних планів і програм. Зміст вищої географічної освіти залежить від досягнень географічної науки, що поетапно вдосконалюється та видозмінюється.

Наступною сходинкою став третій етап – 1960 – 1990-ті роки, – який характеризувався розвитком системи університетської географічної освіти та виокремленням прикладної географії.

60-ті роки – розвиток радянської системи географічної освіти та наростання суперечностей і явищ стагнації у системі підготовки майбутніх учителів географії. Хрущовська «відлига» стала значним поштовхом для відродження творчого потенціалу педагогічних сил, що стимулювало розвиток науки та системи освіти.

70-і роки – етап розвитку шкільної географічної освіти. В ці роки знову повертаються до лінійної структури викладання географії, з'являються нові навчальні плани, програми, підручники.

У 70 – 80-х роках у методику навчання географії поступово входить проблемний підхід, розширився арсенал застосування методів навчання. Все це відбувалося на тлі поліпшення

матеріальної бази навчання географії – карти, таблиці, довідники, енциклопедії та технічні засоби навчання (проектори, фільмоскопи, кінофільми, діафільми тощо).

80-ті – 1990-ті рр. – період загострення суперечностей між системою географічної освіти та процесами демократизації, що зумовило зміни та якісні зрушення в географічній освіті, які відбулися з другої половини 80-х рр. Особливістю 90-х рр. є зростання політичної самосвідомості українського народу, його прагнення до незалежності. Спостерігається і відповідна переорієнтація навчання майбутніх вчителів географії.

У досліджуваний період розвивалися теоретичні питання, які стосувались економічної географії. Це формування і функціонування виробничо-територіальних комплексів, формування складових виробничо-територіальних комплексів, застосування картографічного методу під час вивчення економіко-географічних об'єктів, висвітлення проблеми формування систем розселення, міграції населення і трудових ресурсів, ландшафтні дослідження. Картографічні дослідження розвивались у двох напрямках – теоретичні і методичні напрацювання та створення карт, використання математичних методів в економічній і фізичній географії. Активно розвивалися соціально-економічні дослідження, які торкалися питань використання рекреаційних ресурсів, розвитку туризму, сфери відпочинку.

Поряд із досягненнями аналізованому періодові властиві й недоліки, зокрема: дезінтегрованість географічної освіти, ідеологічність її методів, невідповідність фахового змісту світовим стандартам, середньорівневість, відсутність змагального характеру, рейтингу в оцінюванні знань, урівнюваність, масовість змісту і форм навчально-виховного процесу. Усе це призвело до того, що в кінці 80-х років розпочалася перебудова вищої та середньої спеціальної освіти, головними засадами якої стали розроблення й удосконалення педагогічних технологій, авторських методичних систем навчання, упровадження програмованого навчання, тестового контролю знань, навичок та вмінь, інших прогресивних методів дидактики, а також комп'ютеризація навчального процесу.

«Цей період характеризується виокремленням прикладної географії, нових її напрямів – основ ландшафтного аналізу, природокористування та охорони природного середовища України; поєднання кількісних методів із розширенням сфери наукових географічних досліджень; розвитку однорівневої системи вищої освіти, в тому числі географічної; подальшого удосконалення підготовки і розподілу спеціалістів географів для планової економіки; переходу від вивчення пояснювальної географії до прогнозуючо-конструктивної, концептуальної, що зумовлювалося потребами практики, ускладненням взаємодії між суспільством і природою. У своєму розвитку географія пройшла шлях від дидактики до аналізу, від аналізу до концептуалізації» [8].

Третій етап (1960 – 1990-ті роки) – етап розвитку системи університетської географічної освіти – характеризується появою нових географічних напрямів (ландшафтний аналіз, природокористування, охорона природного середовища), активно розвиваються соціально-економічні дослідження. Великого значення набуває розвиток шкільної географічної освіти, в методику підготовки майбутніх вчителів географії запроваджено проблемний підхід, покращується матеріальна база та оновлюються технічні засоби навчання. Отже, на третьому етапі започатковано розвиток педагогічної психології та продовжено дослідження щодо формування особистості фахівця в умовах навчальної діяльності.

Наступною сходинкою став третій етап – 1991 – 2005-ті роки, який розпочався в умовах незалежності України.

Із початком 90-х років ХХ ст. пов'язують новітній етап розвитку географічної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах та школах України.

Із проголошенням Декларації про державний суверенітет України (1991) розширюється професійна складова освіти, оновлюється зміст навчальних дисциплін з урахуванням об'єктивної оцінки національної науки, техніки, культури, створюються умови для здобуття додаткових спеціальностей. Зміст педагогічної і географічної освіти набуває національної спрямованості й деідеологізується.

Зі здобуттям Україною незалежності змінюються суспільно-культурні потреби, переглядаються окремі методичні засади підготовки майбутніх вчителів відповідно до парадигми особистісно-орієнтованого навчання та орієнтуючись на національне виховання. Зважаючи на невідомий розвиток науково-технічного прогресу, процеси глобалізації, високу інформаційну насиченість суспільства, шкільна географічна освіта спрямовується на професійну та творчу самореалізацію майбутнього громадянина. Саме географія є одним із найважливіших інструментів для якісної реалізації цих освітніх напрямів, а шляхами їх реалізації є розробка та впровадження нових методик і засобів навчання.

На етапі функціонування системи професійної підготовки майбутніх учителів географії в умовах незалежності України визначено шляхи забезпечення домінування практичного компонента навчального процесу над теоретичним. Запропоновано ширше впроваджувати технології управління за результатом, кардинально змінити. У другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. у навчальних закладах України зроблені спроби поліпшення зв'язку навчання з життям, подолання надмірного теоретизування у навчальному процесі. Проте наміченого не було досягнуто.

На початку 90-х років, коли Україна стала незалежною державою, розпочалася напружена робота з якнайшвидшого забезпечення шкіл українськими підручниками. З'явилися альтернативні, пробні та інші підручники й навчальні посібники. У зв'язку з утвердженням державної незалежності України, створено умови для формування національної системи освіти з новою структурою та змістом, осмислення вітчизняних подій і персоналій, з'ясування проблем національного виховання й освіти.

Процеси глобалізації, комп'ютеризації сприяли підвищенню потреб особистості в розширенні знань із географії та вмінь їх застосовувати в життєдіяльності. З'являються перші спроби стандартизації освіти взагалі та географічної зокрема. Для цього періоду також характерне реформування змісту й мети географічної освіти. Нині зміщено акценти з репродуктивного відтворення географічної інформації на розвиток пізнавальної

активності й географічного мислення учнів і студентів; уніфікацію змісту фахової підготовки студентів-географів; урахування проблемного підходу до навчання географії; запровадження в навчальний процес ВНЗ активних методів навчання [4].

Висуното нові вимоги до рівня фахової підготовки вчителів географії, формування стійкої системи вищої географічної освіти, оновлення її змісту й структури. Нагальною потребою в професійній підготовці майбутнього вчителя географії стало вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду, кращих світових здобутків, упровадження різноманітних науково-організаційних форм діяльності закладів середньої й вищої освіти, заміна авторитарності на демократичні принципи навчання, зміна структури співпраці викладачів та студентів для стимулювання творчості, ініціативності, професіоналізму, відкритості системи географічної освіти на основі нових прогресивних світових концепцій та компетентнісного підходу.

На цьому етапі значна увага приділяється шкільному краєзнавству, розвитку геоecологічного, гуманістичного і культурологічного напрямів. Навчальні програми для підготовки майбутніх вчителів географії створюються у напрямі гуманізації змісту предмета, орієнтації на розвиток особистості, інтеграції географічних знань з іншими дисциплінами, розроблення таких засобів навчання, як навчальні комп'ютерні програми, електронні підручники, дидактичні матеріали тощо.

Четвертий етап (1991 – 2005 роки) етап функціонування системи професійної підготовки майбутніх вчителів географії в умовах незалежності України характеризується реформуванням змісту й цілей географічної освіти. Упродовж цього періоду значна увага приділялася науково-методичним основам економіко-географічних досліджень; питанням історії національної географії; оцінці природно-ресурсного потенціалу; проблемам раціонального природокористування та екологізації географії. Переглядаються методичні засади підготовки майбутніх вчителів, шкільна географічна освіта спрямовується на професійну та творчу самореалізацію майбутнього громадянина. Зроблено перші спроби стандартизації вищої освіти та географічної зокрема. Зміщено акценти з

репродуктивного відтворення географічної інформації на розвиток пізнавальної активності й географічного мислення студентів; уніфікацію змісту фахової підготовки студентів-географів; урахування проблемного підходу до навчання географії; запровадження в навчальний процес ВНЗ активних методів навчання; підсилення мотивації навчання з урахуванням національних і регіональних чинників у змісті географічної освіти.

П'ятий етап розпочався з 2005 року і триває до теперішнього часу. У цей період відбулося приєднання України до Болонського процесу та запровадження кредитно-модульної системи навчання у вищу школу.

Він орієнтований на активне входження освіти і науки у вищих навчальних закладах України до європейської та світової спільноти. Швидка зміна умов життя змушує шукати нові підходи до підготовки фахівців, які будуть здатні працювати у XXI столітті.

Перехід до ринкових відносин, структурна перебудова економіки, політичні процеси, криза вищої школи потребують формування нової системи цінностей і напрямів в освіті. Співпраця з європейцями у сфері освіти на шляху входження України в Європу є одним із пріоритетів розвитку вищої освіти України. Відповідно до вимог Болонського процесу Україна зобов'язалась узгодити освітню політику щодо створення Європейського регіону вищої освіти. У сучасній Україні освіта «базується на національній ідеї вищої освіти, зміст якої полягає у збереженні та примноженні національних освітніх традицій. Вища освіта покликана виховувати справжнього громадянина України, для якого потреба у фундаментальних знаннях та у підвищенні загальноосвітнього й професійного рівня асоціюється із зміцненням своєї держави (В. Єгорова) [9, с. 38]. У структурі європейської освіти для освіти нашої країни з'явилося багато нового. Одним із таких нововведень, яке радикально змінює систему освіти, стала кредитно-модульна система, що є обов'язковою вимогою реорганізації навчально-виховної діяльності університету, залученого до Болонського процесу [9, с. 39].

Болонський процес в Україні по суті став «брендом» реформ національної системи вищої освіти, що спрямовані на входження її в європейський освітній і науковий простір у рамках загального руху щодо реалізації євроінтеграційних прагнень України.

Сучасним стратегічним пріоритетом визнається впровадження національної інноваційної моделі розвитку України, що, зокрема, передбачає вдосконалення освітньо-наукової інфраструктури, системи проведення фундаментальних і прикладних наукових досліджень у вищих навчальних закладах, упровадження наукових результатів у навчальний процес.

У рамках національної стратегії розвитку системи вищої освіти і науки завдання щодо забезпечення інтеграції вітчизняної системи вищої освіти в європейський та світовий освітній і науковий простір має, передусім, спрямовуватися на вироблення підходів, технологій і критеріїв для обґрунтування сумісності та порівнянності її змістовно-структурних елементів з європейською моделлю вищої освіти відповідно до болонських стандартів.

Основними поняттями Болонської декларації є:

- навчальний модуль (змістовний) (надалі – модуль);
- освітньо-кваліфікаційні рівні (бакалавр, магістр);
- навчальний кредит (надалі – кредит);
- навчальний рейтинг (надалі – рейтинг);
- тьюторіал та ін.

У рамках кожного модуля студент має справу як зі знаннями з предмета, так і з видами діяльності, які пов'язані з отриманням та використанням цих знань.

Модульна організація змісту навчальної дисципліни – це не механічне перенесення розділів програми до навчальних модулів, оскільки вона вимагає глибокої аналітико-логічної роботи над змістовим наповненням дисципліни, структурування її як системи, а не довільного конгломерату наукової інформації. Головною умовою реалізації модульного принципу організації змісту навчальної дисципліни є можливість виділити генеральні наскрізні ідеї професійної діяльності, на розкриття й засвоєння яких спрямований кожен модуль. Для студента – майбутнього

фахівця – важливо не лише осмислити й засвоїти інформацію, а й оволодіти способами її практичного застосування і прийняття рішень.

У цілому, вчені називають такі принципи відмінності кредитно-модульного навчання від інших систем навчання: зміст навчання постає в закінчених, самостійних комплексах – модулях, які є одночасно банком інформації і методичною вказівкою до його засвоєння; взаємодія суб'єктів навчального процесу відбувається на принципово іншій основі – за допомогою модулів забезпечується осмислене самостійне досягнення тими, хто навчається, відповідного рівня попередньої підготовленості до кожної педагогічної зустрічі; сутність модульного навчання вимагає збереження паритетних суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин усіх учасників навчального процесу. Отже, позитивним у даній організації навчальної діяльності є те, що студенти працюють у власному темпі для досягнення поставлених навчальних цілей, оскільки кредитно-модульна система робить наголос на індивідуалізації підготовки, саморегульованому навчанні, на оцінюванні можливостей студента в майбутньому виконувати свої професійні обов'язки ефективно.

Таким чином, перехід до кредитно-модульної системи навчання дає можливість українським ВНЗ проводити підготовку фахівців, здатних до постійного оновлення наукових знань в умовах ринкової економіки, професійної мобільності та швидкої адаптації до змін у соціально-культурному середовищі, продовжити освіту або здобути відповідну кваліфікацію за кордоном на базі певного закінченого циклу освіти.

Саме для цього й існує система тьюторів, робота яких полягає в наданні консультацій студентам з приводу того, коли і які предмети їм краще обирати та певні правила переходу від одного модуля до іншого. Тьюторська система є важливим елементом освітньої системи Великої Британії. Головна мета цієї системи – підвищення ефективності навчального процесу шляхом сприяння самостійній роботі студентів. Треба зазначити, що Британська тьюторська система дещо корелює із елементами українського освітнього процесу, зокрема із призначенням кураторів для груп студентів чи наукових

керівників для дипломатів та аспірантів (В. Єгорова, М. Голубєва).

Досвід іноземної педагогічної практики виявив, що оптимальним є поєднання модульної організації навчання з рейтинговою системою оцінювання знань, умінь та навичок студентів. Так, на зміну традиційній системі навчання запроваджується кредитно-модульна система організації навчального процесу.

Упровадження кредитно-модульної системи є важливим фактором для стимулювання ефективної роботи викладача і студента, збільшення часу їх безпосереднього індивідуального спілкування в процесі навчання.

Є й низка проблем, що потребують подальшого вирішення, а саме: питання професійної підготовки майбутніх фахівців різних галузей в умовах кредитно-модульної системи навчання, удосконалення змісту, розроблення й застосування інноваційних методів навчання, що забезпечило б підвищення рівня якості освіти і конкурентоспроможності фахівців – випускників вищих навчальних закладів.

Маємо визнати, що входження у Болонський простір для українського суспільства важливе та необхідне через потребу розв'язанні проблеми визнання українських дипломів за кордоном, підвищення ефективності та якості освіти, конкурентоспроможності українських ВНЗ та їхніх випускників на європейському й світовому ринках праці.

Варто глибше розглянути питання інтеграції з різними географічними та іншими гуманітарними дисциплінами в межах єдиних інтегрованих програм; вибірковості в ознайомленні з різними регіонами світу за проблемного навчання; моделюванні навчального процесу, інноваційності у навчанні.

Проблеми поліпшення практичної підготовки вчителів можуть бути розв'язані завдяки розвитку технологій управління за результатом, кардинальній зміні навчальних планів та програм, з яких буде вилучено другорядні для практичної діяльності дисципліни та навчальний матеріал. Важлива роль має відводитися відбору викладачів педагогічних вищих навчальних закладів, які самі б на високому рівні володіли тими компетентностями, що прагнуть сформувати у студентів.

П'ятий етап (2005 рік – по даний час) – етап приєднання України до Болонського процесу та запровадження кредитно-модульної системи навчання відзначається приєднання України до Болонського процесу та запровадження кредитно-модульної системи навчання у вищу школу, що забезпечує ефективну співпрацю викладача та студента, збільшує час їх спілкування в процесі навчання. Активне входження освіти і науки до європейської та світової спільноти дає можливість готувати майбутніх педагогів здатних до постійного оновлення наукових знань в умовах нових викликів XXI століття. Це сприяє професійній мобільності та уможлиблює продовження освіти або здобуття відповідної кваліфікації за кордоном на базі певного закінченого циклу освіти в Україні. Даний етап характеризується поглибленням фундаментальних і прикладних наукових досліджень у вищих навчальних закладах, оновленням освітньо-наукової інфраструктури, застосуванням наукових результатів у навчальний процес підготовки майбутніх учителів географії в Україні.

Контрольні запитання і завдання :

- 1. Хто з провідних науковців займався дослідженнями становлення та розвитку системи професійної підготовки майбутніх учителів географії?*
- 2. Назвіть основні етапи розвитку системи професійної підготовки майбутніх вчителів географії в XX – XXI століттях.*
- 3. Охарактеризуйте становлення професійної підготовки майбутніх вчителів географії як системи.*
- 4. Дайте характеристику етапу відновлення роботи системи підготовки майбутніх вчителів географії в післявоєнні роки та її реформування.*
- 5. Які особливості розвитку системи університетської географічної освіти та виокремлення прикладної географії?*
- 6. Охарактеризуйте особливості функціонування системи професійної підготовки майбутніх учителів географії в умовах незалежності України.*

7. *Розкрийте особливості етапу приєднання України до Болонського процесу та запровадження кредитно-модульної системи навчання.*

Тема 2. Проблема професійної підготовки майбутніх вчителів географії в працях науковців

- 2.1. Проблеми та перспективи розвитку системи вищої освіти.
- 2.2. Теоретичні основи професійної підготовки майбутніх учителів.
- 2.3. Особливості реалізації компетентнісного підходу в системі вищої освіти.
- 2.4. Проблеми організації самостійної роботи студентів.
- 2.5. Психологічні аспекти організації професійної підготовки майбутніх фахівців.
- 2.6. Зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх учителів.
- 2.7. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів географії.

2.1. Проблеми та перспективи розвитку системи вищої освіти.

Забезпечення ефективної підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу потребує ґрунтовного аналізу сучасних психолого-педагогічних досліджень.

У сучасній педагогічній теорії акумульовано вагомий різномірний та різноплановий досвід, що має великий прикладний потенціал, охоплює різноманітні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців у системі вищої освіти. Відповідно до визначених мети та завдань дослідження, доцільно здійснити аналіз наукових праць вітчизняних та зарубіжних науковців найбільш наближених до нашого дослідження, за такими напрямками:

- проблеми та перспективи розвитку системи вищої освіти;
- теоретичні основи професійної підготовки майбутніх учителів;

- особливості реалізації компетентнісного підходу в системі вищої освіти;
- проблеми організації самостійної роботи студентів;
- психологічні аспекти організації професійної підготовки майбутніх фахівців;
- зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх вчителів;
- теорія і практика професійної підготовки майбутніх вчителів географії.

Аналіз основних тенденцій розвитку системи вищої освіти в Україні дозволяє виділити: глобалізацію, інтеграцію, фундаменталізацію, гуманізацію, неперервність, диференціацію, індивідуалізацію, інформатизацію, диверсифікацію, багаторівневість та стандартизацію. Відповідно до визначених тенденцій визначено основні положенням, на яких має ґрунтуватись сучасна освітня діяльність ВНЗ в Україні це: 1) відповідність освіти потребам соціально-економічного розвитку суспільства; 2) забезпечення інтелектуального розвитку особистості, оволодіння нею ефективними методами самостійної пізнавальної діяльності; 3) формування у молодих поколінь високих морально-духовних якостей на засадах загальнолюдських і національних цінностей; 4) розвиток високої екологічної культури й відповідальності за збереження довкілля. У сучасних умовах глобалізаційних та євро інтеграційних процесів особливого значення набуває підвищення мобільності студентів і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів у рамках двосторонньої співпраці між ВНЗ України та Європи, що зумовлює певну стандартизацію у професійній підготовці майбутніх фахівців.

Виділяють внутрішні та зовнішні проблеми розвитку вищої освіти на інноваційній основі. Серед *проблем внутрішнього характеру* визначено: 1) недостатній ступінь використання усіх можливостей ВНЗ у контексті регіону; 2) низьку адаптивність варіативної складової навчальних планів; 3) слабкий профільний характер навчальних дисциплін; 4) розмитість процесу вибору ВНЗ нових напрямів підготовки. До *проблем зовнішнього характеру* віднесено: 1) неузгодженість ліцензійних обсягів прийому абітурієнтів різними ВНЗ;

2) низький статус випускників ВНЗ, що здобули освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр»; 3) слабку привабливість отримання вищої освіти в Україні.

У контексті євроінтеграції перед сучасною системою вищої освіти України постає низка питань, що вимагають якнайшвидшого вирішення: адаптація до єдиних європейських освітянських критеріїв і стандартів, поліпшення економічного стану в цілому, інтеграція освіти і науки; підвищення соціального престижу й посилення мотивації науково-педагогічних працівників вищої школи; кардинальне оновлення та модернізація матеріально-технічної бази вищих навчальних закладів відповідно до сучасних світових вимог; створення необхідної інфраструктури та відповідного матеріально-інформаційного забезпечення самостійної навчальної роботи та практичної підготовки студентів; демократизація вищої школи в дусі класичних університетів; запровадження реальної оцінки якості вищої освіти; актуалізація особистості студента на здобуття реальної вищої освіти, що має слугувати визначальним чинником розвитку вітчизняної вищої школи.

Досліджуючи інноваційну парадигму вищої освіти України за умов переходу до інформаційного суспільства варто наголосити на тому, що в інформаційному суспільстві особливого значення набуває гуманістична функція освіти, що передбачає формування мотивації студентів для пошуку особистісних цілей та само актуалізацію. В цих умовах ключовим є перехід від освіти на все життя до безперервної освіти та втілення концепції сталого розвитку.

Удосконалення державної політики у сфері вищої освіти України в контексті інтеграції до європейського освітньо-наукового простору можливе за умов успішного усунення *невідповідностей* системи вищої освіти України загальним тенденціям європейського простору вищої освіти, а саме: недостатньої відповідності освітніх послуг вимогам суспільства та запитам особистості; обмеженості доступу до якісної освіти окремих категорій населення; недосконалості змісту вищої освіти та системи моніторингу й оцінки її якості; повільного здійснення інформатизації системи вищої освіти, упровадження в освітній процес інноваційних та інформаційно-комп'ютерних

технологій; недостатнього рівня соціально-правового захисту учасників освітнього процесу; низького рівня фінансово-економічного, матеріально-технічного, навчально-методичного та інформаційного забезпечення діяльності вищих навчальних закладів; неефективності управління системою вищої освіти, недостатнього розвитку самоврядування, залучення до управління громадських інституцій, роботодавців, бізнес-структур та інших користувачів освітніх послуг. *Перспективними напрямками* удосконалення сфери вищої освіти є: створення законодавчо-нормативних актів, спрямованих на підвищення ефективної співпраці з визначенням комплексу механізмів, розширенням автономії ВНЗ тощо; удосконалення освітньої діяльності та стандартів вищої освіти, узгоджених з Національною рамкою кваліфікацій; підвищення академічної мобільності; участі зацікавлених сторін у програмах регіонального розвитку та соціальних проєктах тощо.

Серед актуальних проблем сучасної вищої освіти України визначено гуманізацію, яка ставить за мету подолання технократичного підходу до людини. *Об'єктами гуманізації* є знання, ідеї, концепції, що складають зміст навчального процесу у ВНЗ, а також методики їх реалізації, світоглядні, духовні норми та принципи, що визначають поведінку учасників освітнього процесу. *Суб'єктами гуманізації* вищої освіти виступають держава в особі різних рівнів органів законодавчої та виконавчої влади, науково-дослідні установи, громадські організації та об'єднання студентів, навчальні заклади та їх підрозділи філії, факультети, лабораторії, викладачі, керівники освітніх установ тощо. Проте у будь-якому разі, ключовим суб'єктом у сфері освіти виступає людина. Крім цього, у сучасних умовах важливого значення набуває також *гуманітаризація освіти*, яка визначається наявністю в навчальному плані ВНЗ будь-якого профілю певних гуманітарних дисциплін, пов'язаних з людиною, її діяльністю, цінностями, потребами, реалізацією можливостей, досягненням цілей. Цей процес передбачає наповнення гуманістичним змістом не тільки окремих навчальних дисциплін, а й всього навчального процесу у ВНЗ.

Ключові проблеми реформування системи вищої освіти України такі: 1) невизначеність форм і меж *автономії* ВНЗ; 2) відсутність балансу між ступенем автономії ВНЗ та державним регулюванням його діяльності; 3) недостатнє фінансування вищої освіти; 4) спрямованість ВНЗ тільки на місцевий чи національний ринок праці. До перспектив розвитку ВНЗ автором віднесено забезпечення відкритості навчальних закладів до міжнародного досвіду, їх готовність до співпраці з бізнесом, толерантність та інтернаціоналізація. Пропонуємо як основну модель реформування системи вищої освіти України організаційну структуру вищої освіти в США, оскільки вона є однією з найефективніших у світі. Проте при переході до нової організаційної структури необхідно врахувати економічний стан країни та готовність науково-педагогічних працівників до такого переходу.

Сучасна система вищої освіти України вимагає кардинальної зміни світогляду суб'єктів творення його сучасної соціальної дійсності, зокрема й ВНЗ, оскільки без цього зміни у суспільства матимуть усе більш радикальний і руйнівний характер. Варто розглядати систему вищої освіти як інструмент, що не тільки забезпечує конкурентоспроможність вітчизняної економіки, а й сприяє: 1) формуванню й зрощенню національної духовної еліти; 2) формуванню у студентської молоді цінностей громадянського суспільства; 3) відродженню та формуванню української ідентичності студентів; 4) створенню соціокультурного середовища, що забезпечує соціалізацію студентів, їх самореалізацію та саморозвиток.

У контексті приєднання України до Болонського процесу нині серед науково-педагогічних працівників ВНЗ й досі має місце неоднозначне ставлення до необхідності впровадження Болонського процесу в систему вищої освіти України. Це зумовлене тим, що цей процес, окрім впровадження кредитно-модульної системи, потребує й оновлення змісту вищої освіти, формування переліку спеціальностей і кваліфікацій, що узгоджувався би з принципами, які розробляє європейська спільнота. Причому, все це вимагає скоординованості дій між усіма суб'єктами реалізації цього процесу.

У контексті гармонізації національних і європейських стандартів вищої освіти особливу увагу слід приділяти створенню нових навчальних планів та програм, а також інших науково-методичних матеріалів. До показників їх ефективності автор відносить відповідність вимогам споживачів та тривалість циклу розроблення – впровадження. Не менш важливим завданням постає налагодження ефективних зв'язків з постачальниками абітурієнтів у ВНЗ, до яких автором віднесено школи, ліцеї, коледжі та інші ВНЗ [6].

Проведений аналіз наукових досліджень з проблем та перспектив розвитку системи вищої освіти дозволив визначити окремі концептуальні положення, які у контексті нашого дослідження найважливіші. Зокрема, це: необхідність врахування основних тенденцій розвитку системи вищої освіти в Україні (інтеграція та стандартизація); оновлення змісту вищої освіти; підвищення адаптивності варіативної складової навчальних планів і програм; реконцептуалізація самостійної роботи та практичної підготовки студентів; формування мотивації студентів для пошуку особистісних цілей, самоактуалізації та самовдосконалення; підвищення академічної мобільності студентів; гуманізація та гуманітаризація професійної підготовки; вивчення та впровадження перспективного зарубіжного досвіду; формування у студентської молоді цінностей громадянського суспільства.

2.2. Теоретичні основи професійної підготовки майбутніх учителів

Основні критерії сформованості професійної готовності майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи : науково-теоретична готовність студента (сукупність необхідних знань), практична готовність студента (сформованість практичних умінь), психофізіологічна готовність студента (розвиток професійно важливих якостей), психологічна готовність студента (усталена мотивація та усвідомлення потреби подальшого професійного розвитку у формуванні соціально здорових підлітків. Удосконалення такої підготовки, можливе за умов упровадження відповідних

спецкурсів, застосування інтерактивних форм і методів навчання, удосконалення змісту різних видів педагогічної практики та самостійної роботи.

Проблема формування основ професіоналізму майбутніх учителів математики у процесі фахової підготовки характеризується через систему компетентностей, що включає: високий рівень професійної компетентності та педагогічної майстерності, сформованість необхідних професійно-орієнтованих якостей, здатність вчителя до рефлексії та його готовність до постійного саморозвитку та самовдосконалення впродовж усієї професійної діяльності. До основних структурних компонентів професіоналізму майбутнього вчителя математики дослідницею віднесено: мотиваційно-ціннісний компонент (стійка спрямованість на професію вчителя математики, наявність професійно-педагогічної мотивації); когнітивний компонент (повнота знань з основ професіоналізму, технологій навчання математики, змісту майбутньої професійної діяльності); технологічний компонент (рівень володіння проектуванням й технологізацією професійної діяльності вчителя математики) та рефлексивний компонент (рівень сформованості рефлексії, розуміння відповідальності за результати своєї професійної діяльності). Ефективне формування основ професіоналізму в майбутніх учителів-математиків можливе за умов: формування у студентів мотиваційно-ціннісного ставлення до оволодіння основами професіоналізму; спонукання до інноваційної діяльності; удосконалення інформаційного забезпечення системи фахової підготовки; створення рефлексивного середовища з метою реалізації прагнення майбутніх учителів математики до професійного саморозвитку. При цьому найбільш ефективними засобами для організації професійної підготовки є інтерактивні та мультимедійні технології.

Для всіх видів професій важливе значення набувають культура спілкування і готовність до діалогу в полікультурному комунікативному просторі. При цьому здатність до здійснення культуродоцільних видів професійної діяльності виступає обов'язковим компонентом професійної готовності менеджера туризму. Формування загальнокультурної компетентності

майбутніх менеджерів туризму у процесі професійної підготовки набуватиме ефективності за умов: професійної орієнтації дисциплін гуманітарного циклу, культурологічного та гуманістичного спрямування дисциплін професійного циклу й розвитку мотиваційної та комунікативної складових професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму.

До структурних компонентів професійної компетентності майбутніх учителів інформатики віднесено: предметну, інформаційно-комунікаційну, комунікативну, особистісно-інтелектуальну, креативну, педагогічну, методичну, соціальну й науково-дослідницьку компетенції, кожна з яких характеризується певними професійними та індивідуальними якостями особистості. У процесі вивчення фахових дисциплін формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики буде ефективним при використанні мультимедійних, інформаційно-комунікаційних й програмних педагогічних засобів навчання, проблемно-пошукових, евристичних, частково-пошукових, дослідних, частково-дидактичних методів навчання у формах науково-дослідної роботи, засідань “круглого столу”, роботи в інформаційно-педагогічному середовищі, індивідуальної й групової розробки і захисту проєктів, портфолію тощо. Важливу роль у цьому процесі також відіграють інтерактивні методи навчання та методи стимулювання творчої активності студентів.

Для успішної організації процесу формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами інтерактивних технологій необхідно створити комплекс педагогічних умов, що включає: професійну спрямованість змісту фахових дисциплін, забезпечення суб’єкт-суб’єктної взаємодії в системі «викладач – студенти» та моделювання професійно спрямованих ситуацій.

Проблема формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій займає особливе місце у професійній підготовці, оскільки виступає тим регулятором, що виконує стабілізуючу та перетворюючу функції, чим забезпечує орієнтацію студента у світі професій та професійній спільноті. Професійна ідентичність може формуватися лише на етапі узгодження основних елементів

професійного процесу під час безпосереднього входження особистості в професійну діяльність та оволодіння нею. Професійна ідентичність виражається сукупністю особистісних характеристики студента, до якої віднесено усвідомлення: відповідальності внаслідок своєї належності до професії педагога; уявлення про власну відповідність вимогам професії та зіставлення себе з певним професійним образом. У структурі професійної ідентичності автором виділено сукупність компонентів та критеріїв їх сформованості, що включає: мотиваційний компонент (сформовані мотиви і цілі майбутньої професійної діяльності), когнітивний компонент (уміння здійснювати пошук та обробку інформації), емоційно-вольовий компонент (емоційне ставлення до діяльності, вольові риси, відбиття емоційних переживань внутрішнього світу іншої людини), комунікативний компонент (розвинуті комунікативні вміння), діяльнісно-практичний компонент (наявність сформованих професійних умінь та навичок). Підвищення ефективності формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій забезпечує комплекс педагогічних умов (використання можливостей інформаційного середовища Moodle та застосування проектного навчання) й психологічних умов (підвищення інтересу до формування професійної ідентичності на основі індивідуалізації навчання; застосування інтерактивних методів навчання для розвитку самомотивації, емпатії та рефлексії).

Підготовка майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до використання інтернет-підтримки у процесі навчання старшокласників передбачає Інтернет-підтримки навчального процесу як сукупності інформаційних ресурсів (культурних, енциклопедичних, довідкових, навчальних тощо), педагогічного інструментарію (віртуальна електронна дошка, ментальні карти, блоги, геосервіси, віртуальні мікроскопи, телескопи, дослідницькі середовища тощо) і засобів комунікацій (текстові, голосові, та відеоповідомлення, обмін файлами тощо). Для ефективної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до використання інтернет-підтримки у процесі навчання старшокласників необхідне використання відповідної технології, яка реалізується у три етапи: базовий

(систематизація й поглиблення знань студентів з інтернет-технологій, розвиток інформаційно-пошукових, інформаційно-аналітичних та інформаційно-технологічних вмінь), процесуальний (комплексне формування опорних знань і вмінь, необхідних для здійснення ефективної інтернет-підтримки навчання) та практично-коригувальний (набуття студентами власного досвіду використання інтернет-підтримки в реальному навчальному процесі загальноосвітньої школи, коригування їх готовності до такої діяльності, формування у майбутніх учителів здатності до самостійного вдосконалення своєї підготовки).

Формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики можливе у квазіпрофесійній діяльності. Квазіпрофесійна діяльність – форма навчання, що моделює професійну діяльність, за якої студенти виходять за межі опрацювання вузької теми заняття, шляхом включення в моделювання реальних ситуацій, вирішують професійні завдання та питання професійної взаємодії. Для підвищення ефективності квазіпрофесійної діяльності студентів доцільно використовувати певну платформу дистанційного навчання, наприклад платформу Moodle. Використання Moodle забезпечить можливість тісного зв'язку з керівником практики від ВНЗ щодо уточнення завдань і термінів проходження практики, надасть можливість отримати зразки оформлення звітів, сприятиме обговоренню проблем або найкращого досвіду шкіл за допомогою форумів або чатів, а також надасть кожному студенту можливість сформувати власне електронне портфоліо.

Професійна підготовка майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі фахової практики є складним процесом, спрямованим на опанування знаннями та набуття практичних умінь та навичок, необхідних для виконання завдань професійно-педагогічної діяльності. У структурі професійної підготовки виділено наступні компоненти та їх відповідні показники: мотиваційний компонент (професійно ціннісні орієнтації, мотивація досягнення успіху, самооцінка власних професійно значущих якостей, прагнення до самовдосконалення), змістовий компонент (комплекс педагогічних і спеціальних знань), практично-діяльнісний компонент (навички практичної роботи, рефлексивні вміння,

творчий потенціал); організаційно-методичний компонент (організаційно-комунікативні здібності, вміння забезпечувати ефективний навчально-пізнавальний процес, самостійність вибору засобів, прийомів та методів роботи). Результативність професійної підготовки студентів під час проходження фахової практики забезпечує комплекс таких педагогічних умов: практичне застосування знань під час навчально-дослідної діяльності, надання особистісної спрямованості цілям професійної підготовки, забезпечення стадіального проходження студентами фахової практики відповідно до етапів професійної підготовки (адаптація – результативна активність – індивідуалізація процесу навчання – оволодіння педагогічною майстерністю), використання системи завдань дослідного характеру із застосуванням інтерактивних методів навчання.

При висвітленні педагогічних умов формування самооцінювання навчальних досягнень у професійній підготовці майбутніх учителів важлива роль належить взаємозалежності і взаємозв'язку професійної діяльності, професійної самосвідомості та самооцінки майбутнього вчителя. При цьому, виділяють прогностичну, актуальну, потенційну, рефлексивну та ретроспективну самооцінку. Формування самооцінювання навчальних досягнень у професійній підготовці майбутніх учителів буде ефективним, якщо: здійснюється розвиток мотивації до самооцінювання, ведеться професійне педагогічне спілкування, відбувається накопичення індивідуального досвіду самооцінювання особистості, здійснюється розвиток інтелектуальних операцій самооцінювання, ставлення до себе як до активного суб'єкта діяльності з само оцінювання стану професійної підготовки, забезпечується реалізація активного та пасивного механізмів формування самооцінки особистості.

У професійній підготовці майбутніх учителів сьогодні дедалі більшу увагу отримує компетентнісний підхід, що зумовлено оновленням законодавчої бази вищої освіти України. У працях науковців розглядаються як професійна (фахова) компетентність вчителя загалом, так і її окремі складові, зокрема загальнокультурна компетентність. Проте авторами використана різна концептуальна база понять «компетенція» та «компетентність». Особлива роль відводиться інформаційним

технологіям як засобу професійної підготовки майбутніх вчителів та підготовці майбутніх учителів до ефективного їх використання у подальшій професійній діяльності. У більшості досліджень увагу зосереджено на інтерактивних технологіях навчання та методах стимулювання творчої активності студентів, зокрема через їх професійну орієнтацію та створення рефлексивного середовища. Окремо розглядається формування самооцінювання вчителя та підготовка майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи. Важливе значення у професійній підготовці майбутнього вчителя займає фахова практика, як інструмент підготовки майбутнього вчителя до професійно-педагогічної діяльності.

2.3. Особливості реалізації компетентнісного підходу в системі вищої освіти

Компетентнісний підхід зорієнтований, насамперед, на розвиток суб'єкта навчання. У цьому контексті варто деталізувати окремі характеристики особистості, яка навчається: культура мислення, аналітична рефлексія, самостійність й відповідальності за прийняті рішення, духовно-моральні та ціннісні установки особистості. Серед проблем впровадження компетентнісного підходу в освіту виділяють: недостатню розробленість понятійного апарату, складність визначення співвідношення академічних знань і компетентностей та складність оцінювання компетентності особистості. Можлива певна підміна системи предметного змісту освіти компетентнісним підходом.

Зміст освіти при компетентнісному підході містить такі самі компоненти, як і для традиційного підходу. Але при цього основна увага акцентується на способах діяльності (вміннях та навичках), а знання виступають основним засобом реалізації певної діяльності. Основою для формування будь-якої компетентності студента є його бажання вчитися. Не менш важливе вміння вчитися самостійно [24]. Під компетентністю науковець розуміє «інтегральну якість особистості, що виявляється в загальній здатності та готовності її до діяльності, заснованої на знаннях та досвіді, які привласнені в процесі

навчання і соціалізації, зорієнтовані на самостійну та успішну участь у діяльності».

Для організації ефективного навчання на компетентнісній основі необхідно розробити: компетентнісну модель випусника (на основні відповідного Галузевого стандарту вищої освіти); робочий навчальний план дисципліни з урахуванням інтегральної сутності компетенцій; навчальні заняття змішаного виду, що мають використовувати активні та інтерактивні методи навчання; конструктивно-творчі завдання для самостійної й індивідуальної роботи студентів. При цьому, як відмічає автор, компетентність володіє певним вектором розвитку. Це зумовлено тим, що особистість виступає суб'єктом активного спілкування, пізнання дійсності та певної діяльності в суспільстві.

Ефективна реалізація компетентнісного підходу у професійній підготовці студентів-екологів можлива за умов використання як традиційних, так і інноваційних методів навчання. Як методичний інструментарій виділяють: 1) особистісно-орієнтовані технології (інтерактивні та імітаційні ігри, тренінги розвитку, рефлексійної взаємодії тощо); 2) когнітивно-орієнтовані технології (діалогічні, семінари-дискусії, проблемні, рефлексивні, задачні тощо); 3) діяльнісно-орієнтовані технології (проектна технологія, контекстне навчання, організаційно-діяльнісні ігри, комплексні (дидактичні) завдання тощо). Перелічені технології характеризуються низкою переваг у контексті реалізації компетентнісного підходу в освіті, а саме: забезпечують стимулювання практичної діяльності студентів, створюють максимально наближені до реальної діяльності умови навчання та сприяють засвоєнню нових способів діяльності в інтегрованому змісті навчання, що, у підсумку, забезпечує ефективне формування професійної компетентності майбутніх фахівців у ВНЗ.

Перехід до компетентнісного підходу у вищій освіті передбачає зміну основних акцентів навчання як процесу на його результативність у контексті певної діяльності, сучасних запитів ринку праці та потреб суспільства. При цьому впровадження компетентнісного підходу у професійну

підготовку майбутніх вчителів зумовлює необхідність розв'язання низки об'єктивних проблем, до яких відносимо : технологічну адаптацію навчально-виховного процесу відповідно до нових вимог та психологічні аспекти впровадження (здатність реагувати на зміни, гнучкість у прийнятті нових рішень, уміння подолати стереотипи мислення та дій).

Розглядаючи проблему впровадження компетентнісного підходу у вищій освіті, зазначимо, що в державних стандартах вищої школи України виділено такі компетентності, як : соціально-особистісні, загальнонаукові, інструментальні, професійні (загально-професійні, спеціально-професійні).

До умов ефективного впровадження компетентнісного підходу у вищій освіті відносять створення партнерських взаємовідносин між викладачами та студентами у процесі навчання (педагогіка співробітництва). У цьому контексті рекомендують забезпечити студентам можливість: 1) вільних висловлювань про якість навчання (на кафедрах, сайтах, блогах, засіданнях вченої ради та під час різноманітних анкетувань); 2) внесення пропозиції щодо організації навчального процесу (розклад, структура навчального заняття, тощо); 3) використання різноманітних інформаційних технологій та засобів під час навчання; 4) залучення до вирішення «реальних питань», що пов'язані з їх подальшою професійною діяльністю; 5) максимальної інформованості про навчальну дисципліну на початку вивчення (короткий зміст та мета, перелік питань до підсумкового модульного контролю, навчальна і методична література, рекомендації щодо оптимальних організаційних і методичних підходів до вивчення дисципліни, посібники з самостійної поза аудиторної роботи). Ефективність впровадження компетентнісного підходу у вищу освіту значною мірою залежить і від фахового рівня науково-педагогічних працівників ВНЗ.

При компетентнісному підході до організації навчання у вищій школі основним змістом професійної підготовки є дії та операції, що співвідносяться з подальшою професійною діяльністю майбутнього фахівця. При цьому, діяльність студента набуває ознак дослідницького й практично-

перетворюючого характеру. Відповідно у змісті навчальних програм необхідно втілювати діяльнісний аспект, що передбачає орієнтацію на вміння, навички і способи діяльності, які необхідно опанувати студентам у процесі вивчення кожної окремої дисципліни. Актуальне також питання створення нових навчальних методик і технологій професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Варто зосередити увагу й на управлінському механізмі впровадження компетентнісного підходу, при цьому визначаючи ключових роль фахових практикумів, які повинні відповідати сучасним вимогам інформаційного суспільства та освітньо-кваліфікаційним характеристикам відповідної спеціальності.

Досліджуючи проблеми і протиріччя впровадження компетентнісного підходу в систему вищої освіти України, слід вказати на виняткову важливість ретроспективного аналізу формування та розвитку досліджуваного феномену. У зв'язку з цим автором обґрунтовується фундаментальний принцип такого дослідження – принцип генеративної наступності.

У контексті компетентнісного підходу до вищої освіти особливого значення набуває здатність студентів самостійно розв'язати проблеми з різних видів діяльності на основі їх власного досвіду. Відтак, організація освітнього процесу на засадах компетентнісного підходу вимагає створення умов, необхідних для ефективного формування у студентів досвіду самостійного вирішення різноманітних питань (пізнавальних, комунікативних, організаційних, етичних та ін.), що актуалізуються у змісті сучасної освіти. При цьому підході слід врахувати той факт, що набуті студентом знання можуть мати різну цінність, і тому збільшення їх обсягу не гарантує підвищення рівня освіти. Проте, в окремих випадках, таке підвищення може бути досягнуте тільки за умов зменшення обсягу обов'язкових знань, які необхідно засвоїти студентам.

Отже, з вищевикладеного можна зробити висновок про те, що в сучасних умовах компетентнісний підхід виступає ключовою парадигмою оновлення системи вищої освіти України. Науковці актуалізують його окремі концептуальні особливості. Це зокрема сприйняття студента як суб'єкта навчання (основна увага навчання зосереджена на вміннях та

навичках), потреба використання конструктивно-творчих завдань для самостійної роботи студентів, необхідність розробки відповідного методичного інструментарію з використанням як традиційних, так і інноваційних технологій навчання, інтегрований зміст навчання, необхідність створення партнерських взаємовідносин між викладачами та студентами, ключова роль фахових практикумів тощо.

2.4. Проблеми організації самостійної роботи студентів

Аналізуючи місце та роль самостійної роботи студентів у навчальному процесі, звернимо увагу на «різноманітні види індивідуальної і колективної діяльності студентів, які вони здійснюють на навчальних заняттях або в поза аудиторний час за завданнями викладача, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі». В іокремимому такі основні види самостійної роботи студентів: робота на лекційних, семінарських, практичних, лабораторних, заняттях та консультаціях; виконання індивідуальних дослідних завдань студента; відпрацювання пропущених занять; підготовка різноманітних робіт (доповідей, рефератів, курсових, дипломних) та виконання інших творчих завдань тощо. Основні проблеми, які вимагають розв'язання для організації ефективної самостійної роботи студента, це зокрема: невміння студентів виділяти основне та другорядне, шукати додаткові джерела інформації, презентувати результати власної праці, низька або навіть відсутність мотивації, неусвідомлення студентами змісту завдань, хаотичність та несистемність контролю з боку викладача, одноманітність та низька ефективність запропонованих завдань, відсутність та недостатність методичних рекомендацій й посібників для самостійної роботи тощо [3].

Самостійна робота студента з виконання певного навчального завдання може бути реалізована у **три етапи**: 1) теоретична, психологічна, організаційно-методична і матеріально-технічна підготовка студента до виконання завдання; 2) безпосереднє виконання завдання; 3) аналіз процесу виконання завдання та отриманих результатів

До завдань самостійної роботи студентів належить: первинне засвоєння закріплення та систематизація певних знань, умінь та навичок з навчальної дисципліни, набуття досвіду за фахом шляхом вирішення різноманітних практичних завдань і лабораторних робіт та виявлення прогалин у підготовці студента. Зміст самостійної роботи студентів з відповідної дисципліни повною мірою залежить від її структури, характеру та особливостей (кількість годин, фахове спрямування, індивідуальні якості студента, умови навчальної діяльності). За формою подання результатів самостійної роботи студентів виділяють такі її : усна форма (довідь, повідомлення, коментар, презентація), письмова форма (опорні конспекти, таблиці, схеми, термінологічні словники, реферати, контрольні роботи, курсові та дипломні роботи), конструкторська форма (моделі, макети, наочність), інтерактивна форма (навчальне спілкування на форум-сторінці в мережі Інтернет) [8].

Ключову роль в організації самостійної роботи студента відіграє викладач навчальної дисципліни, а основного парадигмою її реалізації є особистісно-орієнтований підхід. Діяльність викладача в цьому контексті має забезпечувати виконання певних завдань, що включають: розробку системи різноманітних завдань з дисципліни, індивідуалізацію їх виконання, забезпечення варіативності рівня складності навчальних завдань з постійним підвищенням ступеню їх самостійності, створення доброзичливого емоційного фону, забезпечення варіативності у наданні консультацій студентам відповідно до рівня складності завдання та особистості студента, забезпечення варіативності глибини та частоти контролю викладача за результативністю самостійної роботи студентів. У зв'язку з цим, основними завданнями студента постають: раціональне планування самостійної роботи, самоорганізація та само мотивація до її реалізації. Важливе значення також має вміння студента мислити.

Серед функцій самостійної роботи студента визначають навчальну, пізнавальну, коригуючу, стимулювальну, виховну та розвивальну. Для ефективної організації самостійної пізнавальної діяльності студента, насамперед, слід розробити відповідну програму самостійної роботи студента в межах

певної дисципліни, яка б визначала комплекс необхідного навчального та методичного забезпечення цього процесу.

Основним інструментом оптимізації процесу самостійної роботи студента постають інформаційні технології, зокрема мультимедійні засоби та Інтернет. Їх використання дасть можливість забезпечити: індивідуальний характер навчання, моментальний зворотний зв'язок, різні види представлення навчального матеріалу, об'єктивну оцінку результатів роботи, самоконтроль студента, зменшення негативного емоційного впливу від інших студентів або викладача.

Серед дидактичних можливостей інформаційних технологій в організації самостійної роботи студентів вирізняє: забезпечення варіативності навчального процесу в залежності від рівня підготовки студента, забезпечення варіативності рівня складності, обсягу й темпу виконання завдання, забезпечення візуалізації моделей реальних й віртуальних об'єктів, процесів та явищ, індивідуалізація навчання, забезпечення безперервного зворотного зв'язку та гнучкої педагогічної корекції пізнавальної діяльності студентів. Цей процес передбачає використання різноманітних комп'ютерних програм та онлайн-ресурсів, і може бути реалізований у вигляді: опрацювання електронних видань у процесі підготовки до практичних занять, виконання індивідуальних завдань студента за допомогою ПК, поточного модульного та підсумкового оцінювання студентів за допомогою систем тестування, зокрема й он-лайн, використання освітніх інформаційних ресурсів мережі Інтернет та різноманітних прикладних педагогічних засобів. Проте, головною проблемою використання інформаційних технологій у самостійній роботі студентів залишається аналіз нескінченного потоку інформації з метою відбору й подальшого опрацювання релевантної інформації з навчальної дисципліни.

Аналізуючи самостійну роботу студентів в умовах інформаційного навчального середовища, визначають такі чотири основні типи її реалізації: 1) автономна самостійна робота студента; 2) самостійна робота студента під керівництвом викладача; 3) самостійна робота студента з інформаційною та технічною підтримкою тьютора; 4) самостійна робота студента в інтерактивному режимі з

викладачем або тьютором. Серед умов ефективної реалізації інформаційної підтримки самостійної роботи студентів автори виділяють необхідність розробки: пакета завдань відповідно до змісту навчального плану, методичних рекомендацій щодо їх виконання, системи контролю результатів самостійної навчальної роботи з вказуванням конкретних термінів та очікуваних результатів, системи мотивації студентів до самостійної роботи, постійного підвищення рівня якості виконаних робіт.

Предметом дослідження стали особливості самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання. У цьому контексті, попри суттєве збільшення частки самостійної роботи студентів в навчально-виховному процесі ВНЗ, ключовими залишаються як його діяльність, так і діяльність викладача. При цьому остання вимагає певної трансформації ролі викладача, який повинен стати не тільки основним джерелом інформації з навчальної дисципліни, а справжнім організатором процесу набуття студентами відповідних знань та вмінь, виконувати роль консультанта (тьютора). Організація навчального заняття у формі мікромодулю дозволяє підвищити рівень організації самостійної роботи студентів. А результати отримані студентами в ході поточного і модульного контролю дають змогу викладачу оперативно корегувати їх роботу.

До методичних умов організації самостійної роботи студентів належить : 1) необхідність усвідомлення студентами виняткової важливості самостійної роботи; 2) забезпечення можливості студентам вільного вибору завдань та визначення часу для його виконання; 3) сприяння активізації пізнавальної діяльності студентів; 4) забезпечення логічності та системності завдань самостійної роботи студентів відповідно до навчальної програми та подальшої професійної діяльності; 5) забезпечення обговорення набутих студентами знань у процесі самостійної роботи тощо.

Головна особливість самостійної роботи студента в тому, що вона несе в собі одночасно й функцію реалізації, й функцію управління. Серед умов, що забезпечують ефективність цього процесу в умовах вищої школи виокремлюють : 1) забезпечення

наявності і доступності навчально-методичного і довідкового матеріалу дисципліни і в електронній, і в паперовій версіях; 2) розробку та провадження системи тестування, що забезпечить регулярний контроль якості виконаної самостійної роботи; 3) реалізацію системи консультування «студент-викладач», що узгоджується з результатами поточного контролю; 4) подання інструктивно-методичних матеріалів на веб-сторінці відповідної кафедри; 5) врахування якості виконання поточної самостійної роботи студента впродовж семестру при виставленні підсумкової оцінки. Завдання викладача в організації ефективної роботи студентів, що зокрема включає розробку плану з предмета, систему контролю, інформаційно-методичне забезпечення, план-графік реалізації студентом самостійної роботи з дисципліни, плану дії викладача для забезпечення вищевизначених умов. Ефективне управління самостійною роботою студентів можна реалізувати за допомогою сучасних інформаційних технологій та пере форматування діяльності викладача в цьому напрямі. Сучасні інформаційні технології дозволяють викладачам більше і продуктивніше спілкуватися зі студентами, забезпечувати швидкий зворотний зв'язок та постійний контроль у процесі викладання навчальних дисциплін.

Керування самостійною роботою з боку викладача здійснюється опосередковано через розроблені ним методичні вказівки, інструкції та посібники, а з боку студента шляхом самостійного визначення завдань, вибору ефективних напрямів її реалізації, самооцінки та самовдосконалення. Для ефективної організації самостійної роботи студента необхідно враховувати рівень знань, умінь та навичок кожного студента, не тільки з конкретної навчальної дисципліни, а й з рівня сформованості самостійної роботи загалом. Це можна забезпечити шляхом впровадження вхідного контролю, що має охоплювати якнайбільше аспектів попередньої базисної підготовки студентів [12].

Основним завданням самостійної роботи студентів у ВНЗ є забезпечення ефективного формування самостійності особистості, яка характеризується знаннями та вміннями систематизувати, планувати, контролювати й регулювати власну

діяльність без прямого втручання викладача. Самостійна робота студента у професійній підготовці стає підґрунтям для забезпечення подальшої ефективної самоосвіти фахівця у майбутній професійній діяльності. Самостійна робота студентів виконує навчальну, пізнавальну, коригуючу, стимулювальну, виховну та розвивальну функції, може бути реалізована у різному вигляді, в залежності від навчальної дисципліни та її завдань. Ефективність самостійної роботи студента залежить не тільки від студента, а й від викладача. В умовах інформаційного суспільства значну роль в організації самостійної роботи студентів відіграють інформаційні технології, зокрема електронні підручники та посібники, інтернет-ресурси, інформаційно-освітні середовища, веб-сайти кафедр тощо.

2.5. Психологічні аспекти організації професійної підготовки майбутніх фахівців

Одне з основних завдань професійної підготовки майбутніх учителів є зміцнення їх професійного здоров'я, що тісно пов'язане з результативністю виконання ними професійних обов'язків. Поняття «професійне здоров'я вчителя» визначають як «інтегральну характеристику функціонального стану організму, глобальний психічний стан особистості, для якого характерна динамічна гармонійність внутрішніх переживань і пов'язані з цим ефективність та успішність педагогічної діяльності, здатність протистояти негативним факторам, що супроводжують цю діяльність». При цьому, у структурі професійного здоров'я виділено фізичний, психічний, соціальний та духовний аспекти. До основних критеріїв професійного здоров'я майбутнього вчителя зараховують: психічну рівновагу, високий рівень адаптації, гармонійні стосунки з оточенням, цілеспрямованість, плановість і впорядкованість своїх дій, упевненість у собі, почуття професійного обов'язку, оптимізм, адекватну самооцінку, адекватний рівень домагань, конгруентність, креативність, критичність мислення, пріоритет духовних цінностей, автономність та внутрішню узгодженість.

У колективній монографії (Г. Дегтярьової. 2012) висвітлено питання психологічних основ педагогічної взаємодії у процесі професійної підготовки, аксіологічного напрямку у педагогічній взаємодії, формування та розвитку комунікативної культури майбутніх фахівців, психолого-педагогічні умови формування емоційної компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина–людина» та психологічні аспекти використання ІКТ в інтерактивному навчанні. На думку авторів, професіонал – це «психологічно зріла, всебічно та гармонійно розвинена особистість, яка, опираючись на здобуті під час навчання знання, прагне максимально реалізувати свої фахові уміння, практичні навички та творчі здібності для досягнення успіху в професійній сфері». При цьому ключове значення для забезпечення ефективної професійної підготовки мають певні професійні якості особистості, без яких неможливе успішне виконання нею відповідних професійних обов'язків. Важливе значення у процесі фахової підготовки також врахування існуючих і перспективних професійних вимог до майбутніх фахівців, що зумовлені особливостями подальшої професійної діяльності [11].

Визначено психологічні умови організації парної, групової і колективної мовленнєвої взаємодії майбутніх економістів в процесі навчання іноземною мовою, до яких зараховано: 1) забезпечення сприятливого емоційно-психологічного мікроклімату, що сприятиме співробітництву, взаємодопомозі та розкриттю потенційних можливосте кожного студента; 2) застосування ігрової навчальної діяльності як ключової форми взаємодії задля актуалізації діалогічних і полілогічних форм спілкування; 3) використання нового лексичного матеріалу, зумовлює внутрішню потребу студентів в його опрацюванні, що спонукає майбутніх фахівців до концентрації уваги та мобілізації інтелектуальних ресурсів; 4) актуалізацію особистого досвіду кожного студента в процесі навчання; 5) адаптацію комунікативної поведінки в ході виконання різноманітних завдань відповідно до прийнятих правил та вимог, що забезпечить усвідомлення студентами необхідності співробітництва у навчанні; 6) дотримання ділових норм культури спілкування, що дає змогу знизити емоційну напругу у

студентському колективі; 7) взаємну довіру та підтримку всіх суб'єктів інтерактивної діяльності, що дозволяє встановити атмосферу співробітництва і партнерства у навчанні, сприятиме залученню до мовленнєвої взаємодії всіх суб'єктів цього процесу.

Професійну підготовку майбутнього фахівця розглядають як багатоаспектний процес, що охоплює світоглядно-ціннісні установки, сформовану мотиваційну сферу, комплекс теоретичних знань, умінь та навичок, а також особистісні риси та властивості, які дадуть змогу фахівцю в майбутньому кваліфіковано здійснювати професійну діяльність без втрат для психічного й фізичного здоров'я. При цьому вона повинна базуватися на певній науковообґрунтованій системі суб'єкт-суб'єктної взаємодії студентів і професорсько-викладацького складу ВНЗ. Виділяють три взаємопов'язані складові професійної підготовки майбутнього фахівця: професійну, особистісну та технологічну. Професійна складова включає професійні знання, вміння й навички, необхідні для ефективного виконання професійних обов'язків. Особистісна складова передбачає професійне самовизначення майбутнього фахівця, його професійну самореалізацію та професійну самоактуалізацію впродовж усієї професійної діяльності. Технологічна складова – це конкретні технології професійного вдосконалення.

Проаналізовано психологічні аспекти підготовки соціальних працівників. Зокрема, близькими до теми нашого дослідження є три психологічні аспекти професійної підготовки: робота з учнями-сиротами, превентивне виховання учнів та шляхи подолання стресів. Робота з учнями-сиротами стає характерною ознакою сьогодення в силу політичної ситуації, що склалася та Україні. Така робота передбачає знання психологічних особливостей дітей, що виховуються у дитячих будинках, школах-інтернатах або соціальних притулках та шляхів їх соціальної адаптації й психолого-педагогічної підтримки в навчальному процесі. Превентивне виховання учнів повинно базуватися на розумінні окремих психологічних особливостей особистості підлітків з труднощами виховання та вибору оптимальних шляхів взаємодії педагога, психолога та

соціального працівника з метою надання профілактичної допомоги таким дітям. У сучасних умовах дуже актуальною та важливою постає проблема подолання стресів, що виникають у професійній діяльності вчителя. Тому підготовка майбутнього вчителя в цьому аспекті передбачає знання: про психофізіологію стресу, його причини та наслідки, методи самостійної допомоги, принципи спілкування з дітьми у стресовому стані тощо.

Аналізуючи загальні особливості діяльності та вимоги у професіях типу «людина-людина» дослідники дійшли висновку, що вони всі мають спільні характеристики, як серед тих, що сприяють успішності професійної діяльності, так і серед тих, що їй перешкоджають. Серед характеристик особистості, що забезпечують успішність виконання професійної діяльності визначає що: комунікативні, організаційні, вербальні, ораторські здібності, здатність концентрувати свою увагу, психічну та емоційну врівноваженість, емпатійність. Окрім цього, можемо додати такі особистісні якості, інтереси та схильності, як: відповідальність, самоконтроль та врівноваженість, безоцінне ставлення до інших, інтерес та повага, прагнення до самопізнання та саморозвитку, оригінальність, винахідливість, різнобічність, тактовність, вихованість, цілеспрямованість, енергійність, артистизм, вимогливість до себе та інших тощо. Негативним впливом на успішність професійної діяльності визначаються неорганізованість, психічна та емоційна неуврівноваженість, замкнутість, невпевненість у собі, безініціативність, агресивність, ригідність мислення, егоїстичність, неакуратність, відсутність організаційних здібностей, явні фізичні вади тощо.

У сучасних умовах неабиякої актуальності набуває питання інтеграції гендерного підходу в систему професійної підготовки майбутніх учителів. Гендерний підхід базується на розумінні гендера як соціальної статі, тобто розглядає людину не як чоловіче й жіноче, дане природою, а як соціокультурний конструкт, що враховує відмінності в ролях, поведінці, ментальних та емоційних характеристиках між чоловіками і жінками. Все це декларує той факт, що соціальні досягнення особистості не зумовлені її статтю. Така інновація дає можливість кожному випускнику та випускниці усвідомити свої

потенційні можливості як соціальної істоти, і, відповідно, визначити власне та місце роль у суспільному житті та професії. При цьому ефективна інтеграція гендерного підходу у професійну підготовку майбутніх вчителів можлива за умов: впровадження гендерної тематики у зміст навчальних дисциплін; залучення студентів до пізнання гендерних характеристик особистості методами психологічної самодіагностики; створення ситуацій інтерактивного навчально-виховного середовища, що інтелектуально й емоційно спонукає студентів до обговорення та усвідомлення власних проблем гендерної соціалізації.

Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти визначають як розумовий процес, спрямований на вирішення певної педагогічної задачі або проблеми, що забезпечує певні пізнавально-творчі результати, які характеризуються оригінальністю та новизною ідей й суджень. Саме у творчості майбутній вчитель стверджується, відтворює й розвиває себе. Ефективне формування творчого мислення майбутнього вчителя передбачає забезпечення низки педагогічних умов, що включає: практично-професійну спрямованість процесу формування творчого мислення майбутнього вчителя на засадах компетентнісного підходу; організацію педагогічної рефлексії та мотиваційної спрямованості студентів до творчої самореалізації згідно з принципами особистісно орієнтованого та суб'єктного підходів; забезпечення активно-творчого типу засвоєння знань засобами проблемного, евристичного та контекстного типів навчання.

Професійно-управлінське самовизначення студентів забезпечує можливість їх виходу як фахівців на рівень самодетермінації у майбутній професійній діяльності. Воно характеризується свідомим, вільним, вибіркоким, цілеспрямованим вибором особистості до управлінської діяльності на всіх етапах її професійного становлення. Серед вимог, що забезпечують ефективне формування психологічної готовності студентів до професійно-управлінського самовизначення, вирізняють: а) особистісну зорієнтованість і контекстуальність розвивальних впливів; б) проблемність і

рефлексивну спрямованість завдань; в) активізацію взаємодії та співтворчість усіх учасників; г) індивідуалізацію розвивальних впливів і комплексність використовуваних засобів.

Серед психологічних чинників, що забезпечують ефективне впровадження сучасних освітніх технологій у вищому навчальному, закладі виділяють: відповідний рівень інтелекту суб'єктів педагогічної взаємодії, сприятливий психологічний клімат в організації, ефективну психолого-педагогічну комунікацію, використання активних методів психологічної підготовки учасників освітнього процесу, забезпечення динамічного впливу на розвиток психологічного поля суб'єктів та освітнього простору вищого навчального закладу. Крім цього, ефективність його визначається за окремими параметрами, серед яких: мотивація учасників навчання до паритетної співпраці, повноцінний інформаційний, діловий і психологічний між суб'єктний обмін, організація навчання як ситуації розвивальної взаємодії партнерів тощо. Це дасть можливість майбутньому фахівцю розширивши власне психологічне поле та усвідомити можливість оптимального виходу з будь-якої неоднозначної виробничої ситуації.

Проведений аналіз наукових праць дає підстави стверджувати, що серед психологічних аспектів організації професійної підготовки майбутніх фахівців особливого значення у сучасних умовах набувають: зміцнення професійного здоров'я майбутніх учителів, що включає фізичний, психічний, соціальний та духовний аспекти; розвиток професійних якостей особистості, що вимагає врахування існуючих і перспективних професійних вимог; забезпечення сприятливого емоційно-психологічного мікроклімату в процесі навчання шляхом формування взаємної довіри та підтримки між суб'єктами навчання; забезпечення дотримання ділових норм культури спілкування; інформаційний, діловий і психологічний міжсуб'єктний обмін; мотивація учасників навчання до паритетної співпраці; сприяння професійному самовизначенню майбутнього фахівця, що уможливить його професійну самореалізацію та самоактуалізацію у професійній діяльності; підготовка до подолання стресів; формування творчого мислення майбутнього вчителя; інтеграція гендерного підходу в

систему професійної підготовки майбутніх вчителів; сприяння професійно-управлінському самовизначенню студентів, що забезпечить можливість їх виходу на рівень самодетермінації тощо.

2.6. Зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх учителів

Система вищої освіти Фінляндії набула значного позитивного досвіду в галузі магістерської підготовки, що включає: ефективне нормативно-правове забезпечення процесу трансформації вищої школи на трирівневу систему; запровадження магістерських академічних та професійних програм; чітка визначеність термінів і форми навчання; науково обґрунтовані цілі і вимоги до змісту магістерських програм; комплексну державну організаційно-методичну підтримку; орієнтацію магістерських програм відповідно до запитів ринку праці як на національному, так і на міжнародному рівнях тощо. До комплексу компетентностей майбутнього вчителя у Фінляндії зараховують міжкультурну, управлінську та ІКТ компетентності. Крім цього визначено ключові вимоги до вмій майбутнього вчителя-магістра. Це, зокрема, глибоке розуміння навчального процесу; уміння щодо розвитку курикулуму; уміння планувати й оцінювати результативність навчання; уміння попередити виникнення труднощів та ускладнень у процесі навчання тощо. Реформування вищої освіти Фінляндії відповідно до вимог Болонського процесу базувалося на орієнтації на курикулум як на рамкову структуру. Це передбачає, що курикулум формулює лише загальну мету навчання, цілі викладання навчальних предметів і декларує основні принципи для планування й конструювання курикулуму, а його реалізація забезпечується регіональними й місцевими органами влади, закладами освіти та вчителями-практиками. З'ясовано, що характерними ознаками науково-дослідницької роботи студентів-магістрантів у Фінляндії є системність та систематичність використання ІКТ, зокрема, у реалізації кожного елементу курикулуму; застосовування у

педагогічному контексті; для підтримки традиційних та інноваційних форм навчання тощо.

Важливе значення в професійній підготовці має мобільність майбутніх учителів у країнах Євросоюзу. Поняття «професійна мобільність майбутнього вчителя», яке ним визначається як «здатність педагога до змін, прийняття нового, системного мислення, розуміння взаємозв'язків і взаємозалежності й у суспільному розвитку, яка досягається за рахунок змін, пов'язаних зі здобуттям досвіду навчання або викладання в іншому європейському вищому навчальному закладі». Така мобільність може бути забезпечена врахуванням низки факторів, дія яких характеризується на адміністративно-організаційному, змістовому, методичному та особистісному рівнях. У систему компетентностей, що визначають професійну мобільність майбутніх учителів у Європі, включено три групи базових компетентностей: інструментальні (уміння оперувати інформацією, організовувати і планувати процеси, володіння рідною мовою та мовою міжнародного спілкування, використання ІКТ, приймати аргументовані рішення тощо), міжособистісні (робота в команді, взаємодія з експертами з інших предметних галузей, високий рівень культури, робота на міжнародному рівні, здатність адекватно сприймати критику та критично себе оцінювати) та системні (вміти вчитися, швидко адаптуватися до обставин, генерувати нові ідеї, бути лідером, проявляти ініціативу і підприємливість, працювати автономно, реалізовувати проекти, прагнення до успіху та відповідальність).

Характерною ознакою професійної підготовки майбутніх учителів в Полщі є невелика кількість предметів, що викладаються (не більше 16 дисциплін у одному навчальному році). Наприклад, до навчального плану включено такі дисципліни педагогічного циклу: педагогіка, теоретичні основи виховання, історія педагогіки, педагогічна діагностика, медіа в освіті тощо. Серед недоліків вирізняють недостатній рівень підготовки майбутніх учителів до роботи з важковиховуваними дітьми та учнями з особливими потребами. У професійній підготовці застосовують як традиційні форми занять (лекція, практичне заняття, конфертація, педагогічна практика), так і

інноваційні (психологічні лабораторії, інтерперсональні майстерні, тренінги творчого мислення, майстерні педагогічної комунікації, інтегровані заняття, тощо). Неабиякої популярності в Польщі набувають різноманітні волонтерські клуби, де студенти набувають першого досвіду з подальшої професійної діяльності. Водночас використання інноваційних форм роботи потребує певної активізації студентів, що не завжди можливе у сучасних умовах. Крім цього, проведення педагогічної практики майбутніх учителів вимагає суттєвого доопрацювання.

Система управління якістю освіти у вищих навчальних закладах США має свої особливості. Так, якість освіти в американських ВНЗ визначається за сукупністю трьох основних критеріїв: 1) якість розробки (професійна кваліфікація науковців та персоналу, рівень технічної оснащеності закладу, кількість та напрями освітніх програм); 2) якість процесу (організація процесу навчання, проведення наукових досліджень); 3) якість результату (ступінь досягнення бажаних результатів). Причому управління цим процесом передбачає інструменти планування, контролю, забезпечення та покращення якості. У США дуже поширена процедура самовдосконалення закладів вищої освіти, що базується на моделі досконалості у вищій освіті. Така процедура реалізується у шість кроків: 1) само обстеження, 2) встановлення пріоритетів удосконалення, 3) планування проєктів вдосконалення, 4) впровадження проєктів, 5) завершення проєктів, 6) звіт про результати. Серед найбільш поширених стратегій вдосконалення якості освіти американських ВНЗ вирізняють: оцінювання навчальних досягнень студентів, інституціональне вдосконалення, вдосконалення процесів та акредитація.

На особливу увагу заслуговує розвиток системи моніторингу якості вищої освіти в Німеччині. Серед основних управлінських компонентів системи моніторингу якості вищої освіти Німеччини вирізняють три основних аспекти: 1) аналіз, оцінку й прогнозування процесу навчання; 2) збирання й обробку інформації, необхідної для коригуючого втручання; 3) педагогічну експертизу. Цей процес відзначається динамічністю, варіативністю та спрямованістю на постійне вдосконалення системи освіти. При цьому, система моніторингу

якості вищої освіти характеризується високим рівнем особистісно-суспільно-державної спрямованості, що зумовлено вимогами як споживачів освітніх послуг, так і працевластувачів. Тому, в Німеччині дуже поширене залучення до процесу моніторингу якості вищої освіти різного роду незалежних агенцій, рейтингових компаній, асоціацій роботодавців, студентських спілок тощо. Позитивним моментом є вільний доступ до статистичних даних і обов'язкове оприлюднення результатів моніторингу незалежними ЗМІ.

Проблеми полікультурних засад організації навчального процесу в університетах Швейцарії має свої особливості. Зокрема, навчальний процес у ВНЗ Швейцарії характеризується полікультурністю та постійною відкритістю до ідей представників інших народів та країн. Навчальний процес базується на принципах гуманізації, демократизації, диверсифікації, інтернаціоналізації, полілінгвальності, відкритості й доступності освіти. Полікультурність та полілінгвальність професійної підготовки в ВНЗ Швейцарії характеризуються вимогами до студентів, що включають володіння не менше як трьома мовами – двома державними (німецькою, французькою або італійською) та англійською (для громадян Швейцарії) та багато національністю професорсько-викладацького складу ВНЗ. Завдяки цьому, ВНЗ Швейцарії визнані міжнародною спільнотою як відкриті й полілінгвальні заклади освіти, що формує значну частину загального контингенту студентів з громадян іноземних країн. На освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр» основна мова навчання залежить від регіону розташування ВНЗ, а на освітньо-кваліфікаційному рівні «магістр» основною мовою викладання є одна з державних мов, англійська мова або їх поєднання.

Аналіз зарубіжного досвіду професійної підготовки педагогів у сучасних умовах виявив певні особливості. Визначено ключові особливості реалізації професійної підготовки майбутніх вчителів у сучасних умовах, до яких віднесено: 1) зростання обсягу педагогічної практики та розширення місць її проходження (не тільки у школі, а й у інших закладах освіти, де працюють з дітьми-мігрантами, дітьми з особливими потребами та ін.); 2) розширення переліку і

варіантів опанування педагогічної професії з метою залучення до роботи кращих випускників ВНЗ із педагогічних спеціальностей, суміжних із ними галузей; 3) пріоритетним завданням освітньої політики є забезпечення неперервного професійного розвитку педагогів упродовж усієї професійної діяльності; 4) обов'язкове проходження інтернатури для вступу в педагогічну професію, що передує подальшій сертифікації або відбувається після неї; 5) оновлення змісту професійної підготовки з урахування інтересів та освітніх потреб майбутніх педагогів та включення вагомого дослідницького компонента; 6) підвищення вимог до абітурієнтів як при вступі на педагогічні спеціальності, так і під час їх працевлаштування після завершення навчання у ВНЗ; 7) підвищення ролі та значення професійних асоціацій, спілок, центрів педагогічної майстерності, шкіл професійного зростання у процесі атестації, підвищення кваліфікації педагогічних і керівних кадрів закладів освіти тощо.

У сучасній зарубіжній професійній освіті виняткової актуальності набуває багатопрофільна підготовка студентів, що передбачає набуття спеціалізації з одного або двох предметів одночасно. Традиційно, у структурі змісту освіти виділяються два блоки: 1) предметний (загальноосвітні та спеціальні дисципліни); 2) професійний (загальнопедагогічні дисципліни, дидактика та методика і педагогічна практика). При цьому базова підготовка майбутніх вчителів відбувається за однофазною та двофазною моделями. У однофазній моделі випускник ВНЗ може одразу приступити до виконання професійних обов'язків учителя. У другому випадку на першій фазі відбувається теоретична підготовка студента, яка здійснюється у ВНЗ, а на другій фазі поєднуються професійна діяльність вчителя та навчання на спеціальних курсах психолого-педагогічної підготовки. І тільки після успішного завершення другої фази, що також передбачає написання дипломної роботи та складання іспитів, випускник ВНЗ може стати повноправним вчителем. Педагогічна спеціалізація студентів у багатьох країнах розпочинається з перших курсів навчання [21].

У сучасній професійній підготовці майбутніх учителів у Польщі ключовими є п'ять концептуальних положень: 1) знання предмета і методики його викладання; 2) здатність до оцінювання досягнень навчальних досягнень учнів; 3) комунікабельність; 4) пропагування демократичних ідеалів (рівність, свобода, повага, суб'єктність, терпіння); 5) пошук різноманітних шляхів вдосконалення (безперервне навчання). Відповідно у польських програмах професійної підготовки провідною є модель особистості вчителя, що характеризується такими властивостями, як: багатогранність, відкритість, гнучкість, самостійність, трансгресивність, висока мотивація, високий рівень соціальної та моральної культури, ґрунтовна підготовленість з усіх аспектів педагогічної професії.

Система вищої педагогічної освіти Великої Британії у сучасних умовах має такі особливості, як: 1) здобуття професії педагога можливе шляхом чотирирічної підготовки у ВНЗ (бакалавр освіти) або однорічної професійно-педагогічної підготовки після набуття вищої освіти (сертифікату в галузі освіти); 2) орієнтація на підготовку вчителів, що викладають кілька суміжних дисциплін; 3) зміщення центру професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя у школу, яка є рівноправним партнером ВНЗ. Не менш важливі в цьому контексті перехід до багаторівневої підготовки, її диверсифікація та посилення інноваційності усього процесу професійної підготовки майбутнього вчителя. Характерна особливість цієї системи є її неперервність, що забезпечується трьома етапами: доузівською професійну підготовку старшокласників; фундаментальною професійною підготовкою майбутнього вчителя у вищому педагогічному навчальному закладі та післядипломною освітою і самоосвітою вчителя. Серед стратегічних напрямів розвитку вищої освіти Великобританії, що забезпечить ефективну професійну підготовку майбутніх вчителів, вирізняють три напрями: підвищення престижу професії, удосконалення професійної підготовки та забезпечення неперервного професійного розвитку.

Отже, проведений аналіз дозволив з'ясувати, що для зарубіжних систем професійної підготовки майбутніх учителів на сучасному етапі характерні:

- багатопрофільність (набуття спеціалізації з двох предметів одночасно);
- системність і систематичність використання ІКТ, розвиток ІКТ компетентності студентів;
- полікультурність та полілінгвалістичність;
- високий рівень особистісно-суспільно-державної спрямованості системи моніторингу якості вищої освіти;
- вільний доступ до статистичних даних і обов'язкове оприлюднення результатів моніторингу незалежними ЗМІ;
- орієнтація на курикулум як на рамкову структуру;
- невелика кількість предметів, що викладаються (не більше 16 дисциплін у одному навчальному році);
- зміщення центру професійно-педагогічної підготовки у школу;
- зростання обсягу педагогічної практики й розширення місць її проходження;
- підвищення вимог до абітурієнтів як при вступі на педагогічні спеціальності, так і під час їх працевлаштування;
- підвищення ролі та значення різноманітних професійних організацій (асоціацій, спілок, центрів педагогічної майстерності, шкіл професійного зростання) у процесі підвищення кваліфікації та атестації педагогів.

Водночас можна констатувати недостатній рівень підготовки майбутніх вчителів до роботи з важковиховуваними дітьми та учнями з особливими потребами.

2.7. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів географії

Комплексне пізнання теорії і практики формування фахової компетентності майбутнього вчителя географії у процесі професійної підготовки можливе на основі компетентнісного, аксіологічного, системного, особистісного та діяльнісного підходів. При цьому фахова компетентність майбутнього

вчителя географії тлумачиться як «інтегральна характеристика особистісного становлення (наявність мотивації навчання й ціннісних орієнтацій) та професійної діяльності майбутніх учителів-географів, що пов'язана зі здатністю використовувати комплекс фахових знань, умінь і навичок й володіння загальними розумовими діями (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення тощо) та їх специфікацією на матеріалі фундаментальних і спеціальних географічних дисциплін, уміння здійснювати дослідницьку діяльність стосовно обраного кола питань». До структури фахової компетентності майбутнього вчителя географії віднесено: предметну, картознавчу, процесуально-технологічну, інформаційно-дослідницьку, мотиваційну й ціннісно-змістову компетенції. Опанування зазначених компетенцій дозволить випускнику ВНЗ ефективно реалізовувати основні функції діяльності за фахом, а саме: пізнавально-гносеологічну, програмувально-регулятивну, інформаційну, інваріантну, інтегративну та гностично-комунікативну. У змісті досліджуваного концепту вирізняють: фахові знання, практичні вміння й навички та професійні особистісні якості майбутнього вчителя географії. При цьому також зазначено, що ефективне формування фахової компетентності майбутнього вчителя географії можливе за дотримання комплексу організаційно-педагогічних умов, а саме: розвиток інтегрованих фахових знань й умінь формулювати й розв'язувати проблемні ситуації чи виконувати завдання, забезпечення позитивного мотиваційно-ціннісного ставлення до навчання й майбутньої професійної діяльності, забезпечення саморозвитку й самореалізації студентів як у процесі аудиторних занять, так і під час проходження практики, забезпечення моніторингу всіх компонентів досліджуваного процесу.

Методика формування краєзнавчо-туристичних знань у майбутніх учителів географії має свої особливості. Поняття «краєзнавчо-туристичні знання» визначають як «сукупність знань про рідний край, які отримують студенти під час туристичних походів і польових досліджень, необхідних для закріплення теоретичного краєзнавчого матеріалу, що актуалізує потреби особи в пізнанні природного, господарського і

соціального середовища свого існування, сприяючи формуванню її ціннісних орієнтацій і цілісних громадянських якостей». При цьому зазначають, що ці знання стають підґрунтям для активізації пізнавальної діяльності студентів під час вивчення інших дисциплін, зокрема фізико- та економіко-географічних. Серед умов, що забезпечують ефективне формування краєзнавчо-туристичних знань, вирізняють: 1) врахування психолого-педагогічних особливостей віку студентів; 2) забезпечення позитивної мотивації студентів; 3) вміння викладача зацікавити студентів та його висока педагогічна майстерність; 4) дотримання послідовності формування краєзнавчо-туристичних знань; 5) забезпечення оптимального навчального середовища; 6) забезпечення ефективного зворотного зв'язку у процесі навчання.

Під екологічною культурою особистості розуміють «сукупність практичного і духовного досвіду взаємодії людини з природою, що забезпечує взаємоузгоджений, гармонійний розвиток її у суспільстві і природі». Екологічна культура визначається трьома основними компонентами, що включають: 1) наукові знання про взаємодію в системі «природа – суспільство – людина»; 2) вміння вивчати та оцінювати стан навколишнього середовища, передбачати наслідки втручання людей в природні процеси, дотримуватись правил і норм поведінки у суспільстві та на природі; 3) дбайливе ставлення до природи та власного здоров'я, проведення регулярної роботи зі збереження та покращення стану навколишнього середовища та здоров'я особистості. При цьому процес формування екологічної культури майбутнього вчителя географії набуває ефективності за умов дотримання принципів гуманізації, науковості, інтеграції, безперервності, систематичності, прогностичності та професійної спрямованості.

Діяльність учителя географії тісно пов'язана з системним мисленням, етичною, естетичною, цивільно-правовою оцінкою явищ, процесів та подій, що відбуваються у суспільстві. Він є носієм сучасної світової і вітчизняної культури, тому повинен володіти системними знаннями про взаємозв'язки людини з природою та суспільством, виходячи з особливостей змісту викладання географії у школі. У цьому контексті неабиякого

значення набуває географічна, картографічна, екологічна та інформаційна культура майбутнього вчителя географії. У структурі географічної культури майбутнього вчителя виділяють: науковий світогляд особистості, аналітичне мислення, просторову уяву та усвідомлення ролі людини і людства в розвитку світової цивілізації, що виступає складовою загальної культури людства.

Географічна компетентність майбутнього учителя передбачає глибокі знання з географії та географічних закономірностей, спроможність вчителя самостійно знаходити оптимальні рішення географічних проблем та прояв творчості у професійній діяльності. Зважаючи на те, що основною наочністю у процесі викладання географії є картографічний матеріал, майбутньому вчителю необхідно володіти знаннями про правила побудови карт, способи їх створення, номенклатуру, психологічні особливості сприйняття зображення; вміння працювати з картографічними джерелами, орієнтуватися за картою, розпізнавати рельєф і місцеві предмети, встановлювати власне місцезнаходження та ін., що визначається як топографічна компетентність. При цьому, процес формування картографічної компетентності майбутнього вчителя повинен бути практико зорієнтованим, а його зміст має відповідати вимогам часу. Підвищення ефективності цього процесу можливе за умови використання відповідних інформаційних технологій, що надасть можливість забезпечити тематичне картографування, складання топографічних планів, накопичення географічних даних і створення різноманітних довідкових систем [3, с. 69].

Вагоме значення належить структурній характеристиці компетентності майбутнього вчителя у використанні навчально-ігрових технологій. Використання навчально-ігрових технологій при викладанні географії передбачає знання майбутнього вчителя з фізичної, соціальної, економічної, політичної, рекреаційної та інших галузей географії та володіння методикою викладання. У цьому контексті автором визначено критичне значення обізнаності майбутнього вчителя про можливості навчально-ігрових технологій, основні напрями, принципи та умови їх використання. Серед компонентів

професійної компетентності майбутнього вчителя, що забезпечують ефективне використання навчально-ігрових технологій у процесі викладання географії виділяють: мотиваційно-ціннісний (мотиваційна, ціннісно-змістова та рефлексивна компетенції), когнітивний (предметна, картознавча та технологічна компетенції) та діяльнісно-оцінювальний (процесуальна, інформаційно-дослідницька та діагностична компетенції) компоненти [13].

Навчально-польова практика є засобом формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії. Зокрема, під час проходження навчально-польової практики студенти застосовують набуті теоретичні знання для виконання конкретних завдань в нових для них умовах практичної польової діяльності. Така діяльність виступає своєрідним експериментальним майданчиком для перетворення теоретичних знань студента про взаємодію географа з природними об'єктами в польових умовах у відповідні вміння та досвід дослідника. Відтак, навчально-польова практика стає формою активної професіоналізації майбутнього вчителя географії в умовах безпосередньої взаємодії з природою. Виділяють літню та зимову навчально-польові практики. Особливе значення має зимова навчально-польова практика, оскільки вона передбачає роботу в екстремальних погодних умовах (холод, волога, особливості змін рельєфу внаслідок снігового покриву), і, відповідно, забезпечує набуття студентами досвіду польових різносезонних досліджень.

Інноваційні педагогічні технології є засобом формування методичної компетентності майбутнього вчителя географії. Зокрема, у сучасних умовах в навчально-виховному процесі ЗНЗ при викладанні географії використовуються лише окремі інноваційні педагогічні технології, серед яких найбільшу популярність отримали ігрові, проектні, інформаційно-комп'ютерні та інтерактивні технології. Але навіть вони використовуються несистемно та епізодично, переважно на уроках систематизації або узагальнення знань. Саме тому, крім вищезгаданих, забезпечують підготовку майбутніх учителів географії такі інноваційні технології як веб-квест, мета-план, «Ажурна пилка», хмарні технології тощо, що забезпечить більш

ефективне викладання географії у школі. Ефективне формування методичної компетентності майбутніх учителів географії на заняттях з методичних дисциплін можливе за умови забезпечення виконання комплексу вимог, які включають: 1) педагогічно-організаційні умови (вивчення змісту навчальної програми та підручників з географії у школі, врахування можливостей інноваційних педагогічних технологій для покращення процесу викладання географії, об'єднання студентів у малі навчальні групи); 2) психолого-педагогічні умови (вивчення вікових психологічних особливостей учнів, розробка індивідуальних та групових завдань різного рівня складності, забезпечення психологічного комфорту учнів у процесі навчання, створення для учнів ситуацій успіху та потреби й корисності для групи, забезпечення навчання без примушування), 3) методичні умови (аналіз змісту навчальної програм з метою визначення теми для впровадження інноваційної технології, складання план-конспект уроку з географії, розробка методичного супроводу до уроку, моделювання уроків).

Професійна підготовка майбутнього вчителя географії в умовах комп'ютеризації та інформатизації освіти має певні особливості. Зокрема, комп'ютеризація та інформатизація освіти сприяли появі нових функцій професійної діяльності майбутнього вчителя географії, що насамперед пов'язані з підготовкою та проведенням занять. У сучасному навчально-виховному процесі ЗНЗ майбутні вчителі повинні реалізовувати пізнавально-гносеологічну, ціннісно-мотиваційну, конструктивну, комунікативну, регулятивну та посередницьку функції, що стало передумовою для оновлення вимог до професійної підготовки. У цьому контексті серед вимог до професійної підготовки вчителя географії виділяють: необхідність усвідомлення студентами психолого-педагогічних та методичних засад використання інформаційних технологій у навчально-виховному процесі; володіння сучасними прийомами та методами використання комп'ютерно-інформаційних технологій на уроках з географії; реалізація особистісно зорієнтованого навчання студентів за допомогою інформаційних технологій; формування розвиток інформаційно-комп'ютерної

компетентності, професійної культури та особистого потенціалу майбутнього вчителя географії, розвиток їх професійних якостей, формування культурної та соціально активної особистості, формування у студентів прагнення постійного самовдосконалення.

Особливу увагу слід звернути на проблему інтеграції освіти і науки у процесі професійної підготовки майбутніх учителів географії. Ефективне формування творчої особистості майбутнього вчителя географії у ВНЗ можливе за умов комплексного застосування трьох рівнів методології: методологічного (філософського), загальнонаукового та конкретно-наукового (методичного). Серед методів навчання найбільшу перевагу віддають інформаційно-рецептивному, репродуктивному, частково-пошуковому, проблемному викладу інформації, навчально- та науково-дослідницькому, що забезпечить формування у майбутніх учителів географії критично важливих дослідницьких знань, умінь і навичок. При цьому для пробудження інтересу студентів доцільне не періодичне застосування проблемного навчання, що сприятиме формуванню творчої особистості майбутнього вчителя географії.

Отже, проведений аналіз показав, що провідним підходом у теорії і практиці професійної підготовки майбутніх учителів географії є компетентнісний підхід, дослідження теорії і практики формування фахової компетентності майбутнього вчителя географії у процесі професійної підготовки, аналіз процесу формування топографічної компетентності, як умови професійної підготовки майбутніх учителів географії, характеристика навчально-польової практики як засобу формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії, розгляд структурної характеристики компетентності майбутнього вчителя у використанні навчально-ігрових технологій в процесі вивчення географії та розглянуто можливості інноваційної педагогічної технології як засобу формування методичної компетентності для роботи майбутнього вчителя географії. Крім цього, предметом наукових досліджень стають різні аспекти культурологічної підготовки майбутніх учителів географії, методика формування краєзнавчо-

туристичних знань у майбутніх учителів географії, культурологічний підхід до підготовки майбутнього вчителя географії, досліджено процес формування екологічної культури у майбутніх учителів географії, процес формування творчої особистості майбутнього вчителя географії в умовах інтеграції освіти і науки, особливості професійної підготовки майбутнього вчителя географії в умовах комп'ютеризації та інформатизації освіти.

Контрольні запитання і завдання

2.1. Окресліть проблеми та перспективи розвитку системи вищої освіти.

2.2. Які теоретичні основи професійної підготовки майбутніх учителів.

2.3. Висвітліть особливості реалізації компетентнісного підходу в системі вищої освіти.

2.4. Які проблеми організації самостійної роботи студентів.

2.5. Укажіть психологічні аспекти організації професійної підготовки майбутніх фахівців.

2.6. Прозкрийте зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх учителів.

2.7. розкажіть про еорію і практику професійної підготовки майбутніх вчителів географії.

Тема 3: Перспективні концепти зарубіжного досвіду у галузі професійної підготовки майбутніх учителів географії

3.1. Професійна підготовка майбутніх вчителів географії у пострадянському освітньому просторі.

3.2. Концепти професійної підготовки майбутніх вчителів географії в європейських країнах.

3.3. Професійна підготовка майбутніх вчителів географії у країнах дальнього зарубіжжя.

3.1. Професійна підготовка майбутніх вчителів географії у пострадянському освітньому просторі.

Глобалізаційні процеси еволюції освіти, євроінтеграція та вихід на міжнародний рівень взаємодії ставлять перед національними системами освіти спільну мету – забезпечення якісної професійної підготовки майбутнього вчителя, у т.ч. й вчителя географії, яка б відповідала не тільки національним, а й міжнародним стандартам якості освіти.

Тому ефективна підготовка майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу, відповідно до завдань нашого дослідження, потребує детального та ґрунтовного аналізу досвіду країн пострадянського, європейського освітнього простору та досвіду країн дальнього зарубіжжя.

Вивчення зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх учителів географії доцільно здійснити за такими аспектами :

- 1) організаційні засади професійної підготовки (рівні підготовки, форми проведення та обсяг);
- 2) зміст професійної підготовки (тематика курсів, напрями);
- 3) інновації у професійній підготовці (технології, форми, методи та засоби).

Насамперед розглянемо досвід професійної підготовки майбутніх вчителів географії у найближчих до нас країнах пострадянського простору, оскільки їх системи освіти дуже подібні до освітньої системи України.

Так, у **Російській Федерації** професійна підготовка майбутніх учителів географії реалізована на основі компетентнісно-зорієнтованої моделі за рівнями бакалавр та магістра. У структурі професійної підготовки виділено загальнонаукову підготовку (2500 год), спеціальну підготовку (1600 год) та предметну підготовку (2834 год). Вона будується на методологічних основах географічної науки, педагогіки, психології, методики викладання географії і реалізується у різноманітних формах організації навчально-виховного процесу (лекціях, семінарах, практичних, лабораторних, спецсемінарах й спецкурсах, педагогічній практиці тощо). При

цьому особливу увагу приділено практиці. Зокрема, у навчальному плані магістерської програми «Географічна освіта» з напрямку підготовки 050100.68 «Педагогічна освіта» передбачено три види професійної практики: педагогічна практика (8 тижнів, 12 залікових одиниць), науково-педагогічна практика (6 тижнів, 9 залікових одиниць) та науково-дослідна практика (8 тижнів, 12 залікових одиниць), спрямована на проведення дослідження в галузі методики викладання географії.

Проблемі реалізації компетентнісно-орієнтованої моделі професійної підготовки майбутнього вчителя географії у Росії присвячено окремі дисертаційні дослідження російських науковців.

Система методичної підготовки вчителя географії у педагогічному вузі в умовах модернізації освіти має певні особливості. Методична компетентність виражається через низку компетенцій, що відповідають основним видам професійної діяльності вчителя географії і поділяються на: гносеологічну, проєктувальну, навчальну, діагностичну, рефлексивну та дослідницьку. Найефективнішим засобом реалізації компетентнісно-орієнтованої системи методичної підготовки є не порція навчальної інформації, а навчальна ситуація – *навчально-методичне завдання*, яке є предметом методичного мислення та умовою формування методичних компетенцій. Для забезпечення ефективної методичної підготовки майбутнього вчителя географії доцільно використовувати комплекс методів, що включає: 1) методи стимулювання навчальної діяльності (методи викладання) – інформаційно-рецептивне і проблемне читання лекцій, організаційні моменти на семінарських заняттях, інструктаж до лабораторно-практичних робіт та організації самостійної роботи студента; 2) методи організації навчально-пізнавальної діяльності (методи навчання) – метод портфоліо, науково-дослідна робота студента, самостійна робота студента, метод рейтингової оцінки; 3) методи контролю ефективності і якості навчально-пізнавальної діяльності – індивідуальні та групові звіти студентів щодо виконання завдань лабораторно-практичних робіт та самостійної роботи студентів, система

експрес-опитувань на аудиторних заняттях, доповідь студентів на семінарських заняттях, індивідуальні результати студента на заліках та екзаменах.

Проблема формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії у процесі підготовки і проведення педагогічної практики заслуговує на особливу увагу. Під професійною компетентністю розуміють інтегративну здатність особистості, що забезпечує готовність і успішність здійснення географо-педагогічної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі на високому рівні. У структурі досліджуваного феномену виділяють гносеологічний, аксіологічний, праксіологічний та професійно-особистісний компоненти, які визначають його розвиток і вдосконалення. Ефективність підготовки, організації та проведення педагогічної практики майбутніх учителів географії забезпечується комплексом умов, що включає: 1) психолого-педагогічні умови (неперервність професійної підготовки студентів до педагогічної практики, встановлення суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин між студентами та викладачами, орієнтація навчально-виховного процесу на становлення й розвиток у майбутніх учителів географії професійної компетентності); 2) організаційні умови (створення спільних методичних рад з педагогічної практики з представників географічного факультету та базових шкіл, узагальнення і презентація досвіду базових шкіл, організація науково-дослідної роботи студентів у період педагогічної практики з актуальної методичної тематики загальноосвітніх закладів, аналіз та коригування варіативного компоненту програми педагогічної практики); 3) дидактичні умови (оновлення навчально-методичного забезпечення педагогічної практики, створення у ресурсному центрі мережевої інформаційно-методичної бази педагогічної практики, розробка діагностичних матеріалів для моніторингу професійної компетентності майбутніх учителів географії за підсумками педагогічної практики, діалогізація освітнього процесу у вузі, підготовка студентів до педагогічної практики у проектному режимі – шляхом забезпечення свободи вибору діяльності).

Аналіз проблем підготовки майбутніх вчителів географії до використання статистичних методів у професійній діяльності виявив певні особливості. Зокрема, статистичні методи у підготовці майбутнього вчителя географії забезпечують розширення інформативності даних шляхом виявлення і підтвердження реальних тенденцій, посилення наочності отриманих результатів, підвищення ступеня достовірності результатів, ілюстрації практичної значимості тощо. Ефективність підготовки майбутніх учителів географії до використання статистичних методів може бути забезпечена через такі педагогічні умови: неперервний та бінарний характер підготовки; послідовне інтегрування статистичних методів у зміст дисциплін професійного циклу і основних форм діяльності; варіативність способів освоєння майбутніми вчителями географії статистичних методів, що проявляється у навчальних завданнях (вибір форми, змісту, рівня складності навчального завдання, глибини та обсягу вивчення навчального матеріалу) та варіантах їх виконання (набір інструментарію, ролі у спільній діяльності, темпу і режиму роботи).

У російській науковій літературі зустрічаються дослідження, щодо підготовки майбутнього вчителя для ефективного використання підручника з географії на уроці та розвитку творчого мислення майбутніх вчителів географії у процесі самостійної дослідницької діяльності.

Визначено педагогічні умови професійної підготовки майбутнього вчителя для ефективного використання підручника з географії на уроці: 1) наповнення базової частини професійного циклу бакалавріату питаннями про ефективне використання підручника з географії при викладанні психолого-педагогічних дисциплін та курсу «Методика викладання географії»; 2) включення у зміст педагогічної практики завдань що передбачають аналіз альтернативних підручників з дисципліни, застосування підручника з географії, що сприяє досягання мети уроку та аналіз власних результатів діяльності; 3) написання студентами курсових та випускних робіт з проблеми ефективного використання підручника географії на уроці; 4) включення у зміст теоретичної підготовки студентів спецкурсу «Ефективне використання підручника з географії».

Сьогодні підручник залишається важливим засобом навчання, і від нього у значній мірі залежить не тільки чи буде цікавою дисципліна для учня, а й взагалі чи буде цікавим весь процес навчання. Ефективне використання підручника з географії передбачає наявність у майбутнього вчителя географії певних організаційних вмінь, зокрема вміння організовувати роботу з: текстом підручника, текстовими картами, системою завдань та іншими компонентами підручника [5, с. 99-100].

Слід наголосити на у важливості розвитку творчого мислення майбутніх вчителів географії у процесі самостійної дослідницької діяльності. Найважливішим видом науково-дослідної роботи студентів є курсові та випускні кваліфікаційні (дипломні) роботи, оскільки вони містять у собі все основні елементи наукового пошуку, починаючи з обґрунтування актуальності, постановки проблеми і завдань, висування і формулювання гіпотези дослідження і до вироблення висновків і узагальнень на підставі зібраних науково підтверджених фактів. Така діяльність майбутніх вчителів географії носить явний творчий характер, визначається науковою новизною та практичною значимістю. При цьому, ефективний розвиток творчого мислення студентів потребує дотримання певних педагогічних вимог, це зокрема: 1) заохочення студента до прояву ініціативи і генерування ідей, при цьому ні в якому разі не можна подавляти будь-яку його ініціативу до дослідницької діяльності; 2) необхідність формування у студентів впевненості у власних силах і творчому потенціалі; 3) опора на спільну дослідницьку діяльність студента та викладача.

Отже, професійна підготовка майбутніх вчителів географії у Російській Федерації орієнтується на підвищення ефективності методичної підготовки, зокрема через формування професійної і методичної компетентності. Не менш важливими є питання розвитку творчого мислення студентів, використання підручника з географії на уроці і проведення педагогічної практики.

Професійна підготовка майбутніх вчителів географії у **Республіці Білорусь** також реалізована на засадах компетентнісного підходу, що передбачає формування професійної компетентності як основного результату

навчального процесу. Така модернізація системи вищої освіти зумовлена приєднанням Білорусі до європейського простору вищої освіти.

Для розвитку професійної компетентності майбутніх вчителів географії використовується весь комплекс традиційних та інноваційних педагогічних технологій. Серед інновацій можна виокремити: проведення об'єднаних лекцій, до яких залучаються як викладачі університету, так і вчителі шкіл; застосування інтерактивних підходів та широке використання ІКТ технологій. Проте зазначені інноваційні технології широко застосовуються тільки у ведучих закладах освіти. Також, особливий акцент робиться на системі педагогічних практик, у процесі проходження яких студенти набувають якості, визначені відповідними кваліфікаційними вимогами. Усі практики у педагогічних ВНЗ Білорусі поділяються на дві категорії: навчальні (польові) та виробничі. Оскільки, саме польові практики забезпечують теоретичне, навчально-методичне та наукове становлення студента як фахівця та володіють значним потенціалом для формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії.

Загалом, відповідно до державного освітнього стандарту вищої освіти та навчального плану зі спеціальності передбачено проведення 12 навчальних (польових) практик тривалістю 14 тижнів, з них 9 тижнів – це практики з географічних дисциплін. Наприклад, на денному відділенні спеціальності «Біологія та географії» природничого факультету Білоруського державного педагогічного університету польові практики проводяться на 1–3 курсах. Традиційними практиками є топографія, геологія, модуль «Загальне землеведення», ґрунтоведення. Разом з тим, впроваджується новий вид практики – шкільний туризм, що передбачає тісну взаємодію ВНЗ та відповідного ЗНЗ.

Отже, професійна підготовка майбутніх вчителів географії у Республіці Білорусь характеризується особливою увагою до проведення різноманітних навчальних (польових) практик, як у ВНЗ, так і у ЗНЗ.

Метою професійної підготовки майбутніх вчителів географії у **Республіці Молдова** є виховання професійної і культурної особистості, яка б відповідала освітнім та

культурним вимогам особистості, нації, країни та людства. Також дуже важливим завданням постає адаптація системи вищої освіти до європейських вимог, визначених Болонською декларацією. У цьому контексті, відбуваються такі зміни: впровадження дворівневої системи підготовки майбутніх вчителів географії (бакалавр – 3-4 роки, магістр – 1,5-2 роки), розробка та впровадження нової структури навчальних планів та програм, які базуються на компетентностях, впровадження європейської кредитно-трансферної системи (the European Credit Transfer System), розробка та впровадження національної рамки кваліфікацій тощо.

Навчальний план професійної підготовки майбутніх вчителів географії розроблений відповідно до рамочного плану закладів вищої освіти, включає цикл фундаментальних наук, цикл загальноосвітніх соціально-гуманітарних та цикл спеціальних дисциплін. Загалом, навчальні плани різних університетів суттєво не відрізняються один від одного, оскільки Міністерством освіти Молдови для забезпечення мінімального необхідно рівня професійної підготовки майбутніх вчителів було розроблено стандарт психолого-педагогічного модуля (60 кредитів), що включає 30 кредитів для теоретичної підготовки (вивчення психолого-педагогічних дисциплін) та 30 кредитів для практичної підготовки – педагогічної практики. Виконання цього модуля є обов'язковим для всіх закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку за спеціальністю «141. Професійна підготовка вчителів». При цьому, цикл «Педагогічні науки» для факультетів педагогічного профілю направлений на формування знань та компетенцій з проектування і реалізації процесу викладання, забезпечення пізнавальних та прикладних інструментів навчання, що сприяють об'єктивному, відповідальному та критичному сприйняттю студентами педагогічних наук.

Серед інновацій у вищій педагогічній освіті Молдови слід виділити: навчання, зорентоване на студентів, компетентнісний підхід, інтегроване навчання та розробку нового покоління університетських навчальних планів.

Головним документом у галузі освіти Республіки Молдова є Стратегія розвитку освіти на 2014-2020 роки, яка базується на

трьох стрижньових положеннях: доступ, релевантність та якість. Основними завдання цієї стратегії у контексті вищої освіти - підвищення ефективності системи освіти, розширення і варіативність освітніх послуг шляхом застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та структурне й якісне реформування національної системи освіти відповідно до вимог європейської сфери освіти. Не менш важливими завданням є зміщення акценту з формування знань на формування навичок та професійних компетенцій, що може бути реалізовано за рахунок збільшення педагогічної практики.

Отже, професійна підготовка майбутніх вчителів географії у Республіці Молдова орієнтована на підвищення ролі практики у процесі навчання та формування професійних навичок й компетенцій особистості.

У **Республіці Казахстан** професійна підготовка майбутніх учителів географії передбачає на забезпечення їх ефективної професійної діяльності в умовах швидкої зміни змісту професійної діяльності та необхідності постійного і неперервного оновлення знань. Основні положення стосовно структури та змісту професійної освіти педагога в сучасних умовах сформульовано у Державній програмі розвитку освіти в Республіці Казахстан. Це, зокрема, неперервність педагогічної підготовки, пріоритет теорії об'єкту професійної діяльності, єдність теорії та практики, постійне нарощування теоретичних знань від першого курсу до випускного, навчання перетворення теоретичних знань у практичні дії вчителя, навчання способом виконання стандартних і нестандартних професійних завдань учителя, навчання методам діагностики та вивчення стану педагогічного процесу та результатів навчально-виховної роботи. Крім цього, нині у системі освіти Казахстану відбувається переорієнтація освітніх результатів з поняття «ЗУН» на європейські поняття «компетенція» та «компетентність», що передбачає реалізацію компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів географії та орієнтацію на практичну складову педагогічної діяльності [1].

Державний стандарт вищої освіти бакалавра зі спеціальності 5В011600 «Географія» визначає рівень освіти випускників, що виражений через сформовані компетенції

майбутніх вчителів географії, а саме: *спеціальна* (оволодіння системою предметних та методичних ЗУН), *комунікативна* (встановлювати та підтримувати контакти з іншими людьми), *інформаційна* (володіти сучасними інформаційними технологіями), *інтелектуальна* (на високому рівні володіти всіма розумовими операціями, самовираження), *соціальна* (сформуватись та жити у соціальній взаємодії), *персональна* (виявляти, усвідомлювати та оцінювати шанси власного розвитку), *профільна* (проекувати та організовувати навчальний процес відповідно до профілю навчання). Крім цього, в стандарті вказано, що бакалавр освіти повинен враховувати, що сучасний вчитель географії працює з новим поколінням учнів, що вимагає оновлення змісту цілісного педагогічного процесу, розробки та впровадження інноваційних підходів до педагогічної освіти .

У цьому контексті, вельми ефективним засобом професійної підготовки майбутнього вчителя географії видається дослідницька компетенція, оскільки саме дослідження є значним та необхідним способом, що дозволяє актуалізувати самореалізацію та особистісний розвиток майбутнього вчителя, а також підвищити його професійний рівень у плані розвитку дослідницьких умінь та навичок.

Отже, професійна підготовка майбутніх учителів географії у Республіці Казахстан визначається орієнтацією на приєднання до європейського освітнього простору, що зумовило системні зміни у змісті та технологіях навчання. Ключовими освітніми результатами стають компетенції, а не ЗУН.

У **Грузії** професійна підготовка майбутніх учителів географії за останні 15 років набула значних змін. Зокрема, впроваджено новий національний план підготовки, інноваційні методи навчання й викладання, інтерактивні заняття. Основною метою цих змін є перетворення системи вищої освіти, що була побудована на радянських засадах, у сучасну систему освіти - студенто-центровану, що базується на компетентностях, сприяє відкриттям, дебатам та відкрита до міжнародного досвіду.

Основними організаціями, що розробляють та впроваджують освітню політику в галузі професійної підготовки майбутніх вчителів географії є: національний центр

планування та оцінювання, національний центр підвищення якості освіти, національний фонд науки імені Шота Руставелі та агенція з розвитку інфраструктури освіти і науки. Всі зазначені організації підпорядковуються Міністерству освіти і науки Грузії, яке відповідає за стратегічну орієнтацію цього сектору.

Слід відмітити, що особливу увагу у Грузії приділено впровадженню інформаційно-комп'ютерних технологій в освіту. Так, відповідно до стратегії розвитку освіти, у національному навчальному плані ІКТ виділено як суб'єкт навчання. ІКТ навчання має на меті розвиток цифрових компетентностей студентів та підвищити їх інтерес та мотивацію до навчання. Крім цього, сформовані цифрові компетентності допоможуть студентам у вивченні навчальних дисциплін та розвитку інших компетентностей.

Отже, професійна підготовка майбутніх вчителів географії у Грузії характеризується впровадженням компетентнісного підходу, інтерактивного навчання, ІКТ-технологій та відкритістю до міжнародного досвіду.

Таким чином, аналіз професійної підготовки майбутніх вчителів географії у пострадянському освітньому просторі (Російська Федерація, Білорусь, Молдова, Казахстан, Грузія) дає підстави стверджувати, що зазначені освітні системи переважно зорієнтовані на приведення наявної системи професійної підготовки у відповідність до загальноєвропейських вимог, що актуалізує потребу в подальшому аналізі концептів професійної підготовки майбутніх вчителів географії у країнах Європейського Союзу.

3.2. Концепти професійної підготовки майбутніх учителів географії в європейських країнах

Професійна підготовка майбутніх вчителів географії у **Франції** характеризується певною ізоляцією від інших європейських країн. Це зумовлено тим фактом, що практично всюди використовується французька мова, а англійська певною мірою зневажається. Загалом система професійної підготовки дворівнева – бакалавріат (3 роки) та магістратура (2 роки). Крім цього є спеціалізована магістратура (фр. master spe) тривалістю

один рік та аспірантура (фр. doctorat), яка триває три роки. Навчання бакалавра триває три роки або шість семестрів, в кожному з яких студенту необхідно набрати 30 кредитів по системі ECTS. У кожному семестрі кількість навчальних дисциплін змінюється від 10 до 15, що складає 224-293 академічні години. Цікаво те, що напрям підготовки обирає студент сам, але дисципліни у кожному напрямі у більшості обов'язкові. Нині в Франції дедалі популярніші стають такі напрями підготовки майбутніх вчителів географії : регіональна географії, регіональний вплив та територіальне планування. У більшості університетів, відбувається інтегрована професійна підготовка майбутніх учителів, наприклад, з географії та економіки, географії та історії тощо.

У ході професійної підготовки майбутніх вчителів географії у Франції найбільш розповсюджені семінари, на які відводиться від 59 до 73 % усього навчального часу, а решта часу зайнято лекційними заняттями. При цьому практичні роботи майже не зустрічаються. У професійній підготовці є п'ять великих блоків: фундаментальні дисципліни (суто географічні), додаткові дисципліни (гуманітарні), методологічний блок (географічні дисципліни спеціалізації), додаткові дисципліни (іноземна мова) та група відкритих і доповнених дисциплін, в якій студенти можуть обирати предмети інших факультетів та спеціальностей.

Для здобуття посади вчителя географії майбутній фахівець повинен скласти спеціальний іспит – агрегацію (фр. agregation), що по своїй суті є загальнонаціональним конкурсом на посаду викладача ліцею. При успішному проходженні цього іспиту, майбутньому вчителю присвоюється вчене звання «агреже». Ще однією можливістю посісти посаду вчителя географії є отримання CAPES – сертифіката про спеціальну професійну підготовку працівників середньої освіти.

Отже, професійна підготовка майбутніх вчителів географії у Франції визначається певною консервативністю та самобутністю, що дає можливість студентам вільного вибору як окремих дисциплін, так і напрямку спеціалізації. Ключовим видом професійного навчання є семінари.

Професійна підготовка майбутніх учителів географії у **Німеччині** трансформувалася під впливом Болонського

процесу, що пов'язано з загальноєвропейськими процесами глобалізації та інтеграції, необхідністю підвищення мобільності студентів та викладачів і нестачею вчителів географії на внутрішньому ринку праці.

Вищу географічну освіту в Німеччині можна здобути: у класичному університеті, університеті прикладних наук та у педагогічних коледжах, де готують вчителів географії за двома рівнями – бакалавр (шість семестрів) та магістр (чотири семестри). Слід відмітити, що навчання може бути розпочато як в осінньому, так і у весняному семестрі, а оновлення навчальних програм відбувається кожні сім років.

Відповідна навчальна програма передбачає широку предметну підготовку, що поділяється на фізичну та суспільну географію, які розвиваються паралельно як самостійні напрями. Так, *фізична географія* у Німеччині включає: кліматологію, ландшафтну екологію, геоморфологію, гідрологію, океанологію, біогеографію, кріолітологію, географію ґрунтів, палеографію та гляціологію. До *суспільної географії* віднесено: культурна географію, географію населення, географію релігій світу, лінгвістична географію, географія діалектів німецької мови, політичну географію, військову географію, геурбаністику, соціальну географію, географію злочинності, транспортну географію, економічну географію, географію сільського господарства, географію торгівлі, географію промисловості та географію туризму. Самостійними напрями також є *релятивістська географія* (нім. Relativistische Geographie), що побудована на порівняльному аналізі територій, та *географія розвитку* (нім. Entwicklungsgeographie), предметами якої є динаміка просторових різниць якості життя у різних регіонах, географія природних ризиків, а також історична географія, регіональна географія, математична та прикладна географія [**Error! Reference source not found.**]. При цьому, випускники з фізичної географії отримують ступінь бакалавра наук (Bachelor of Science), а з суспільної географії – бакалавр мистецтва (Bachelor of Art).

Децентралізація системи освіти Німеччини сприяло появи великої кількості різноманітних програм професійної підготовки майбутнього вчителя географії, які пропонуються як

педагогічними коледжами, так і університетами. Такі програми часто допускають подвійну спеціалізацію (співвідношення годин 50/50) та вибір географії у якості другої дисципліни (співвідношення годин 75/25). Під кожен програму розробляється власний навчальний план з рекомендованими курсами, а на допомогу студенту призначається куратор (нім. Tutor), як правило з числа студентів старших курсів. При цьому обов'язкові прикладні дисципліни, такі як емпіричні методи досліджень у географії, мовні, комунікативні та інші навички, які вивчаються у першому та другому семестрах.

Професійна підготовка майбутніх учителів географії в Німеччині реалізована традиційними та інноваційними видами навчальних занять. Так, лекції складають 25% від усього обсягу навчального часу, семінари – 50%, проєктні семінари – 10%, практичні заняття – 5%, а польові екскурсії – 10%. Структура лекцій чітко визначена навчальним планом, а їх зміст може варіювати, але повинен відповідати основним розділам програми. Інноваційним видом навчальних занять є проєктний семінар (нім. Projektseminar), якому передують вступна лекція, де визначаються мета, завдання та методи дослідження. Наступним кроком є командна робота студентів упродовж семестру у форматі польових досліджень. У ході реалізації проєкту для студентів передбачені консультації, а у кінці семестру студенти презентують результати свого проєкту. За весь період навчання студент повинен узяти участь у 2-3 польових екскурсіях (3-4 дні) за тематикою основних курсів, що викладаються за фахом. Студентам також рекомендовано проходження стажування за кордоном впродовж одного семестру, за що нараховують відповідні кредити.

Університетська освіта Німеччині характеризуються особливою роллю професорського складу. Так, професор, який очолює кафедру, набирає команду відповідно до власних наукових інтересів. Тому, наукова і освітня спеціалізація університету визначається науковими інтересами професорів та інтересами колективів кафедр. Таким чином, якщо професор змінює місце роботи, то підготовка з ним напрямом може припинитися.

Отже, професійна підготовка майбутніх учителів географії в Німеччині характеризується різноманітністю охоплення напрямів предметної області та специфічною роллю професорського складу. Серед інновацій слід відмітити проектні семінари та проходження стажування за кордоном впродовж одного семестру.

Професійна підготовка майбутніх вчителів географії в **Італії** ведеться п'ятьма вищими навчальними закладами: університетом «Габріеле д'Аннунціо» (напрямок «Територіальний аналіз»), університетом Флоренції (напрямок «Географія людини і організації території»), Міланським університетом (напрямок «Гуманітарні науки, що вивчають навколишнє середовище, територію та ландшафт»), університетом Генуї (напрямок «Географічні науки: територія, туризм, культурний ландшафт»), Римським університетом «Сапієнца» (напрямок «Географічні науки»). Вона реалізована на двох рівнях – бакалавр (Laurea triennale), яка триває три роки та магістр (Laurea magistrale), яка триває два роки.

Профіль навчання в Римському університеті «Сапієнца» за напрямом «Географічні науки» включає наступні розділи та теми: географія (географія навколишнього середовища, океанологія, простір та населення, простір та релігія, гендерна географія, географія людини, методи викладання географії, регіональна географія, тематична географія, географія освіти в Європі, гуманістична географія, географія мов, медична географія), економічна і політична географія (територіальна організація і територіальне планування), фізична географія та геоморфологія (метеорологія та кліматологія, Земля як планета Сонячної системи).

У Міланському університеті за напрямом «Гуманітарні науки, що вивчають навколишнє середовище, територію та ландшафт» половина занять відводиться на лекції, а інша половина - на семінарську роботу в групах, які організуються за певними темами курсу. У складі кожної групи три дослідники та один модератор. Загальна кількість таких груп може сягати 15. Дослідницька робота частково ведеться в аудиторії, де можна отримати консультацію від викладача, частково - вдома.

У підсумку проводиться презентація результатів та їх обговорення. Причому оцінки студенти виставляють собі самі.

В обох програмах один семестр приділено самостійній роботі студентів за темою випускної роботи, під час якого немає аудиторних занять. Проте у цьому семестрі передбачено регулярні зустрічі з науковим керівником не рідше двох разів у місяць. Захист випускної роботи проводиться у вигляді дискусії, з обов'язковим виступом одного опонента для випускної роботи бакалавра. Для випускної роботи магістра передбачено виступи двох опонентів.

Отже, професійна підготовка майбутніх вчителів географії у Італії характеризується особливою увагою до виконання студентом випускної роботи, на яку відводиться один семестр.

В Іспанії професійна підготовка майбутніх вчителів географії реалізована на базі центрів (відділень), що входять до складу різних факультетів, переважно гуманітарних наук. Найчастіше це факультети філософії та філології (Facultad de Filosofia y Letras). Така професійна підготовка також ведеться на факультетах де поглиблено вивчають фізику атмосфери (метеорологія та кліматологія), відділеннях туризму й іноземних мов та педагогічних факультетах. Нині в Іспанії реалізована дворівнева освіта майбутніх учителів географії – бакалавр (grado), термін навчання чотири роки, та магістр (master), термін навчання – один, два роки. Крім цього, є докторантура, яка передбачає підготовку до захисту докторської дисертації. Тривалість навчання в докторантурі складає чотири роки.

Навчання за програмою бакалавра складає 250 кредитів (60 кредитів на рік). Після завершення навчання у ВНЗ Іспанії можна отримати такі спеціалізації: бакалавр географії, бакалавр географії та історії, бакалавр географії та територіального планування, бакалавр географії та навколишнього середовища, бакалавр географії, територіального планування та охорони навколишнього середовища.

У навчальних планах співвідношення теорії до практики складає 60% до 40%, хоча реально частка практичних занять може бути ще вища за рахунок польових виїздів. Обсяг базових та обов'язкових дисциплін складає біля 70%, 25% – дисципліни за вибором студентів, а 5 % – на підсумкову роботу. Серед

обов'язкових дисциплін особливе місце посідають картографія та географічні інформаційні системи. Основними напрямками підготовки майбутніх вчителів географії є фізична географія, соціально-економічна географія та регіональна географія. Так, фізична географія включає: біогеографію, кліматологію та геоморфологію (обсягом від 6 до 12 кредитів), що складає не менше 10% обсягу базових та обов'язкових дисциплін. Соціально-економічна географія включає такі курси, як: географія сільської місцевості, урбаністика, географія населення, економічна географія, що разом складає не менше 20% базових та обов'язкових дисциплін. Регіональна географія представлена такими дисциплінами: географія Іспанії, географія Європи, географія власної автономної області, географія інших частин земної кулі. Зважаючи на інтегрований характер дисциплін цього напрямку, вони можуть бути віднесені як до фізичної, так і до соціально-економічної географії.

Отже, професійна підготовка майбутніх вчителів географії у Іспанії представлена трьома напрямками – фізичною, соціально-економічною та регіональною географією. Серед обов'язкових дисциплін особливе місце посідають картографія та географічні інформаційні системи.

Професійна підготовка майбутніх учителів географії у **Великобританії** реалізована на двох рівнях – бакалавр (3 роки) та магістр (1 рік). Основними напрямками підготовки є: фізична географія, суспільна географія (human geography) та екологічна географія (environmental geography). Для викладання у державних школах Великобританії на всіх рівнях навчання необхідно мати статус кваліфікованого вчителя (Qualified Teacher Status).

Програма професійної підготовки майбутніх учителів географії включає чотири основні розділи: 1) обов'язкові загальноосвітні базисні курси; 2) цикл психолого-педагогічних дисциплін (загальні основи педагогіки, психології, шкільної гігієни та історії педагогіки; 3) один-два предметних курси поглибленого вивчення на вибір студента; 4) професійно зорієнтовані курси. На вивчення предметних курсів виділено 30 %, на педагогічні дисципліни – 25%, на базисні загальноосвітні дисциплін – 23%, на професійні – 10-12%, а на тьюторські

заняття 10-11%. Тривалість педагогічної практики від 25 до 32 тижнів. Педагогічна практика проходить у різних типах шкіл (початкових, середніх чи комбінованих) під керівництвом ментора, який контролює, аналізує та коригує діяльність студентів-практикантів.

Основними інноваційними технологіями навчання у Великобританії є тьюторство, персоніфіковане навчання та взаємне навчання. Серед форм організації навчання переважають лекція, семінар, тьюторіал, дискусія, самостійна робота, лабораторна робота, практична робота, спільна рецензія на проекти і дисертації, телеконференція. Аудиторне навантаження складає 20-25% від загального обсягу навчального часу), самостійна робота – 60%, а решта часу – тьюторство і менторство.

Отже, професійна підготовка майбутніх учителів географії у Великобританії характеризується використанням тьюторської технології та менторства й довгою тривалістю педагогічної практики (від 25 до 32 тижнів). При цьому для викладання географії у державних закладах освіти необхідно мати статус кваліфікованого вчителя.

Професійна підготовка майбутніх вчителів географії у **Швеції** передбачає реалізацію програм двох рівнів: бакалавр та магістр. Програма навчання бакалаврів розрахована на три роки (180 кредитів). При цьому, 45 кредитів – обов'язкові ввідні курси, 15-45 кредитів – курси за вибором, а 30-60 кредитів на написання випускної роботи.

Наприклад, програма бакалавра у Лундському університеті включає такі курси географічного спрямування: «Навколишнє середовище планети: вступ», «Теорія і методика фізичної географії», «Геоінформаційні системи», «Кліматичні системи», «Аналіз екосистем», «Дистанційні методи для вивчення ландшафтів», «Ландшафтні процеси та динаміка» тощо. Крім цього, серед рекомендованих курсів є: «Математика», «Статистичні методи в екології» та ін. Кожен курс передбачає лекційні, семінарські, практичні роботи, дискусії та інші форми занять.

Магістерські програми передбачають навчання впродовж двох років і засвоєння дисциплін в обсязі 120 кредитів, більшу

частину з яких студенти вибирають самостійно. Програми для бакалаврів доступні як шведською, так і англійською мовою, а програми для магістрів ведуться тільки англійською мовою, оскільки до складу груп входять студенти з різних країн світу.

Важливою складовою навчання майбутнього вчителя географії є польові практики, але їх тривалість невелика – 1-2 тижня. Обов'язковим етапом таких практик є формування команди студентів, яка організовується на весь період навчання. Перша практика зорієнтована на виїзди в різні райони країни для знайомства з природними ландшафтами Швеції. Крім цього передбачено дальню практику тривалістю два тижні, яка організовується у кінці навчання і проводиться у зарубіжних країнах. Проте у зв'язку з високою вартістю таких практик і можливістю університету компенсувати тільки половину витрат, не всі студенти можуть її пройти. Ті, що залишилися можуть проходити практику у Швеції, на будь-якому з вибраних об'єктів відповідно до профілю освіти.

Отже, професійна підготовка майбутніх вчителів географії у Швеції характеризується великою частиною курсів за вибором (15-45 кредитів) та великим обсягом часу на написання випускної роботи (30-60 кредитів). Цікавий досвід проведення дальніх практик у зарубіжних країнах.

Професійна підготовка майбутніх учителів географії у **Фінляндії** реалізовано на трьох рівнях: бакалаврат (3-5 років), магістратура (2-4 роки) та аспірантура (4 роки). Особливо прикметно, що у Фінляндії законодавчо закріплено право на безкоштовну освіту всіх рівнів, незалежно від того, яка вона за рахунком, як для громадян країни, так і для іноземців.

Вступ на бакалаврат здійснюється за результатами конкурсу оцінок в атестаті та вступних екзаменів, питання до яких готується на основі відкритих навчальних матеріалів початкової та середньої школи. Ступінь бакалавра присвоюється після того, як студент прослухає курси загальною тривалістю 180 кредитів, а ступінь магістра – 120 кредитів. Навчання у бакалавраті ведеться виключно фінською мовою (крім курсів, які читають викладачі іноземці). При цьому студент не обмежений рамками фіксованого розкладу і може прослухати курси у будь-який рік свого навчання (самостійно скласти розклад), але деякі базові

курси рекомендовані тільки для першого курсу. Можливе денне та вечірнє навчання, при цьому студент може обрати одну з чотирьох груп (ранкова, дві денних, одна вечірня), для яких читаються однакові курси. Особлива увага приділяється практичним заняттям, на які відводиться набагато більше часу ніж на лекції. Більшість семінарів та практичних занять спрямовано на самостійну роботу або співробітництво у малих групах. Широко розповсюджені зарубіжні стажування, які тривають один-два семестри.

Наприклад, на відділенні географії у Хельсинському університеті підготовка ведеться за двома профільними напрямками: «Географія» та «Регіональні дослідження», у кожному з яких можна обрати спеціалізацію. Так, за напрямом «Географія» пропонуються такі варіанти: геоінформатика, соціальна географія, фізична географія, викладання географії в основній та середній школі тощо. За напрямом «Регіональні дослідження» це – географія міст, географія розвитку, планування міста тощо. Усі курси за будь-яким напрямом діляться на три групи: профільюючі (основні) дисципліни, непрофільюючі (менш важливі) дисципліни та решту курсів (негеографічні).

Серед інновацій у професійній підготовці майбутніх учителів географії - книжні та комп'ютерні курси. Так, у книжних курсах студенти самостійно освоюють певну тему за книгою, після чого складають іспит. В «комп'ютерних» курсах студенти за допомогою комп'ютерної програми самостійно вивчають і складають обов'язкову географічну номенклатуру.

У Фінляндії широко використовується середовище електронного навчання ВНЗ, яке надає доступ до навчальних матеріалів, електронної бібліотеки та інших університетських ресурсів. Тому студенти на лекціях практично не конспектують навчальний матеріал, а для підготовки до екзаменів використовують слайди презентацій, які викладачі завантажують у загально-університетську систему Oodi. Ця ж система використовується для завантаження виконаних ними завдань у рамках курсу.

Отже, професійна підготовка майбутніх учителів географії у Фінляндії вельми демократична, інноваційна та безкоштовна як

для громадян країни, так і для іноземців. У ній студент практично не обмежений рамками фіксованого розкладу. Характерною особливістю ВНЗ Фінляндії є використання електронного середовища навчання.

3.3. Професійна підготовка майбутніх учителів географії у країнах дальнього зарубіжжя

Професійна підготовка майбутніх учителів географії у США є три-рівнева: бакалаврат (4 роки), магістратура (2-3 роки) та аспірантура (7-8 років) і реалізована за кредитно-модульною системою навчання. Так, за період навчання в бакалавраті необхідно набрати 120 кредитів (один курс – 3-4 кредити), а за період навчання у магістратурі - від 30 до 60 кредитів (біля 20 у рік або 7 курсів). Навчання в аспірантурі передбачає проведення наукових досліджень, для яких не визначено кредитні рамки. При цьому студентам бакалаврату пропонується вибір основної та додаткової спеціалізації (англ. major і minor). Система географічної підготовки у США найрізноманітнішою у світі, оскільки включає більше 200 географічних факультетів та більш ніж 350 освітніх програм. Це зумовлено тим, що у системі середньої освіти «К-12» викладанню географії приділено дуже багато уваги.

Вищу географічну освіту у США можна здобути в коледжі, інституті або університеті. Але програми підготовки в коледжах обмежені тільки бакалавратом і магістратурою, університети реалізують усі рівні освіти та забезпечують широкий вибір програм, а інституті зосереджені у вузькоспеціалізованих предметних галузях. При цьому жоден ВНЗ у США не фінансується з федерального бюджету. Отже, вся вища освіта у США платна, але для обдарованих студентів розвинута система стипендій, а для тих, хто потребує фінансової допомоги, існує система освітніх кредитів [**Error! Reference source not found.**].

У США вищі навчальні заклади поділяються на публічні та приватні. Публічні ВНЗ належать до системи університетів штату, де вони знаходяться, і отримують фінансування з бюджету штату. Це дає певні преференції для жителів штату, зокрема у вигляді меншої плати за навчання. Водночас, приватні

ВНЗ фу занкціонують рахунок плати за навчання, різноманітних пожертвувань та доходів від науково-дослідної й проектної діяльності. Відповідно плата за навчання у приватному ВНЗ значно вища ніж у публічному, а для місцевих мешканців немає жодних преференцій. При цьому не існує суттєвої залежності між статусом університету та якістю освіти. Географічна освіта у США представлена переважно у публічних університетах, хоча в окремих приватних ВНЗ є географічні департаменти.

У залежності від спеціалізації у ВНЗ США можна виділити шість основних типів географічних програм: 1) економічна географія (географія сільського господарства, економічний розвиток, теорія розміщення, регіональне планування, регіональний розвиток, транспорт і комунікації, геурбаністика); 2) соціальна географія (культурна географія, культурна екологія, гендерна географія, політична географія, географія населення, рекреація та туризм, географія сільської місцевості); 3) природна географія (біогеографія, збереження природної спадщини та управління природними ресурсами, екологія, геоморфологія, вивчення небезпечних природних явищ та стихійних лих, медична географія, фізична географія); 4) гідрометеорологія (кліматологія, водні ресурси); 5) картографія і прикладні методи (прикладна географія, картографія ГС, числові методи, дистанційне зондування); 6) загальна географія (географічна освіта, географічне мислення, історична географія, регіональна географія). Більшість університетів підтримують польові дослідження студентів як за допомогою навчальних практик, так і за допомогою спеціальної системи грантів на наукові дослідження на території США та за їхніми кордонами.

У складі професійної компетентності географа американські науковці виділяють декілька основних концептів, що становлять її ядро, а саме: 1) час, місце та ситуація – ключові географічні концепти, за допомогою яких географ сприймає реальність; 2) полімасштабність – базова концепція роботи географа з інформацією; 3) різноманітність – розуміється не тільки як множинність культур, спільнот та образів життя, але і як механізми, що породжують та змінюють цю множинність; 4) екологізація – розуміється як збереження спільноти та

середовища проживання в умовах швидких змін клімату й основних суспільних інститутів.

Отже, професійна підготовка майбутніх учителів географії у США характеризується різноманітністю програм та можливістю вибору студентом основної та додаткової спеціалізації (англ. major и minor). Особлива увага приділяється польовим дослідженням як на території США, так і за її кордонами.

Професійна підготовка майбутніх учителів географії у **Китайській народній республіці** реалізована на двох рівнях (бакалаврат – 4 роки, магістратура – 3 роки) та представлена двома групами освітніх програм: 1) підготовка в області екології та навколишнього середовища, яка базується на вивченні фізико-географічних та екологічних дисциплін; 2) підготовка в області міського та сільського планування, де ключовими є економіко-географічні та економічні дисципліни. Крім цього, розширюється підготовка в області геоінформатики. Географічну освіту можна здобути як у коледжах, так і в більше ніж 200 університетах різного рівня.

Вища освіта у КНР регулюється Міністерством освіти та відділами освіти у провінціях. Зокрема Міністерство розподіляє квоти на кількість студентів, встановлює верхню межу плати на навчання, контролює стандартизовані класифікації програм для студентів, рекомендує посібники та ін.

З метою популяризації географічної освіти багато китайських університетів змінили назви факультетів відповідно від слова «географія». Так, замість географічних факультетів з'явилися факультети урбаністики та навколишнього середовища. Такі зміни сприяли зростанню кількості студентів та підвищенню фінансування вишів КНР. Важливу роль у цьому зіграла практика навчання та стажування китайських викладачів у провідних американських та європейських ВНЗ.

У бакалавраті основна увага приділена прикладним аспектам професійної підготовки. Так, у Коледжі урбаністики та наук про навколишнє середовище Пекінського університету навчання ведеться за такими основними напрямками як: науки про навколишнє середовище, екологія, гуманітарна географія, міське та сільське планування, фізична географія та природні ресурси, міське планування. Професійна підготовка в

магістратурі значно ширше та передбачає більшу частину теоретичних та методичних дисциплін. У цьому ж Коледжі пропонується вісім магістерських програм: фізична географія, суспільна географія, історична географія, геоморфологія, четвертична геологія, науки про навколишнє середовище, міське та регіональне планування та екологія. При цьому, у структурі навчання частина курсів за вибором перевищує 50%, а кількість семінарів суттєво перевищує кількість лекційних годин.

Серед основних тенденцій розвитку географічної освіти у ВНЗ Китаю на сучасному етапі можна виділити: скорочення кількості програм географічної підготовки, відмова від вузькоспеціалізованих програм; збільшення ролі прикладних програм (міське та сільське планування, геоінформаційні системи); перехід до загальних інтегрованих курсів з суміжних дисциплін та широке включення у навчальний план дисциплін за вибором.

Отже, професійна підготовка майбутніх учителів географії в Китайській народній республіці характеризується прикладною орієнтацією освітніх програм. При цьому частина курсів за вибором перевищує 50%, а кількість семінарів суттєво перевищує кількість лекційних годин. Особливу увагу отримала така інноваційна галузь географії, як геоінформатика.

Професійна підготовка майбутніх учителів географії в **Японії** ведеться переважно на філологічних, соціологічних або педагогічних факультетах або відділеннях, а останнім часом - на факультетах екології, які функціонують у більш ніж 250 університетах. Зокрема, у 47 японських університетах на педагогічних факультетах ведеться спеціалізована підготовка викладачів географії. Програми спеціалізації з економічної географії та економічного розвитку є у 18 університетах країни, а спеціалізацію з суспільної географії можна здобути тільки на економічних й соціологічних факультетах та відділеннях більш ніж 200 університетів.

Підготовка ведеться за трьома освітніми рівнями: бакалавріат (4 роки), магістратура (2 роки) та аспірантура (3 роки). При цьому, у всі навчальні плани японських університетів включено стажування студентів за кордоном.

Зокрема, на філологічному факультеті університету Кіото ведеться підготовка за трьома напрямами: «Географія», «Гуманітарна геоєкологія» та «Історія ландшафту», які тісно пов'язані між собою завдяки спільним дослідженням та освітньому процесу. За цими програми студенти мають можливість прослухати як базові курси, так і курси за вибором (елективні), які ведуться англійською мовою. При цьому, студенти університету мають можливість відвідувати дисципліни, які ведуться за іншими програми спеціалізації та здобувати кредити по ним. Також розповсюдженою є практика читання лекцій на замовлення запрошеними лекторами з інших японських та зарубіжних університетів й проведення спільних наукових досліджень. В освітніх програмах університети основну увагу приділено практичній діяльності, а не формальному навчанню.

Іншим центром еколого-географічної освіти є університет Цукуба, де пропонується курс «Геоєкологічні системи». У рамках цього курсу студенти вивчають стан навколишнього середовища, методи його вивчення, зокрема математичне моделювання на основі баз даних про природу й суспільство. Особливу увагу приділено польовим дослідженням та збиранню вхідних даних у процесі спостереження. У процесі навчання широко використовуються інноваційні технології: моделювання, геоінформаційні системи та дистанційне зондування. Пріоритетний напрям освіти і наукових досліджень - географія міст, в рамках якого ключовим питанням є екологія.

Отже, для професійної підготовки майбутніх учителів географії в Японії характерна потужна екологічна складова. Особливу увагу приділено польовим дослідженням та збиранню вхідних даних у процесі спостереження. Розповсюджена практика читання елективних лекційних курсів й семінарів, яке ведеться англійською мовою. Сильною стороною вищої освіти в Японії є участь студентів у спільних наукових дослідженнях з вченими з інших кафедр і факультетів.

Проведений аналіз зарубіжного досвіду дає підстави визначити перспективні концепти у галузі професійної підготовки майбутніх учителів географії, які необхідно запозичити вітчизняним ВНЗ, зокрема:

- забезпечення преференцій при вступі для абітурієнтів з регіону, в якому знаходиться ВНЗ;
- забезпечення можливості швидкої зміни як змісту окремої дисципліни, так і сукупності дисциплін в окремих програмах з врахуванням змін, що відбуваються у суспільстві;
- сприяння проходженню стажування студентів в європейських країнах впродовж одного семестру;
- включення у тематику курсових та випускних робіт проблеми ефективного використання підручника географії на уроці;
- сприяти проведенню спільних лекцій викладачів університету та вчителів шкіл;
- забезпечення інтегрованої професійної підготовки майбутніх вчителів зі споріднених дисциплін (географії та економіки, географії та історії тощо);
- включення у навчальний план професійної підготовки таких інноваційних дисциплін, як географічні інформаційні системи, геоінформатика, геоекологічні системи. гуманітарна геоекологія тощо.
- уведення книжкових курсів, в яких студенти самостійно опановують певну тему за книгою, після чого складають іспит;
- уведення професійної сертифікації для здобуття посади вчителя географії.

Проте такий досвід необхідно раціонально втілювати з огляду на соціальні, економічні та політичні умови України.

Контрольні запитання і завдання

1. Назвіть основні аспекти вивчення зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх вчителів географії.

2. Охарактеризуйте особливості професійної підготовки майбутніх вчителів географії у Російській Федерації.

3. У чому полягає професійна підготовка майбутніх вчителів географії у Республіці Білорусь та її особливості?

4. Розкрийте специфіку професійної підготовки майбутніх вчителів географії у Республіці Молдова.

5. З'ясуйте особливості професійна підготовка майбутніх учителів географії в Республіці Казахстан.

6. Поясніть специфіку професійної підготовки майбутніх учителів географії у Франції.

7. З'ясуйте концепти професійної підготовки майбутніх учителів географії в Німеччині.

8. Охарактеризуйте особливості професійної підготовки майбутніх учителів географії в Італії.

9. Розкрийте специфіку професійної підготовки майбутніх учителів географії в Іспанії.

10. З'ясуйте особливості професійної підготовки майбутніх учителів географії у Великобританії.

11. Яка специфіка професійної підготовки майбутніх учителів географії у Швеції та Фінляндії?

12. Охарактеризуйте особливості професійної підготовки майбутніх учителів географії у країнах дальнього зарубіжжя.

Тема 4. Сучасні тенденції реформування системи освіти України

4.1. Зміст поняття «трансформація».

4.2. Сучасні тенденції реформування системи загальної середньої освіти України.

4.3. Сучасні тенденції реформування системи післядипломної педагогічної освіти України.

4.1. Зміст поняття «трансформація»

Для кращого розуміння концептуальних засад підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу уточнимо зміст поняття «трансформація», яке є одним з базових для нашого дослідження.

Загалом, поняття «трансформація» походить від латинського слова «transformatio», що означає зміну, перетворення виду, форми, істотних властивостей чого-небудь. Розглядають «трансформацію» як «істотну структурну переробку системи, яка шляхом перегрупування її елементів змінює організацію, зв'язки, притаманні вихідному стану системи». При цьому зазначають, що трансформації можуть мати як прогресивний, так і регресивний вектор змін, тобто вони бути поступальними або зворотними, системними або безсистемними. Варто зазначити, що «трансформація може бути

орієнована на зміну реалій куди завгодно: уперед, назад, убік, по колу і т. п.».

У сучасній науці поняття «трансформація» широко використовується як у природничих науках (математика, фізика біологія, технологія, конструювання тощо), так і в суспільно-гуманітарних (економіка, правознавство, мовознавство, державне управління тощо) науках. Проте у суспільно-гуманітарній сфері найактивніше воно почало використовуватися у другій половині ХХ ст. – початку ХХІ ст. для характеристики інновацій у культурі, політиці та економіці, зумовлених глобалізацією, розвитком інформаційного суспільства та набуттям Україною незалежності.

Так, в економіці поняття «трансформація» визначається як процес подолання істотних елементів старого порядку та формування якісно нового стану економічної системи. Трансформація – це перетворення сутнісних компонентів соціуму, всіх аспектів і сфер суспільного життя. У державному управлінні поняття «трансформація» визначається як «перетворення соціальних інститутів, соціальних структур, що часом супроводжуються їх докорінною зміною». Трансформацію пов'язують з перетворенням форм і змісту суспільного життя, її інституційної сфери, норм, цінностей, ментальності та інших соціокультурних аспектів. Це довготривалий якісний процес пристосування до змін оточення з одночасним впровадженням інновацій. Трансформація освітнього простору вимагає зміни його архітектури відповідно до логіки культури. «Трансформація» описує особливий стан суспільства, при якому відбуваються якісні зміни форм соціальних зв'язків і способів розвитку.

Отже, у сучасних дослідженнях поняття «трансформація» набуває різноманітні значення. Проте спільним для всіх визначень є його трактування як глибинних якісних змін у основних структурних складових системи, які адекватні викликам суспільства. Трансформація не передбачає конкретного вектора змін вони можуть бути як прогресивними, так і регресивними.

Водночас у сучасних дослідженнях поряд з поняттям «трансформація» досить часто вживаються поняття

«модернізація» та «реформування», що потребує їх уточнення. Трансформація освіти може включати в себе компоненти модернізації та реформування.

Загалом, поняття «модернізація» (із фр. «оновлення») визначається як «оновлення, удосконалення, надання будь-чому сучасного вигляду, переробка відповідно до сучасних вимог». Метою модернізації будь-якої соціальної системи - досягнення відповідності сучасним стандартам, а її результатом є підвищення ефективності та якості процесу. Поняття «модернізація» акцентує увагу саме на аспектах оптимізації та удосконалення системи. Тому вона є проектом, який ніколи не завершується. Крім цього, модернізація є складовою більш широкого процесу – трансформації. «Модернізація» включає в себе оновлення системи освіти та виховання з одночасним збереженням тих актуальних надбань, які були досягнуті попереднім історичним періодом. Однією з найважливіших особливостей поняття «модернізація» є те, що зміни відбуваються не у всій системі, а лише в її окремих елементах. У сучасних умовах модернізація системи освіти України передбачає її орієнтацію на сучасні соціокультурні реалії, європейські та світові освітні стандарти.

Отже, «модернізація» – це прогресивні зміни, що відповідають вимогам часу, в результаті яких система (або певні підсистеми) підвищує свою ефективність. Проте такі зміни часто не кардинальні, оскільки вони не передбачають перебудову всієї системи, як це відбувається при трансформації.

Поняття «реформування» (лат. *reformo*) визначається як перетворення, що вводиться законодавчим шляхом. «Реформування» – сукупність цілеспрямованих дій державних та громадських органів влади, які визначені законами, нормативно-правовими актами, інструкціями, рекомендаціями, положеннями тощо. Характерними ознаками «реформування» є: цілеспрямованість, елементарність і структурність будови, цілісність, ієрархічність, субординація та зв'язок із зовнішнім середовищем. Способам здійснення реформування виступає реформа – це кожна зміна в системі освіти, яка: 1) відповідає освітній політиці; 2) окреслює стратегічні наміри; 3) виникає як концепція уряду, регіональної освітньої влади з належними

повноваженнями у сфері навчання і виховання або впливових громадських об'єднань, що трансформуються з пропозицій у нормативно-юридичні засоби. Реформа це спосіб змін, здійснюваних владою, ініційованих «згори вниз», з чітким усвідомленням мети.

Поняття «реформування» розглядається як цілеспрямований процес часткових, кардинальних, системних, комплексних змін в освіті, ініційованих «згори вниз», які регулюються законодавчими актами відповідно до освітньої політики держави. Способом реалізації реформування виступають відповідні реформи.

Отже, процеси змін та перетворень, які переживає сучасна система освіти України, слід визначати як реформування.

Вирішальний вплив на майбутню професійну діяльність учителя географії здійснюють тенденції реформування системи загальної середньої освіти та тенденції реформування системи післядипломної педагогічної освіти України. З огляду на це, необхідно їх проаналізувати.

4.2. Сучасні тенденції реформування системи загальної середньої освіти України

Загальна середня освіта є основною ланкою безперервної освіти і за тривалістю, і за вагомістю та масштабністю завдань, які покликана реалізувати. Вона забезпечує загалом становлення учня як особистості, закладає фундамент для успішної самореалізації людини впродовж життя. Протягом останніх двадцяти п'яти років відбулось її утвердження в незалежній Українській державі на нових методологічних засадах.

Тому, основною **метою** системи загальної середньої освіти було, є і завжди буде *соціалізація особистості* – її підготовка до успішної життєдіяльності в суспільстві. Але суспільство постійно змінюється, трансформується й оновлюється, відтак оновлюються й вимоги до випускника загальноосвітнього навчального закладу.

Передумови реформування освіти. На початку третього тисячоліття система загальної середньої освіти України знаходиться під впливом таких загально цивілізаційних тенденцій як *глобалізація* та *інформатизація*.

Глобалізація стала передумовою появи різноманітних інтеграційних процесів у сучасному світі та міждержавної взаємодії у різних сферах суспільного життя. За допомогою глобалізації відбувається стандартизація товарів і послуг та певна орієнтацій на загальнолюдські цінності в усьому світі. Серед її наслідків можна виокремити: підвищення рівня технологій виробництва та якості комунікації, зростання рівня економічної активності, розширення сфери і зникнення кордонів для ведення бізнесу та ін.

При цьому також спостерігається «швидкий перехід освіти з категорії національних пріоритетів високорозвинених країн у категорію світових пріоритетів». З огляду на це, актуалізується потреба у вивченні та впровадженні зарубіжного досвіду в галузі освіти, зокрема досвіду країн Європейського Союзу.

Нині, як відмічає В. Лунячек, стратегічним орієнтиром для України стає впровадження нової парадигми освіти у зв'язку з орієнтацією на загальнолюдські цінності на шляху до європейської спільноти. Саме тому у процесі розробки стратегій і програм розвитку системи загальної середньої освіти враховуються досягнення країн європейського простору. Вивчення особливостей побудови, організації та управління середньою освітою у цих країнах та впровадження найперспективніших інновацій у систему загальної середньої освіти України сприятиме подальшому міжнародному співробітництву та підвищенню якості української освіти. При цьому, євроінтеграційні процеси обумовлюють необхідність демократизації суспільного, політичного та культурного життя України. Оскільки це дасть можливість Україні інтегруватись у європейський освітній простір.

Отже, метою сучасної системи освіти нині стає - формування в особистості відчуття власної відповідальності перед собою і суспільством, а конститутивним принципом, згідно з яким має відбуватися взаємодія всіх складових цієї системи, зокрема учасників освітнього процесу, повинна бути довіра.

Водночас, враховуючи вплив глобалізації на розвиток освіти в сучасному світі не слід забувати про збереження основних національних особливостей України, її морально-

духовного та світоглядного потенціалу для особистості й суспільства.

Не менш важливою передумовою реформування системи загальної середньої освіти України є *інформатизація* яка зумовлена нестримним розвитком інформаційно-комп'ютерних технологій, що супроводжується їх проникненням практично у всі сфери людської життєдіяльності.

Впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій, з одного боку, забезпечує відкритість освіти, а з іншого - висуває певні вимоги до рівня технологічної підготовки у сфері ІКТ усіх учасників освітнього процесу. Саме відкритість освіти стає передумовою для самоосвіти вчителя, як найважливішої вимоги на шляху її саморозвитку та самореалізації в умовах інформаційного суспільства.

Проте, незважаючи на численні переваги ІКТ, водночас їх впровадження в освіту супроводжується небезпекою втрати людських контактів, що неминуче призведе до деградації людських відносин і комунікацій як основи взаєморозуміння. Це зумовлює необхідність розробки таких методів і способів навчання, за яких не втрачається гуманітарний аспект освіти – розвиваючий ефект в становленні особистості. Адже жодний механізм чи пристрій не став основним чинником соціального життя, а лише збільшує роль і значення людини.

Отже, реформування системи загальної середньої освіти зумовлене такими загальноцивілізаційними тенденціями, як глобалізація та інформатизація. Визначені тенденції зумовлюють необхідність вивчення і впровадження зарубіжного досвіду в галузі освіти, підвищення ролі самоосвіти вчителя в умовах інформаційного суспільства та значення технологічної підготовки в галузі ІКТ.

Завдання освіти. Сучасна українська освіта ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, взаємоповаги, а основними завданнями навчально-виховного процесу є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей.

Проте завдяки активізації загальноосвітніх процесів реформування відбувається суттєва зміна завдань системи загальної середньої освіти.

Так, актуальною тенденцією сучасної освіти стає впровадження інноваційної гуманістичної парадигми, що має гуманітарну спрямованість та створює умови для формування в учнів ключових компетентностей громадянина єдиної Європи, інформаційного суспільства та демократичної держави з ринковою економікою. Це забезпечує компетентнісну спрямованість української освіти як ключової вимоги європейського освітнього простору, а отже й подальшу конкурентоспроможність випускників ЗНЗ не тільки в Україні, а й у Європі.

У сучасних умовах інноваційною тенденцією еволюції освіти також стає полікультурна парадигма як духовно-інтелектуальна основа творчого (гуманітарного) мислення особистості. Зазначена парадигма базується на таких положеннях як: відкритість суспільства, гуманістичні цінності, формування особистості як суб'єкта культури, світоглядні, полікультурні орієнтації на творчість у практиці навчально-виховного процесу тощо.

При цьому, варто відмітити, що полікультурність є характерною рисою сучасної освітньої політики європейських країн. Це зумовлено тим, що запорукою успішної євроінтеграції є необхідність пошуку згоди між різними культурами та прийняття їхніх глибоко вкорінених цивілізаційних відмінностей. У цьому контексті, полікультурність освіти ґрунтується на правах людини та соціальної справедливості, водночас передбачаючи комплекс спеціальних дій та заходів, що відповідають специфіці різних етносів і меншин. Тому головним завданням полікультурної освіти стає навчання дітей та населення рідної мови і рідної культури у межах домінуючої або державної культури.

Зазначені тенденції стали передумовою відповідних змін у завданнях системи загальної середньої освіти.

Серед завдань сучасної школи слід виокремити: різнобічний розвиток школяра як цілісної особистості в духовному, інтелектуальному, емоційному, фізичному,

моральному і психічному проявах; виховання школяра як національно свідомої, патріотично налаштованої, вільної, демократичної, соціально активної особистості; формування в учнів природничо-наукового і гуманітарного світогляду, наукового стилю мислення, здатності до інноваційної діяльності; формування особистісних якостей, які забезпечують успішну соціально-психологічну адаптацію в суспільстві, готовність до подальшої неперервної освіти впродовж життя, трудової діяльності, конкурентноспроможність на ринку праці; формування ключових компетентностей, навичок ХХІ століття, необхідних кожній людині для її успішної життєдіяльності в сучасному світі; вироблення навичок здорового способу життя та ціннісного ставлення до здоров'я.

Вельми актуальним завданням постає забезпечення високої технологічної підготовки підростаючого покоління, особливо у галузі інформаційно-комп'ютерних технологій.

До головних завдань сучасної шкільної освіти слід віднести навчання учнів ефективному спілкуванню та спільному виконанню спільного завдання, яке базується на використанні вже здобутих ними знань. Оскільки лише розсудлива, мисляча особистість може оцінити спостережувані процеси, виявити їх негативні й позитивні аспекти для побудови нових освітніх моделей, спрямованих на збереження й розвиток культури.

Основним документом, в якому відображені шляхи реформування системи освіти в Україні до 2029 року, є *Концепція Нової української школи*. Зазначений документ визначає три фази реформ: 1) перша фаза (2016-2018 рр.); 2) друга фаза (2019-2022 рр.); 3) третя фаза (2023-2029 рр.).

Перша фаза в основному стосується роботи початкової школи. Другу та третю фази розглянемо детальніше.

Так, на другій фазі реформування освіти в Україні (2019-2022 рр.) планується: розроблення і затвердження стандартів базової середньої освіти на компетентнісній основі – 2019 рік; формування нової системи підвищення кваліфікації вчителів і керівників закладів освіти; інвентаризація мережі шкіл та закладів професійної освіти для проектування мережі закладів III рівня (профільної школи); створення професійних стандартів педагогічної діяльності в початковій та середній школах;

створення мережі установ незалежної сертифікації вчителів; формування систем внутрішнього забезпечення якості освіти в школах; створення системи незалежного оцінювання результатів навчання за курс базової школи; початок роботи базової школи за новими освітніми стандартами на компетентнісній основі – 2022 рік.

Третя фаза (2023-2029 рр.) передбачає: розроблення і затвердження стандартів профільної середньої освіти на компетентнісній основі – 2023 рік; формування мережі закладів III рівня (профільної школи); створення системи незалежного оцінювання професійних кваліфікацій випускників професійного профілю старшої школи; початок роботи профільної школи за новими освітніми стандартами на компетентнісній основі та ін.

Таким чином, основними тенденціями у зміні завдань системи загальної середньої освіти в сучасних умовах є: компетентнісна спрямованість освіти, зростання впливу ІКТ, підвищення значення іноземних мов, орієнтація на розвиток полікультурності та комунікабельності особистості.

Зміст освіти. У процесі розвитку загальної середньої освіти в Україні на початку XXI століття чітко відстежуються дві тенденції оновлення її змісту – гуманізація та гуманітаризація.

Гуманізація освіти, насамперед, полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, у найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні її освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи.

Основними положеннями реформування змісту освіти в цьому контексті стає *вільний вибір учнем*: форми здобуття загальної середньої освіти, власної освітньої траєкторії, підручників та посібників тощо. Для *вчителя* стає можливим вільний вибір: форм, методів та засобів навчання, педагогічних технологій, можливість розробки власної навчальної програми тощо. Відповідно до цього, сучасна школа повинна навчити учня жити у гармонії з собою, з природою, з іншими людьми, з

суспільством та створити умови, необхідні для самореалізації кожного учня.

Зазначені положення зумовлюють зміну ролей як учителя, так і учня. Зокрема, вони актуалізують проблему їх взаємодії у аспекті контролю й відповідальності за результат навчання, проблему підвищення мотивації пізнавальної діяльності учнів, проблему організації самостійної роботи учня та проблему забезпечення рівноправних відносин між вчителем і учнем.

Гуманізація змісту освіти тісно пов'язана з його *гуманітаризацією*, яка передбачає розширення переліку гуманітарних дисциплін, поглиблення інтеграції їх змісту з метою формування ефективних міжособистісних відносин як у суспільстві, так і у навчально-виховному процесі.

Тенденція гуманітаризації зумовлена «недосконалою структурованістю змісту освіти, особливо в старшій школі, перенасиченістю його в ряді випадків другорядним матеріалом, недостатнім урахуванням вікових і пізнавальних можливостей учнів у доборі навчального матеріалу». Крім цього, величезний масив природничо-наукових знань стає зайвим.

Не менш важлива тенденція реформування змісту загальної середньої освіти в Україні нині - *інтеграція змісту окремих дисциплін*, метою якої є забезпечення можливості досягнення кожним учнем міжпредметних узагальнень і кращого засвоєння навчального матеріалу. При цьому тенденція інтеграції змісту освіти забезпечує природо-відповідність навчання, психічне здоров'я та цілісність свідомості учнів, тому що інтегровані знання є цілісними.

Основною передумовою виникнення інтеграції виступає предметна роз'єднаність шкільного курсу як суспільно-гуманітарних, так і природничо-математичних дисциплін, що, у підсумку, спричиняє фрагментарність та однобічність світогляду випускника ЗНЗ. Не менш важливою проблемою у цьому контексті постає недостатня розвиненість в учня здатності систематизації, яка виступає основою цілісного бачення навколишнього світу й суспільства та розуміння процесів, які в них відбуваються.

Комплексне застосування знань, перенесення ідей й методів з однієї науки в іншу сьогодні лежить в основі наукової,

навчальної та професійної діяльності особистості. Тому застосування інтегрованих знань з різних предметів сьогодні допомагає особистості вирішувати складні суспільні, технічні та технологічні завдання, які виникають в умовах інформаційного суспільства.

Компетентнісний підхід потребує реформування змісту освіти, оскільки він може бути реалізованим і перевіреном тільки в процесі виконання конкретним учнем певного комплексу дій. Відтак необхідно перетворити зміст освіти з «моделі, яка існує об'єктивно, для «усіх» учнів, на суб'єктивні надбання одного учня, які можна виміряти».

Впровадження компетентнісного підходу передбачає поетапне формування та розвиток відповідних предметних та ключових компетентностей учнів.

При цьому, компетентність як результат навчального процесу представлена сукупністю певних критеріїв: знань, учнів, навичок, ціннісних орієнтацій та якостей особистості, що визначені відповідною компетенцією (діяльністю) учня в межах навчальної дисципліни. До важливих показників компетентності відносять цілепокладання, самооцінювання та рефлексію, що визначає ключову роль самостійної діяльності у навчанні на основі компетентнісного підходу.

Отже, максимально можлива частка як на вивчення нового матеріалу, так і на його закріплення має відбуватися в процесі самостійної роботи учня.

У ролі технологічного інструменту реалізації компетентнісного підходу в навчально-виховному процесі загальної середньої освіти виступають *компетентнісні завдання*. За допомогою такого типу завдань можна організувати навчально-пізнавальну, дослідницьку та проектну діяльність учнів, що забезпечить їх підготовку до подальшої ефективної життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства.

У компетентнісному завданні перед учнем має постати значуща для нього проблемна ситуація, що ініціюватиме активізацію його самостійної пізнавальної діяльності. Вони можуть бути таких видів: з відсутністю повної вихідної інформації, із зайвою інформацією, на виявлення протиріччя,

проблемне бачення, на прогнозування, на оптимізацію, на рецензування, на розробку і перевірку алгоритмічних і евристичних розпоряджень, дослідницькі завдання, задачі на винахідливість, на оптимальний пошук інформації, інформаційно-творчі завдання тощо. Водночас компетентнісні завдання мають бути пов'язані з проблемною ситуацією в межах або поза межами предмету, моделювати певну практичну життєву ситуацію, бути побудованими на актуальному для учнів матеріалі, мати певну структуру тощо.

Отже, серед основних тенденцій оновлення змісту загальної середньої освіти в сучасних умовах можна визначити: гуманізацію, гуманітаризацію, інтеграцію змісту окремих дисциплін та компетентнісну спрямованість навчання.

Реформування структури та управління. Тенденції реформування середньої освіти в Україні окреслено новим базовим законом «Про освіту» (2017 р.), Національною рамкою кваліфікацій та Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року.

Відповідно до цих документів запропоновано принципово *нову структуру загальної середньої освіти*, яка охоплюватиме три рівні: 1) початкова освіта (4 роки); 2) базова середня освіта (5 років); 3) профільна освіта (3 роки).

Так, початкова школа (1-4 кл.) повинна забезпечувати різнобічний розвиток особистості відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей, формування необхідних базових компетентностей, життєвих і соціальних навичок, необхідних для подальшого навчання.

У гімназії (5-9 кл.) закладається універсальний загальноосвітній фундамент, необхідний і достатній для розуміння сучасного світу і усвідомленого функціонування в ньому, реалізації кожним учнем у подальшому своїх особистих освітніх, професійних і життєвих планів.

У ліцеї (10-12 кл.) учень має можливість здобути повну загальну середню освіту за певним спрямуванням профілізації відповідно до галузей знань або освітніх галузей (академічний ліцей) або професійну освіту, тобто підготуватися з певної професії/кваліфікації та отримати повну загальну середню

освіту (професійний ліцей або коледж). В окремих випадках професійні ліцеї обмежуються тільки професійною підготовкою кваліфікованих робітників.

До початкової школи зарахування дітей на засадах конкурсу заборонено, а до старшої профільної школи зарахування базуватиметься на підставі річного оцінювання та державної підсумкової атестації.

Вищезгадані нормативні документи також визначають окремі тенденції реформування в *управлінській та фінансовій автономії* (децентралізації) закладів загальної середньої освіти. Зокрема, в законі «Про освіту» передбачено нові підходи до обрання, призначення та звільнення директора школи, визначення повноважень органів самоврядування в школі.

Управлінська автономія закладів загальної середньої освіти стає передумовою для *розвитку партнерства та відкритості* їх діяльності.

Зокрема, розвиток партнерства дає можливість порівняти умови і методи навчання, організацію та управління навчальним закладом та відкритись для оновлень і змін, що залежать від культурних, регіональних, етнічних та інших умов функціонування загальноосвітніх навчальних закладів. Відкритість середньої освіти дає можливість усім учасникам освітнього процесу, особливо батькам, впливати на зміст навчальних планів і програм, розширити спектр освітніх послуг, удосконалити перелік форм та зміст навчання відповідно до потреб кожного учня. Крім цього, в останні роки відбувається активне залучення громадськості до обговорення, підготовки та реалізації основних заходів із реформування системи загальної середньої освіти, що підвищує якість і ефективність підготовлених документів.

Ще однією тенденцією в управлінні загальної середньої освіти стало створення *шкільних округів у сільській місцевості*. Така інновація передбачає створення єдиного освітнього простору в межах окремої об'єднаної територіальної громади на базі опорних шкіл. В опорних школах учнів з сусідніх сіл матимуть можливість здобувати конкурентну освіту, поглиблювати свої знання з базових дисциплін, брати участь у роботі різноманітних творчих гуртків та ін.

Фінансова автономія закладів загальної середньої освіти забезпечуватиметься *механізмом подушного фінансування*, відповідно до якого формування бюджету навчального закладу відбувається на основі двох параметрів: чисельності учнів та нормативу бюджетних видатків на одного учня. Такий підхід також дозволяє керівнику школи самостійно розробляти кошторис та визначати напрями витрачання коштів.

Отже, серед основних тенденцій реформування організації та управління системою загальної середньої освіти в сучасних умовах можна визначити: нову структуру загальної середньої освіти (4+5+3), розвиток партнерства та відкритості закладів загальної середньої освіти, створення шкільних округів у сільській місцевості та механізм подушного фінансування для формування бюджету навчального закладу.

4.3. Сучасні тенденції реформування системи післядипломної педагогічної освіти України

Система післядипломної педагогічної освіти справляє неабиякий вплив на майбутню професійну діяльність вчителів географії, зокрема на їх професійний розвиток. Проаналізуємо тенденції її реформування.

У сучасних умовах у практиці післядипломної педагогічної освіти можна виокреплюють *впровадження інноваційних моделей підвищення кваліфікації*: компетентнісної, диференційованої, диверсифікованої, кластерної, пролонгованлі, накопичувальної та особистісно-зорієнтованої. Зокрема, компетентнісна модель значною мірою зорієнтована на результат навчання, що виражений сукупністю компетентностей вчителя, розвинутих відповідно до сучасних вимог. Така модель надає вчителю можливість вибору терміну проходження курсів, модулів та форми навчання. Основною перевагою диференційованої моделі курсів підвищення кваліфікації є орієнтація форми, змісту і технологій навчання на певну кваліфікаційну категорію слухачів. Диверсифікована модель передбачає залучення до процесу професійного розвитку вчителів різноманітних освітніх організацій, як громадських, так і комерційних. Кластерна модель передбачає розподіл окремих

модулів курсів підвищення кваліфікації між різними установами-партнерами. Пролонгована модель передбачає безперервність та довготривалість курсів підвищення кваліфікації, що проходять за певним циклом з різним змістом навчання та різними формами організації. Ідеєю накопичувальної моделі є організація професійного розвитку вчителя на засадах ЄКТС. Перевагою особистісно-орієнтованої моделі є спрямованість на врахування особистісних освітніх потреб й запитів кожного педагогічного працівника.

Серед перспективних тенденцій розвитку сучасної системи ППО також можна виокремити *використання інформальної освіти* для професійного розвитку працівників. Нині дедалі популярнішими стають різноманітні сертифіковані онлайн-платформи (Coursera, EdEra, EdX, iTunes U, KhanAcademy, Prometheus, Udemu та ін.), що дають учителям можливість навчатися у зручний для них час та отримати сертифікат про завершення навчання. Такі платформи забезпечують підтримку он-лайн курсів за актуальною тематикою навчання, містять навчально-методичні матеріали, інтерактивні тести, форуми, відеолекції викладачів провідних університетів світу тощо.

Впровадження Концепції Нової української школи передбачає відповідні зміни й у системі післядипломної педагогічної освіти. Зокрема, атестація педагогічних працівників закладів освіти буде поступово замінена на *сертифікацію*.

Зокрема, у ст. 51 Закону України «Про освіту», зазначено, що сертифікація педагогічних працівників – це зовнішнє оцінювання професійних компетентностей педагогічного працівника (у тому числі з педагогіки та психології, практичних вмінь застосування сучасних методів і технологій навчання), що здійснюється шляхом незалежного тестування, самооцінювання та вивчення практичного досвіду роботи. Сертифікація відбувається на добровільних засадах та виключно за ініціативою педагогічного працівника, тому для мотивації педагогів передбачено доплату в розмірі 20% від посадового окладу та зарахування сертифікації як атестації. Термін дії сертифікату – три роки.

Процес сертифікації буде реалізовано у два етапи. На першому етапі відбувається зовнішнє оцінювання професійних компетентностей педагогічного працівника, у тому числі з педагогіки, психології та фахового напрямку (загальна компетентність, комунікаційна компетентність, інформаційна компетентність тощо) у формі незалежного тестування, яке здійснює Український центр оцінювання якості освіти. На другому етапі організовано вивчення результатів самооцінювання та практичного досвіду роботи вчителя, перевірка вмінь застосування сучасних методів і технологій навчання, зокрема безпосередньо у навчальному закладі освіти, в якому він працює. При цьому, для допуску до другого етапу педагогічний працівник має успішно пройти перший етап сертифікації.

Методика організації процесу сертифікації педагогічних працівників за різними кваліфікаційними категоріями подана у Рамці безперервного професійного розвитку вчителів. Так, визначено компетенції педагогічних працівників, а саме: володіння інноваційними освітніми методиками й технологіями, їх активне поширення у професійному середовищі; реалізація компетентісно орієнтованого підходу до організації навчального процесу, продукування оригінальних інноваційних ідей, володіння широким спектром стратегій навчання, технологіями творчої педагогічної діяльності з урахуванням особливостей навчального матеріалу і здібностей учнів, застосування нестандартних форм проведення уроку (навчальних занять) тощо. Основними дескрипторами професійної діяльності вчителів різних кваліфікаційних категорій визначено: «Планування уроків та курсів»; «Розуміння учнів»; «Організація уроку»; «Евалюація та оцінювання навчальних досягнень»; «Знання предмета» та «Керування власним професійним розвитком». Рамка містить окремі нові поняття для оцінювання педагогічної діяльності українського вчителя, такі як: учіння (діяльність тих, хто навчається); викладання (діяльність учителя в процесі навчання); вчитель-фасилітатор; позитивне навчальне середовище; евалюація (від англ. evaluation) та оцінювання; професійне портфоліо учителя;

множинний інтелект; учнівське навчальне портфоліо; робоча дисципліна тощо.

Отже, серед основних тенденцій реформування сучасної системи післядипломної педагогічної освіти можна означити: впровадження інноваційних моделей підвищення кваліфікації (компетентнісна, диференційована, диверсифікована, кластерна, пролонгована, накопичувальна, особистісно-орієнтована), використання інформальної освіти та заміну атестації на сертифікацію.

Контрольні запитання і завдання

1. Розкрийте основні тенденції у зміні завдань системи загальної середньої освіти в сучасних умовах.

2. Охарактеризуйте основні тенденції оновлення змісту загальної середньої освіти в сучасних умовах.

3. Які основні тенденції реформування організації та управління системою загальної середньої освіти в сучасних умовах?

4. З'ясуйте основні тенденції реформування сучасної системи післядипломної педагогічної освіти.

Список літератури

1. Браславська О. Передумови сучасного стану вітчизняної географічної освіти: історичні аспекти ХХ–ХХІ століття. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2014. Ч. 2. С. 51-58.
2. Гурська О. Місце та роль самостійної роботи студентів у навчальному процесі. *Витоки педагогічної майстерності*. Сер. : Педагогічні науки. 2014. Вип. 13. С. 103-107.
3. Дегтярьова Г. *Психологічні аспекти професійної підготовки конкурентоздатних фахівців: монографія*. Київ:, 2012. 170 с.
4. Запорожець Л. Структурна характеристика компетентності майбутнього вчителя у використанні навчально-ігрових технологій в процесі вивчення географії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. Вип. 11(1). С. 52-59.
5. Ляшенко О. І. Пріоритети розвитку української школи в умовах реформування освіти. Зб. *Наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія: Педагогічна. 2016. Вип. 22. С. 39-42.
6. Надтока О. Ф. Аспекти розвитку методики навчання географії на основі еволюціонування фізико-географічних понять. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2014. Вип. 17. С. 229-236.
7. Нікітченко Л. О. *Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі фахової практики* : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. 296 с.
8. Покась Л. Інноваційна педагогічна технологія як засіб формування методичної компетентності для роботи майбутнього вчителя географії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. Вип. 11(1). С. 66-73.
9. Тімець О. В. Історичні віхи професійної підготовки майбутніх учителів географії. *Географія та основи економіки в школі*. 2011. №11-12 (грудень). С. 26–35.

Навчальне видання

Чубрей Олександра Степанівна

**ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ
В СУЧАСНИХ УМОВАХ**

Навчально-методичний посібник

Відповідальний за випуск *В.П. Руденко*

Комп'ютерний набір *Д. Василяш, І. Лотоцька*

Літературний редактор *О.В. Колодій*

Свідоцтво про державну реєстрацію ДК №891 від 08.04.2002 р.

Підписано до друку 01.12.2018. Формат 60 x 84/16.
Папір офсетний. Друк різнографічний. Ум.-друк. арк. 10,9.
Обл.-вид. арк. 11,8. Зам. 475. Тираж 100.
Друкарня Чернівецького національного університету
58012, Чернівці, вул. Коцюбинського, 2

