

О.С. Чубрей

СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
НА ЗАСАДАХ
КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

МОНОГРАФІЯ

Чернівці

Мехнодрук

2020

УДК 378.091.3:91

Ч-81

*Рекомендовано до друку вченою радою
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
(протокол № 12 від 23.12.2019 р.)*

Рецензенти:

Галус Олександр Мар'янович, доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії;

Федірчик Тетяна Дмитрівна, доктор педагогічних наук, професор, декан факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича;

Яворська Вікторія Володимирівна, доктор географічних наук, професор, професор кафедри економічної і соціальної географії та туризму Одеського національного університету імені І.І. Мечникова.

Чубрей О.С.

Система підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу : монографія. Чернівці : Технодрук, 2020. 376 с.
ISBN 978-617-7611-64-5

У монографії охарактеризовано особливості професійної підготовки майбутніх учителів географії в педагогічній теорії і практиці, обґрунтовано і висвітлено структурно-функціональну модель системи підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу, розроблено технологію підготовки та експериментально перевірено ефективність запропонованих теоретичних і методичних засад системи підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Для студентів спеціальності 014 «Середня освіта (Географія)» та для студентів педагогічних спеціальностей закладів вищої освіти, учителів закладів загальної середньої освіти.

УДК 378.091.3:91

ISBN 978-617-7611-64-5

© О.С. Чубрей, 2020

© ПБКФ "Технодрук", 2020

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
Розділ 1. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ	9
1.1. Професійна підготовка майбутніх учителів географії в історичній ретроспективі	9
1.2. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів географії в працях науковців	25
1.3. Перспективні концепти зарубіжного досвіду в галузі професійної підготовки майбутніх учителів географії ...	66
1.4. Ключові дефініції дослідження	91
Розділ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПОБУДОВИ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ	103
2.1. Методологічні засади дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу	103
2.2. Сучасні тенденції реформування системи освіти України	118
2.3. Концепція системи підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу	134
Розділ 3. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ	145
3.1. Характеристика змісту підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу	145
3.2. Принципи ефективної підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу	166
3.3. Структурно-функціональна модель системи підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу	177

Розділ 4. НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ	189
4.1. Психолого-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу	189
4.2. Технологія підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу	205
4.3. Критерії, показники та рівні підготовленості майбутнього учителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу	221
Розділ 5. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ	241
5.1. Програма експериментального дослідження	241
5.2. Хід і особливості впровадження системи підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу	252
5.3. Аналіз ефективності системи підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу	276
ПІСЛЯМОВА	303
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	310
ДОДАТКИ	360

ПЕРЕДМОВА

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. Ця 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, дбати про формування та розвиток наукового світогляду учнів, цілісного бачення ними світу з позицій географічної науки, їх предметної та ключових компетентностей. З огляду на це, система підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу постає актуально-перспективним завданням теорії та методики професійної освіти.

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 майбутні вчителі географії 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.

Різноманітним аспектам системи підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу присвячено дослідження багатьох сучасних вітчизняних та зарубіжних учених. Це, з одного боку, унеможливорює накреслення перспектив подальшого вивчення, а з іншого – узагальнення явищ та фактів, які виникають у просторі вищої освіти України.

Проблема становлення та розвитку професійної підготовки майбутніх учителів географії стала предметом досліджень багатьох українських науковців, серед яких – О. Браславська,

О. Горбатюк, Л. Гуцал, О. Надтока та В. Надтока, О. Тімець, І. Шоробура, О. Янкович та ін.

Теоретико-методологічними основами концепції дослідження є праці українських науковців: Ю. Бабія, К. Борисенка, Г. Гордашевської, Л. Запорожець, Л. Покась, Г. Попович, А. Розсохи, О. Тімець, Б. Чернова, Ю. Чикіної, які вивчали різноманітні аспекти теорії і практики професійної підготовки майбутніх учителів географії.

Теоретичною основою для розробки авторської моделі стали напрацювання вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема К. Батароева, А. Зотова, Е. Литовки, І. Осадченко, О. Пірогової, Т. Резера, І. Семенової, В. Штофа, Л. Фрідмана та ін., які вивчали різні аспекти моделювання педагогічних процесів.

Дослідно-експериментальна робота, пов'язана з проведенням педагогічного експерименту, була предметом наукових розвідок низки науковців М. Бирки, Т. Волобуєвої, С. Гончаренка, І. Єлісеєвої, Т. Корнилова, П. Лузана, О. Мармази, М. Скаткина, Ю. Сурміна, О. Шукатки ін.

Проте, незважаючи на велику кількість наукових напрацювань у цій сфері, проблема підготовки студентів-географів до професійної діяльності як у теоретичному, так і в практичному аспекті ще й досі залишається малодослідженою.

Це детермінує мету нашого дослідження, яка полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці та емпіричній перевірці авторських концептуальних засад щодо системи підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

У першому розділі монографії здійснено ретроспективний аналіз досліджуваної проблеми на різних етапах розвитку освіти й суспільства. В ході дослідження ми запропонували власну періодизацію основних етапів становлення та розвитку системи професійної підготовки майбутніх учителів географії в історичній ретроспективі. Відповідно до визначених мети й завдань дослідження здійснено аналіз наукових праць вітчизняних та зарубіжних науковців, найбільш наближених до нашого дослідження. Охарактеризовано досвід країн пострадянського, європейського освітнього простору та досвід країн дальнього

зарубіжжя у галузі професійної підготовки майбутніх учителів географії.

У другому розділі монографії висвітлено теоретико-методологічні засади розв'язання проблеми підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу. Зазначено, що реформування системи загальної середньої освіти зумовлено такими загальноцивілізаційними тенденціями як, глобалізація та інформатизація. Розроблено концепцію системи підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Третій розділ присвячено вивченню готовності майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу як педагогічного феномену. В ході дослідження визначено зміст підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності, який включає особистісно-розвивальні та соціально-педагогічні структурні складові. Розроблено й науково обґрунтовано авторську сукупність принципів, що сприятимуть ефективній реалізації процесу підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності. Розроблено структурно-функціональну модель підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

У четвертому розділі монографії з'ясовано психолого-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу. Розроблено авторську технологію, яка забезпечує ефективну підготовку майбутніх учителів географії відповідно до вимог інформаційного суспільства та соціального запиту. Авторська технологія включає такі складові: концептуально-методологічну, змістову та процесуальну. На основі проведеного аналізу та відповідно до структури досліджуваного феномену визначено основні критерії підготовленості майбутнього вчителя географії до професійної діяльності (знання, вміння та ціннісні орієнтації особистості).

П'ятий розділ присвячено експериментальній перевірці ефективності запропонованих теоретичних і методичних засад

підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Автор висловлює щирю вдячність за наукові консультації доктору педагогічних наук, професору, члену-кореспонденту НАПН України, ректору Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії І. М. Шоробурі, за оцінку та поради рецензентам: доктору педагогічних наук, професору, проректору з наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії О. М. Галусу, доктору педагогічних наук, професору, декану факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича Т. Д. Федірчик, доктору географічних наук, професору, професору кафедри економічної та соціальної географії і туризму Одеського національного університету імені І. І. Мечникова В. В. Яворській. За поради та допомогу на різних етапах проведення наукового дослідження сердечне спасибі доктору педагогічних наук, професору кафедри педагогіки, психології та теорії управління освітою Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області М. Ф. Бирці, викладачам Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії кандидатам педагогічних наук, доцентам Б. С. Крищуку, О. В. Суховірському. Особлива подяка моїм колегам-географам, викладачам географічного факультету Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

РОЗДІЛ 1

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ

1.1. Професійна підготовка майбутніх учителів географії в історичній ретроспективі

Проблема становлення та розвитку професійної підготовки майбутніх вчителів географії стала предметом досліджень багатьох українських науковців, серед яких О. Браславська [64; 65; 66], О. Горбатюк [92], Л. Гуцал [105], О. Надтока та В. Надтока [250], О. Тімець [392; 395; 394], І. Шоробура [486; 487; 488; 489], О. Янкович [505] та ін.

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

Спираючись на проаналізовані підходи до періодизації системи освіти України та педагогічної освіти зокрема, нами зроблено висновки про певні особливості розвитку вітчизняної педагогічної освіти, пов'язані, найперше, з об'єктивними закономірностями соціально-політичного, економічного та культурного розвитку країни, кількісними та якісними змінами у суспільстві, соціальними умовами, характером культурних перетворень тощо. Усі ці чинники мали істотний вплив на становлення та розвиток професійної підготовки майбутніх вчителів географії.

Так, 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 рр. – перехід до

нового змісту, форм та методів виховання педагога у вищих педагогічних закладах [92].

В своїх дослідженнях О. Браславська виділяє *три періоди* становлення вітчизняної географічної освіти [66]: 1-й період – початок 30-х років ХХ ст. – педагогічну освіту надавали вищі навчальні заклади, у яких відкрито географічні або геолого-географічні факультети; 2-й період – 40-ві–90-ті 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 ХХ ст. – новітній етап розвитку географічної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах та школах України [66].

Актуальною є періодизація І. Шоробури. Автором виділено такі *чотири періоди* становлення та розвитку шкільної географічної освіти у ХІХ – ХХ столітті: 1-й період – ХІХ ст. – початок ХХ ст. – становлення природознавства і географії як шкільних дисциплін; 2-й період – 1905–1920 рр. – пов’язаний із педагогічними пошуками та інноваціями в шкільній географічній освіті ХХ ст., а також із 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 ХХІ 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 характеризується 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 [486]. Принагідно зауважимо, що виділені І. Шоробурою періоди мають досить непропорційні щодо тривалості 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 ХХ століття [232]. На думку автора, шкільна географічна освіта впродовж першої половини ХХ століття пройшла **чотири основних етапи**: 1900–1917 рр. – становлення географії як шкільного предмета; 1917– 1930 рр. – складних і суперечливих пошуків шкільної географічної освіти; 1930–1940 рр. – становлення сучасних підходів до викладання географії в школі; 1940–1950 рр. – утвердження географії як самостійного шкільного загальноосвітнього предмета. Зазначимо, що ми не поділяємо поглядів вищеназваної дослідниці, котра подає десятиліття як етап в розвитку географічної освіти, оскільки вважаємо, що не всі якісні зрушення в розвитку географічної освіти відбувалися на зламі десятиліть.

В своїх дослідженнях О. Тімець, аналізуючи питання історії становлення професійної підготовки майбутніх вчителів географії [392], також пропонує періодизацію, що охоплює **чотири історичні періоди**: 1-й період – початок ХХ ст. до 1917 р. – зародження географічної освіти; 2-й період – 1917–1940-ві рр. – становлення вищої та шкільної географічної освіти, пошук нових форм викладання географії; 3-й період – 1940-ві – 1990-ті рр. – формування розгалуженої системи географічних дисциплін у ЗВО; 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 видається виділення О. Тімець періоду формування розгалуженої системи географічних дисциплін у вищих навчальних закладах України (1940–1990 роки), оскільки саме цей час характеризується наявністю різних підходів до навчання у ЗВО. Зокрема, початок 50-х років відзначається жорсткою централізацією щодо професійної підготовки майбутніх учителів; видана навчальна та методична література

підпорядковувалася вимогам комуністичної ідеології. Натомість для 60-х років – періоду, так званої, Хрущовської відлиги – характерна часткова демократизація суспільного життя, яка позитивно позначилася на професійній підготовці майбутніх учителів географії.

В монографії Я. Олійника та Н. Краснопольської «Географічна наука в Україні: становлення і розвиток» встановлено етапність географічної науки та виділено *чотири етапи* її розвитку [269]: 1-й етап – 1917–1940 рр. – характеризується виникнення 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 учителів географії; 4-й етап розпочинається з 1991 року, в період незалежності України, що характеризується формуванням національної географічної науки [269].

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

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

- другий етап (1944–1959 роки) – відновлення роботи системи підготовки майбутніх учителів 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 учителів 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, зобумовленими, 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. Важливо й те, в яких історичних і культурних умовах вони відбувалися, наступність в освітньому процесі й на окремих його етапах.

Детальніше охарактеризуємо визначені нами етапи.

На першому етапі (1917–1941 роки) відбувалося становлення професійної підготовки майбутніх учителів 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 (О. Надтока). Зокрема, у 1917 році відбувся 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 [250].

Період становлення ознаменований пошуком нових форм викладання географії, але в учительських інститутах було обмаль кваліфікованих викладачів, бракувало обладнання, підручників і наочних посібників. Однак у вищих навчальних закладах удвічі збільшили кількість годин для вивчення спеціальних географічних дисциплін [269, с. 41-56.]. Доцільно відзначити, що 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 (О. Браславська) [66].

На думку О. Тімець, 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. 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 [392, с. 28]. Тоді ж 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 [392, с. 29].

Отже, на етапі становлення професійної підготовки майбутніх вчителів географії значна увага приділялася 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 відбувалася підготовка майбутніх учителів географії.

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

Події Другої світової війни засвідчили як плюси так і мінуси в розвитку географічної освіти. Як зауважує Л. Мельничук, «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» [231]. Виявлені недоліки зумовили реформування вищої географічної освіти в післявоєнні роки. Реформу розпочали зі збільшення терміну навчання в педагогічних інститутах. Передовсім зросла кількість годин на самостійну роботу студентів та годин на виконання лабораторних і практичних робіт (понад 60 % від загальної кількості навчального часу) [231].

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 центральних місць, що сприяло підвищенню вимог до підготовки майбутніх учителів географії та проходження ними практики в школі (Л. Мельничук) [232]. В цей час започатковуються навчальні курси з вивчення географії республіки, області, району, що передбачали використання краєзнавчого матеріалу (О. Надтока) [250, с. 232].

У працях цього періоду з економічної географії створено методологічні основи структурного аналізу виробничо-територіальних комплексів; проводилися 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 (Я. Олійник) [269, с. 42-43].

Отже, другий етап (1944–1959 роки), тобто етап відновлення роботи системи підготовки майбутніх вчителів географії в післявоєнні роки та її реформування, характеризується збільшенням термінів навчання для підготовки вчителів. Зросла кількість годин на виконання практичних та семінарських занять, збільшився обсяг 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.

1960-ті роки – розвиток радянської системи географічної освіти та наростання суперечностей і явищ стагнації у системі підготовки майбутніх учителів географії. Хрущовська «відлига» стала значним поштовхом до відродження творчого потенціалу педагогічних сил, що стимулювало розвиток науки та системи освіти.

Розвиток шкільної географічної освіти припадає на 1970-ті роки. Знову повертаються до лінійної структури викладання географії, з'являються нові навчальні плани, програми, підручники.

У 1970–1980-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 – з'являються нові карти, таблиці, довідники, енциклопедії, вдосконалюються технічні засоби навчання: проектори, фільмоскопи, кінофільми, діафільми тощо (Я. Олійник) [269].

1980–1990 рр. – період зростання суперечностей між системою географічної освіти та процесами демократизації, що зумовили зміни та якісні зрушення в географічній освіті з другої половини 80-х рр. Особливістю цього часового відтинку є зростання політичної самосвідомості українського народу, його прагнення до незалежності. Спостерігається і відповідна переорієнтація навчання майбутніх учителів географії (І. Шоробура) [486, с. 760].

У досліджуваній період розроблялися теоретичні питання, які стосувались економічної географії, як-от утворення й функціонування виробничо-територіальних комплексів, формування складових виробничо-територіальних комплексів, застосування картографічного методу під час вивчення економіко-географічних об'єктів, проблеми формування систем розселення, міграції населення і трудових ресурсів, ландшафтні дослідження. Картографічні дослідження розвивались у двох напрямках: теоретичні й методичні напрацювання, 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 (Я. Олійник) [269, с. 46].

Поряд із досягненнями аналізованому періодові властиві й недоліки, зокрема: дезінтегрованість географічної освіти, ідеологічність її методів, невідповідність фахового змісту світовим стандартам, середньорівневність, відсутність змагального характеру, рейтингу в оцінюванні знань, урівнюваність, масовість змісту і форм навчально-виховного процесу. Усе це призвело до того, що в кінці 1980-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 і вмій, інших прогресивних методів дидактики, а також комп'ютеризація навчального процесу (О. Тімець) [392, с. 32].

Як зазначає М. Криловець, «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» [192, с. 24-25].

Отже, 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 учителів географії запроваджено проблемний підхід, поліпшується матеріальна база й оновлюються технічні засоби навчання. У цей період продовжено дослідження

щодо формування особистості фахівця в умовах навчальної діяльності.

Наступною сходинкою став *четвертий етап* (1991–2005 роки), який розпочався в умовах незалежності України.

Із початком 1990-х років ХХ ст. пов'язують новітній етап розвитку географічної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах та школах України.

Як зазначає О. Тімець, «Із проголошенням Декларації про державний суверенітет України (1990) 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 де ідеологізується» [392, с. 28].

Зі здобуттям Україною незалежності змінюються суспільно-культурні потреби, переглядаються деякі методичні засади підготовки майбутніх вчителів відповідно до парадигми особистісно орієнтованого навчання та орієнтуючись на національне виховання. Зважаючи на невпинний розвиток науково-технічного прогресу, процеси глобалізації, високу інформаційну насиченість суспільства, шкільна географічна освіта спрямовується на професійну та творчу самореалізацію майбутнього громадянина. Саме географія – один із найважливіших інструментів якісної реалізації цих освітніх напрямів, а шляхами їх реалізації є розробка та впровадження нових методик та засобів навчання (О. Надтока) [250 с. 230].

При цьому О. Янкович зазначає, що 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. 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 намічене не було досягнуто [505, с. 22].

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.

Як зазначає О. Браславська, процеси глобалізації, комп'ютеризації сприяли підвищенню потреб особистості в розширенні знань із географії та вмінь їх застосовувати в життєдіяльності. Здійснюються 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, географічного мислення майбутніх вчителів географії; уніфікацію змісту фахової підготовки студентів-географів; урахування проблемного підходу до навчання географії; запровадження в навчальний процес ВНЗ активних методів навчання [66, с. 56].

Нагальною потребою в професійній підготовці майбутнього вчителя географії стали 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 і студентів для стимулювання творчості, ініціативності, професіоналізму, відкритості системи географічної освіти на основі нових прогресивних світових концепцій та компетентнісного підходу (О. Тімець) [392].

На цьому етапі значна увага приділяється шкільному краєзнавству, розвитку геоекологічного, гуманістичного і культурологічного напрямів. Навчальні програми для підготовки майбутніх учителів 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 [66; 392].

Отже, четвертий етап по праву можна вважати етапом функціонування системи професійної підготовки майбутніх учителів географії в умовах незалежності України, що характеризується реформуванням змісту й цілей географічної освіти. Упродовж цього періоду значна увага приділялася науково-методичним основам економіко-географічних досліджень; проблемам історії національної географії; оцінці природно-ресурсного потенціалу; проблемам раціонального природокористування та екологізації географії. Переглядаються методичні засади підготовки майбутніх учителів, шкільна географічна освіта спрямовується на професійну та творчу самореалізацію майбутнього громадянина. Зроблено перші спроби стандартизації вищої освіти, 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, а згодом – кредитно-трансферної системи накопичення ECTS.

Він орієнтований на активне наближення освіти і науки у вищих навчальних закладах України до стандартів і вимог 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 зі зміцненням своєї держави (В. Єгорова) [128, с. 38]. Однак структура європейської освіти помітно відрізняється від нашої країни. Одним із нововведень, яке радикально змінює систему освіти, стала кредитно-модульна система, що є обов'язковою вимогою реорганізації освітньої діяльності університету, залученого до Болонського процесу [128, с. 39].

Болонський процес в Україні – це основа реформ національної системи вищої освіти, що спрямовані на входження її в європейський освітній і науковий простір у рамках загального руху щодо реалізації євро інтеграційних 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 (О. Клименко, Г. Михайлюк) [164].

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, на наш погляд, 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 (О. Клименко, Г. Михайлюк) [164].

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 майбутній вчитель географії 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 – 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 принципові 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; сутність модульного навчання вимагає збереження паритетних суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин усіх учасників навчального процесу. Отже, позитивне у такій організації навчальної діяльності 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.

Отже, перехід на кредитно-модульну систему навчання дає можливість українським ЗВО 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 у 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 – це підвищення ефективності навчального процесу шляхом сприяння самостійній роботі студентів. Треба зазначити, що Британська тьюторська система дещо корелює з елементами українського освітнього процесу, зокрема із призначенням кураторів для груп студентів чи наукових керівників для дипломантів та аспірантів (В. Єгорова, М. Голубєва) [128].

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

Упровадження кредитно-модульної системи – важливий фактор стимулювання ефективної роботи викладача і студента, збільшення часу їх безпосереднього індивідуального спілкування в процесі навчання.

На думку Р. Кубанова існує низка проблем, що потребують подальшого розв'язання, а саме: професійна підготовка 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 [195].

Маємо визнати, що входження у Болонський простір для українського суспільства важливе та необхідне через потребу вирішення питання визнання українських дипломів за кордоном, підвищення ефективності та якості освіти, конкурентоспроможності українських вузів 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; вибіркості в ознайомленні з різними регіонами світу за проблемного навчання; моделюванні навчального процесу, інноваційності у навчанні [66].

Проблеми поліпшення практичної підготовки вчителів можуть бути розв'язанні 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 (О. Янкович) [505].

Отже, п'ятий етап (2005 рік – по даний час) – етап приєднання України до Болонського процесу та запровадженням кредитно-модульної системи навчання – відзначається залученням України до Болонського процесу та запровадженням кредитно-модульної системи навчання у вищу школу, що сприяє ефективній співпраці викладача та студента, збільшенню часу їх спілкування в процесі навчання. Активне входження освіти і науки до європейської та світової спільноти дає можливість готувати майбутніх вчителів географії, здатних до постійного оновлення наукових знань в умовах нових викликів XXI століття. Це сприяє професійній мобільності та можливостям продовжити освіту або здобути відповідну кваліфікацію за кордоном на базі певного закінченого циклу освіти в Україні. Розгляданий етап характеризується поглибленням фундаментальних і прикладних наукових досліджень у вищих навчальних закладах, оновленням освітньо-наукової інфраструктури, застосуванням наукових результатів у процесі підготовки майбутніх учителів географії в Україні.

В основі запропонованої періодизації становлення та розвитку системи професійної підготовки майбутніх учителів географії є як зміни в суспільному житті України так і розвиток географічної освіти в цілому. Нами проаналізовано генезис професійної підготовки майбутніх учителів географії, доповнено їх результатами сучасних психолого-педагогічних досліджень та запропоновано власну періодизацію, яка охоплює п'ять етапів: перший етап (1917–1941 роки) – становлення професійної підготовки майбутніх учителів географії як системи; другий етап

(1944–1959 роки) – відновлення роботи системи підготовки майбутніх учителів географії в післявоєнні роки та її реформування; третій етап (1960–1990 роки) – етап розвитку системи університетської географічної освіти характеризується появою нових географічних напрямів (ландшафтний аналіз, природокористування, охорона природного середовища); четвертий етап (1991–2005 роки) – етап функціонування системи професійної підготовки майбутніх учителів географії в умовах незалежності України; п'ятий етап (2005 рік – по даний час) – етап приєднання України до Болонського процесу та запровадження кредитно-модульної системи а згодом кредитно-трансферної системи накопичення ECTS навчання у вищу школу.

1.2. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів географії в працях науковців

Забезпечення ефективної підготовки майбутніх вчителів 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 і охоплює різноманітні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців у системі вищої освіти. Відповідно до визначених мети та завдань дослідження, доцільно здійснити аналіз наукових праць вітчизняних і 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 на засадах компетентнісного підходу;
- зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх вчителів;

– теорія і практика професійної підготовки майбутніх вчителів географії на засадах компетентнісного підходу.

Проблеми та перспективи розвитку системи вищої освіти досліджувалися у працях Я. Безусяк [40], А. Вербицької [75], І. Гамерської [83], Ю. Грищук [100], О. Дубасенюк [121], Р. Захарчин [137], М. Лисенко [212], В. Різник [323], В. Рябченко [334], Т. Третякової [397] та ін.

Так, О. Дубасенюк проаналізував основні тенденції розвитку системи вищої освіти в Україні, до яких зараховано: глобалізацію, інтеграцію, фундаменталізацію, гуманізацію, неперервність, диференціацію, індивідуалізацію, інформатизацію, диверсифікацію, багаторівневність та стандартизацію [121]. Відповідно до визначених тенденцій автор окреслює основні положенням, на яких має ґрунтуватись сучасна освітня діяльність закладів вищої освіти України. 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 [121, с. 137]. На думку автора, у сучасних умовах глобалізаційних та євроінтеграційних процесів особливого значення набуває підвищення мобільності студентів і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів у рамках двосторонньої співпраці між закладами вищої освіти України та Європи, що зумовлює певну стандартизацію у професійній підготовці майбутніх фахівців [121].

В своїх дослідженнях Р. Захарчин, зокрема, виділяє внутрішні та зовнішні проблеми розвитку вищої освіти на інноваційній основі. Серед *проблем внутрішнього характеру* він відносить: 1) недостатній ступінь використання можливостей ЗВО у контексті регіону; 2) низьку адаптивність варіативної складової навчальних планів; 3) слабкий профільний характер навчальних дисциплін; 4) розмитість процесу вибору ЗВО нових напрямів підготовки. До *проблем зовнішнього характеру* належить: 1) неузгодженість ліцензійних обсягів прийому абітурієнтів різними ЗВО; 2) низький статус випускників ЗВО, що здобули

освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр»; 3) слабка привабливість отримання вищої освіти в Україні [139, с. 13].

На думку Ю. Грищука, у контексті євроінтеграції перед сучасною системою вищої освіти України постає низка завдань, що вимагають якнайшвидшого виконання: адаптація до єдиних європейських освітніх 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 [100, с. 105].

Так, М. Лисенко досліджуючи інноваційну парадигму вищої освіти України за умов переходу до інформаційного суспільства, наголошує на тому, що в інформаційному суспільстві особливого значення набуває гуманістична функція освіти, що передбачає формування мотивації студентів до пошуку особистісних цілей та самоактуалізацію. Науковець вважає ключовим за цих умов перехід від освіти на все життя до безперервної освіти та втілення концепції сталого розвитку [212].

Удосконалення державної політики у сфері вищої освіти України в контексті інтеграції до європейського освітньо-наукового простору, на думку А. Вербицької, 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, недостатності розвитку самоврядування, залучення до управління громадських інституцій, роботодавців, бізнес-структур та інших користувачів освітніх послуг. *Перспективними напрямками* вдосконалення сфери вищої освіти є: створення законодавчо-нормативних актів, спрямованих на підвищення ефективної співпраці з визначенням комплексу механізмів, розширенням автономії ЗВО тощо; удосконалення освітньої діяльності та стандартів вищої освіти, узгоджених із Національною рамкою кваліфікацій; підвищення академічної мобільності; участь зацікавлених сторін у програмах регіонального розвитку та соціальних проектах тощо [75].

Так, Т. Третьякова серед актуальних проблем сучасної вищої освіти України визначає гуманізацію, яка ставить за мету подолання технократичного підходу до людини. *Об'єктами гуманізації* є знання, ідеї, концепції, що складають зміст навчального процесу у ЗВО, 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 випадку, ключовим суб'єктом у сфері освіти постає людина. Крім цього, як зазначає автор, у сучасних умовах важливого значення набуває також *гуманітаризація освіти*, яка визначається наявністю в навчальному плані ЗВО 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 ЗВО [397].

На думку В. Різника, ключовими проблемами реформування системи вищої освіти України є: 1) невизначеність форм і меж

автономії ЗВО; 2) відсутність балансу між ступенем автономії ЗВО та державним регулюванням його діяльності; 3) недостатнє фінансування вищої освіти; 4) спрямованість ЗВО тільки на місцевий або національний ринок праці. До перспектив розвитку ЗВО автором віднесено забезпечення відкритості навчальних закладів до міжнародного досвіду, їх готовність до співпраці з бізнесом, толерантність та інтернаціоналізація. Автор пропонує як основну модель реформування системи вищої освіти України організаційну структуру вищої освіти в США, оскільки вона є однією з найефективніших у світі. Однак, при переході до нової організаційної структури необхідно врахувати економічний стан країни та готовність науково-педагогічних працівників до такого переходу [323].

В своїх дослідженнях В. Рябченко здійснив соціально-філософський аналіз вищої освіти України в загальноцивілізаційному контексті з позицій світоглядно-компетентнісного підходу [334]. Дослідник наголошує на тому, що сучасна система вищої освіти України вимагає кардинальної зміни світогляду суб'єктів творення його сучасної соціальної дійсності, зокрема й ЗВО, інакше без цього зміни суспільства матимуть чимраз більш радикальний і руйнівний характер. В. Рябченко пропонує 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 [334, с. 320].

У контексті приєднання України до Болонського процесу, Я. Безусяк наголошує на тому, що серед науково-педагогічних працівників ЗВО і 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, передбачає й оновлення змісту вищої освіти, формування переліку спеціальностей і кваліфікацій, що узгоджувався би з принципами, які розробляє європейська спільнота. При чому все вищезазначене

вимагає скоординованості усіх суб'єктів реалізації цього процесу [40].

Ведучи мову про гармонізацію національних і європейських стандартів вищої освіти, І. Гамерська наголошує на тому, що особливу увагу слід приділяти створенню нових навчальних планів та програм, а також інших науково-методичних матеріалів. До показників їх ефективності відносить відповідність вимогам споживачів та тривалість циклу розроблення – впровадження. Не менш важливим завданням визнає налагодження ефективних зв'язків з постачальниками абітурієнтів у закладах вищої освіти, до яких автором віднесено школи, ліцеї, коледжі та інші навчальні заклади [83].

Отже, проведений аналіз наукових досліджень з проблем та перспектив розвитку системи вищої освіти дозволив визначити окремі концептуальні положення, які в 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, само актуалізацію та самовдосконалення; підвищення академічної мобільності студентів; гуманізація та гуманітаризація професійної підготовки; вивчення та впровадження перспективного зарубіжного досвіду; формування у студентської молоді цінностей громадянського суспільства.

Теоретичні основи професійної підготовки майбутніх учителів в Україні стали предметом досліджень В. Бабич [27], Л. Бахмат [37], Л. Варги [70], М. Жумбей [132], С. Криштоф [194], Л. Нікітченко [257], К. Осадчої [272], О. Романишиної [327], А. Теплицької [388], В. Шовкуна [485] та ін.

Предметом дисертаційного дослідження В. Бабич обрано підготовку майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи [27]. Основними критеріями сформованості професійної готовності майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів, на думку автора, є: науково-теоретична готовність студента (сукупність необхідних знань), практична готовність студента (сформованість практичних

умінь), психофізіологічна готовність студента (розвиток професійно важливих якостей) і 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 [27, с. 11-12].

Проблема формування основ професіоналізму майбутніх учителів математики у процесі фахової підготовки розкрита у дисертаційному дослідженні А. Теплицької [388]. Досліджуваний феномен характеризується автором через систему компетентностей, що включає: високий рівень професійної компетентності та педагогічної майстерності, сформованість необхідних професійно-орієнтованих якостей, здатність учителя 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). На думку автора, ефективне формування основ професіоналізму у 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. Найбільш ефективними засобами для організації професійної

підготовки визначено інтерактивні та мультимедійні технології [388].

У дисертаційному дослідженні М. Жумбей схарактеризовано процес формування загальнокультурної компетентності майбутніх менеджерів туризму у процесі професійної підготовки [132]. Загальнокультурна компетентність менеджера туризму виступає інтегративною якістю особистості – основою для готовності до професійної діяльності в сучасному полікультурному освітньому середовищі. Вона включає когнітивну, моральну та комунікативну компетенції. Автор також зазначив, що для всіх видів професій важливе значення набувають культура спілкування і готовність до діалогу в полікультурному комунікативному просторі. При цьому здатність до культуродоцільних видів професійної діяльності є обов'язковим компонентом професійної готовності менеджера туризму. На думку М. Жумбей, формування загальнокультурної компетентності майбутніх менеджерів туризму у процесі професійної підготовки набудатиме ефективності за умов: професійної орієнтації дисциплін гуманітарного циклу, культурологічного та гуманістичного спрямування дисциплін професійного циклу, розвитку мотиваційної, комунікативної складових професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму [132].

У дослідженні К. Осадчої розглядається проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики у процесі вивчення фахових дисциплін [272]. 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. Як зауважує дослідниця, 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, індивідуальній груповій розробки і захисту проектів, портфоліо тощо. Важливу роль у цьому процесі також відіграють інтерактивні методи навчання та методи стимулювання творчої активності студентів [272].

В своїх дослідженнях Л. Варга досліджувала проблему формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами інтерактивних технологій [70]. На її думку, 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. Для успішної реалізації визначених умов та ефективного засвоєння студентами основних концептів комунікативної культури Л. Варгою розроблено інтерактивний спецкурс «Основи формування комунікативної культури студента», що також забезпечить формування потреб само оцінювання, саморозвитку та самовиховання в майбутніх учителів [70].

Проблема формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій стала предметом дисертаційного дослідження О. Романишиної [327]. Автор наголошує на тому, що досліджуваний феномен 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. При цьому зазначено, що професійна ідентичність може формуватися лише на етапі узгодження основних елементів професійного процесу під час безпосереднього входження особистості в професійну діяльність та оволодіння нею. На його переконання, професійна ідентичність виражається сукупністю особистісних характеристик студента, до якої віднесено усвідомлення: відповідності та зіставлення своєї належності до професії педагога; уявлення про власну відповідність вимогам професії та зіставленням себе з певним професійним образом. У структурі професійної ідентичності науковець виділила 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). Автором доведено, що 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 само мотивації, емпатії та рефлексії) [327].

Розвідку С. Криштоф присвячено підготовці майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до використання інтернет-підтримки у процесі навчання старшокласників [194]. Дослідником науково обґрунтовано сутність 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 відео повідомлення, обмін файлами тощо). Для ефективною підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до використання інтернет-підтримки у процесі навчання старшокласників С. Криштоф теоретично обґрунтовано й перевірено відповідну технологію, яка реалізується у три етапи: базовий (систематизація й поглиблення знань студентів з інтернет-технологій, розвиток інформаційно-пошукових, інформаційно-аналітичних та інформаційно-технологічних умінь), процесуальний (комплексне формування опорних знань і вмінь, необхідних для здійснення ефективною 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) [194].

Формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики у квазіпрофесійній діяльності – тема дослідження В. Шовкуна [485]. Ним встановлено, що квазіпрофесійна діяльність – форма навчання, що моделює професійну діяльність, за якої студенти виходять за межі опрацювання вузької теми заняття, шляхом включення в моделювання реальних ситуацій, виконують професійні завдання та питання професійної взаємодії. На думку автора, для підвищення ефективності квазіпрофесійної діяльності студентів доцільно використовувати певну платформу дистанційного навчання, наприклад платформу Moodle. Використання Moodle забезпечить тісний зв'язок із керівником практики від ЗВО щодо уточнення завдань і термінів проходження практики, допоможе 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 [485].

У наукових викладах Л. Нікітченко та Н. Левчук висвітлено теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі фахової практики [257]. Зроблено висновок, що 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 авторами виділено такі 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).

Авторами доведено, що 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 [257].

В наукових доробках Л. Бахмат розкрито педагогічні умови формування само оцінювання навчальних досягнень у професійній підготовці майбутніх учителів [37]. У роботі автор визначає взаємозалежність і взаємозв'язок професійної діяльності, професійної самосвідомості та самооцінки майбутнього вчителя. При цьому, ними виділено прогностичну, актуальну, потенційну, рефлексивну та ретроспективну самооцінку. Автор наголошує, що формування само оцінювання навчальних досягнень у професійній підготовці майбутніх учителів буде ефективним, якщо здійснюється розвиток мотивації до само оцінювання, ведеться професійне педагогічне спілкування, відбувається накопичення індивідуального досвіду само оцінювання особистості, здійснюється розвиток інтелектуальних операцій само оцінювання, ставлення до себе як до активного суб'єкта діяльності з само оцінювання стану професійної підготовки, забезпечується реалізація активного та пасивного механізмів формування самооцінки особистості [37].

Отже, підсумовуючи зазначене, можна стверджувати, що у професійній підготовці майбутніх учителів сьогодні чимраз більшу увагу отримує компетентнісний підхід, що зумовлено оновленням законодавчої бази вищої освіти України. У працях науковців розглядаються як професійна (фахова) компетентність учителя загалом, так і її окремі складові, зокрема загальнокультурна компетентність. Проте авторами використана різна концептуальна база понять «компетенція» та «компетентність». Акцентоване значення інформаційних технологій як засобу професійної підготовки майбутніх учителів і

підготовки майбутніх учителів до ефективного їх використання у подальшій професійній діяльності. У більшості досліджень висвітлено інтерактивні технології навчання та методи стимулювання творчої активності студентів, зокрема через їх професійну орієнтацію та створення рефлексивного середовища. Окремо розглянуто формування само оцінювання вчителя та підготовка майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи. Важливе роль у професійній підготовці майбутнього вчителя відведена фаховій практиці, як інструменту підготовки майбутнього вчителя до професійно-педагогічної діяльності.

Особливості реалізації компетентнісного підходу в системі вищої освіти розглядалися у працях І. Антоненко [15], Ю. Бойчука [57], Г. Єльнікової [129], Л. Лічман [216], О. Матеюк [231], Л. Овсієнко [266], Л. Остапюк [275], І. Підлипняк [293], Н. Побірченко [295], І. Федорова [405] та ін.

Так, Ю. Бойчук вважає компетентнісний підхід основою модернізації сучасної освіти [57]. На думку автора, компетентнісний підхід зорієнтований, насамперед, на розвиток суб'єкта навчання. У цьому контексті науковець деталізує 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 Ю. Бойчук, зокрема, виділяє: недостатню розробленість понятійного апарату, складність визначення співвідношення академічних знань і компетентностей, складність оцінювання компетентності особистості. Крім цього, автор зазначає, що можлива певна підміна системи предметного змісту освіти компетентнісним підходом [57, с. 132–134].

Цікавою видається думка І. Підлипняк: зміст освіти при компетентнісному підході містить такі самі ж компоненти, як і для традиційного підходу, проте основна увага акцентується на способах діяльності (вміннях та навичках), а знання виступають основним засобом реалізації певної діяльності. Крім того, основою для формування будь-якої компетентності студента є його бажання вчитися. Не менш важливе вміння вчитися самостійно [293, с. 107]. Під компетентністю науковець розуміє

«інтегральну якість особистості, що виявляється в загальній здатності та готовності її до діяльності, заснованої на знаннях та досвіді, які засвоєнні в процесі навчання і соціалізації, зорієнтовані на самостійну та успішну участь у діяльності» [293, с. 109].

Для організації ефективного навчання на компетентнісній основі на думку Г. Єльнікової, необхідно розробити: компетентнісну модель випускника (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 [129., с. 11]. При цьому, як зауважує автор, компетентність володіє певним вектором розвитку. Це зумовлено тим, що особистість виступає суб'єктом активного спілкування, пізнання дійсності та певної діяльності в суспільстві [129].

Ефективна реалізація компетентнісного підходу у професійній підготовці студентів-екологів, як зазначає О. Матеюк, можлива за умов використання як традиційних, так й інноваційних методів навчання. Як методичний інструментарій науковець виділяє: 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). На думку автора, 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, в підсумку, забезпечує ефективне формування професійної компетентності майбутніх фахівців у ЗВО [231].

Як зазначає Л. Овсієнко, 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. Впровадження компетентнісного підходу у професійну підготовку майбутніх учителів зумовлює необхідність вирішення низки об'єктивних питань, до яких автор зараховує: 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) [266, с. 47].

Розглядаючи проблему впровадження компетентнісного підходу у вищій освіті, Н. Побірченко зазначає, що в державних стандартах вищої школи України виділено такі компетентності: соціально-особистісні, загальнонаукові, інструментальні, професійні (загальнопрофесійні, спеціально-професійні) [295, с. 28].

Так, Л. Остапюк до умов ефективного впровадження компетентнісного підходу у вищій освіті відносить створення партнерських взаємовідносин між викладачами та студентами у процесі навчання (педагогіка співробітництва) [275]. У цьому контексті науковець рекомендує забезпечити студентам можливість: 1) вільних висловлювань про якість навчання (на кафедрі, 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», пов'язаних 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 із самостійної поза аудиторної роботи). Автор зазначає, що ефективність впровадження компетентнісного підходу у вищу освіту значною мірою залежить і від фахового рівня науково-педагогічних працівників ЗВО [275, с. 105–106].

На думку І. Федорової, М. Житник, 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. 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 вивченні кожної окремої дисципліни. Актуальне також питання створення нових навчальних методик і технологій професійної підготовки майбутніх спеціалістів [405, с. 39]. Автори зосереджують свою увагу й на управлінському механізмі впровадження компетентнісного підходу, акцентуючи ключову роль фахових практикумів, які повинні відповідати сучасним вимогам інформаційного суспільства та освітньо-кваліфікаційним характеристикам відповідної спеціальності [405, с. 42–43].

В своїх дослідженнях Л. Лічман, досліджуючи проблеми і протиріччя впровадження компетентнісного підходу в систему вищої освіти України, вказує на виняткову важливість ретроспективного аналізу формування та розвитку досліджуваного феномену. У зв'язку з цим обґрунтовується фундаментальний принцип такого дослідження – принцип генеративної наступності [216, с. 29].

Як зазначає І. Антоненко, у контексті компетентнісного підходу до вищої освіти особливого значення набуває здатність студентів самостійно розв'язувати проблеми з різних видів діяльності на основі їх власного досвіду. Тому, 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 [15, с. 241]. На думку автора, 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 [15, с. 242].

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. Зокрема студент сприймається як суб'єкт навчання; основна увага навчання зосереджена на виробленні вмінь та навичок студента; наголошується на потребі використання конструктивно-творчих завдань для самостійної роботи студентів; акцентується необхідність розробки відповідного методичного інструментарію з використанням як традиційних, так і інноваційних технологій навчання, інтегрований зміст навчання, умова створення партнерських взаємовідносин між викладачами та студентами, ключова роль фахових практикумів тощо.

Проблеми організації самостійної роботи студентів висвітлено у працях М. Головенко [86], О. Грибок [98], О. Гурської [104], А. Коробченко [182], О. Негривою [253], Н. Олійник [268], І. Семенишиної [340], К. Стебльової [372], Л. Тютті [399] та ін.

Так, О. Гурська, аналізуючи місце та роль самостійної роботи студентів у навчальному процесі, визначає її як «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» [104, с. 104]. При цьому автор виділяє 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 [104, с. 105]. Науковець виділяє основні питання, які вимагають вирішення для організації ефективної самостійної роботи студента, як-от: невміння студентів виділяти основне та другорядне, шукати додаткові джерела інформації, презентувати результати власної праці; низька або повна відсутність мотивації, не усвідомлення студентами змісту завдань; хаотичність та не системність контролю з боку викладача; одноманітність та низька ефективність запропонованих завдань; відсутність або недостатність методичних рекомендацій і посібників для самостійної роботи тощо [104, с. 105–106].

Таким чином, О. Гурська [104, с. 104–105] вважає, що 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.

В дослідженнях М. Головенко та Н. Мирончук проаналізовано завдання, зміст та види самостійної роботи студентів у вищому навчальному закладі [86]. Зокрема, до завдань самостійної роботи студентів авторами віднесено: первинне засвоєння, закріплення та систематизація певних знань, умінь та навичок з навчальної дисципліни, набуття досвіду за фахом шляхом виконання різноманітних практичних завдань, лабораторних робіт та виявлення прогалин у підготовці студента [86, с. 158]. Зміст самостійної роботи студентів з відповідної дисципліни істотно залежить від її структури, характеру та особливостей (кількість годин, фахове спрямування, індивідуальні якості студента, умови навчальної діяльності) [86, с. 159]. За формою подання результатів самостійної роботи студентів М. Головенко та Н. Мирончук виділяють її такі види: усна форма (доповідь, 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) [86, с. 160].

Ключову роль в організації самостійної роботи студента, на думку А. Чалої, відіграє викладач навчальної дисципліни, а основною парадигмою її реалізації є особистісно зорієнтований підхід [429, с. 77]. Діяльність викладача в цьому контексті передбачає виконання певних завдань, що включають: розробку системи різнорівневих завдань із дисципліни, індивідуалізацію їх виконання; забезпечення варіативності рівня складності навчальних завдань із постійним підвищенням ступеню їх самостійності; створення доброзичливого емоційного фону; забезпечення варіативності в 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 (А. Чала) [429, с. 78–79].

Серед функцій самостійної роботи студента О. Негривою виокремлює: навчальну, пізнавальну, коригуючу, стимулювальну, виховну та розвивальну [253, с. 112]. На думку автора, 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. Така програма має відповідати профілю професійної підготовки майбутніх фахівців та особистим освітнім потребам студента [253]. Основним інструментом оптимізації процесу самостійної роботи студента автор вважає інформаційні технології, зокрема мультимедійні засоби та інтернет. Їх використання дасть можливість забезпечити: індивідуальний характер навчання, моментальний зворотний зв'язок, різні види подання навчального матеріалу, об'єктивну оцінку результатів роботи, самоконтроль студента, зменшення негативного емоційного впливу з боку інших студентів або викладача [253, с. 113].

В своїх дослідженнях К. Стебльова 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 та темпу виконання завдання; забезпечення візуалізації моделей реальних і віртуальних об'єктів, процесів, явищ; індивідуалізацію навчання; забезпечення безперервного зворотного зв'язку та гнучкої педагогічної корекції пізнавальної діяльності студентів [372, с. 318]. Науковець зазначає, що 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 [372, с. 320]. 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 [372, с. 324].

Як підсумовує Л. Тюптя та І. Іванова, аналізуючи самостійну роботу студентів в умовах інформаційного навчального середовища, визначають такі 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 [399, с. 58]. 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 [399, с. 62–63].

Предметом дослідження О. Грибок стали особливості самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання [98]. У цьому контексті автор зауважує, що, попри суттєве збільшення частки самостійної роботи студентів у навчально-виховному процесі ЗВО, 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) [98, с. 205–206]. Організація навчального заняття у формі мікромодуля дозволяє підвищити рівень організації самостійної роботи студентів. А результати, отримані студентами в ході поточного і модульного контролю, дають змогу викладачу оперативно корегувати їх роботу [98, с. 206].

Так, Н. Олійник до методичних умов організації самостійної роботи студентів зараховує: 1) необхідність усвідомлення студентами виняткової важливості самостійної роботи; 2) забезпечення студентам можливості 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 [268, с. 90].

На думку А. Коробченко, головна ознака самостійної роботи студента полягає в тому, що вона виконує одночасно й функцію реалізації, й функцію управління [182]. Серед умов, що забезпечують ефективність цього процесу в умовах вищої школи, автор виділяє: 1) забезпечення наявності, доступності навчально-методичного та 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 [182, с. 129–130]. При цьому автор деталізує завдання викладача в організації ефективної роботи студентів, що, зокрема, включає розробку: плану з предмета, системи контролю, інформаційно-методичного забезпечення, плану-графіка реалізації студентом самостійної роботи з дисципліни, плану дії викладача для забезпечення вище визначених умов [182, с. 131]. А. Коробченко також зазначає, що ефективно управління самостійною роботою студентів можна реалізувати за допомогою сучасних інформаційних технологій та переформатування 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 [182, с. 132–135].

Як зазначає І. Семенишина, *керування самотійною роботою* з боку викладача здійснюється опосередковано, через розроблені ним методичні вказівки, інструкції та посібники, а з боку студента – шляхом самотійного визначення завдань, вибору ефективних напрямів її реалізації, самооцінки та самовдосконалення [340, с. 205]. На думку автора, для ефективної організації самотійної роботи студента необхідно враховувати рівень знань, умінь та навичок кожного студента, не тільки з конкретної навчальної дисципліни, а й з рівня сформованості самотійної роботи загалом. Це можна забезпечити шляхом впровадження вхідного контролю, що має охоплювати якнайбільше аспектів попередньої базисної підготовки студентів [340, с. 206–207].

Отже, проведений аналіз науково-педагогічних досліджень дозволив визначити, що основним завданням самотійної роботи студентів у ЗВО є забезпечення ефективного формування самотійності 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 в майбутній професійній діяльності. Самостійна робота студентів виконує навчальну, пізнавальну, коригуючу, стимулювальну, виховну та розвивальну функції, може бути реалізована в різному вигляді, в залежності від навчальної дисципліни та її завдань. Ефективність самотійної роботи студента залежить не тільки від студента, а й від викладача. В умовах інформаційного суспільства значну роль в організації самотійної роботи студентів відіграють інформаційні технології, зокрема електронні підручники та посібники, інтернет-ресурси, інформаційно-освітні середовища, веб-сайти кафедр тощо.

Психологічним аспектам організації професійної підготовки майбутніх фахівців присвячено дослідження О. Акімової [6], О. Бацилева [38], Г. Дегтярьової [316], Л. Дзюби [115], О. Кокуна [171], Г. Мешко [234], Ю. Мосейчук [244], І. Мунтян [247], Ю. Семенчук [342], О. Щотки [494] та ін.

Зокрема, Г. Мешко, одним з основних завдань професійної підготовки майбутніх учителів вважає зміцнення їх професійного здоров'я, що тісно пов'язане з результативністю виконання ними

професійних обов'язків [234]. Поняття «професійне здоров'я вчителя» науковець визначає 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». У структурі професійного здоров'я виділено фізичний, психічний, соціальний та духовний аспекти [234, с. 17]. До основних критеріїв професійного здоров'я майбутнього вчителя автор зараховує: 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 [234, с. 32].

Згідно з трактуванням Г. Дегтярьової та ін. у колективній монографії 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 [316]. 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» [316, с. 24]. При цьому ключове значення для забезпечення ефективної професійної підготовки мають певні професійні якості особистості, без яких неможливе успішне виконання нею відповідних професійних обов'язків. Ці професійно важливі якості закладаються у модель фахівця певної спеціальності й розвиваються впродовж усієї професійної діяльності. Важливе значення у процесі фахової підготовки також має врахування існуючих і перспективних професійних вимог до майбутніх

фахівців, зумовлених особливостями подальшої професійної діяльності [316, с. 33].

В працях Ю. Семенчук здійснено аналіз психологічних аспектів організації інтерактивного навчання студентів економічних спеціальностей [342]. Автором 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 можливостей кожного студента; 2) застосування ігрової навчальної діяльності як ключової форми взаємодії сприятиме актуалізації діалогічних і полі логічних форм спілкування; 3) використання нового лексичного матеріалу виробляє в студентів внутрішню потребу в його опрацюванні, що спонукає майбутніх фахівців до концентрації уваги та мобілізації всіх інтелектуальних ресурсів; 4) актуалізацію особистого досвіду кожного студента в процесі навчання; 5) адаптацію комунікативної поведінки в ході реалізації різноманітних завдань відповідно до прийнятих правил та вимог, що забезпечить усвідомлення студентами необхідності співробітництва в 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, які дозволяють встановити атмосферу співробітництва і партнерства у навчанні, що сприятиме залученню до мовленнєвої взаємодії всіх суб'єктів цього процесу [342, с. 108–110].

В своїх дослідженнях Ю. Мосейчук розглядає професійну підготовку майбутнього фахівця 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 у майбутньому фахівцю кваліфіковано здійснювати професійну діяльність без втрат для психічного й фізичного здоров'я». При цьому вона повинна базуватися на певній науково обґрунтованій системі суб'єкт-суб'єктної взаємодії студентів і професорсько-викладацького складу ЗВО [244, с. 54]. Автор також виділяє 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 [244, с. 55].

Так, О. Бацилевою проаналізовано психологічні аспекти підготовки соціальних працівників [38]. 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 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 актуалізувалися та важливим 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 [38, с. 32–33].

Як підсумовує О. Кокон, аналізуючи загальні особливості діяльності та вимоги у професіях типу «людина–людина», дійшов висновку, що вони усі 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, автор визначає: комунікативні, організаційні, вербальні, ораторські здібності, здатність концентрувати свою увагу, психічну та емоційну врівноваженість, емпатійність. Крім цього, важливі такі особистісні якості, інтереси та схильності, як-от 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, на думку автора визначаються такі якості, як: неорганізованість, психічна та емоційна неврівноваженість, замкнутість, невпевненість у собі, безініціативність, агресивність, ригідність мислення, егоїстичність, неакуратність, відсутність організаційних здібностей, явні фізичні вади тощо [171, с. 50].

Як зазначає І. Мунтян, у сучасних умовах неабиякої актуальності набуває питання інтеграції гендерного підходу в систему професійної підготовки майбутніх вчителів [247]. Гендерний підхід, на його переконання, 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 чоловіків і жінок. Усе це декларує той факт, що соціальні досягнення особистості не зобумовлені її статтю. Така інновація дає можливість кожному випускнику та випускниці усвідомити свої потенційні можливості як соціальної істоти і визначити власне та місце роль у суспільному житті та професії. Наголошується, що 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 [247, с. 17].

Предметом дослідження О. Акімової стали теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти [6]. Досліджуваний феномен науковець визначає як розумовий процес, спрямований на реалізацію певної педагогічної задачі або проблеми, що забезпечує певні пізнавально-творчі результати, які

характеризуються оригінальністю та новизною ідей, суджень. При цьому зазначає, що саме у творчості майбутній учитель 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 [6, с. 38].

Так, О. Щоткою досліджено процес формування психологічної готовності студентів педагогічних університетів до професійно-управлінського самовизначення [494]. Зокрема, науковець зазначає, що професійно-управлінське самовизначення студентів забезпечує можливість їх виходу як фахівців на рівень само детермінації в майбутній професійній діяльності. Воно характеризується свідомим, вільним, вибіркоvim, цілеспрямованим вибором особистістю управлінської діяльності на всіх етапах її професійного становлення. Серед вимог, що забезпечують ефективне формування психологічної готовності студентів до професійно-управлінського самовизначення, автор вирізняє: 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 [494, с. 155–156].

Серед психологічних чинників, що забезпечують ефективне впровадження сучасних освітніх технологій у закладі вищої освіти Л. Дзюба виділяє: відповідний рівень інтелекту суб'єктів педагогічної взаємодії, сприятливий психологічний клімат в організації, ефективна психолого-педагогічна комунікація, використання активних методів психологічної підготовки учасників освітнього процесу, забезпечення динамічного впливу на розвиток психологічного поля суб'єктів та освітнього простору вищого навчального закладу [115]. Крім цього, ефективність вищеназваних чинників 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 розширити власне психологічне поле та усвідомити можливість оптимального виходу з будь-якої неоднозначної виробничої ситуації [115].

Проведений аналіз наукових праць дає підстави стверджувати, що серед психологічних аспектів організації професійної підготовки майбутніх фахівців особливого значення в 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 між суб'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 учителів; сприяння професійно-управлінському самовизначенню студентів, що забезпечить можливість їх виходу на рівень самодетермінації тощо.

Зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх учителів проаналізовано у працях Н. Авшенюк [138], Н. Євтушенко [127], О. Калініної [157], Ю. Клименко [165], Н. Носовець [265], Т. Радченко [319], А. Толочик [396], О. Чорної [435], І. Янкович [504] та ін.

Так, Н. Базелюк вивчав науково-дослідницьку роботу майбутніх учителів у системі магістерських програм університетів Фінляндії [31]. Зокрема, зазначено, що 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 й вимоги до змісту магістерських програм; комплексну державну організаційно-методичну підтримку; орієнтацію магістерських програм на запити ринку праці як на національному, так і на міжнародному рівні тощо. До комплексу компетентностей майбутнього вчителя у Фінляндії науковець відносить: міжкультурну, управлінську та ІКТ компетентності. Крім цього, Н. Базелюк визначила ключові вимоги до вмінь майбутнього вчителя-магістра, як-от: глибоке розуміння навчального процесу; уміння щодо розвитку курикулуму; уміння планувати й оцінювати результативність навчання; уміння попередити виникнення труднощів та ускладнень у процесі навчання тощо [31]. Нею також з'ясовано, що 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. Крім цього, Н. Базелюк 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 [31].

Предметом свого дисертаційного дослідження Ю. Клименко обрала професійну мобільність майбутніх учителів у країнах Євросоюзу [165]. Зокрема, автором уточнено сутність поняття «професійна мобільність майбутнього вчителя», яке визначається як «здатність педагога до змін, прийняття нового, системного мислення, розуміння взаємозв'язків і взаємозалежностей у суспільному розвитку, яка досягається за рахунок змін, пов'язаних зі здобуттям досвіду навчання або викладання в іншому європейському вищому навчальному закладі» [165, с. 15]. 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, автором 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) [165].

Так, І. Янкович комплексно вивчала проблему підготовки майбутніх учителів вищих навчальних закладів Польщі до виховної роботи з учнями [504]. Визначено, що характерною ознакою професійної підготовки майбутніх учителів є невелика кількість предметів, що викладаються (не більше 16 дисциплін в одному навчальному році). Так, до навчального плану включено такі дисципліни педагогічного циклу: педагогіка, теоретичні основи виховання, історія педагогіки, педагогічна діагностика, медіа в освіті тощо. Серед недоліків автор вирізняє недостатній рівень підготовки майбутніх учителів до роботи з важковиховуваними дітьми та учнями з особливими потребами [504, с. 14]. У професійній підготовці застосовують як традиційні форми занять (лекція, практичне заняття, конвертація, 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, як стверджує автор, 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 [504, с. 15].

Система управління якістю освіти у вищих навчальних закладах США стала предметом дисертаційного дослідження О. Калініної [157]. Нею встановлено, що якість освіти в американських ЗВО 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). Управління цим процесом передбачає інструменти планування, контролю, забезпечення та поліпшення якості О. Калініна [157, с. 12–13]. Автор також констатує, що 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 вдосконалення, 3) планування проектів вдосконалення, 4) впровадження проектів, 5) завершення проектів, 6) звіт про результати. Серед найбільш поширених стратегій удосконалення якості освіти американських ЗВО науковець вирізняє: оцінювання навчальних досягнень студентів, інституціональне вдосконалення, вдосконалення процесів та акредитація [157, с. 14].

Так, О. Чорна у своєму дисертаційному дослідженні розглядала розвиток системи моніторингу якості вищої освіти в Німеччині [435]. Серед основних управлінських компонентів системи моніторингу якості вищої освіти Німеччини автор вирізняє три основних аспекти: 1) аналіз, оцінку й прогнозування процесу навчання; 2) збирання й обробку інформації, необхідної для коригуючого втручання; 3) педагогічну експертизу. Дослідником також встановлено, що цей процес відзначається динамічністю, варіативністю та спрямованістю на постійне вдосконалення системи освіти [435, с. 14]. Система моніторингу якості вищої освіти характеризується високим рівнем особистісно-суспільно-державної спрямованості, що зумовлено вимогами як споживачів освітніх послуг, так і працедавців. Тому у ФРН дуже поширене залучення до процесу моніторингу якості вищої освіти різного роду незалежних агенцій, рейтингових компаній, асоціацій роботодавців, студентських спілок тощо. Позитивним моментом є й вільний доступ до статистичних даних і обов'язкове

оприлюднення результатів моніторингу незалежними ЗМІ [435, с. 15].

Слушним є висновки Т. Радченко яка присвятила своє дисертаційне дослідження проблемі полікультурних засад організації навчального процесу в університетах Швейцарії [319]. Зокрема, автором з'ясовано, що навчальний процес у закладах вищої освіти 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 ЗВО Швейцарії характеризуються вимогами до студентів, що включають володіння принаймні трьома мовами – двома державними (німецькою, французькою або італійською) та англійською (для громадян Швейцарії) та багатонаціональністю професорсько-викладацького складу ЗВО. Завдяки цьому, заклади вищої освіти 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 ЗВО, а на освітньо-кваліфікаційному рівні «магістр» основною мовою викладання є одна з державних мов, англійська мова або їх поєднання [319, с. 12–14].

В своїх дослідженнях Н. Авшенюк та інші науковці проаналізували зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів у сучасних умовах [138]. У цих аналітичних матеріалах визначено ключові особливості реалізації професійної підготовки майбутніх учителів на тепер, 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 ЗВО як з педагогічних спеціальностей, так і з суміжних з 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 компоненту; 6) підвищення вимог до абітурієнтів як при вступі на педагогічні спеціальності, так і під час їх працевлаштування після завершення навчання у ЗВО; 7) підвищення ролі та значення професійних асоціацій, спілок, центрів педагогічної майстерності та шкіл професійного зростання у процесі атестації та підвищення кваліфікації педагогічних та керівних кадрів закладів освіти тощо [138, с. 75–76].

В публікаціях Н. Носовець проаналізовано професійну підготовку майбутніх учителів у країнах Західної Європи [265], зокрема, з'ясовано, що в сучасній зарубіжній професійній освіті виняткової актуальності набуває багатопрофільна підготовка студентів, що передбачає набуття спеціалізації з одного чи двох предметів одночасно. Традиційно, у структурі змісту освіти виділяються два блоки: 1) предметний (загальноосвітні та спеціальні дисципліни); 2) професійний (загально педагогічні дисципліни, дидактика та методика і педагогічна практика). Базова підготовка майбутніх учителів відбувається за однофазною та двофазною моделями. У однофазній моделі випускник ЗВО може одразу приступити до виконання професійних обов'язків учителя. У другому випадку на першій фазі відбувається теоретична підготовка студента, яка здійснюється у ЗВО, а на другій фазі поєднуються професійна діяльність учителя 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 ЗВО може стати повноправним вчителем. Автор зауважує, що педагогічна спеціалізація студентів у багатьох країнах розпочинається з перших курсів навчання [265].

В наукових доробках Н. Євтушенко розглянуто актуальні питання підготовки майбутніх учителів у системі освіти Польщі [127]. З'ясовано, що в 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 удосконалення (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 [127, с. 53–54].

В працях А. Толочик проаналізовано сучасні тенденції підготовки вчителів у Великобританії [396]. Автором виявлено, що система вищої педагогічної освіти Великої Британії за теперішніх умов має такі особливості: 1) здобуття професії педагога можливе шляхом чотирирічної підготовки у ЗВО (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 ЗВО. Не менш важливий у цьому контексті перехід до багаторівневої підготовки, її диверсифікація та посилення інноваційності всього процесу професійної підготовки майбутнього вчителя. Характерною особливістю цієї системи є її неперервність, що забезпечується трьома етапами: довузівською професійною підготовкою 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 учителів, А. Толочик вирізняє три головні підвищення престижу професії, удосконалення професійної підготовки та забезпечення неперервного професійного розвитку [396, с. 129].

Проведений аналіз дозволив з'ясувати, що для зарубіжних систем професійної підготовки майбутніх вчителів на сучасному етапі характерні:

- багатопрофільність (набуття спеціалізації з двох предметів одночасно);
- системність та систематичність використання ІКТ, розвиток ІКТ компетентності студентів;
- полікультурність і полілінгвалізм;
- 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 до школи;
- зростання обсягу педагогічної практики та 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 учителів до роботи з важковиховуваними дітьми та учнями з особливими потребами.

Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів географії стала предметом досліджень Ю. Бабій [28], К. Борисенко [61], Г. Гордашевської [93], Л. Запорожець [137], Л. Покась [299], Г. Попович [306], А. Розсохи [325], О. Тімець [392], Б. Чернова [432], Ю. Чикіної [433], І. Шоробури [487] та ін.

Так, О. Тімець досліджувала теорію і практику формування фахової компетентності майбутнього вчителя географії у процесі професійної підготовки [392]. На думку автора, комплексне пізнання досліджуваного феномену можливе на основі компетентнісного, аксіологічного, системного, особистісного та діяльнісного підходів [392, с. 27]. При цьому фахова компетентність майбутнього вчителя географії автором тлумачиться як «інтегральна характеристика особистісного

становлення (наявність мотивації навчання й ціннісних орієнтацій) і 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» [392, с. 31]. До структури фахової компетентності майбутнього вчителя географії автором віднесено: предметну, картознавчу, процесуально-технологічну, інформаційно-дослідницьку, мотиваційну й ціннісно-змістову компетенції. Опанування зазначених компетенцій дозволить випускнику ЗВО ефективно реалізовувати основні функції діяльності за фахом, а саме: пізнавально-гносеологічну, програмувально-регулятивну, інформаційну, інваріантну, інтегративну та гностично-комунікативну. У змісті досліджуваного концепту О. Тімець вирізняє: фахові знання, практичні вміння й навички та професійні особистісні якості майбутнього вчителя географії [392, с. 29]. Зазначено, що ефективне формування фахової компетентності майбутнього вчителя географії можливе за дотримання комплексу організаційно-педагогічних умов, а саме: розвиток інтегрованих фахових знань та умінь формулювати й розв'язувати проблемні ситуації чи 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 [392, с. 31].

Предметом дисертаційного дослідження Г. Попович стала методика формування краєзнавчо-туристичних знань у майбутніх учителів географії [306]. Поняття «краєзнавчо-туристичні знання» автор визначає 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» [306, с. 9]. Зазначено, 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, Г. Попович вирізняє: 1) врахування психолого-педагогічних особливостей віку студентів; 2) забезпечення позитивної мотивації студентів; 3) уміння 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 в процесі навчання [306].

В своїх працях А. Розсоха досліджував проблему формування екологічної культури в майбутніх учителів географії [325]. Під екологічною культурою особистості автор розуміє «сукупність практичного і духовного досвіду взаємодії людини з природою, що забезпечує взаємоузгоджений, гармонійний розвиток її у суспільстві і природі» [325, с. 139]. На думку автора, 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 у природні процеси, дотримуватися правил і норм поведінки у суспільстві та на природі; 3) дбайливе ставлення до природи та власного здоров'я, проведення регулярної роботи зі збереження та поліпшення стану навколишнього середовища, здоров'я особистості [325, с. 139-140]. Процес формування екологічної культури майбутнього вчителя географії, згідно з його переконанням, набуває ефективності за умов дотримання принципів гуманізації, науковості, інтеграції, безперервності, систематичності, прогностичності та професійної спрямованості [325, с. 141].

Питання культурологічного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів географії вивчав Ю. Бабій [28]. Зокрема, автором зазначено, що діяльність вчителя географії тісно пов'язана з системним мисленням, етичною, естетичною, цивільно-правовою оцінкою явищ, процесів та подій, що відбуваються у суспільстві. Учитель постає носієм сучасної

світової і вітчизняної культури, тому він 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 Ю. Бабій виділяє: науковий світогляд особистості, аналітичне мислення, просторову уяву та усвідомлення ролі людини і людства в розвитку світової цивілізації, що є складовою загальної культури людства [28, с. 14].

Так, К. Борисенко розглядала формування топографічної компетентності як умову ефективності професійної підготовки майбутніх учителів географії [61]. Нею з'ясовано, що географічна компетентність майбутнього вчителя передбачає глибокі знання з географії та географічних закономірностей, спроможність учителя самостійно знаходити оптимальні розв'язки 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; володіти вміннями роботи 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 [61, с. 69].

У праці Л. Запорожець представлено структурну характеристику компетентності майбутнього вчителя у використанні навчально-ігрових технологій [137]. Зокрема, автором зазначено, що використання навчально-ігрових технологій при викладанні географії передбачає набуття

майбутнім учителем знань з фізичної, соціальної, економічної, політичної, рекреаційної та інших галузей географії та володіння методикою викладання. У цьому контексті визначено критичне значення обізнаності майбутнього вчителя з можливостями навчально-ігрових технологій, ознайомлення з основними напрями, принципами та умовами їх використання. Серед компонентів професійної компетентності майбутнього вчителя, що забезпечують ефективне використання навчально-ігрових технологій у процесі викладання географії, Л. Запорожець виділяє: мотиваційно-ціннісний (мотиваційна, ціннісно-змістова та рефлексивна компетенції), когнітивний (предметна, картознавча та технологічна компетенції) та діяльнісно-оцінювальний (процесуальна, інформаційно-дослідницька та діагностична компетенції) компоненти [137, с. 53–54].

В своїх дослідженнях Г. Гордашевською проаналізовано навчально-польову практику як засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії [93]. Зокрема, зауважено, що під час проходження навчально-польової практики студенти застосовують набуті теоретичні знання для виконання конкретних завдань у 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. Навчально-польова практика стає формою активної професіоналізації майбутнього вчителя географії в умовах безпосередньої взаємодії з природою [93, с. 222]. Г. Гордашевська виділяє 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 [93, с. 223].

В наукових доробках Л. Покась розглянуто можливості інноваційних педагогічних технологій як засобу формування методичної компетентності майбутнього вчителя географії [299]. Так, науковець констатує, що у сучасних умовах в освітньому процесі ЗВО 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 автор пропонує крім вище згаданих, забезпечувати підготовку майбутніх учителів географії до використання й таких інноваційних технологій, як веб-квест, мета-план, «Ажурна пилка», хмарні технології тощо, що забезпечить більш ефективне викладання географії у школі [299, с. 68]. Сформувати належну методичну компетентність майбутніх учителів географії на заняттях із методичних дисциплін, на думку Л. Покась, можливе, якщо забезпечити виконання комплексу вимог, що включають: 1) педагогічно-організаційні умови (вивчення змісту навчальної програми та підручників з географії у школі, врахування можливостей інноваційних педагогічних технологій для поліпшення 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) [299, с. 69–70].

Так, Ю. Чикіною проаналізовано професійну підготовку майбутнього вчителя географії в умовах комп'ютеризації та інформатизації освіти [433]. Зазначено, зокрема, що комп'ютеризація та інформатизація освіти сприяли появі нових функцій професійної діяльності майбутнього вчителя географії, що насамперед пов'язані з підготовкою та проведенням занять. Відтак, науковець впевнена, що в сучасному освітньому процесі закладів загальної середньої освіти, 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 Ю. Чикіна виділяє такі: необхідність усвідомлення студентами психолого-педагогічних і 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 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 [433, с. 143].

В своїх дослідженнях Б. Чернов акцентує увагу на проблемі інтеграції освіти і науки у процесі професійної підготовки майбутніх учителів географії [432]. На його думку, ефективне формування творчої особистості майбутнього вчителя географії у ЗВО можливе за умов комплексного застосування трьох рівнів методології: методологічного (філософського), загальнонаукового та конкретно-наукового (методичного). Серед методів навчання Б. Чернов віддає перевагу інформаційно-рецептивному, репродуктивному, частково-пошуковому, проблемному, навчально- та науково-дослідницькому, викладу інформації. Це забезпечить формування в майбутніх учителів географії критично важливих дослідницьких знань, умінь і навичок [432, с. 123–124]. Принагідно наголошується про збудження інтересу студентів доцільне систематичне застосування проблемного навчання, що сприятиме формуванню творчої особистості майбутнього вчителя географії [432, с. 124].

Отже, проведений аналіз показав, що провідним підходом у теорії і практиці професійної підготовки майбутніх учителів географії є компетентнісний підхід, що відображено в дисертаційному дослідженні О. Тімець (досліджено теорію і практику формування фахової компетентності майбутнього вчителя географії у процесі професійної підготовки) та наукових працях К. Борисенко (проаналізовано процес формування топографічної компетентності як умови професійної підготовки

майбутніх учителів географії), Г. Гордашевської (здійснено спробу розглядати навчально-польову практику як засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії), Л. Запорожець (запропоновано структурну характеристику компетентності майбутнього вчителя при використанні навчально-ігрових технологій у процесі вивчення географії), Л. Покась (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, що засвідчить, зокрема, дисертаційне дослідження Г. Попович (обґрунтовано методику формування краєзнавчо-туристичних знань у майбутніх учителів географії), наукові розвідки Ю. Бабія (проаналізовано культурологічний підхід до підготовки майбутнього вчителя географії), А. Розсохи (досліджено процес формування екологічної культури у майбутніх учителів географії), Б. Чернова (розглянуто процес формування творчої особистості майбутнього вчителя географії в умовах інтеграції освіти і науки), Ю. Чикіної (вивчено особливості професійної підготовки майбутнього вчителя географії в умовах комп'ютеризації та інформатизації освіти).

1.3. Перспективні концепти зарубіжного досвіду в галузі професійної підготовки майбутніх учителів географії

Аналіз зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх вчителів, здійснений нами у п. 1.2, показав, що його організація в кожній із зазначених країн характеризується певними особливостями реалізації, що зумовлено культурними традиціями, національним менталітетом, соціально-економічними й політичними факторами та запитом суспільства на освітні кадри.

Водночас 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 учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу, відповідно до завдань нашого дослідження, потребує детального, 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, як:

- 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).

Професійна підготовка майбутніх учителів географії у пострадянському освітньому просторі

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 бакалавра та магістра [382]. 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 та реалізується в різноманітних формах організації навчально-виховного процесу (лекціях, семінарах, практичних, лабораторних, спецсемінарах й спецкурсах, педагогічній практиці тощо) [383, с. 126]. Особливу увагу приділено практиці. Так, у навчальному плані магістерської програми «Географічна освіта» з напряму 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) і науково-дослідна практика (8 тижнів, 12 залікових одиниць), направлена на проведення дослідження в області методики викладання географії [255, с. 78].

Проблемі реалізації компетентнісно зорієнтованої моделі професійної підготовки майбутнього вчителя географії присвячено ряд дисертаційних викладів російських науковців.

Так, у дослідженні О. Таможньої висвітлюється система методичної підготовки вчителя географії у педагогічному вузі в умовах модернізації освіти [384, с. 290]. На думку автора, методична компетентність виражається через низку компетенцій, що відповідають основним видам професійної діяльності вчителя географії і поділяються на: гносеологічну, проектувальну, навчальну, діагностичну, рефлексивну та дослідницьку [384, с. 292–295]. При цьому, найефективнішим засобом реалізації компетентнісно зорієнтованої системи методичної підготовки постає не порція навчальної інформації, а навчальна ситуація – *навчально-методичне завдання*, яке є предметом методичного мислення та умовою формування методичних компетенцій [384, с. 320–322]. Для забезпечення ефективної методичної підготовки майбутнього вчителя географії О. Таможня пропонує 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 та якості навчально-пізнавальної діяльності – індивідуальні й групові звіти студентів з завдань лабораторно-практичних робіт і самостійної роботи студентів, система експрес-опитувань на аудиторних заняттях, доповідь студентів на семінарських заняття, індивідуальні результати студента на заліках та екзаменах [384, с. 127–130].

Дисертаційне дослідження Т. Кожевнікової присвячено проблемі формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії у процесі підготовки і проведення педагогічної практики [170]. Під професійною компетентністю автор розуміє інтегративну здатність особистості, що забезпечує готовність і успішність здійснення географо-педагогічної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі на високому рівні. У

структурі досліджуваного феномену виокремлено гносеологічний, аксіологічний, праксіологічний та професійно-особистісний компоненти, які визначають його розвиток і вдосконалення. Т. Кожевніковою доведено, що 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 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 компонента програми педагогічної практики); 3) дидактичні умови (оновлення навчально-методичного забезпечення педагогічної практики, створення в 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) [170, с. 10-11].

У дисертаційному дослідженні І. Сініцин вивчав проблему підготовки майбутніх учителів географії до використання статистичних методів у професійній діяльності [343]. Зокрема, автором зазначено, що 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, ілюстрацію практичної значимості тощо [343, с. 163]. І. Сініциним доведено, що 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) [343, с. 165].

У російській науковій літературі зустрічаються дослідження, щодо підготовки майбутнього вчителя для ефективного використання підручника з географії на уроці (А. Волхонська) [79] та розвитку творчого мислення майбутніх учителів географії у процесі самостійної дослідницької діяльності (Т. Беляєва) [42].

Так, А. Волхонською визначено такі 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 до зміст педагогічної практики завдань, що передбачають аналіз альтернативних підручників з дисципліни, застосування підручника з географії, що сприяє досяганняю 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» [79, с. 125–133]. При цьому стверджується що сьогодні підручник залишається важливим засобом навчання, і від нього значною мірою залежить не тільки те чи буде цікавою дисципліна для учня, а й взагалі чи буде цікавим весь процес навчання. А. Волхонська також акцентує увагу на тому, що ефективне використання підручника з географії передбачає наявність у майбутнього вчителя географії певних організаційних вмінь, зокрема вміння організувати роботу з: текстом підручника, текстовими картами, системою завдань та іншими компонентами підручника [79, с. 99–100].

У науковому викладі Т. Беляєвої та інших російських науковців підкреслено особливу важливість розвитку творчого мислення майбутніх учителів географії у процесі самостійної дослідницької діяльності [42]. На думку авторів, найважливішим видом науково-дослідної роботи студентів є курсові та випускні кваліфікаційні (дипломні) роботи, оскільки вони містять у собі всі основні елементи наукового пошуку, починаючи з обґрунтування актуальності, постановки проблеми і завдань, висування і формулювання гіпотези дослідження і до вироблення висновків, узагальнень на підставі зібраних і науково підтверджених фактів. Така діяльність майбутніх учителів географії має бути очевидний творчий характер, визначається науковою новизною та практичною значимістю. Ефективний розвиток творчого мислення студентів потребує дотримання певних педагогічних вимог, зокрема: 1) заохочення студента до прояву ініціативи і генерування ідей, при цьому ні в жодному 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 [42].

Отже, професійна підготовка майбутніх учителів географії в Російській Федерації окреслюється на підвищення ефективності методичної підготовки, зокрема через формування професійної і методичної компетентності. Не менш важливі питання розвитку творчого мислення студентів, використання підручника з географії на уроці і проведення педагогічної практики.

Професійна підготовка майбутніх учителів географії в *Республіці Білорусь* також реалізована на засадах компетентнісного підходу, що передбачає формування професійної компетентності як основного результату навчального процесу [543, с. 11–12]. Така модернізація системи вищої освіти зумовлена приєднанням Білорусі до європейського простору вищої освіти [11, с. 104].

Для розвитку професійної компетентності майбутніх учителів географії використовується 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 провідних закладах освіти [543, с. 17]. Особливий акцент робиться на системі педагогічних практик, у процесі проходження яких студенти набувають якості, визначені відповідними кваліфікаційними вимогами. Усі практики у педагогічних ЗВО Білорусі поділяються на дві категорії: навчальні (польові) та виробничі [11, с. 107]. Наголошується, що саме польові практики забезпечують теоретичне, навчально-методичне та наукове становлення студента як фахівця та володіють значним потенціалом для формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії [428].

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 [308]. 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 землезнавство», ґрунтознавство. Впроваджується новий вид практики – шкільний туризм, що передбачає тісну взаємодію закладів вищої освіти та відповідного закладу загальної середньої освіти [11, с. 111].

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

Метою професійної підготовки майбутніх учителів географії у *Республіці Молдова* є виховання професійної і культурної особистості, яка б відповідала освітнім та культурним вимогам особистості, нації, країни та людства [32]. 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 учителів 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 [544, с. 12].

Навчальний план професійної підготовки майбутніх учителів 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 учителів 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 обов'язкове для всіх закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку за спеціальністю «141. Професійна підготовка вчителів» [544, с. 12]. Цикл «Педагогічні науки» для факультетів педагогічного профілю спрямований 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 [32, с. 67–69].

Серед інновацій у вищій педагогічній освіті Молдови слід виділити: зорієнтованість навчання на студентів, компетентнісний підхід, інтегроване навчання та розробку нового покоління університетських навчальних планів [544, с. 25–26].

Головним документом в галузі освіти Республіки Молдова є Стратегія розвитку освіти на 2014–2020 роки, яка базується на трьох стрижньових положеннях: доступ, релевантність та якість [373]. Основними завдання цієї стратегії в контексті вищої освіти є підвищення ефективності системи освіти, розширення і варіативність освітніх послуг шляхом застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, структурне й якісне реформування національної системи освіти відповідно до вимог європейської сфери освіти. Не менш важливе завдання – зміщення акценту з формування знань на формування навичок та

професійних компетенцій, що може бути реалізовано за рахунок збільшення педагогічної практики [373].

Отже, професійна підготовка майбутніх учителів географії в 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 направлена на забезпечення їх ефективної професійної діяльності в умовах швидкої зміни змісту професійної діяльності, необхідності постійного і неперервного оновлення знань. Основні положення при розробці структури та змісту професійної освіти педагога в сучасних умовах сформульовано у Державній програмі розвитку освіти в Республіці Казахстан [165]. 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 та нестандартних професійних завдань вчителя, навчання методам діагностики та вивчення стану педагогічного процесу й результатів навчально-виховної роботи [2, с. 5]. 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 вчителів географії та орієнтацію на практичну складову педагогічної діяльності [2].

Державний стандарт вищої освіти бакалавра з спеціальності 5В011600 «Географія» визначає рівень освіти випускників, що виражений через сформовані компетенції майбутніх учителів 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) [95, с. 16-17]. Крім цього, в стандарті вказано, що сучасний учитель географії працює з новим поколінням учнів. Це вимагає оновлення змісту цілісного педагогічного процесу, розробки та впровадження інноваційних підходів до педагогічної освіти [95, с. 15].

У такому контексті вельми ефективним засобом професійної підготовки майбутнього вчителя географії, на думку Д. Сарсембаєвої, є дослідницька компетенція, оскільки саме дослідження виступає значним і необхідним способом, що дозволяє актуалізувати самореалізацію та особистісний розвиток майбутнього вчителя, а також підвищити професійний рівень дослідницьких умінь і навичок [336, с. 64].

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 та інтерактивні заняття. Основною метою цих змін є перетворення системи вищої освіти, що була побудована на радянських засадах, у сучасну систему освіти: студенто-центровану, таку, що базується на компетентностях, сприяє відкриттям і дебатам, відкрита до міжнародного досвіду [546, с. 28].

Основні організації, що розробляють та впроваджують освітню політику в галузі професійної підготовки майбутніх учителів географії, такі: 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 [241].

Підкреслимо, 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, підвищення їх інтересу та мотивації до навчання. Крім цього, сформовані цифрові компетентності допоможуть студентам у вивченні навчальних дисциплін та розвитку інших компетентностей [546, с. 31].

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

Проведений аналіз професійної підготовки майбутніх учителів географії в 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 подальшого розгляду концептів професійної підготовки майбутніх учителів географії у країнах Європейського союзу.

Концепти професійної підготовки майбутніх учителів географії в європейських країнах

Професійна підготовка майбутніх учителів географії у **Франції** характеризується певною ізоляцією від інших європейських країн. Це зумовлено тим фактом, що практично всюди використовується французька мова. Загалом система професійної підготовки дворівнева – бакалаврат (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 [537]. 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. Цікавою, що напрям підготовки студент обирає сам, але дисципліни у кожному напрямі здебільшого обов'язкові.

Зазначимо, що нині у Франції чимраз популярнішими стають такі напрями підготовки майбутніх вчителів географії, як регіональна географія, регіональний вплив та територіальне

планування. У більшості університетів відбувається інтегрована професійна підготовка майбутніх учителів, наприклад, із географії та економіки, географії та історії тощо [404, с. 15–16].

Серед видів професійної підготовки майбутніх учителів географії у Франції найбільш розповсюджені семінари, на які відводиться від 59 до 73 % усього навчального часу, 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 [510].

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 [516].

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

Професійна підготовка майбутніх учителів географії в *Німеччині* трансформувалася під впливом Болонського процесу, що пов'язано із загальноєвропейськими процесами глобалізації та інтеграції, необхідністю підвищення мобільності студентів та викладачів, а також нестачею вчителів географії на внутрішньому ринку праці.

Вищу географічну освіту в Німеччині можна здобути: у класичному університеті, університеті прикладних наук і в педагогічних коледжах, де готують вчителів географії за двома рівнями – бакалавр (шість семестрів) та магістр (чотири семестри). Навчання може бути розпочато як в осінньому, так і у весняному

семестрі, а оновлення навчальних програм відбувається кожні сім років [549].

Навчальна програма передбачає широку предметну область підготовки, що поділяється на фізичну та суспільну географію, які розвиваються паралельно як самостійні напрями. Так, *фізична географія* в Німеччині включає: кліматологію, ландшафтну екологію, геоморфологію, гідрологію, океанологію, біогеографію, кріолітологію, географію ґрунтів, палеографію та гляціологію. До *суспільної географії* віднесено: культурну географію, географію населення, географію релігій світу, лінгвістичну географію, географію діалектів німецької мови, політичну географію, військову географію, геоурбаністику, 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 в різних регіонах, географія природних ризиків і історична географія, регіональна географія, математична та прикладна географія [521]. Випускники з фізичної географії отримують ступінь бакалавра наук (Bachelor of Science), а з суспільної географії – бакалавра мистецтва (Bachelor of Art) [549].

Децентралізація системи освіти Німеччини сприяла появі 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 як 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 в першому та другому семестрах [529].

Професійна підготовка майбутніх учителів географії у Німеччині реалізована як традиційними, так і інноваційними видами навчальних занять. Так, лекції складають 25% від усього обсягу навчального часу, семінари – 50%, проектні семінари – 10%, практичні заняття – 5%, а польові екскурсії – 10%. При цьому структура лекцій чітко визначена навчальним планом, а їх зміст може варіювати, проте повинен відповідати основним розділам програми. Інноваційним видом навчальних занять є проектний 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 проекту для студентів передбачені консультації, а в кінці семестру студенти презентують результати свого проекту. За весь період навчання студент повинен взяти участь у 2–3 польових екскурсіях (3–4 дні) за тематикою основних курсів, що викладаються за фахом. Студентам також рекомендовано проходження стажування за кордоном упродовж одного семестру, за що нараховують відповідні кредити [549].

Зауважимо, що університетська освіта Німеччині характеризуються особливою роллю професорського складу. Так, професор, який очолює кафедру, набирає команду відповідно до власних наукових інтересів. Відтак, наукова й освітня спеціалізація університету визначається науковими інтересами професорів та інтересами колективів кафедр. У разі, якщо професор змінює місце роботи, підготовка за цим напрямом може припинитися [404, с. 92].

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

Професійна підготовка майбутніх учителів географії в *Італії* ведеться п'ятьма закладами вищої освіти: 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 (напряма «Географічні науки: територія, туризм, культурний ландшафт»), Римським університетом «Сапієнца» (напряма «Географічні науки»). Вона реалізована на двох рівнях – бакалавр (*Laurea triennale*), яка триває три роки, та магістр (*Laurea magistrale*), що триває два роки [404, с. 192].

Профіль навчання в Римському університеті «Сапієнца» за напрямом «Географічні науки» включає такі 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) [520].

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-ти. Дослідницька робота частково ведеться в аудиторії, де можна отримати консультації від викладача, частково вдома. У підсумку проводиться презентація результатів та їх обговорення. Причому, оцінки студенти виставляють собі самі [514].

В обох програмах один семестр приділено самостійній роботі студентів за темою випускної роботи, під час якого немає аудиторних занять. Проте в 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. Натомість, для випускної роботи магістра передбачено виступи двох опонентів.

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

В *Іспанії* професійна підготовка майбутніх учителів географії реалізовується на базі центрів (відділень), що входять до складу різних факультетів, переважно гуманітарних наук. Найчастіше це факультети філософії та філології [533]. Така професійна підготовка також ведеться на факультетах, де поглиблено вивчають фізику атмосфери (метеорологія та кліматологія), відділеннях туризму й іноземних мов, педагогічних факультетах. Нині в Іспанії реалізована дворівнева освіта майбутніх учителів географії – бакалавр (*grado*), із терміном навчання чотири роки, та магістр (*master*), термін навчання – один, два роки. Крім цього, є докторантура, яка передбачає підготовку до захисту докторської дисертації. Тривалість навчання у докторантурі складає чотири роки [531].

Навчання за програмою бакалавра охоплює 250 кредитів (60 кредитів на рік). Після завершення навчання у ЗВО 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 [533].

У навчальних планах співвідношення теорії до практики складає 60% до 40%, хоча реально частка практичних занять може бути ще вища – за рахунок польових виїздів. При цьому 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 учителів 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: географією Іспанії, географією Європи, географією власної автономної області, географією інших частин

земної кулі. Зважаючи на інтегрований характер дисциплін цього напрямку, вони можуть бути віднесені як до фізичної, так і до соціально-економічної географії [515].

Отже, професійна підготовка майбутніх учителів географії в 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 *Великій Британії* 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) [404, с. 13–15]. Для викладання у державних школах Великої Британії на всіх рівнях навчання необхідно мати статус кваліфікованого вчителя (Qualified Teacher Status) [296].

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 орієнтовані курси. На вивчення предметних курсів відводиться 30 %, на педагогічні дисципліни – 25%, на базисні загальноосвітні дисципліни – 23%, на професійні – 10–12%, а на тьюторські заняття – 10–11%. Тривалість педагогічної практики від 25 до 32 тижнів [296, с. 85]. При чому педагогічна практика проходить у різних типах шкіл (початкових, середніх або комбінованих) під керівництвом ментора, який контролює, аналізує та коригує діяльність студентів-практикантів [359].

Основними інноваційними технологіями навчання у Великої Британії 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 [359, с. 12].

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

Професійна підготовка майбутніх учителів 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 вступні курси, 15–45 кредитів – курси за вибором, а 30–60 кредитів на написання випускної роботи [404, с. 173–191].

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: «Математика», «Статистичні методи в екології» та ін. Кожен курс включає лекційні, семінарські, практичні роботи, дискусії та інші форми занять [534].

Магістерські програми передбачають навчання впродовж двох років і засвоєння дисциплін в обсязі 120 кредитів, більшу частину з яких студенти вибирають самостійно. При цьому 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 [543].

Важливою складовою навчання майбутнього вчителя географії є польові практики, але їх тривалість невелика – 1–2 тижні. Обов'язковим етапом таких практик є формування команди студентів, яка організовується на весь період навчання. Перша практика орієнтована на виїзди в різні райони країни для знайомства з природними ландшафтами Швеції. Крім цього, передбачено дальню практику тривалістю два тижні, яка організовується в кінці навчання і проводиться в зарубіжних країнах. Проте внаслідок високої вартості таких практик

(університет компенсує 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 [404, с. 173–191].

Отже, професійна підготовка майбутніх вчителів географії у Швеції характеризується великою кількістю 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** реалізована на трьох рівнях: бакалаврат (3-5 років), магістратура (2-4 роки) та аспірантура (4 роки). Особливо слід відмітити, що у Фінляндії законодавчо закріплене право на безкоштовну освіту всіх рівнів, незалежно від того, яка вона за рахунком, як для громадян країни, так і для іноземців [185].

Вступ на бакалаврат здійснюється за результатами конкурсу оцінок в атестаті та вступних іспитів, 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 в 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). Проте деякі базові курси рекомендовані тільки для першого курсу. Наявне 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 і практичних занять спрямовано на самостійну роботу або співробітництво в малих групах. Широко розповсюджені зарубіжні стажування, які тривають один-два семестри [404, с. 166–172].

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. Всі курси за будь-яким напрямом діляться на три групи: профілюючі (основні) дисципліни, непрофілюючі (менш важливі) дисципліни та решту курсів (негеографічні) [550].

Серед інновацій у професійній підготовці майбутніх учителів географії слід відмітити книжні та комп'ютерні курси. Так, у книжних курсах студенти самостійно освоюють певну тему за книгою, після чого складають іспит. У «комп'ютерних» курсах студенти за допомогою комп'ютерної програми самостійно вивчають і складають обов'язкову географічну номенклатуру [185, с. 27–35].

У Фінляндії широко використовується середовище електронного навчання ЗВО, яке надає доступ студентам до навчальних матеріалів, електронної бібліотеки та інших університетських ресурсів. Тому студенти на лекціях практично не конспектують навчальний матеріал, а для підготовки до іспитів використовують слайди презентацій, які викладачі завантажують у загально університетську систему Oodi [525]. Ця ж система використовується й 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 ЗВО Фінляндії є використання електронного середовища навчання.

Професійна підготовка майбутніх учителів географії у країнах дальнього зарубіжжя.

Професійна підготовка майбутніх учителів географії у **США** три-рівнева: бакалаврат (4 роки), магістратура (2–3 роки) та аспірантура (7–8 років) реалізована за кредитно-модульною системою навчання. Так, за період навчання у бакалавраті необхідно набрати 120 кредитів (один курс – 3–4 кредити), а за період навчання у магістратурі – від 30 до 60 кредитів (приблизно 20 у рік, або 7 курсів). Навчання в аспірантурі передбачає

проведення наукових досліджень, для яких не визначено кредитні рамки. Студентам бакалаврату пропонується вибір основної та додаткової спеціалізації (англ. major і minor). Доцільно також відмітити, що система географічної підготовки у США найрізноманітніша у світі, оскільки включає більше 200 географічних факультетів та більше 350 освітніх програм. Це зумовлено тим, що в системі середньої освіти «К-12» викладанню географії приділено дуже багато уваги [517].

Вищу географічну освіту у США можна здобути у коледжі, інституті або університеті. Але програми підготовки в коледжах обмежені тільки бакалавратом і магістратурою, університеті реалізують усі рівні освіти та забезпечують широкий вибір програм, а в освітньому закладі зосереджені у вузькоспеціалізованих предметних галузях. При цьому жоден ЗВО у США не фінансується із федерального бюджету. Тому вся вища освіта в США є платна, однак для обдарованих студентів розвинута система стипендій, а для тих, хто потребує фінансової допомоги існує система освітніх кредитів [519].

У США вищі навчальні заклади вищої освіти поділяються на публічні та приватні. Публічні ЗВО належать до системи університетів штату, де вони знаходяться і отримують фінансування з бюджету штату. Це дає певні преференції жителям штату, зокрема у вигляді меншої плати за навчання. Водночас, приватні ЗВО існують за рахунок плати за навчання, різноманітних пожертвувань та доходів від науково-дослідної й проектної діяльності. Відповідно плата за навчання у приватному ЗВО значно вища, ніж у публічному, а для місцевих мешканців немає жодних преференцій. При цьому не існує суттєвої залежності між статусом університету та якістю освіти. Додамо, що географічна освіта у США представлена переважно у публічних університетах, хоча в окремих приватних ЗВО є географічні департаменти [530].

У залежності від спеціалізації у ЗВО 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, геоурбаністика); 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 ГІС, числові методи, дистанційне зондування); 6) загальна географія (географічна освіта, географічне мислення, історична географія, регіональна географія). При цьому 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 її кордонами [536].

У складі професійної компетентності географа американські науковці виділяють кілька основних концептів, що становлять її ядро, а саме: 1) час, місце та ситуація – ключові географічні концепти, за допомогою яких географ сприймає реальність; 2) полі масштабність – 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 [553].

Отже, професійна підготовка майбутніх учителів географії у США характеризується різноманітністю програм та можливістю вибору студентом основної та додаткової спеціалізації (англ. major і 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 галузі 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 з геоінформатики. Географічну освіту можна здобути як у коледжах, так і в більш ніж 200 університетах різного рівня [554].

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. [404, с. 237].

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 ЗВО [554, с. 23].

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: наука 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 і методичних дисциплін. У цьому ж Коледжі пропонуються вісім магістерських програм: фізична географія, суспільна географія, історична географія, геоморфологія, четвертична геологія, науки про навколишнє середовище, міське та регіональне планування та екологія. У структурі навчання частина курсів за вибором перевищує 50%, а кількість семінарів суттєво перевищує кількість лекційних годин [547].

Серед основних тенденцій розвитку географічної освіти у ЗВО 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 і широке включення в навчальний план дисциплін за вибором [532].

Отже, професійна підготовка майбутніх учителів географії у 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, педагогічних факультетах або відділеннях, а останнім часом на факультетах екології, які функціонують у більш ніж у 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 із суспільної географії можна здобути тільки на економічних й соціологічних факультетах та відділеннях більше ніж 200 університетів [522].

Підготовка ведеться за трьома освітніми рівнями: бакалаврат (4 роки), магістратура (2 роки) та аспірантура (3 роки). У всі навчальні плани японських університетів включено стажування студентів за кордоном [390].

Зокрема, на географічному факультеті університету Кіото ведеться підготовка за трьома напрямками: «Географія», «Гуманітарна геоєкологія» та «Історія ландшафту», які тісно пов'язані між собою завдяки спільним дослідженням та освітньому процесу. За цими програмами студенти мають можливість прослухати як базові курси, так і курси за вибором (елективні), які ведуться англійською мовою. Студенти університету можуть відвідувати дисципліни, які ведуться за іншими програмами спеціалізації, та здобувати кредити за ними. Розповсюджена є практика читання лекцій на замовлення запрошеними лекторами з інших японських та зарубіжних університетів й проведення спільних наукових досліджень. В освітніх програмах університетів основну увагу приділено практичній діяльності, а не формальному навчанню [551].

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. Особлива увага приділяється польовим дослідженням та збиранню вхідних даних у процесі спостереження. У процесі навчання широко використовуються інноваційні технології: моделювання, геоінформаційні системи та дистанційне зондування. Пріоритетним напрямом освіти і наукових досліджень є географія міст, в рамках якого ключовим питанням є екологія [526].

Отже, для професійної підготовки майбутніх учителів географії в Японії характерна потужна екологічна складова. Розповсюджена практика читання елективних лекційних курсів і семінарів, яка ведеться англійською мовою. Сильна сторона вищої освіти в Японії – участь студентів у спільних наукових дослідженнях з ученими 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 ЗВО, зокрема:

- забезпечення преференцій при вступі для абітурієнтів із регіону, в якому знаходиться ЗВО;
- забезпечення можливості швидкої зміни як змісту окремої дисципліни, так і сукупності дисциплін в окремих програмах з урахуванням змін, що відбуваються в суспільстві;
- сприяння проходженню стажування студентів в європейських країнах упродовж одного семестру;
- включення у тематику курсових і 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.

1.4. Ключові дефініції дослідження

Теоретичне осмислення досліджуваного феномену потребує розробки відповідного понятійно-термінологічного апарату, який дозволить уточнити сутність предмета дослідження, визначити оптимальну стратегію наукового пошуку, забезпечити чіткість і ясність викладу результатів дослідження.

Ключові, базові поняття нашого дослідження: «система», «підготовка», «професійна підготовка» та «професійна підготовка майбутнього вчителя». Зосередимо увагу на цих категоріях, з'ясувавши їх сутність на основі аналізу найбільш важливих аспектів, властивостей та ознак.

Поняття «система» в педагогічних дослідженнях тлумачиться по-різному.

У процесі аналізу наукової літератури нами було виділено сукупність визначень поняття «система», які представлені в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Категорійно-понятійний аналіз поняття «система»

№	Визначення	Джерело	Ключові слова
1.	«(від гр. system – складене з частин, поєднане) – сукупність елементів, які знаходяться у відношенні та пов'язані між собою і які утворюють обумовлену цілісність та єдність»	Філософський словник [406].	сукупність елементів, взаємозв'язки, цілісність

Продовження табл. 1.1

№	Визначення	Джерело	Ключові слова
2.	«сукупність елементів, що знаходяться у відносинах і зв'язках один з одним, яка утворює певну цілісність, єдність»	Філософський енциклопедичний словник [407].	сукупність елементів, взаємозв'язки, цілісність
3.	«структура, що становить єдність закономірно розміщених і функціональних частин, зв'язаних в ціле (незалежно від середовища та інших систем), а також сукупність яких-небудь елементів, одиниць, частин, об'єднаних загальним принципом або призначенням»	Короткий тлумачний словник української мови [410].	структура, єдність функціональних частин, що розміщені закономірно, сукупність частин, об'єднаних принципом або призначенням
4.	«метод дій, що встановлює порядок, правила чого-небудь», наприклад, система виховання	Тлумачний словник російської мови [356];	дії, порядок, правила
5.	«складний об'єкт організованої складності, об'єкт, що складається з частин, частини як органічне ціле, об'єкт або фрагмент реальності»	Філософський енциклопедичний словник [408].	складний об'єкт, складні частини, фрагмент реальності

Отже, «система» – це складна цілісна структура, яка об'єднує сукупність та порядок функціональних частин, розміщених закономірно до свого призначення.

З огляду на те, що система підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу є педагогічною системою, вважаємо за доцільне визначити сутність і цього поняття.

Сукупність визначень поняття «педагогічна система» подано в таблиці 1.2.

Категорійно-понятійний аналіз поняття «педагогічна система»

№	Визначення	Джерело	Ключові слова
1.	«множина взаємопов'язаних структурних та функціональних компонентів, які підпорядковуються цілям виховання, освіти та навчання». Основними компонентами педагогічної системи є: навчальна інформація, засоби педагогічної комунікації, учасники освітнього процесу (учень, педагог) та мета навчально-виховної діяльності	Н. Кузьміна [200]	множина підпорядкованих структурно-функціональних компонентів
2.	«певна сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості із закладеними якостями». Основними елементами педагогічної системи є: учні, цілі виховання (загальні і часткові), зміст виховання, процеси виховання (власне виховання і навчання), учителі (або ТЗН) та організаційні форми виховної роботи.	В. Беспалько [44].	сукупність засобів, методів і процесів, організований педагогічний вплив, формування особистості, закладені якості
3.	«система, що характеризується цілеспрямованим впливом на розвиток учня функціонуванням, особливими структурами, зв'язками і відношеннями між її елементами».	В. Афанасьєв [23].	цілеспрямований вплив, особливі структури, зв'язки та відношення між елементами системи

№	Визначення	Джерело	Ключові слова
4.	«функціональний комплекс діалектично пов'язаних між собою компонентів і елементів, які створюють оптимальні умови для розв'язання завдань навчання, освіти і виховання людей»	Енциклопедичний словник [125]	функціональний комплекс, компоненти та елементи, оптимальні умови, завдання навчання, освіти та виховання
5.	«система повинна складатися з елементів (об'єкти, підсистеми, частини, компоненти), які взаємопов'язані; система повинна мати певні властивості; система має структурну форму організації; системи бувають керовані або самокеровані; системи перебувають у певному стані і мають зв'язок із навколишнім середовищем; система функціонує; система має динамічний та процесуальний характер; характерним для системи є множинність описів»	И. Пригожин [309]	взаємозв'язок елементів (об'єктів, підсистем, частин, компонентів), структурна організація, зв'язок із навколишнім середовищем, динамічність та процесуальність, множинність описів

Отже, «педагогічна система» – це множина підпорядкованих й взаємопов'язаних структурно-функціональних компонентів (об'єктів, підсистем, частин, компонентів), яка пов'язана із навколишнім середовищем та спрямована на виконання певних освітніх завдань. Педагогічна система є динамічною, процесуальною та забезпечує створення оптимальних умов для формування певних якостей особистості у процесі навчання.

Поняття «*підготовка*» має різні тлумачення в психолого-педагогічній літературі.

Так, у педагогічних словниках та енциклопедіях поняття «підготовка» визначається як формування та збагачення настанов, знань і вмінь, які необхідні індивіду для адекватного виконання специфічних завдань [283]; засвоєння певного соціального досвіду з метою його подальшого застосування під час виконання специфічних завдань практичного, пізнавального чи навчального

характеру [495]; сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, що дозволяють виконувати роботу в певній галузі діяльності [329].

На думку С. Карасевича, «підготовка», це – процес, який відбувається в часі та просторі і ведеться у навчальних закладах за затвердженими заздалегідь програмами, планами, а її результат визначається поняттям «готовність», яка є найважливішою умовою успішної реалізації особистості в певній діяльності [159].

Загалом, поняття «готовність» визначається як «стан, при якому все зроблено, все готово для чогось» [279, с. 138]. У психолого-педагогічних дослідженнях науковці виділяють три різні аспекти готовності (М. Васильєва) [72], (Г. Троцько) [398], (Н. Якса) [502]: 1) наявність знань, умінь і навичок особистості; 2) наявність мотивів та ціннісних орієнтацій особистості; 3) сформованість особистісних якостей особистості.

Таким чином, «підготовка», – це процес, в якому формуються та розвиваються знання, уміння, ціннісні орієнтації та особистісні якості, що необхідні в подальшій діяльності вчителя географії, а її результатом є «готовність» особистості до цієї діяльності.

Поняття **«професійна підготовка»** також має різні тлумачення і розглядається з двох позицій – як процес та як система.

Так, в українському педагогічному словнику професійна підготовка трактується як освітній *процес*, у якому і студент, і викладач є суб'єктами навчання [90]. На думку, М. Васильєвої, професійна підготовка це – процес формування, удосконалення знань, умінь, навичок та якостей особистості, необхідних для виконання діяльності, здійснюваної в ході навчання, самоосвіти або професійної освіти [72]. О. Абдуліна «професійну підготовку» визначає як процес формування й набуття настанов, знань і вмінь, необхідних фахівцю для належного виконання спеціальних завдань майбутньої професійної діяльності [1].

У педагогічному словнику професійна підготовка визначається як *система* професійного навчання, метою якої є прискорене набуття тими, хто навчається, навичок, необхідних для виконання певної роботи або ж групи робіт [283]. На думку М. Ярошко, професійна підготовка є складним, системним

соціально-педагогічним процесом, основними завданнями якого є: формування світогляду, загальної культури, теоретичної, практичної і психологічної готовності особистості до професійної діяльності [507, с. 9]. Г. Троцько розглядає «професійну підготовку» як систему змістовно-педагогічних та організаційно-методичних заходів [398, с. 16].

Отже, поняття «професійна підготовка» розглядається як система професійного навчання майбутніх фахівців і відображає процес здобуття ними професійних знань, умінь, навичок і настанов відповідно до подальшої професійної діяльності. Така підготовка забезпечує формування світогляду, загальної культури, теоретичної, практичної і психологічної готовності майбутнього фахівця.

Поняття «*професійна підготовка майбутнього вчителя*» є ключовим для нашого дослідження, тому потребує уточнення його сутності.

Так, на думку М. Бубнової, професійна підготовка майбутнього вчителя має подвійне значення і повинна розглядатися як процес (навчання) та як результат (готовність), визначається сукупністю вимог, що висувуються до майбутнього педагога. При цьому автор акцентує увагу на тому, що професійна підготовка повинна забезпечувати єдність змісту, структури та завдань навчально-виховного процесу [67, с. 18].

В своїх дослідженнях О. Мисечко визначає професійну підготовку як «цілісну, динамічну педагогічну систему, здатну до саморозвитку, що характеризується специфічними закономірностями, єдністю змісту, цілей і засобів, спрямовану на формування професійної компетентності, загальної й професійної культури, творчого мислення майбутнього вчителя і його готовності до професійного саморозвитку» [237, с. 33].

Слушним є резюмування О. Павлик який розглядає професійну підготовку майбутнього вчителя як цілісний процес засвоєння та закріплення загальнопедагогічних і спеціалізованих знань, умінь і навичок, результатом якого є готовність студента до майбутньої педагогічної діяльності [276, с. 8].

У своїх дослідженнях Л. Поліщук трактує професійну підготовку майбутніх учителів як цілеспрямований, планомірний і організований процес педагогічних впливів, як у процесі

навчання, так і в позааудиторний час, результатом якого є формування в студентів професійно-значущих та особистісних якостей [300, с. 114].

Заслуговують на увагу висновки Л. Хоружа яка тлумачить професійну підготовку майбутнього вчителя як «сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду та особистісних якостей учителя, діалектичний перебіг яких забезпечує ефективність та результативність педагогічної дії» [424, с. 18].

Отже, поняття «професійна підготовка майбутнього вчителя» нами визначається як цілеспрямований, планомірний і організований процес педагогічних впливів на особистість студента, результатом якого є його підготовленість до майбутньої професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

У процесі підготовки майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу важливого значення набуває обґрунтування його змісту з урахуванням вимог сучасного суспільства до такого фахівця.

Розглянемо підходи до визначення сутності поняття «*зміст*», як критично важливого для нашого дослідження. Загалом, поняття зміст тлумачиться як «відповідна сторона цілого, що являє собою єдність усіх складових елементів об'єкта, його властивостей, внутрішніх процесів, зв'язків, суперечностей і тенденцій» [408, с. 156].

Таке визначення актуалізує потребу в деталізації його складових, яке визначається поняттям «*структура*».

Так, Філософський енциклопедичний словник тлумачить поняття «структура» як «спосіб закономірного зв'язку між складовими предметів і явищ природи та суспільства, мислення та пізнання; сукупність істотних зв'язків між виділеними частинами цілого, що забезпечує його єдність; внутрішня будова чого-небудь» [408, с. 611].

У своїх дослідженнях В. Афанасьєв визначає поняття «структура» як «стійку впорядковану організацію цілісної системи, яка характеризується особливим способом взаємодії компонентів, що її утворюють» (В. Афанасьєв) [23]. При цьому, на думку Т. Базарова, будь-яка структура містить не тільки опис взаємозв'язків між елементами системи, а й самі елементи (Т. Базаров) [30].

Водночас, визначення структури досліджуваного процесу забезпечує не тільки повну реалізацію його окремих складових, а й сприяє створенню нових відношень між ними (Т. Ісаєва) [153, с. 221].

Отже, зміст підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу повинен мати відповідну структуру, яка відображала б його властивості, внутрішні зв'язки, суперечності й тенденції розвитку.

Ефективна підготовка майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу вимагає визначення сутності понять **«принцип»** та **«принципи навчання»**.

Загалом, поняття «принцип» походить від латинського – *principium*, що дослівно перекладається як «те, від чого все походить». Його еквівалентами є терміни: «основа», «початок» та «першоджерело» [7, с. 25],

У словнику поняття «принцип» визначається як «основне, вихідне положення певної наукової теорії (вчення) або світосприйняття особистості» [358, с. 1071].

При цьому «принцип» визначає не тільки природну й соціальну сутність певного явища, а й розкриває його найсуттєвіші властивості та окреслює напрями розвитку [174, с. 693]. Саме тому, Є. Хриков тлумачить принцип як «ланцюг, що пов'язує закономірності феномену та діяльність» [425, с. 61].

Крім цього, поняття «принцип» може набувати також інші значення:

1) принцип як основна особливість організації будь-якого процесу [267, с. 585];

2) принцип як положення, з якого необхідно починати та яким необхідно керуватися у процесі наукового пізнання чи організації певної діяльності [379, с. 309];

3) принцип як життєва позиція, яка визначає світогляд особистості, її ставлення до навколишнього світу та відповідної діяльності [310, с. 48].

На думку С. Прийми, принцип є основоположним, засадничим, фундаментальним, вихідним, загальним, керівним, відправним, провідним для будь-якого дослідження [310, с. 49].

Отже, у нашому дослідженні принципи будуть розглядатися як вихідні фундаментальні положення та найсуттєвіша основа для організації ефективної підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

В системі підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу важливе місце належить психолого-педагогічним умовам підготовки майбутніх вчителів географії.

Для кращого розуміння їх сутності здійснено аналіз понять «умови» та «педагогічні умови», які є родовими поняттями для цієї категорії.

Так, у словниках поняття «умови» розглядається як:

– «обставини, від яких що-небудь залежить; правила, встановлені в якій-небудь галузі життя, діяльності; обставини, за якими що-небудь відбувається» [267, с. 588];

– «особливості реальної дійсності, за якими відбувається або здійснюється що-небудь; сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь» [261, с. 617];

– «необхідні обставини, що уможливають здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяють чомусь» [74, с. 1506];

– «те, від чого залежить щось інше (що обумовлюється); суттєві компоненти комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), з наявності яких випливає існування даного явища» [408, с. 707];

– «зовнішні та внутрішні обставини, що сприяють або перешкоджають дії факторів розвитку, наприклад, готовність до діяльності, стимулююче середовище, матеріально-технічна й ресурсна забезпеченість тощо» [282, с. 125].

На думку Л. Петренко, «умови» відображають взаємозалежність досліджуваного об'єкта від процесів та явищ, що його оточують, без яких його існування неможливе [284, с. 181].

До умов можна віднести: об'єкти навколишньої дійсності; суб'єктів процесу виконання різноманітних видів діяльності; особливості процесу як формування, так і розвитку активної особистості; форми, методи і засоби організації певного процесу

тощо [298, с. 254]. Таким чином, умови виступають рушійними силами будь-якого процесу, без яких його існування неможливе.

Поняття «педагогічні умови» сучасними науковцями тлумачиться по-різному.

Так, В. Сластьонін педагогічні умови визначає як сукупність заходів, спрямованих на забезпечення ефективності педагогічної діяльності [352, с. 56].

І. Ісаєв трактує педагогічні умови як обставини, від яких залежить успішність функціонування й розвиток певної педагогічної системи [152, с. 23].

На думку О. Пехоти, педагогічні умови – це обставини, за якими забезпечено найкращий взаємозв'язок між усіма складовими освітнього процесу й створено атмосферу плідної співпраці між педагогами й студентами, що забезпечує ефективність викладання та керівництва навчальним процесом, а також успішне навчання студентів [288].

Л. Сушенцева педагогічні умови розглядає як сукупність об'єктивних й суб'єктивних чинників, які детермінують мету, завдання, зміст, форми і методи будь-якої освітньої системи, врахування яких забезпечить її ефективне функціонування [380, с. 288].

Т. Шмоніна та І. Глухов зазначають, що педагогічні умови можуть включати зміну й оновлення таких структурних компонентів освітнього процесу, як нормативна база, зміст освіти, матеріально-технічна база, технології навчання, навчально-методичне забезпечення, міжособистісна взаємодія учасників навчального процесу та психологічний мікроклімат [484, с. 68].

Крім того, за Н. Шереметовою, педагогічні умови можуть включати сукупність необхідних заходів на основі педагогічної підтримки, яка є засобом, здатним справити результативний вплив на процес засвоєння знань [482, с. 172].

З точки зору психології, досліджуване поняття розглядається в контексті психічного розвитку особистості і розкривається як «сукупність внутрішніх і зовнішніх причин (явищ), що визначають її психологічний розвиток, прискорюють або уповільнюють його, впливають на цей процес, його динаміку і кінцеві результати» [254, с. 270–271]. Означені явища зовнішнього і внутрішнього середовища опосередковуються через активність

особистості та її взаємодію з іншими у групі, колективі та суспільстві [178].

Отже, поняття «психолого-педагогічні умови» нами розуміються як сукупність внутрішніх та зовнішніх обставин досліджуваного феномену, реалізація яких забезпечить ефективне функціонування процесу підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Для підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу важливим є визначення технології підготовки майбутніх учителів географії. Для цього коротко розглянемо трактування поняття «педагогічна технологія», проаналізуємо структуру педагогічної технології та вимоги до неї.

Так, С. Харченко визначає «педагогічну технологію» як найбільш оптимальну впорядковану сукупність дій із реалізації методів, засобів та прийомів, що забезпечують досягнення очікуваних результатів в умовах певного середовища [421, с. 23].

У своїх дослідженнях В. Ортинський «педагогічну технологію» характеризує як інтегративну систему, що містить певні упорядковані дії, враховує особливості змісту й організації процесу навчання та забезпечує досягнення наперед визначених педагогічних цілей [271, с. 215].

Т. Гришина тлумачить «педагогічну технологію» як множину обґрунтованих проєктивних дій, які здійснюються суб'єктами освітнього процесу з метою забезпечення ефективності підготовки фахівців відповідно до вимог інформаційного суспільства [99, с. 25].

Так, С. Рябченко розглядає «педагогічну технологію» як втілення процесуальної та стратегічної сторін педагогічної діяльності, які визначають сукупність відповідних дій, методів і засобів [335, с. 292].

Зарубіжні дослідники Т. Іванова [147], А. Колеченко [173] та Г. Селевко [338] наголошують на необхідності розгляду будь-якої педагогічної технології з позицій системного підходу. Зокрема, Г. Селевко акцентує увагу на тому, що будь-яка педагогічна технологія повинна охоплювати всі аспекти й складові педагогічної системи – починаючи від постановки мети й проєктування етапів педагогічного процесу і завершуючи

перевіркою його ефективності й результативності [338, с. 145]. А. Колеченко пов'язує педагогічну технологію із системним способом мислення, який він називає «*систематизацією освіти*» [173, с. 283]. Т. Іванова вважає, що «педагогічна технологія» – це система способів досягнення заздалегідь спроектованої мети, які є *систематичними і послідовними* [147, с. 22].

Таким чином, педагогічна технологія – це системний, концептуальний, нормативний опис сукупності дій суб'єктів підготовки, що забезпечують досягнення результатів в умовах певного середовища. Крім цього, педагогічна технологія виступає процесуальною складовою авторської структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів географії, що пов'язана з принципами, прийомами, методами, засобами та психолого-педагогічними умовами реалізації цього процесу. Водночас слід відмітити, що жодна технологія не універсальна, що актуалізує потребу в розробці авторської технології підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Отже, для забезпечення ефективної професійної підготовки майбутніх учителів географії необхідно врахувати вимоги суспільства до такого фахівця на засадах компетентнісного підходу, визначити її особливості та конкретизувати результати (професійні знання, вміння та ціннісні орієнтації).

Інші поняття, важливі для підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу, за потреби будуть уточнені та деталізовані в інших підрозділах дослідження.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПОБУДОВИ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

2.1. Методологічні засади дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу

Якісне дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу потребує визначення методологічних засад його проведення.

Для визначення методологічних засад нашого дослідження, насамперед, необхідно здійснити дефінітивну та структурну характеристику поняття «методологія».

Поняття «методологія» походить від грецьких слів «*methodos*» (шлях до чогось, шлях пізнання) та «*logos*» (слово, поняття). У педагогіці воно має різноманітні тлумачення.

Так, у дослідженнях українських науковців (О. Адаменко [5], С. Гончаренко [89], М. Марчук [229], Г. Цехмістрова [427]) поняття «методологія» визначено як учення про методи пізнання, сукупність прийомів дослідження, які застосовуються в певній галузі; учення про науковий метод пізнання або систему наукових принципів, на основі яких вибудовується дослідження і здійснюється вибір сукупності пізнавальних засобів, методів, прийомів тощо; способи здобуття наукових знань про об'єкт дослідження, а також шляхи досягнення науково-дослідницької мети.

Російські вчені В. Кохановський, В. Пржиленський та Є. Сергодєєва характеризують «методологію» як складну, динамічну, цілісну, субординовану систему, яка визначає способи, прийоми, принципи різних рівнів і сфери дії, спрямованості, евристичних можливостей, змісту, структур тощо. Вона зумовлює ефективний рух до мети найкоротшим шляхом і певною мірою дисциплінує пошук істини [186, с. 118].

На думку Н. Кудикіної, основне завдання методології – формування системи вихідних позицій дослідження, що визначається сукупністю принципів, теорій, об’єктивних законів і закономірностей, концепцій, підходів та категоріально-понятійним апаратом дослідження [196]. При цьому методологію дослідження слід побудувати на найважливіших досягненнях науки, водночас їй має бути притаманний пізнавальний орієнтир системного характеру, дотримання якого упродовж всього процесу наукового пошуку спрямовує конкретну дослідницьку діяльність на одержання об’єктивно істинного наукового знання [196, с. 83].

Отже, під методологією дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу треба розуміти комплекс підходів, принципів, прийомів, методів і засобів наукового пізнання, який забезпечить досягнення мети дослідження в оптимальний спосіб.

Складність і багатогранність проблеми підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу зумовлюють необхідність її розгляду на різних рівнях методології науки.

На основі аналізу наукових праць з проблеми методології наукового пізнання І. Зимньої [143], Г. Рузавіна [332], Л. Мільто [240], А. Фурмана [418], Е. Юдіна [496], вважаємо за доцільне виокремити три рівні методології дослідження: філософський, загальнонауковий та конкретно-науковий. Крім цього, необхідно буде визначити методи, які уможливають успішне виконання усіх завдань дослідження та уточнити понятійно-термінологічний апарат досліджуваного феномену.

На **філософському рівні** методологія дослідження спирається на теорію пізнання, основні закони і парні категорії діалектики та універсальні гносеологічні принципи (О. Адаменко [5], В. Андрущенко [12], О. Лаврентьєва [205], В. Лекторский [208]). Принципи наукового пізнання формують внутрішню структуру наукового дослідження, деталізують окремі аспекти його змісту та направлені на вивчення не тільки самого досліджуваного феномену, а й на його походження, фактори, що зумовлюють його сучасний стан і перспективи подальшого розвитку [410, с. 412].

У ході дослідження, насамперед, необхідно дотримуватись основних положень *діалектичного методу*, який передбачає: 1) розгляд предмета дослідження в його розвитку; 2) вивчення досліджуваного феномену з урахуванням його зв'язків та взаємодії з іншими складовими системи освіти, зокрема з тими, що впливають на його стан та визначають тенденції його розвитку; 3) аналіз поступового розвитку досліджуваного феномену та виявлення моментів переходу кількісних змін у якісні; 4) розгляд досліджуваного процесу як процесу саморозвитку, що відбувається внаслідок внутрішніх суперечностей, які і є джерелом його розвитку [410, с. 412].

Ключовим універсальним методологічним принципом є *принцип об'єктивності*, який акцентує необхідність уникнення суб'єктивізму й упередженості в ході дослідження. Разом з принципом об'єктивності актуалізується й *принцип концептуальної єдності дослідження*, який передбачає формування авторського бачення досліджуваного феномену, що характеризується єдністю, логікою, несуперечливістю та унікальністю. Близький до вищерозглянутих принципів *принцип сутнісного аналізу*, який декларує вимогу до визначення сутності досліджуваного феномену, його основних властивостей та структурних компонентів.

Наступним методологічним принципом є *генетичний принцип*, суть якого полягає у розгляді досліджуваного феномену на основі аналізу умов його виникнення й еволюції на різних етапах розвитку суспільства, з особливою увагою до системних змін у його функціонуванні. З цим принципом тісно пов'язаний методологічний *принцип єдності логічного й історичного*, який вимагає сукупного вивчення генетичного аспекту досліджуваного феномену (історія об'єкта) та теоретичного аспекту досліджуваного феномену (структура, функції та зв'язки об'єкта), що уможливить визначення перспективних напрямів його розвитку. Ці принципи також вимагають вивчення й врахування нагромадженого наукового досвіду в галузі дослідження.

Ключову роль у дослідженні також відіграє методологічний *принцип можливості відтворення результатів дослідження*, який висуває вимоги до простоти, ясності та прозорості отриманих результатів. Це зумовлено тим, що побудова об'єктивних

висновків дослідження можлива тільки на основі вимірювань, які, у разі необхідності, може відтворити будь-який інший дослідник.

Отже, на філософському рівні методології дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу ми визначаємо загальні положення теорії пізнання, сучасну форму діалектичного методу та універсальні методологічні принципи, до яких зараховуємо: принцип об'єктивності, принцип концептуальної єдності дослідження, принцип сутнісного аналізу, генетичний принцип, принцип єдності логічного й історичного, а також принцип можливості відтворення результатів дослідження.

Загальнонауковий рівень методології дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу може бути представлений *системним* та *синергетичним* підходами, що дозволить найбільш ґрунтовно та різнобічно вивчити досліджуваний феномен.

Використання *системного підходу* передбачає розгляд об'єкта дослідження як *системи*, що потребує визначення сукупності її елементів (підсистем); виявлення, класифікацію та впорядкування зв'язків між цими елементами (підсистемами); виділення тих зв'язків, що забезпечують її утворення (С. Бобришев) [51]. Поняття «система» у методології науки визначається як «множина взаємопов'язаних елементів, що утворюють певну цілісність, властивості якої є інтегративними» (І. Блауберг, Е. Юдін [50], А. Уйюмов [401]).

Розгляд досліджуваного феномену як системи зумовлює необхідність врахування всіх ознак, притаманних будь-якій системі, а саме: цілісності, структурності, взаємозв'язку із зовнішнім середовищем, ієрархічності, цілеспрямованості, самоорганізації та багатоваріантності її опису (Д. Чернілевський) [431, с. 171–172]. Крім цього, враховуючи те, що досліджуваний процес є нелінійною системою, дослідження структури не може обмежитися вивченням тільки її окремих складових (елементів) (Н. Кузьміна) [200]. Тому, в ході дослідження кожного окремого аспекту (складової, елементу) системи завжди треба враховувати загальні закономірності й особливості реалізації досліджуваного процесу в цілому.

Отже, з позицій системного підходу у контексті нашого дослідження необхідно:

- визначити структуру системи підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу;
- деталізувати її взаємозв'язки з метасистемою;
- окреслити супідрядність, ієрархію, цілісність взаємодію її підсистем;
- проаналізувати особливості її реалізації;
- визначити чинники (фактори), що впливають на її функціонування.

Синергетичний підхід (синергетика) передбачає розгляд досліджуваного феномену як складної відкритої нестабільної системи, здатної до самоорганізації та саморозвитку (Г. Хакен) [420]. Ключовим положенням цього підходу є теорія спільної дії (С. Гончаренко), відповідно до якої всі елементи системи взаємодіють між собою, не лише у формі боротьби протилежностей, а й у формі співробітництва [88, с. 76].

З позицій синергетики, жодній відкритій системі не можна нав'язувати конкретний шлях розвитку. Проте можна обрати та стимулювати один із варіантів, що можливий у конкретних умовах, розраховуючи, при цьому, на самокерованість і самоорганізацію процесу, та здійснювати слабкі впливи, що збігаються з обраним варіантом розвитку. Самоорганізація в системі виникає в результаті спільної дії окремих підсистем, що, у підсумку, веде до саморозвитку – утворення більш складних структур в усій системі. Для самоорганізації характерна зміна якісного стану системи, яка відбувається не рівномірно, а дискретно (стрибком) (В. Кремень, В. Ільїн) [190], Е. Князева [167, с. 25–26].

Синергетичний підхід розглядає складні процеси враховуючи їх нестійкість (хаотичність), параметри порядку і підпорядкування (В. Ігнатова) [148, с. 26], (Е. Князева, С. Курдюмов) [167]. Найвищий рівень хаотичності неврівноваженого процесу називають точкою біфуркації, вихід з якої можливий тільки за умов уведення в систему достатньої кількості додаткової енергії і спільним синхронним діям більшості підсистем або компонентів системи (І. Пригожин) [309],

(Г. Хакен) [420]. Поняття порядку має ключове значення в самоорганізації системи, оскільки не всі степені свободи однаково важливі. Найважливіші ті параметри порядку (підсистеми), що зумовлюють дію інших підсистем (Г. Хакен) [420, с. 124].

Отже, використання синергетичного підходу у дослідженні проблеми підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу передбачає врахування таких положень:

- процес підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу є відритою системою, яка має здатність до самоорганізації та саморозвитку;

- кожен майбутній учитель географії здатний до самоорганізації та саморозвитку;

- майбутній учитель географії виступає і об'єктом, і суб'єктом підготовки, що володіє можливостями самовираження і самореалізації;

- майбутній вчитель географії – складна відкрита система, що саморегулюється;

- ключове значення в підготовці майбутнього вчителя має пошук індивідуальної стратегії (траєкторії) розвитку в подальшій професійній діяльності.

Конкретно-науковий рівень дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу представлений особистісно орієнтованим, діяльнісним, компетентнісним, аксіологічним, технологічним та цивілізаційним підходами.

Так, *особистісно орієнтований підхід* передбачає виявлення і врахування суб'єктного досвіду кожного студента та надання йому психолого-педагогічної підтримки у процесі підготовки до майбутньої професійної діяльності з орієнтацією на самовизначення, саморозвиток та самореалізацію (Л. Качалова та ін.) [160]; (Н. Кузьменко) [199]; (Н. Письменна) [292].

В основі особистісно орієнтованого підходу до освіти лежить визнання цінності індивідуальності кожної особистості як індивіда, наділеного своїм неповторним суб'єктивним досвідом. Відповідно, основними завданнями навчання в цьому контексті постають виявлення особливостей цього досвіду (мотиви,

цінності, та ставлення) та його збагачення новим науковим змістом, що створить передумови для ефективного розвитку кожної особистості (І. Якіманська) [500]. Серед суб'єктних властивостей особистості виділяють: незалежність, здатність до вибору, рефлексію, саморегуляцію, прагнення до само актуалізації й самореалізації та ін. (Н. Письменна) [292]. При цьому не менш важливу роль відіграє врахування індивідуальних особливостей, інтересів та здібностей кожного студента (О. Дубасенюк) [120, с. 16].

У сучасних умовах професійної підготовки майбутніх учителів географії неабиякої актуальності набуває *технологія фасилітації* (А. Рябков) [333]. Суть її полягає в ініціюванні само актуалізації майбутнього вчителя шляхом забезпечення провідної ролі діяльності, розвитку свідомості, незалежності, свободи вибору в опануванні нових знань та особистісно орієнтованому професійному розвитку, а її метою є формування активної особистості майбутнього вчителя, здатної до самостійного аналізу та прийняття нестандартних рішень. Реалізація технології фасилітації передбачає створення певних психолого-педагогічних умов, зокрема: забезпечення значимості навчання для студентів, конгруентність викладача, психологічну безпеку і психологічну свободу студента [333, с. 81–82].

Отже, використання особистісно орієнтованого підходу в дослідженні проблеми підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу вимагає:

- врахування суб'єктного досвіду кожного студента у процесі навчання;
- організацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача й студента;
- створення умов для само актуалізації особистості студента;
- забезпечення активізації студента шляхом врахування індивідуальних зовнішніх і внутрішніх мотивів навчання;
- забезпечення умов для само оцінювання та саморегуляції студента у процесі навчання;
- забезпечення можливості студентами вибору обсягу матеріалу навчальної дисципліни та форм, методів і засобів навчання;

– впровадження елементів фасилітації у процесі навчання.

Діяльнісний підхід у дослідженні ґрунтується на положенні теорії діяльності, яка визначає взаємозв'язок між змістом досліджуваного феномену та майбутньою професійною діяльністю вчителя географії [126]. Його суть полягає в єдності та взаємовпливі особистості з її діяльністю, що проявляється в тому, що особистість відповідно до власних потреб безпосередньо й опосередковано здійснює вибір форми та виду реалізації діяльності. Водночас, діяльність у різноманітних формах безпосередньо або опосередковано змінює особистість (Г. Атанов) [21].

Основною категорією цього підходу є діяльність, яка розглядається як прояв активності суб'єкта, що виражається в доцільній зміні навколишнього світу, а також у перетворенні людиною самої себе [411, с. 124]. При цьому навчальна діяльність має таку структуру: суб'єкт, мотив, мета, предмет, засоби, процес, продукт, результат, середовище та спосіб (Г. Атанов) [21, с. 25–26].

У діяльнісному підході можна виділити два рівні його реалізації: *допрофесійна підготовка*, яка має на меті формування загальнонавчальних умінь і навичок та *професійна підготовка*, яка забезпечує формування професійних умінь і навичок, відповідно до обраного напрямку підготовки й особливостей майбутньої професії (О. Коваленко) [169].

Отже, використання діяльнісного підходу в дослідженні проблеми підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу передбачає:

- ознайомлення студентів із метою, засобами і способами навчальної діяльності;
- забезпечення усвідомлення студентами мети професійної підготовки й способів її досягнення;
- сприяння появі прагнень студентів до досягнення мети та їх зацікавленості у навчальному процесі та його результатах;
- забезпечення активного, самостійного і перетворювального характеру навчальної діяльності студентів;
- забезпечення цілеспрямованості й мотиваційної обумовленості процесу професійної підготовки.

Компетентнісний підхід тісно пов'язаний з особистісно орієнтованим та діяльнісним підходами, оскільки розглядає особистість у контексті певної діяльності та визначає практичну цінність набутих нею знань (М. Рудь) [331]. Він акцентує увагу на результатах освіти, які виражені через пізнавальні та практичні вміння й здатності особистості, необхідні для розв'язання практичних проблем (О. Гулай) [103, с. 51].

Ключовими категоріями цього підходу є *компетенція* та *компетентність*. Компетенція розглядається як: 1) коло питань, з якими людина добре обізнана, володіє знаннями і досвідом; 2) інтегрований результат опанування змістом загальної середньої освіти, який виражається в готовності учня використовувати засвоєні знання, уміння, навички, а також способи діяльності в конкретних життєвих ситуаціях для розв'язання практичних і теоретичних задач; 3) коло повноважень особистості. Компетентність тлумачиться як: 1) наявність знань і досвіду, необхідних для ефективної діяльності в заданій предметній сфері; 2) глибоке, доскональне знання своєї справи, сутності виконуваної роботи, способів і засобів досягнення поставлених цілей; 3) сукупність знань, що дозволяють професійно судити про щось (Енциклопедія освіти) [126]; (О. Заблоцька) [134]; (О. Пометун) [303]. М. Бирка визначає компетенцію як діяльність в якій реалізує (буде реалізувати) себе особистість, а компетентність – як ступінь реалізації особистості в певній «компетенції». Крім цього автор зазначає, що «компетенція» може визначатись як сукупність вимог до особистості, які необхідні для успішної реалізації у певній діяльності, а компетентність – це міра відповідності особистості цим вимогам. Тобто компетенція – це шкала, а компетентність – рівень на шкалі [46, с. 18]. На думку О. Гулай, компетенція – це мета освітньої діяльності, а компетентність – міра, ступінь, повнота її досягнення конкретним суб'єктом освітньої діяльності. При цьому компетентність поєднує особистий досвід і знання, зумовлені мотивацією та цінностями особистості [103]. Кінцевим результатом навчання майбутнього вчителя географії стає сформованість компетентностей, необхідних для його успішної професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Для опису компетентностей доцільно використовувати: 1) знаннєві (фактологічні) результати навчання (студент знає, студент розуміє, студент усвідомлює тощо); 2) діяльнісні результати навчання (студент уміє, студент застосовує, студент обчислює, студент аналізує тощо); 3) ціннісний аспект (студент виявляє ставлення, студент оцінює тощо) (А. Андрєєв) [10].

Отже, використання компетентнісного підходу в дослідженні проблеми підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності передбачає:

- визначення переліку компетентностей майбутнього вчителя географії, необхідних для його успішної професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу;
- здійснення опису визначених компетентностей;
- удосконалення форм, методів і засобів професійної підготовки майбутнього учителя географії, що забезпечить ефективне формування визначених компетентностей.

Аксіологічний підхід визначає спрямованість дослідження на людину як найвищу соціальну цінність [281]. Він виступає основним інструментом гуманізації вищої освіти, яка реалізується шляхом передачі цінностей культури, створення умов для формування й розвитку суспільно важливих цінностей та детермінує ціннісно-сміслову спрямованість навчання (А. Кир'якова) [162, с. 6].

В центрі уваги аксіологічного підходу – *ставлення особистості* до себе та інших людей, до суспільства загалом; до певної діяльності; до матеріальних і духовних цінностей тощо (Н. Фунтікова) [417]. При чому, в будь-якому ставленні особистості втілено два аспекти взаємодії з оточенням: практичний та пізнавальний. Практичний аспект зумовлений необхідністю пристосування до явищ, що швидко змінюються у часі і просторі, а пізнавальний аспект має на меті пізнання закономірностей оточуючого середовища (Г. Вижлецов) [80]. Він створює механізм зв'язку між пізнанням та практикою, даючи можливість визначити ціннісну спрямованість особистості [280, с. 184].

Основна категорія аксіологічного підходу – *цінність*, яка визначається як перевага певних смислів і побудованих на цій основі способів поведінки особистості (Д. Леонт'єв) [210].

Цінностями є не тільки предмети, явища та їх властивості, важливі в певному суспільстві, а й певні ідеї та ідеали. Однак до цінностей належать тільки позитивні явища та події, пов'язані із соціальним прогресом (Г. Вижлецов) [80].

На різних етапах розвитку суспільства сформувалися такі загальнолюдські цінності, як життя, мир, свобода, здоров'я, любов, освіта, творчість, краса, оскільки вони витримали перевірку часом. Водночас цінності виступають засобом задоволення різноманітних потреб особистості, тому не можуть бути однаково значущими для всіх (Д. Леонтьєв) [210, с. 18].

У навчальному процесі ключову роль відіграють *ціннісні орієнтації* особистості, поза як вони втілюють у собі систему її усталених ставлень до світу та самої себе. Ціннісні орієнтації розкривають ідеали, інтереси та потреби особистості й визначають характер її ставлення до оточення (В. Сластьонін, Г. Чіжакова) [351, с. 128–129].

Отже, використання аксіологічного підходу в дослідженні проблеми підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу передбачає:

- створення умов для сприйняття студентами загальнолюдських і загальнонаціональних цінностей, що забезпечить можливість збереження й збагачення українських культурних цінностей та суспільних ідеалів;

- визначення перспектив і меж професійного розвитку кожного студента, що забезпечить побудову ідеалу, якого особистість має прагнути в процесі саморозвитку та самовиховання;

- формування ціннісних орієнтацій студента, спрямованих на само проектування, саморозвиток і самовдосконалення в подальшій професійній діяльності.

Технологічний підхід передбачає проектування способу організації досліджуваного процесу з послідовною орієнтацією на чітко визначені мету, завдання, модель, кінцевий результат та засоби його досягнення (С. Гончаренко) [90, с. 53]. Він дає змогу комплексно вирішувати різноманітні педагогічні питання, мінімізувати вплив несприятливих обставин, оптимально використовувати ресурси та створити умови, необхідні для ефективного розвитку особистості [232]. Основною перевагою

цього підходу є точне інструментальне управління процесом навчання чим гарантується досягнення визначеної мети й виконання завдань дослідження (Г. Майборода) [224].

Технологізація досліджуваного феномену зводиться до виконання таких операцій, спрямованих на досягнення необхідного результату: 1) розподіл процесу на етапи, фази, операції; 2) визначення порядку і поступовості дій; 3) деталізація завдань та очікуваних результатів кожного етапу; 4) координація між усіма суб'єктами діяльності. При цьому критично важлива однозначність виконання визначених технологією процедур і операцій (Г. Селевко) [339]. Підкреслимо, що технологізація є важливою характеристикою педагогічної діяльності, оскільки вона означає перехід до вищого ступеня ефективності, оптимальності і наукоємності в навчально-виховному процесі (О. Арсланова) [18].

Таким чином, використання технологічного підходу в дослідженні проблеми підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу передбачає розробку відповідної технології.

Цивілізаційний підхід зумовлює необхідність розгляду досліджуваного феномену як об'єкта (системи), що піддається впливу сукупності цивілізаційних факторів життєдіяльності людини – суспільно-політичних, економічних, культурних, релігійних, наукових тощо (С. Бобрышов) [51]. Він базується на поняттях диференціації та інтеграції, що передбачає поділ кожного системного об'єкта на частини з наступною їх інтеграцією у цілісність, що володіє новими якостями (О. Сухомлинська) [378].

На думку Г. Соколової, в умовах процесів реформування, аналіз особливостей розвитку досліджуваного феномену з позицій цивілізаційного підходу можливий при використанні дихотомії «виклик – відповідь», відповідно до якої кожен крок поступу цивілізації постає як адекватна «відповідь» на «виклик» оточуючого середовища [360]. Так, «відповіддю» суспільство, відгукуючись на певний «виклик», переводить себе у більш ефективний та складний структурний стан, а відсутність «викликів» означає відсутність стимулів для розвитку. При цьому виклик не повинен бути дуже слабким, інакше він не актуалізує латентну творчу силу, водночас він не має бути і дуже сильним,

щоб не зупинити її ще на початку [360, с. 59-60]. Автор також зазначає, що полюси дихотомії «виклик – відповідь» не статичні і можуть періодично змінюватися. Зокрема, «виклик» не обов'язково повинен відходити від держави, а «відповідь» – від суспільства. Можливий варіант, коли «виклик» іде від суспільства, і тоді реформи є «відповіддю» держави на актуальні виклики суспільної думки [360, с. 61].

Як зазначає А. Данілов, хід процесів реформування залежить від модернізації, яка буває двох типів: *первинна*, характерна для країн, що пережили перехід до раціональних суспільних структур у ході поступового тривалого розвитку внутрішніх процесів (США, Англія, Японія та ін.); та *вторинна*, яка характерна для країн, що відстали у власному розвитку від передових країн і тепер намагаються їх наздогнати за рівнем і якістю життя [106, с. 9–22].

Як ми мали змогу переконатися, підготовка майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу належить до типу вторинної модернізації, що «доганяє». Така модернізація передбачає аналіз процесів реформування системи освіти України глобального та локального рівнів.

Таким чином, використання цивілізаційного підходу у дослідженні проблеми підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу передбачає визначення глобальних та локальних «викликів», на які система професійної підготовки майбутніх учителів географії має дати «відповідь», щоб вижити. Цей підхід сприяє виробленню цілісного концептуального погляду на природу досліджуваного процесу в сучасних умовах з урахуванням чинників, характерних для інших сфер суспільного життя.

Вагоме місце у методології дослідження посідає питання добору *методів наукового пізнання*, адекватних об'єктивним властивостям досліджуваного феномену, що забезпечить досягання визначеної мети дослідження та успішну реалізацію поставлених завдань.

У педагогіці *методи дослідження* визначаються як «прийоми, процедури та операції емпіричного й теоретичного пізнання і вивчення явищ педагогічної дійсності» [126, с. 491].

Методи педагогічних досліджень залежно від аспекту їх розгляду поділяються на: 1) загальнонаукові, власне педагогічні й методи інших наук; 2) констатуючі і перетворюючі; 3) емпіричні й теоретичні; 4) якісні й кількісні; 5) часткові й загальні; 6) змістовні й формальні; 7) методи збирання емпіричних даних, перевірки й спростування гіпотез і теорій; 8) методи опису, пояснення і прогнозування; 9) методи обробки результатів дослідження (С. Гончаренко) [90, с. 206]. В залежності від рівня наукового пізнання методи дослідження поділяються на: 1) емпіричні (встановлюють нові факти в педагогічній науці); 2) теоретичні (висувають і пропонують основні, загальні педагогічні закономірності, що дозволяє пояснити раніше відкриті факти і прогнозувати їх майбутній розвиток; 3) методологічні (формулюють загальні принципи дослідження, побудову теорії, концепції тощо) (С. Сисоєва, Т. Кристопчук) [345]. Ю. Скибою побудовано чотири рівневу класифікацію методів педагогічних дослідження, яка включає: 1) *організаційні методи*, які зорієнтовані на виявлення наукової проблеми чи завдання, що потребують дослідження (анкетування, інтерв'ювання, експертні опитування, рейтинги); 2) *теоретичні методи* зорієнтовані на аргументоване і логічно обґрунтоване виконання наукового завдання або розв'язання проблеми на основі глибокого та всебічного теоретичного аналізу виходячи із сучасного рівня розвитку суспільних і педагогічних наук (аналіз, синтез, абстрагування, аналогія, ідеалізація, індукція, дедукція, формалізація, класифікація, узагальнення, систематизація, конкретизація, порівняння, моделювання, прогнозування та ін.); 3) *емпіричні методи*, які забезпечують нагромадження, фіксацію, класифікацію й узагальнення вихідного матеріалу для подальшої розробки педагогічної теорії (спостереження, педагогічний експеримент, бесіда, соціометрія, тестування, педагогічний консиліум, вивчення продуктів діяльності осіб, що навчаються, експертних оцінок, біографічний метод та ін.); 4) *методи обробки даних*, які дають можливість кількісно оцінювати предмети і процеси дослідження, точно проаналізувати та спрогнозувати їхні прояви, підтверджують ефективність запропонованої системи, технології, моделі, розробленої дослідником (ранжування, шкалювання, індексування, кореляція оцінювання, факторний,

контент-аналіз, кластерний, дисперсійний, регресійний аналіз, вимірювання і контролю та ін.) [349, с. 56–58].

Отже, з метою ефективного розв'язання проблеми дослідження нами виділено три групи методів дослідження: 1) теоретичні методи (аналіз, синтез, контент-аналіз, абстрагування, аналогія, ідеалізація, індукція, дедукція, формалізація, класифікація, узагальнення, систематизація, конкретизація, порівняння, моделювання та ін.); 2) емпіричні методи (анкетування, інтерв'ювання, експертні опитування, рейтинги, спостереження, тестування, експертне опитування, бесіди, вивчення продуктів діяльності осіб, що навчаються, педагогічний експеримент, моніторинг та ін.); 3) методи обробки даних (ранжування, шкалювання, індексування, контент-аналіз, вимірювання і контроль та ін.). Зокрема, для виконання першого завдання дисертаційного дослідження, яке передбачає здійснення ретроспективного аналізу досліджуваної проблеми на різних етапах розвитку освіти й суспільства доцільно використати такі методи дослідження, як аналіз, синтез, абстрагування, ідеалізація, індукція, дедукція, формалізація, класифікація, узагальнення, систематизація, конкретизація та порівняння. Для вивчення стану дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів географії у системі вищої освіти у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії й практичній діяльності та визначення теоретико-методологічних засад вирішення питання підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу, що є другим й третім завданнями дисертаційного дослідження, необхідно використати комплекс методів, що включає: аналіз, синтез, контент-аналіз, абстрагування, аналогію, ідеалізацію, індукцію, дедукцію, формалізацію, узагальнення, систематизацію, конкретизацію та порівняння. Виконання четвертого завдання дослідження – розробка концепції підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу вимагає застосування узагальнення, систематизації та конкретизації уявлень про досліджуваний феномен. Розробка моделі підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу, що становить п'яте завдання нашого дослідження, можлива за умови

використання методу моделювання, який буде більш детально нами розглянутий у третьому розділі. Для розробки технології підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу, що є шостим завданням дослідження, доцільно використати аналіз, синтез, абстрагування, аналогію, узагальнення, систематизацію та конкретизацію. Для виконання сьомого завдання дослідження, а саме експериментальної перевірки ефективності запропонованих теоретичних і методичних засад підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу, необхідно використати педагогічний експеримент та методи обробки даних для оцінки статистичної значущості отриманих результатів, які будуть розглянуті нами детальніше у п'ятому розділі.

2.2. Сучасні тенденції реформування системи освіти України

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

Загалом, поняття «трансформація» походить від латинського слова «transformatio», що означає зміну, перетворення виду, форми, істотних властивостей чого-небудь [357]. С. Кримський розглядає «трансформацію» як «істотну структурну переробку системи, яка шляхом перегрупування її елементів змінює організацію, зв'язки, притаманні вихідному стану системи» [193, с. 206]. При цьому автор зазначає, що трансформації можуть мати як прогресивний, так і регресивний вектор змін, тобто бути поступальними або зворотними, системними або безсистемними [193, с. 207–208]. Такої ж думки дотримується й М. Михальченко, який зазначає, що «трансформація може бути орієнована на зміну реалій куди завгодно: уперед, назад, убік, по колу і т. п.» [239, с. 34–35].

У сучасній науці поняття «трансформація» широко використовується як у природничих науках (математика, фізика, біологія, технологія, конструювання тощо), так і у суспільно-

гуманітарних науках (економіка, правознавство, мовознавство, державне управління тощо). Проте в суспільно-гуманітарній сфері найактивніше воно почало використовуватися у другій половині ХХ ст. – на 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 [101, с. 126]. При цьому трансформація – це перетворення сутнісних компонентів соціуму, всіх аспектів і сфер суспільного життя (Л. Стеблякова) [371]. У державному управлінні поняття «трансформація» визначається як «перетворення соціальних інститутів, соціальних структур, що часом супроводжуються їх докорінною зміною» [125, с. 713]. Є. Подольська пов'язує трансформацію з перетворенням форм і змісту суспільного життя, її інституційної сфери, норм, цінностей, ментальності та інших соціокультурних аспектів [297]. А. Василюк визначає «трансформацію» – як довготривалий якісний процес пристосування до змін оточення з одночасним впровадженням інновацій [71, с. 19]. На думку О. Марченко трансформація освітнього простору вимагає зміни його архітектури відповідно до логіки культури [228, с. 64]. Натомість І. Цюпак вважає, що «трансформація» описує особливий стан суспільства, при якому відбуваються якісні зміни форм соціальних зв'язків і способів розвитку [429, с. 11].

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, адекватних викликам суспільства. При чому трансформація не передбачає конкретного вектора змін, вони можуть бути як прогресивними, так і регресивними.

Водночас у сучасних дослідженнях поряд із поняттям «трансформація» досить часто вживаються поняття «модернізація» та «реформування», що потребує їх уточнення.

Так, на думку І. Цюпак, трансформація освіти може включати в себе компоненти модернізації та реформування [429].

Загалом, поняття «модернізація» (фр. *modernisation*) визначається як «оновлення, удосконалення, надання будь-чому сучасного вигляду, переробка відповідно до сучасних вимог» [357, с. 303]. Мета модернізації будь-якої соціальної системи – досягнення відповідності сучасним стандартам, а її результатом є підвищення ефективності та якості процесу (Ю. Соколович-Алтуніна) [361, с. 142]. На думку М. Михальченко, поняття «модернізація» акцентує увагу саме на аспектах оптимізації та удосконалення системи. Тому вона є проектом, який ніколи не завершується. Крім цього, модернізація виступає складовою більш широкого процесу – трансформації [239, с. 34–35]. Вона включає в себе оновлення системи освіти та виховання з одночасним збереженням тих актуальних надбань, які були досягнуті попереднім історичним періодом (А. Бойко) [56, с. 10]. Водночас А. Василюк зауважує, що однією із найважливіших особливостей поняття «модернізація» – те, що зміни відбуваються не у всій системі, а лише в її окремих елементах [71, с. 10]. У сучасних умовах модернізація системи освіти України передбачає її орієнтацію на сучасні соціокультурні реалії, європейські та світові освітні стандарти (В. Андрущенко) [409, с. 38].

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 [357, с. 357]. На думку А. Василюк, «реформування» – це сукупність цілеспрямованих дій державних та громадських органів влади, які визначені законами, нормативно-правовими актами, інструкціями, рекомендаціями, положеннями тощо [71, с. 12]. Характерні ознаки «реформування» такі: цілеспрямованість, елементарність і структурність будови, цілісність, ієрархічність, субординація та зв'язок із зовнішнім середовищем (А. Джурило) [113, с. 84]. Способом 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 зі стану ідей і пропозицій у нормативно юридичні засоби (А. Василюк) [71, с. 13]. При чому реформа – це спосіб змін, здійснюваних владою, ініційованих «згори вниз», з чітким усвідомленням мети (Ю. Соколович-Алтуніна) [361].

Отже, поняття «реформування» визначається 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. Тому процеси змін і перетворень, які переживає сучасна система освіти України, правомірно відзначити 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.

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 реалізовувати. 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 [252, с. 51].

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. Унаслідок глобалізації відбувається стандартизація товарів і послуг та певна орієнтацій на загальнолюдські цінності в усьому світі. Серед її наслідків: 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 високо розвинених країн у категорію світових пріоритетів» (Н. Сухова) [376]. 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 [221]. 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 євро інтеграційні процеси зобумовлюють необхідність демократизації суспільного, політичного та культурного життя України. Оскільки це дасть можливість Україні інтегруватись у європейський освітній простір (В. Галах) [82].

Відтак, метою сучасної системи освіти нині стає «формування в особистості відчуття власної відповідальності перед собою і суспільством, а конститутивним принципом, згідно з якими має відбуватися взаємодія всіх складових цієї системи, зокрема учасників освітнього процесу, повинна бути довіра» (Ю. Юшкевич) [498,с. 209].

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 (Н. Сухова) [376].

Не менш важливою передумовою реформування системи загальної середньої освіти України є *інформатизація*, зумовлена нестримним розвитком інформаційно-комунікаційні технологій, що супроводжується їх проникненням практично в усі сфери людської життєдіяльності.

Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, з одного боку, забезпечує відкритість освіти, а з іншого боку, висуває певні вимоги до рівня технологічної підготовки у сфері ІКТ усіх учасників освітнього процесу (Я. Мудра-Рудик) [246, с. 205]. Відтак, саме відкритість освіти стає передумовою для самоосвіти вчителя, як найважливішої вимоги на шляху її саморозвитку та самореалізації в умовах інформаційного суспільства.

Проте слід зауважити, що незважаючи на численні переваги ІКТ, 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 [312].

Реформування системи загальної середньої освіти зумовлене такими загально цивілізаційними 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.

Сучасна українська освіта, як зазначають П. Лузан та О. Васюк, 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 [219, с. 231].

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

Так, на думку І. Гавриша, актуальною тенденцією сучасної освіти стає впровадження інноваційної гуманістичної парадигми, що має гуманітарну спрямованість і створює умови для формування в учнів ключових компетентностей громадянина єдиної Європи, інформаційного суспільства та демократичної держави з ринковою економікою [81, с. 54–62]. Це забезпечує компетентнісну спрямованість української освіти як ключової вимоги європейського освітнього простору, що забезпечить 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 (Л. Хомич) [423]. 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 [423, с. 17–18].

Зауважимо, що полікультурність – характерна риса сучасної освітньої політики європейських країн [316, с. 23]. Це зумовлено тим, що запорукою успішної євроінтеграції є необхідність пошуку згоди між різними культурами та прийняття їхніх глибоко вкорінених цивілізаційних відмінностей [203, с. 16–17]. У цьому контексті, полікультурність освіти ґрунтується на правах людини та соціальній 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, рідної культури в межах домінуючої або державної культури [316, с. 23].

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

Так, з точки зору О. Ляшенко, 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, конкурентоспроможність на ринку праці; формування ключових компетентностей, навичок XXI століття, необхідних кожній людині для її успішної життєдіяльності в сучасному світі; вироблення навичок здорового способу життя та ціннісного ставлення до здоров'я [223, с. 40].

З погляду Д. Дзвінчука, вельми актуальним завданням є забезпечення високої технологічної підготовки підростаючого покоління, особливо у галузі інформаційно-комп'ютерних технологій [114, с. 205].

З точки зору О. Дем'яненка, до головних завдань сучасної шкільної освіти слід віднести навчання учнів ефективному спілкуванню та спільному виконанню 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 [110].

Основним документом, в якому відображені шляхи реформування системи освіти в Україні до 2029 року є *Концепція Нової української школи* [259]. 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, що є поза об'єктом нашого дослідження, тому не будемо її розглядати. Натомість 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 [259, с. 32].

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. [259, с. 32].

Отже, 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.

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 (І. Чистовська) [434, с. 191].

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 [506]. 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 вчителя, так і учня. Зокрема, вони актуалізують проблему їх взаємодії в аспекті контролю й відповідальності за результат навчання, проблему підвищення мотивації пізнавальної діяльності учнів, проблему організації самостійної роботи учня та проблему забезпечення рівноправних відносин між учителем 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 (В. Лунячек) [221], (О.Марченко) [228, с. 64], (І. Чистовська) [434, с. 192].

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» [252, с. 53]. Крім цього, на думку О. Дем'яненко, величезний масив природничо-наукових знань є зайвим [110].

Не менш важливою тенденцією реформування змісту загальної середньої освіти в Україні нині стає тенденція *інтеграції змісту окремих дисциплін*, метою якої є забезпечення можливості досягнення кожним учнем міжпредметних узагальнень і кращого засвоєння навчального матеріалу (М. Набок) [249]. При цьому тенденція інтеграції змісту освіти забезпечує природо-відповідність навчання, психічне здоров'я та цілісність свідомості учнів, тому що інтегровані знання – цілісні [177].

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

Комплексне застосування знань, перенесення ідей і методів з однієї науки в іншу сьогодні лежить в основі наукової, навчальної та професійної діяльності особистості. Тому застосування інтегрованих знань з різних предметів допомагає особистості виконувати складні суспільні, технічні та технологічні завдання, які виникають в умовах інформаційного суспільства [311].

Компетентнісний підхід потребує реформування змісту освіти, оскільки він може бути реалізованим і перевіраним 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» (О. Гулай) [103].

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

Компетентність як результат навчального процесу представлена сукупністю певних критеріїв: знань, умінь, 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 в навчанні на основі компетентнісного підходу (М. Бирка) [48, с. 21–22].

Отже, вивчення нового матеріалу, так і його закріплення має відбуватися в процесі самостійної роботи учня якомога в більшому обсязі.

У ролі технологічного інструменту реалізації компетентнісного підходу в освітньому 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 та 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 предмета, моделювати певну практичну життєву ситуацію, бути побудованими на актуальному для учнів матеріалі, мати певну структуру тощо [48, с. 22-23].

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

Реформування структури та управління. Тенденції реформування середньої освіти в Україні окреслено новим базовим законом «Про освіту» (2017 р.) [136], Національною рамкою кваліфікацій [307] та Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [177].

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 та 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) чи 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.

При цьому до початкової школи зарахування дітей на засадах конкурсу заборонено, а до старшої профільної школи зарахування базуватиметься на підставі річного оцінювання та державної підсумкової атестації [223, с. 40].

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 [136].

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

Зокрема, розвиток партнерства, на думку М. Набок, 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 всім 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 [249, с. 247]. 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 [82, с. 279].

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 учні із сусідніх сіл матимуть можливість здобувати конкурентну освіту, поглиблювати свої знання з базових дисциплін, брати участь у роботі різноманітних творчих гуртків та ін. [249, с. 248–249].

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 (І. Каленюк) [156, с. 25–26].

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.

Сучасні тенденції реформування системи післядипломної педагогічної освіти України.

Система післядипломної педагогічної освіти справляє неабиякий вплив на майбутню професійну діяльність учителів географії, зокрема на їх професійний розвиток. Тому вважаємо за доцільне проаналізувати тенденції її реформування.

В сучасних умовах у практиці післядипломної педагогічної освіти можна виокремити *впровадження інноваційних моделей підвищення кваліфікації*: компетентнісної, диференційованої, диверсифікованої, кластерної, пролонгованої, накопичувальної та особистісно зорієнтованої (Т.М. Сорочан) [363]. Зокрема, компетентнісна модель значною мірою зорієнтована на результат навчання, що виражений сукупністю компетентностей вчителя, розвинутих відповідно до сучасних вимог. Така модель надає учителю 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 і довго тривалість 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. Перевага особистісно зорієнтованої моделі – спрямованість на врахування особистісних освітніх потреб і запитів кожного педагогічного працівника [363, с. 7–8].

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.), які дають вчителям можливість навчатися у зручний для них час та отримати сертифікат про завершення навчання. Такі платформи забезпечують підтримку онлайн-курсів за актуальною тематикою навчання, містять навчально-методичні матеріали, інтерактивні тести, форуми, відеолекції викладачів провідних університетів світу тощо [252, с. 144].

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* [259].

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, само оцінювання та вивчення практичного досвіду роботи [136]. Сертифікація відбувається на добровільних засадах і виключно за ініціативою педагогічного працівника. Тому для мотивації педагогів передбачено доплату в розмірі 20% від посадового окладу та зарахування сертифікації як атестації. Термін дії сертифіката – 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, у тому числі безпосередньо у навчальному закладі освіти, в якому він працює. 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 [320]. 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, застосовування 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». Зауважимо, що Рамка містить деякі 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 назвати: впровадження інноваційних моделей підвищення кваліфікації (компетентісна, диференційована, диверсифікована, кластерна, пролонгована, накопичувальна, особистісно зорієнтована),

використання інформальної освіти та заміну атестації на сертифікацію.

2.3. Концепція системи підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу

Розробка концептуальних засад системи підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу передбачає обґрунтування авторського задуму, втіленого у формі концепції.

У сучасній науці поняття «концепція» є багатогранним та багатоаспектним.

Так, за енциклопедичними даними, концепція визначається як:

– «система поглядів на те чи інше явище, процес; спосіб розуміння, тлумачення яких-небудь явищ, подій, головна точка зору, провідна ідея теорії» (Українській радянській енциклопедичний словник, 1988) [402, с. 128];

– «провідний задум, конструктивний принцип різних видів діяльності» (Велика енциклопедія, 2006) [58, с. 212];

– «система поглядів, принципів в якій-небудь галузі; загальна думка, провідна ідея праці, твору» (Словник з освіти та педагогіки, 2004) [356, с. 93].

З точки зору філософії, поняття «концепція» тлумачиться як:

– «сукупність положень, що виникає на основі концепту та покликана його підкріпити, довести, обґрунтувати; інколи – спосіб тлумачення, ідея, задум, вчення, що ґрунтується на сукупності концептів. Концепт – схоплене, надане разом із сприйняттям; інтелектуальне утворення, яке надає сприйнятому значення та сенсу, що виходить далеко за його чуттєво-фіксовані межі, набуваючи певного предметного або смислового визначення» (Тлумачний словник основних філософських термінів, 2009) [286, с. 88];

– «провідний задум, конструктивний принцип художнього, технічного та інших видів діяльності; обумовлюючий спосіб розуміння, трактування будь-чого, основна ідея систематичного підходу, основний погляд на предмет, процес чи явище; одна із

форм наукового знання (поряд з ідеями, теоріями та ін.)» (Філософський словник, 2006) [407, с. 439].

З позицій педагогічної науки поняття концепція отримала такі дефініції:

– «система поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення якихось педагогічних явищ, подій; провідна ідея педагогічної теорії» (Український педагогічний словник, 1997) [90, с. 177];

– «основоположний задум, ідея педагогічної теорії, яка показує спосіб побудови системи засобів навчання та виховання на основі цілісного розуміння сутності цих процесів. Вона являє собою стратегію педагогічної діяльності, визначаючи розробку відповідних теорій» (Є. Бондаревська, С. Кульневич) [60, с. 216];

– «одна із форм проектування, за допомогою якої викладається основна точка зору, провідний задум, теоретичні вихідні принципи побудови педагогічних систем або процесів» (М. Буланова-Топоркова) [69, с. 123];

– результат фундаментальних досліджень у педагогіці (В. Сластьонін) [353, с. 108];

– «формулювання загальної ідеї, що являє собою загальний елемент чи атрибут групи або класу» (Dictionary of Education, 1945) [517, с. 119];

– «передбачає початковий задум зміни педагогічної дійсності, включаючи й систему уявлень про те, повинні відбутися зміни» (Є. Бондаревська) [60].

Таким чином, проведений аналіз різноманітних науково-педагогічних та довідникових джерел дозволяє зробити висновки про те, що: 1) у загальному випадку поняття «концепція» визначається як система поглядів, основна думка, провідна ідея тощо; 2) з точки зору філософії «концепція» тлумачиться як сукупність положень, що покликана обґрунтувати та довести систему поглядів на предмет, процес чи явище; 3) з позицій педагогіки «концепція» – це авторське бачення педагогічного явища (процесу), яке визначає необхідні зміни досліджуваного явища (процесу) та систему уявлень про те, вони повинні відбутися.

Процес розробки педагогічної концепції може бути реалізовано у такі сім етапів (І. Колеснікова): 1) вивчення

філософських, загальнонаукових і конкретно-наукових аспектів досліджуваного феномену; 2) вироблення комплексного розуміння якості кінцевого результату навчання і виховання, яке буде здійснюватися в рамках відповідної концепції; 3) відбір структурних компонентів змісту концепції; 4) конкретизація структурних компонентів за предметними областями, навчальними дисциплінами з урахуванням вимог чинних державних стандартів; 5) аналіз наявного у вітчизняній та міжнародній практиці аналогічного досвіду; 6) проектування оптимальних умов, необхідних для реалізації змісту відповідної концепції; 7) розробка власне тексту концепції [172, с. 184–86].

До основних критеріїв оцінювання якості будь-якої педагогічної концепції В. Сластьонін відносить: актуальність, новизну, теоретичну та практичну значущість [353, с. 108]. Крім цього, на думку Н. Боритко, педагогічна концепція має відповідати таким вимогам, як стислість, логічність, завершеність, обґрунтованість, конкретність та доступність [62, с. 166].

У структурі педагогічної концепції правомірно виокремити такі розділи: 1) загальні положення; 2) понятійно-категоріальний апарат; 3) теоретико-методологічні основи; 4) ядро; 5) змістовно-сміслові наповнення; 6) педагогічні умови ефективного функціонування і розвитку досліджуваного феномену; 7) верифікація (Є. Яковлев, Н. Яковлева) [501, с. 17–18].

Визначивши теоретичні основи розробки педагогічної концепції, перейдемо до викладу авторської концепції підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Концепція підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу спрямована на обґрунтування мети, теоретико-методологічних основ, принципів, структури, педагогічних умов та верифікації результативності означеної підготовки.

Мета підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу як багатоаспектного й багаторівневого феномену нами визначається:

– на системному рівні – як формування готовності майбутнього вчителя географії до успішного виконання

професійно-педагогічних завдань та обов'язків професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу;

– на компетентнісному рівні – як розвиток компетентностей і формування професійної компетентності (її складових) майбутніх учителів географії, що забезпечить їх успішну та якісну професійну діяльність на засадах компетентнісного підходу;

– на особистісно-аксіологічному рівні – як формування та розвиток у майбутнього вчителя географії тих ціннісних орієнтацій, які сприятимуть успішному виконанню всіх посадових обов'язків у загальноосвітньому навчальному закладі та ефективному професійному розвитку впродовж усієї професійної діяльності.

Понятійно-категоріальний апарат концепції включає авторське сприйняття понять: «підготовка», «професійна підготовка» та «професійна підготовка майбутнього вчителя».

Так, на нашу думку, підготовка – це процес, в якому формуються й розвиваються знання, уміння, ціннісні орієнтації та особистісні якості, необхідні в подальшій діяльності вчителя географії, а її результатом є «готовність» особистості до цієї діяльності.

Поняття «професійна підготовка» розглядається як система професійного навчання майбутніх фахівців і відображає процес здобуття ними професійних знань, умінь, навичок, настанов відповідно до подальшої професійної діяльності. Вона забезпечує формування світогляду, загальної культури, теоретичної, практичної і психологічної готовності майбутнього фахівця.

Поняття «професійна підготовка майбутнього вчителя» ми визначаємо як цілеспрямований, планомірний і організований процес педагогічних впливів на особистість студента, результатом якого є його готовність до майбутньої професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Теоретико-методологічними основами концепції стали праці українських науковців Ю. Бабія [28], К. Борисенка [61], Г. Гордашевської [93], Л. Запорожець [137], Л. Покась [299], Г. Попович [306], А. Розсохи [325], О. Тімець [393], Б. Чернова [432], Ю. Чикіної [433], які досліджували різноманітні аспекти теорії і практики професійної підготовки майбутніх учителів географії.

Концепція передбачає необхідність врахування у процесі підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу положень системного, синергетичного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного, компетентнісного, аксіологічного, технологічного та цивілізаційного підходів. Зокрема, з позицій *системного підходу* в контексті нашого дослідження необхідно: визначити структуру системи підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу; деталізувати її взаємозв'язки з мета-системою; окреслити супідрядність, ієрархію, цілісність й взаємодію її підсистем; проаналізувати особливості її реалізації; визначити чинники (фактори), що впливають на її функціонування. З позицій *синергетичного підходу* система підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу є відритою системою, яка володіє здатністю до самоорганізації та саморозвитку; кожен майбутній учитель географії дієздатний до самоорганізації та саморозвитку; майбутній учитель географії виступає і об'єктом, і суб'єктом підготовки, що володіє можливостями самовираження і самореалізації; майбутній вчитель географії – складна відкрита система, що саморегулюється; ключове значення у підготовці майбутнього вчителя має пошук індивідуальної стратегії (траєкторії) розвитку в подальшій професійній діяльності. З позицій *особистісно зорієнтованого підходу* у процесі підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу треба: враховувати суб'єктний досвід кожного студента у процесі навчання; організувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладача й студента; створити умову для самоактуалізації особистості студента; забезпечити активізацію студента шляхом врахування індивідуальних зовнішніх і внутрішніх мотивів навчання; забезпечити умови для самооцінювання та саморегуляції студента у процесі навчання; забезпечити студентам можливість вибору обсягу матеріалу навчальної дисципліни, форм, методів і засобів навчання; впроваджувати елементи фасилітації у процесі навчання. З позицій *діяльносного підходу* необхідно: ознайомити студентів із метою, засобами і способами навчальної діяльності; забезпечити усвідомлення студентів мети професійної підготовки

й способів її досягнення; сприяти появі прагнень студентів до досягнення мети, їх зацікавленості в навчальному процесі та його результатах; забезпечити активний, самостійний і перетворювальний характер навчальної діяльності студентів; забезпечити цілеспрямованість і мотиваційну зумовленість процесу професійної підготовки. З позицій *компетентнісного підходу* у процесі підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу доцільно: визначити перелік компетентностей майбутнього вчителя географії, необхідних для його успішної професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу; здійснити опис визначених компетентностей; удосконалити форми, методи і засоби професійної підготовки майбутнього вчителя географії, що забезпечить ефективне формування визначених компетентностей. З позицій *аксіологічного підходу* потрібно: створити умови для сприйняття студентами загальнолюдських і загальнонаціональних цінностей, що забезпечить можливість збереження й збагачення українських культурних цінностей та суспільних ідеалів; визначити перспективи і межі професійного розвитку кожного студента, що забезпечить побудову ідеалу, досягнення якого особистість має прагнути в процесі саморозвитку та самовиховання; формувати ціннісні орієнтації студента, направлені на самопроєктування, саморозвиток і самовдосконалення в подальшій професійній діяльності. З позицій *технологічного підходу* для забезпечення ефективної підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу необхідно розробити відповідну технологію. З позицій *цивілізаційного підходу* у процесі підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу необхідно визначити глобальні та локальні «виклики», на які система підготовки майбутніх учителів географії має дати «відповідь», щоб відстояти своє право на існування.

Ядром авторської концепції виступають визначені нами тенденції та принципи, врахування яких забезпечить ефективну підготовку майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

У процесі дослідження нами визначено сучасні тенденції реформування системи загальної середньої освіти та основні тенденції реформування системи післядипломної педагогічної освіти України.

Зокрема, з'ясовано, що головними передумовами *реформування загальної середньої освіти* є загальноцивілізаційні тенденції глобалізації та інформатизації. Основними тенденціями у *зміні завдань* стали: компетентісна спрямованість освіти, зростання впливу ІКТ, підвищення значення іноземних мов, орієнтація на розвиток полікультурності та комунікабельності особистості. Серед основних тенденцій оновлення *змісту освіти* можна виокремити: гуманізацію, гуманітаризацію, інтеграцію змісту деяких дисциплін та компетентісну спрямованість навчання. Основними тенденціями реформування в *організації та управлінні* є: нова структура 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.

Серед провідних тенденцій реформування сучасної *системи післядипломної педагогічної освіти* такі: впровадження інноваційних моделей підвищення кваліфікації (компетентісна, диференційована, диверсифікована, кластерна, пролонгована, накопичувальна, особистісно зорієнтована), використання інформальної освіти та заміна атестації на сертифікацію.

Означені тенденції знаходять своє відображення у принципах, які ми розуміємо як систему основних ідей, положень, що пронизують весь процес підготовки майбутніх учителів географії, визначають вимоги до його організації та забезпечують його ефективність і результативність на засадах компетентісного підходу. При цьому принципи характеризуються об'єктивністю, орієнтованістю, системністю, багатоаспектністю та доповнюваністю.

Авторське бачення принципів, що сприятимуть ефективній реалізації процесу підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентісного підходу базується на визначених підходах, тенденціях і власному досвіді

дисертантки. В залежності від ключових компонентів та етапів навчального процесу, визначено систему принципів, що включає:

– *мету та завдання* підготовки (принципи випереджувальності та формування ціннісних орієнтацій);

– *залучення студентів* до підготовки (принципи персоналізації, діалогічності та співробітництва);

– *формування змісту* підготовки (принципи багатоаспектності, трансдисциплінарності, інтегративності, варіативності та модульності);

– *організацію* підготовки (принципи технологічності, самоорганізації, толерантності, рефлексивності та зворотного зв'язку);

– *результати* підготовки (принципи постійного контролю, значущості для особистості та професійної мобільності).

Змістовно-сміслові наповнення. Концепції підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу характеризує базові концептуальні ідеї щодо його організації та практичної реалізації.

Основною особливістю географії як навчальної дисципліни є можливість організації навчально-пізнавальної діяльності в позаурочний час за межами навчального закладу у вигляді екскурсій та походів.

Базуючись на визначених теоретико-методологічних засадах нами сформульовано три *базові концептуальні ідеї* щодо організації процесу підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу, а саме:

– ідея озброєння майбутніх учителів географії сукупністю інструментів (методами, технологіями, дидактичними засобами, ціннісними орієнтаціями тощо), яка забезпечить їх ефективну роботу на засадах компетентнісного підходу впродовж усієї професійної кар'єри;

– ідея впровадження змішаного навчання як інтенсивної освітньої моделі, що передбачає зміну функції професійної підготовки з інформаційної на розвиваючу, що забезпечить максимальне перетворення майбутнього вчителя географії в суб'єкт навчання;

– ідея використання польових практик для підвищення ефективності процесу професійної підготовки майбутніх учителів географії, що сприятиме виробленню в них умінь самостійної діяльності в польових умовах, активізації їх пізнавальної активності та розвитку організаторських здібностей.

Ефективність реалізації процесу підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу передбачає виконання комплексу **психолого-педагогічних умов**, що включає:

1) формування в майбутніх вчителів географії системи ціннісних орієнтацій, спрямованих на ефективну професійну діяльність і саморозвиток;

2) оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів географії відповідно до вимог інформаційного суспільства та реформування освіти;

3) використання змішаного навчання в процесі підготовки майбутніх учителів географії;

4) формування й розвиток алгоритмічного мислення майбутніх вчителів географії.

Для **верифікації** основних концептуальних положень та авторського бачення щодо досліджуваного феномену використовуються відповідні критерії, показники та рівні підготовленості майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Результативні характеристики готовності майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу будуються на основі виділення у професійній підготовці *особистісно-розвивальних* та *соціально-педагогічних* структурних складових, які забезпечать ефективну професійну діяльність та професійний розвиток вчителя в означених умовах.

Особистісно-розвивальні структурні складові професійної підготовки спрямовані на особистість майбутнього вчителя географії та детермінують його особистісний та професійний розвиток. До них ми зараховуємо автопсихологічну, самоорганізаційну, рефлексивну та самоосвітню складові.

Автопсихологічна структурна складова професійної підготовки дає можливість майбутньому фахівцю зберігати самоконтроль у стресових ситуаціях, адаптуватися й

перебудовувати власну діяльність відповідно до умов оточуючого середовища, яке постійно змінюється. Вона сприяє активізації особистісного потенціалу та формуванню адекватної самооцінки, самоприйняття й самоповаги майбутнього вчителя географії.

Самоорганізаційна структурна складова підготовки зумовлена тим, що при реформуванні освіти критично важливими для майбутнього вчителя географії стають уміння планувати та організовувати власну професійну діяльність і професійний розвиток. Вона сприяє розвитку самостійності майбутнього вчителя географії у професійній діяльності, формуванню його ініціативності та суб'єктивності у процесі професійного розвитку.

Рефлексивна структурна складова передбачає формування готовності майбутнього вчителя географії до рефлексії у професійній діяльності та професійному розвитку, яка характеризується знаннями про процеси актуалізації особистості, вміннями подолати стереотипи мислення та здатністю переосмислити набутий особистісно-професійний досвід на основі глибокого різностороннього аналізу. Рефлексія забезпечує досягнення максимальної ефективності й результативності професійної діяльності, сприяє формуванню нових професійних стандартів поведінки, які стимулюють розвиток та усвідомлення майбутнім учителем географії соціальної значущості результатів педагогічної діяльності. Вона забезпечується прагненням особистості до самопізнання у професійній діяльності та професійній розвитку.

Самоосвітня структурна складова забезпечує самостійне систематичне здобуття, оновлення й удосконалення набутих майбутнім учителем географії професійних знань та умінь, критично важливих в умовах реформування освіти. Ця складова забезпечується потребою особистості здобувати нову інформацію та відповідати на виклики (як позитивні, так і негативні), які виникають у процесі реформування освіти.

Соціально-педагогічні структурні складові детермінують взаємодію майбутнього вчителя географії з оточенням у професійній діяльності та у соціумі. Такими ми вважаємо організаторську, лідерську та технологічну складові.

Організаторська структурна складова професійної підготовки передбачає формування й розвиток у майбутнього

вчителя географії знань і вмінь, які забезпечать активне включення учнів у різні види діяльності, як на уроках, так й у позаурочний час. Крім цього, вчитель географії виступає організатором дозвілля учнів під час екскурсій, походів, створює безпечні умови для їх проведення.

Лідерська структурна складова передбачає формування в майбутніх фахівців здатності впливати на поведінку учнівського колективу, розвиток їх лідерських особистісних якостей. Це зумовлено тим, що майбутні вчителі географії мають можливість проводити різноманітні екскурсії та походи, часто тривалістю 2-3 дні, у яких відповідальність за здоров'я учнів повністю покладено на керівника групи. Тому майбутній учитель географії повинен вести учнів за собою на шляху досягання спільної мети, стимулювати учнів, щоб вони робили те, що необхідно, й не порушували правила техніки безпеки.

Технологічна структурна складова професійної підготовки в зазначених умовах базується на необхідності взаємодії майбутнього вчителя географії з технологічним світом, який докорінно змінює організацію навчально-виховного процесу. Нині технології застосовуються всюди, де є прагнення отримання запланованого результату. Ця складова забезпечує ефективну підготовку майбутнього вчителя географії до використання різноманітних педагогічних технологій, як сучасних, так і інноваційних (у т.ч. технологій самоосвіти, організації професійної діяльності й професійного розвитку) та здійснення інноваційної діяльності у закладі освіти. Важливими для вчителя стають знання та вміння як розкласти на складові елементи процес досягнення бажаного результату.

Основними компонентами змісту для кожної з визначених структурних складових підготовки є *знання, вміння та ціннісні орієнтації*, які відіграють ключову роль в подальшій професійній діяльності та професійному розвитку майбутнього вчителя географії.

Отже, розроблена концепція створює основу для побудови авторської моделі підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу, практична реалізація якої забезпечить ефективний розвиток досліджуваного феномену в зазначених умовах.

РОЗДІЛ 3

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

3.1. Характеристика змісту підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу

З урахуванням вимог сучасного суспільства до майбутнього вчителя географії до професійної діяльності важливого значення набуває обґрунтування його змісту підготовки.

Враховуючи, що майбутній учитель географії виступає водночас і суб'єктом, й об'єктом педагогічної діяльності, структуру їх підготовленості до майбутньої професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу, як нам видається, можна представити як сукупність *особистісно-розвивальних* (автопсихологічна, самоорганізаційна, рефлексивна й самоосвітня) та *соціально-педагогічних* (організаторська, лідерська та технологічна) складових.

Подамо характеристику цих складових, оскільки саме вони забезпечать ефективну підготовку майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Особистісно-розвивальні структурні складові професійної підготовки спрямовані на особистість майбутнього вчителя географії, детермінують його особистісний і професійний розвиток. До них зараховуємо автопсихологічну, самоорганізаційну, рефлексивну та самоосвітню складові.

Виділення *автопсихологічної структурної складової* спричинене тим, що в умовах реформування освіти потрібні вчителі географії, які здатні до саморегуляції, володіють високим рівнем адаптивності до швидко змінюваних умов професійної діяльності й зберігають самоконтроль у стресових та екстремальних ситуаціях, які виникають у ході реформування системи освіти України. Разом з тим, це актуалізує потребу у

формуванні автопсихологічної компетентності майбутнього вчителя географії.

Загалом, автопсихологічна компетентність розглядається як «особистісна властивість, що здатна стимулювати саморозвиток, самовиховання, стимулювання професійної активності особистості й надає можливість правильно використовувати психологічні знання, досвід, усвідомлювати та розвивати власні особистісні якості, зберігати самоконтроль і перебудовувати свою діяльність в залежності від зміни умов» (О. Бондарчук, Л. Карамушка, О. Брюховецька) [412, с. 25].

Так, Н. Проскурка автопсихологічну компетентність тлумачить як «здатність майбутнього фахівця до професійного та особистісного розвитку за рахунок активізації особистісних ресурсів, рефлексії власних можливостей та їх розвитку» [314, с. 88]. На думку науковця, саме вона виступає базисною професійною характеристикою особистості не тільки педагога, психолога або фахівця психолого-педагогічного профілю, але й будь-якого іншого [314].

Російські дослідниці А. Деркач та Л. Степанова стверджують, що провідне місце в переліку характеристик автопсихологічної компетентності займають рефлексивність, адекватна самооцінка й високий рівень самоприйняття та самоповаги. Важливого значення також набувають особиста відповідальність, здатність розраховувати на власні сили, прагнення досягти успіху в професійній діяльності та ін. [112, с. 55–56].

При цьому науковці виділяють такі *основні функції автопсихологічної компетентності*:

– самодіагностичну (самоаналіз, самооцінка, самовизначення, самосвідомість та самоконтроль);

– самокорекційну (зняття стресів, комплексів, позбавлення від шкідливих звичок; саморегуляція, самонавіювання, зняття болю і методи контролю функцій організму, самопереконання, самогіпноз);

– саморозвитку (зміна особистісних рис, самопрограмування);

– самомотивування (формування і прийняття образів досягнення, постановка задач, ресурсне підкріплення власних дій) [112, с. 77–78].

В своїх дослідженнях Н. Проскурка до структури автопсихологічної компетентності відносить такі характеристики:

– знання про власних сильних та слабких сторін та їх значення для майбутньої професійної діяльності;

– знання про способів власних змін, які забезпечать підвищення якості професійної діяльності та успішну самореалізацію особистісного потенціалу;

– сукупність знань про зміст і показники автопсихологічної компетентності та її вплив на ефективність майбутньої професійної діяльності;

– набір умінь самодіагностики, особистісної саморегуляції, й самовдосконалення, що забезпечують ефективний особистісний і професійний розвиток;

– сукупність мотивів, які спрямовують майбутнього фахівця на усвідомлене активне пізнання власного внутрішнього світу й особливостей психологічних процесів та явищ;

– прагнення до саморегуляції, самоконтролю і самовдосконалення, до пізнання власних особистісних професійних якостей та їх значення у професійній діяльності;

– прагнення здобути психологічні знання, щоби на їх основі забезпечити реалізацію свого творчого потенціалу, самоактуалізацію й самореалізацію у професійній діяльності тощо [315, с. 38].

Важливість автопсихологічної складової підготовки майбутніх учителів географії підсилюється ще й тим, що в разі її неврахування можливе формування *автопсихологічної некомпетентності*, яка характеризується: завищеною самооцінкою, надмірною самовпевненістю, абсолютною впевненістю у правильності власних вчинків, завищеним уявленням про власні можливості, небажанням самореалізовуватися й саморозвиватися, позицією «так простіше», надмірною вразливістю до критики тощо [277, с. 12].

Отже, основними компонентами *автопсихологічної структурної складової* у контексті нашого дослідження є:

– обізнаність майбутнього вчителя географії зі змістом і показниками автопсихологічної компетентності, її вплив на ефективність майбутньої професійної діяльності;

– уміння майбутнього вчителя географії здійснювати самодіагностику, особистісну саморегуляцію, й самовдосконалення;

– здатність майбутнього вчителя географії розраховувати на власні сили;

– прагнення майбутнього вчителя географії здобути психологічні знання, щоби на їх основі забезпечити реалізацію свого творчого потенціалу, самоактуалізацію й самореалізацію у професійній діяльності;

– прагнення майбутнього вчителя географії до саморегуляції, самоконтролю та самовдосконалення, до пізнання власних особистісних професійних якостей і їх значення у професійній діяльності;

– адекватна самооцінка майбутнього вчителя географії;

– високий рівень самоприйняття та самоповаги майбутнього вчителя географії.

В умовах реформування освіти **самоорганізаційна структурна складова** підготовки майбутнього вчителя географії набуває важливого значення. Адже в зазначених умовах критично важливими стають уміння фахівця планувати та організовувати власну професійну діяльність й професійний розвиток.

Проблема самоорганізації особистості знаходить свої витoki у біології, адже будь-який організм є саморегульованою та самоорганізованою системою.

У цьому контексті саморегуляція може бути ситуативною та стихійною, тобто неусвідомленою, натомість самоорганізація завжди раціональна й осмислена. На думку Л. Фрідмана, самоорганізація виступає основним сутнісним положенням, на якому повинна ґрунтуватися організація освітнього процесу. Автор тлумачить самоорганізацію як здатність особистості самостійно й раціонально організовувати власну діяльність відповідно до мети, яка реалізується без жодного систематичного контролю, підтримки або стимулювання [414, с. 28].

Поняття «самоорганізація» широко досліджувалося ще радянськими вченими як окремий напрям. У дослідженнях того

часу, цей напрям окреслював проблематику методології в межах індивідуального підходу та його дидактичного забезпечення. Проте з виокремленням синергетики у самостійний науковий напрям, самоорганізація стала основним теоретичним положенням для моделювання складних педагогічних систем та прогнозування їх розвитку в умовах хаотичності (Н. Мирончук) [235, с. 65].

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях поняття «самоорганізація» також активно досліджується, обговорюється його сутність і зміст.

Так, О. Бондаревська та С. Кульневич «самоорганізацію» визначають як «процес переведення свідомості особистості з режиму відтворення у режим концентрації на власній діяльності». Водночас, «педагогічну самоорганізацію» вони тлумачать як «здатність вчителя до «самовирощування» внутрішніх особистісних структур свідомості, які посилюють гуманістичну основу його педагогічної діяльності», зазначаючи, що цей процес потребує певної мотивації й стимулювання [60, с. 347].

В своїх дослідженнях Н. Мирончук визначає самоорганізацію як здатність педагога організувати себе й власну професійну діяльність, а її метою називає підвищення ефективності професійної діяльності й збереження власного психічного здоров'я [236, с. 85]. При цьому розглядає її як діяльність педагога, яка реалізується через компоненти цілепокладання, цілеспрямованості, самоаналізу, самооцінювання, самоконтролю та саморегуляції [235].

Слушними є висновки В. Арешонкова який розглядає самоорганізацію у контексті формування професійної компетентності педагога, що реалізується шляхом синергетичного самоструктурування, самовпорядкування та самовдосконалення [19, с. 106].

В своїх наукових доробках Л. Журавська пов'язує самоорганізацію із *самотивацією*, яка реалізується шляхом цілеспрямованого розкриття особистістю системи власних мотивів, їх вербалізації та застосування для самоспонування до виконання певної роботи. Отже, самоорганізація пов'язана з вольовою саморегуляцією, контролем діяльності й певним самообмеженням особистості [133, с. 62].

Так, Т. Новаченко акцентує увагу на взаємозв'язку самоорганізації із *самоуправлінням*, яке автор тлумачить як здатність людини керувати собою, яка актуалізується у процесі появи чогось нового, виникненні нетипової ситуації або необхідності підбору методів та засобів для виконання різноманітних завдань професійної діяльності [260].

З точки зору С. Кульневича, важливе значення у процесі самоорганізації особистості відіграє *самоконтроль*, який є однією з провідних здатностей свідомості людини. Самоконтроль пов'язаний з ефективністю реалізації низки функцій особистості у процесі самоорганізації, а саме: критичності, рефлексивності, колізійності, самомотивації. Ці функції дозволяють особистості збагатити власне життя моральними й духовними цінностями, установити певні психологічні регулятори й обмежувачі, які унеможливають її бездуховність і самознищення [201; 202];

У *змісті самоорганізації* особистості П. Керженцев вирізняє такі характеристики, як уміння самодисциплінуватись; оптимально розподілити час; самооблік та самоконтроль у діяльності [161, с. 284].

На думку В. Арешонкова, особистісна самоорганізація проявляється через цілеспрямованість, активність, вмотивованість, вдале плануванні роботи, самостійність, швидкість у прийнятті рішення та відповідальність за нього, критичність в оцінювання результатів своєї праці, почуття обов'язку [19, с. 106].

До цього переліку Н. Мирончук додає критичне оцінювання особистістю власних дій, раціональну поведінку та здатність економно розподіляти власні сили й засоби [235, с. 65; 236, с. 85].

Не менш важливі для самоорганізації вчителя, як вважає Н. Попова, самообілізація та стійка активність у досягненні результатів [305].

В своїх дослідженнях Л. Зязюн до компонентів самоорганізації відносить також рішучість, володіння собою, стриманість, самокритичність, самодисципліну та терпіння [146, с. 24–25].

Окрім цього, у контексті самоорганізації педагога важлива здатність особистості оптимально розподіляти робочий час для професійного розвитку [324, с. 10–15]:

Таким чином, основними компонентами *самоорганізаційної структурної складової* у контексті нашого дослідження є:

- вміння майбутнього вчителя географії здійснювати саморегуляцію власної діяльності та емоційної сфери;
- вміння майбутнього вчителя географії економно розподіляти власні сили та засоби;
- вміння майбутнього вчителя географії планувати свою діяльність і час на професійний розвиток;
- здатність майбутнього вчителя географії здійснювати самомотивацію та самоспонування у професійній діяльності;
- здатність майбутнього вчителя географії керувати собою;
- здатність майбутнього вчителя географії до самоконтролю й самодисципліни;
- здатність майбутнього вчителя географії до критичності в оцінювання результатів своєї праці.

Виокремлення *рефлексивної структурної складової* у підготовці майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу викликано тим, що саме рефлексія виступає регулятивним компонентом професійної діяльності. Крім цього, рефлексія дозволяє майбутньому вчителю географії стати суб'єктом саморозвитку, що критично важливо в зазначених умовах.

Загалом рефлексія базується на особливій здатності людського мислення, яка полягає в умінні абстрактно мислити, а саме бачити себе збоку (абстрактний образ «Я») і думати про те, чого немає (Ю. Петров) [285]. За В. Слободчиковим, поняття «рефлексія» означає вивільнення свідомості від будь-якого впливу, який уможливорює процес роздумів особистості про власне існування та шляхи розвитку, які не є наперед або остаточно визначені [355, с. 61]. При цьому, рефлексія, включена у навчальну діяльність, дозволяє особистості майбутнього вчителя регулювати власну активність, впливати на формування змісту навчання, керувати самостійною практичною діяльністю (Н. Ніколайчук) [258, с. 5].

На думку Л. Ільязової та Л. Соколової, у змісті рефлексії можна виділити три процеси: 1) погляд назад; 2) самопізнання особистістю внутрішніх психічних феноменів (акти, стани,

якості); 3) осмислення особистістю реалій суспільства, в якому вона проживає, як елемент соціалізації [149, с. 209].

Результатом рефлексії як процесу переосмислення особистісного та професійного досвіду виступає *рефлексивна компетентність*.

Так, із погляду В. Раскаліноса, рефлексивна компетентність – це професійна якість, що забезпечує формування нових стандартів результативності майбутнього фахівця й еталонів поведінки у професійній діяльності і, в підсумку, стимулюють його професійний та особистісний розвиток [321, с. 177].

Так, В. Желанова визначає рефлексивну компетентність педагога як інтегровану характеристику особистості, представлену компонентами, які адекватні рефлексивній діяльності. Вона зумовлює успішне оволодіння майбутньою професійною діяльністю [131, с. 119].

В своїх дослідженнях О. Малихін та О. Герасимова трактують рефлексивну компетентність педагога як якість особистості, що дає змогу більш ефективно й адекватно здійснювати рефлексію. Науковці вважають її важливим компонентом готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності, оскільки вона сприяє розвитку й саморозвитку особистості й забезпечує, творчий підхід у подальшій професійній діяльності [225, с. 147–148].

На думку А. Деркача, рефлексивна компетентність є метакомпетентністю, оскільки саме за її допомогою відбувається належне формування й розвиток усіх інших складових професійної компетентності фахівця [111, с. 681].

До структури рефлексивної компетентності майбутнього педагога науковці включають такі компоненти:

- обізнаність про процеси актуалізації особистості, реалізацію її рефлексивних здібностей, осмислення й подолання стереотипів мислення (І. Ульяніч) [403, с. 50];

- уміння виявляти та аналізувати допущені помилки, розкривати психолого-педагогічні причини їх виникнення (Л. Журавська) [133];

- уміння здійснювати самоаналіз, самоконтроль і самооцінку в педагогічній діяльності (Н. Ніколайчук) [258, с. 5];

– постійне осмислення значення професійної діяльності та її результатів не тільки для себе, а й для інших (Ю. Бабаян, К. Нор) [26, с. 243].

Так, В. Раскалінос у структурі рефлексивної компетентності виділяє такі характеристики: обізнаність майбутнього фахівця про майбутню професійну діяльність і особливості життєдіяльності у цьому суспільстві; усвідомлення ним особистісної та суспільної значущості своєї праці, здатність та готовність діяти в межах майбутньої професії [321, с. 180–181].

Цікава точка зору О. Гомонюк, яка у структурі рефлексивної компетентності майбутнього фахівця виділяє чотири типи рефлексії: 1) кооперативний – обізнаність щодо рольових функцій та організацію взаємодії у колективі; 2) комунікативний – уявлення про внутрішній світ інших та психологічні детермінанти їх дій і вчинків; 3) особистісний – образ власного «Я», уявлення про власні вчинки та відносини з іншими; 4) інтелектуальний – здатність ретроспективно переглядати й відстежувати перебіг власної інтелектуальної роботи [87, с. 212].

Отже, основними компонентами *рефлексивної структурної складової* в контексті нашого дослідження є:

- уявлення майбутнього вчителя географії про образ власного «Я», власні вчинки та відносини з колегами і учнями;
- уявлення майбутнього вчителя географії про внутрішній світ інших та психологічні детермінанти їх діяльності й поведінки;
- усвідомлення майбутнім учителем географії значущості професійної діяльності для себе й суспільства;
- обізнаність майбутнього вчителя географії щодо рольових функцій та організацію взаємодії у колективі;
- обізнаність майбутнього вчителя географії про процеси актуалізації особистості, реалізацію її рефлексивних здібностей, осмислення й подолання стереотипів мислення;
- здатність майбутнього вчителя географії ретроспективно переглядати й відстежувати перебіг власної інтелектуальної праці;
- уміння майбутнього вчителя географії виявляти та аналізувати допущені помилки, розкривати психолого-педагогічні причини їх виникнення;
- уміння майбутнього вчителя географії здійснювати самоаналіз, самоконтроль і самооцінку в педагогічній діяльності.

Виділення *самоосвітньої структурної складової* викликано невідповідністю рівня професійної підготовки майбутнього вчителя географії вимогам сучасного суспільства. Така невідповідність цілком природна, оскільки пов'язана з реформуванням освітньої галузі, соціально-економічними реформами та інтенсивним зростанням інформаційного потоку. Все це мотивує педагога до постійної самоосвіти та самовдосконалення у професійній діяльності.

Різні аспекти самоосвітньої діяльності майбутніх педагогів широко представлені в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. Мірилом її ефективності науковці вважають «самоосвітню компетентність».

Так, І. Зимня самоосвітню компетентність визначає як здатність особистості навчатися впродовж життя, що постає фундаментом для її неперервної освіти в професійній діяльності та особистому розвитку [142, с. 34–42].

В своїх дослідженнях Н. Коваленко вважає, що самоосвітня компетентність особистості сприяє задоволенню індивідуальних і соціальних потреб пізнання дійсності [168].

В наукових доробках А. Белкін та В. Несторов розглядають самоосвітню компетентність як критично важливу складову професійної компетентності педагога, яка виявляється у систематичній, самостійно організованій діяльності, спрямованій на власну освіту в професійній діяльності та загальнокультурному розвитку [41, с. 125].

На думку С. Рой, самоосвітня компетентність майбутнього вчителя проявляється, насамперед, у наявності певного комплексу знань, умінь і навичок особистості, що дозволяють здійснювати самоосвітню діяльність [326, с. 126].

Разом з тим, дослідники П. Лузан, І. Мося та Н. Колісник зауважують, що самоосвітня компетентність повинна включати такі характеристики: наявність пізнавальних мотивів, цінностей і певного досвіду у самоосвітній діяльності [217, с. 7–8].

І. Зимня до *характеристик самоосвітньої компетентності* відносить здатність накопичувати й структурувати інформацію, потребу в самовдосконаленні; прагнення досягти високого рівня професійної компетентності й бажання протистояти невизначеностям професійної діяльності та життя [142, с. 34–36].

Із погляду Н. Довмантович, самоосвітня компетентність особистості включає: уявлення про методи пізнання, володіння прийомами самонавчання; уміння працювати з навчальною й науковою інформацією (навички пошуку, читання й конспектування) та відповідальність за власну самоосвітню діяльність [117, с. 142].

Так, О. Чеботарьова вважає, що самоосвітня компетентність особистості забезпечується сукупністю знань про планування, організацію та реалізацію самоосвітньої діяльності, розробкою і подальшою реалізацією відповідних моделей такої підготовки [430].

З точки зору О. Копил, у структурі самоосвітньої компетентності особистості можуть бути виділені певні часткові компетентності, а саме:

1) мотиваційна, яка забезпечує власну мотивацію, оцінювання й контроль самоосвітньої діяльності;

2) методична, яка виражена знаннями про прийоми організації самостійної діяльності й уміннями її регулювати;

3) комунікативна, що включає вміння й навчання спілкування;

4) професійно-ситуативна, пов'язана з уміннями особистості застосувати результати самоосвіти в професійній діяльності [180, с. 12–13].

У наукових доробках П. Лузан, І. Мося та Н. Колісник до вищезгаданих характеристик самоосвітньої компетентності додають такі змістові складові:

– уміння використовувати інформаційні технології, зокрема ресурси мережі Інтернет;

– здатність розробляти програми самоосвіти відповідно до власних потреб і вимог професії;

– спрямованість на постійну діяльність і саморозвиток;

– забезпечення постійного самоаналізу й самоконтролю за власною самоосвітою;

– здатність коригувати результати, отримані під час самоосвіти;

– здатність представляти, обґрунтовувати й захищати результати самоосвіти;

– критичне ставлення до будь-якої отриманої інформації;

– розвинене наочно-дієве, наочно-образне й логічне мислення [217, с. 6–7].

Таким чином, основними компонентами *самоосвітньої структурної складової* у контексті нашого дослідження є:

– уявлення майбутнього вчителя географії про методи пізнання, володіння прийомами самонавчання;

– обізнаність майбутнього вчителя географії про планування, організацію та реалізацію самоосвітньої діяльності;

– розвинене наочно-дієве, наочно-образне й логічне мислення;

– критичне ставлення до будь-якої отриманої інформації;

– уміння майбутнього вчителя географії працювати з навчальною й науковою літературою за фахом;

– уміння майбутнього вчителя географії використовувати інформаційні технології, зокрема ресурси мережі Інтернет;

– здатність майбутнього вчителя географії розробляти програми самоосвіти відповідно до власних потреб і вимог професії;

– здатність майбутнього вчителя географії коригувати результати, отримані під час самоосвіти;

– здатність майбутнього вчителя географії представляти, обґрунтовувати й захищати результати самоосвіти;

– прагнення майбутнього вчителя географії задовольнити індивідуальні й соціальні потреб пізнання дійсності;

– прагнення майбутнього вчителя географії досягти високого рівня професійної компетентності й бажання протистояти невизначеностям професійної діяльності та життя;

– спрямованість майбутнього вчителя географії на постійну діяльність й саморозвиток;

– відповідальність майбутнього вчителя географії за власну самоосвітню діяльність та її результати.

Соціально-педагогічні структурні складові детермінують взаємодію майбутнього вчителя географії з оточенням у професійній діяльності та у соціумі. Такими ми вважаємо організаторську, лідерську та технологічну складові.

Виділення *організаторської структурної складової* у професійній підготовці зумовлено тим, що подальша педагогічна діяльність учителя географії значною мірою реалізується у

позаурочний час, часто за межами закладу освіти (екскурсії та походи). Це, в свою чергу, накладає на вчителя географії певну відповідальність щодо ефективної організації екскурсій та походів, особливо довготривалих. Разом з тим, актуалізуються додаткові вимоги щодо його організаторських знань, умінь і здібностей.

Загалом, поняття «організація» як вид діяльності пов'язане із цілеспрямованим впливом на групу людей, який має на меті встановлення стійких взаємозв'язків, упорядкування й координацію діяльності індивідів, що до неї входять [368]. За визначенням П. Підкасистого, організаторська діяльність – це практична діяльність учителя з керівництва учнівським колективом, яка передбачає узгодження спільних дій та їх координацію [289, с. 127].

У сучасних психолого-педагогічних працях організаторська діяльність вчителя пов'язується з такими концептами, як «організаторські знання», «організаторські вміння», «організаторські здібності» та «організаторська компетентність».

Так, Л. Лузіна *організаторські знання* визначає як суму необхідних педагогу відомостей з організаторської роботи, що включають: розуміння цілей і завдань освітньої діяльності, знання особливостей особистості, колективу, правил організаторської роботи [220, с. 75].

В своїх дослідженнях О. Тюптя *організаторські вміння* розуміє як володіння способами й прийомами реалізації організаційної діяльності, що базуються на використанні психолого-педагогічних знань та специфіки менеджменту [400, с. 13]. При цьому науковець окреслює таку їх сукупність: уміння організувати колектив та взаємовідносини у ньому, уміння планувати роботу колективу, уміння організовувати різні види діяльності, уміння поєднати індивідуальну і колективну роботу, уміння працювати з активом та координувати його дії, уміння контролювати і здійснювати облік роботи, уміння своєчасно передавати організаторські функції тощо [400, с. 14].

На думку Б. Красовського, організаторські вміння – це готовність педагога до реалізації системи практичних дій на основі знань і досвіду, спрямованих на регуляцію діяльності учнівського колективу з метою виконання завдань навчання й

виховання [189, с. 62]. Ці вміння представлені: системою знань про діяльність організатора, його взаємозв'язок із колективом, системою психічних дій (спостережливість, швидкість орієнтування, висування цілей, володіння собою, саморегуляція) та відповідними практичним діями [189, с. 63].

Так, М. Станкін у структурі організаторських умінь педагога виділяє: уміння заряджати усіх своєю енергією, уміння знайти кожному учню справу відповідно до його здібностей, творча та виконавська ініціатива, схильність до організаторської діяльності та вимогливість до себе й до учнів [370, с. 216].

Водночас, як зазначає В. Суранов, основною умовою успішності організаторської діяльності вчителя є його *організаторські здібності* – компонент *організаторської компетентності*. До таких здібностей науковець відносить здатність організовувати колектив учнів, згуртувати його навколо певного завдання та здатність правильно організовувати власну діяльність, що передбачає вміння її правильно планувати та контролювати. У досвідчених педагогів формується своєрідне відчуття контролю часу – вони правильно розподіляють час на виконання намічених завдань, завдяки чому вкладаються у визначені часові рамки [374, с. 173].

Організаторська компетентність учителя, зауважує Ю. Ценч, це – здатність особистості мобілізувати в педагогічній діяльності набуті знання, вміння і прийоми виконання організаторських дій [426, с. 37].

Так, В. Суранов під організаторською компетентністю майбутнього вчителя розуміє здатність і готовність педагога до здійснення організаційної діяльності, побудованої на набутих знаннях, вміннях, навичках і розвинених здібностях [374, с. 170].

Згідно зі С. Пільвою, структура організаторської компетентності включає: знання щодо організаторської діяльності, організаторські та комунікативні вміння, вміння залагоджувати конфлікти, вміння ухвалювати рішення, морально-вольові й лідерські якості, толерантність та рефлексію [294, с. 12].

Отже, основними компонентами *організаторської структурної складової* в контексті нашого дослідження є:

– знання щодо організаторської діяльності вчителя географії;

- уміння організувати учнівський колектив та взаємовідносини у ньому;
- уміння майбутнього вчителя географії працювати з активом класу та координувати його дії;
- уміння майбутнього вчителя географії своєчасно передавати організаторські функції та делегувати повноваження;
- уміння майбутнього вчителя географії надихати учнів;
- вміння майбутнього вчителя географії залагоджувати конфлікти, які виникають під час екскурсій та походів;
- толерантність майбутнього вчителя географії.

Виділення *лідерської структурної складової* у професійній підготовці зумовлено тим, що майбутні вчителі географії мають проводити з учнями різноманітні екскурсії та походи, тривалість яких іноді перевищує 2-3 дні. У цих заходах відповідальність за здоров'я учнів повністю покладено на керівника групи – вчителя географії. Такий учитель має бути не тільки керівником, а й лідером групи, тобто вести за собою до спільної мети, стимулювати до виконання необхідних завдань, дотримання правил техніки безпеки.

Для кращого розуміння сутності цієї складової розглянемо концепцію лідерства з позицій менеджменту – науки, яка вивчає процеси управління організаціями та персоналом.

З точки зору менеджменту, лідерство – це здатність керівника вести підлеглих за собою на шляху до спільної мети, мотивуючи їх так, щоб вони самі хотіли зробити те, що необхідно (Г. Юркевич) [497].

Поняття «лідерство» тісно пов'язане з домінуванням та підпорядкуванням, впливом, наслідуванням у системі групових і міжособистісних відносин. Лідером вважається найавторитетніший член групи, який відіграє центральну роль у діяльності групи та регулюванні групових взаємин. При цьому решта членів групи визнають за лідером право приймати рішення у всіх важливих для групи ситуаціях, які стосуються спільних інтересів та визначають характер і напрям подальшої діяльності (А. Мітлош, В. Моляко, В. Бажанюк, В. Камишин) [242, с. 67].

У сучасних дослідженнях ще не сформувалась одностайна думка щодо переліку якостей, якими має володіти повноцінний лідер. Проте проблемний простір лідерства включає такі аспекти:

особистість лідера; стосунки лідера з його послідовниками; система, в якій діє лідер; мета, якої намагаються досягти лідер та його послідовники у даній системі (Р. Ділтс) [116, с. 18].

Так, на думку Р. Сопівника, у змісті навчання необхідно виділити три групи лідерських якостей: 1) загальноуправлінські якості (професійна компетентність, практичне мислення, комунікативність, організаційні здібності, працелюбність, сила волі, здоровий спосіб життя, стресостійкість, колективізм); 2) власне лідерські (харизматичність, творчість, ініціативність, емпатія, моральність); 3) специфічні – характерні для певної галузі [362, с. 93].

Так, Г. Юркевич виділяє чотири групи якостей лідерства: 1) фізіологічні (зріст, маса тіла, структура, зовнішній вигляд, енергійність рухів, стан здоров'я тощо); 2) психологічні (характер людини); 3) емоційні (вміння втамувати гнів, зосереджуватися у конфліктних ситуаціях, підтримка співробітників у стресових ситуаціях); 4) розумові (прагнення до постійного вдосконалення, здатність до прийняття нових ідей, панорамність мислення, здатність до самоаналізу, здатність працювати з людьми, відповідальність за виконання важливих завдань, потреба в досягненні результатів). При цьому автор зазначає, що перелічені якості розвиваються переважно завдяки ситуаціям, у яких потенційні діючі лідери себе проявляють [497, с. 132].

Р. Ділтс вважає, що поняття лідерства складається з таких груп умінь: 1) особистісні (поводження лідера в різних ситуаціях); 2) побудови відносин (розуміння людей, взаємодія з ними та їх мотивація); 3) стратегічне мислення (визначення мети й завдань роботи та їх досягнення); 4) системне мислення (визначення та розуміння проблемного простору, в якому буде діяти лідер, його послідовники й організація в цілому). Найбільше значення науковець надає умінням побудови відносин [116, с. 25–26].

В своїх дослідженнях Ю. Арсеньєв, до переліку характеристик, якими повинен володіти майбутній керівник-лідер, включає:

– спроможність сплановано та послідовно діяти відповідно до визначених цілей із метою досягнення очікуваних результатів;

– здатність до управління наявними ресурсами, враховуючи потреби та пріоритети організації;

- здатність критично сприймати, вивчати й викладати інформацію;
- здатність генерувати нові ідеї та знаходити шляхи розв’язання проблем, формулювати стратегії діяльності;
- спроможність дотримуватися послідовного стратегічного підходу до управління людськими ресурсами;
- здатність планування людських ресурсів, добір кадрів і розвиток їх можливостей;
- спроможність мотивування досконалої діяльності, визнання внеску працівників і підтримки сприятливих умов праці, в яких службовці максимально можуть реалізовуватися та сприяти досягненню цілей організації;
- здатність до ефективного обміну інформацією як по горизонталі, так і по вертикалі, з метою досягнення розуміння та підтримки на шляху реалізації цілей організації;
- вміння чітко та зрозуміло формулювати свою точку зору, враховуючи потреби аудиторії, в різних умовах та з використанням різних форм (письмово та усно) і способів комунікації;
- спроможність прислухатися до інших та забезпечення постійного зворотного зв’язку.
- усвідомлення значення та відповідальність за налагодження співпраці між відомствами, взаємодії в рамках організації по вертикалі та горизонталі, між керівниками різних рівнів, колегами для забезпечення прозорості, обізнаності, сфокусованості та скоординованості діяльності та взаємної підтримки на шляху досягнення цілей [20, с. 125–138].

Не менш важливим фактором у процесі формування особистості лідера відіграє двосторонній зв’язок як елемент соціального обміну. Тобто не тільки лідер впливає на підлеглих, а й підлеглі впливають на поведінку та стиль лідера.

На думку А. Мітлоща, «ефективне лідерство буде тоді, коли лідери та послідовники будуть здатні встановити між собою повноцінні стосунки (партнерство)». Це можливе лише тоді, коли лідер побачить у послідовниках подібні до своїх погляди, переконання тощо [242, с. 71–72].

Останнім часом лідерство пов’язують з поняттям *емоційний інтелект*. Це зумовлено тим, що емоційно стійкий лідер краще

розуміє власні почуття та почуття інших, частіше буває задоволеним, ефективніше використовує власні інтелектуальні здібності. Натомість лідер, який не здатний контролювати власні емоції та відчувати емоції підлеглих, постійно знаходяться в неврівноваженому стані, що заважає йому розмірковувати й концентруватися.

Так, Д. Гоулман у структурі особистості лідера виділяє два ключових параметри: IQ (коефіцієнт інтелектуального розвитку) та EQ (коефіцієнт емоційного розвитку), акцентуючи увагу саме на другому, оскільки він критично важливий у прояві лідерства та розвивається впродовж усього життя. Серед факторів, що впливають на формування емоційного інтелекту науковець акцентує: здатність активно слухати, розуміння невербальної лексики та адаптованість до широкого спектра емоцій [96]. Д. Гоулман також стверджує, що будь-який успішний лідер володіє такими характеристиками емоційного інтелекту, як самосвідомість, саморегуляція, мотивація, співпереживання та соціальність [96, с. 220–221].

Отже, основними компонентами *лідерської структурної складової* в контексті нашого дослідження є:

- критичність і панорамність мислення майбутнього вчителя географії;
- високий рівень впевненості й стресостійкості майбутнього вчителя географії;
- вміння майбутнього вчителя географії чітко й доступно формулювати власну точку зору, враховуючи склад учнівської групи;
- уміння майбутнього вчителя географії вести за собою колектив учнів й особистим прикладом надихати учнів;
- уміння майбутнього вчителя географії встановити партнерство в учнівському колективі у походах та екскурсіях;
- високий рівень емпатії для підтримки учнів у стресових ситуаціях, які можуть виникнути під час походів та екскурсій;
- комунікативність, здатність активно слухати й розуміти невербальну лексику.

Виділення *технологічної структурної складової* професійної підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності в зазначених умовах пов'язано, передусім,

із технологізацією як системи освіти загалом, так і педагогічного процесу (викладання) зокрема.

Технологічна підготовка загалом передбачає формування широкого технологічного світогляду, який забезпечить підготовку до самостійної діяльності у межах професії в умовах технологічного світу (П. Атутов) [22]. Тобто, технологічно підготовлений фахівець це – особистість, яка здатна системно мислити, вступаючи у взаємодію з технологічним світом, і знає, як така взаємодія впливає на неї, суспільство й навколишнє середовище (Дж. Рітц) [539, с. 19].

Принадно зауважимо, що технологізація не оминула й педагогічну науку. Вже з кінця ХХ ст. у психолого-педагогічних дослідженнях відбувається інтенсивне використання поняття «педагогічна технологія», обговорюються проблеми розробки й впровадження різноманітних освітніх технологій (В. Гузеєв) [102].

Нині в теорії педагогічної науки накопичено чимало теоретичних розробок й практичних рекомендацій щодо створення власних педагогічних технологій. Це зумовлює необхідність включення у професійну підготовку майбутніх учителів географії завдань, направлених на вивчення теоретичних і методичних засад технологічного підходу до освіти.

У цьому контексті особливого значення набуває розуміння майбутніми вчителями географії принципів відмінностей між: «технологією і методикою викладання, педагогічним експромтом і науково обґрунтованим нововведенням» [42, с. 63]. Оскільки саме технологія викладання чітко визначає зміст та структуру навчально-пізнавальної діяльності учня, при цьому не допускаючи вільних трактувань, чим забезпечується її ефективність та результативність. На відміну від методики, яку кожен педагог відтворює по-своєму [207].

У сучасних умовах метою технологічної підготовки є формування *технологічної компетентності* майбутнього фахівця. Однак серед науковців ще не сформувався єдиний погляд на її сутність і зміст. Проте всі дослідники солідаризуються в тому, що у структуру технологічної компетентності майбутнього вчителя мають входити як теоретичні, так і практичні аспекти.

Так, В. Беспалько та В. Сластьонін технологічну компетентність визначають як володіння вміннями вирізняти

окреме завдання (проблему) і знаходити способи його оптимального вирішення в реальній професійній діяльності. При цьому вони наголошують, що в її змісті необхідно логічно поєднати теоретичну і практичну складові професійної підготовки педагога. Зокрема, мета теоретичної складової – формування технологічного мислення, що зумовлює формування й розвиток відповідних здібностей особистості (аналітичних, прогностичних, проєктивних та рефлексивних). Практична складова включає у себе вміння виокремлювати та встановлювати взаємозв'язки між компонентами педагогічного процесу, цілями і засобами педагогічної діяльності та вміння конструювати педагогічний процес з метою забезпечення його оптимальності [44; 354].

В своїх дослідженнях Л. Куземко трактує технологічну компетентність педагога як «логічне поєднання теоретичних знань, способів організації освітнього процесу у навчальних закладах і практичних умінь застосовувати спроектовану освітню роботу, аналізувати і оцінювати результати». Науковець додає до вищевизначених показників технологічної компетентності розуміння важливості добирати та впроваджувати педагогічні технології з урахуванням індивідуальних особливостей дітей і вміння співвідносити методи, засоби й технології з цілями навчання і розвитку дітей [197, с. 162].

На думку Л. Тишакової, технологічна компетентність містить у своїй структурі: технологічні знання, вміння й навички, креативно-технологічні здібності, технологізовану рефлексію та відповідні професійні якості. До переліку показників технологічної компетентності дослідниця додає: вміння здійснювати аналіз наявних технологічних ресурсів, вміння перебудовувати застарілі технології, вміння оволодівати власним досвідом через рефлексію та здатність до самовираження [391, с. 12–13].

Цікавою видається думка, С. Беляєва, який у змісті технологічної компетентності вчителя виділяє такі показники, як розуміння сутності системного підходу в освіті, принципів функціонування освітніх технологій, знання провідних сучасних та відомих ретротехнологій, проникаючих елементів освітніх технологій. Крім цього, як зазначає науковець, критично важлива

здібність майбутнього вчителя до застосування знань у чітко визначених умовах [45, с. 16].

Так, А. Дяченко визначає технологічну компетентність як «інтегративну професійну якість педагога, що характеризується знаннями про технології та конкретні їх види, знаннями методів, засобів, форм діяльності та умов їх застосування, наявністю сукупності вмінь, які забезпечують творчу реалізацію цієї діяльності та рефлексивне позиціонування щодо досягнутих результатів». При цьому науковець наголошує, що сформованість технологічної компетентності є необхідною умовою ефективності фахової підготовки майбутніх педагогів [122, с. 57].

Дослідниця С. Хаялієва інтерпретує технологічну компетентність учителя як здатність проектувати педагогічний процес, яка передбачає: цілепокладання, вибір оптимального й адекватного змісту, форм і методів педагогічної діяльності, порівняння отриманих результатів із запланованим та рефлексію педагога [422, с. 118].

Отже, основні компоненти *технологічної структурної складової* в контексті нашого дослідження такі:

- уявлення майбутнього вчителя географії про алгоритми та їх роль для професійній діяльності;
- розуміння майбутнім учителем географії сутності технологічного підходу при викладанні географії;
- знання майбутнього вчителя географії суті, змісту та особливостей технологій та вміння їх впроваджувати у власну професійну діяльність і професійний розвиток;
- знання та вміння майбутнього вчителя географії розкласти на складові процес досягнення бажаного освітнього результату;
- знання та вміння майбутнього вчителя географії прогнозувати і проектувати власну діяльність у технологічному середовищі, яке знаходиться в умовах постійних змін.

Кожна з визначених нами структурних складових, у свою чергу, містить у собі відповідні змістові компоненти (знання, вміння та ціннісні орієнтації), які у своїй сукупності розкривають зміст досліджуваного феномену.

3.2. Принципи ефективної підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу

Ефективна підготовка майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу вимагає вироблення й наукового обґрунтування відповідних принципів її реалізації.

Поняття «принципи навчання» широко висвітлюється у змісті навчальних посібників з педагогіки і асоціюється з «дидактичними принципами».

Так, А. Алексюк «дидактичні принципи» пов'язує з основоположними ідеями, що пронизують та субординують процес науково-дидактичного пізнання дійсності [8, с. 101].

В своїх дослідженнях Н. Волкова «принципи навчання» розглядає як «систему основних дидактичних вимог до організації навчального процесу, дотримання яких забезпечує його ефективність» [77, с. 315].

У наукових доробках А. Кузмінський та В. Омеляненко принципи навчання характеризують як «основоположні ідеї, вихідні положення, які визначають зміст, форми і методи навчальної роботи відповідно до мети виховання і закономірностей процесу навчання» [198, с. 97].

Так, І. Костікова акцентує увагу на взаємозв'язку принципів навчання та його закономірностей. На думку науковця, «принципи навчання» – це «нормативні положення, які базуються на педагогічних закономірностях, що характеризують загальну стратегію вирішення педагогічної проблеми». Водночас, принципи виступають і як системоутворюючий фактор у педагогічній теорії, і як критерій неперервної оптимізації педагогічної практики [184, с. 82].

Отже, у контексті цього дослідження, поняття «принципи навчання» ми визначаємо як систему основних ідей, положень, що пронизують весь процес підготовки майбутніх учителів географії, визначають вимоги до його організації та забезпечують його ефективність й результативність.

При визначенні принципів підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу враховано такі вимоги до них:

– об'єктивність (принципи повинні формулюватися з урахуванням об'єктивно існуючих педагогічних закономірностей і тенденцій реформування освіти);

– орієнтованість (принципи мають бути зорієнтовані на вирішення відповідної педагогічної проблеми, при цьому визначаючи загальний напрям, орієнтири та стратегію досліджуваного процесу);

– системність (принципи повинні виступати системоутворюючим фактором, який висуває відповідні вимоги до всіх складових досліджуваного феномену та забезпечує їх функціонування в цілому як системи);

– багатоаспектність (принципи мають розкривати різні напрями підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності);

– доповнюваність (кожен принцип має доповнювати інші) [298, с. 131].

Базуючись на вищевказаній теоретичній позиції, визначених підходах й тенденціях, власному досвіді й в залежності від ключових компонентів підготовки, нами визначено комплекс принципів, що сприятимуть ефективній реалізації процесу підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу:

– *мета та завдання* підготовки (принципи випереджувальності та формування ціннісних орієнтацій);

– *залучення студентів* до підготовки (принципи персоналізації, діалогічності та співробітництва);

– *формування змісту* підготовки (принципи багатоаспектності, трансдисциплінарності, інтегративності, варіативності та модульності);

– *організація* підготовки (принципи технологічності, самоорганізації, толерантності, рефлексивності та зворотного зв'язку);

– *результати* підготовки (принципи постійного контролю, значущості для особистості та професійної мобільності).

Розглянемо визначені принципи детальніше.

Принципи формулювання мети та завдань підготовки

До основних принципів *формулювання мети та завдань* підготовки майбутніх учителів географії до професійної

діяльності на засадах компетентнісного підходу належать принципи *випереджувальності* та *формування ціннісних орієнтацій*.

Так, відповідно до принципу *випереджувальності*, формулювання мети й завдань підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу мають враховувати не тільки сучасні вимоги, а й основні тенденції розвитку освітньої галузі, тісно пов'язані зі змінами соціально-економічного та політичного простору в Україні.

Принцип *випереджувальності* орієнтує на формування інноваційного педагогічного мислення майбутнього педагога, його здатності до визначення перспективних напрямів розвитку освіти та прагнення до ефективної професійної діяльності в майбутньому.

Цей принцип передбачає використання інноваційних форм, методів і засобів у професійній підготовці. Зокрема, доцільне використання технологій електронного навчання (E-Learning) і змішаного навчання (Blended Learning), інтерактивних технологій та технологій візуалізації. Крім цього, необхідно врахувати новітні аспекти розвитку педагогічної науки, особливо важливі при цьому нові педагогічні теорії та наукові напрями.

Відповідно до принципу *випереджувальності*, метою підготовки є формування здатності майбутнього вчителя географії діяти в режимі постійного випередження наявного стану розвитку освіти.

Принцип *формування ціннісних орієнтацій* орієнтує на включення у завдання підготовки майбутніх учителів географії формування системи гуманістично спрямованих цінностей, яка надасть особистісного сенсу його подальшій педагогічній діяльності.

Необхідність формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя географії зумовлено тим, що саме ціннісні орієнтації виступають у ролі центрального компонента у структурі будь-якої особистості. Вони визначають спрямованість особистості на вирішення питань професійної діяльності, адекватне оцінювання взаємовідносин у класі та в колективі, постійне самовдосконалення та саморозвиток.

Отже, ціннісні орієнтації поступають як усвідомлені домінуючі потреби особистості, що визначають порядок встановлення пріоритетів виконання різноманітних завдань професійної діяльності й напрями професійного розвитку, чим забезпечується стійкість майбутнього вчителя географії в невизначених і кризових умовах реформування освіти.

Залучення студентів-майбутніх учителів географії до підготовки, на нашу думку, має базуватися на принципах *персоналізації, діалогічності та співробітництва*.

Так, принцип *персоналізації* передбачає застосування персональних підходів, форм, методів і змісту для формування готовності майбутнього вчителя географії.

Відповідно до цього принципу, студент бере активну участь у побудові власної освітньої траєкторії, зважаючи на власну мету та освітній потенціал. При цьому увага викладачів має бути спрямована не тільки на знання студента, а й на соціальні та емоційні аспекти його особистості.

Принцип персоналізації передбачає [538]:

1) врахування розвитку (прогресу) студента на основі компетенцій. Розвиток (прогрес) кожного студента відповідно до чітко визначеної мети постійно оцінюється. Студент отримує кредит, як тільки продемонструє необхідний рівень знань;

2) застосування гнучких освітніх середовищ. Основою для розробки освітнього середовища є освітні потреби студента. Усі його складові – плани викладачів, використання аудиторій та розподіл часу, – відповідають та адаптуються для підтримки студентів у досягненні їхніх цілей;

3) забезпечення особистих освітніх траєкторій. Для всіх студентів визначено чіткі й високі освітні результати, але кожен студент просувається власною освітньою траєкторією, яка відповідає його індивідуальному навчальному прогресу, мотивації і завданням освіти;

4) використання освітніх профілів. Кожен студент має поточні дані про власні сильні сторони, потреби, мотивацію та цілі.

Отже, застосування принципу персоналізації дає змогу оптимізувати процес професійної підготовки відповідно до особистих освітніх потреб та мотивації майбутнього вчителя

географії, чим забезпечується його ефективність і результативність.

Виділення принципу *діалогічності* в підготовці майбутнього вчителя географії зумовлено важливим значенням діалогу для становлення особистості як майбутнього фахівця і як майбутнього громадянина.

Принцип діалогічності передбачає, що професійна орієнтація та підготовка студентів здійснюються в процесі діалогу з науково-педагогічними працівниками профільної кафедри й педагогічними працівниками шкіл, де вони проходять педагогічну практику. Змістом діалогу виступає обмін професійними знаннями й досвідом, індивідуальними цінностями, а також їх спільне продукування.

Водночас, доцільно зазначити, що принцип діалогічності не передбачає рівності між викладачем та студентом. Це зумовлено, насамперед, різницею у віці, життєвому досвіді й різними соціальними ролями. Проте діалогічність передбачає щирість, взаємну повагу й прийняття.

Застосування принципу діалогічності забезпечує можливість обміну професійними знаннями, досвідом та індивідуальними цінностями між викладачами і студентами.

Принцип *співробітництва* орієнтує на розгляд викладача і студента як суб'єктів професійної підготовки майбутнього вчителя географії, відповідно, обидва суб'єкти повинні співпрацювати, бути партнерами, скласти коаліцію більш досвідченого і менш досвідченого. Причому жоден із них не повинен домінувати у цьому процесі.

У межах професійної підготовки відносини співробітництва встановлюються між студентами групи та курсу, викладачами кафедри, адміністрацією факультету, студентськими та громадськими організаціями тощо. Такі відносини передбачають добровільність, прозорість, відкритість, рівноправність та взаємну відповідальність усіх суб'єктів підготовки майбутніх учителів географії за здобуті результати.

Отже, на основі міжсуб'єктних зв'язків, діалогічної взаємодії та переважання емпатії в міжособистісних стосунках принцип співробітництва забезпечує створення сприятливих умов для самовизначення, самореалізації й саморозвитку особистості у

процесі підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Принципи формування змісту підготовки

До основних принципів ***формування змісту*** підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу нами віднесено принципи *багатоаспектності, трансдисциплінарності, інтегративності, варіативності та модульності.*

Так, принцип *багатоаспектності* у формуванні змісту підготовки базується на концепції, що професійна підготовка майбутнього вчителя географії має кілька різних аспектів, виділення яких зумовлене характером та умовами його майбутньої професійної діяльності у закладі освіти. Виділені аспекти можуть бути змінені й адаптовані шляхом впровадження відповідної технології та створення належних організаційно-педагогічних умов.

Як аспекти розглядають окремі напрями професійної підготовки майбутнього вчителя географії, спричинені різноманіттям функцій і завдань його подальшої професійної діяльності. Водночас акцентуємо, що у професійній підготовці обов'язково слід врахувати всі аспекти досліджуваного феномену: якщо взяти до уваги тільки один, підготовка може не забезпечити отримання бажаних очікуваних результатів, навіть буде сприяти появі небажаних змін у особистості майбутнього вчителя географії.

Таким чином, врахування усіх аспектів, які характеризують критично важливі напрями підготовки майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу, дозволяє забезпечити її ефективність і результативність.

Принцип *трансдисциплінарності* передбачає забезпечення підготовки майбутнього вчителя географії, яка виходить за межі конкретної дисципліни, пронизує багато різних дисциплін, що дає можливість переносити знання з однієї дисципліни в іншу.

Реалізація даного принципу у процесі підготовки майбутніх учителів географії, насамперед, пов'язана з необхідністю формування їх метапредметного бачення, яке є критично важливим в умовах реформування освіти. У цьому контексті виняткове значення відіграють методи наукового пізнання (аналіз,

синтез, узагальнення, визначення, розподіл, типологізації, класифікації та ін.) та їх застосування у професійній підготовці майбутнього вчителя географії.

Принцип *трансдисциплінарності* забезпечує ефективне формування універсальної мета-професійної компетентності майбутніх учителів географії.

Принцип *інтегративності* передбачає інтеграцію у зміст підготовки результатів наукових досліджень у галузі географії, що дозволить майбутнім учителям географії разом зі спеціальною професійно-педагогічною підготовкою отримати належну загальнонаукову підготовку, сформувавши інтегративний погляд на географію як сучасну науку.

Цей принцип забезпечує можливість майбутньому вчителю географії інтегрувати наукові ідеї у практику подальшої професійної діяльності, відкрито сприймати інноваційні процеси розвитку географічної науки та оцінити їх вплив на шкільний курс географії.

Принцип *варіативності* у змісті підготовки майбутніх учителів географії, крім обов'язкових базових курсів, передбачає включення переліку додаткових фахових курсів, які можуть вільно обиратися. При цьому, у змісті навчання має бути дозволено вільний вибір не тільки додаткової дисципліни або спецкурсу, а й вільний вибір форм, методів, обсягів і темпу професійної підготовки відповідно до особистих освітніх потреб та можливостей майбутнього вчителя географії.

Принцип *варіативності* дає можливість кожному майбутньому вчителю географії навчатися за індивідуальною освітньою траєкторією, визначеною індивідуальним навчальним планом.

Відповідно до принципу *модульності*, зміст професійної підготовки майбутніх учителів географії повинен складатися з модулів, які є логічно завершеними порціями навчального матеріалу. Такий модуль, у свою чергу, структурований за змістом, включає очікувані результати й засоби контролю за досягненнями та спрямований на виконання конкретного дидактичного завдання.

Зміст кожного модуля повинен відповідати таким вимогам:

- наявність чітко визначених очікуваних результатів навчання (що повинен знати та що повинен вміти студент);
- включення у навчальний матеріал логічних і послідовних навчальних елементів, які повністю розкривають тему модуля;
- включення інформації про способи, види, форми і засоби навчання;
- детальний опис методів контролю і самоконтролю в межах модуля;
- наявність шкали оцінювання результатів засвоєння матеріалу модуля.

Таким чином, принцип модульності дає можливість забезпечити оптимальність змісту підготовки майбутніх учителів географії відповідно до їх індивідуальних освітніх потреб та інтелектуального розвитку.

Принципи організації підготовки

На нашу думку, ***організація підготовки*** майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу має базуватись на принципах *технологічності, самоорганізації, толерантності, рефлексивності та зворотного зв'язку*.

Так, принцип *технологічності* в організації підготовки майбутніх учителів географії передбачає встановлення взаємозв'язку між змістом професійної підготовки, чіткістю і послідовністю етапів навчання та логікою викладу навчального матеріалу. Цей принцип забезпечує послідовне оволодіння майбутніми вчителями географії теоретичними знаннями і практичними вміннями за фахом, розвиток їх творчого мислення та технологічної самостійності.

Відповідно до цього принципу, ефективність і результативність професійної підготовки може бути забезпечена тоді, коли зміст навчання систематично й послідовно вивчається, а просування до нового виду діяльності відбувається тільки після завершення попереднього етапу навчання.

Таким чином, організація підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу за цим принципом має відповідати таким характеристикам, як чітка алгоритмізація, варіативність, результативність і рефлексія діяльності.

Принцип *самоорганізації* зумовлений тим, що в умовах реформування освіти майбутньому вчителю географії необхідно самостійно організовувати власну педагогічну діяльність, постійно вчитися та адаптуватися до змін, які виникають у визначених умовах.

Цей принцип визначає необхідність зміни ролі майбутнього вчителя географії з позиції «той, кого навчають» на позицію «той, хто навчається». Тобто викладачі незримо керують самостійним прогресом майбутнього фахівця від незнання до знання, що сприяє його самоорганізації у навчальній діяльності.

За цим принципом, дуже важливими стають проблеми формування самодисципліни, самомотивації та самоконтролю у майбутній професійній діяльності вчителя географії та професійному розвитку.

Принцип *толерантності* передбачає, що організація підготовки майбутніх учителів географії як у закладі вищої освіти, так і у неформальній освіті має базуватися на засадах доброзичливості й терпимості до представників різних рас, релігій, соціально-економічних верств населення, осіб з обмеженими здатностями та ін.

Толерантність загалом означає повагу, адекватне прийняття та розуміння всіх культур і традицій світу, форм самовираження і манер прояву людської індивідуальності. А толерантність свідомості забезпечує стійкість поведінки майбутнього вчителя географії відносно окремих учнів та в окремій групі (класі).

Отже, використання принципу толерантності у процесі підготовки дозволить підвищити емоційну стабільність і стресостійкість майбутніх учителів географії в міжетнічному середовищі, підвищити їх самооцінку та розвинути рефлексію.

Принцип *рефлексивності* в організації підготовки передбачає особисте включення майбутнього вчителя географії у цей процес. Об'єктами рефлексії є аналіз того, що відбувається, які висновки робить із цього особистість та як отримані від цього знання та вміння допоможуть особистості в подальшому.

Рефлексія допомагає майбутньому вчителю географії побудувати власний індивідуальний стиль викладання, досягнути адекватної професійної й особистісної самооцінки, аналізувати та

прогнозувати результати своєї діяльності та підвищити рівень самоорганізації.

Отже, застосування принципу рефлексії в організації підготовки сприяє вивченню й аналізу думок, переживань, відносин, професійної діяльності майбутнього вчителя географії, що забезпечує можливість корекції, змін і розвитку.

Принцип *зворотного зв'язку* в організації підготовки майбутнього вчителя географії відіграє критично важливу роль. Адже своєчасна інформація про результати підготовки у формі оцінки або документів, що фіксують результати професійної підготовки, дозволяє викладачам визначити правильність дій. У випадку виникнення ускладнень зворотний зв'язок допомагає зрозуміти характер та причини їх появи, що дає можливість уникнути їх у подальшому.

Зворотний зв'язок у професійній підготовці виконує не тільки змістову, а й емоційну функції. Змістова функція визначає досягнення майбутніми вчителями географії певних результатів підготовки відповідно до заданих критерії оцінювання, а емоційна функція дає можливість визначити їх настрої у ході навчання і за необхідності, усунути негативні тенденції розвитку відносин між суб'єктами підготовки.

За допомогою принципу зворотного зв'язку в підготовці викладач кафедри, методист або куратор завжди може отримати інформацію про відповідність навчання очікуванням майбутніх учителів географії, відповідності змісту меті навчання та труднощам, які виникли в ході виконання завдань.

Принципи визначення результатів підготовки

На нашу думку, визначення результатів підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу має базуватися на принципах *постійного контролю, значущості для особистості та професійної мобільності*.

Так, принцип *постійного контролю* за процесом підготовки передбачає здійснення регулярних неперервних діагностичних дій викладачів, методистів і кураторів, які працюють із майбутніми вчителями географії.

Відповідно до цього принципу, у професійній підготовці, крім оцінок, які студенти здобувають у ході навчання, необхідно

враховувати прогрес розвитку їх професійних якостей і здібностей, що становлять основу професійної компетентності майбутнього вчителя географії. Це забезпечить можливість не лише отримати поточні та підсумкові результати професійної підготовки, а й простежити динаміку розвитку особистості майбутнього вчителя географії.

Цей принцип зумовлює необхідність розробки відповідних методик, що забезпечать визначення рівня готовності майбутнього вчителя географії за відповідними складовими його змісту.

Отже, впровадження розгляданого принципу забезпечує більш ефективну побудову та реалізацію процесу підготовки майбутніх учителів географії.

Принцип *значущості для особистості* в підготовці передбачає виділення серед її результатів позитивних й індивідуально значимих для кожного майбутнього вчителя географії освітніх результатів.

Застосування цього принципу зумовлено тим, що кожна особистість прагне індивідуальних досягнень, оскільки саме вони утворюють сенс для якої-небудь діяльності і забезпечують реалізацію потреби особистості бути успішною, а також сприяють її самоактуалізації й самоствердженню. Відтак, врахування особистісно значущих досягнень майбутнього вчителя географії відповідає соціальній природі та забезпечує гуманізацію процесу професійної підготовки.

Таким чином, впровадження цього принципу забезпечить створення ситуацій успіху для кожного майбутнього вчителя географії, що, у свою чергу, стимулюватиме їх самоорганізацію, самореалізацію та саморозвиток у подальшій професійній діяльності.

Принцип *професійної мобільності* встановлює особливі вимоги до результатів підготовки, за якими майбутній вчитель географії має бути здатний до опанування інноваційних педагогічних технологій, підвищення кваліфікації й професійного розвитку в умовах реформування освіти та, за потребою, до здобуття нової спеціальності у галузі географічної науки.

Згаданий, окрім забезпечення фундаментальної підготовки майбутнього вчителя з географічних наук, передбачає розкриття перспектив професійного й особистісного розвитку, зміни

спеціальності, спеціалізації або взагалі напряму подальшої професійної діяльності.

Відповідно до цього принципу, майбутній учитель географії отримує відомості про професійну мобільність, що критично важливо в умовах реформування освіти.

Отже, нами визначено комплекс принципів, що сприятимуть ефективній реалізації процесу підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу:

- принцип формулювання мети та завдань до якого належать принципи випереджувальності та формування ціннісних орієнтацій;

- принцип залучення студентів-майбутніх учителів географії до професійної підготовки, на нашу думку, має базуватися на принципах персоналізації, діалогічності та співробітництва;

- принцип формування змісту підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу до якого віднесено принципи багатоаспектності, трансдисциплінарності, інтегративності, варіативності та модульності;

- принципи організації підготовки, що має базуватись на принципах технологічності, самоорганізації, толерантності, рефлексивності та зворотного зв'язку;

- принципи визначення результатів підготовки базується на принципах постійного контролю, значущості для особистості та професійної мобільності.

3.3. Структурно-функціональна модель системи підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу

Складність та багатоаспектність проблеми дослідження зумовлюють необхідність розробки авторської структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів географії на засадах компетентнісного підходу як стратегічного орієнтиру, що забезпечить оптимальність її розв'язання. Це зумовлює необхідність уточнення сутності понять «моделювання» та «модель».

Теоретичною основою для розробки авторської моделі стали праці вітчизняних і зарубіжних науковців: К. Батароева [35], А. Зотова [144], Е. Литовки [214], І. Осадчвенко [273], О. Пірогової [290], Т. Резера [322], І. Семенової [341], В. Штофа [492], Л. Фрідмана [413] та ін., які вивчали різні аспекти моделювання педагогічних процесів.

З огляду на те, що розробка будь-якої моделі відбувається в процесі моделювання, насамперед уточнимо його сутність.

Так, у психолого-педагогічних дослідженнях поняття «*моделювання*» розглядається як:

– «мисленнєве і матеріальне імітування реально існуючої системи шляхом спеціального конструювання моделей, в яких відтворюються принципи організації і функціонування цієї системи» (І. Фролов) [416, с. 20];

– процес створення моделі, у якій різними засобами й за різними аспектами моделюється певна реально існуюча система (Г. Суходольський) [377, с. 120];

– вища особлива форма наочності, засіб подання інформації, яка забезпечує більш глибоке розкриття сутності досліджуваного феномену (Ю. Бабанський) [25, с. 93];

– метод наукового пізнання, що забезпечує адекватний опис і цілісне відображення у формі моделі уявлення дослідника про сутність, найважливіші якості та компоненти системи (В. Краєвський) [188, с. 45];

– процес опосередкованого практичного й теоретичного дослідження об'єкта, в якому вивчаються його певні аспекти, що об'єктивно співвідносяться з ними та надають відомості про об'єкт моделювання (Ю. Подповетна) [298, с. 151].

За Філософським словником, моделювання – «це відтворення характеристик певного об'єкта на іншому об'єкті, спеціально створеному для його вивчення, який при цьому називається моделлю» [406, с. 289].

На думку Л. Сушенцевої, моделювання дуже важливе в педагогічних дослідженнях, оскільки воно дає змогу імітувати реальні педагогічні системи, використовуючи аналоги, що відтворюють найважливіші організаційні та функціональні властивості досліджуваного об'єкта (системи) [380, с. 165].

При цьому, як вважає О. Лавріненко, моделювання педагогічного феномену може набувати такі різновиди:

1) розробка концептуальної моделі формування вмінь, розвитку якостей особистості тощо (концептуальне моделювання);

2) розробка системи взаємопов'язаних моделей різних видів педагогічних об'єктів (системне моделювання);

3) розробка моделі, що відображає динаміку й логіку розвитку досліджуваного об'єкта (процесуальне моделювання);

4) розробка моделі практичних дій учителя або його взаємодії з колегами та учнями (праксеологічне моделювання) [206].

Успішність будь-якого виду моделювання великою мірою залежить від якості формалізації теоретичних положень, що описують модельоване явище [367, с. 338].

На думку А. Дахіна, педагогічне моделювання може бути виконане в наступні шість етапів:

1) входження у процес моделювання та вибір його методологічних засад для якісного опису предмета дослідження;

2) постановка завдань моделювання;

3) конструювання моделі з деталізацією залежності між основними елементами об'єкта дослідження, визначенням параметрів об'єкта та критерії оцінювання їх змін, вимір діагностичних методик;

4) вивчення валідності розробленої моделі для виконання визначених завдань;

5) застосування моделі в педагогічному експерименті;

6) змістова інтерпретація результатів моделювання [108, с. 115],

Таким чином, моделювання ми розуміємо як процес розробки моделі досліджуваного феномену, який забезпечить його вивчення шляхом відображення складу та взаємовідносин найсуттєвіших структурних компонентів об'єкта дослідження. Моделювання також виступає засобом досягнення мети дослідження, що забезпечує якісний та кількісний аналіз динаміки формування й розвитку досліджуваного феномену.

Далі уточнимо сутність поняття «*модель*». У психолого-педагогічних дослідженнях це поняття набуло чимало різноманітних тлумачень.

Так, класики педагогіки визначають модель як:

– матеріально реалізовану систему наукового знання, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження й здатна його заміщати (В. Штоф) [492, с. 67];

– це «...вибрана суб'єктом система, яка відтворює істотні, для певної мети пізнання, сторони (елементи, властивості, відносини, параметри) об'єкта вивчення і через це знаходиться з ним у такому відношенні заміщення і схожості, що дослідження її служить опосередкованим способом отримання знання про цей об'єкт» (К. Батароєв) [35, с. 28];

– штучно створений зразок у вигляді фізичної конструкції, знакової форми або формулу (Л. Фрідман) [412, с. 12];

– спеціально сконструйована система, яка відображає суттєві властивості об'єкта дослідження (Н. Тализіна) [381].

У словниках поняття «модель» тлумачиться як:

– «речова, знакова або умовна система, що відтворює, імітує чи відображає принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості, ознаки чи характеристики об'єкта дослідження (оригіналу), безпосереднє вивчення якого неможливе, ускладнене або недоцільне і може змінити цей об'єкт у пізнавальному процесі з метою здобуття нових знань про нього» (Філософський енциклопедичний словник) [408, с. 105];

– «еталон, стандарт, зразок, примірник чогось; схему для пояснення якогось явища або процесу» (Український педагогічний словник) [90, с. 195];

– «абстрактне подання теорії, її операціоналізація, яку можна передати емпіричним шляхом» (Соціологія: короткий енциклопедичний словник) [367, с. 339];

– «ідеальна копія реального об'єкта, що відтворює не все явище в цілому, а лише найбільш істотні його риси і властивості» (Психологічний словник) [316, с. 11];

– «система, що відображає або відтворює існуючі чи проєктовані структуру, склад, зміст та організацію навчання спеціаліста та забезпечує їх реалізацію» (Енциклопедія професійної освіти) [482, с. 78];

– «...уявна або матеріально реалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна замінювати його простішим прототипом так,

що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта» (Енциклопедія освіти) [126, с. 516].

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях поняття «модель» набуває таких тлумачень:

– «штучно створений зразок у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, маючи подібність до досліджуваного об'єкта (або явища), відображає і відтворює в більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відношення між елементами цього об'єкта» (А. Дахін) [109, с. 22];

– «спрощений зразок об'єкта педагогічної діяльності, що зберігає його найсуттєвіші риси» (І. Ліпський) [211, с. 124];

– «штучно створений зразок у вигляді схеми» [85, с. 18];

– «палітра емпірично спостережуваних властивостей і зв'язків дійсності, які виокремлені з урахуванням теоретичних основ формування досліджуваного процесу» (Н. Башавець) [39, с. 16–17];

– будь-який аналог, образ певного об'єкта, явища або процесу, що використовується як його «презентема» та відтворює властивості, структуру та взаємозв'язок між елементами досліджуваного феномену (Е. Литовка) [214, с. 108].

При цьому в структурі будь-якої педагогічної моделі можна виділити сукупність відповідних елементів, до якої входять мета освіти, зміст освіти, етапи освітнього процесу, форми, методи й засоби навчання та методи діагностики результативності навчання (О. Пірогова) [290].

Педагогічні моделі можуть бути:

1) описовими – створюють уявлення про завдання, структуру, основні елементи освітнього процесу;

2) функціональними – дають можливість теоретично аргументувати стан освітньої практики;

3) прогностичним – відображають розвиток освіти в системі зв'язків із соціальним середовищем [270, с. 88].

Отже, модель виступає засобом, за допомогою якого отримуються нові знання про об'єкт дослідження. Вона дозволяє виробити ідеальну схему реального об'єкта шляхом визначення його структурних компонентів та їх взаємозв'язків.

У контексті нашого дослідження також доцільно визначити вимоги до авторської моделі підготовки майбутніх учителів

географії до професійної діяльності, які забезпечать її валідність і результативність.

Так, на думку І. Семенової, розроблена модель має включати ті компоненти, що безпосередньо впливають на ефективність розвитку досліджуваного феномену; володіти контрольованою структурою, яка дає можливість корегування наявних та створення нових компонентів. Крім цього, мати можливість діагностування всіх етапів розвитку досліджуваного феномену [341, с. 63–64].

В своїх дослідженнях А. Зотов вважає, що будь-яка теоретична модель повинна відповідати критеріям: *адекватності* (відповідність моделі суттєвим властивостям об'єкта); *відкритості* (зв'язок теоретичної моделі з оточенням); *системності* (виділення ієрархічної залежності між складовими моделі); *стабільності* (константність моделі незалежно від змін умов); *оптимальності* (включення до моделі мінімальної кількості параметрів) [144, с. 57].

До цього переліку вимог А. Дахін додає:

– *прогностичність моделі*, яка має забезпечити оптимізацію змісту підготовки з орієнтацією на професійний розвиток відповідно до вимог інформаційного суспільства;

– *врахування моделлю професійної адаптації майбутнього вчителя*, що має сприяти його ефективній реалізації в усіх напрямках професійної діяльності, вивчення й впровадження педагогічного досвіду колег та формування власного стилю викладання [109, с. 24].

Не менш важливими вимогами до моделі, на думку О. Пірогової, є:

– *раціональність*, що передбачає вибір таких завдань і способів їх виконання, які забезпечать можливість одержання максимально можливих очікуваних результатів;

– *діагностичність*, що передбачає можливість визначення проміжних та кінцевих результатів підготовки [290, с. 38].

У наукових доробках І. Осадченко звертає увагу на те, що будь-яка модель повинна включати певні *стабілізуючі фактори*, які відображають зміст освіти, стійкі міждисциплінарні зв'язки, методику навчання, психолого-педагогічні вимоги до організації та ін. [273]. Водночас Т. Резер стверджує, що занадто

регламентована освітня система не завжди забезпечує ефективну динаміку розвитку досліджуваного педагогічного феномену [322], що актуалізує потребу в розробці гнучкої педагогічної технології, яка б враховувала індивідуальні освітні потреби майбутніх учителів географії.

Отже, при розробці моделі ми дотримувались таких вимог: адекватності, відкритості, системності, стабільності, оптимальності, прогностичності, раціональності, діагностичності та врахування стабілізуючих факторів, що забезпечило б побудову ефективної авторської структурно-функціональної моделі досліджуваного феномену.

Авторська структурно-функціональна модель.

Запропонована авторська структурно-функціональна модель є графічним відображенням мети, завдань, наукових підходів, принципів, психолого-педагогічних умов, структурних складових змісту, організаційних етапів та критеріїв і показників оцінювання рівня підготовленості майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

У структурі авторської структурно-функціональної моделі виділено проектно-цільову, процесуально-технологічну та діагностично-результативну підсистеми (рис. 3.1). Розглянемо їх детальніше.

Проектно-цільова підсистема авторської структурно-функціональної моделі відтворює зв'язки між теоретичними основами, методологічними засадами, авторською концепцією, комплексом принципів, змістовими компонентами й структурними складовими підготовленості, а також комплексно-методичним забезпеченням, які в сукупності визначають теоретико-методологічні засади і спрямування процесу підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

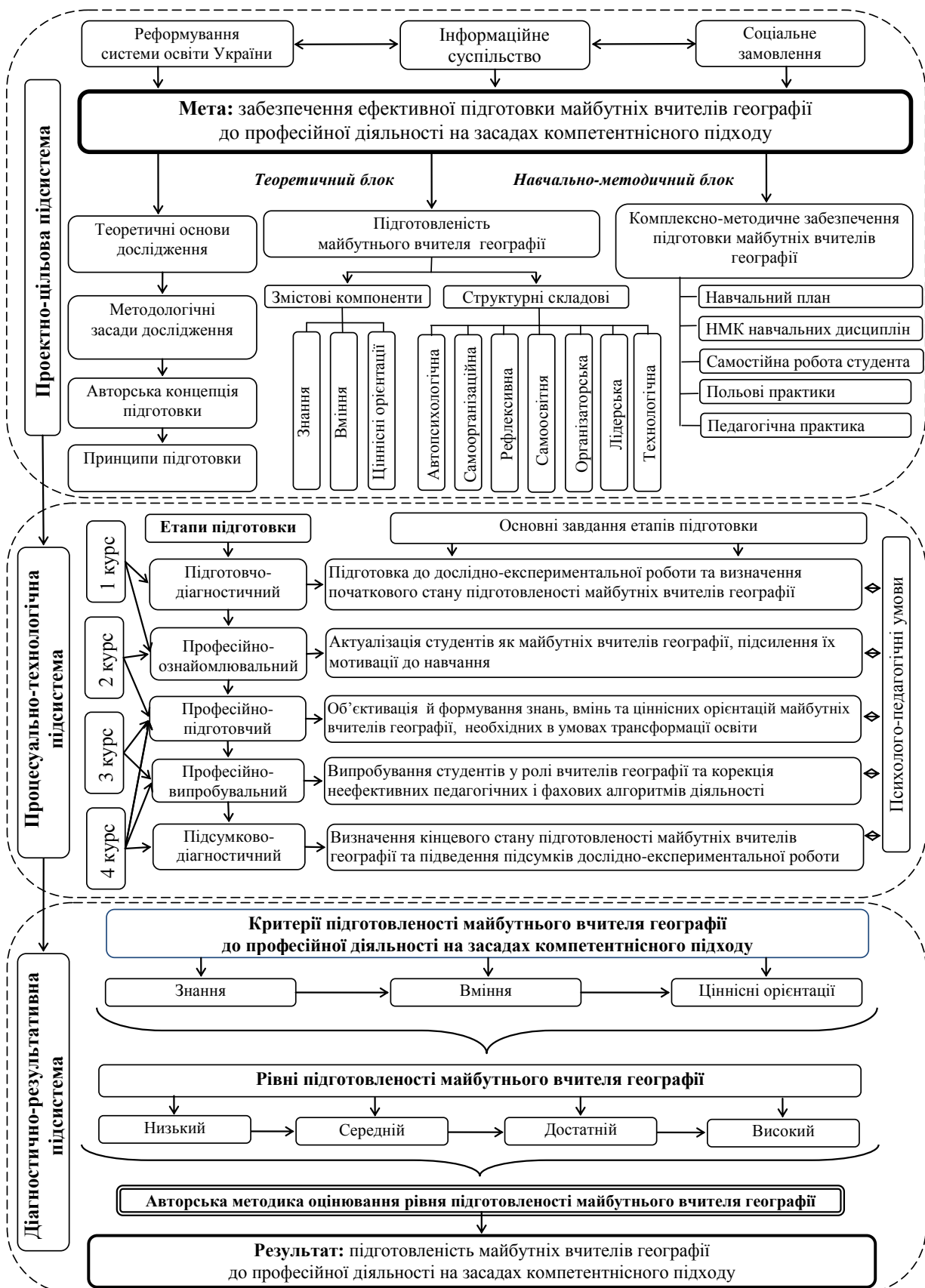


Рис 3.1. Структурно-функціональна модель системи підготовки майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу

Системоутворюючим чинником розробленої моделі виступає її *мета* – забезпечення ефективної підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу, яка зумовлена реформуванням системи освіти України, вимогами інформаційного суспільства та соціальним замовленням.

Теоретичною основою дослідження стали праці українських і зарубіжних науковців, які вивчали різні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців. Серед напрямів дослідження нами виокремлено: 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 учителів, теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів географії.

Методологічні засади дослідження відображають сукупність загальних положень теорії пізнання, методологічних принципів та підходів, які представлені на філософському, загальнонауковому та конкретно-науковому рівнях. Ми також визначили методи, які забезпечують успішне виконання всіх завдань дослідження та досягнення його мети.

Вирішальний вплив на майбутню професійну діяльність вчителів географії справляють *тенденції реформування* систем загальної середньої освіти й післядипломної педагогічної освіти України.

До тенденцій реформування системи загальної середньої освіти України нами віднесено: необхідність вивчення і впровадження зарубіжного досвіду в галузі освіти, підвищення ролі самоосвіти вчителя в умовах інформаційного суспільства й значення технологічної підготовки в галузі ІКТ, компетентнісна спрямованість освіти, зростання впливу ІКТ, підвищення значення іноземних мов, орієнтація на розвиток полікультурності та комунікабельності особистості, гуманізація, гуманітаризація, інтеграція змісту окремих дисциплін, 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.

Серед тенденцій реформування системи післядипломної педагогічної освіти України нами визначено: впровадження інноваційних моделей підвищення кваліфікації, використання інформальної освіти та заміну атестації на сертифікацію.

Авторська концепція спрямована на обґрунтування авторського задуму реалізації системи підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

В залежності від основних компонентів підготовки, ми визначили *принципи*, що сприятимуть ефективній реалізації системи підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу:

– мета та завдання підготовки (принципи випереджувальності та формування ціннісних орієнтацій);

– залучення студентів до підготовки (принципи персоналізації, діалогічності та співробітництва);

– формування змісту підготовки (принципи багатоаспектності, трансдисциплінарності, інтегративності, варіативності та модульності);

– організація підготовки (принципи технологічності, самоорганізації, толерантності, рефлексивності та зворотного зв'язку);

– результати підготовки (принципи постійного контролю, значущості для особистості та професійної мобільності).

Структуру підготовленості майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу утворюють особистісно-розвивальні структурні складові (автопсихологічна, самоорганізаційна, рефлексивна й самоосвітня) та соціально-педагогічні структурні складові (організаторська, лідерська та технологічна). При цьому кожна структурна складова включає відповідні змістові компоненти (знання, вміння та ціннісні орієнтації).

Комплексно-методичне забезпечення підготовки майбутніх учителів географії включає: навчальний план із спеціальності, НМК навчальних дисциплін, науково-методичні матеріали для

організації самостійної роботи студента, проходження польових практик і педагогічної практики.

Процесуально-технологічна підсистема авторської моделі відтворює основні етапи, їх локалізацію та психолого-педагогічні умови, в яких реалізовано процес підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Відповідно до авторського задуму, цей процес інтегровано у п'ять етапів: *професійно-діагностичний, професійно-ознайомлювальний, професійно-підготовчий, професійно-випробувальний та підсумково-діагностичний*. Кожен із названих етапів має локалізацію, мету й завдання.

Так, метою *професійно-діагностичного етапу* є підготовка до дослідно-експериментальної роботи та визначення початкового стану підготовленості майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу. Локалізація: перший курс.

Професійно-ознайомлювальний етап підготовки має на меті актуалізацію студентів як майбутніх учителів географії та підсилення їх мотивації до навчання. Локалізація: перший і другий курс.

Професійно-підготовчий етап підготовки має забезпечити об'єктивізацію й формування знань, умінь та ціннісних орієнтацій майбутніх учителів географії, необхідних для подальшої професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу. Локалізація: професійна та педагогічна підготовка, другий, третій і четвертий курс.

Професійно-випробувальний етап підготовки передбачає випробування студентів у ролі вчителів географії та корекцію неефективних педагогічних і фахових алгоритмів діяльності. Локалізація: педагогічна практика, третій та четвертий курс.

Метою *підсумково-діагностичного етапу* є визначення кінцевого стану підготовленості майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу та підведення підсумків дослідно-експериментальної роботи. Локалізація: четвертий курс.

Запропонована структурно-функціональна модель враховує комплекс необхідних і достатніх *психолого-педагогічних умов*, що

забезпечують ефективність реалізації процесу підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу: формування в майбутніх учителів географії системи ціннісних орієнтацій, спрямованих на ефективну професійну діяльність і саморозвиток; оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів географії відповідно до вимог інформаційного суспільства та реформування освіти; використання змішаного навчання у процесі підготовки майбутніх учителів географії; формування й розвиток алгоритмічного мислення майбутніх учителів географії. Проте ефективність досліджуваного процесу можлива тільки у випадку комплексного застосування кожної з визначених психолого-педагогічних умов.

Діагностично-результативна підсистема розробленої моделі відображає авторське бачення кінцевих результатів процесу підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу та засобів їх оцінювання.

Основою для оцінювання підготовленості майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу є критерії (знання, вміння та ціннісні орієнтації), відповідні їх показники та рівні (низький, середній, достатній і високий), які детально описані нами у підрозділі 4.3.

Як діагностичний засіб для оцінювання рівня підготовленості майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу нами обрано *тест-опитувальник*.

Розроблена структурно-функціональна модель підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу реалізована у вигляді відповідної педагогічної технології, яка розглянута нами в наступному розділі.

РОЗДІЛ 4

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

4.1. Психолого-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу

Результативність підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу досягається завдяки створенню комплексу відповідних психолого-педагогічних умов.

Проаналізувавши публікації з даної тематики варто зазначити, що педагогічні умови повинні відповідати певним вимогам:

– володіти системним характером, мати чітко визначену структуру та забезпечувати зв'язки між її компонентами (А. Ашеро́в, В. Логві́ненко) [24];

– враховувати особливості досліджуваного феномену та обставини, що впливають на його ефективність (С. Літві́нчук) [215];

– впливати на фізичний, психологічний й моральний розвиток особистості (В. Полонський) [301, с. 18];

– бути необхідними й достатніми для ефективного розвитку досліджуваного феномену (В. Кривоносова) [191, с. 227].

Необхідними вважаються умови, які вже виділялися щодо досліджуваного предмета, але не забезпечили повного розв'язання проблеми дослідження, а достатніми умовами – ті, яких достатньо для її ефективного розв'язання (А. Литвин) [213, с. 11].

Отже, психолого-педагогічні умови мають відповідати таким вимогам: враховувати особливості досліджуваного феномену; позитивно впливати на ефективність процесу підготовки майбутніх учителів географії та бути необхідними й достатніми.

З метою виявлення основних педагогічних умов підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах

компетентнісного підходу проведено експертне опитування викладачів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, що забезпечують спеціальність 014 «Середня освіта (Географія)». Експертам запропоновано вказати найбільш ефективні, на їхню думку, педагогічні умови шляхом ранжування.

Проаналізувавши результати опитування експертів, ми визначили перелік педагогічних умов підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності: формування в майбутніх учителів географії системи ціннісних орієнтацій; посилення мотивації до професійно-педагогічного вдосконалення; оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів географії; створення науково-методичного забезпечення для поглиблення теоретичних знань і удосконалення практичних умінь та навичок; використання дистанційного навчання; впровадження інноваційного педагогічного досвіду в навчальний процес; формування та розвиток алгоритмічного навчання; залучення студентів до самостійної проектно-дослідницької діяльності; оволодіння інноваційними педагогічними технологіями; вироблення індивідуального стилю професійно-педагогічної діяльності; поглиблення рефлексивної позиції на етапах самовдосконалення і саморозвитку; вдосконалення професійно-педагогічної діяльності в процесі проходження педагогічних практик.

Отже, можна констатувати, що система підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності залежить від багатьох педагогічних умов підготовки, зокрема і тих, про які йшла мова.

Перелік виокремлених у процесі експертного опитування педагогічних умов запропоновано в таблиці «Перелік педагогічних умов системи підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності» (табл. 4.1).

**Перелік педагогічних умов системи підготовки
майбутніх учителів географії до професійної діяльності**

№ п/п	Педагогічні умов системи підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності
1.	Формування в майбутніх учителів географії системи ціннісних орієнтацій
2.	Посилення мотивації до професійно-педагогічного вдосконалення
3.	Оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів географії
4.	Створення науково-методичного забезпечення для поглиблення теоретичних знань і удосконалення практичних умінь та навичок
5.	Використання дистанційного навчання
6.	Упровадження інноваційного педагогічного досвіду в навчальний процес
7.	Формування та розвиток алгоритмічного навчання
8.	Залучення студентів у самостійну проектно-дослідницьку діяльність
9.	Оволодіння інноваційними педагогічними технологіями
10.	Вироблення індивідуального стилю професійно-педагогічної діяльності
11.	Поглиблення рефлексивної позиції на етапах самовдосконалення і саморозвитку
12.	Удосконалення професійно-педагогічної діяльності в процесі проходження педагогічних практик

До комплексу необхідних і достатніх *психолого-педагогічних умов*, які найчастіше згадувались експертами, та на основі проведеного аналізу, врахування практичного досвіду та авторського бачення досліджуваного феномену нами включено:

1) формування в майбутніх учителів географії системи ціннісних орієнтацій, спрямованих на ефективну професійну діяльність і саморозвиток;

2) оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів географії відповідно до вимог інформаційного суспільства та реформування освіти;

3) використання змішаного навчання у процесі підготовки майбутніх вчителів географії;

4) формування й розвиток алгоритмічного мислення майбутніх учителів географії.

Проте кожна з визначених психолого-педагогічних умов забезпечує ефективність досліджуваного процесу тільки у випадку їх комплексного застосування.

Перша психолого-педагогічна умова спрямована на формування в майбутніх учителів географії ціннісних орієнтацій, спрямованих на ефективну професійну діяльність і саморозвиток. Адже ціннісні орієнтації у процесі становлення майбутнього вчителя географії як фахівця набувають критично важливого значення, оскільки визначають його пізнавальну, прикладну, фахову та професійно-педагогічну спрямованість.

Формування ціннісних орієнтацій дозволить кожному майбутньому вчителю географії активно включитися у професійну діяльність і суспільне життя.

У психолого-педагогічних дослідженнях поняття «ціннісні орієнтації» тлумачиться по-різному.

Так, у психології «ціннісна орієнтація» розглядається як спрямованість (цілі) індивіда, яка контролює його когнітивні процеси і рефлексію, а також є ознакою соціалізації особистості (К. Альбуханова) [9, с. 18].

На думку Н. Жабінець, «ціннісні орієнтації» характеризують спрямованість смислової сторони у свідомості особистості. При цьому, ціннісні орієнтації з усього, що здобує особистістю в процесі соціалізації фіксують тільки те, що для неї є важливе й істотне [130, с. 132].

А. Донцов також пов'язує ціннісні орієнтації з соціалізацією особистості та визначає їх як смислові установки суб'єкта, усвідомлені ним у процесі соціалізації відповідно до вимог суспільства [118, с. 30].

Зарубіжні дослідники П. Ван Ланге, Р. Беккерс та Т. Шуйт розглядають ціннісні орієнтації у контексті взаємодії особистості й суспільства, детермінуючи їх як складні, інтегровані принципи, що забезпечують узгодження різних мотивів діяльності особистості на шляху розв'язання найважливіших проблем людства (відносини між людиною і природою, ставлення до часу, стосунки між людьми, розуміння людської природи та ін.) [552, с. 380].

Разом з тим, ціннісні орієнтації відображають: загальні інтереси особистості, ієрархію її пріоритетів, зразки для

наслідування, уявлення про очікувані результати, механізми відбору за критеріями значимості, ступінь готовності і впевненості особистості до реалізації проекту власного життя (Л. Фридман, Н. Зубенко) [415]. Крім цього, вони стосуються надання переваги чи заперечення певних смислів організації життя та неготовністю або готовністю поводитися відповідно до них (Л. Шіляєва) [483, с. 27].

Ціннісні орієнтації також визначають загальну спрямованість особистості, зумовлюють вибір цілей життя та професійної діяльності і певним чином можуть пояснити її поведінку в типових ситуаціях (Л. Антілогова) [14, с. 24].

Зважаючи на їх значення, ціннісні орієнтації виконують низку функцій для соціалізації особистості.

Зокрема, Д. Іхсанова виокремлює такі функції: *адаптивну*, що забезпечує здатність особистості задовольняти власні потреби з урахуванням цінностей, які домінують у суспільстві; *захисну*, за якою ціннісні орієнтації виконують роль фільтрів, що пропускають тільки ту інформацію, яка не суперечить засвоєним цінностям; *гармонізаційну*, яка забезпечує гармонізацію всіх психічних процесів особистості; *пізнавальну*, що забезпечує здобуття нової інформації, критично важливої для підтримки цілісності особистості; *експресивну*, що забезпечує самоствердження й самовираження особистості через її прагнення в досягненні успіху та отримання визнання в певній сфері [154, с. 62–63].

До цього переліку А. Бітуєва додає *сенсоутворюючу* та *регулятивну* функції. На думку дослідниці, саме регулятивна функція забезпечує: усвідомлення особистістю бажаного рівня життєдіяльності та формування відповідних позитивних уявлень; усвідомлення особистістю небажаного рівня життєдіяльності та формування відповідних негативних уявлень; психологічну готовність особистості до певної діяльності, що передбачає мобілізацію творчого потенціалу й врахування необхідних витрат (моральних, матеріальних, часу тощо) [49].

У педагогічних дослідженнях Е. Клімов [166], Ю. Лисенко [222], Л. Мітіна [238], О. Научитель [251], Л. Романюк [328], М. Яницкий [503] та ін. ціннісні орієнтації розглядаються як

професійно значимі характеристики, що забезпечують ефективність подальшої професійної діяльності фахівців.

До структури ціннісних орієнтацій особистості дослідники включають:

– мотиви, життєві цілі та моральні ідеали особистості (М. Казакіна) [155, с. 25–26];

– потреби, мотиви, інтереси, цілі, світогляд, ідеали й переконання особистості (О. Зотова і М. Бобнєва) [145, с. 249];

– систему понять, правил, оцінок, норм, переконань, поглядів, вірувань, цінностей, інтереси, бажання, прагнення дотримуватися певних норм і правил, ставлення до об'єктів тощо (В. Драченко) [119].

Як стверджує Ю. Шайгородський, ціннісні орієнтації особистості повинні розглядатися тільки з позицій їх єдності та взаємозв'язку між структурними компонентами. Оскільки жоден із компонентів «не має статусу самостійного регулятора поведінки й діяльності в широкому особистісному сенсі цього поняття, а робить лише певний функціональний внесок у цілісну структуру ціннісних орієнтацій як багатоаспектного утворення» [481, с. 102].

Важливу роль у структурі ціннісних орієнтацій відіграють *мотиви, прагнення та цінності* особистості майбутнього вчителя географії в професійній сфері.

Так, *мотиви*, насамперед, характеризуються індивідуальністю, прагматичністю й дієвістю, оскільки опираються на реальні потреби особистості (І. Попова) [304, с. 23]. Саме тому мотиви та прагнення особистості задають вектор діяльності та визначають величину зусиль, які треба докласти для її реалізації (Т. Парсонс) [278, с. 67], а також виступають предметними потребами (прагненнями, бажаннями володіти чимось) (В. Драченко) [119].

Прагнення – це динамічна система перспектив і зразків наслідування, яка зумовлена потребами, інтересами та цінностями особистості. Прагнення відповідають на питання: «Чого хоче особистість?», «Що привабливе для особистості?» та «Чого прагне особистість?» (С. Рубінштейн) [330, с. 186].

Поняття «*цінність*» визначає привабливість цільового об'єкта та разом з потребами особистості визначає важливість досягнення тієї чи іншої мети (Л. Божович) [54].

Формування ціннісних орієнтацій, на думку Л. Антілогової, здійснюється у три стадії:

1) емоційне оцінювання та переживання зовнішньої ситуації, яке актуалізує внутрішні установки, потреби й мотиви особистості;

2) усвідомлення особистістю власних мотивів і вчинків, їх раціональне оцінювання;

3) реалізація ціннісних орієнтацій особистості у певній діяльності відповідно до власних можливостей [13, с. 15].

Ефективне формування ціннісних орієнтацій особистості детерміноване певними факторами, серед яких найважливіші:

– потреби особистості, які визначаються шляхом суб'єктивного розуміння її об'єктивних інтересів;

– існуючі норми, правила та способи дій у конкретній сфері діяльності;

– соціальні умови, в яких реалізується життєдіяльність особистості (І. Дьяконов) [123].

Отже, ціннісні орієнтації, як уже зазначалося, задають вектор діяльності майбутнього вчителя географії та визначають величину зусиль, необхідних для реалізації поставлених питань. Важливу роль у цій структурі відведено мотивам, прагненням та цінностям особистості майбутнього вчителя географії.

Реалізація першої психолого-педагогічної умови відбувається завдяки:

– ознайомленню майбутнього вчителя географії із завданнями професійної діяльності та вимогами фаху;

– усвідомленню майбутнім учителем географії соціальної значущості, матеріальних і соціальних умов подальшої професійної діяльності;

– усвідомленню майбутнім учителем географії власних особистісних характеристик та їх відповідності вимогам подальшої професійної діяльності;

– усвідомленню майбутнім учителем географії перспектив і можливостей особистісного й професійного розвитку в закладі загальної середньої освіти;

– створенню ситуацій успіху для майбутніх учителів географії під час проходження теоретичної і практичної підготовки;

– застосуванню комплексної оперативної мотивації й стимулюванню майбутніх учителів географії у процесі навчання.

Очікувані результати реалізації цієї психолого-педагогічної умови – формування в майбутніх учителів географії таких ціннісних орієнтацій, які мають:

– забезпечити саморегуляцію, самоконтроль та самовдосконалення у професійній діяльності;

– визначити власні особистісні професійні якості та їх значення у професійній діяльності;

– задовольнити індивідуальні й соціальні потреби пізнання дійсності;

– сприяти досягненню високого рівня професійної компетентності;

– забезпечити здатність протистояти невизначеностям професійної діяльності та життя в умовах реформування освіти.

Передбачалося, що завдяки цій психолого-педагогічній умові майбутні вчителі географії будуть активніше навчатися, здобувати знання, формувати вміння і навички, важливі для подальшої професійної діяльності.

Другою психолого-педагогічною умовою визначено оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів географії відповідно до вимог інформаційного суспільства та реформування освіти.

Реалізація цієї умови має на меті формування знань і вмінь майбутніх учителів географії, необхідних для ефективної професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу відповідно до визначеної нами структури підготовленості.

Згідно з авторським баченням, у змісті підготовленості майбутніх учителів географії до професійної діяльності в зазначених умовах нами виділено *особистісно-розвивальні структурні складові* (автопсихологічна, самоорганізаційна, рефлексивна та самоосвітня) і *соціально-педагогічні структурні складові* (організаторська, лідерська й технологічна), кожна з яких включає відповідні змістові компоненти, детально розглянуті в підрозділі 3.1.

Оновлений зміст професійної підготовки повинен забезпечити формування і розвиток знань та вмінь майбутніх учителів географії щодо змісту і показників автопсихологічної

компетентності та її впливу на ефективність майбутньої професійної діяльності; здійснення самодіагностики, особистісної саморегуляції й самовдосконалення; здійснення саморегуляції власної діяльності та емоційної сфери; економного розподілу власних сили та засобів; планування своєї діяльності і часу на професійний розвиток; здійснення самомотивації та самоспонування у професійній діяльності; здійснення самоконтролю й самодисципліни; рольових функцій та організацію взаємодії у колективі; процесів актуалізації особистості, реалізацію її рефлексивних здібностей, осмислення й подолання стереотипів мислення; виявлення та аналіз допущених помилок, розкриття психолого-педагогічних причин їх виникнення; самоаналізу, самооцінки в педагогічній діяльності. Необхідно також опанувати методи пізнання, володіння прийомами самонавчання, планування, організації та реалізації самоосвітньої діяльності; роботи з навчальною й науковою літературою за фахом; використання інформаційних технологій та ресурсів мережі Інтернет; організаторської діяльності вчителя географії; організації учнівського колективу та взаємовідносин у ньому; роботи з активом класу та координації його дій; залагодження конфліктів, які виникають у екскурсіях і походах; встановлення партнерства в учнівському колективі під час походів, екскурсій; підтримки учнів у стресових ситуаціях, які можуть виникнути у походах та екскурсіях. Винятково важливо усвідомити алгоритми та їх роль для професійної діяльності; сутність технологічного підходу при викладання географії; суть, зміст та особливості технологій, уміння їх впроваджувати у власну професійну діяльність і професійний розвиток; розкладення на складові процесу досягнення бажаного освітнього результату; прогнозування і проектування власної діяльності у технологічному середовищі, яке постійно змінюється.

Реалізація цієї психолого-педагогічної умови відбувається у ході оновлення змісту таких дисциплін, як:

- «Вступ до спеціальності»;
- «Історія географії в Україні»;
- «Суспільна географія»;
- «Педагогіка з основами педагогічної майстерності»;
- «Методика викладання географії»;

- «Методика і проблеми викладання географічного українознавства»;
- «Ознайомлювальна педагогічна практика»;
- «Педагогічна практика»;
- «Методика соціально-виховної роботи в сучасній школі» (соціально-педагогічні структурні складові: організаторська, лідерська та технологічна);
- Спецкурс «Новітні технології навчання»;
- Спецкурс «Особистісний і професійний розвиток майбутнього вчителя географії на засадах компетентнісного підходу» (особистісно-розвивальні структурні складові: автопсихологічна, самоорганізаційна, рефлексивна та самоосвітня).

Отже, реалізація другої психолого-педагогічної умови сприятиме формуванню належної теоретичної і практичної бази підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Використання змішаного навчання є третьою умовою, що спрямована на поєднання традиційних та інноваційних форм, методів і засобів підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Загалом, змішане навчання розглядається як відносно новий підхід до організації навчання, який поєднує традиційну класно-урочну систему освіти та інноваційну цифрову освіту.

На сьогодні у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях поняття «змішане навчання» ще не набуло однозначного тлумачення.

Так, за визначенням В. Кухаренка, **«змішане навчання»** – це «цілеспрямований процес здобування знань, умінь та навичок в умовах інтеграції аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу на основі використання і взаємного доповнення технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання за умови самоконтролю студента за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання» [204, с. 56].

На думку К. Бугайчука, поняття «змішане навчання» слід розглядати як «різні варіанти поєднання форм і методів організації формального, неформального, інформального навчання, а також

самонавчання, що здійснюються для досягнення особою заздалегідь визначених навчальних цілей зі збереженням механізму контролю за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання» [68, с. 2–3].

Я. Сікора поняття «змішане навчання» розуміє як «цілеспрямований, організований, інтерактивний процес взаємодії студентів та викладача, що дидактично оптимально об'єднує технології традиційного й онлайн-навчання, яке базується на інформаційно-комунікаційних технологіях й орієнтоване на індивідуальні запити студентів незалежно від їх розміщення в просторі й часі» [347, с. 236];

У зарубіжних дослідженнях поняття «змішане навчання» тлумачать як:

– інтеграцію навчання в режимі он-лайн та очного навчання (Face-to-Face – F2F), яка забезпечує гнучкість доступу та використання інформації (Л. Куеста Медіна) [513, с. 43];

– додавання ІКТ до переліку традиційних методів навчання в поєднанні з різними методиками викладання, шляхом об'єднання можливостей соціалізації очної взаємодії з технологічними можливостями навчання в онлайн-середовищі (Дж. Руні) [541, с. 27].

– підхід, який змішує онлайн та очне (F2F) навчання, методи викладання та методи учіння, форми інструктажу (С. Грехем) [523, с. 254].

Проте змішане навчання зовсім не передбачає використання ІКТ тільки при викладанні традиційного курсу або як доповнення для пояснення складного матеріалу чи пошуку додаткової інформації за курсом [524, с. 12].

Використання змішаного навчання у професійній підготовці майбутніх учителів географії надає низку переваг:

– усуває бар'єри часу та місця (С. Сеті) [542, с. 32];

– забезпечує гнучкість навчання та зменшення часу викладання за допомогою практичних, сучасних та ефективних доповнень до занять, зокрема аудіовізуальних засобів (С. Бонк та ін.) [508, с. 563];

– забезпечує вищий рівень взаємодії між студентом і викладачем, між студентом і студентом, між студентом і змістом

навчання, а також між студентом та інтерфейсом курсу (С. Хан та ін.) [527, с. 9];

– не тільки забезпечує використання різних інформаційно-комп'ютерних технологій, а й поліпшує ефективність взаємодії між усіма учасниками змішаного навчання, сприяє виникненню різних видів взаємодій (М. Вілсон) [554, с. 67];

– забезпечує можливість розробки та впровадження змісту навчання, що побудований відповідно до запитів і потреб більш вимогливих, критичних та творчих студентів (М. Мур) [535, с. 23];

– забезпечує студентам можливість налаштувати процес навчання відповідно до власних потреб й переконань, стилю навчання, наявних знань, умінь і навичок, демографічних особливостей та попереднього досвіду навчання в онлайн-форматі (Дж. Кірслі) [528, с. 114];

– забезпечує оптимальний контроль прогресу навчальних досягнень студентів (М. Кондакова, Е. Латипова) [175, с. 55].

Змішане навчання може бути реалізоване на кількох рівнях:

– *змішування на рівні діяльності* – навчальна діяльність студента складається як з очних (F2F), так і з комп'ютерно-опосередкованих елементів (С. Твіг) [548, с. 29];

– *змішування на рівні дисципліни (курсу)* може бути реалізовано у двох варіантах: 1) дисципліна складається з комп'ютерно-опосередкованих та очних (F2F) розділів (модулів), які перетинаються в часі; 2) навчальна дисципліна структурована хронологічно, але очні та дистанційні часові блоки не обов'язково перетинаються (М. Мохова) [245, с. 25–26];

– *змішування на рівні програм* – студенти можуть обрати поєднання окремих очних та онлайн-курсів, або обрати повністю очний, або повністю онлайн-курс (Ю. Капустин) [158, с. 25].

Для кращого розуміння сутності змішаного навчання нами здійснено його порівняння з традиційним навчанням за чотирма основними аспектами: подання змісту, діяльність студента, навчально-методичні матеріали та необхідні компетентності (див. табл. 4.2).

Основним засобом, який можна використати для реалізації змішаного навчання майбутніх учителів географії, є система управління навчальним контентом, яка забезпечує онлайн (дистанційну) складову навчання. Корисні інформаційні

технології для створення наочних засобів навчання (презентацій, схем, карт та ін.), навчально-методичних матеріалів для студентів (інструкцій, посібників, методичних рекомендацій тощо), а також електронних засобів діагностики (системи електронного тестування та онлайн-тестування).

Таблиця 4.2

**Порівняння традиційного та змішаного навчання
за основними аспектами**

Традиційне навчання 1	Змішане навчання 2
<i>Подання змісту</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - обмежене за часом; - усні лекції; 	<ul style="list-style-type: none"> - онлайн; - вибіркові факультативні заняття у навчальному корпусі; - вільний графік; - за вимогою; - онлайн-лекції; - на основі ІКТ; - наявність інструкцій тьютора;
<i>Діяльність студента</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - очна взаємодія; - пасивне навчання; - активне навчання; - інтерактивне навчання; - робота в групах; - індивідуальні проекти; 	<ul style="list-style-type: none"> - очна взаємодія; - отримання онлайн-інструкцій; - доступ у веб-режимі; - індивідуальні проекти; - робота в онлайн: e-mail, чат, форум; - необмежена взаємодія та критичні дискурси; - використання ІКТ; - е-навчання; - онлайн-модулі; - онлайн-семінари;
<i>Навчально-методичні матеріали</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - презентації усних лекцій; - тексти усних лекцій; - паперові тести з відстроченими результатами; 	<ul style="list-style-type: none"> - презентації онлайн-лекцій; - тексти онлайн-лекцій; - веб-сайти; - онлайн-форум для групових дискусій; - аудіо-, відео- та мультимедія; - онлайн-тести з негайними результатами;

1	2
Необхідні компетентності	
<ul style="list-style-type: none"> - навчальна компетентність на достатньому рівні; - комунікативна компетентність 	<ul style="list-style-type: none"> - високий рівень навчальної компетентності; - комунікативна компетентність; - ІКТ компетентність; - самоосвітня компетентність; - автопсихологічна компетентність; - рефлексивна компетентність; - самоорганізаційна компетентність; - технологічна компетентність

Отже, реалізація третьої психолого-педагогічної умови сприятиме підвищенню ефективності підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу за рахунок забезпечення доступності, гнучкості та врахування індивідуальних освітніх потреб і можливостей кожного студента. Крім цього, використання змішаного навчання сприятиме підвищенню мотивації, самостійності, активності та активізації самоаналізу майбутніх учителів географії.

*Четвертою умовою, що забезпечує ефективність підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу є **формування й розвиток їх алгоритмічного мислення.***

Цільовими орієнтирами реалізації четвертої психолого-педагогічної умови в контексті нашого дослідження є:

- ознайомлення майбутніх учителів географії з алгоритмізацією, алгоритмами, теоретичними основами побудови алгоритмів у будь-якій сфері діяльності;

- формування й розвиток дивергентності, оригінальності та асоціативності мислення [262, с. 129–130], які є основою алгоритмічного мислення;

- актуалізація та систематизація набутих студентами знань професійно-педагогічного й фахового спрямування;

- створення передумов для ефективного використання майбутніми вчителями географії інноваційних технологій викладання географії, організації професійної діяльності та професійного розвитку;

– створення передумов для розробки і застосування майбутніми вчителями географії власних інноваційних технологій у різних аспектах професійної діяльності та професійного розвитку.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях поняття «алгоритмічне мислення» визначається як:

– «система розумових способів дій, прийомів, методів та відповідних їм розумових стратегій, які направлені на розв’язання як теоретичних, так і практичних задач» (І. Скляр) [350, с. 11];

– «система мисленнєвих способів дій, прийомів, методів і відповідних їм мисленнєвих стратегій, які спрямовані на розв’язування як теоретичних, так і практичних задач і результатом яких є алгоритми як специфічні продукти людської діяльності» (А. Копаєв) [179, с. 8.];

– «пізнавальний процес, що характеризується чіткою, доцільною послідовністю здійснюваних розумових процесів із присутньою деталізацією і оптимізацією укрупнених блоків, усвідомленим закріпленням процесу отримання кінцевого результату, поданого в формалізованому вигляді на мові виконавця із прийнятими семантичними та синтаксичними правилами» (О. Барна) [34, с. 25].

Отже, алгоритмічне мислення слід розуміти як здатність особистості здійснювати визначення чіткої доцільної послідовності дій, яка забезпечить одержання наперед визначеного результату.

Алгоритмічне мислення характеризується *дискретністю* («покрокове» виконання, конкретизація дій та структурування процесу їх виконання) та *абстрактністю* (абстрагування конкретних вихідних даних, перехід до виконання загального завдання) (В. Вдовенко) [73, с. 25].

Процес побудови алгоритму в певній діяльності може бути реалізований у такі етапи: 1) формулювання очікуваних результатів діяльності; 2) виокремлення дій, які необхідно виконати для отримання бажаних результатів; 3) встановлення послідовності дій та визначення їх результатів; 4) виконання розробленого алгоритму; 5) порівняння отриманих результатів з очікуваними та корегування алгоритму в разі потреби (Т. Барболіна) [33, с. 20].

Реалізація цієї умови передбачала спонукання майбутніх учителів географії до ретельного продумування послідовності виконання різних завдань теоретичного або практичного характеру з наступним формулюванням алгоритму його виконання.

Формування й розвиток алгоритмічного мислення майбутніх учителів географії охоплювало практично всі форми навчальної роботи, зокрема: виконання лабораторних та практичних робіт; виконання індивідуальних завдань з елементами наукового пошуку; виконання нетипових завдань, які виникали під час проходження педагогічної практики; написання рефератів та коротких наукових повідомлень; розробку планів-конспектів уроків з географії тощо.

Реалізація четвертої психолого-педагогічної умови забезпечить ефективне формування підготовленості майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу за визначеними складовими, зокрема: самоорганізаційною, самоосвітньою, організаційною та технологічною.

Отже, до комплексу *психолого-педагогічних умов*, що забезпечують ефективну підготовку майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу, нами включено:

– формування в майбутніх учителів географії системи ціннісних орієнтацій, спрямованих на ефективну професійну діяльність і саморозвиток які визначають пізнавальну, прикладну, фахову та професійно-педагогічну спрямованість;

– оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів географії відповідно до вимог інформаційного суспільства та реформування освіти реалізація якої сприятиме створенню теоретичної і практичної бази підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу;

– використання змішаного навчання у процесі підготовки майбутніх вчителів географії сприятиме підвищенню ефективності підготовки, підвищенню мотивації, самостійності майбутніх учителів географії, а також забезпечить формування в

них компетентностей, необхідні для ефективної професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу;

– формування й розвиток алгоритмічного мислення майбутніх учителів географії, що сприятиме визначенню чіткої доцільної послідовності дій, яка забезпечить одержання наперед визначеного результату.

4.2. Технологія підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу

У сучасних умовах неабиякого значення набуває технологізація процесу підготовки майбутніх учителів географії, яка певною мірою гарантує одержання наперед визначеного результату, зменшує вплив випадкових факторів та забезпечує його керованість. Для підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу важливим є визначення структури технології.

Варто зазначити, що технологізація процесу підготовки майбутніх учителів географії на засадах компетентнісного підходу має важливе значення і забезпечує низку переваг (О. Пехота) [287]:

– передбачення результатів підготовки та керування процесом;

– комплексне розв’язання досліджуваної проблеми;

– забезпечення сприятливих умов для розвитку майбутніх учителів географії;

– зменшення впливу негативних та несприятливих умов;

– оптимальне використання наявних ресурсів;

– розробку ефективної технології підготовки.

Питання розробки й впровадження педагогічних технологій широко вивчається у працях сучасних українських та зарубіжних дослідників О. Антонова [16], В.Беспалько [44], І. Богданова [53], О. Гохберг [97], О. Глузман [84], Т. Гришина [99]. І. Данченко [107], В. Зайчук [135], Т. Іванова [147], А. Колеченко [173], Р. Кравець [187], П. Матвієнко [230], В. Писаренко [291], Ю. Польшина [302], С. Рябченко [335], Г. Селевко [338], С. Сисоєва [344]. С. Харченко [421] та ін.

Так, Г. Селевка вважає, що *структура педагогічної технології* включає: *концептуальну основу, змістову частину навчання* (мета та завдання навчання, зміст навчання) та *технологічну частину навчання* (організація процесу навчання, методи й форми навчальної діяльності, методи й форми викладацької діяльності, діагностика) [337, с. 202–203]. Представлене визначення структури педагогічної технології береться за основу в публікаціях сучасних науковців.

У своїх публікаціях О. Антонова до цієї структури пропонує включити *професійний компонент*, який передбачає врахування факту залежності ефективності розробленої педагогічної технології від рівня професійної компетентності тих, хто її впроваджує [16, с. 11].

П. Матвієнко в структурі педагогічної технології як окремий компонент виокремлює *діагностику* [230, с. 7].

Ю. Польшина до цього переліку додає алгоритм реалізації (послідовність дій), сукупність принципів, перелік необхідних й достатніх педагогічних умов [302, с. 132].

На думку В. Писаренко, будь-яка педагогічна технологія має включати *методологічну складову*, яка розкриває всі підходи й концепції, що лежать в основі її розробки й реалізації [291, с. 241].

Отже, до структури авторської технології підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу необхідно включити такі складові: *концептуально-методологічну* (опис концептуальних ідей, теоретичних і методологічних засад дослідження: підходів, тенденцій та принципів), *змістову* (мета та зміст підготовки) та *процесуальну* (опис окремих етапів технології, форм, методів і засобів реалізації, очікуваних результатів кожного етапу, що забезпечить можливість діагностики проміжних і кінцевих результатів).

Водночас зауважимо, що будь-яка розроблена педагогічна технологія має відповідати сукупності вимог, які базуються на критеріях технологічності.

На основі аналізу наукових праць Г. Вишневської [76], І. Прокопенко [313], Г. Селевка [338], С. Сисоєвої [346], М. Чошанова [436], робимо висновок, що до критеріїв технологічності доцільно віднести нижченазвані аспекти:

1. Системні аспекти:

- *критерій комплексності*, що передбачає забезпечення координації та взаємодії всіх складових педагогічної технології;
- *критерій цілісності*, що вимагає забезпечення інтегративності технології з одночасним збереженням специфічних властивостей кожної складової.

2. Наукові аспекти:

– *критерій концептуальності* – передбачає, що педагогічна технологія повинна спиратися на відповідну систему поглядів на досліджуваний феномен, яка базується на філософських, загально-і конкретно-наукових методологічних засадах, ідеях та принципах;

– *критерій розвивального характеру* – передбачає, що педагогічна технологія повинна сприяти особистісному розвитку суб'єктів діяльності.

3. Аспекти структури:

– *критерій ієрархічності* – зумовлює необхідність підпорядкування розробленої педагогічної технології вищим рівням метасистеми;

– *критерій логічності* – передбачає вимогу до побудови педагогічної технології з використанням законів логіки та забезпечення логічності дій;

– *критерій алгоритмічності* – передбачає необхідність визначення у технології окремих кроків у просторі й часі, які виконуються один за одним;

– *критерій варіативності* – передбачає необхідність забезпечення гнучкості складових педагогічної технології елементів відповідно до умов її застосування.

4. Процесуальні аспекти:

– *критерій керованості* – передбачає необхідність забезпечення можливостей коригування, діагностування та адаптації педагогічної технології з метою корегування отриманих результатів;

– *критерій інструментальності* – передбачає необхідність забезпечення педагогічної технології відповідним комплексно-методичним забезпеченням, дидактичними засобами та ін.;

– *критерій діагностичності* – передбачає необхідність включення у педагогічну технологію певних діагностичних

процедур, які забезпечують можливість визначення ступеня досягнення проектованої мети на будь-якому етапі;

– *критерій прогнозованості* – зумовлює необхідність гарантування педагогічною технологією досягнення визначених результатів з певним ступенем імовірності та допустимими відхиленнями;

– *критерій ефективності* – передбачає, що розроблена педагогічна технологія буде ефективною і конкурентоспроможною у співвідношенні «результат/кількість витрачених ресурсів»;

– *критерій оптимальності* – передбачає, що розроблена технологія є найкращою з можливих за наявних умов;

– *критерій відтворюваності* – передбачає можливість застосування розробленої педагогічної технології в інших умовах та з іншими суб'єктами підготовки.

Крім цього, розроблена педагогічна технологія повинна узгоджуватись із принципами ефективної підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності (І. Богданова) [53].

Як нами визначено вище, авторська технологія підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу включає такі складові, як концептуально-методологічна, змістова та процесуальна.

Охарактеризуймо їх детальніше.

Концептуально-методологічна складова пропонованої технології включає в себе опис концептуальних ідей, теоретичних та методологічних засад (підходів, тенденцій та принципів) проблеми підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Основними *концептуальними ідеями* щодо організації процесу підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу є:

– ідея озброєння майбутніх учителів географії сукупністю інструментів (методами, технологіями, дидактичними засобами, ціннісними орієнтаціями тощо), яка забезпечить їх ефективну роботу на засадах компетентнісного підходу впродовж усієї професійної кар'єри;

– ідея впровадження змішаного навчання як інтенсивної освітньої моделі, що передбачає зміну функції професійної

підготовки з інформаційної на розвиваючу, що забезпечить максимальне перетворення майбутнього вчителя географії в суб'єкт навчання;

- ідея використання польових практик для підвищення ефективності процесу професійної підготовки майбутніх учителів географії, що сприятиме виробленню в них умінь самостійної діяльності в польових умовах, активізації їх пізнавальної активності та розвитку організаторських здібностей.

Підготовка майбутніх учителів географії до професійної діяльності має свої особливості та повинна опиратись на ті форми та засоби навчання, які формують знання, уміння і навички, а також ті, що створюють умови для професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Як зазначають В. Носаченко та А. Розсоха, однією з основних особливостей професійної підготовки майбутніх учителів географії є картографічна грамотність, яка включає:

- розвиток географічного просторового мислення;
- оволодіння картографічним методом географічних досліджень і навчання географії;

- розвиток інтелектуальних і творчих здібностей у зв'язку з картографічним моделюванням та пізнанням образно-графічної мови карти (читання і складання карт);

- осягнення мови візуалізації географічних понять як способу картографічного висловлювання (географікація);

- формування навичок картографічної грамотності і вміння працювати із просторово розподіленою інформацією, тобто отримувати дані з картографічних джерел і створювати карти за наявними даними, у тому числі на основі комп'ютерних технологій, знати принципи ГІС-технологій та геоінформаційного картографування;

- засвоєння дидактичних і методичних прийомів формування картографічної грамотності у школярів на заняттях із географії та в системі позашкільної освіти. Загалом, картографічна грамотність передбачає вміння не тільки отримувати інформацію, а й подавати її в графічному візуальному вигляді [264].

Реалізація педагогічного процесу, спрямованого на формування картографічної грамотності майбутніх вчителів

географії, передбачає використання різних засобів навчання, серед яких:

1) картографічні засоби – спеціально відібрані та призначені для навчання картографії, геодезії та топографії, навчальні матеріали: атласи, карти, глобуси, аеро- та космічні знімки; геодезичні прилади та інструменти;

2) методичні засоби – методичні рекомендації, професійні поняття й терміни, навчальні посібники та матеріали, а також їх складові компоненти (завдання, вправи, алгоритми тощо);

3) технічні засоби навчання – мультимедійні засоби, ГІС-технології та комп'ютерні програми (MapInfo, WinGIS).

У публікації В. Носаченко зазначено, що важливим завданням вищої професійної освіти є використання інноваційних технологій підготовки майбутніх учителів географії, поєднання новітніх технологій із традиційними формами навчання через поетапне відпрацювання окремих дій і комп'ютерну підтримку; професійне спрямування та індивідуалізація самостійної й пошуково-дослідницької роботи студентів; удосконалення форми взаємодії викладачів і студентів в освітньому процесі [263].

У монографії В. Носаченко, А. Розсохи зазначається, що застосування в освітньому просторі інформаційних технологій значно підвищує мотивацію до навчальної діяльності, сприяє розвитку інтегрованого підходу та активному впровадженню сучасних педагогічних технологій. Фаховий рівень сучасного вчителя географії визначається ступенем володіння новітніми технологіями навчання, серед яких – електронні навчальні посібники, відеокниги, електронна пошта, телеконференції, навчальні комп'ютерні ігри, мультимедійні системи, онлайн-навчання, відеоуроки на youtube. Саме географічні інформаційні технології спрямовані на опанування майбутніми вчителями географії комп'ютерних технологій, що дасть змогу швидко знайти інформацію та необхідні дані в інтернеті, графічні документи та електронні карти, обробити зображення, здійснити математичний аналіз даних, розв'язати прості задачі аналізу даних [264].

Доречно наголосити також на інших особливостях професійної підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу. Так,

підвищенню ефективності й результативності процесу професійної підготовки сприяє організація самостійної роботи студентів із використанням геоінформаційних систем (ГІС), що передбачає можливість задіяння змішаних форм навчання, а також система міжпредметних зв'язків.

Важливими складовими у підготовці учителів географії та, водночас, досить специфічними є польові практики, що проводяться для студентів спеціальності 014 «Середня освіта (Географія)». Польові практики – логічне продовження аудиторних занять, відіграють неабияку роль у професійній підготовці вчителя географії до майбутньої педагогічної діяльності. Основні завдання польових практик полягають у закріпленні теоретичних знань, практичних умінь та навичок, отриманих студентами на лекціях, практичних і семінарських заняттях: оволодінні методами польових досліджень (збирання та систематизація фактичного матеріалу, зразків гірських порід, аналіз статистичних даних, підготовка наукових звітів); вивчення теоретичних понять і практичних умінь як бази для подальшого вивчення географічних дисциплін: розвиток у студентів географічного мислення, вміння виявляти та встановлювати певні географічні закономірності й причинно-наслідкові зв'язки між різними процесами та явищами; розширенні географічного світогляду майбутнього вчителя географії, підвищенні його професійно-географічної культури. Польові практики сприяють розвиткові пізнавальної активності майбутніх учителів географії, виробляють навички самостійної роботи, актуалізують краєзнавчу та організаторську роботу студентів. Від рівня розвитку організаторських здібностей, умінь і навичок майбутнього вчителя географії залежить здатність у майбутньому здійснювати професійну діяльність у закладах освіти [135].

Для студентів спеціальності 014 «Середня освіта (Географія)» на першому (другий модуль) та другому курсах (четвертий модуль) проводяться польові практики, на які відведено 12 кредитів.

У другому семестрі проводиться загальногеографічна комплексна, геологічна, ґрунтознавча практики на яку відведено 3,4 кредиту, топографічна – 1,8 кредиту, гідрологічну – 0,8 кредиту. В четвертому семестрі на загальногеографічну

комплексну, метеорологічну, біогеографічну, ландшафтну та геоморфологічну практики відведено 5,1 кредиту, на економічну практику – 0,9 кредиту.

Особливе значення в системі підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу мають педагогічні практики для студентів спеціальності 014 «Середня освіта (Географія)» на третьому та четвертому курсах. Педагогічну практику студентів у системі методичної підготовки майбутнього вчителя географії розглядають як органічну частину освітнього процесу, що забезпечує поєднання теоретичної підготовки студентів з їхньою практичною діяльністю в закладах загальної середньої освіти.

Ознайомлювальна педагогічна практика проводиться на третьому курсі, це п'ятий семестр у загальноосвітніх закладах середньої освіти. Для проведення педагогічної практики виділено 125 год, 4,5 кредиту. На четвертому курсі, в сьомому семестрі, проводиться педагогічна практика, на яку виділено 165 год, 5,5 кредиту. Індивідуальне керівництво студентами в освітніх закладах здійснюють досвідчені вчителі-методисти та викладачі закладу вищої освіти.

Отже, серед професійних навичок, необхідних майбутньому учителю географії в умовах компетентнісного підходу, особливе значення набувають уміння вдосконалювати старі й здобувати нові знання самостійно, вміння розв'язувати географічні задачі, використовувати сучасні технології в навчальному процесі.

Теоретичною основою дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу стали праці вітчизняних та зарубіжних науковців за напрямками:

– *проблеми та перспективи розвитку системи вищої освіти* (Я. Безусяк [40], А. Вербицька [75], І. Гамерська [83], Ю. Гришук [100], О. Дубасенюк [121], Р. Захарчин [139], М. Лисенко [212], В. Різник [323], В. Рябченко [334], Т. Третьякова [397] та ін.);

– *теоретичні основи професійної підготовки майбутніх учителів в Україні* (В. Бабич [27], Л. Бахмат [37], Л. Варга [70], М. Жумбей [132], С. Криштоф [194], Л. Нікітченко [257], К. Осадча [272], О. Романишина [327], А. Теплицької [388], В. Шовкун [485] та ін.);

– *особливості реалізації компетентнісного підходу в системі вищої освіти* (І. Антоненко [15], Ю. Бойчук [57], Г. Єльнікова [129], Л. Лічман [216], О. Матеюк [231], Л. Овсієнко [266], Л. Остапюк [275], І. Підлипняк [293], Н. Побірченко [295], І. Федоров [405] та ін.);

– *проблеми організації самостійної роботи студентів* (М. Головенко [86], О. Грибок [98], О. Гурська [104], А. Коробченко [182], О. Негривода [253], Н. Олійник [268], І. Семенишина [340], К. Стебльова [372], Л. Тюття [399] та ін.);

– *психологічні аспекти організації професійної підготовки майбутніх фахівців* (О. Акімова [6], О. Бацилева [38], Г. Дегтярьова [316], Л. Дзюба [115], О. Кокун [171], Г. Мешко [234], Ю. Мосейчук [244], І. Мунтян [247], Ю. Семенчук [342], О. Щотка [494] та ін.);

– *зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх вчителів* (Н. Базелюк [31], Н. Євтушенко [127], О. Калініна [157], Ю. Клименко [165], Н. Носовець [265], Т. Радченко [319], А. Толочик [396], О. Чорна [435], І. Янкович [505] та ін.);

– *теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів географії* (Ю. Бабій [28], К. Борисенко [61], Г. Гордашевська [93], Л. Запорожець [137], Л. Покась [299], Г. Попович [306], А. Розсоха [338], О. Тімець [393], Б. Чернова [431], Ю. Чикіна [432], І. Шоробура [490] та ін.).

Методологічні засади дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу розкриваються на трьох рівнях методології: філософському, загальнонауковому та конкретно-науковому. Так, на філософському рівні методологія дослідження спирається на теорію пізнання, основні закони і парні категорії діалектики та універсальні гносеологічні принципи. На загальнонауковому рівні методологія дослідження представлена системним та синергетичним підходами. На конкретно-науковому рівні методологія дослідження представлена особистісно-зорієнтованим, діяльнісним, компетентнісним, аксіологічним, технологічним та цивілізаційним підходами.

Серед тенденцій, які визначаються впливом на досліджуваний феномен, нами визначено сучасні *тенденції розвитку системи загальної середньої освіти та тенденції*

розвитку сучасної системи післядипломної педагогічної освіти України.

Так, основними тенденціями у зміні завдань **системи загальної середньої освіти** стали: компетентнісна спрямованість освіти, зростання впливу ІКТ, підвищення значення іноземних мов, орієнтація на розвиток полікультурності та комунікабельності особистості. Серед основних тенденцій *оновлення змісту загальної середньої освіти* гуманізація, гуманітаризація, інтеграція змісту окремих дисциплін та компетентнісна спрямованість навчання. Основними тенденціями в *організації та управлінні* є: нова структура 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.

Основні тенденції розвитку сучасної **системи післядипломної педагогічної освіти** – впровадження інноваційних моделей підвищення кваліфікації (компетентнісна, диференційована, диверсифікована, кластерна, пролонгована, накопичувальна, особистісно-орієнтована), використання інформальної освіти та поступова заміна атестації на сертифікацію.

У залежності від ключових компонентів та етапів навчального процесу, нами визначено систему **принципів**, що сприятимуть ефективній підготовці майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу, яка включає:

- *мету та завдання* підготовки (принципи випереджувальності та формування ціннісних орієнтацій);
- *залучення студентів* до підготовки (принципи персоналізації, діалогічності та співробітництва);
- *формування змісту* підготовки (принципи багатоаспектності, трансдисциплінарності, інтегративності, варіативності та модульності);
- *організацію* підготовки (принципи технологічності, самоорганізації, толерантності, рефлексивності та зворотного зв'язку);

– *результати* підготовки (принципи постійного контролю, значущості для особистості та професійної мобільності).

Змістова складова розробленої технології визначає мету та зміст підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Системоутворюючою метою авторської технології є забезпечення ефективності процесу підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Зважаючи на багатоаспектність і багаторівневість дослідження феномену мети, технології можуть бути представлені на трьох рівнях:

– *системному рівні* – як формування підготовленості майбутнього вчителя географії до успішного виконання професійно-педагогічних завдань й обов'язків професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу;

– *компетентнісному рівні* – як формування системи компетентностей майбутніх учителів географії, що забезпечить їх успішну та якісну професійну діяльність на засадах компетентнісного підходу;

– *особистісно-аксіологічному рівні* – як формування й розвиток у майбутнього вчителя географії тих ціннісних орієнтації, які сприятимуть успішному виконанню усіх посадових обов'язків у закладі загальної середньої освіти та ефективному професійному розвитку впродовж усієї професійної діяльності.

Структура змісту підготовленості майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу будуються на основі виділення у професійній підготовці особистісно-розвивальних та соціально-педагогічних структурних складових, кожна з яких є компетентністю, а у сукупності вони забезпечують ефективну професійну діяльність означених умовах. Так, *особистісно-розвивальні структурні складові* професійної підготовки спрямовані на особистість майбутнього вчителя географії, детермінують його особистісний та професійний розвиток (автопсихологічна, самоорганізаційна, рефлексивна та самоосвітня). *Соціально-педагогічні структурні складові* визначають взаємодію майбутнього вчителя географії з оточенням у професійній діяльності та у соціумі (організаторська, лідерська

та технологічна). Для кожної із зазначених структурних складових підготовки основними компонентами змісту є знання, вміння та ціннісні орієнтації.

Більш детально означені структурні складові підготовленості майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу розглянуто в підрозділі 3.1.

Процесуальна складова авторської технології підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу визначає основні етапи організації, їх мету та завдання, форми, методи й засоби реалізації, локалізацію та очікувані результати кожного етапу, що забезпечує можливість діагностики проміжних і кінцевих результатів.

Цю технологію у вищій освіті пропонується реалізувати в п'ять етапів: *професійно-діагностичний, професійно-ознайомлювальний, професійно-підготовчий, професійно-випробувальний та підсумково-діагностичний.*

Так, метою *професійно-діагностичного етапу* є підготовка до дослідно-експериментальної роботи та визначення початкового стану підготовленості майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Завдання цього етапу включають:

- 1) підготовку до дослідно-експериментальної роботи;
- 2) залучення майбутніх учителів географії до дослідно-експериментальної роботи;
- 3) визначення початкового стану підготовленості майбутніх вчителів географії.

Локалізація: перший курс.

Основні форми, методи й засоби цього етапу – діагностування початкового стану підготовленості майбутніх учителів географії за допомогою діагностичного засобу (див. Дод. А).

Очікувані результати цього етапу:

- підготовка плану дослідно-експериментальної роботи;
- формування контрольної та експериментальної груп;
- визначення початкового стану підготовленості майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу за складовими.

Професійно-ознайомлювальний етап підготовки має на меті актуалізацію студентів як майбутніх учителів географії та підсилення їх мотивації до навчання.

Основними завдання цього етапу є:

1) забезпечення усвідомлення студентами ролі й значення професійної діяльності вчителя географії для суспільства та для них особисто;

2) забезпечення усвідомлення студентами складності та багатоаспектності професійної діяльності вчителя географії;

3) підсилення мотивації майбутніх учителів географії до навчання шляхом попереднього ознайомлення з особливостями майбутньої професійної діяльності;

4) надання студентам можливостей рефлексії щодо досвіду й вражень, набутих у ході ознайомлення з майбутньою професією;

5) актуалізація студентів як майбутніх учителів географії.

Локалізація: перший, другий курси.

Основні форми, методи й засоби цього етапу:

– пояснення, приклад, розповідь та переконання з акцентуванням уваги студентів на ролі й значенні професійної діяльності вчителя географії для суспільства та для них особисто;

– створення для кожного студента ситуацій успіху, що сприятиме їх подальшій мотивації до навчання;

– проведення евристичних бесід із метою обговорення студентами вражень, набутих у ході ознайомлення з майбутньою професією вчителя географії щодо складності й багатоаспектності професійної діяльності вчителя географії, її особливостей та перспектив.

Очікувані результати цього етапу:

– усвідомлення студентами ролі й значення професійної діяльності вчителя географії для суспільства та для них особисто;

– усвідомлення студентами складності та багатоаспектності професійної діяльності вчителя географії;

– підсилення мотивації майбутніх учителів географії до навчання шляхом попереднього ознайомлення з особливостями майбутньої професійної діяльності;

– формування в майбутніх учителів географії збірного образу вчителя географії та початкове розуміння його професійної діяльності;

– формування рефлексії студентів.

Професійно-підготовчий етап підготовки має забезпечити об'єктивацію й формування знань, умінь та ціннісних орієнтацій майбутніх учителів географії, необхідних для подальшої професійної діяльності.

На цьому етапі основними завданнями є:

1) навчання майбутніх учителів географії основам побудови алгоритмів та їх використанню в подальшій діяльності;

2) формування всіх складових і компонентів підготовленості майбутнього вчителя географії (автопсихологічної, самоорганізаційної, рефлексивної, самоосвітньої, організаторської, лідерської та технологічної);

3) спрямування пізнавальної діяльності майбутніх учителів географії на виконання конкретних навчальних завдань у рамках самостійної роботи;

4) розвиток ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя географії у напрямі самоорганізації, самореалізації та самовдосконалення у професійній діяльності;

5) формування здатностей до рефлексії та надання студентам можливостей рефлексії щодо набутих знань, умінь із майбутньої професії.

Локалізація: професійна та педагогічна підготовка, другий, третій, четвертий курси.

Основні форми, методи й засоби цього етапу:

– використання змішаного навчання у професійній підготовці майбутніх учителів географії з метою забезпечення їх подальшої самоорганізації, самореалізації та самовдосконалення у професійній діяльності;

– проведення семінарських занять із застосуванням проблемного методу, методів дискусії, бесіди, на яких обговорюються теми, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю вчителя географії;

– проведення ділових ігор із метою імітування ситуацій, які можуть виникнути у професійній діяльності вчителя географії;

– залучення студентів до студентського самоврядування, клубів за інтересами, наукових гуртки та інших видів діяльності;

– обговорення студентами вражень, набутих у ході ознайомлення з майбутньою професією вчителя географії на онлайн-платформі у режимі форуму.

Очікувані результати цього етапу:

– навчання майбутніх учителів географії основам побудови алгоритмів та їх використанню в подальшій діяльності;

– формування всіх складових й компонентів підготовленості майбутнього вчителя географії (автопсихологічної, самоорганізаційної, рефлексивної, самоосвітньої, організаторської, лідерської та технологічної);

– спрямування пізнавальної діяльності майбутніх учителів географії на виконання конкретних навчальних завдань у рамках самостійної роботи;

– розвиток ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя географії у напрямі самоорганізації, самореалізації та самовдосконалення у професійній діяльності;

– формування й розвиток рефлексії студентів.

Професійно-випробувальний етап підготовки передбачає випробування студентів у ролі вчителів географії та корекцію неефективних педагогічних і фахових алгоритмів діяльності.

Завдання цього етапу такі:

1) випробування студентів у ролі вчителів географії;

2) випробування самоорганізаційної підготовленості майбутнього вчителя географії;

3) випробування організаторської підготовленості майбутнього вчителя географії;

4) випробування лідерської підготовленості майбутнього вчителя географії;

5) надання студентам можливостей рефлексії щодо набутих у ході педагогічної практики знань й умінь.

Локалізація: педагогічна практика, третій, четвертий курси.

Основні форми, методи й засоби цього етапу:

– відвідування уроків і майстер-класів практикуючих вчителів географії з метою спостереження та набуття особистого педагогічного досвіду;

– проведення ділових ігор із метою імітування ситуацій, які можуть виникнути у професійній діяльності вчителя географії;

– проведення відкритого уроку з географії з метою визначення неефективних педагогічних і фахових алгоритмів діяльності та прогалин у професійній підготовці;

– проведення виховного заходу з метою визначення самоорганізаційної та організаторської підготовленості майбутнього вчителя географії;

– проведення екскурсії або короткотривалого походу для визначення лідерської підготовленості майбутнього вчителя географії;

– опрацювання методичної літератури за фахом задля підготовки планів-конспектів до уроку, виховного заходу та екскурсії (походу);

– обговорення студентами вражень, набутих в ході випробування у майбутній професії вчителя географії на онлайн-платформі у режимі форуму.

Очікувані результати цього етапу:

– корегування в студентів образу вчителя географії та уточнене розуміння особливостей професійної діяльності;

– визначення неефективних педагогічних і фахових алгоритмів самоорганізаційної підготовки майбутнього вчителя географії;

– визначення неефективних педагогічних і фахових алгоритмів організаторської підготовки майбутнього вчителя географії;

– визначення неефективних педагогічних і фахових алгоритмів лідерської підготовки майбутнього вчителя географії;

– розвиток рефлексії студентів.

Метою *підсумково-діагностичного етапу* є визначення кінцевого стану підготовленості майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу та підведення підсумків дослідно-експериментальної роботи.

Завданнями цього етапу є:

1) визначення кінцевого стану підготовленості майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу;

2) підведення підсумків дослідно-експериментальної роботи та вироблення висновків щодо ефективності запропонованої технології;

3) корекція неефективних педагогічних і фахових алгоритмів діяльності майбутнього вчителя географії.

Локалізація: четвертий курс.

Основні форми, методи й засоби цього етапу – діагностування кінцевого стану підготовленості майбутніх учителів географії за допомогою діагностичного засобу (див. Дод. Б).

Очікувані результати цього етапу:

– визначення кінцевого стану підготовленості майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу;

– підведення підсумків дослідно-експериментальної роботи та вироблення висновків щодо ефективності запропонованої технології;

– корекція неефективних педагогічних і фахових алгоритмів діяльності майбутнього вчителя географії.

Особливості впровадження авторської технології за етапами нами розглянуті докладніше в підрозділі 5.2.

Отже, реалізація авторської технології забезпечує ефективну підготовку майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу відповідно до вимог інформаційного суспільства та соціального запиту.

4.3. Критерії, показники та рівні підготовленості майбутнього учителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу

Проблема оцінювання рівня підготовленості майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу пов'язана з вибором відповідних критеріїв, їх показників та рівнів.

У цьому контексті, на думку Т. Гончаренко, важливо дотримуватися такої послідовності організації експерименту: «визначення структури об'єкта чи процесу → визначення критеріїв → визначення відповідних показників → розробка методів виявлення показників за означеними критеріями» [91, с. 35].

Для забезпечення їх ефективного відбору, насамперед, необхідно визначити сутність понять «критерій», «показник» та «рівень».

Так, у психолого-педагогічній літературі поняття «критерій» розглядається як:

- «засіб, оцінка, мірило чогось» (С. Гончаренко) [88];
- «підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило» [74, с. 588];
- «ознака, на основі якої здійснюється оцінка відповідної діяльності» (Л. Петренко) [284, с. 300];
- «стандарт, за яким можна оцінити реальне педагогічне явище (процес) або порівняти його з еталоном» [29];
- властивості та ознаки досліджуваного об'єкта, що дають змогу оцінити його стан функціонування й рівень розвитку [385; 419].

Виділення й обґрунтування критеріїв оцінювання досліджуваного феномену повинно базуватися на певних вимогах, до яких науковці відносять такі:

- формулювання критеріїв повинно бути максимально яким, точним і коротким, при цьому вони мають вимірювати те, що бажає оцінити дослідник (О. Іонова) [150];
- критерії повинні відображати суттєві ознаки та якості досліджуваного феномену й бути постійними та стабільними (І. Ісаєв) [151, с. 115].;
- критерії повинні відбивати тенденції й закономірності розвитку досліджуваного об'єкта (Н. Боритко) [63];
- критерії мають забезпечити можливість встановлення взаємозв'язків між складовими й компонентами процесу, що вивчається (Е. Муратова) [248];
- критерії повинні визначатися з урахуванням системного бачення досліджуваного феномену, його структурних і функціональних складових та особливостей реалізації (Л. Коростіль) [183].

У сучасних дослідженнях, поняття «критерій» тісно пов'язують із поняттям «показник».

Так, на думку Т. Фурман, кожен критерій знаходить своє вираження у конкретних показниках [419, с. 175].

Поняття «показник» визначається як:

– «ознака чого-небудь; явище або подія, на підставі яких можна робити висновки про перебіг якого-небудь процесу; кількісна характеристика властивостей процесу» [74, с. 1024];

– складова частина критерію, за якою визначається ступінь прояву або сформованості досліджуваних властивостей (А. Батаршев) [36];

– типовий і конкретний прояв однієї із суттєвих сторін досліджуваного феномену, за наявністю якого можна зробити висновок про рівень його сформованості (Ю. Подповетна) [298, с. 167];

– найбільш загальна властивість досліджуваного феномену, що може безпосередньо спостерігатися та підлягає вимірюванню (Т. Фурман) [419, с. 175];

– один із складових критерію, що кількісно або якісно виражає одну зі сторін стану досліджуваного об'єкта, процесу або явища (В. Танська) [385, с. 12].

Поняття «рівень» визначається як «ступінь якості, величина досягнута у чому-небудь; ступінь чистоти освіти, культури, підготовки» [74, с. 1223]. Відтак, рівень виступає як ступінь прояву показників за відповідними критеріями.

Отже, поняття «критерій» ми визначаємо як мірило, орієнтир, індикатор, на основі якого відбувається оцінка стану підготовленості майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу. Показник – це компонент критерію, прояв якого дозволяє визначити сформованість його якісної або кількісної характеристики. При цьому кожен критерій містить сукупність основних показників, прояв яких розкриває рівень підготовленості майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

На основі проведеного аналізу, власного бачення та відповідно до структури досліджуваного феномену основними критеріями підготовленості майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу є знання, вміння та ціннісні орієнтації особистості.

Співвідношення складових, критеріїв та показників підготовленості майбутнього вчителя географії до професійної

діяльності на засадах компетентнісного підходу подано в таблиці 4.3.

Таблиця 4.3

Співвідношення складових, критеріїв та показників підготовленості майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу

Складова підготовленості	Критерії та показники
1	2
Особистісно-розвивальні	
Автопсихологічна компетентність	Обізнаність майбутнього вчителя географії зі змістом і показниками автопсихологічної компетентності та її вплив на ефективність майбутньої професійної діяльності;
	уміння майбутнього вчителя географії самодіагностики, особистісної саморегуляції й самовдосконалення;
	здатність майбутнього вчителя географії розраховувати на власні сили;
	прагнення майбутнього вчителя географії здобути психологічні знання, щоби на їх основі забезпечити реалізацію свого творчого потенціалу, самоактуалізацію й самореалізацію у професійній діяльності;
	прагнення майбутнього вчителя географії до саморегуляції, самоконтролю та самовдосконалення, до пізнання власних особистісних професійних якостей, їх значення у професійній діяльності;
	адекватна самооцінка майбутнього вчителя географії;
	високий рівень самоприйняття та самоповаги майбутнього вчителя географії.
Самоорганізаційна компетентність	Уміння майбутнього вчителя географії здійснювати саморегуляцію власної діяльності та емоційної сфери;
	вміння майбутнього вчителя географії економно розподіляти власні сили та засоби;
	вміння майбутнього вчителя географії планувати свою діяльність і відводити час на професійний розвиток;
	здатність майбутнього вчителя географії керувати собою;

Продовження табл. 4.3.

1	2
Самоорганізаційна компетентність (продовження)	здатність майбутнього вчителя географії до самоконтролю й самодисципліни; здатність майбутнього вчителя географії до критичності в оцінювання результатів своєї праці.
Рефлексивна компетентність	Уявлення майбутнього вчителя географії про образ власного «Я», власні вчинки, відносини з колегами і учнями; уявлення майбутнього вчителя географії про внутрішній світ інших та психологічні детермінанти їх діяльності й поведінки; усвідомлення майбутнім учителем географії значущості професійної діяльності для себе й суспільства; обізнаність майбутнього вчителя географії щодо рольових функцій та організацію взаємодії у колективі; обізнаність майбутнього вчителя географії з процесами актуалізації особистості, реалізацією її рефлексивних здібностей, осмисленням і подоланням стереотипів мислення; здатність майбутнього вчителя географії ретроспективно переглядати й відстежувати перебіг власної інтелектуальної праці; уміння майбутнього вчителя географії виявляти й аналізувати допущені помилки, розкривати психолого-педагогічні причини їх виникнення; уміння майбутнього вчителя географії до самоаналізу, самоконтролю й самооцінки у педагогічній діяльності
Самоосвітня компетентність	Уявлення майбутнього вчителя географії про методи пізнання, володіння прийомами самонавчання; обізнаність майбутнього вчителя географії з плануванням, організацією та реалізацією самоосвітньої діяльності; критичне ставлення до будь-якої отриманої інформації; уміння майбутнього вчителя географії працювати з навчальною й науковою літературою за фахом; уміння майбутнього вчителя географії використовувати інформаційні технології, зокрема ресурси мережі Інтернет;

Продовження табл. 4.3

1	2
Самоосвітня компетентність (продовження)	здатність майбутнього вчителя географії розробляти програми самоосвіти відповідно до власних потреб і вимог професії;
	здатність майбутнього вчителя географії коригувати результати, отримані під час самоосвіти;
	здатність майбутнього вчителя географії представляти, обґрунтовувати й захищати результати самоосвіти;
	прагнення майбутнього вчителя географії задовольнити індивідуальні й соціальні потреб пізнання дійсності;
	прагнення майбутнього вчителя географії досягти високого рівня професійної компетентності й бажання протистояти невизначеностям професійної діяльності та життя;
	спрямованість майбутнього вчителя географії на постійну діяльність і саморозвиток;
	відповідальність майбутнього вчителя географії за власну самоосвітню діяльність та її результати
Соціально-педагогічні	
Організаторська компетентність	Знання про організаторську діяльність учителя географії;
	уміння організувати учнівський колектив та взаємовідносини в ньому;
	уміння майбутнього вчителя географії працювати з активом класу та координувати його дії;
	уміння майбутнього вчителя географії своєчасно передавати організаторські функції та делегувати повноваження;
	уміння майбутнього вчителя географії надихати учнів;
	уміння майбутнього вчителя географії залагоджувати конфлікти, які виникають у екскурсіях та походах;
	толерантність майбутнього вчителя географії

Продовження табл. 4.3

1	2
Лідерська компетентність	Високий рівень впевненості й стресостійкості майбутнього вчителя географії;
	уміння майбутнього вчителя географії вести за собою колектив учнів та особистим прикладом надихати учнів;
	уміння майбутнього вчителя географії встановити партнерство в учнівському колективі під час походів та екскурсій;
	високий рівень емпатії для підтримки учнів у стресових ситуаціях, які можуть виникнути під час походів та екскурсій;
	комунікативність, здатність активно слухати й розуміти невербальну лексику
Технологічна компетентність	Уявлення майбутнього вчителя географії про алгоритми та їх роль для професійної діяльності;
	розуміння майбутнім вчителем географії сутності технологічного підходу при викладанні географії;
	знання майбутнього вчителя географії суті, змісту та особливостей технологій та вміння їх впроваджувати у власну професійну діяльність і професійний розвиток;
	знання та вміння майбутнього вчителя географії розкласти на складові процес досягнення бажаного освітнього результату;
	знання та вміння майбутнього вчителя географії прогнозувати і проектувати власну діяльність у технологічному середовищі, яке знаходиться в умовах постійних змін

На основі узагальнення зазначених критеріїв і відповідних показників встановлено рівні підготовленості майбутніх учителів географії: низький, середній, достатній та високий.

Охарактеризуймо рівні підготовленості майбутніх учителів географії за кожною складовою підготовленості до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Так, *низький рівень автопсихологічної компетентності* характеризується незнанням змісту і показників автопсихологічної компетентності. Уміння майбутнього вчителя географії щодо самодіагностики, особистісної саморегуляції й самовдосконалення вочевидь недостатні, носять епізодичний характер. Здатність його

розраховувати на власні сили проявляється дуже рідко. Прагнення до пізнання самого себе не проявляються. Самооцінка часто неадекватна. Рівень самоприйняття та самоповаги дуже низький. Автопсихологічна компетентність не сформована.

Середній рівень автопсихологічної компетентності характеризується певним проявом обізнаності майбутнього вчителя географії зі змістом і показниками автопсихологічної компетентності та її впливом на ефективність майбутньої професійної діяльності. Уміння у галузі самодіагностики, особистісної саморегуляції та самовдосконалення виявляються лише частково. На цьому рівні майбутній вчитель географії певною мірою здатний розраховувати на власні сили. Прагнення майбутнього вчителя географії здобути психологічні знання для реалізації свого творчого потенціалу, самоактуалізації й самореалізації проявляються на достатньому рівні. Самооцінка досить адекватна. Самоприйняття та самоповага на достатньому рівні. Автопсихологічна компетентність сформована на мінімально допустимому рівні.

Достатній рівень автопсихологічної компетентності відрізняють обізнаність майбутнього вчителя географії зі змістом і показниками автопсихологічної компетентності, її впливом на ефективність майбутньої професійної діяльності. Уміння в плані самодіагностики, особистісної саморегуляції, самовдосконалення проявляються часто. Здатність розраховувати на власні сили має розвинений характер. Прагнення здобути психологічні знання, щоби на їхній основі забезпечити реалізацію свого творчого потенціалу, самоактуалізацію й самореалізацію у професійній діяльності, проявляється не завжди. Такий майбутній вчитель географії прагне до саморегуляції, самоконтролю та самовдосконалення, до пізнання власних особистісних професійних якостей, усвідомлює їх значення у професійній діяльності. Самооцінка його адекватна, а рівень самоприйняття та самоповаги високий. Автопсихологічна компетентність сформована на середньому рівні.

Високий рівень автопсихологічної компетентності відзначаються ґрунтовною обізнаністю майбутнього вчителя географії у змісті й показниках автопсихологічної компетентності, розумінням її впливу на ефективність майбутньої професійної

діяльності. Уміння здійснювати самодіагностику, особистісну саморегуляцію й самовдосконалення проявляються завжди. Здатність розраховувати на власні сили має зразковий характер. Прагнення майбутнього вчителя географії здобути психологічні знання та забезпечити високий рівень саморегуляції, самоконтролю та самовдосконалення у професійній діяльності мають яскраво виражений характер. Самооцінка адекватна. Самоприйняття та самоповага на високому рівні. Автопсихологічна компетентність сформована на зразковому рівні.

Низький рівень самоорганізаційної компетентності характеризується слабким проявом умінь майбутнього вчителя географії здійснювати саморегуляцію власної діяльності та емоційної сфери, економно розподіляти власні сили та засоби й планувати свою діяльність і час на професійний розвиток. Здатність майбутнього вчителя географії здійснювати самомотивацію та самоспонування, керувати собою, забезпечувати самоконтроль і самодисципліну носить епізодичний та ситуативний характер. Здатність до критичності в оцінюванні результатів своєї праці не проявляється зовсім. Самоорганізаційна компетентність не сформована.

Середній рівень самоорганізаційної компетентності характеризується певним проявом умінь майбутнього вчителя географії здійснювати саморегуляцію власної діяльності та емоційної сфери, економно розподіляти власні сили та засоби, планувати свою діяльність, виділяти час на професійний розвиток. Здатність здійснювати самомотивацію та самоспонування у професійній діяльності, керувати собою та критично оцінювати результатів своєї праці проявляється майже завжди. Здатність до самоконтролю й самодисципліни достатньо виражена. Самоорганізаційна компетентність сформована на мінімально допустимому рівні.

Висновок про *достатній рівень самоорганізаційної компетентності* робиться за умов частого прояву вмінь майбутнього вчителя географії здійснювати саморегуляцію власної діяльності та емоційної сфери, економно розподіляти власні сили та засоби, планувати свою діяльність і час на професійний розвиток. Здатність до самомотивації та

самоспонування у професійній діяльності, керування собою й забезпечення самоконтролю, самодисципліни досить розвинена. Завжди проявляє критичність в оцінюванні результатів своєї праці. Самоорганізаційна компетентність сформована на середньому рівні.

Високий рівень самоорганізаційної компетентності характеризується зразковим характером вмінь майбутнього вчителя географії здійснювати саморегуляцію власної діяльності та емоційної сфери, економно розподіляти власні сили та засоби, планувати свою діяльність і час на професійний розвиток й здійснювати самомотивацію та самоспонування у професійній діяльності. Здатність майбутнього вчителя географії керувати собою, здійснювати самоконтроль й самодисципліну, а також критично оцінювати результати своєї праці яскраво виражена, проявляється завжди. Самоорганізаційна компетентність – на зразковому рівні.

Низький рівень рефлексивної компетентності діагностується за наявності слабкого прояву уявлення майбутнього вчителя географії про образ власного «Я», власні вчинки та відносини з колегами і учнями, внутрішній світ інших, психологічні детермінанти їх діяльності й поведінки. Усвідомлення про значущість професійної діяльності для себе й суспільства носить епізодичний характер. Обізнаність майбутнього вчителя географії з рольовими функціями та організацією взаємодії у колективі, процесами актуалізації особистості, реалізацією її рефлексивних здібностей, осмисленням й подоланням стереотипів мислення дуже слабка. Здатність ретроспективно переглядати й відстежувати перебіг власної інтелектуальної праці проявляється дуже рідко. Уміння виявляти й аналізувати допущені помилки, розкривати психолого-педагогічні причини їх виникнення, забезпечувати самоаналіз, самоконтроль й самооцінку в педагогічній діяльності не проявляються зовсім. Рефлексивна компетентність не сформована.

Середній рівень рефлексивної компетентності характеризується певними уявленнями майбутнього вчителя географії про образ власного «Я», власні вчинки, відносини з колегами і учнями, внутрішній світ інших та психологічні детермінанти їх діяльності й поведінки. Усвідомлення значущості

професійної діяльності для себе й суспільства проявляється майже завжди. Обізнаність майбутнього вчителя географії у рольових функціях та організації взаємодії у колективі, процесах актуалізації особистості, реалізації її рефлексивних здібностей, осмисленні й подоланні стереотипів мислення мінімально допустима. Здатність ретроспективно переглядати й відстежувати перебіг власної інтелектуальної праці чітко проявляється. Уміння виявляти та аналізувати допущені помилки, розкривати психолого-педагогічні причини їх виникнення, здійснювати самоаналіз, самоконтроль й самооцінку в педагогічній діяльності розвинені достатньо. Рефлексивна компетентність сформована на мінімально допустимому рівні.

Достатній рівень рефлексивної компетентності підтверджується належно сформованими уявленнями майбутнього вчителя географії про образ власного «Я», власні вчинки, відносини з колегами і учнями, внутрішній світ інших та психологічні детермінанти їх діяльності й поведінки. Майбутній вчитель географії повністю усвідомлює значущість професійної діяльності для себе й суспільства. Обізнаність з рольовими функціями та організацією взаємодії у колективі, процесами актуалізації особистості, реалізацією її рефлексивних здібностей, осмисленням і подоланням стереотипів мислення має розвинений характер. Здатність ретроспективно переглядати й відстежувати перебіг власної інтелектуальної праці проявляється майже завжди. Уміння виявляти й аналізувати допущені помилки, розкривати психолого-педагогічні причини їх виникнення, здійснювати самоаналіз, самоконтроль й самооцінку у педагогічній діяльності розвинені та часто проявляються. Рефлексивна компетентність сформована на середньому рівні.

Високий рівень рефлексивної компетентності характеризується зразковими уявленнями майбутнього вчителя географії про образ власного «Я», власні вчинки та відносини з колегами і учнями, внутрішній світ інших та психологічні детермінанти їх діяльності й поведінки. На цьому рівні майбутній вчитель географії повністю усвідомлює значущість професійної діяльності для себе й суспільства. Обізнаність майбутнього вчителя географії у рольових функціях та організації взаємодії у колективі, процесах актуалізації особистості, реалізації її

рефлексивних здібностей, осмисленні й подоланні стереотипів мислення має зразковий характер. Здатність ретроспективно переглядати й відстежувати перебіг власної інтелектуальної праці проявляється яскраво. Уміння майбутнього вчителя географії виявляти та аналізувати допущені помилки, розкривати психолого-педагогічні причини їх виникнення, здійснювати самоаналіз, самоконтроль і самооцінку у педагогічній діяльності мають зразковий характер. Рефлексивна компетентність сформована на найвищому рівні.

Низький рівень самоосвітньої компетентності характеризується відсутністю в майбутнього вчителя географії уявлення про методи пізнання й володіння прийомами самонавчання. Обізнаність майбутнього вчителя географії з плануванням, організацією та реалізацією самоосвітньої діяльності має значні прогалини. Критичне ставлення до будь-якої отриманої інформації відсутнє. Уміння працювати з навчальною й науковою літературою за фахом, використовувати інформаційні технології, Інтернет проявляються слабо. Здатності розробляти програми самоосвіти відповідно до власних потреб і вимог професії, коригувати результати, отримані під час самоосвіти, представляти, обґрунтовувати й захищати їх проявляються дуже рідко. Прагнення майбутнього вчителя географії задовольнити індивідуальні й соціальні потреби пізнання дійсності, досягти високого рівня професійної компетентності й бажання протистояти невизначеностям професійної діяльності та життя не проявляються зовсім. Майбутній вчитель географії не прагне постійної діяльності й саморозвитку. Відповідальність за самоосвітню діяльність та її результати покладає на інших. Самоосвітня компетентність не сформована.

Середній рівень самоосвітньої компетентності констатують при частково сформованих уявленнях майбутнього вчителя географії про методи пізнання, володінні прийомами самонавчання. Обізнаність майбутнього вчителя географії з плануванням, організацією та реалізацією самоосвітньої діяльності проявляється майже завжди. Ставлення до будь-якої отриманої інформації критичне. Майбутній учитель географії іноді працює з навчальною й науковою літературою за фахом, використовує інформаційні технології та ресурси мережі Інтернет.

Здатність майбутнього вчителя географії розробляти програми самоосвіти відповідно до власних потреб і вимог професії, коригувати результати, отримані під час самоосвіти, та представляти, обґрунтовувати й захищати їх проявляється майже завжди. Прагнення задовольнити індивідуальні й соціальні потреби пізнання дійсності, досягти високого рівня професійної компетентності й бажання протистояти невизначеностям професійної діяльності та життя виражені слабо. Майбутній учитель географії певним чином спрямований на постійну діяльність і саморозвиток. Відповідальність за власну самоосвітню діяльність та її результати майбутній учитель географії іноді бере на себе. Самоосвітня компетентність сформована на мінімально допустимому рівні.

Достатній рівень самоосвітньої компетентності характеризується належно сформованими уявленнями майбутнього вчителя географії про методи пізнання, володіння прийомами самонавчання. Обізнаність із плануванням, організацією та реалізацією самоосвітньої діяльності має розвинений характер. Критичне ставлення до будь-якої отриманої інформації проявляється майже завжди. Майбутній учитель географії часто працює з навчальною й науковою літературою за фахом, використовує інформаційні технології та ресурси мережі Інтернет. Здатність розробляти програми самоосвіти відповідно до власних потреб і вимог професії, коригувати результати, отримані під час самоосвіти, представляти, обґрунтовувати й захищати їх проявляється завжди. Прагнення майбутнього вчителя географії задовольнити індивідуальні й соціальні потреби пізнання дійсності, досягти високого рівня професійної компетентності, бажання протистояти невизначеностям професійної діяльності та життя виражене лише певною мірою. Майбутній учитель географії спрямований на постійну діяльність і саморозвиток. Відповідальність за власну самоосвітню діяльність та її результати майбутній учитель географії бере на себе. Самоосвітня компетентність сформована на середньому рівні.

Високий рівень самоосвітньої компетентності засвідчують зразкові уявлення майбутнього вчителя географії про методи пізнання, володіння прийомами самонавчання. Майбутній учитель географії належно обізнаний із плануванням, організацією та

реалізацією самоосвітньої діяльності. Наявне критичне ставлення до будь-якої отриманої інформації. Майбутній вчитель географії постійно працює з навчальною й науковою літературою за фахом, використовує інформаційні технології та ресурси мережі Інтернет. Здатний розробляти програми самоосвіти відповідно до власних потреб і вимог професії, коригувати результати, отримані під час самоосвіти, представляти, обґрунтовувати й захищати їх. Прагнення задовольнити індивідуальні й соціальні потреби пізнання дійсності, досягти високого рівня професійної компетентності, бажання протистояти невизначеностям професійної діяльності та життя яскраво виражене. Майбутній учитель географії націлений на постійну діяльність, саморозвиток. Бере на себе відповідальність за власну самоосвітню діяльність та її результати. Самоосвітня компетентність сформована на зразковому рівні.

Низький рівень організаторської компетентності характеризується слабкими знаннями про організаторську діяльність вчителя географії. Уміння майбутнього вчителя географії організувати учнівський колектив та взаємовідносини у ньому, працювати з активом класу та координувати його дії, своєчасно передавати організаторські функції, делегувати повноваження, надихати учнів, залагоджувати конфлікти, які виникають під час екскурсій, походів, проявляються дуже рідко. Толерантність розвинена слабо. Організаторська компетентність не сформована.

Середній рівень організаторської компетентності діагностуються за наявними знаннями щодо організаторської діяльності вчителя географії. Уміння майбутнього вчителя географії організувати учнівський колектив і взаємовідносини у ньому, працювати з активом класу й координувати його дії, своєчасно передавати організаторські функції та делегувати повноваження, надихати учнів і залагоджувати конфлікти, які виникають під час екскурсій і походів проявляються часто. Толерантність певною мірою розвинена. Організаторська компетентність сформована на мінімально допустимому рівні.

Достатній рівень організаторської компетентності характеризується належними знаннями щодо організаторської діяльності вчителя географії. Уміння майбутнього вчителя

географії організувати учнівський колектив і взаємовідносини в ньому, працювати з активом класу, координувати його дії, своєчасно передавати організаторські функції та делегувати повноваження, надихати учнів і вирішувати конфлікти, які виникають у екскурсіях та походах проявляються завжди. Толерантність належно розвинена. Організаторська компетентність сформована на середньому рівні.

Високий рівень організаторської компетентності характеризується ґрунтовними знаннями про організаторську діяльність вчителя географії. Уміння майбутнього вчителя географії організувати учнівський колектив та взаємовідносини у ньому, працювати з активом класу та координувати його дії, своєчасно передавати організаторські функції та делегувати повноваження, надихати учнів, залагоджувати конфлікти, які виникають під час екскурсій і походів, проявляються яскраво. Толерантність має зразковий характер.

За *низького рівня лідерської компетентності* спостерігаються невпевненість і низька стресостійкість. Уміння майбутнього вчителя географії вести за собою колектив учнів й особистим прикладом надихати учнів і встановити партнерство в учнівському колективі у походах та екскурсіях проявляються слабо. Емпатія, необхідна для підтримки учнів у стресових ситуаціях, які можуть виникнути у походах та екскурсіях проявляється дуже рідко. Комунікативність та здатність активно слухати й розуміти невербальну лексику не проявляються зовсім. Лідерська компетентність не сформована.

Середньому рівню лідерської компетентності притаманні часткова впевненість, епізодична стресостійкість. Уміння майбутнього вчителя географії вести за собою колектив учнів, особистісним прикладом надихати учнів, установити партнерство в учнівському колективі у походах та екскурсіях проявляються епізодично. Емпатія, необхідна для підтримки учнів у стресових ситуаціях (походи, екскурсії), проявляється не часто, але на достатньому рівні. Комунікативність та здатність активно слухати й розуміти невербальну лексику іноді проявляються на достатньому рівні. Лідерська компетентність сформована на мінімально допустимому рівні.

Достаній рівень лідерської компетентності характеризується впевненістю та певною стресостійкістю майбутнього вчителя географії. Уміння майбутнього вчителя географії вести за собою колектив учнів й особистим прикладом надихати учнів та встановити партнерство в учнівському колективі у походах та екскурсіях проявляються часто. Емпатія, необхідна для підтримки учнів у стресових ситуаціях, які можуть виникнути у походах та екскурсіях, має розвинений характер. Комунікативність і здатність активно слухати й розуміти невербальну лексику проявляються яскраво. Лідерська компетентність сформована на середньому рівні.

За *високого рівня* лідерської компетентності в майбутнього вчителя географії наявні висока впевненість та стресостійкість. Уміння вести за собою колектив учнів, особистим прикладом надихати учнів, установити партнерство в учнівському колективі у походах та екскурсіях мають зразковий характер. Емпатія розвинена зразково. Комунікативність і здатність активно слухати, розуміти невербальну лексику завжди яскраво проявляються. Лідерська компетентність сформована на зразковому рівні.

Низький рівень технологічної компетентності характеризується значними прогалинами в уявленнях майбутнього вчителя географії про алгоритми та їх роль для професійній діяльності та розумінні сутності технологічного підходу при викладанні географії. Знання майбутнім учителем географії суті, змісту та особливостей технологій, вміння їх впроваджувати у власну професійну діяльність, професійний розвиток не проявляються. Знання та вміння розкласти на складові процес досягнення бажаного освітнього результату, прогнозувати і проектувати власну діяльність у змінне технологічне середовище виражені слабо. Технологічна компетентність не сформована.

Середній рівень технологічної компетентності характеризується певними прогалинами в уявленнях майбутнього вчителя географії про алгоритми та їх роль у професійній діяльності, у розумінні сутності технологічного підходу при викладанні географії. Знання майбутнім учителем географії суті, змісту та особливостей технологій, вміння їх використовувати у власній професійній діяльності, забезпечувати професійний розвиток, розвинені слабо, але достатні. Знання та вміння

майбутнього вчителя географії розкласти на складові процес досягнення бажаного освітнього результату, прогнозувати і проектувати власну діяльність у технологічному середовищі, яке знаходиться в умовах постійних змін, виражені певною мірою. Технологічна компетентність сформована на мінімально допустимому рівні.

Достатній рівень технологічної компетентності характеризується належними уявленнями майбутнього вчителя географії про алгоритми та їх роль для професійної діяльності та розуміння сутності технологічного підходу при викладання географії. Знання суті, змісту, особливостей технологій, уміння їх впроваджувати у власну професійну діяльність і професійний розвиток яскраво розвинені. Знання та вміння майбутнього вчителя географії розкласти на складові процес досягнення бажаного освітнього результату, прогнозувати і проектувати власну діяльність у зміненому технологічному середовищі носять розвинений характер. Технологічна компетентність сформована на середньому рівні.

Високий рівень технологічної компетентності характеризується зразковими уявленнями майбутнього вчителя географії про алгоритми, їх роль, розуміння сутності технологічного підходу при викладання географії. Усвідомлення майбутнім учителем географії суті, змісту та особливостей технологій, уміння їх впроваджувати у власну професійну діяльність, професійний розвиток яскраво проявляються. Знання та вміння розкласти на складові процес досягнення бажаного освітнього результату, прогнозувати і проектувати власну діяльність у технологічному середовищі, яке знаходиться в умовах постійних змін, відрізняються зразковим характером. Технологічна компетентність сформована на зразковому рівні.

За загальною шкалою *низький рівень* свідчить про цілковиту невідповідність майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу. У зазначених умовах такий вчитель буде почувати себе невпевнено, неадекватно реагувати на виклики, які виникатимуть у професійній діяльності й професійному розвитку, а також потребуватиме постійної методичної допомоги та мотивації.

За загальною шкалою *середній рівень* підготовленості свідчить про певну мінімально допустиму підготовленість майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу. У зазначених умовах такий учитель часто зможе почувати себе впевнено, іноді адекватно реагувати на виклики, які виникатимуть у професійній діяльності й професійному розвитку. Проте такий вчитель іноді потребуватиме методичної допомоги та мотивації.

За загальною шкалою *достатній рівень* підготовленості свідчить про відповідну підготовленість майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу. У зазначених умовах такий вчитель зможе завжди почуватися впевнено, загалом адекватно реагуватиме на виклики, які виникатимуть у професійній діяльності й професійному розвитку. Методична допомога та мотивація такому вчителю буде потрібна лише іноді.

За загальною шкалою *високий рівень* підготовленості свідчить про ефективну підготовленість майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу. У зазначених умовах такий учитель завжди почуватиме себе впевнено, зможе постійно й адекватно реагувати на виклики, які виникатимуть у професійній діяльності й професійному розвитку. Методична допомога та мотивація такому вчителю не потрібна.

Як діагностичний засіб для оцінювання рівня підготовленості майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу нами обрано *тест-опитувальник*, детальний процес розробки якого описано П. Клайном [163].

Пропонований тест-опитувальник оцінювання рівня підготовленості майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу за її складовими використовував *питання з рейтинговими шкалами*, а саме, п'ятирівневу симетричну шкалу Лайкерта [163], яка вказує на ставлення респондента до певного твердження опитувальника у цифровому діапазоні з межами від 4 – «цілком згоден» до – 0 – «абсолютно незгоден». Центром цієї шкали є 2 – «складно

відповісти», а проміжними значеннями є 3 – «погоджуюсь» та 1 – «не погоджуюсь».

Використання цього тесті-опитувальника дає можливість здійснити статистичний аналіз інформації, отриманої в ході опитування. У підсумку, кількісна характеристика рівня підготовленості майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу визначається як сума кількісних характеристик, отриманих за всіма її складовими.

При формулюванні тверджень задіявалися наукові напрацювання В. Аванесова [3], П. Клайна [163], Д. Леонтєва [209], А. Мітлощ [242].

З урахуванням визначених П. Клайном вимог і рекомендацій до розробки тесту-опитувальника [163], та на основі розроблених критеріїв та показників розроблено пілотну версію тесту-опитувальника «Рівень підготовленості майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу», який складався з 153 тверджень (див. Додаток А).

Для якнайповнішого вивчення досліджуваного феномену кількість сформульованих тверджень була у три рази більшою від кількості показників відповідної складової. Отже, кількість тверджень у кожній шкалі знаходилась у діапазоні від 15 до 36.

Для уточнення ознак підготовленості майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу розроблену пілотну версію перевірено за допомогою процедури змістової валідації, яка була реалізована шляхом залучення 25 експертів у галузі дослідження, а саме 10 фахівців географічного факультету Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича та 15 практикуючих учителів географії.

Експертам було запропоновано з представлених тверджень за кожною складовою відібрати ті, які підходять для оцінювання рівня підготовленості майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу за п'ятирівневою рейтинговою шкалою за принципом: +2 – «цілком згоден», +1 – «погоджуюсь», 0 – «складно відповісти», -1 – «не погоджуюсь» та -2 – «абсолютно незгоден». Від 5 до 12 тверджень із кожної шкали оцінювання, які отримали найменшу кількість балів, були

відкинуті. У результаті проведеного пілотного дослідження відкинуто 51 питання.

У підсумку отримано валідний за змістом тест-опитувальник, який складається з 102 тверджень (див. додаток Б) та буде використовуватися нами у подальшій діагностиці рівня підготовленості майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Розподіл кількісних результатів оцінювання за рівнями підготовленості майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу такий: низький рівень < 49%; 50–69 % – середній рівень; 70–89 % – достатній рівень; високий > 90 %. Низький та високий рівні ілюструють крайні межі реалізації професійного розвитку, а середній і достатній виражають проміжні значення сформованості показників за відповідними критеріями.

Розподіл кількісних показників кожної шкали опитувальника за рівнями професійного розвитку поданий у таблиці 4.4.

Таблиця 4.4

**Шкала оцінки рівня професійного розвитку майбутніх
учителів географії до професійної діяльності
на засадах компетентнісного підходу за складовими**

Шкала	Рівні			
	<i>низький</i>	<i>Середній</i>	<i>достатній</i>	<i>високий</i>
1. Автопсихологічна	0-27	28-39	40-50	51-56
2. Самоорганізаційна	0-27	28-39	40-50	51-56
3. Рефлексивна	0-31	32-44	45-57	58-64
4. Самоосвітня	0-31	32-44	45-57	59-64
5. Організаторська	0-27	28-39	40-50	51-56
6. Лідерська	0-20	21-28	29-36	37-40
7. Технологічна	0-20	21-28	29-36	37-40
Загальне	0-183	184-261	262-336	337-376

Отже, визначені критерії, показники й рівні є основою для оцінювання підготовленості майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

РОЗДІЛ 5

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

5.1. Програма експериментального дослідження

Апробація структурно-функціональної моделі підготовки майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу потребувала відповідної організації дослідно-експериментальної роботи на практичній базі в закладах вищої освіти.

Дослідно-експериментальна робота, пов'язана з проведенням педагогічного експерименту, була предметом наукових розвідок низки науковців (М. Бирка [47], Т. Волобуєва [78], С. Гончаренко [88], И. Елисеева [124], Т. Корнилова [181], П. Лузан [218], А. Мармоза [226], М. Скаткин [348], Ю. Сурмін [375], О. Шукатка [493] та ін.).

Зокрема, П. Лузан зазначає, що сутність педагогічного експерименту полягає в тому, що досліджувані педагогічні явища ставляться в певні умови, спеціально організовані ситуації. Від удосконалення зміни заданих умов з'являється більше фактів, на основі яких встановлюються не випадкові залежності між експериментальними впливами та їх об'єктивними результатами. Експеримент сприяє здійсненню цілеспрямованої зміни навчально-виховного процесу, висвітленню тих чи інших аспектів виховання групи людей (або окремої особистості) під впливом педагогічних факторів у спеціально створеному навчально-виховному середовищі [218]. С. Сластьонін стверджує, що педагогічний експеримент застосовується для об'єктивної і доказової перевірки достовірності педагогічних гіпотез [353, с. 26].

Проаналізувавши напрацювання науковців та адаптувавши їх зміст до предмета дослідження, О. Шукатка [493] виокремила найбільш важливі завдання результативного проведення експерименту:

– попередній теоретичний та історичний аналіз досліджуваного феномену, звуження поля експерименту та його завдань;

– конкретизація гіпотези, виокремлення в ній новизни, суперечностей, що потребують експериментальної доказовості;

– чітке формулювання завдань експерименту, визначення критеріїв та рівнів, за якими визначатиметься підготовка майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу;

– коректне визначення мінімальної кількості необхідних експериментальних об'єктів [493].

Зазначимо, що організація дослідно-експериментальної роботи передбачає врахування таких положень (М. Скаткін) [348]: процес відбору контингенту контрольної та експериментальної груп здійснюється з урахуванням рівних вимог до кількісного складу учасників та рівня їх професійного розвитку; навчання у контрольній групі проводиться традиційно, а в експериментальній – за експериментальною методикою, а саме за нашою розробленою технологією професійного розвитку та з відповідним комплексно-методичним забезпеченням (навчальна програма спецкурсу, робочий навчальний план, освітньо-професійна програма підготовки студентів першого освітнього рівня за спеціальністю 014 «Середня освіта» предметна спеціалізація 014 «Середня освіта (Географія)», дидактичні матеріали, методичні рекомендації, методичні посібники тощо), які орієнтовані на систему підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу; контроль за перебігом упровадження технології здійснюється шляхом проведення моніторингу рівня професійного розвитку майбутніх учителів географії на засадах компетентнісного підходу.

У нашому дослідженні, що стосується системи підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу, важливо дотримуватися принципів організації дослідно-експериментальної роботи. Необхідно врахувати організаційно-технічні аспекти при проведенні педагогічного експерименту. До принципів, згідно з якими організовувалась і проводилась дослідно-експериментальна робота, відносимо:

– принцип *детермінізму*, що передбачає взаємозв'язок явищ і процесів, тобто одне явище, процес за певних умов завжди породжує інше явище, процес (наслідок) [493]. Цей принцип визначає взаємозв'язок технології та умов в контексті дослідження. Тобто застосування авторської технології поліпшить підготовку майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу;

– принцип *комплексності*, який орієнтує на використання не якогось одного методу, а їхньої сукупності для отримання валідних експериментальних даних щодо сформованості готовності майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

– принцип *об'єктивності*, який має на увазі всебічне врахування факторів, умов, адекватності дослідницьких підходів і засобів, які дають можливість отримати істинні знання про об'єкт. Відповідно до принципу об'єктивності нами застосовано комплекс об'єктивних психолого-педагогічних умов підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу;

– принцип *сутнісного аналізу*, який вимагає співвіднесення в досліджуваних явищах зовнішнього, особливого й одиничного, а також проникнення в їх (досліджуваних явищ) внутрішню структуру, розкриття законів їх застосування і функціонування, умов і факторів їх розвитку, можливостей цілеспрямованої їх зміни [218]. У нашому дослідженні це аналіз особистісно-розвивальних і соціально-педагогічних структурних складових підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу;

– принцип *ефективності* означає, що в процесі експериментальної роботи перевіряється дієвість використаних методів, прийомів, форм навчання і при цьому отримані результати повинні бути вищими від результатів, отриманих у стандартних умовах за однаковий час при однакових ресурсах. Так, використовуючи авторську технологію, проведено науковий експеримент і перевірено експериментальну методику реалізації авторської системи підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу;

– принцип *цілісного вивчення педагогічного явища*, який передбачає врахування вимог системного підходу, чітке визначення місця професійного розвитку в освітньому просторі, розкриття динаміки досліджуваного явища [47]. Цей принцип реалізовується у взаємозв'язку особистісно-розвивальних та соціально-педагогічних структурних складових підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Отже, нами визначено конкретні кроки проведення дослідно-експериментальної роботи, а саме:

- визначення етапів науково-дослідницької та експериментальної роботи;
- вибір плану експерименту;
- вибір методу визначення статистичної значущості отриманих результатів;
- формування експериментальної та контрольної груп;
- програма експериментального дослідження.

Експериментальне дослідження здійснювалось з метою визначення ефективності розробленої системи професійної підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Обґрунтування експериментальної бази дослідження, яка складалася з кількох закладів вищої освіти. Усього в експериментальній роботі на різних її етапах брало участь 252 студенти закладів вищої освіти першого бакалаврського рівня за спеціальністю 014 «Середня освіта» предметна спеціалізація 014 «Середня освіта (Географія)».

Наукове дослідження системи підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу відбувалося в період з 2011 по 2019 рр. і охоплювало такі етапи науково-дослідної роботи: пошуково-аналітичний (2011–2012 рр.), діагностично-констатувальний (2013–2014 рр.), виконавчий (формувальний) (2014–2018 рр.), контрольно-підсумковий (коригувальний) (2018–2019 рр.).

На першому, *пошуково-аналітичному етапі*, виконувалися такі завдання:

- проведення аналізу та узагальнення історичної, філософської, педагогічної літератури з проблеми підготовки

майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу;

- характеристика основних етапів становлення та розвитку системи професійної підготовки майбутніх учителів географії;

- висвітлення концептів професійної підготовки майбутніх учителів географії в пострадянському освітньому просторі, європейських країнах та країнах дальнього зарубіжжя;

- уточнення сутності понятійного апарату дослідження;

- визначення мети, завдань, провідної ідеї дослідження;

- розробка та затвердження програми експериментально-дослідної роботи «Система підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу»;

- розробка діагностичного інструментарію авторських тестів;

- розробка концепції підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу;

- характеристика змісту та принципів ефективної підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу;

- розробка структурно-функціональної моделі системи підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу;

- визначення і теоретичне обґрунтування педагогічних умов, технології підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу;

- розробка критеріїв, показників та рівнів підготовленості майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Діагностично-констатувальний етап (2013–2014 н. р.) проводився зі студентами, які здобували освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра за спеціальністю 014 «Середня освіта» предметна спеціалізація 014 «Середня освіта (Географія)» та на момент вступу в експеримент навчались на 1-му курсі. Окреслений етап наукової розвідки відзначався такими віхами:

- визначення кількісного і якісного складу учасників експерименту;

– адаптація існуючого діагностичного інструментарію та авторських тестів, зміст яких відображають додатках;

– конкретизація рівнів підготовленості майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу та узагальнення сукупності показників для кожного рівня;

– аналіз діючого робочого навчального плану та зміст чинних програм за якими готують майбутніх учителів географії; з'ясування недоліків і суперечностей у них; аналіз особливостей формування предметних географічних компетенцій, методів і методичних прийомів навчання географії;

– проведення констатувального етапу експерименту, на основі якого встановлено необхідність цілеспрямованого формування готовності майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу;

– підведення підсумків констатувального етапу експериментальної роботи.

Методика формування системи підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу відбивається за логікою організації третього, *виконавчого, етапу* експериментального дослідження, який тривав 4 роки (2014–2018 рр.), впродовж яких:

– апробовано експериментальну технологію реалізації авторської системи підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу;

– проведено формувальний етап дисертаційного дослідження, в процесі якого здійснено експериментальну перевірку гіпотези, концептуальних положень системи підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу;

– експериментально перевірено застосування технології підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу;

– апробовано оновлений робочий навчальний план підготовки фахівців на першому освітньому рівні за спеціальністю 014 «Середня освіта» предметної спеціалізації 014 «Середня освіта (Географія)»;

– апробовано спецкурси «Методика соціально-виховної роботи в сучасній школі», «Методика і проблеми викладання

географічного українознавства в школі», «Теоретичні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів географії в сучасних умовах»;

– експериментально перевірено навчальні програми, посібники для студентів першого освітнього рівня спеціальності 014 «Середня освіта» предметної спеціалізації 014 «Середня освіта (Географія)»;

– проаналізовано проміжні результати контрольних зрізів, удосконалено експериментальну методику;

– підведення підсумків формувального етапу науково-дослідної роботи за темою дослідження.

У межах четвертого, *контрольно-підсумкового* етапу (2018–2019 рр.), який тривав один рік впродовж якого:

– на основі використання методів спостереження, бесіди, опитування, анкетування, аналізу ефективності діяльності різних структурних компонентів розробленої системи визначено проблемні місця запропонованої структурно-функціональної моделі;

– проаналізовано та систематизовано результати підсумкового етапу експерименту;

– зроблено теоретичні висновки дослідження;

Для проведення дослідження нами обрано простий міжгруповий експериментальний план з однією незалежною змінною [181].

У контексті нашого дослідження незалежною змінною виступають експериментальні зміни готовності майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу вищих навчальних закладів першого освітнього рівня за спеціальністю 014 «Середня освіта» предметної спеціалізації 014 «Середня освіта (Географія)». Результативною ознакою є рівень професійної підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Обраний план експерименту передбачає попереднє та підсумкове вимірювання у такій послідовності: констатувальний, формувальний, контрольний етапи. Застосування такого плану забезпечить здійснення чіткого контролю внутрішньої валідності

за рахунок зіставлення результатів експериментальної і контрольної груп.

У таблиці 5.1 подано загальний план експерименту з підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Таблиця 5.1

План експерименту з підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу

Група	Констатувальний етап	Формувальний етап	Контрольний етап	Встановлення відмінності між групами	
				До впливу	Після впливу
ЕГ	В1	Варіант 1	В2	В1-В3 (критерій χ^2 -Пірсона)	В2-В4 (критерій χ^2 -Пірсона)
КГ	В3	Варіант 2	В4		

У цій таблиці кожне вимірювання позначено літерою «В», а його порядковий індекс визначає послідовність вимірювання. Загалом кількість проведених вимірювань – чотири.

Підвищення обґрунтованості висновків дослідно-експериментальної роботи потребує використання відповідного методу статистичного висновку.

Для отримання висновку про статистичну значущість відмінностей між контрольною та експериментальною групами, отриманих у ході дослідно-експериментальної роботи, нами використано критерій χ^2 К. Пірсона [226].

Критерій χ^2 є об'єктивною оцінкою близькості розподілів двох рядів. При цьому порівнюються частоти названих рядів розподілу, виявляються розбіжності між ними і визначається ймовірність таких розбіжностей [226].

Визначення значущості відмінностей передбачає обчислення критерію χ^2 за формулою

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(p_{ei} - p_m)^2}{p_m}, \quad (5.1.)$$

де p_{ei} – емпірична частота, тобто кількість студентів, які отримали певний результат у певній групі (враховуються як контрольна, так і експериментальна групи); p_m – теоретична частота, тобто добуток кількості результатів за певним рівнем на долю відповідної групи у загальній вибірці; k – кількість рівнів.

За статистичними таблицями критичних значень критерію Пірсона $\chi^2_{кр}$ при рівні статистичної значущості $p = 0,95$, який є прийнятному в педагогічних дослідженнях, $\chi^2_{кр} = 7,815$. Якщо в результаті обчислення критерію χ^2 буде отримано емпіричне значення, більше за вказане критичне, то вважатиметься, що існують суттєві відмінності між результатами студентів у контрольних та експериментальних групах. В іншому випадку вважатиметься, що між результатами немає статистично помітних розбіжностей, а отже, студенти контрольної та експериментальної груп показують однаковий рівень сформованості відповідної готовності.

Обчислення критерію χ^2 проводилось за допомогою програми Microsoft Excel.

Використання міжгрупового експериментального плану вимагає порівняння даних, отриманих у групах, подібних за складом та структурою.

З огляду на це, контрольна та експериментальна група досліджуваних студентів вищих навчальних закладів першого освітнього рівня за спеціальністю 014 «Середня освіта» предметної спеціалізації 014 «Середня освіта (Географія)» були вирівняні за частотним розподілом певних ознак, а саме: курс, спеціалізація та навчальні дисципліни, які слухають студенти.

В експерименті брало участь 252 особи які на момент участі в експерименті навчались у вищих навчальних закладах першого освітнього рівня за спеціальністю 014 «Середня освіта» предметної спеціалізації 014 «Середня освіта (Географія)». В експериментальній групі взяли участь 128 осіб, у контрольній 124 особи.

Відповідно до визначеного нами вище плану експерименту, контингент досліджуваних студентів першого освітнього рівня спеціальності 014 «Середня освіта» предметної спеціалізації 014

«Середня освіта (Географія)» підлягав впливу незалежної змінної у двох варіантах – для контрольної та експериментальної груп.

Так, для *контрольної групи* досліджуваних студентів першого освітнього рівня предметної спеціалізації 014 «Середня освіта (Географія)» професійний розвиток відбувався у традиційному варіанті за типовим навчальним планом, без використання розробленої нами технології підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу. Контрольна група сформована із 124 осіб, що на момент участі в експерименті вчилися на першому курсі за традиційною навчальною програмою.

Для підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу в *експериментальній групі* використано розроблену авторську технологію, реалізація якої, як передбачалося, забезпечує ефективну підготовку майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Експериментальна група сформована зі студентів вищих навчальних закладів першого освітнього рівня за спеціальністю 014 «Середня освіта» предметної спеціалізації 014 «Середня освіта (Географія)». Навчальна програма спецкурсів для студентів, які були включені у експериментальну групу, наведена в додатках.

Авторська технологія підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу передбачає:

- використання змішаного навчання у професійній підготовці майбутніх учителів географії з метою забезпечення їх подальшої самоорганізації, самореалізації та самовдосконалення у професійній діяльності;

- проведення семінарських занять із застосуванням проблемного методу, методів дискусії, бесіди, на яких обговорюються теми, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю вчителя географії;

- проведення ділових ігор з метою імітування ситуацій, які можуть виникнути у професійній діяльності вчителя географії;

- залучення студентів до студентського самоврядування, клубів за інтересами, наукових гуртки та інших видів діяльності;

– обговорення студентами вражень, набутих у ході ознайомлення з майбутньою професією вчителя географії на онлайн-платформі у режимі форуму;

– відвідування уроків і майстер-класів практикуючих учителів географії з метою спостереження та набуття особистого педагогічного досвіду;

– проведення відкритого уроку з географії з метою визначення неефективних педагогічних і фахових алгоритмів діяльності, прогалин у професійній підготовці;

– проведення виховного заходу з метою визначення самоорганізаційної та організаторської підготовленості майбутнього вчителя географії;

– проведення екскурсії або короткотривалого походу з метою визначення лідерської підготовленості майбутнього вчителя географії;

– опрацювання методичної літератури за фахом із метою підготовки планів-конспектів до уроку, виховного заходу й екскурсії (походу);

– обговорення студентами вражень, набутих у ході випробування в майбутній професії вчителя географії на онлайн-платформі в режимі форуму.

Очікуваними результатами впровадження авторської технології підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу є:

– навчання майбутніх учителів географії основам побудови алгоритмів та їх використанню в подальшій діяльності;

– формування всіх складових й компонентів підготовленості майбутнього вчителя географії (автопсихологічної, самоорганізаційної, рефлексивної, самоосвітньої, організаторської, лідерської та технологічної);

– спрямування пізнавальної діяльності майбутніх учителів географії на виконання конкретних навчальних завдань у рамках самостійної роботи;

– розвиток ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя географії в напрямі самоорганізації, самореалізації та самовдосконалення у професійній діяльності;

– формування й розвиток рефлексії студентів;

– корегування в студентів образу вчителя географії та уточнене розуміння особливостей професійної діяльності.

Отже, реалізація авторської технології забезпечує ефективну підготовку майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу відповідно до вимог інформаційного суспільства та соціального запиту.

5.2. Хід і особливості впровадження системи підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу

Для впровадження системи підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу ми використали процесуальну складову авторської технології підготовки з характеристикою основних етапів її організації, використанням форм, методів і засобів її реалізації, локалізацією та очікуваними результатами кожного етапу, що забезпечує можливість діагностики проміжних і кінцевих результатів.

Цю технологію нами пропонується реалізувати у п'ять етапів: *професійно-діагностичний, професійно-ознайомлювальний, професійно-підготовчий, професійно-випробувальний та підсумково-діагностичний.*

Так, на *професійно-діагностичному етапі* здійснено підготовку до дослідно-експериментальної роботи та визначено початковий стан підготовленості майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Основні форми, методи й засоби цього етапу – діагностування початкового стану підготовленості майбутніх учителів географії за допомогою діагностичного засобу (тесту-опитувальника «Рівень підготовленості майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу»).

На даному етапі нами уточнено і апробовано програму науково-дослідної роботи подану у додатках. У програмі описано етапи науково-дослідної роботи за темою «Система підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу» на 2011–2019 роки. Розкрито зміст

роботи, терміни її виконання й очікувані результати. Детально схарактеризовано етапи науково-дослідної роботи: пошуково-аналітичний (2011–2012 рр.), діагностично-констатувальний (2013–2014 рр.), виконавчий (формувальний) (2014–2018 рр.), контрольньо-підсумковий (коригувальний) (2018–2019 рр.).

На *професійно-діагностичному етапі* нами сформовано контрольну та експериментальну групи, в яку ввійшли студенти вищих навчальних закладів першого освітнього рівня за спеціальністю 014 «Середня освіта» предметної спеціалізації 014 «Середня освіта (Географія)».

Для визначення початкового стану підготовленості майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу за складовими підготовки нами розроблено тест-опитувальник (див. Додаток Б «Рівень підготовленості майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу»). Студентам пропонувалось оцінити їх ставлення до кожного твердження із семи структурних складових підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу. Для автопсихологічної та самоорганізаційної складових пропонувалось по 14 тверджень, рефлексивна складова включала 16 тверджень, самоосвітня складова – 24 твердження, організаторська – 14 тверджень, лідерська та технологічна складові – по 10 тверджень.

Проаналізувавши результати тесту-опитувальника «Рівень підготовленості майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу», ми виявили низький рівень підготовленості майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу за складовими підготовки. Найнижчі результати респонденти показали, оцінюючи твердження автопсихологічної, самоосвітньої та технологічної складових.

Професійно-ознайомлювальний етап системи підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу має на меті актуалізацію студентів як майбутніх учителів географії та підсилення їх мотивації до навчання.

На цьому етапі нами розроблено і впроваджено в навчальний процес спеціалізовані курси, які сприяли системі ефективної підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Комплексно-методичне забезпечення реалізовується послідовно впродовж чотирьох років навчання підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра освітньо-професійної програми галузевого стандарту вищої освіти напряму підготовки 014 «Середня освіта (Географія)».

Так, для студентів на другому курсі в четвертому семестрі введено в навчальний процес спецкурс «Методика соціально-виховної роботи в сучасній школі». Обсяг дисципліни – 90 годин (3 кредити ECTS). До програми дисципліни включено лекції (15 год для денної форми навчання); семінарські заняття (15 год для денної форми навчання); самостійну та індивідуальну роботу студентів (60 год для денної форми навчання).

Мета спеціалізованого курсу «Методика соціально-виховної роботи в сучасній школі» – сформувати у студентів наукові поняття про теорію і методику соціально-виховної роботи з різними категоріями дітей, підлітків та молоді; допомогти студентам в оволодінні основними теоретичними знаннями та практичними вміннями щодо розвитку, навчання, виховання і перевиховання особистості, навчити їх застосовувати ці знання і вміння в майбутній педагогічній діяльності.

Завдання спеціалізованого курсу:

- розглянути методику соціально-виховної роботи, її зміст та завдання;
- охарактеризувати головні принципи соціально-виховної діяльності в сучасній школі;
- розкрити особливості соціально-виховної роботи з дітьми, які зазнали сімейного насильства;
- висвітлити особливості соціально-виховної роботи по захисту і підтримці дітей з функціональними обмеженнями та особливими потребами;
- ознайомитися з роботою громадських дитячих та молодіжних організацій в Україні та дослідити їх вплив на розвиток учнівської молоді;

– з'ясувати вплив неформальних молодіжних об'єднань на учнів і молодь.

Вивчення спецкурсу передбачає формування у майбутніх учителів географії певних предметних компетентностей. Так, під час вивчення спецкурсу «Методика соціально-виховної роботи в сучасній школі» студенти засвоюють: суть поняття «соціально виховання»; зміст соціально-виховної роботи в сучасній школі; головні принципи соціально-виховної діяльності; методи соціально-виховної діяльності; методику соціально-виховної роботи з дітьми, які зазнали сімейного насильства; методику соціально-виховної роботи по захисту і підтримці дітей з функціональними обмеженнями та особливими потребами; етапи створення дитячих та молодіжних громадських організацій; особливості сучасних дитячих громадських організацій в Україні; психологічні та соціальні фактори виникнення неформалізму; витоки сучасного неформального руху в Україні.

У результаті вивчення студенти вмітимуть: класифікувати принципи соціально-виховної діяльності; застосовувати методи соціально-виховної діяльності, зокрема науково-дослідницької та практично-перетворювальної груп; працювати з батьками задля попередження й подолання насильства над дітьми; застосовувати технології соціально-виховної роботи з випадками насилля в сім'ї стосовно дітей; класифікувати дитячі та молодіжні організації, які діють на території України.

Пропонований спецкурс включає десять тем, у кожній з яких передбачено як традиційні, так і інноваційні форми роботи студентів на заняттях.

Для навчально-методичного забезпечення цього спецкурсу нами розроблено навчально-методичний посібник «Соціально-виховна робота майбутнього вчителя географії в сучасній школі» (автор О. С. Чубрей).

У запропонованому виданні розкрито засади соціально-виховної роботи майбутнього вчителя географії в сучасній школі, висвітлено зміст завдання соціального виховання, охоплено методичні аспекти соціально-виховної роботи у загальноосвітньому навчально-виховному закладі. Посібник містить як специфічні теми, так і ті, що запозичені з інших дисципліни, з якими перетинається цей курс.

Отже, спеціалізований курс «Методика соціально-виховної роботи в сучасній школі» в майбутніх учителів географії розвиває ряд ключових компетентностей відповідно до концепції Нової української школи та формує предметні компетентності. Зокрема, в межах нашого дослідження, під час вивчення цього спецкурсу найбільше виражені такі структурні складові підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу, як рефлексивна, самоорганізаційна, організаторська та лідерська.

На географічному факультеті Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича запроваджено навчальну дисципліну «Методика і проблеми викладання географічного українознавства в школі».

Місце навчальної дисципліни у системі підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра визначають за освітньо-професійною програмою галузевого стандарту вищої освіти напряму підготування 014 «Середня освіта (Географія)». Цей предмет викладають на третьому курсі, впродовж 6-го семестру (для денної та заочної форм навчання). Використовують уже отримані студентами методологічні засади географічної науки, педагогіки та психології. Обсяг дисципліни – 120 годин (4 кредити ECTS). До програми дисципліни включено лекції (30 год для денної форми навчання і 8 год для заочної), де розглянуто загальні питання теорії методики навчання та питання методики вивчення окремих курсів географії; практичні заняття (30 год для денної форми навчання і 8 год для заочної); самостійну та індивідуальну роботу студентів (60 год для денної форми навчання і 104 год для заочної). Час, відведений на вивчення кожної теми, визначає індивідуально викладач у змісті робочої навчальної програми.

Мета спеціалізованого курсу «Методика і проблеми викладання географічного українознавства в школі» – сформувати в студентів знання теоретичних засад методики і проблем навчання географії, виробити професійні педагогічні вміння з проектування навчального процесу з географії України, розвинути творче мислення та особистісні якості майбутнього вчителя географії на засадах компетентнісного підходу.

Завдання навчальної дисципліни:

- забезпечити засвоєння теоретичних правил методики навчання географії на основі компетентнісного підходу;
- навчити самостійно визначати зміст і методичний апарат навчання географії України в сучасній школі;
- сформувати вміння працювати з науково-методичною літературою, самостійно проводити наукові дослідження з методики навчання географії України, діагностувати ефективність процесу формування географічних компетентностей, використовувати психологічні методи дослідження особливостей засвоєння учнями навчальної інформації;
- навчити аналізувати шкільні програми, підручники та інші засоби навчання, визначати доцільність застосування дидактичних інструментів у навчально-виховному процесі;
- виробити вміння користуватися методичним апаратом навчання географії України.

Вивчення спецкурсу «Методика і проблеми викладання географічного українознавства в школі» передбачає формування у майбутніх вчителів географії ряду предметних компетентностей, зокрема студенти знатимуть: вимоги Державного стандарту базової і повної середньої освіти з географії; зміст, структуру, основні завдання шкільних курсів географії України базового та профільного рівнів навчання; поняття та принципи методики навчання географічних дисциплін; процесуальні і змістові складові процесу навчання географії України; основні методи, прийоми та засоби навчання; організаційно-методичні особливості структури основних форм навчання географії України; основні форми і види діяльності позакласної роботи з географії;

У результаті вивчення студенти вмітимуть: володіти педагогічними технологіями навчання географії України; визначати оптимальні методи і методичні прийоми; володіти прийомами роботи з географічними картами, глобусом, підручниками, мультимедійними педагогічними засобами; поставити мету, навчально-виховні завдання уроку, спланувати навчальну діяльність учнів, проектувати і конструювати уроки різних типів; аналізувати, за прийнятими критеріями, власну педагогічну діяльність.

Отже, вивчення спецкурсу «Методика і проблеми викладання географічного українознавства в школі» передбачає формування у

майбутніх учителів географії як ключових, так і предметних компетентностей. При вивченні цього спецкурсу, в межах нашого дослідження, найбільше виражені такі структурні складові підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу як автопсихологічна, самоорганізаційна, самоосвітня та технологічна.

На четвертому курсі, в сьомому семестрі в навчальний процес введено навчальну дисципліну «Теоретичні аспекти професійної підготовки майбутніх вчителів географії на засадах компетентнісного підходу». Обсяг дисципліни – 120 годин (4 кредити ECTS). До програми включено лекції (30 год для денної форми навчання і 8 год для заочної), де розглянуто загальні питання теорії методики навчання і питання методики вивчення окремих курсів географії; практичні заняття (30 год для денної форми навчання і 8 год для заочної); самостійну та індивідуальну роботу студентів (60 год для денної форми навчання і 104 год для заочної).

Спеціалізований курс «Теоретичні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів географії на засадах компетентнісного підходу», який забезпечив формування ґрунтовної теоретичної та методичної системи підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Метою спеціалізованого курсу «Теоретичні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів географії на засадах компетентнісного підходу» є формування ґрунтовної теоретичної та методичної основи ефективної підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Завдання спеціалізованого курсу:

- ознайомити студентів з особливостями професійної підготовки майбутніх учителів географії в історичній ретроспективі;
- розкрити проблеми професійної підготовки майбутніх учителів географії;
- розглянути перспективні концепти зарубіжного досвіду в галузі професійної підготовки майбутніх учителів географії;

- висвітлити методологічні засади дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу;
- визначити сучасні тенденції реформування системи освіти України;
- охарактеризувати зміст підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу;
- розглянути психолого-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу;
- розкрити технологію підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу;
- висвітлити критерії, показники та рівні підготовленості майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Вивчення спецкурсу передбачає формування в майбутніх учителів географії ряду предметних компетентностей.

Під час вивчення спецкурсу студенти засвоюють: особливості професійної підготовки майбутніх учителів географії; методологічні засади дослідження проблеми; сучасні тенденції реформування системи освіти України; зміст та психолого-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності; критерії, показники та рівні підготовленості майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Студенти вмітимуть: здійснювати ретроспективний аналіз досліджуваної проблеми; аналізувати стан професійної підготовки майбутніх учителів географії у системі вищої освіти у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії і практиці; застосовувати теоретико-методологічні засади розв'язання проблеми; використовувати технологію підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Пропонований спецкурс включає дев'ять тем, у кожній з яких передбачено різні форми роботи студентів на заняттях: традиційні (лекції, семінари, самостійна робота студентів) та інноваційні

(інтерактивні лекції, on-line-консультації, тренінгові та менторингові технології, самостійна робота з елементами змішаного навчання та ін.).

Для підсилення навчально-методичного забезпечення видано навчально-методичний посібник «Теоретичні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів географії в сучасних умовах» (автор О. С. Чубрей).

У запропонованому виданні охарактеризовано основні етапи становлення та розвитку системи професійної підготовки майбутніх учителів 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 в галузі професійної підготовки майбутніх учителів географії. Посібник рекомендований для студентів географічного факультету спеціальності 014 «Середня освіта (Географія)» та для студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів, учителів загальноосвітніх навчальних закладів.

Навчально-методичне видання містить як специфічні теми, так і ті, що запозичені з інших дисциплін, з якими перетинається курс «Теоретичні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів 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».

Отже, спеціалізований курс «Теоретичні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів географії на засадах компетентнісного підходу» розвиває ключові та формує ряд предметних компетентностей. Так, під час вивчення цього спецкурсу найбільше виражені такі структурні складові підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу, як автопсихологічна, саморганізаційна, рефлексивна, самоосвітня, організаторська, лідерська та технологічна.

Для забезпечення усвідомлення студентами ролі й значення професійної діяльності вчителя географії для суспільства та для них особисто проведено круглий стіл на тему «Особливості роботи вчителя географії в сучасних умовах» із вчителями географії м. Чернівці та студентами першого освітнього рівня спеціальності 014 «Середня освіта» предметної спеціалізації 014 «Середня освіта (Географія)». Під час засідання круглого столу обговорено сучасний стан викладання географії, охарактеризовано особливості вчительської професії, акцентовано увагу студентів на ролі й значенні професійної діяльності вчителя географії, висвітлено проблеми та переваги вчительської професії.

Забезпечення усвідомлення студентами складності та багатоаспектності професійної діяльності вчителя географії та підсилення мотивації майбутніх учителів географії до навчання шляхом попереднього ознайомлення з особливостями майбутньої професійної діяльності відбувається при викладанні навчальних курсів «Вступ до спеціальності» та «Методика соціально-виховної роботи в сучасній школі».

Метою викладання курсу «Вступ до спеціальності» є надання базових знань, умінь предметно-професійного характеру, їх застосування та продукування нових знань для виконання професійних педагогічних завдань у галузі географії в середніх навчальних закладах України. В процесі викладання вищеназваного навчального курсу методом експрес-опитування та тестування виявлено, що особистісно-розвивальні та соціально-педагогічні структурні складові підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу розвинуті недостатньо. Найбільше ними володіють студенти на середньому рівні підготовленості майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

У ході експрес-опитування та тестування також діагностовано, що у студентів найбільш сформовані такі компоненти структурних складових підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу як:

– прагнення майбутнього вчителя географії до саморегуляції, самоконтролю та самовдосконалення, до пізнання власних

особистісних професійних якостей і їх значення у професійній діяльності (*автопсихологічна структурна складова*);

– вміння майбутнього вчителя географії здійснювати саморегуляцію власної емоційної сфери (*самоорганізаційна структурна складова*);

– часткове усвідомлення майбутнім учителем географії значущості професійної діяльності для себе, його здатність до самоконтролю й самооцінки (*рефлексивна структурна складова*);

– обізнаність майбутнього вчителя географії з організацією та реалізацією самоосвітньої діяльності, критичне ставлення до будь-якої отриманої інформації, спрямованість на постійну діяльність і саморозвиток (*самоосвітня структурна складова*);

– знання щодо організаторської діяльності вчителя географії, толерантність (*організаторська структурна складова*);

– комунікативність, здатність слухати й розуміти невербальну лексику (*лідерська структурна складова*);

– розуміння майбутнім учителем географії сутності технологічного підходу при викладанні географії (*технологічна структурна складова*).

Підсилення мотивації майбутніх учителів географії до навчання шляхом попереднього ознайомлення з особливостями майбутньої професійної діяльності та актуалізація студентів як майбутніх учителів географії відбувається при викладанні такого навчального курсу, як «Методика соціально-виховної роботи в сучасній школі».

Дисципліні відводиться важлива роль у формуванні особистості майбутнього вчителя географії, оскільки мета цієї дисципліни – сформувати у студентів наукові поняття про теорію і методику соціально-виховної роботи з різними категоріями дітей, підлітків та молоді; допомогти студентам оволодіти основними теоретичними знаннями, практичними вміннями щодо розвитку, навчання, виховання і перевиховання особистості, навчити їх застосовувати ці знання і вміння в майбутній педагогічній роботі.

Під час викладання цієї дисципліни для виявлення сформованості особистісно-розвивальних та соціально-педагогічних структурних складових підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу, крім традиційних форм навчання,

використовувалися й інші позааудиторні форми роботи. Зокрема, для усвідомлення студентами ролі й значення професійної діяльності вчителя географії для суспільства та виявлення сформованості у студентів збірною образу вчителя географії й початкового розуміння його професійної діяльності, розкриття засад соціально-виховної роботи майбутнього учителя географії в сучасній школі застосовувався метод проектних технологій. Студентам запропоновано розподілитися на групи, кожна з яких отримала випереджаюче теоретичне завдання, що стосувалось особливостей роботи з дітьми різних соціальних категорій (діти-сироти; діти з особливими потребами; діти, схильні до правопорушень, та ін.). Після опрацювання теоретичного матеріалу проектна група студентів обрала відповідний навчальний заклад, де перебувають ці категорії дітей, і відвідувала його. Попередньо, поспілкувавшись із педагогічними працівниками навчального закладу, виявила особливості роботи з різними категоріями учнів, підготувала та провела виховний захід із дітьми різних соціальних категорій. Важливим аспектом даного проекту є звіт у вигляді мультимедійної презентації та відеоролика на занятті з курсу «Методика соціально-виховної роботи в сучасній школі». Найбільш вдалі проекти студенти оприлюднили в соціальних мережах, що стимулювало молодь до продовження проекту. Так, гарною традицією стало систематичне відвідування студентами навчальних закладів, які беруть участь у соціально-виховному проекті.

За допомогою методу запитань, який базувався на цілеспрямованому отриманні інформації шляхом усного опитування й реалізовувався у формі інтерв'ю дітей, учителів і вихователів загальноосвітніх навчальних закладів, які брали участь у соціально-виховному проекті, виявлено рівні підготовленості організаторської та лідерської структурних складових майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу. Оцінено ступінь зорганізованості груп студентів, які виконували проект, і визначено рівні їх підготовленості за організаторською складовою.

У процесі проведення навчального курсу «Методика соціально-виховної роботи в сучасній школі» виявлено, що у

студентів найбільш сформовані такі компоненти структурних складових підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу як:

– здатність розраховувати на власні сили (*автопсихологічна структурна складова*);

– здатність здійснювати самомотивацію та самоспонування у професійній діяльності, керувати собою (*самоорганізаційна структурна складова*);

– уявлення про внутрішній світ інших, обізнаність із рольовими функціями та організацією взаємодії в колективі (*рефлексивна структурна складова*);

– прагнення майбутнього вчителя географії задовольнити індивідуальні й соціальні потреби пізнання дійсності (*самоосвітня структурна складова*);

– уміння організувати учнівський колектив та взаємовідносини в ньому, надихати учнів, толерантність (*організаторська структурна складова*);

– невисокий рівень впевненості й стресостійкості, вміння формулювати власну точку зору, враховуючи склад учнівської групи, вести за собою колектив учнів (*лідерська структурна складова*);

– знання суті та змісту технологій (*технологічна структурна складова*).

Зазначимо, що важливим завдання цього етапу є надання студентам можливостей рефлексії щодо досвіду й вражень, набутих у ході ознайомлення з майбутньою професією. Очікуваними результатами цього етапу було визначення рівнів формування рефлексії студентів, мотивація до навчання. Задля виявлення сформованості визначених нами структурних складових підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу використано техніку «Активний полілог». Це форма, яка характеризувалася зміною висловлювань кількох мовців і безпосереднім зв'язком висловлювань із ситуацією. Полілог набував форми групового спілкування, дискусії. Відбувалося накопичення інформації, що вноситься окремими його учасниками щодо особливостей вчительської професії. Важливими компонентами в полілозі були репліки, обговорення

теми, що репрезентує діалог, обмін інформацією, а також підсумковий діалог про здатність майбутнього вчителя географії ретроспективно переглядати й відстежувати перебіг власної інтелектуальної праці.

Використовуючи такі види інструментів оцінювання, як *відкриті запитання та дебати*, вдалося визначити рівні підготовленості рефлексивної структурної складової майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Професійно-підготовчий етап системи підготовки до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу має на меті формування знань, умінь та ціннісних орієнтацій майбутніх учителів географії, необхідних для подальшої професійної діяльності.

Важливим завданням даного етапу є навчання основам побудови алгоритмів та їх використанню в подальшій діяльності.

Реалізація цієї умови передбачала спонукання до ретельного продумування послідовності виконання різних завдань теоретичного чи практичного характеру з наступним формулюванням алгоритму його виконання. Формування й розвиток алгоритмічного мислення майбутніх учителів географії охоплювало практично всі форми навчальної роботи.

Зокрема, виконання практичних робіт з таких навчальних курсів, як «Фізична географія материків і океанів», «Регіональна економічна і соціальна географія», «Методи та методика економіко-географічних досліджень», «Географія населення і розселення», «Географія ПРП України», передбачає покрокове виконання алгоритму дій для реалізації поставлених завдань, які описані в методичних рекомендаціях до виконання практичних робіт із вищезазначених навчальних курсів.

Чітка побудова алгоритмів та їх використання в подальшій діяльності відбувається при вивченні курсу «Сучасні інформаційні технології в географії». Адже без алгоритмічного мислення, вміння писати та діяти за інструкціями, переключатися з одного типу мислення на інший, залежно від ситуації і поточних потреб, неможливе виконання поставлених практичних завдань.

Інструкційно-технологічна картка, що передбачає певні алгоритмічні процедури, обов'язкова при проведенні

спеціалізованої навчальної практики (геологічна, ґрунтознавча, топографічна, гідрологічна) та загально-географічних комплексної практики, яка проводиться на першому та другому курсах зі студентами першого освітнього рівня спеціальності 014 «Середня освіта» предметної спеціалізації 014 «Середня освіта (Географія)». На проведення цих практик відведено 12 кредитів або 360 год.

Таким чином, реалізація четвертої психолого-педагогічної умови, а саме формування й розвиток алгоритмічного мислення майбутніх учителів географії, забезпечить ефективне формування їх підготовленості до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу за визначеними складовими, зокрема самоорганізаційною, самоосвітньою та технологічною.

Діагностичним інструментом для визначення рівнів підготовленості самоорганізаційної та самоосвітньої структурних складових підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу був метод самооцінки, що передбачав критичне ставлення студента до самоорганізації та самоосвіти.

Технологічна складова підготовленості має вагомe значення для формування й розвитку алгоритмічного мислення майбутніх учителів географії. Для її визначення використано такий діагностичний інструментарій, як тестування рівня навчальних досягнень при вивченні курсу «Сучасні інформаційні технології в географії». Наприклад, поточне та контрольне тестування засвідчило рівні підготовленості технологічної складової майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Спрямування пізнавальної діяльності майбутніх учителів географії на виконання конкретних навчальних завдань у рамках самостійної роботи, переорієнтація навчання в бік самостійності здобуття фахових знань, розвитку необхідних для самоосвіти умінь і навичок є одним із завдань системи підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Аналізуючи робочий навчальний план для студентів першого освітнього рівня спеціальності 014 «Середня освіта» предметної спеціалізації 014 «Середня освіта (Географія)», виявлено, що на самостійну роботу припадає 58% від загальної кількості годин,

тобто вона посіла чільне місце в підготовці майбутніх учителів географії та потребує систематичного контролю щодо її виконання та відповідного оцінювання результатів з боку викладача.

Визначено й розроблено зміст завдань для аудиторної та позааудиторної самостійної роботи студентів відповідно до робочого навчального плану. Найпоширенішими формами самостійної роботи майбутніх учителів географії є повторення змісту лекцій, опрацювання відповідних джерел інформації, конспектування теоретичних положень, пошук необхідної інформації, складання тез для виступу, написання міні-рефератів, розробленням планів-конспектів уроків і позакласних заходів із географії. Надання індивідуальних і групових консультацій студентам за змістом завдань самостійної роботи й перевірка позааудиторної навчальної роботи студентів здійснюється регулярно за складеним графіком.

Усі вищезазначені фактори сприяли формуванню в майбутніх учителів географії самоосвітньої складової, що характеризується такими показниками:

- обізнаність із плануванням, організацією та реалізацією самоосвітньої діяльності;

- уміння працювати з навчальною й науковою літературою за фахом;

- здатність коригувати результати, отримані під час самоосвіти;

- здатність представляти, обґрунтовувати й захищати результати самоосвіти;

- прагнення досягти високого рівня професійної компетентності й бажання протистояти невизначеностям професійної діяльності та життя;

- відповідальність за власну самоосвітню діяльність, її результати та ін.

Діагностичними інструментами для визначення самоосвітньої структурної складової підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу були поточний і підсумковий контроль знань студентів. Поточний контроль проводився під час лекцій та практичних занять. Форми поточного контролю: усна співбесіда

за матеріалами розглянутої теми на початку практичного заняття та письмове фронтальне опитування студентів на початку чи в кінці практичного заняття.

Розвиток ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя географії в напрямі самоорганізації, самореалізації та самовдосконалення у професійній діяльності здійснювався за допомогою змішаного навчання.

Основним засобом, який використано для реалізації змішаного навчання майбутніх учителів географії, стала система управління навчальним контентом, яка забезпечує онлайн (дистанційну) складову навчання. Корисні й інформаційні технології для створення наочних засобів навчання, навчально-методичні матеріали для студентів, а також електронних засобів діагностики (системи електронного тестування та онлайн-тестування).

Навчальна інформація при змішаному навчанні подавалася студентам через онлайн-ресурс, соціальні мережі, онлайн-лекції, інструкції. Контакт зі студентами відбувається через отримання онлайн-інструкцій, доступ у веб-режимі, робота в онлайн (e-mail, чатах, форумах), електронне навчання. Навчально-методичні матеріали, які використовувалися в змішаному навчанні:

- презентації онлайн-лекцій;
- веб-сайти;
- онлайн-форум для групових дискусій;
- аудіо-, відео- та мультимедія;
- онлайн-тести з негайними результатами.

Найпоширенішим різновидом змішаного навчання у вищих навчальних закладах, де проводився навчальний експеримент, є електронне навчання. Використання технологій електронного навчання (далі е-навчання) зорієнтоване, насамперед, на здобувачів вищої освіти денної та заочної форм навчання, а також на осіб з особливими потребами; обдарованих дітей та молодь, які спроможні самостійно або прискорено опанувати навчальні програми; осіб, які проживають у географічно віддалених і важкодоступних до вищих навчальних закладів населених пунктах; громадян України, які тимчасово або постійно проживають за кордоном. Реалізація системи е-навчання проводилася на платформі e-learning.

Видами інформаційно-комунікаційних технологій електронного навчання були:

– *мережева технологія*, що базується на використанні засобів INTERNET;

– *кейс-технологія*, розроблена на використанні наборів (кейсів) текстових, мультимедійних навчально-методичних матеріалів для самостійного вивчення та контролю знань електронними або традиційними способами.

Реалізація третьої психолого-педагогічної умови, а саме використання змішаного навчання у процесі підготовки майбутніх учителів географії сприяла підвищенню ефективності підготовки майбутніх учителів географії за рахунок забезпечення доступності, гнучкості та врахування індивідуальних освітніх потреб і можливостей кожного студента. Крім цього, використання змішаного навчання підвищувало мотивацію, самостійність, активізувало самоаналіз майбутніх учителів географії, а також забезпечувало формування в них особистісно-розвивальних та соціально-педагогічних структурних складових підготовки до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Для визначення рівнів підготовленості самоорганізаційної та самоосвітньої структурних складових підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу використано поточне оцінювання студентів за різні види робіт, зокрема й самостійну.

Діагностичним інструментом для визначення рівнів підготовленості технологічної складової підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу був метод онлайн-тестування з негайними результатами.

Формування всіх складових і компонентів підготовленості майбутнього вчителя географії (автопсихологічної, самоорганізаційної, рефлексивної, самоосвітньої, організаторської, лідерської та технологічної) відбувалося завдяки відповідному науково-методичному супроводу.

Основними методами та методичними прийомами підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу були:

– формування емпіричних і теоретичних географічних знань шляхом послідовного засвоєння студентами географічних закономірностей на прикладі зв'язку «причина» – «наслідок» щодо обраних двох географічних об'єктів вивчення (навчальний курс «Методи та методика фізико-географічних або економіко-географічних досліджень»);

– географічні вміння і навички вироблялися завдяки картографічно-геоінформаційним умінням, формуванню географічного бачення світу та емоційно-ціннісного ставлення до довкілля й людської діяльності в ньому, сутності творчої діяльності та критичного мислення майбутніх учителів географії (навчальний курс «Сучасні інформаційні технології в географії»);

– знайомство з методами навчання географії, їхніми функціями, завдяки порівняльній характеристиці заданих пар методів навчання географії (репродуктивного й продуктивного, продуктивного та дослідницького, евристичного і дослідницького тощо), з відображенням: 1) принципового спрямування методів; 2) провідних видів діяльності вчителя; 3) провідних видів діяльності учнів; 4) сфери застосування методів (навчальний курс «Спецкурс із проблем викладання географії в школі (новітні технології навчання)»);

– вивчення методичних прийомів навчання географії (вербальних (словесних), ілюстративно-демонстраційних, прикладних) відбувалася при вивченні навчальних курсів професійного спрямування «Методика викладання географії», «Методика і проблеми викладання географічного українознавства». Найбільшу увагу приділено вербальним методичним прийоми навчання майбутніх учителів географії (навчальна розповідь, навчальне пояснення, навчальний інструктаж, робота з текстом підручника з географії, навчальна бесіда, навчальна дискусія, навчальна (шкільна) лекція);

– найпоширенішими ілюстративно-демонстраційними та прикладними методичними прийомами, що використовувалися для набуття професійних навичок майбутніх учителів географії, були навчальне ілюстрування, демонстрування, демонстраційний навчальний експеримент. Найпоширенішими прикладними методичними прийоми було навчальне спостереження, навчальна вправа, географічна задача, практичні завдання з географії

(навчальні курси «Спецкурс із проблем викладання географії в школі (новітні технології навчання)», «Методика викладання географії»).

Формування автопсихологічної, самоорганізаційної, рефлексивної, самоосвітньої, організаторської, лідерської та технологічної складових і компонентів підготовленості майбутнього вчителя географії відбувалося також завдяки використанню новітніх засобів навчання, його комп'ютеризації.

Найпоширенішими групами засобів навчання майбутніх учителів географії були приладно-природничі; об'єктно-натуральні; об'єктно-замінювальні; апаратно-забезпечувальні; програмно-забезпечувальні; комплексно-забезпечувальні технологічно-забезпечувальні; інтегровані інформаційні.

Комп'ютеризоване навчання географії використовувалося в таких навчальних кусах, як «Географічні інформаційні системи», «Сучасні інформаційні технології в географії», «Тематична картографія».

Географічні навчальні моделі також мали велике значення для підготовки майбутніх учителів географії. Студенти створювали для обраних географічних об'єктів вивчення: об'єктно-прототипну географічну модель; вербально-звукову географічну модель; логіко-математичну географічну модель; моделі комплексного географічного дослідження; алгоритмічні географічні моделі.

Важливим аспектом підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу стало залучення студентів до студентського самоврядування, клубів за інтересами, наукових гуртків та інших видів діяльності. Для обміну інформацією найчастіше використовувалися соціальні мережі Instagram, Facebook.

Так, у групі Instagram geosche2019 висвітлювалися основні питання студентського самоврядування географічного факультету Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Діяльність профспілкової організації студентів географічного факультету Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича висвітлена в групі Instagram geo_family. Зазначимо, що саме завдяки таким комунікаціям між студентами найбільше формувалася здатність до рефлексії,

студенти отримали можливість рефлексії щодо набутих знань, умінь з майбутньої професії.

Під час професійно-підготовчого етапу системи підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу сформовано компоненти нижченаведених структурних складових. А саме:

- *автопсихологічна складова:*

- обізнаність зі змістом і показниками автопсихологічної компетентності, її вплив на ефективність майбутньої професійної діяльності;

- прагнення здобути психологічні знання, щоби на їх основі забезпечити реалізацію свого творчого потенціалу, самоактуалізацію й самореалізацію у професійній діяльності;

- прагнення до саморегуляції, самоконтролю та самовдосконалення, до пізнання власних особистісних професійних якостей і їх значення у професійній діяльності;

- *самоорганізаційна складова:*

- вміння планувати свою діяльність і час на професійний розвиток;

- здатність здійснювати самомотивацію та самоспонування у професійній діяльності;

- здатність до критичності в оцінювання результатів своєї праці;

- *рефлексивна складова:*

- обізнаність із процесами актуалізації особистості, реалізацією її рефлексивних здібностей, осмислення й подолання стереотипів мислення;

- здатність ретроспективно переглядати й відстежувати перебіг власної інтелектуальної праці;

- уміння виявляти й аналізувати допущені помилки, розкривати психолого-педагогічні причини їх виникнення;

- *самоосвітня складова:*

- уявлення про методи пізнання, володіння прийомами самонавчання;

- уміння працювати з навчальною й науковою літературою за фахом;

- уміння використовувати інформаційні технології, зокрема ресурси мережі Інтернет;

- *організаторська складова:*
 - уміння працювати з активом класу та координувати його дії;
 - уміння надихати учнів;
 - толерантність;
- *лідерська складова:*
 - високий рівень емпатії для підтримки учнів у стресових ситуаціях, які можуть виникнути у походах та під час екскурсій;
 - комунікативність, здатність уважно слухати й розуміти невербальну лексику;
- *технологічна складова:*
 - уявлення про алгоритми та їх роль у професійній діяльності;
 - знання та вміння розкласти на складові процес досягнення бажаного освітнього результату;
 - знання та вміння прогнозувати і проектувати власну діяльність у технологічному середовищі, яке зазнає постійних змін.

Професійно-випробувальний етап системи підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу передбачає випробування студентів у ролі вчителів географії та корекцію неефективних педагогічних і фахових алгоритмів діяльності.

Основними формами, методами й засобами цього етапу є відвідування уроків та майстер-класів практикуючих учителів географії з метою спостереження, набуття особистого педагогічного досвіду. Студенти безпосередньо знайомились з особливостями вчительської професії під час проходження в п'ятому семестрі ознайомлювальної педагогічної практики, на яку відведено 135 годин, 4,5 кредиту. Вона є важливою складовою професійної підготовки студентів, оскільки дає майбутнім учителям географії можливість поглибити отримані теоретичні знання з психології, педагогіки, методики викладання географії, спеціальних дисциплін та навчитися використовувати ці знання у школі; осмислити багатогранність роботи вчителя; визначити відповідність особистісних якостей вимогам обраної спеціальності; оволодіти вміннями і навичками проведення навчальної, дослідницької та виховної роботи з учнями.

У цьому семестрі майбутні вчителі географії проходили педагогічну практику в загальноосвітніх навчальних закладах, на яку відведено 165 год, 5,5 кредиту. Головними її завданнями були доповнення і поглиблення теоретичних знань, набуття студентів-практикантів навичок, що є помічниками вчителя географії і класного керівника, самостійне проведення окремих уроків (у різних класах) і виховних заходів, психолого-педагогічних спостережень, експериментальна робота в школі. Індивідуальне керівництво студентами в школах здійснювали досвідчені вчителі-методисти та викладачі.

Під час проходження педагогічної практики майбутні вчителі географії відвідували заняття вчителів географії, були присутні на заняттях своїх однокласників, а також давали чотири пробні уроки та два залікові. При проведенні уроків майбутніми вчителями географії використовувались як традиційні, так і нетрадиційні форми проведення уроку географії (лекційно-семінарський урок, урок на інтегрованій основі, урок взаємонавчання, урок-дослідження, урок-огляд навчальних досягнень учнів із географії, ігровий урок, урок із домінуючим застосуванням мультимедійних засобів навчання географії, комбінований нетрадиційний урок).

З метою визначення автопсихологічної, самоорганізаційної, рефлексивної та самоосвітньої підготовленості майбутнього вчителя географії студенти застосовували позаурочну та позакласну форми проведення навчання географії. Серед найпоширеніших видів позаурочної роботи були: домашня робота з географії, позаурочні спостереження учнів за довкіллям, позаурочні учнівські навчально-дослідницькі проекти.

Основними формами систематичного позакласного навчання географії стали факультативні заняття з географії, географічний гурток, шкільний краєзнавчий музей, географічний клуб, співпраця з Малою академією наук (МАН) України, шкільний осередок Українського географічного товариства тощо. Серед поширених форм періодичного позакласного навчання – тиждень географії, географічна конференція, географічний вечір, географічна олімпіада, географічний турнір, географічні дебати. З метою визначення лідерської підготовленості майбутнього вчителя географії із форм епізодичного позакласного навчання

географії задіявалися географічна екскурсія, туристський похід, екологічний рейд тощо.

Під час професійно-випробувального етапу системи підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу відбулося випробування самоорганізаційної, організаторської, лідерської, технологічної підготовленості майбутнього вчителя географії, корегування в студентів образу вчителя географії; уточнено розуміння особливостей професійної діяльності; надано можливість рефлексії щодо набутих у ході педагогічної практики знань та умінь.

Діагностичним інструментом для визначення рівнів особистісно-розвивальних (автопсихологічна, самоорганізаційна, рефлексивна та самоосвітня) структурних складових підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу були результати тестування рівня навчальних досягнень студентів та результати педагогічної практики, оцінювання якої відбувалось за видами діяльності: робота з нормативними документами вищої школи; підготовка та проведення навчальних занять; підготовка дидактичних матеріалів; участь у науково-методичній роботі кафедри; аналіз відвіданих занять керівника; інших викладачів кафедри, студентів-практикантів; підготовка та проведення виховних заходів; відвідування та аналіз залікових виховних заходів інших студентів-практикантів; оформлення документації, виступ на підсумковій конференції.

Під час проведення *підсумково-діагностичного етапу* визначено кінцевий стан підготовленості майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу та підведено підсумки дослідно-експериментальної роботи. Основними формами, методами й засобами цього етапу було вихідне діагностування стану підготовленості майбутніх учителів географії за допомогою діагностичного засобу.

Для визначення кінцевого стану підготовленості майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу за складовими підготовки використано тест-опитувальник (див. Додаток Б «Рівень підготовленості майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на

засадах компетентнісного підходу»). Студенти оцінили їх ставлення до кожного твердження із семи структурних складових підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу. Статистично значуще підвищення результатів експериментальних груп засвідчує позитивну динаміку формування особистісно-розвивальних (автопсихологічної, самоорганізаційної, рефлексивної та самоосвітньої) та соціально-педагогічних (організаторської, лідерської та технологічної) структурних складових підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Результати *підсумково-діагностичного етапу* детальніше розкрито в п. 5.3 «Аналіз результатів експериментального дослідження».

5.3. Аналіз ефективності системи підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу

Дослідно-експериментальна перевірка результативності реалізації системи підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу відбувалася шляхом верифікації (від пізньолатинського *verificatio* – підтвердження) – сукупності процедур встановлення істинності теорій або окремих тверджень шляхом їх емпіричної перевірки. Враховувалося, що для будь-якої педагогічної системи верифікація є одним з основних критеріїв науковості. Адже кількість і різноманітність емпіричних даних, що свідчать про істинність концептуальних положень, характеризують ступінь правдоподібності системи. Зважаючи на той факт, що, на відміну від дисциплін, які мають формалізовану аксіоматичну будову (наприклад, математика), педагогіка є наукою, якій притаманний високий рівень теоретизації змісту, авторські педагогічні системи потребують математично-статистичної верифікації.

Аналіз результатів експериментального дослідження системи підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу здійснено на контрольно-підсумковому (коригувальному) етапі (2018–2019 рр.). Зокрема:

– застосовано технологію підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу;

– на основі використання методів спостереження, бесіди, опитування, анкетування, аналізу ефективності діяльності різних структурних компонентів розробленої системи визначено проблемні місця запропонованої структурно-функціональної моделі;

– проаналізовано й систематизовано результати підсумкового етапу експерименту;

– зроблено теоретичні висновки дослідження;

– підготовлено науково-методичні рекомендації щодо впровадження розробленої моделі системи підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Обраний план експерименту передбачає попереднє та підсумкове вимірювання в такій послідовності: констатувальний, формувальний, контрольний етапи. Застосування такого плану забезпечить здійснення чіткого контролю внутрішньої валідності за рахунок зіставлення результатів експериментальної і контрольної груп. Варто наголосити, що студенти експериментальної групи навчалися за експериментальною методикою, тоді як учасники контрольних груп – за традиційною.

Результати формування особистісно-розвивального компоненту готовності майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу на констатувальному етапі подано в таблицях 5.2, 5.3, 5.4, 5.5.

Таблиця 5.2

**Рівень сформованості автопсихологічної складової
особистісно-розвивального критерію на констатувальному
етапі**

Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%
Низький	9	7,25	8	6,26
Середній	44	35,48	42	32,81
Достатній	41	34,06	43	33,59
Високий	30	24,19	35	27,34

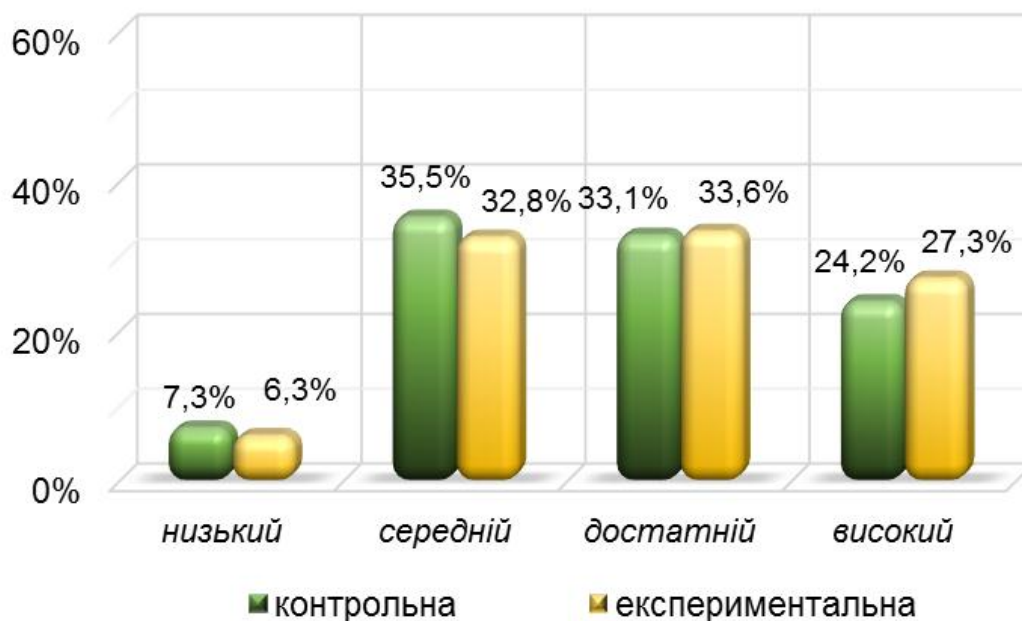


Рис. 5.1. Стан сформованості готовності майбутніх учителів географії до професійної діяльності за автопсихологічною складовою на констатувальному етапі

Аналіз результатів в контрольних та експериментальних групах за автопсихологічною складовою на констатувальному етапі вказує на відсутність розбіжностей між ними: $\chi_{емт}^2 = 0,474197$, тобто $\chi_{емт}^2 < \chi_{кр}^2$, де $\chi_{кр}^2 = 7,815$. Можна зробити висновок, що на початку експерименту результати студентів у контрольній та експериментальній групі були однаковими.

Таблиця 5.3

Рівень сформованості самоорганізаційної складової особистісно-розвивального критерію на констатувальному етапі

Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%
Низький	10	8,06	8	6,25
Середній	46	37,1	48	37,5
Достатній	40	32,26	41	32,03
Високий	28	22,58	31	24,22



Рис. 5.2. Стан сформованості готовності майбутніх учителів географії до професійної діяльності за самоорганізаційною складовою на констатувальному етапі

Порівняння емпіричних розподілів у контрольній та експериментальній групах на констатувальному етапі за самоорганізаційною складовою вказує на відсутність статистичних відмінностей між ними: $\chi_{емп}^2 = 0,366264$, тобто $\chi_{емп}^2 < \chi_{кр}^2$. Тому вважатимемо, що результати студентів на початку експериментального дослідження в контрольній та експериментальній групі були ідентичними.

Таблиця 5.4

Рівень сформованості рефлексивної складової особистісно-розвивального критерію на констатувальному етапі

Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%
Низький	18	14,51	20	15,63
Середній	51	41,13	51	39,84
Достатній	34	27,42	38	29,69
Високий	21	16,94	19	14,84

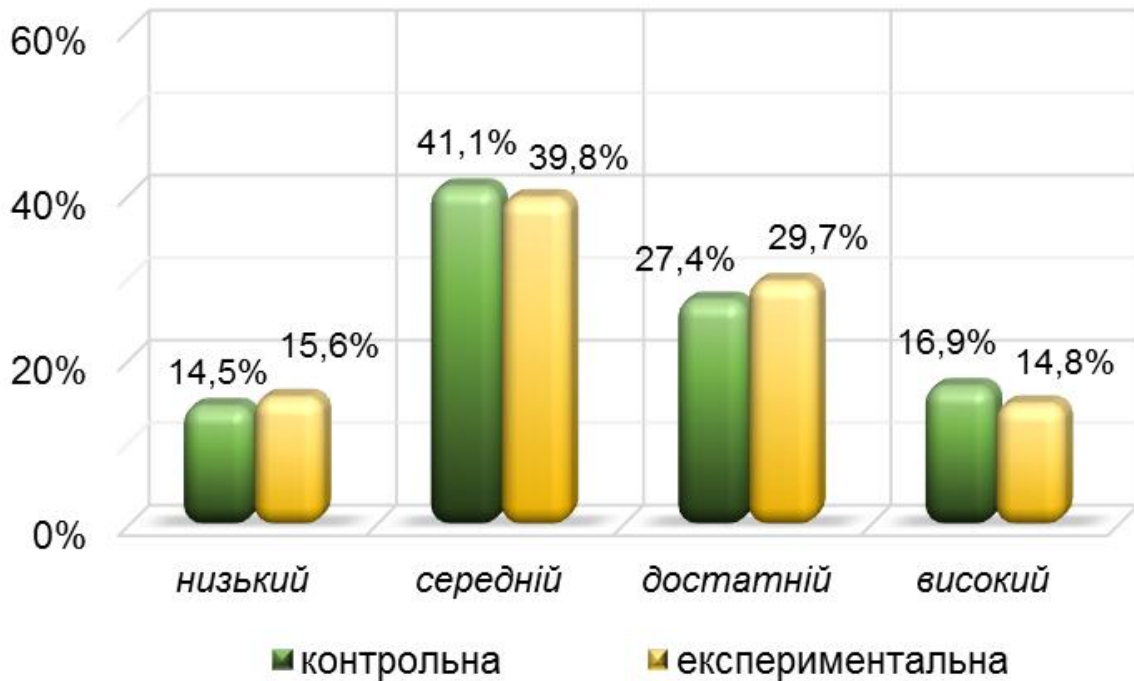


Рис. 5.3. Стан сформованості готовності майбутніх учителів географії до професійної діяльності за рефлексивною складовою на констатувальному етапі

Обчислення критерію узгодженості Пірсона вказує на те, що результати студентів за рефлексивною складовою в контрольній та експериментальній групах на констатувальному етапі досить близькими: $\chi_{емт}^2 = 0,364085$, тобто $\chi_{емт}^2 < \chi_{кр}^2$.

Таблиця 5.5

Рівень сформованості самоосвітньої складової особистісно-розвивального критерію на констатувальному етапі

Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%
Низький	30	24,19	30	23,44
Середній	44	35,48	47	36,72
Достатній	38	30,65	40	31,25
Високий	12	9,68	11	8,59



Рис. 5.4. Стан сформованості готовності майбутніх учителів географії до професійної діяльності за самоосвітньою складовою на констатувальному етапі

Отриманий за самоосвітньою складовою емпіричний критерій Пірсона $\chi^2_{емп} = 0,130202$ менший за його критичне значення ($\chi^2_{емп} < \chi^2_{кр}$), що вказує на відсутність розбіжностей між контрольною та експериментальною групами на констатувальному етапі.

Таблиця 5.6

Узагальнені показники рівня сформованості структурних складових за особистісно-розвивальними критеріями на констатувальному етапі

Група	Складова	Рівні, %			
		низький	середній	достатній	високий
Контрольна група	Автопсихологічна складова	7,27	35,48	33,06	24,19
	Самоорганізаційна складова	8,06	37,1	32,26	22,58
	Рефлексивна складова	14,51	41,13	27,42	16,94
	Самоосвітня складова	24,19	35,48	30,65	9,68
	Середнє значення	13,5	37,3	30,85	18,35
Експериментальна група	Автопсихологічна складова	6,26	32,81	33,59	27,34
	Самоорганізаційна складова	6,25	37,5	32,03	24,22
	Рефлексивна складова	15,63	39,84	29,69	14,84
	Самоосвітня складова	23,44	36,72	31,25	8,59
	Середнє значення	12,89	36,72	31,64	18,75



Рис. 5.5. Узагальнені показники стану сформованості готовності майбутніх учителів географії до професійної діяльності за особистісно-розвивальними критеріями на констатувальному етапі

Узагальнення результатів студентів на констатувальному етапі за особистісно-розвивальними критеріями підтверджує ідентичність контрольної та експериментальної групи, оскільки $\chi^2_{емп} = 0,112793$, тобто $\chi^2_{емп} < \chi^2_{кр}$.

Результати формування соціально-педагогічного компоненту готовності майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу на констатувальному етапі подано в табл. 5.7, 5.8, 5.9.

Таблиця 5.7

Рівень сформованості організаторської складової соціально-педагогічного критерію на констатувальному етапі

Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%
Низький	13	10,49	12	9,37
Середній	45	36,29	44	34,38
Достатній	39	31,45	42	32,81
Високий	27	21,77	30	23,44



Рис. 5.6. Стан сформованості готовності майбутніх учителів географії до професійної діяльності за організаторською складовою на констатувальному етапі

Визначення рівня узгодженості між даними в контрольних та експериментальних групах на констатувальному етапі за організаторською складовою вказує на відсутність статистично значущих відмінностей між ними $\chi_{емт}^2 = 0,256814$, $\chi_{емт}^2 < \chi_{кр}^2$. Тому ці групи на констатувальному етапі вважатимемо ідентичними.

Таблиця 5.8

Рівень сформованості лідерської складової соціально-педагогічного критерію на констатувальному етапі

Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%
Низький	16	12,9	19	14,84
Середній	45	36,29	48	37,5
Достатній	38	30,65	36	28,13
Високий	25	20,16	25	19,53



Рис. 5.7. Стан сформованості готовності майбутніх учителів географії до професійної діяльності за лідерською складовою на констатувальному етапі

Підтвердженням того, що результати студентів у контрольній та експериментальній групах за лідерською складовою на констатувальному етапі однакові є те, що емпіричний критерій узгодженості Пірсона не перевищує критичне значення: $\chi_{емп}^2 = 0,344566$.

Таблиця 5.9

Рівень сформованості технологічної складової соціально-педагогічного критерію на констатувальному етапі

Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%
Низький	22	17,74	25	19,53
Середній	48	38,71	48	37,5
Достатній	38	30,65	40	31,25
Високий	16	12,9	15	11,72



Рис. 5.8. Стан сформованості готовності майбутніх учителів географії до професійної діяльності за технологічною складовою на констатувальному етапі

Як бачимо, результати студентів у контрольних і експериментальних групах за технологічною складовою досить близькі. Це підтверджує обчислення емпіричного критерію узгодженості Пірсона, який становить: $\chi_{емп}^2 = 0,211591$, що значно менше від критичного значення. А це своєю чергою вказує на відсутність статистично значимих відмінностей між групами.

Таблиця 5.10

Узагальнені показники рівня сформованості структурних складових за соціально-педагогічними критеріями на констатувальному етапі

Група	Складова	Рівні, %			
		низький	середній	достатній	високий
Контрольна група	Організаторська складова	10,49	36,29	31,45	21,77
	Лідерська складова	12,9	36,29	30,65	20,16
	Технологічна складова	17,74	38,71	30,65	12,9
	Середнє значення	13,57	37,3	30,85	18,28
експериментальна група	Організаторська складова	9,37	34,38	32,81	23,44
	Лідерська складова	14,84	37,5	28,13	19,53
	Технологічна складова	19,53	37,5	31,25	11,72
	Середнє значення	14,58	36,46	30,73	18,23

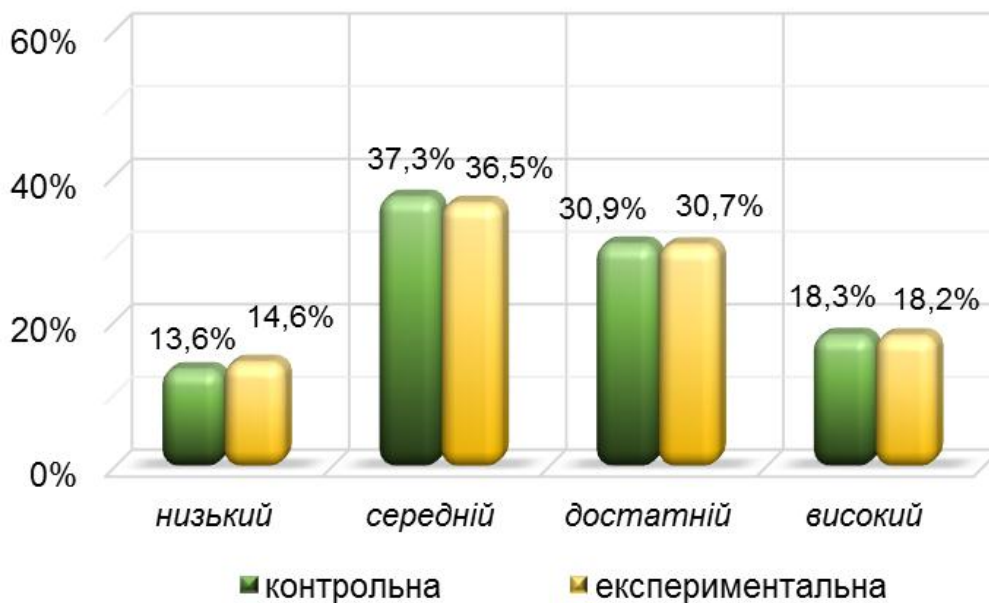


Рис. 5.9. Узагальнені показники стану сформованості готовності майбутніх учителів географії до професійної діяльності за соціально-педагогічними критеріями на констатувальному етапі

Узагальнення результатів студентів на констатувальному етапі за соціально-педагогічними критеріями підтверджує ідентичність контрольної та експериментальної груп, оскільки $\chi_{емп}^2 = 0,071377$, тобто $\chi_{емп}^2 < \chi_{кр}^2$.

Результати формування особистісно-розвивального компонента готовності майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу на формувальному етапі подано в таблицях 5.11, 5.12, 5.13, 5.14.

Контрольний етап

Таблиця 5.11

Рівень сформованості автопсихологічної складової особистісно-розвивального критерію на контрольному етапі

Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%
Низький	8	6,45	6	4,68
Середній	37	29,84	20	15,63
Достатній	44	35,48	53	41,41
Високий	35	28,23	49	38,28

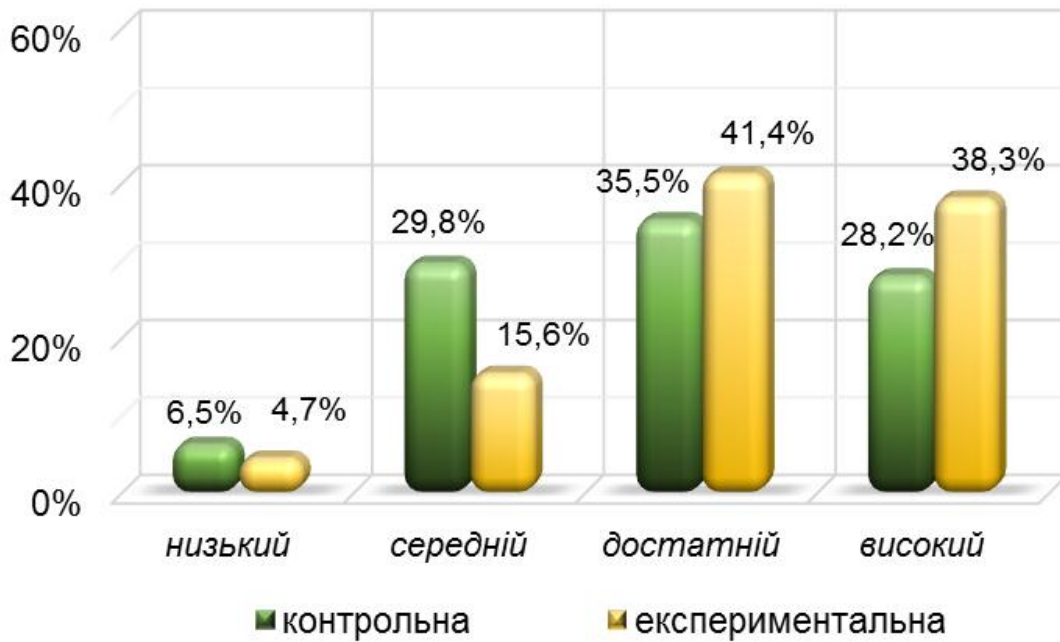


Рис. 5.10. Стан сформованості готовності майбутніх учителів географії до професійної діяльності за автопсихологічною складовою на контрольному етапі

Аналіз формувального експерименту за автопсихологічною складовою вказує на статистично значуще підвищення результатів студентів експериментальних груп. Зокрема, $\chi_{емп}^2 = 8,462915$, $\chi_{емп}^2 > \chi_{кр}^2$, $\chi_{кр}^2 = 7,815$.

Як зазначалося в п. 3.1 «Характеристика змісту підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу», в умовах реформування освіти потрібні вчителі географії, які здатні до саморегуляції, володіють високим рівнем адаптивності до швидко змінюваних умов професійної діяльності й зберігають самоконтроль у стресових та екстремальних ситуаціях, виникнення яких можливе у ході реформування системи освіти України. Тому статистично значуще підвищення результатів студентів експериментальних груп на формувальному етапі експерименту за автопсихологічною складовою є вагомим значенням і вказує на позитивний вплив на формування змісту підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Таблиця 5.12

Рівень сформованості самоорганізаційної складової особистісно-розвивального критерію на контрольному етапі

Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%
Низький	8	6,45	5	3,91
Середній	34	27,42	18	14,06
Достатній	46	37,1	55	42,97
Високий	36	29,03	50	39,06



Рис. 5.11. Стан сформованості готовності майбутніх вчителів географії до професійної діяльності за самоорганізаційною складовою на контрольному етапі

Обчислення критерію узгодженості Пірсона на контрольному етапі за самоорганізаційною складовою підтверджує наявність істотних відмінностей між результатами студентів контрольної та експериментальної груп: $\chi_{емп}^2 = 8,635118$, тобто $\chi_{емп}^2 > \chi_{кр}^2$. Отже, можна зробити висновок, що студенти експериментальної групи під час дослідження досягли вищого рівня за цією складовою, ніж студенти з контрольної групи.

Зауважимо, що в майбутніх учителів географії експериментальної групи найбільше розвинуті такі основні компоненти самоорганізаційної структурної складової: вміння економно розподіляти власні сили та засоби; здійснювати саморегуляцію власної діяльності та емоційної сфери; планувати

свою діяльність і час на професійний розвиток; здатність керувати собою та здійснювати самомотивацію та самоспонування у професійній діяльності; здатність майбутнього вчителя географії до самоконтролю й самодисципліни, до критичності в оцінювання результатів своєї праці.

В умовах реформування освіти зростання показників самоорганізаційної складової в експериментальній групі на формувальному етапі набуває важливого значення. Адже в зазначених умовах критично важливими стають уміння фахівця планувати та організувати власну професійну діяльність і професійний розвиток.

Таблиця 5.13.

Рівень сформованості рефлексивною складовою особистісно-розвивального критерію на контрольному етапі

Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%
Низький	13	10,49	8	6,25
Середній	50	40,32	34	26,56
Достатній	37	29,84	47	36,72
Високий	24	19,35	39	30,47



Рис. 5.12. Стан сформованості готовності майбутніх учителів географії до професійної діяльності за рефлексивною складовою на контрольному етапі

Результати студентів експериментальної групи істотно вищі, ніж у контрольній групі, що підтверджується обчисленням емпіричного критерію узгодженості Пірсона для рефлексивної складової: $\chi_{емп}^2 = 8,93876$. Оскільки $\chi_{емп}^2 > \chi_{кр}^2$, то відмінності між експериментальною та контрольною групами статистично помітні.

Зростання рефлексивної складової позитивно відобразиться на підготовці майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу. Адже саме рефлексія виступає регулятивним компонентом професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу. Крім цього, рефлексія дозволяє майбутньому вчителю географії стати суб'єктом саморозвитку, що критично важливо в зазначених умовах.

Нами виділено основні компоненти рефлексивної структурної складової, зростання яких найбільше відбулося в експериментальній групі: усвідомлення майбутнім учителем географії значущості професійної діяльності для себе й суспільства; уявлення майбутнього вчителя географії про образ власного «Я», про внутрішній світ інших; обізнаність щодо рольових функцій та організації взаємодії в колективі; здатність ретроспективно переглядати й відстежувати перебіг власної інтелектуальної праці; уміння майбутнього вчителя географії здійснювати самоаналіз, самоконтроль і самооцінку в педагогічній діяльності.

Таблиця 5.14.

Рівень сформованості самоосвітньої складової особистісно-розвивального критерію на контрольному етапі

Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%
Низький	27	21,78	10	7,81
Середній	36	29,03	24	18,75
Достатній	42	33,87	56	43,75
Високий	19	15,32	38	29,69



Рис. 5.13. Стан сформованості готовності майбутніх учителів географії до професійної діяльності за самоосвітньою складовою на контрольному етапі

За самоосвітньою складовою на формувальному етапі наявність істотних відмінностей між експериментальною та контрольною групами підтверджується перевищенням емпіричного значення критерію узгодженості Пірсона над його критичним значенням: $\chi_{емт}^2 = 18,48531$. Аналізуючи статистичні показники автопсихологічної, самоорганізаційної, рефлексивної та самоосвітньої складових, варто зазначити, що найбільше зростання на формувальному етапі між експериментальною та контрольною групою відбулось саме за самоосвітньою складовою, тобто здатністю майбутніх учителів географії до навчання, що складає фундамент для неперервної освіти та особистого розвитку. Як показують результати, самоосвітня складова професійної компетентності майбутніх учителів географії, особливо серед студентів, які навчались за експериментальною методикою, розвинулася в процесі навчання і виявляється у систематичній, самостійно організованій діяльності, що спрямована на власну освіту в професійній діяльності.

Найбільш яскраво виражені компоненти самоосвітньої структурної складової на формувальному етапі у контексті нашого дослідження такі: володіння прийомами самонавчання; обізнаність із плануванням, організацією та реалізацією самоосвітньої діяльності; вміння працювати з навчальною й

науковою літературою, використовувати інформаційні технології; здатність представляти, обґрунтовувати й захищати результати самоосвіти; розробляти програми самоосвіти відповідно до власних потреб і вимог професії; спрямованість майбутнього вчителя географії на постійну діяльність і саморозвиток; прагнення досягти високого рівня професійної компетентності й бажання протистояти невизначеностям професійної діяльності та життя.

Таблиця 5.15.

Узагальнені показники рівня сформованості структурних складових за особистісно-розвивальними критеріями на контрольному етапі

Група	Складова	Рівні, %			
		низький	середній	достатній	високий
Контрольна група	Автопсихологічна складова	6,45	29,84	35,48	28,23
	Самоорганізаційна складова	6,45	27,42	37,1	29,03
	Рефлексивна складова	10,49	40,32	29,84	19,35
	Самоосвітня складова	21,78	29,03	33,87	15,32
	Середнє значення	11,3	31,65	34,07	22,98
Експериментальна група	Автопсихологічна складова	4,68	15,63	41,41	38,28
	Самоорганізаційна складова	3,91	14,06	42,97	39,06
	Рефлексивна складова	6,25	26,56	36,72	30,47
	Самоосвітня складова	7,81	18,75	43,75	29,69
	Середнє значення	5,66	18,75	41,21	34,38

Узагальнення результатів студентів на формуальному етапі за особистісно-розвивальними критеріями підтверджує наявність статистично значущих відмінностей між контрольною та експериментальною групами, оскільки $\chi_{емп}^2 = 10,19972$, тобто $\chi_{емп}^2 > \chi_{кр}^2$. Ці відмінності є наслідком застосування запропонованої авторської технології підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

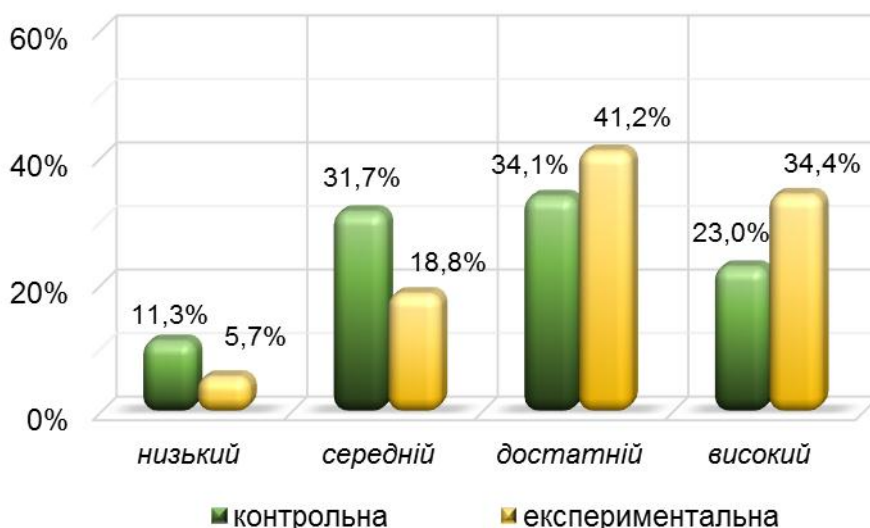


Рис. 5.14. Узагальнені показники стану сформованості готовності майбутніх учителів географії до професійної діяльності за особистісно-розвивальними критеріями на контрольному етапі

Порівняльний аналіз узагальнених показників за особистісно-розвивальними критеріями, а саме психологічною, самоорганізаційною, рефлексивною та самоосвітньою складовими на формувальному етапі, відображених у таблиці 5.15, дає змогу констатувати, що:

– показники високого рівня в контрольній групі складають 22,98%, а в експериментальній – 34,38%, тобто різниця показників високого рівня між контрольною та експериментальною групами – 11,4% на користь експериментальної групи;

– на достатньому рівні в контрольній групі узагальнені показники особистісно-розвивальних складових становлять 34,07%, а в експериментальній групі – 42,21%, тобто різниця показників достатнього рівня між контрольною та експериментальною групами 8,14%;

– показники в контрольній групі середнього рівня складають 31,65%, а в експериментальній – 18,75%, тобто різниця показників середнього рівня між контрольною та експериментальною групами 12,9% на користь експериментальної групи;

– на низькому рівні в контрольній групі узагальнені показники особистісно-розвивальних складових становлять

11,30 %, а в експериментальній групі – 5,66 %, тобто різниця показників низького рівня між контрольною та експериментальною групами дорівнює 5,64 %.

Отже, порівняльний аналіз узагальнених показників за особистісно-розвивальними критеріями на формувальному етапі відображає позитивні тенденції у формуванні автопсихологічної, самоорганізаційної, рефлексивної та самоосвітньої складових підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Результати формування соціально-педагогічного компонента готовності майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу на формувальному етапі подано в таблицях 5.16, 5.17, 5.18.

Таблиця 5.16

Рівень сформованості організаторської складової соціально-педагогічного критерію на контрольному етапі

Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%
Низький	11	8,88	7	5,47
Середній	39	31,45	25	19,53
Достатній	44	35,48	49	38,28
Високий	30	24,19	47	36,72



Рис. 5.15. Стан сформованості готовності майбутніх учителів географії до професійної діяльності за організаторською складовою на контрольному етапі.

Визначення рівня узгодженості між даними в контрольних та експериментальних групах на формувальному етапі за організаторською складовою вказує на статистично значущі розбіжності між ними: $\chi^2_{емт} = 7,911954$, $\chi^2_{емт} > \chi^2_{кр}$. Можна зробити висновок, що структура результатів, а також їх розподіл за рівнями підтверджує вищий рівень підготовки за організаторською складовою студентів експериментальної групи.

Такий позитивний ефект має важливе значення при підготовці майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу. Адже саме подальша педагогічна діяльність учителя географії значною мірою реалізується у позаурочний час, часто за межами закладу освіти під час польових досліджень, екскурсій, походів. Отже, позитивна динаміка організаторської структурної складової актуалізує додаткові вимоги до майбутніх учителів географії щодо їх організаторських знань, умінь і здібностей.



Рис. 5.16. Стан сформованості готовності майбутніх учителів географії до професійної діяльності за лідерською складовою на контрольному етапі

Таблиця 5.17

Рівень сформованості лідерської складової соціально-педагогічного критерію на контрольному етапі

Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%
Низький	13	10,48	9	7,03
Середній	40	32,26	25	19,53
Достатній	43	34,68	49	38,28
Високий	28	22,58	45	35,16

Обчислення критерію узгодження Пірсона за результатами студентів у контрольних та експериментальних групах за лідерською складовою на формульованому етапі дозволило виявити існування статистично помітної різниці між ними: $\chi^2_{емп} = 8,477664$, $\chi^2_{емп} > \chi^2_{кр}$. А це означає, що результати студентів за лідерською складовою у експериментальній групі значно вищі, ніж у контрольній.

Варто зазначити, що найбільш яскраво вираженими компонентами лідерської структурної складової на формульованому етапі в контексті нашого дослідження є: вміння майбутнього вчителя географії чітко й доступно формулювати власну точку зору; критичність і панорамність мислення; високий рівень впевненості й стресостійкості; вміння встановити партнерство в походах та екскурсіях, вести за собою колектив учнів та особистим прикладом надихати учнів; високий рівень емпатії для підтримки учнів у стресових ситуаціях; комунікативність, здатність активно слухати й розуміти невербальну лексику.

Таблиця 5.18

Рівень сформованості технологічною складової соціально-педагогічного критерію на контрольному етапі

Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
	К-ть осіб	%	К-ть осіб	%
Низький	19	15,33	9	7,02
Середній	39	31,45	28	21,88
Достатній	44	35,48	52	40,63
Високий	22	17,74	39	30,47



Рис. 5.17. Стан сформованості готовності майбутніх учителів географії до професійної діяльності за технологічною складовою на контрольному етапі

За технологічною складовою на формувальному етапі помітні суттєві відмінності між експериментальною та контрольною групами. Рівень їхньої статистичної значущості підтверджується результатами обчислення емпіричного критерію узгодження Пірсона, який перевищує критичне значення і становить $\chi_{емп}^2 = 10,72098$, тобто $\chi_{емп}^2 > \chi_{кр}^2$.

Аналізуючи статистичні показники організаторської, лідерської та технологічної складових підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу, зауважимо, що найбільше зростання на формувальному етапі між експериментальною та контрольною групою відбулось саме за технологічною складовою. Адже в сучасних умовах метою технологічної підготовки є формування технологічної компетентності майбутнього фахівця, пов'язаної, передусім, із технологізацією як системи освіти загалом, так і педагогічного процесу (викладання) зокрема. Як показують розрахунки, серед соціально-педагогічних структурних складових підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу саме технологічна складова професійної компетентності майбутніх учителів географії, особливо серед студентів, які навчались за

експериментальною методикою, розвинулась найкраще в процесі навчання.

Найбільш яскраво виражені компоненти технологічної структурної складової на формувальному етапі такі: знання майбутнього вчителя географії суті, змісту й особливостей технологій і вміння їх впроваджувати у власну професійну діяльність та професійний розвиток; розуміння сутності технологічного підходу при викладанні географії; уявлення про алгоритми та їх роль для професійної діяльності; знання та вміння майбутнього вчителя географії прогнозувати і проектувати власну діяльність у технологічному середовищі, яке знаходиться в умовах постійних змін.



Рис. 5.18. Узагальнені показники стану сформованості готовності майбутніх учителів географії до професійної діяльності за соціально-педагогічними критеріями на контрольному етапі

Узагальнення результатів студентів на формувальному етапі за соціально-педагогічними критеріями підтверджує наявність статистично помітних відмінностей між контрольною та експериментальною групами, оскільки $\chi_{емп}^2 = 8,628447$, тобто $\chi_{емп}^2 > \chi_{кр}^2$. Як уже зазначалось, ці відмінності є наслідком застосування запропонованої авторської технології підготовки

майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Таблиця 5.19

Узагальнені показники рівня сформованості структурних складових за соціально-педагогічними критеріями на контрольному етапі

Група	Складова	Рівні, %			
		Низький	середній	достатній	високий
Контрольна група	Організаторська складова	8,88	31,45	35,48	24,19
	Лідерська складова	10,48	32,26	34,68	22,58
	Технологічна складова	15,33	31,45	35,48	17,74
	Середнє значення	11,57	31,72	35,21	21,5
Експериментальна група	Організаторська складова	5,47	19,53	38,28	36,72
	Лідерська складова	7,03	19,53	38,28	35,16
	Технологічна складова	7,02	21,88	40,63	30,47
	Середнє значення	6,51	20,31	39,06	34,12

Порівняльний аналіз узагальнених показників за соціально-педагогічними критеріями, а саме організаторською, лідерською та технологічною складовими на формувальному етапі, відображених у таблиці 5.19, дає змогу констатувати, що:

– на високому рівні в контрольній групі узагальнені показники соціально-педагогічних складових становлять 21,50 % а в експериментальній групі – 34,12 %, тобто різниця показників достатнього рівня між контрольною та експериментальною групами складає 12,62 %;

– показники достатнього рівня в контрольній групі становлять 35,21 %, а в експериментальній – 39,06 %, тобто різниця показників високого рівня між контрольною та експериментальною групами 3,85 % на користь експериментальної групи;

– на середньому рівні в контрольній групі узагальнені показники соціально-педагогічних складових становлять 31,72 %, а в експериментальній групі – 20,31 %, тобто різниця показників низького рівня між контрольною та експериментальною групами дорівнює 11,41 %.

– показники низького рівня в контрольній групі становлять 11,57 %, а в експериментальній – 6,51 %, тобто різниця показників високого рівня між контрольною та експериментальною групами становить 5,06 % на користь експериментальної групи.

Отже, порівняльний аналіз узагальнених показників за соціально-педагогічними критеріями на формувальному етапі відображає позитивні тенденції у формуванні організаторської, лідерської та технологічної складових підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

У таблиці 5.20 відображено узагальнені результати експериментального дослідження ефективності авторської технології підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Таблиця 5.20

Узагальнені результати експериментального дослідження ефективності авторської технології підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу

Група	Констатувальний етап				Контрольний етап			
	низький	середній	достатній	високий	низький	середній	достатній	високий
Контроль на	13,59 %	37,21 %	30,88%	18,32 %	11,41 %	31,68 %	34,56%	22,35 %
Експериментальна	13,61 %	36,61 %	31,25%	18,53 %	6,03 %	19,42 %	40,29 %	34,26 %

Порівняльний аналіз визначених показників, відображених у табл. 5.20, дає змогу констатувати, що:

– за показниками високого рівня в контрольній групі відбулося зростання кількості майбутніх учителів географії з 18,32 % до 22,35 %, що на 4,03 % більше, а в експериментальній групі – від 18,53 % до 34,26 %, тобто показник зріс на 15,73 %. Варто зазначити, що різниця показників високого рівня між контрольною та експериментальною групами становить 11,7 % на користь експериментальної групи;

– за цифровими показниками достатнього рівня в контрольній групі відбулося зростання кількості студентів від 30,88 % до 34,56 %, тобто показник зріс на 3,68 %, а в

експериментальній групі – від 31,25 % до 40,29 %, тобто зростання відбулось на 9,04%. Різниця показників достатнього рівня між контрольною та експериментальною групами становить 5,36 %;

– за показниками середнього рівня в контрольній групі відбулося зменшення кількості майбутніх учителів географії з 37,21 % до 31,68 %, що на 5,53 % менше, а в експериментальній групі – з 37,21 % до 31,68 %, тобто показник теж спав на 5,53 %. Як бачимо, різниці показників високого рівня між контрольною та експериментальною групами не виявлено, тобто дорівнює 0 %;

– за цифровими показниками низького рівня в контрольній групі відбулося спадання кількості студентів з 13,59 % до 11,41 %, тобто показник зменшився на 2,18 %, а в експериментальній групі – з 13,61 % до 6,03 %, тобто спадання відбулось на 7,58 %. Різниця показників достатнього рівня між контрольною та експериментальною групами становить 5,4 %.

На рисунку 5.19 відображено в гістограмах динаміку показників таблиці 5.20.

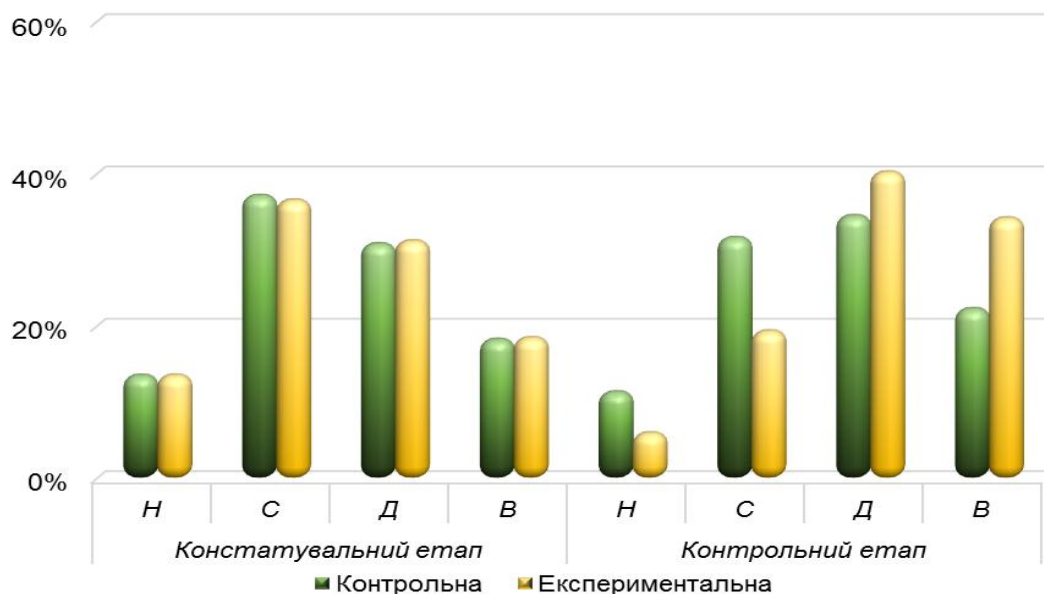


Рис. 5.19. Узагальнені результати експериментального дослідження ефективності авторської технології підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу

Отже, порівняльний аналіз узагальнених результатів експериментального дослідження, а саме середнього значення за особистісно-розвивальними (автопсихологічна, самоорганізаційна,

рефлексивна й самоосвітня) та соціально-педагогічними (організаторська, лідерська та технологічна) структурними складовими підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу засвідчує позитивну динаміку на формувальному етапі дослідження.

З метою визначення достовірності експериментального дослідження і доведення вірогідності отриманих результатів ми використовували статистичні методи обробки даних педагогічного експерименту.

Результати експериментальної перевірки запропонованої авторської педагогічної системи підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу свідчать про її дієвість, результативність, а також підтверджують доцільність для впровадження в навчальний процес закладів вищої освіти.

ПІСЛЯМОВА

У монографії здійснено теоретичне узагальнення та запропоновано новий підхід до розв'язання наукової проблеми підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу, який полягає у формулюванні теоретико-методологічних основ створення системи професійного розвитку майбутніх учителів географії.

Здійснений ретроспективний аналіз професійної підготовки майбутніх учителів географії на різних етапах розвитку освіти й суспільства дозволив визначити власні етапи становлення та розвитку системи професійної підготовки майбутніх учителів географії:

– перший етап (1917–1941 роки) – етап становлення професійної підготовки майбутніх учителів географії;

– другий етап (1944–1959 роки) – реформування радянської системи підготовки майбутніх учителів географії в післявоєнні роки характеризується відновленням зруйнованого господарства України, посиленням самостійної роботи студентів;

– третій етап (1960–1990 роки) – етап розвитку університетської географічної освіти, прикладної географії зокрема;

– четвертий етап (1991–2005 роки) – етап розвитку географічної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах та школах України, що тривав до 2005 року;

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

Відповідно до визначених мети та завдань дослідження здійснено аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних науковців, найбільш наближених до нашого дослідження.

Проведений аналіз наукових досліджень з проблем та перспектив розвитку системи вищої освіти дозволив визначити окремі концептуальні положення, які в контексті нашого дослідження найважливіші. Зокрема, це: необхідність врахування основних тенденцій розвитку системи вищої освіти в Україні; оновлення змісту вищої освіти; підвищення адаптивності варіативної складової навчальних планів і програм; формування

мотивації студентів; підвищення академічної мобільності студентів.

Науковцями актуалізовано такі концептуальні особливості компетентнісного підходу в системі вищої освіти: студент як суб'єкт навчання, потреба використання конструктивно-творчих завдань, необхідність розробки відповідного методичного інструментарію, інтегрований зміст навчання, необхідність створення партнерських взаємовідносин між викладачами та студентами тощо.

Основним завданням самостійної роботи студентів у закладах вищої освіти є забезпечення ефективного формування самостійності особистості. Самостійна робота студентів виконує навчальну, пізнавальну, коригуючу, стимулюючу, виховну та розвивальну функції, може бути реалізована в різному вигляді, в залежності від навчальної дисципліни та її завдань.

Аналіз психологічних аспектів організації професійної підготовки майбутніх фахівців дає підстави стверджувати, що особливого значення в сучасних умовах набувають: зміцнення професійного здоров'я майбутніх учителів; забезпечення сприятливого емоційно-психологічного мікроклімату; інформаційний, діловий і психологічний міжсуб'єктний обмін; мотивація учасників навчання до паритетної співпраці; формування творчого мислення майбутнього вчителя; інтеграція гендерного підходу в систему професійної підготовки майбутніх учителів; сприяння професійно-управлінському самовизначенню студентів.

Проведений аналіз зарубіжного досвіду дає підстави визначити перспективні концепти в галузі професійної підготовки майбутніх учителів географії, які доцільно запозичити вітчизняним закладам вищої освіти, зокрема: забезпечення преференцій при вступі для абітурієнтів з регіону, в якому знаходиться ЗВО; сприяння проходженню стажування студентів в європейських країнах; включення у тематику курсових та випускних робіт проблеми ефективного використання підручника географії; проведення спільних лекцій викладачів університету та вчителів шкіл; забезпечення інтегрованої професійної підготовки майбутніх учителів зі споріднених дисциплін; включення в навчальний план професійної підготовки інноваційних дисциплін;

уведення курсів, в яких студенти самостійно опановують певну тему; введення професійної сертифікації для здобуття посади вчителя географії. Проте такий досвід необхідно раціонально втілювати з огляду на соціальні, економічні та політичні умови України.

Проблему підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу нами розв'язано на трьох рівнях методології дослідження: філософському, загальнонауковому та конкретно-науковому.

Так, на філософському рівні методології дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу ми визначаємо загальні положення теорії пізнання, сучасну форму діалектичного методу й універсальні методологічні принципи.

Загальнонауковий рівень методології дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу представлений системним і синергетичним підходами.

На конкретно-методологічному рівні дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу використано особистісно-орієнтований, діяльнісний, компетентнісний, аксіологічний, технологічний та цивілізаційний підходи.

З метою ефективного розв'язання проблеми підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу виділено три групи методів дослідження: теоретичні методи, емпіричні методи, методи обробки даних. В дослідженні висвітлено понятійно-термінологічний апарат системи підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Автором розроблено та запропоновано концепцію системи підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу, спрямовану на обґрунтування мети, теоретико-методологічних основ, принципів, структури, педагогічних умов та верифікацію результативності означеної підготовки.

Ядром авторської концепції виступають визначені тенденції та принципи, врахування яких забезпечить ефективну підготовку майбутніх учителів географії до професійної діяльності. Визначено систему принципів, що сприятимуть ефективній реалізації процесу підготовки майбутніх учителів географії, а саме: мета та завдання підготовки; залучення студентів до підготовки; формування змісту підготовки; організація підготовки; результати підготовки.

Базуючись на окреслених теоретико-методологічних засадах сформульовано три базові концептуальні ідеї щодо організації процесу підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності. Напрацьовано комплекс психолого-педагогічних умови, що підвищують ефективність реалізації процесу підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу. До них віднесено: формування в майбутніх учителів географії системи ціннісних орієнтацій; оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів географії; використання змішаного навчання; формування й розвиток алгоритмічного мислення майбутніх учителів географії.

Результативні характеристики готовності майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу побудовано на основі виділення у професійній підготовці особистісно-розвивальних та соціально-педагогічних структурних складових, які забезпечать ефективну професійну діяльність і професійний розвиток учителя.

Розроблена концепція створює основу для побудови авторської моделі підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу, практична реалізація якої забезпечить ефективний розвиток досліджуваного феномену в зазначених умовах.

Спроектовано структурно-функціональну модель підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу. У структурі авторської структурно-функціональної моделі виділено проектно-цільову, процесуально-технологічну та діагностично-результативну підсистеми.

У ході дослідження з'ясовано, що проблема оцінювання рівня підготовленості майбутнього вчителя географії до

професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу пов'язана з вибором відповідних критеріїв, їх показників та рівнів.

Розроблено авторську технологію підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу. Розкрито основні аспекти авторської технології, охарактеризовано концептуально-методологічну, змістову та процесуальну складові підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Концептуально-методологічна складова пропонованої технології включає в себе опис концептуальних ідей, теоретичних та методологічних засад проблеми підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу. Методологічні засади дослідження розкриваються на трьох рівнях методології: філософському, загальнонауковому та конкретно-науковому.

Змістова складова розробленої технології визначає мету та зміст підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Структура змісту підготовленості майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу будуються на основі виділення у професійній підготовці особистісно-розвивальних (автопсихологічна, самоорганізаційна, рефлексивна та самоосвітня) і соціально-педагогічних (організаторська, лідерська й технологічна) структурних складових, кожна з яких є компетентністю, а у сукупності вони забезпечують ефективну професійну діяльність в означених умовах.

Процесуальна складова авторської технології визначає основні етапи організації, їх мету й завдання, форми, методи та засоби реалізації, локалізацію, очікувані результати кожного етапу, що уможливорює діагностику проміжних і кінцевих результатів.

У дослідженні визначено та охарактеризовано етапи впровадження технології підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу: професійно-діагностичний, професійно-ознайомлювальний,

професійно-підготовчий, професійно-випробувальний і підсумково-діагностичний.

Експериментально перевірено ефективність запропонованих теоретичних і методичних засад підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Для здійснення експериментальної перевірки ефективності запропонованих теоретичних і методичних засад підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу проведено виконавчий етап дослідження. Учасникам контрольних груп запропоновано навчатись за традиційними методиками згідно з навчальними робочими програмами. Підготовка студентів експериментальних груп здійснювалася шляхом упровадження технології підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Для здійснення аналізу результатів виконавчого етапу нашого експериментального дослідження порівнювалися цифрові показники сформованості готовності майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу до розробки та реалізації структурних складових підготовки на етапах вхідного й підсумкового контролю.

Для отримання висновку про статистичну значущість відмінностей між контрольною та експериментальною групами, встановлених у ході дослідно-експериментальної роботи, нами використано критерій χ^2 (хі-квадрат) К. Пірсона. Порівняльний аналіз узагальнених результатів експериментального дослідження, а саме середнього значення за особистісно-розвивальними (автопсихологічна, самоорганізаційна, рефлексивна й самоосвітня) та соціально-педагогічними (організаторська, лідерська та технологічна) структурними складовими підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу, засвідчує позитивну динаміку на формуальному етапі дослідження.

Зазначимо, що як в експериментальній, так і в контрольній групах спостерігалася позитивна динаміка сформованості всіх компонентів структурних складових підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах

компетентнісного підходу. За результатами дослідження студенти експериментальних груп показали кращі результати, що свідчить про дієвість використання для підготовки майбутніх учителів географії на засадах компетентнісного підходу запропонованої педагогічної системи.

Проведене дослідження має завершений характер, однак не вичерпує всіх аспектів проблеми підготовки майбутніх учителів географії на засадах компетентнісного підходу запропонованої педагогічної системи, які здобувають освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра галузі знань за спеціальністю 014 «Середня освіта» предметної спеціалізації 014 «Середня освіта (Географія)».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдулина О. Личность студента в процессе профессиональной подготовки. *Высшее образование в России*. 1993. № 3. С. 165–171.
2. Абильдина С.К., Сарсекеева Ж.Е. Профессиональная подготовка будущего учителя в системе высшего образования Республики Казахстан. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2015. № 12-6. С. 1114–1116.
3. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. 3-е изд., доп. Москва: Центр тестирования, 2002. 239 с.
4. Авторська технологія підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу. *Інноваційна педагогіка / Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій*. 2019. № 18, т. 1. С. 129–132.
5. Адаменко О. Методологічні засади дослідження історії розвитку педагогічної науки. *Рідна школа*. 2013. № 1/2. С. 8–14.
6. Акімова О.В. Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2010. 43 с.
7. Алеев Р.Х. Юридический этимологический словарь. Москва: ВИКОН, 2002. 63 с.
8. Алексюк А.М. Педагогіка. Київ: Вища шк., 1985. 294 с.
9. Альбуханова К.А. Новое в психологии профессионализма. *Психологический журнал*. 1997. № 4. С. 17–19.
10. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа. *Педагогика*. 2005. № 4. С. 19–27.
11. Андреева В. Роль учебных практик в подготовке учителей географии. *Geografija ir edukacija*. 2017. № 5. С. 104–114.
12. Андрущенко В. Філософія освіти: поняття і предметне поле. *Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку ХХІ століття. Сер. «Модернізація вищої освіти: світоглядно-педагогічні проблеми»*. Київ: Пед. думка, 2007. С. 81–98.

13. Антилогова Л.Н. О взаимосвязи ценностных ориентаций и нравственной активности личности. *Сибирская психология сегодня*: сб. науч. трудов. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2003. Вып. 2. С. 13–17.

14. Антилогова Л.Н. Ценностные ориентации как форма выражения нравственной активности личности. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2016. № 4(67). С. 23–25.

15. Антоненко І. Важливість компетентнісного підходу в вищій освіті. *Нова педагогічна думка*. 2012. № 1, ч. 2. С. 241–243.

16. Антонова О.Є. Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема. *Сучасні технології в освіті*. Київ, 2015. Ч. 1, вип. 2. С. 8–15.

17. Апробація структурно-функціональної моделі підготовки майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу. *Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій*. 2019. № 19, т. 3. С. 147–150.

18. Арасланова О.Г. Формирование технологических умений у будущих педагогов в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2007. 167 с.

19. Арешонков В.Ю. Модель удосконалення педагогічної самоорганізації вчителів на основі компетентнісного підходу. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2005. № 25. С. 106–108.

20. Арсеньев Ю.Н., Шелобаев С.И., Давыдова Т.Ю. Управление персоналом. Технологии: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. 061100 «Менеджмент организации» и 061200 «Управление персоналом». Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. 192 с.

21. Атанов Г.А. Деятельностный подход в обучении: учеб.-метод. пособие. Донецк: ЕАИ-пресс, 2001. 157 с.

22. Атутов П.Р. Концепция политехнического образования в современных условиях. *Педагогика*. 1999. № 2. С. 17–20.

23. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. Москва: Политиздат, 1981. 432 с.

24. Ашеро́в А.Т., Логві́ненко В.Г. Методи і моделі оцінки педагогічного впливу на розвиток пізнавальної самостійності студентів / Українська інженерно-педагогічна академія. Харків: УПА, 2005. 164 с.

25. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. Москва: Просвещение, 1982. 192 с.
26. Бабаян Ю.О., Нор К.Ф. Формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя* / заг. ред.: С. І. Якименко. Київ: Слово, 2011. С. 231–266.
27. Бабич В.І. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти». Старобільськ, 2015. 579 с.
28. Бабій Ю. Культурологічний підхід до підготовки майбутнього вчителя географії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 5(1). С. 13–18.
29. Багрій В.Н. Критерії та рівні сформованості професійних умінь майбутніх соціальних педагогів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2012. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Znpkhist_2012_6_4.pdf.
30. Базаров Т.Ю. Управление персоналом. Москва: Мастерство, 2002. 218 с.
31. Базелюк Н.В. Науково-дослідницька робота майбутніх учителів у системі магістерських програм університетів Фінляндії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти». Київ, 2013. 23 с.
32. Базовое образование в Республике Молдова с перспективы школы дружественной ребенку: исследование / А. Барбэрошиє, А. Гремалски, И. Жигэу [и др.]; Ин-т Публичных Политик. Киев, 2009. 142 с.
33. Барболіна Т.М. Розвиток алгоритмічного й операційного мислення у процесі вивчення прикладного програмного забезпечення. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2010. № 1. С. 19–22.
34. Барна О.В. Технологія змішаного навчання в курсі методики навчання інформатики. *Відкрите освітнє e-середовище сучасного університету*. 2016. Вип. 2. С. 24–37.
35. Батароев К.Б. Аналогии и модели в познании. Новосибирск: Наука, 1981. 320 с.

36. Батаршев А.В., Алексеева И.Ю., Майорова Е.В. Диагностика профессионально важных качеств. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 192 с.

37. Бахмат Л.В. Педагогічні умови формування самооцінювання навчальних досягнень у професійній підготовці майбутніх учителів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти». Переяслав-Хмельницький, 2016. 20 с.

38. Бацилева О.В. Психологічні аспекти підготовки соціальних працівників. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. Психологічні науки*. 2014. Вип. 2.12. С. 30–35.

39. Башавець Н.А. Теоретико-методичні засади формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів вищих економічних навчальних закладів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2012. 555 с.

40. Безусяк Я.І. Роль Болонського процесу в розвитку вищої освіти Європи та України. *Матеріали XLVI науково-технічної конференції підрозділів ВНТУ* (Вінниця, 22-24 берез. 2017 р.). Вінниця, 2017. URL: <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum-2017/paper/view/1983>.

41. Белкин А.С., Нестеров В.В. Педагогическая компетентность. Екатеринбург: Учеб. кн., 2003. 204 с.

42. Беяева С.Б. Суть і зміст технологічної підготовки вчителя. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 34. С. 61–68.

43. Беяева Т.К., Пухова А.Г., Таможня Е.А., Толкунова С.Г. Развитие творческого мышления будущих учителей географии в процессе самостоятельной исследовательской деятельности. *Современные проблемы науки и образования*. 2016. № 2. URL: <https://www.scince-education.ru/pdf/2016/2/24206.pdf>

44. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 191 с.

45. Беяев С.Б. Технологічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2011. Вип. 26. С. 14–20.

46. Бирка М.Ф. Теоретичні концепти компетентнісного підходу в освіті. *Інноваційна діяльність та дослідно-*

експериментальна робота в сучасній освіті: тез. доп. V Всеукр. наук.-практ. конф. (20 жовт. 2017 р., Чернівці-Сєвєродонецьк). Чернівці: ІППОЧО, 2017. С. 16–18.

47. Бирка М.Ф. Теорія і практика професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін у післядипломній освіті: монографія. Чернівці: Технодрук, 2015. 440 с.

48. Бирка М.Ф. Технологія розробки компетентнісних завдань з природничо-математичних дисциплін. *Наукові записки. Вип. 161. Сер. Педагогічні науки*. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. С. 20–27.

49. Битуева А.В. Особенности структурного строения ценностных ориентаций. *CREDO*. 2000. № 21. С. 40–51.

50. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. Москва: Наука, 1973. 270 с.

51. Бобрышов С.В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Ставрополь, 2006. 480 с.

52. Бобрышов С.В. Система методологических подходов к изучению историко-педагогического процесса. *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова*. Основной выпуск. 2006. Т. 12. № 2. С. 41–46.

53. Богданова І.М. Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект: монографія. Одеса: ТЕС, 1999. 146 с.

54. Бодалев А.А., Столин В.В., Аванесов В.С. Общая психодиагностика. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 440 с.

55. Божович Л.И. Избранные психологические труды: пробл. формирования личности. Москва: Междунар. пед. акад., 1995. 209 с.

56. Бойко А.І. Філософія модернізації освіти в системі ринкових трансформацій: світоглядно-філософський аналіз: автореф. дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.10. Київ, 2010. 31 с.

57. Бойчук Ю.Д. Компетентнісний підхід як основа модернізації сучасної освіти. *Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти*. 2013. Вип. 13. С. 130–135.

58. Большая энциклопедия [глав. ред. С. А. Кондратов]. Москва: ТЕРРА, 2007. Т. 23. 592 с.

59. Большой психологический словарь /сост., общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.

60. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. 560 с.

61. Борисенко К.Б. Формування топографічної компетентності, як умови професійної підготовки майбутніх вчителів географії. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2014. Вип. 37. С. 62–72.

62. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: [монография]. Волгоград: Перемена, 2001. 181 с.

63. Борытко Н.М., Слостенин В.А., Колесникова И.А. Диагностическая деятельность педагога. Москва: Академия, 2006. 288 с.

64. Браславська О. Вітчизняна географічна освіта: історичні аспекти XVII – поч. XX століття. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 9. С. 201–208.

65. Браславська О. Особливості вітчизняної географічної освіти: історичні аспекти XX століття. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 10(1). С. 248–252.

66. Браславська О. Передумови сучасного стану вітчизняної географічної освіти: історичні аспекти XX–XXI століття. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2014. Ч. 2. С. 51–58.

67. Бубнова М.Ю. Готовність майбутніх учителів математики до професійної діяльності. *Дидактика математики: проблеми і дослідження*: міжнар. зб. наук. робіт. Донецьк: Вид. ДонНУ, 2010. Вип. 33. С. 17–20.

68. Бугайчук К.Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Т. 54, вип. 4. С. 1–18.

69. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. 544 с.

70. Варга Л.І. Формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами інтерактивних технологій: дис. ...

канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти». Рівне, 2017. 298 с.

71. Василюк А.В. Реформи шкільної освіти в Польщі: історія й сучасність: [монографія]. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2007. 340 с.

72. Васильєва М. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків: ХДПУ імені Г. С. Сковороди, 2003. 432 с.

73. Вдовенко В.В. Формування алгоритмічного мислення молодших школярів на уроках інформатики. *Наукові записки. Сер. Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Кропивницький, 2017. Ч. 4, вип. 11. С. 23–27.

74. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад., гол. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.

75. Вербицька А.В. Удосконалення державної політики в сфері вищої освіти України в контексті інтеграції до європейського освітньо-наукового простору: дис. ... канд. наук з держ. упр.: 25.00.02. Чернігів, 2016. 234 с.

76. Вишнева Г.В. Технологический подход в педагогическом процессе высшей профессиональной школы. *Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского*. 2008. № 10. С. 235–239.

77. Волкова Н.П. Педагогіка: [навч. посібник]. Київ: Академвидав, 2007. 615 с.

78. Волобуєва Т.Б. Методичні основи педагогічного дослідження. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2013. № 3. С. 71–77.

79. Волхонская А.А. Подготовка будущего учителя к эффективному использованию учебника географии на уроке: дисс. ... канд. пед. наук. Калуга, 2013. 185 с.

80. Выжлецов Г.П. Аксиология культуры. Санкт-Петербург: С.-Петербур. ун-т, 1996. 150 с.

81. Гавриш І. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2006. 572 с.

82. Галах В.В. Специфіка реформування середньої освіти в незалежній Україні. *Таврійський вісник освіти*. 2014. № 4. С. 274–281.

83. Гамерська І.І. Принципи і стратегії гармонізації національних і європейських стандартів вищої освіти. *Молодий вчений*. 2017. № 4.3. С. 49–54.

84. Глузман А.В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университетов: теория и опыт исследования: [монография]. Киев: Поиск.-изд. агентство, 1996. 257 с.

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

86. Головенко М., Мирончук Н. Завдання, зміст та види самостійної роботи студентів у вищому навчальному закладі. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном*: зб. наук. пр. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 157–160.

87. Гомонюк О.М. Структура професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога з позицій компетентнішого підходу. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2010. Вип. 26. С. 208–214.

88. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ; Вінниця: Вінниця, 2008. 278 с.

89. Гончаренко С.У. Методологічні характеристики педагогічних досліджень. *Педагогіка і психологія*. 1993. № 1. С. 11–23.

90. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

91. Гончаренко Т.Л. Критерии, показатели и уровни готовности учителя физики к проектированию учебного процесса. *Вестник Алтайской государственной педагогической академии*. 2012. № 13. С. 33–40.

92. Горбатюк О.В. До питання періодизації процесу становлення вищої педагогічної освіти в Україні. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2012. Вип. 11. С. 28–31.

93. Гордашевська Г.І. Навчально-польова практика як засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2013. Вип. 13. С. 220–225.

94. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011–2020 годы. *Казахстанская правда*. 2011. 29 июл. С. 5.

95. Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. Высшее образование. Бакалавриат. 5B011600 «География». Астана: МОН РК, 2010. 54 с.

96. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта: пер. с англ. 3-изд. Москва: Альпина Бизнес Букс, 2008. 301 с.

97. Гохберг О.С. Проблема розробки та реалізації гнучких педагогічних технологій навчання у вузі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1995. 23 с.

98. Грибок О.П. Особливості самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2011. Вип. 13. С. 204–208.

99. Гришина Т.В. Освітня технологія як об'єкт методичної роботи. Харків: Основа, 2003. 94 с.

100. Грищук Ю.В. Розвиток сучасної вищої освіти в Україні: євроінтеграційний контекст. *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку*: матер. XVII Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції: зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький, 2015. Вип. 17. С. 105–107.

101. Громико О.І. Зміст поняття "трансформація" як базової наукової категорії. *Ефективність державного управління*. 2016. Вип. 1/2. С. 125–131.

102. Гузеев В.В. Системные основания образовательной технологи. Москва: Знание, 1995. 136 с.

103. Гулай О.І. Компетентнісний підхід як основа нової парадигми освіти. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки*. 2009. № 2. С. 41–52; URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2009_2_7.

104. Гурська О. Місце та роль самостійної роботи студентів у навчальному процесі. *Витоки педагогічної майстерності. Сер. Пед. науки*. 2014. Вип. 13. С. 103–107.

105. Гуцал Л. Історіографічний аналіз розвитку шкільної природничої освіти. *Наукові записки Тернопільського*

національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. *Сер. Педагогіка*. 2008. № 2. С. 50–56.

106. Данилов А.Н. Переходное общество: проблемы системной трансформации. Минск, 1998. 432 с.

107. Данченко І.О. Педагогічна технологія формування соціальної зрілості студентів у навчально-виховному процесі вищих аграрних навчальних закладів. *Інтернаука*. 2017. № 18(1). С. 28–32.

108. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: монография. Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2005. 230 с.

109. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределённость. *Педагогіка*. 2003. № 4. С. 21–26.

110. Дем'яненко О.О. Тенденції розвитку загальної середньої освіти в Україні крізь призму філософсько-освітніх питань. *Народна освіта*. 2014. № 2. URL: http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2419.

111. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. Москва: Изд-во Моск. психол.-социальн. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2004. 752 с.

112. Деркач А.А., Степанова Л.А. Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих. Москва: Изд-во РАГС, 2003. 297 с.

113. Джурило А.П. До питання «реформування» як однієї з ключових дефініцій у галузі освіти. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.* Київ, 2014. Вип. 82. С. 81–87.

114. Дзвінчук Д. Освіта в історико-філософському вимірі: тенденції розвитку та управління: [монографія]. Київ: Нічлава, 2006. 378 с.

115. Дзюба Л.А. Психологічні чинники впровадження сучасних освітніх технологій у вищому навчальному закладі: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Луганськ, 2003. 224 с.

116. Дилтс Р. НЛП: навыки эффективного лидерства. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 224 с.

117. Довмантович Н. Проблема формування самоосвітньої компетентності особистості у педагогічній теорії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. Вип. 12(2). С. 139–144.

118. Донцов А.И. К проблеме ценностей субъекта коллективной деятельности. *Вопросы психологии*. 1979. № 3. С. 29–35.

119. Драченко В.В. Виховання морально-ціннісних орієнтацій підлітків засобами творів світової художньої культури: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Київ, 2008. 24 с.

120. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 436 с.

121. Дубасенюк О.А. Розвиток вищої освіти: тенденції та перспективи. *Людиноцентризм як основа гуманітарної політики України: освіта, політика, економіка, культура*: матер. Всеукр. конф. Київ: ІОД НАПН України, 2011. С. 135–142.

122. Дяченко А. Теоретичний аналіз поняття «технологічна компетентність педагога». *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 8(2). С. 53–59.

123. Дьяконов І. Зміст поняття «ціннісна орієнтація». *Мультиверсум. Філософський альманах*. Київ: Центр духов. культури, 2004. № 43. С. 93–101.

124. Елисеєва И.И., Юзбашев М.М. Общая теория статистики: учеб. Москва: Финансы и статистика, 1996. 368 с.

125. Енциклопедичний словник з державного управління / уклад.: Ю. П. Сурмін, В. Д. Бакуменко, А. М. Михненко [та ін.]; за ред. Ю. В. Ковбасюка, В. П. Трощинського, Ю. П. Сурміна. Київ: НАДУ, 2010. 820 с.

126. Енциклопедія освіти / АПН України; [гол. ред. В. Г. Кремень; редкол.: І. Д. Бех, Н. М. Бібік, В. Ю. Биков, В. І. Бондар, М. Б. Євтух, І. А. Зязюн та ін.]. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

127. Євтушенко Н.В. Концепції підготовки майбутніх учителів у Польщі. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2016. № 3. С. 52–60.

128. Єгорова В.В., Голубєва М.О. Болонський процес: історія питання та проблеми реалізації. *Наукові записки. Т. 71. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2007. С. 37–43.

129. Єльнікова Г. Про впровадження компетентнісного підходу в навчальний процес вищого навчального закладу. *Теорія та методика управління освітою*. 2010. № 5. С. 11. URL: <http://tme.umo.edu.ua>.

130. Жабінець Н.В. Зміна цінностей в умовах трансформації українського суспільства. *Нова парадигма: альманах наук. праць*. Запоріжжя, 2001. Вип. 20. С. 129–134.

131. Желанова В.В. Розвиток рефлексивної компетентності та суб'єктності як ознак обдарованої особистості майбутнього педагога у ВНЗ. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2017. № 2(88). С. 118–122.

132. Жумбей М.М. Формування загальнокультурної компетентності майбутніх менеджерів туризму у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти». Івано-Франківськ, 2016. 226 с.

133. Журавська Л.М. Фактори самореалізації особистості у процесі безперервної освіти. *Наукові праці*. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. Т. 42, вип. 29. Педагогічні науки. С. 57–62.

134. Заблоцька О.С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз. *Вісник Житомирського державного університету. Сер. Педагогічні науки*. 2008. Вип. 40. С. 63–68.

135. Зайчук В.О. Сучасні педагогічні технології: дидактично-інформаційний аспект. Т. 1. Луцьк: Твердиня, 2009. 288 с.

136. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII від 05.09.2017. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

137. Запорожець Л. Структурна характеристика компетентності майбутнього вчителя у використанні навчально-ігрових технологій в процесі вивчення географії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. Вип. 11. С. 52–59.

138. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали / [Авшенюк Н. М., Дяченко Л. М., Котун К. В., Марусинець М. М., Огієнко О. І., Сулима О. В., Постригач Н. О.]. Київ: Центр, 2017. 83 с.

139. Захарчин Р.М. Проблеми і перспективи розвитку вищої освіти на інноваційній основі. *Наукові записки Львівського університету бізнесу та права*. 2011. Вип. 7. С. 13–15.

140. Заячук М.Д., Чубрей О.С. Економічна та соціальна географія світу: навч. посіб. Чернівці: Чернів. нац. ун-т, 2009. 200 с.
141. Збірник завдань з економіки для підготовки учнів до I-III етапів Всеукраїнських учнівських олімпіад / В. Ю. Туряк, І. В. Губатюк, Н. К. Куриш, О. С. Чубрей. Вижниця: Черемош, 2012. 52 с.
142. Зимняя И.А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования. *Высшее образование*. 2003. № 5. С. 34–42.
143. Зимняя И.А. Научно-исследовательская работа: методология, теория, практика организации и проведения. Москва, 2000. 28 с.
144. Зотов А.Ф. Идеализированная модель как основа научной теории. *Вопросы повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке*: тез. докл. VIII сессии Всесоюз. семинара по методологии педагогики и методике пед. исследований. Москва: НИИ общей педагогики, 1976. С. 4–18.
145. Зотова О.И., Бобнева М.И. Ценностные ориентации и механизмы социальной регуляции поведения. *Методологические проблемы социальной психологии*. Москва, 1975. С. 241–254.
146. Зязюн Л.І. Теоретичні засади розвитку та саморозвитку особистості в освітній системі Франції: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ, 2008. 30 с.
147. Иванова Т.В. Системный подход как методологическая основа изучения зарубежного опыта формирования содержания естественно-научного и биологического образования. *Биология в школе*. 2013. № 9. С. 21–30.
148. Игнатова В.А. Педагогические аспекты синергетики. *Педагогика*. 2001. № 8. С. 26–31.
149. Ильязова Л.М., Соколова Л.Б. На пути к рефлексивной образовательной среде ВУЗа. *Credo new*. 2005. № 1(41). С. 207–215.
150. Ионова О.Н. Теоретические аспекты формирования информационной компетентности взрослых. *Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого*. 2006. № 39. С. 84–85.

151. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2002. 208 с.

152. Исаев И.Ф. Школа как педагогическая система: основы управления. Белград: Изд-во БГУ, 1997. 145 с.

153. Исаева Т.Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Ростов на Дону, 2000. 427 с.

154. Ихсанова Д.Т. Социально-психологические особенности ценностных ориентаций в зрелом возрасте. *Вестник КазНУ. Серия психо-логии и социологии*. 2014. № 3(50). С. 59–68.

155. Казакина М.Г. Ценностные ориентации школьников и их формирование в коллективе. Ленинград: Изд-во ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1989. 86 с.

156. Каленюк І.С. Напрями трансформації механізмів фінансування освіти в сучасному світі. *Демографія та соціальна економіка*. 2017. № 1. С. 24–36.

157. Калініна О.Г. Система управління якістю освіти у вищих навчальних закладах США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06. Старобільськ, 2015. 21 с.

158. Капустин Ю.И. Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного образования: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)». Москва, 2007. 41 с.

159. Карасевич С.А. Сутність поняття «готовність майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-спортивної діяльності в ЗОШ». *Ключові аспекти розвитку сучасної науки: матер. міжнар. наук.-практ. конф. (Ужгород, 27 лют. 2017 р.)*. Одеса: Друкарник, 2017. Т. 2. С. 26–30.

160. Качалова Л.П., Качалов Д.В., Качалов А.В. Личностно-ориентированный подход в образовании: педагогика личности: пособие к спецкурсу. Шадринск: Шадрин. дом печати, 2007. 82 с.

161. Керженцев П.М. Принципи організації. *Наука управляти: з історії менеджменту. Хрестоматія*: навч. посіб. / упоряд. І. О. Слепов; пер.з рос. Л. І. Козій, М. І. Матрохіна, П. Л. Пироженко. Київ: Либідь, 1993. С. 265–292.

162. Кирьякова А.В. Развитие аксиологического потенциала личности в условиях университетского образования. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2006. № 1, т. 1: Гуманитарные науки. С. 6–14.

163. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов: Введение в психометрическое проектирование: пер. с англ. Киев: ПАН Лтд., 1994. 288 с.

164. Клименко О., Михайлюк Г. Болонський процес в Україні: в пошуку національної моделі системи вищої освіти. *Наукові записки. Т. 71. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2007. С. 37–43.

165. Клименко Ю.А. Професійна мобільність майбутніх учителів у країнах Євросоюзу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти». Умань, 2011. 20 с.

166. Климов Е.А. Психология профессионала. Москва: Ин-т практ. психологии, 1996. 400 с.

167. Князева Е.Н. Одиссея научного разума: синергетическое видение научного прогресса. Москва: ИФРАН, 1995. 228 с.

168. Коваленко Н.В. Формування самоосвітньої компетентності учнів основної школи сільської місцевості: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Київ, 2009. 20 с.

169. Коваленко О.Е. Дидактичні основи професійної освіти: навч. посіб. для вищ. навч. закл. інж.-пед. спец. Харків: Контраст, 2008. 144 с.

170. Кожевникова Т.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя географии в процессе подготовки и проведения педагогической практики: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Мурманск, 2006. 152 с.

171. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія. Київ: Інформ.-аналіт. агенство, 2012. 200 с.

172. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2005. 288 с.

173. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: материалы для специалиста образовательного учреждения. Санкт-Петербург: Каро, 2006. 368 с.

174. Колодій А.М. Принципи права: генеза, поняття, класифікація, місце і роль у правовій системі України. *Правова система України: історія, стан та перспективи*: у 5 т. Харків: Право, 2008. Т. 1. Методологічні та історико-теоретичні проблеми формування і розвитку правової системи України. С. 689–704.

175. Кондакова М.Л., Латыпова Е.В. Смешанное обучение: ведущие образовательные технологии современности. *Вестник образования*. 2013. № 9. С. 54–64.

176. Коновалова Н.І., Чубрей О.С. Методика соціально-економгеографічного дослідження низового адміністративного району: навч.-метод. посіб. Чернівці: Рута, 2007. 51 с.

177. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року. Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=249613934>.

178. Конюхов Н.И. Словарь-справочник практического психолога. Воронеж: МОДЭК, 1996. 224 с.

179. Копаев А.В. О практическом значении алгоритмического стиля мышления. *Информационные технологии в общеобразовательной школе*. 2013. № 6. С. 6–11.

180. Копил О.А. Формування самоосвітньої компетентності у студентів немовних спеціальностей з використанням інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Чернігів, 2012. 20 с.

181. Корнилова Т.В. Экспериментальная психология: теория и методы: учеб. для вузов. Москва: Аспект Пресс, 2002. 381 с.

182. Коробченко А.А. Теоретичні основи організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Сер. Педагогіка*. 2008. № 2. С. 126–137.

183. Коростіль Л.А. Самоосвіта особистості як соціальне та педагогічне явище. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Суми: Вид-во СумДПУ, 2009. № 1. С. 138–145.

184. Костікова І.І. Сучасні методологічні підходи до професійної підготовки вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Педагогіка, психологія та медико-*

біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2008. № 8. С. 79–83.

185. Котун К.В. Педагогічна освіта Фінляндії у контексті європейського виміру: метод. рек. Київ: Вид. Ін-ту обдар. дитини, 2014. 60 с.

186. Кохановский В.П., Пржиленский В.И., Сергодеева Е.А. *Философия науки: учеб. пособие / отв. ред. В. П. Кохановский*. 2-е изд. Москва; Ростов на Дону: МарТ, 2006. 492 с.

187. Кравець Р.А. Педагогічна технологія формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови. *Молодий вчений*. 2017. № 1(41). С. 444–447.

188. Краевский В.В., Бережнова Е.В. *Методология педагогики: новый этап: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений*. Москва: Академия, 2006. 400 с.

189. Красовский Б.Д. *Формирование руководителя нового типа. Проблемы теории и практики управления*. Москва, 1992. № 6. 120 с.

190. Кремень В.Г., Ільїн В.В. *Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму: монографія*. Київ: Пед. думка, 2012. 368 с.

191. Кривоносова В.А. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх учителів англійської мови з використанням інформаційних технологій. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2010. № 1(188). С. 224–231.

192. Криловець М.Г. *Фахова та методична підготовка майбутніх учителів географії: теорія і практика: [монографія]*. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2007. 301 с.

193. Кримський С.Б. *Запити філософських смислів*. Київ: ПАРАПАН, 2003. 240 с.

194. Криштоф С.Д. *Підготовка майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до використання Інтернет-підтримки у процесі навчання старшокласників: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти»*. Харків, 2012. 20 с.

195. Кубанова Р.А. *Кредитно-модульна організація навчального процесу студентів у вищому навчальному закладі. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 4(38). С. 245–252.

196. Кудикина Н.В. Методологічне забезпечення наукових досліджень у сфері професійної освіти. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2009. Вип. 38. С. 82–85.

197. Куземко Л.В. Зміст, форми і методи формування технологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 2. С. 159–169.

198. Кузмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка: [підручник]. Київ: Знання-Прес, 2003. 418 с.

199. Кузьменко Н. Особистісно орієнтований підхід в сучасному навчально-виховному процесі ВНЗ. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер. Педагогіка*. 2016. Вип. 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2016_4_11.

200. Кузьміна Н.В. Понятіе «педагогической системы» и критерии ее оценки. *Методы системного педагогического исследования*. 2-е изд. Москва: Нар. образование, 2002. С. 7–52.

201. Кульневич С. От стратегии самоорганизации к тактике личностного воспитания. *Известия Южного отд. РАО. Вып. 2. Личностно-ориентированное образование в контексте культуры*. Ростов на Дону: Изд-во РГПУ, 2000. С. 13–24.

202. Кульневич С.В. Педагогика самоорганизации: феномен содержания: монография. Воронеж, 1997. 237 с.

203. Культура і спільнота у становленні педагога / за ред. К. М. Кларка, Т. С. Кошманової. Львів: Вид. центр Львів. нац. ун-ту ім. Івана Франка, 2000. 408 с.

204. Кухаренко В.М. Системний підхід до змішаного навчання. *Інформаційні технології в освіті*. Херсон, 2015. № 24. С. 53–67.

205. Лаврентьєва О.О. Розвиток методологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі професійної підготовки: теоретико-методичний аспект: монографія / за ред. Л. О. Хомич. Київ: КНТ, 2014. 456 с.

206. Лавріненко О.А. Педагогічна майстерність в історико-педагогічному вимірі: теорія, практика, поступ: монографія. Київ: Богданова А. М., 2009. 328 с.

207. Левина М.М. Основы технологии профессионального педагогического образования. Минск, 1998. 344 с.

208. Лекторский В.А. Субъект, объект познания. Москва: Наука, 1980. 359 с.
209. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. Москва: Смысл, 1992. 17 с.
210. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: Опыт многомерной реконструкции. *Вопросы философии*. 1996. № 4. С. 15–26.
211. Липский И.А. Социальная педагогика: методологический анализ: [монография]. Москва: Сфера, 2004. 320 с.
212. Лисенко М.В. Інноваційна парадигма вищої освіти України за умов переходу до інформаційного суспільства: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.10. Київ, 2013. 16 с.
213. Литвин А.В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: на допомогу здобувачам наукового ступеня. Львів: СПОЛОМ, 2014. 76 с.
214. Литовка Е.П. Моделирование как метод исследования процесса формирования профессиональной позиции будущего учителя. *Образование в России: история, опыт, проблемы, перспективы*. 2015. № 1/2. С. 107–112.
215. Літвінчук С.Б. Педагогічні аспекти напрямків сучасної освіти. *Наукові записки. Сер. Педагогіка і психологія*. Вінниця: Держ. картогр. ф-ка, 2002. Вип. 6. С. 8–10.
216. Лічман Л.Ю. Впровадження компетентнісного підходу в систему вищої освіти України: проблеми і протиріччя. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2016. Вип. 10. С. 26–32.
217. Лузан П.Г., Мося І.А., Колісник Н.В. Самоосвітня компетентність студентів як чинник якості фахової передвищої освіти. *Теорія і методика професійної освіти*. 2018. № 15. С. 1–22.
218. Лузан П.Г., Сопівник І.В., Виговська С.В. Основи науковопедагогічних досліджень. Київ: НАКККіМ, 2011. 314 с.
219. Лузан П.Г., Васюк О.В. Історія педагогіки та освіти в Україні: навч. посіб. Київ: ДАКККіМ, 2010. 296 с.
220. Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. Москва: Сфера, 2004. 160 с.
221. Лунячек В.Е. Стратегія розвитку освіти України в контексті загальноцивілізаційних тенденцій. *Актуальні проблеми державного управління*. 2009. № 2. С. 171–180.

222. Лысенко Ю.Н. Психологические основы повышения эффективности профессиональной деятельности: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.03. Санкт-Петербург, 1992. 52 с.

223. Ляшенко О.І. Пріоритети розвитку української школи в умовах реформування освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Сер. Педагогічна*. 2016. Вип. 22. С. 39–42.

224. Майборода Г.Я. Технологічні аспекти підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності. *Вісник Черкаського університету*. 2015. № 10(343). С. 89–97.

225. Малихін О.В., Герасимова О.І. Формування рефлексивної компетентності студентів в освітньому процесі вищої школи. *Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри*: монографія. Київ: Ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. С. 128–150.

226. Мармоза А.Т. Теорія статистики. 2-ге вид. перероб. та доп. Київ: Центр учб. літ., 2013. 592 с.

227. Мартин Д. Психологические эксперименты. Санкт-Петербург: ЕВРОЗНАК, 2002. 480 с.

228. Марченко О.В. Трансформація сучасного простору освіти: тенденції та пріоритети. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2011. № 4. С. 62–68.

229. Марчук М. Аксіологічний потенціал наукового знання: поняття, структура, спосіб актуалізації: автореф. дисс. ... д-ра філос. наук: 09.00.09 «Філософія науки». Київ, 2003. 23 с.

230. Матвієнко П.І. Педагогічні системи, технології. Досвід. Практика: довід. статей: у 2 ч. Ч. 1. 2-е вид., перероб. і доп. Полтава: ПОІППО, 2007. 220 с.

231. Матеюк О.П. Реалізація компетентнісного підходу у професійній підготовці студентів-екологів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2014. Вип. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_3_11.

232. Мельничук Л.І. Становлення і розвиток шкільної географічної освіти в Україні в першій половині ХХ століття: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2004. 19 с.

233. Методи і технології соціально-педагогічної роботи / авт.-уклад.: С. П. Архипова, Г. Я. Майборода. Черкаси, 2009. 456 с.

234. Мешко Г.М. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я:

автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти». Тернопіль, 2013. 43 с.

235. Мирончук Н.М. Змістові характеристики самоорганізації праці викладача вищого навчального закладу. *Формування дидактичної компетентності педагогів дошкільної та початкової освіти*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 64–68.

236. Мирончук Н.М. Самоорганізаційні уміння як змістові конструкти професійних компетентностей майбутніх викладачів. *Pedagogika. Priorytetowe obszary badawcze: od teorii do praktyki: Zbiór artykułów naukowych Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej* (Lublin, 30.05.2016-31.05.2016). Warszawa: Diamond trading tour, 2016. S. 85–87.

237. Мисечко О.Є. Формування системи фахової підготовки вчителів іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (початок ХХ ст. – початок 1960-х рр.): монографія. Житомир: Полісся, 2008. 528 с.

238. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях. *Психологический журнал*. 1997. № 4. С. 28–33.

239. Михальченко Н.И. Украинское общество: трансформация, модернизация или лимитроф Европы? Киев, 2001. 440 с.

240. Мільто Л.О. Методологічні засади дослідження розвитку ідей педагогічної майстерності вчителя. *Вісник Мукачівського державного університету. Сер. Педагогіка та психологія*. 2017. Вип. 2(6). С. 150–153.

241. Міністерство освіти і науки Грузії. URL: <http://www.mes.gov.ge/?lang=eng>.

242. Мітлощ А.В., Маляко В.О., Бажанюк В.С., Камишин В.В. Психологічні особливості лідерської обдарованості: концепції, діагностика, тренінги: монографія. Київ: Ін-т обдар. дитини, 2014. 290 с.

243. Морська Л.І. Методика здійснення змістової валідації дидактичного тесту. *Вісник Черкаського ун-ту. Сер. Педагогічні науки*. 2009. Вип. 147. С. 42–45.

244. Мосейчук Ю.Ю. Психолого-педагогічні аспекти вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів

фізичної культури у контексті неперервної освіти. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2017. № 13. С. 53–57.

245. Мохова М.Н. Активные методы в смешанном обучении в системе дополнительного педагогического образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Москва, 2005. 155 с.

246. Мудра-Рудик Я.А. Трансформація вищої освіти в контексті викликів глобалізації. *Хмельницький інститут соціальних технологій ВМУРОЛ «Україна»*. Хмельницький, 2010. 324 с.

247. Мунтян І.С. Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2004. 23 с.

248. Муратова Е.И., Федоров И.В. Методология и технология оценки готовности выпускников технических вузов к инновационной деятельности. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2009. URL: http://www.nbuuv.gov.ua/portal/soc_gum/Pipo/2009_24-25/09meiria.pdf.

249. Набок М.В. Сучасні тенденції розвитку загальної середньої освіти України. *Витоки педагогічної майстерності*: зб. наук. праць / гол. ред. М. І. Степаненко; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2017. Вип. 19. С. 244–253.

250. Надтока О.Ф., Надтока В.О. Аспекти розвитку методики навчання географії на основі еволюціонування фізико-географічних понять. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2014. Вип. 17. С. 229–236.

251. Научитель О.Д. Ціннісні орієнтації студентів: психологічні фактори формування, розвитку, трансформації: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 1999. 17 с.

252. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В. Г. Кремень, В. І. Луговий, А. М. Гуржій, О. Я. Савченко]; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Пед. думка, 2016. 448 с.

253. Негривода О.О. Проблема організації самостійної роботи студентів іноземної мови. *Наука і освіта*. 2012. № 8: Педагогіка. С. 112–113.

254. Немов Р.С. Психология: словарь-справочник: в 2 ч. Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. Ч. 2. 352 с.

255. Нечепуренко Г.Я. Компетентностный подход в подготовке учителя географии в условиях двухуровневого обучения. *Сибирский педагогический журнал*. 2013. № 5. С. 77–80.

256. Николина В.В. Современные педагогические технологии как фактор реализации компетентностной модели подготовки учителя географии. *География в школе*. 2012. № 4. С. 46–56.

257. Нікітченко Л.О., Левчук Н.В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі фахової практики: монографія. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2017. 296 с.

258. Ніколайчук Н.М. Особистісна зумовленість рефлексії у процесі формування професійної мотивації майбутнього вчителя. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*. Тернопіль: ТНПУ, 2012. № 3. С. 3–7.

259. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

260. Новаченко Т.В. Формування педагогічної самоорганізації студентів педучилищ: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2004. 19 с.

261. Новий тлумачний словник української мови: у 3 т. Т. 3 / [уклад.: В. Яременко, О. Сліпушко]. Київ: Аконіт, 2005. 863 с.

262. Новикова М. Подготовка научных кадров и формирование научно-исследовательских компетенций: [монография]. Ярославль: Изд-во ЯЛТУ, 2009. 468 с.

263. Носаченко В.М. Професійно орієнтована технологія навчання як засіб формування картографічної компетентності студентів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 6(50). С. 247–254.

264. Носаченко В.М., Розсоха А.П. Професійна підготовка майбутніх учителів географії: картографічна складова. Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.). Київ: Кравченко Я.О., 2018. 383 с.

265. Носовець Н.М. Професійна підготовка майбутніх учителів у країнах західної Європи. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 130. С. 68–72.

266. Овсієнко Л.М. Проблеми впровадження компетентнісного підходу в процес підготовки майбутніх педагогічних кадрів. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 6. С. 46–48.

267. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. Москва: АЗЪ, 1995. 928 с.

268. Олійник Н.Ю. Методичні умови організації самостійної роботи студентів при вивченні економічних дисциплін. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський: Вид. Звелейко Д.Г., 2011. Вип. 7. С. 89–92.

269. Олійник Я., Краснопольська Н. Географічна наука в Україні: становлення і розвиток. Київ: Ніка-Центр, 2007. 148 с.

270. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь. Санкт-Петербург; Воронеж: ИОВ РАО, 1995. 232 с.

271. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

272. Осадча К.П. Формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики у процесі вивчення фахових дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти». Вінниця, 2010. 420 с.

273. Осадченко І. Термінологічний аналіз дидактичних категорій: «система», «вид», «тип», «модель», «технологія». *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини*. 2010. Ч. 1. С. 217–226.

274. Основи суспільної географії: курс лекцій / уклад.: О. Г. Заячук, О. С. Чубрей. Чернівці: Чернів. нац. ун-т, 2013. 128 с.

275. Остапюк Л.І., Тимошенко І.О., Савичук А.О. Удосконалення освітнього процесу в університеті з врахуванням сучасної парадигми вищої освіти. *Клінічна та експериментальна патологія*. 2016. Т. 15, № 5. С. 104–107.

276. Павлик О.Ю. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2004. 19 с.

277. Паевская Н.Е. Социально-психологические механизмы развития аутопсихологической компетентности государственных служащих: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.13; 19.00.05 «Психология развития, акмеология». Москва, 2009. 28 с.

278. Парсонс Т. Система современных обществ. Москва: Аспект Пресс, 1998. 266 с.

279. Педагогика: учеб. пособ. / под ред. П. И. Пидкасистого. Москва: Пед. о-во России, 2000. 640 с.

280. Педагогика: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. Москва: Академия, 2002. 576 с.

281. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. [для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений] / [С. А. Смирнов [и др.]; под ред. С. А. Смирнова. 4-е изд., испр. Москва: Академия, 2001. 256 с.

282. Педагогический словарь: [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед.] / под. ред. В. Загвязинского, А. Закировой. Москва: Академия, 2008. 352 с.

283. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ: Пед. думка, 2001. 514 с.

284. Петренко Л.М. Теорія і практика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівника професійно-технічних навчальних закладів: монографія. Дніпропетровськ: ІМА-прес, 2013. 456 с.

285. Петров Ю.В. Антропологический образ философии. Томск: Изд-во НТЛ, 1997. 77 с.

286. Петрушенко В. Тлумачний словник основних філософських термінів. Львів: Вид-во Нац. ун-ту “Львівська політехніка”, 2009. 264 с.

287. Пехота О.М. Освітні технології: навч.-метод. посіб. Київ: А.С.К., 2004. 256 с.

288. Пехота О.М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. Київ: А.С.К., 2003. 240 с.

289. Пидкасистый П.И. Педагогика: учеб. пособие для вузов. 2-е изд. Москва: Юрайт, 2011. 502 с.

290. Пирогова О.В. Моделирование в образовании. *Инновации в образовании*. 2004. № 15. С. 36–40.

291. Писаренко В.И. Технологический подход в современной педагогике. *Известия Южного федерального университета*. 2012. Вып. 7, т. 132. С. 240–247.

292. Письменна Н. Особистісно-орієнтований підхід у контексті гуманізації навчально-виховного процесу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 8(1). С. 250–254.

293. Підлипняк І.Ю. Реалізація компетентнісного підходу в сучасній освітній парадигмі. *Вісник Черкаського університету. Сер. Педагогічні науки*. 2015. № 10. С. 105–110.

294. Пільова С.Г. Формування організаційної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти». Одеса, 2011. 21 с.

295. Побірченко Н.С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект. *Освіта та педагогічна наука*. 2012. № 3(152). С. 24–31.

296. Подготовка педагогических кадров за рубежом: анализ современного состояния и тенденций развития / Э. Т. Куандыкова, Г. Т. Куандыкова, Г. Т. Асылбекова, А. К. Диканбаева, М. Н. Ермаханов, А. А. Еримбетова, У. О. Сабденова. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2016. № 8-1. С. 82–84.

297. Подольська Є.А., Подольська Т.В. Соціологія: 100 питань – 100 відповідей: навч. посіб. Київ: Інокс, 2009. 352 с.

298. Подповетная Ю.В. Концепция развития научно-методической культуры преподавателя ВУЗа: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 2012. 450 с.

299. Покась Л., Браславська О. Інноваційна педагогічна технологія як засіб формування методичної компетентності для роботи майбутнього вчителя географії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. Вип. 11. С. 66–73.

300. Поліщук Л.П. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців у педагогічних закладах України. *Вісник Житомир. держ. ун-ту*. 2009. № 48. С. 112–115.

301. Полонский В.М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики. *Педагогика*. 1999. № 8. С. 17–21.

302. Польшина Ю.Ю. Сутність, принципи та структура технології формування соціальних якостей молодших школярів. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2011. Вип. 26. С. 130–134.

303. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. С. 15–24.

304. Попова И.М. Системный подход в социологии и проблема ценностей. *Вопросы философии*. 1968. № 5. С. 20–25.

305. Попова Н.П. Формирование учений самоорганизации учителя в педагогической деятельности в процессе повышения квалификации: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Новгород, 1999. 16 с.

306. Попович Г.Л. Методика формування краєзнавчо-туристичних знань у майбутніх учителів географії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2015. 20 с.

307. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» № 1341 від 23.11.2011. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>.

308. Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 03.06.2010 № 860 «Об утверждении Положения о практике студентов, курсантов, слушателей». URL: <http://www.pravo.by/document>.

309. Пригожин И. Философия нестабильности. *Вопросы философии*. 1991. № 6. С. 45–57.

310. Прийма С.В. Поняття принципу в аспекті співвідношення з суміжними категоріями. *Державне будівництво та місцеве самоврядування*. 2014. Вип. 28. С. 46–55.

311. Про зміст загальної середньої освіти: науково-аналітична доповідь / О. І. Ляшенко, С. Д. Максименко, О. М. Топузов та ін.; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: НАПН України, 2015. 118 с.

312. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років / Стратегічна дорадча група «Освіта». URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/prviddil/1312/1390288033/1414672797>.

313. Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І. Технологічний підхід до проведення наукових досліджень у педагогічній галузі. *Наукові*

підходи до педагогічних досліджень: кол. моногр. Харків: Апостроф, 2012. С. 307–318.

314. Проскурка Н.М. Проблеми розвитку автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій у процесі їхньої професійної підготовки. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Чернігів: ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2012. Вип. 103, т. 2. С. 86–89.

315. Проскурка Н.М. Програма формування автопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій: зміст і аналіз ефективності. *ScienceRise*. 2016. № 1(1). С. 37–41.

316. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. Москва: Педагогика-Пресс, 1999. 439 с.

317. Психологічні аспекти професійної підготовки конкурентоздатних фахівців: монографія / [Дегтярьова Г. С., Козяр М. М., Матійків І. М., Руденко Л. А., Шиделко А. В.; за ред. Руденко Л. А.]. Київ, 2012. 170 с.

318. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: монографія. Київ: Вища шк., 1997. 179 с.

319. Радченко Т.А. Полікультурні засади організації навчального процесу в університетах Швейцарії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Житомир, 2014. 20 с.

320. Рамка безперервного професійного розвитку вчителів. URL: <http://ngschoolteacher.wixsite.com/cpdinsett>.

321. Раскалінос В. Рефлексивна компетентність як складова професійної характеристики майбутнього фахівця. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4(1). С. 176–182.

322. Резер Т.М. Системный подход в организации здоровьесберегающих технологий в образовательных учреждениях. *Образование и наука*. 2002. № 1. С. 48–60.

323. Різник В.В. Проблеми трансформації та перспективи розвитку вищої освіти України в контексті глобалізації. *Економічний вісник університету*. 2017. Вип. 33(1). С. 45–53.

324. Розроблення освітніх програм: [метод. рек.] / В. М. Захарченко, В. І. Луговий, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова; за ред. В. Г. Кременя. Київ: Пріоритети, 2014. 120 с.

325. Розсоха А.П. Формування екологічної культури у майбутніх учителів географії. *Молодий вчений*. 2016. № 9(36). С. 138–142.

326. Рой С.Д. Самоосвітня компетентність майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу, її сутність та структура. *Наука і освіта*. 2015. № 8. С. 125–129.

327. Романишина О.Я. Теоретичні і методичні основи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти». Вінниця, 2016. 489 с.

328. Романюк Л.В. Психологічні чинники розвитку ціннісних орієнтацій студентської молоді: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Київ, 2004. 21 с.

329. Российская педагогическая энциклопедия / под. ред. А. М. Прохорова. Москва: Большая Рос. энцикл., 1999. Т. 2. 423 с.

330. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. Москва: Педагогика, 1989. Т. 2. 328 с.

331. Рудь М. Компетентнісний підхід в освіті. *Вісник Львів. ун-ту. Сер. Педагогіка*. 2006. Вип. 21, ч. 1. С. 73–82.

332. Рузавин Г.И. Методология научного познания: учеб. пособие для вузов. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. 287 с.

333. Рябков А.М. Фасилитация в профессиональном образовании. *Педагогіка*. 2008. № 1. С. 78–82.

334. Рябченко В.І. Вища школа України в загальноцивілізаційному контексті: соціально-філософський аналіз з позицій світоглядно-компетентнісного підходу: [монографія]. Київ: Фітосоціоцентр, 2015. 674 с.

335. Рябченко С.В. Система технологій навчання у структурі підготовки вчителів біологічних спеціальностей. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 144. С. 290–293.

336. Сарсембаева Д.К. Становление исследовательской компетенции в предметной подготовке будущих учителей географии. *Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin)*. 2017. № 1(178). С. 64–68.

337. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. Москва: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с.

338. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Москва: Нар. образование, 1998. 256 с.

339. Селевко Г.К., Селевко А.Г. Социально-воспитательные технологии. Москва: Нар. образование; Шк. технологии, 2002. 176 с.

340. Семенишина І. Сучасні педагогічні підходи до організації самостійної роботи студентів у вищій школі. *Наука і суспільство*: зб. наук. пр. Пряшівського університету. Univerzita Kniznica, 2017. С. 204–208.

341. Семенова И.И. Педагогические условия повышения профессионального мастерства преподавателей ВУЗа в процессе перехода к университетскому образованию: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ростов на Дону, 2001. 291 с.

342. Семенчук Ю.О. Психологічні аспекти організації інтерактивного навчання студентів економічних спеціальностей. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка*. 2006. № 7. С. 105–111.

343. Синицын И.С. Подготовка будущих учителей географии к использованию статистических методов в профессиональной деятельности: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ярославль, 2017. 209 с.

344. Сисоєва С.О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак. *Педагогічний процес: теорія і практика*: зб. наук. пр. Київ. ун-ту ім. Б. Грінченка. 2006. Вип. 2. С. 127–131.

345. Сисоєва С.О., Кристопчук Т.Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: підруч. Рівне: Волинські обереги, 2013. 360 с.

346. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підруч. Київ: Міленіум, 2006. 346 с.

347. Сікора Я.Б. Реалізація змішаного навчання у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник ужгородського університету. Сер. Педагогіка. Соціальна робота*. 2016. Вип. 2(39). С. 236–239.

348. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований: в помощь начинающему исследователю. Москва, 1986. 205 с.

349. Скиба Ю. Класифікація методів педагогічних досліджень. *Вища освіта України*. 2016. № 2. С. 51–59.
350. Скляр І.В. Розвиток алгоритмічного мислення – основна задача курсу інформатики. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2010. № 2. С. 11–14.
351. Слостенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. Москва: Академия, 2003. 192 с.
352. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. Москва: Магистр, 1997. 224 с.
353. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2002. 576 с.
354. Слостенин В.А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки. Москва: МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. 488 с.
355. Слободчиков В.И. Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе. *Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования*. Новосибирск, 1987. С. 60–68.
356. Словарь по образованию и педагогике / [сост. В. М. Полонский]. Москва: Высш. шк., 2004. 512 с.
357. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. Київ, 1974. 775 с.
358. Советский энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. 4-е изд. Москва: Сов. энцикл., 1989. 1632 с.
359. Соколова А.В. Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Одеса, 2009. 22 с.
360. Соколова Г.Н. Трансформационные процессы как предмет социологического анализа. *Социология*. 2009. № 3. С. 57–69.
361. Соколович-Алтунина Ю.О. Модернізація вищої аграрної освіти в Польщі в умовах євроінтеграції: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Суми, 2012. 263 с.
362. Сопівник Р.В. Модель формування лідерських якостей студентів аграрних вищих навчальних закладів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2012. Вип. 11. С. 91–96.
363. Сорочан Т.М. Післядипломна педагогічна освіта: пошук сучасних моделей. *Управління освітою*. 2008. № 16. С. 6–10.

364. Соціально-економічна статистика: метод. вказівки до практич. робіт / уклад.: О. С. Чубрей. Чернівці: Рута, 2009. 24 с.

365. Соціально-економічна статистика: програма спецкурсу та плани практич. робіт / уклад.: О. С. Чубрей. Чернівці: Рута, 2009. 16 с.

366. Соціально-економічна статистика: тестові завдання / уклад.: О. С. Чубрей, М. О. Ячнюк. Чернівці: Чернів. нац. ун-т, 2011. 64 с.

367. Соціологія: короткий енциклопедичний словник / уклад.: В. І. Волович, В. І. Тарасенко, М. В. Захарченко та ін.; під заг. ред. В. І. Воловича. Київ: Укр. центр духов. культури, 1998. 736 с.

368. Соціологія: словник термінів і понять / упоряд.: Є. А. Біленький, М. А. Козловець, В. О. Федоренко; за ред. М. А. Козловця. Житомир: Волинь, 2003. 236 с.

369. Справочник практического психолога. Психодиагностика / под общ. ред. С. Т. Посоховой. Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Сова, 2005. 671 с.

370. Станкин М.Н. Профессиональные способности педагога. Акмеология воспитания и обучения: учеб. пособие. Москва: Моск. психол.-социал. ин-т; Флинта, 1998. 368 с.

371. Стеблякова Л.П. Трансформация экономических систем: теория и практика: автореф. дисс. ... д-ра экон. наук: 08.00.01. Москва, 2006. 34 с.

372. Стеблякова К.К. Організація самостійної роботи студентів ВНЗ за допомогою засобів інформаційних технологій. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: вісник НТУ «ХПІ». 2012. № 30. С. 317–325.

373. Стратегия развития образования в Республике Молдова на 2014-2020 гг. «Образование-2020». Утверждено Постановлением Правительства № 944 от 14 ноября 2014 г. URL: <http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/moldova-education-strategy-2014-2020.pdf>.

374. Суранов В.Г. Формирование организаторской компетенции у студентов педагогического ВУЗа в условиях студенческого клуба. *Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева*. 2010. № 3, т. 1. С. 168–174.

375. Сурмін Ю.П. Майстерня вченого: підруч. для науковця. Київ: Консорціум з удосконаленням менеджменту освіти в Україні, 2006. 302 с.

376. Сухова Н.М. Тенденції сучасної освіти: перспективи для реформ освітнього процесу в Україні. *Вісник Національного авіаційного університету. Сер. Філософія. Культурологія*. 2015. № 1. С. 127–130.

377. Суходольский Г.В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности. Ленинград: ЛГУ, 1976. 225 с.

378. Сухомлинська О. Історико-педагогічне дослідження та його «околиці». *Шлях освіти*. 2005. № 4. С. 43–47.

379. Сучасний словник із суспільних наук / за ред. О. Г. Данильяна, М. І. Панова. Харків: Прапор, 2006. 432 с.

380. Сушенцева Л.Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах теорія і практика: монографія / за ред. Н. Г. Ничкало; Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України. Кривий Ріг, 2011. 439 с.

381. Талызина Н.Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста. Москва: Знание, 1986. 164 с.

382. Таможня Е.А. Базовые модели методической подготовки учителя географии в России. *Преподаватель XXI века*. 2013. № 3, ч. 1. С. 175–184.

383. Таможня Е.А., Беловолова Е.А. Методика и методология подготовки будущих учителей географии. *Вестник Московского государственного областного университета. Сер. Педагогика*. Москва: Изд-во МГОУ, 2009. № 1. С. 125–131.

384. Таможня Е.А. Система методической подготовки учителя географии в педагогическом вузе в условиях модернизации образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Москва, 2010. 491 с.

385. Танська В.В. Підготовка майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти». Житомир, 2006. 20 с.

386. Татарова Г.Г. Методология анализа данных в социологии (введение). Москва: NOTA BENE, 1999. 224 с.

387. Теорія статистика: метод. вказівки до практ. робіт / уклад.: О. С. Чубрей. Чернівці: Рута, 2009. 24 с.

388. Теплицька А.О. Формування основ професіоналізму майбутніх учителів математики у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти». Дніпро, 2017. 317 с.

389. Терещук Г.В., Сидоренко В.К. Основи педагогічних досліджень. Ольштин: WSiE NWP, 2010. 328 с.

390. Тихоцкая И.С. Японская система образования. *Япония без предвзятостей* / отв. ред. В. Б. Рамзес. Москва: Япония сегодня, 2003. С. 244–261.

391. Тишакова Л.Т. Формування технологічної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти». Луганськ, 2005. 20 с.

392. Тімець О.В. Історичні віхи професійної підготовки майбутніх учителів географії. *Географія та основи економіки в школі*. 2011. № 11/12. С. 26–35.

393. Тімець О.В. Теорія і практика формування фахової компетентності майбутнього вчителя географії у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Черкаси, 2011. 40 с.

394. Тімець О. Прогнозувальна оцінка фахової компетентності майбутніх учителів географії як важливої складової їх професійної підготовки. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2012. Ч. 1. С. 276–281.

395. Тімець О. Ретроспектива становлення системи професійної підготовки майбутніх учителів географії (кінець ХІХ ст.). *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 3. С. 304–312.

396. Толочик А.І. Сучасні тенденції підготовки вчителів у Великобританії. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. Педагогічні науки*. 2011. Вип. 1.33. С. 128–131.

397. Третьякова Т.М. Процес гуманізації як основа реформування системи вищої освіти України: автореф. дис. ... канд. політ. наук: 23.00.02. Одеса, 2014. 19 с.

398. Троцько Г.В. Професійно-педагогічна підготовка студентів до виховної роботи в школі. Харків: ХДПУ, 1995. 241 с.
399. Тюптя Л.Т., Іванова І.Б. Самостійна робота студентів в умовах інформаційного навчального середовища. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. Київ: Ун-т «Україна». 2009. № 6(8). С. 54–66.
400. Тюптя О.В. Формування психологічної готовності до соціономічної професійної діяльності (на прикладі професії «соціальний педагог»): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Київ, 1999. 21 с.
401. Уёмов А.Н. Системный подход и общая теория систем. Москва, 1978. 272 с.
402. Украинский советский энциклопедический словарь / [ред. А. Н. Кудрицкий]. Киев: УСЭ, 1988. Т. 2. 768 с
403. Ульяніч І.В. Рефлексивна компетентність у педагогічній діяльності. *Практична психологія та соціальна робота*. 2009. № 2. С. 49–51.
404. Университетская география в современном мире / под ред. А. С. Наумова. Москва: Буки Веди, 2016. 282 с.
405. Федорова І.І., Житник М.М. Компетентнісний підхід як управлінський механізм реорганізації системи вищої освіти України. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Філософія. Психологія. Педагогіка. 2013. № 3. С. 38–46.
406. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 7-е изд. Москва: Республика, 2001. 720 с.
407. Философский словарь / [сост. И. В. Андрущенко, О. А. Вусатюк, С. В. Линецкий, А. В. Шуба]. Киев: А.С.К., 2006. 1056 с.
408. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов]. Москва: Сов. энцикл., 1983. 840 с.
409. Філософія освіти: навч. посібник / за заг. ред. В. Андрущенка, І. Передборської. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.
410. Філософський енциклопедичний словник. Довідкове видання / [за ред. В. І. Шинкарука]. Київ: Абрис, 2002. 742 с.

411. Фокин Ю.Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход: учеб. пособие для студ. 3-е изд. Москва: Академия, 2008. 240 с.

412. Формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій в умовах післядипломної педагогічної освіти: наук.-метод. посіб. / [О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка, О. В. Брюховецька та ін.; за наук. ред. О. І. Бондарчук]. Київ: Наук. світ, 2012. 190 с.

413. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении. Москва: Знание, 1984. 80 с.

414. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога: кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1987. 224 с.

415. Фридман Л.М., Зубенко Н.Ю. Личностно-ориентированный подход к формированию ценностных ориентаций личности. *Вопросы гуманитарных наук*. Москва: Компания Спутник+, 2007. № 4(31). С. 147–148.

416. Фролов И.Т. Гносеологические проблемы моделирования. Москва: Наука, 1961. 164 с.

417. Фунтікова Н.В. Аксиологічний підхід у дослідженні проблеми виховання інтелігентності у студентської молоді. *Духовність особистості*. 2012. Вип. 4. С. 157–166.

418. Фурман А.В. Методологія парадигмальних досліджень у соціальній психології: [монографія]. Тернопіль: Екон. думка, 2013. 100 с.

419. Фурман Т.Ю. Організація та зміст педагогічного експерименту з формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва. *Науковий вісник Ужгород. нац. ун-ту. Сер. Педагогіка. Соціальна робота*. 2011. № 22. С. 174–177.

420. Хакен Г. Синергетика / под ред. Ю. Л. Климонтовича, С. М. Осовца. Москва: Мир, 1980. 404 с.

421. Харченко С.Я. Соціально-педагогічні технології: навч.-метод. посіб. Луганськ: Альма-матер, 2005. 552 с.

422. Хаялиева С.З. Технологическая компетентность как составляющая профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов. *Ученые записки Крымского инженерно-педагогического ун-та*. 2012. Вып. 34. С. 116–119.

423. Хоміч Л. Зміст культурологічної парадигми розвитку педагогічної освіти. *Культурологічна складова професійного розвитку педагога*. Київ; Ніжин: Вид. Лисенко М. М., 2012. С. 13–22.

424. Хоружа Л.Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2004. 365 с.

425. Хрыков Е.Н. Теоретические основы внутришкольного управления. Луганск: Альма матер, 1999. 118 с.

426. Ценч Ю.С. Развитие организаторской компетенции преподавателей в учреждениях среднего профессионального образования: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 2006. 156 с.

427. Цехмістрова Г.С. Основи наукових досліджень: [навч. посіб.]. Київ: Слово, 2003. 240 с.

428. Цыркун И.И. Педагогическая инноватика в системе подготовки магистрантов к осуществлению инновационно-педагогической деятельности. *Адукацыя і выхаванне*. 2015. № 4. С. 52–56.

429. Цюпак І.М. Феномен «трансформація освіти» в наукових дослідженнях. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2017. № 1. С. 9–13. Чала А.Г. Проблема організації самостійної роботи у підготовці майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Сер. Педагогіка та психологія*. 2015. Вип. 1. С. 77–80.

430. Чеботарева Е.С. Информационные технологии в развитии самообразовательной компетентности студентов. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Информатика и информатизация образования»*. Москва; Курск: КГУ, 2008. Вып. 6 (16). С. 185–186.

431. Чернілевський Д.В. Методологія наукової діяльності: навч. посіб. / за ред. Д. В. Чернілевського. Вид. 2-ге, допов. Вінниця: АМСКП, 2010. 484 с.

432. Чернов Б. Творча особистість майбутнього вчителя географії формується в умовах інтеграції освіти і науки. *Проблеми безперервної географічної освіти і картографії*. 2016. Вип. 24. С. 121–125.

433. Чикіна Ю.Ю. Професійна підготовка майбутнього вчителя географії в умовах комп'ютеризації та інформатизації освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. № 22(9). С. 139–148.

434. Чистовська І.П. Гуманізація та гуманітаризація навчально-виховного процесу у вищих технічних навчальних закладах. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка: зб. наук. пр.* 2008. № 1(22). С. 191–193.

435. Чорна О.В. Розвиток системи моніторингу якості вищої освіти в Німеччині: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2016. 20 с.

436. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособие. Москва: Нар. образование, 1996. 160 с.

437. Чубрей О.С. До питання територіальної організації освітньо-виховного комплексу Чернівецької області. *XI з'їзд Українського географічного товариства «Україна: географія цілей та можливостей: зб. наук. пр. Ніжин, 2012. Т. 2. С. 74–76.*

438. Чубрей О.С. Досвід країн пострадянського освітнього простору у галузі професійної підготовки майбутніх учителів географії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 31(41). С. 59–62.

439. Чубрей О.С. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів географії у країнах дальнього зарубіжжя. *Молодий вчений*. 2019. № 4. С. 82–85.

440. Чубрей О.С. Перспективні концепти зарубіжного досвіду у галузі підготовки майбутніх учителів географії. *Молодий вчений*. 2018. № 10. С. 114–117.

441. Чубрей О.С. Сучасний стан та перспективи професійної підготовки майбутніх вчителів географії. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Темат. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору»*. Київ, 2017. Вип. 21, кн. 3, т. 4. С. 319–222.

442. Чубрей О.С. Авторська структурно-функціональна модель професійної підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності. *Інноваційна педагогіка*

/Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. 2019. №16, т.1. С. 161–165.

443. Чубрей О.С. Архітектурно-історичні рекреаційно-туристські ресурси Чернівецької області: аналіз і технологія оцінки. *Вісник Львівського університету. Сер. Міжнародні відносини*. Львів: Львів. нац. ун-т ім. І. Франка, 2012. Вип. 29, ч. 1. С. 221–228.

444. Чубрей О.С. Використання змішаного навчання у процесі підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності. *Дослідження різних напрямів розвитку психології та педагогіки*: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (15-16 листоп. 2019 р., м. Одеса). Одеса, 2019. С. 110–113.

445. Чубрей О.С. Вимоги до психолого-педагогічних умов підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу. *Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування*: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (27-28 груд. 2019 р., м. Львів). Львів, 2019. С. 119–121.

446. Чубрей О.С. Генезис професійної підготовки майбутніх вчителів географії. *Інноваційна педагогіка / Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій*. 2019. № 17, т. 1. С. 176–180.

447. Чубрей О.С. Географічні дослідження топонімів Глибоцького району Чернівецької області. *Науковий вісник Чернівецького університету*: зб. наук. праць. Чернівці: Чернів. ун-т, 2017. Вип. 793. Географія. С. 135–139.

448. Чубрей О.С. Діяльність М. О. Зарудного в контексті розвитку географічної науки та екології. *Історія Української науки на межі тисячоліть*: зб. наук. праць. Київ, 2007. Вип. 30. С. 224–231.

449. Чубрей О.С. Зовнішнє незалежне оцінювання учнів загальноосвітніх навчальних закладів з географії як фактор об'єктивної інформації про якість отриманої географічної освіти. *Регіон–2013: стратегія оптимального розвитку*: матер. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (м. Харків, 7-8 листоп. 2013 р.). Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. С. 95–97.

450. Чубрей О.С. Методологічні засади дослідження проблеми підготовки майбутніх вчителів географії до професійної

діяльності в умовах трансформації освіти. *Наукові записки. Сер. Педагогічні науки*. Кропивницький, 2019. Вип. 180. С. 197–201.

451. Чубрей О.С. Наукові погляди щодо періодизації становлення та розвитку професійної підготовки майбутніх вчителів географії. *Міждисциплінарні інтеграційні процеси у системі географічної та екологічної науки*: матер. міжнар. наук.-практ. конф. Тернопіль, 2019. С. 34–36.

452. Чубрей О.С. Основні аспекти наукових досліджень географічного факультету Чернівецького університету в 50-тих роках ХХ ст. *Географія, картографія, географічна освіта: історія, методологія, практика*: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Чернівці, 9-11 жовт. 2014 р.). Чернівці: Родовід, 2014. С. 37–40.

453. Чубрей О.С. Основні напрями досліджень провідних науковців Чернівецького університету в галузі географії. *Історія української науки на межі тисячоліть*: зб. наук. праць. Київ, 2007. Вип. 35. С. 219–223.

454. Чубрей О.С. Особистісно-розвивальні структурні складові підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності в умовах трансформації освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2019. № 65, т. 2. С. 155–159.

455. Чубрей О.С. Особливості диференціації освітніх можливостей учнів. *Українська географія: сучасні виклики*: зб. наук. праць: у 3 т. Київ: Прінт-Сервіс, 2016. Т. 1. С. 219–220.

456. Чубрей О.С. Особливості реалізації компетентнісного підходу в системі вищої освіти. *Проблеми реформування педагогічної науки та освіти*: матер. наук.-практ. конф. Ужгород, 2019. С. 90–93.

457. Чубрей О.С. Особливості становлення і розвитку географічної науки в Чернівецькому університеті в 50-их роках ХХ століття. *Науковий вісник Чернівецького національного університету*: зб. наук. праць. Чернівці: Чернів. ун-т, 2014. Вип. 724/725. Географія. С. 200–203.

458. Чубрей О.С. Перспективні концепти підготовки майбутніх вчителів географії в європейських країнах. *Наукові записки. Сер. Педагогічні науки*. Кропивницький, 2019. Вип. 178. С. 197–201.

459. Чубрей О.С. Принципи ефективної підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності. *Наукові записки. Сер. Педагогічні науки*. Кропивницький, 2020. Вип. 186. С. 190–194.

460. Чубрей О.С. Проблема підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності в умовах трансформації освіти: методи та понятійно-термінологічний апарат дослідження. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2019. № 63, т. 2. С. 202–205.

461. Чубрей О.С. Проблеми впровадження компетентнісного підходу в системі вищої освіти України. *Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка*: матер. V Міжнар. наук.-практ. конф. Суми, 2018. С. 96–99.

462. Чубрей О.С. Проблеми організації самостійної роботи студентів. *Модернізація та наукові дослідження: парадигма інвазійного розвитку суспільства і технологій*: матер. II міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 2019. С. 60–62.

463. Чубрей О.С. Проблеми та перспективи розвитку системи вищої освіти в Україні. *Сучасна освіта в контексті нової української школи*: зб. тез за матер. Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (11-12 жовт. 2018 р.). Чернівці, 2018. С. 162–165.

464. Чубрей О.С. Провідні економ-географи Чернівецького університету та їх внесок у розвиток географічної науки в радянський період. *Сучасні тенденції наукової парадигми економіко-географічної освіти України*: зб. матер. VII Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Донецьк, 8 груд. 2011 р.). Донецьк: ДІСО, 2011. С. 34–36.

465. Чубрей О.С. Професійна підготовка майбутніх вчителів географії в історичній ретроспективі. *Педагогічний дискурс*. 2019. № 27. С. 72–76.

466. Чубрей О.С. Психологічні аспекти організації професійної підготовки майбутніх фахівців. *Тринадцять педагогічних читання пам'яті М.М. Дарманського: професійна підготовка майбутніх педагогів на засадах освітніх інновацій*. Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 04 жовтня 2018 р.). С. 77–79.

467. Чубрей О.С. Рівні підготовленості майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу. *Молодь і ринок*. 2019. № 11. С. 120–124.

468. Чубрей О.С. Соціально-виховна робота майбутнього вчителя географії в сучасній школі: навч.-метод. посіб. Чернівці: Чернів. нац. ун-т, 2018. 57 с.

469. Чубрей О.С. Становлення та основні напрями наукової діяльності Чернівецького відділу Українського географічного товариства. *Історія української географії*. Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. Вип. 18. С. 16–18.

470. Чубрей О.С. Структура та вимоги до технології підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу. *Педагогічний альманах «Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради*. 2019. № 42. С. 205–209.

471. Чубрей О.С. Сучасні тенденції трансформації системи післядипломної педагогічної освіти України. *Сучасний освітній простір: трансформація національних моделей в умовах інтеграції*: матер. II Міжнар. наук. конф. Причорноморський, 2019. С. 34–36.

472. Чубрей О.С. Сучасні тенденції трансформації системи післядипломної педагогічної освіти України. *Modern educational space: the transformation of national models in terms of integration*: II International scientific conference (Leipzig, 25 oct. 2019). Leipzig, 2019. P. 166–168.

473. Чубрей О.С. Сучасні тенденції трансформації системи загальної середньої освіти України. *Імідж сучасного педагога. Трансформації української школи*. Полтава, 2019. № 4(187). С. 7–10.

474. Чубрей О.С. Теоретичні аспекти професійної підготовки майбутніх вчителів географії в сучасних умовах: навч.-метод. посіб. Чернівці: Чернів. нац. ун-т, 2019. 106 с.

475. Чубрей О.С. Теоретичні основи професійної підготовки майбутніх вчителів. *Педагогіка в системі гуманітарного знання*: матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф. Запоріжжя, 2018. С. 50–53.

476. Чубрей О.С. Формування в майбутніх вчителів географії системи ціннісних орієнтацій. *Педагогіка та психологія: сучасний*

стан розвитку наукових досліджень та перспективи: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 15-16 листоп. 2019 р.). Запоріжжя, 2019. С. 74–77.

477. Чубрей О.С. Характеристика етапів технології підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу. *Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики*: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (20-21 груд. 2019 р., м. Одеса). Одеса, 2019. С. 144–145.

478. Чубрей О.С. Характеристика рівнів підготовленості майбутніх учителів географії до професійної діяльності. Наукові записки: зб. праць молодих вчених та аспірантів ХГПА / [Сучасні педагогічні дослідження в Україні: матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. аспірантів та молодих учених (Хмельницький, 18 жовтня 2018 р.)]. Хмельницький: ХГПА, 2018. Вип. 7. С. 77–79.

479. Чубрей О.С., Ячнюк М.О. Особливості впровадження зовнішнього незалежного оцінювання в Україні: історичний аспект. *Географія, екологія, туризм: теорія, методологія, практика*: матер. міжнар. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 21–23 трав. 2015 р.). Тернопіль: Тайм, 2015. С. 189–191.

480. Чубрей О.С. Relationship of compositions, criteria and indicators of preparation of a future geography teacher to professional activities on the basis of a competence approach. *Journal of Education, Health and Sport*. URL: <http://ojs.ukw.edu.pl/index.php/johs/article/view/7473>

481. Шайгородський Ю. Ціннісні орієнтації особистості: формалізована модель цілісного, багатоаспектного аналізу. *Соціальна психологія*. 2010. № 1. С. 94–106.

482. Шереметова Н. Условия реализации педагогической поддержки успешности в обучении младших школьников. *Известия УрГУ. Сер. Проблемы образования, науки и культуры. Педагогика и просвещение*. Екатеринбург, 2009. № 3. С. 170–175.

483. Шилаева Л.Б. К вопросу изучения ценностных ориентаций как составляющей жизненной перспективы личности. *Международный журнал экспериментального образования*. 2014. № 6. С. 26–28.

484. Шмоніна Т.А., Глухов І.Г. Сучасні підходи до розуміння поняття «Педагогічні умови». *Педагогічні науки: зб. наук. пр.* 2011. Вип. 59. С. 66–70.

485. Шовкун В.В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики у квазіпрофесійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти». Херсон, 2016. 240 с.

486. Шоробура І.М. Особливості періодизації становлення та розвитку шкільної географічної освіти (XIX-XX століття). *Педагогічний дискурс.* 2013. Вип. 15. С. 758–763.

487. Шоробура І.М. Ретроспективний аналіз шкільної географічної освіти в середині ХХ століття. *Педагогічний дискурс.* 2009. Вип. 6. С. 194–197.

488. Шоробура І.М. Ретроспективний аналіз шкільної географічної освіти (1955-1970 рр.). *Педагогічний альманах.* 2013. Вип. 19. С. 285–291.

489. Шоробура І.М. Становлення та розвиток географічної освіти в Україні (XIX-XX століття): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 2007. 43 с.

490. Шоробура І.М., Чубрей О.С. Психолого-педагогічні умови підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка.* № 2. С. 87–93.

491. Шоробура І.М., Чубрей О.С. Соціально-педагогічні структурні складові підготовки майбутніх учителів географії. *Імідж сучасного педагога. Медіаграмотність, адаптивність, конкурентоспроможність.* Полтава, 2019. № 5(188). С. 75–78.

492. Штофф В. Введение в методологию научного познания. Ленинград: ЛГУ, 1972. 301 с.

493. Шукатка О.В. Теорія і практика формування індивідуальних стратегій здоров'язбереження майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей на засадах міждисциплінарної інтеграції: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти». Хмельницький, 2019. 406 с.

494. Щотка О.П. Формування психологічної готовності студентів педагогічних університетів до професійно-

управлінського самовизначення: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2003. 255 с.

495. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / под. ред. С. Я. Батышева. Москва: АПО, 1999. Т. 2: М – П. 440 с.

496. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. Москва: Эдиториал URSS, 1997. 444 с.

497. Юркевич Г.Й. Визначення та розвиток лідерських компетенцій на державній службі. *Інноваційна економіка*. Тернопіль: Терноп. ін-т агропром. вир-ва, 2015. № 1. С. 131–137.

498. Юшкевич Ю.С. Трансформація аксіосфери української освіти в контексті євроінтеграційних процесів. *Гілея*. 2017. Вип. 120(№5). С. 207–210.

499. Яворська В.В., Адобовська М.В., Чубрей О.С. Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх вчителів географії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання*. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгманова, 2019. Вип. 31. С. 184–191.

500. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. *Вопросы психологии*. 1995. № 2. С. 3–19.

501. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. Москва: ВЛАДОС, 2006. 239 с.

502. Якса Н.В. Професійна підготовка майбутніх учителів до взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах полікультурності Кримського регіону: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти». Київ, 2009. 46 с.

503. Яницкий М.С. Особенности массово-коммуникационных предпочтений в зависимости от типа индивидуальной ценностной системы. *Вестн. Кемеровского гос. ун-та*. Кемерово: ЮНИТИ, 2005. № 2(22). С. 15–18.

504. Янкович І.І. Підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах Польщі до виховної роботи з учнями: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти». Тернопіль, 2016. 19 с.

505. Янкович О. Забезпечення практичного спрямування навчального процесу в педагогічних вищих навчальних закладах

України другої пол. XX – поч. XXI ст. *Наукові записки. Сер. Педагогіка*. Тернопіль: ТНПУ, 2009. № 5. С. 20–23.

506. Яровенко Т.С. Тенденції та проблеми розвитку освіти в Україні. *Економічний вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. 2015. № 12. С. 167–172.

507. Ярошко М.М. Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів до профілактично-корекційної роботи з педагогічно занедбаними підлітками: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти». Хмельницький, 2011. 20 с.

508. Bonk C. J., Kim K., Zeng T. Future directions of blended learning in higher education and workplace learning settings. *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer, 2006. P. 560–567.

509. Byrka M., Chubrey O. Auto-psychological competence of future teacher as a component of professional training and development. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*. 2019. Vol. 33, № 3. URL: <https://farplss.org/index.php/journal/article/view/615>.

510. Chabrol M., Monot A. *Je reussis en geo*. Paris: Armand Colin, 2012. 200 p.

511. Chubrei O. Concepts and requirements for the structural-functional model of the professional trainings system of future geography teachers. *Journal of Education, Health and Sport*. 2019. № 9(10). P. 166–171. URL: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3516325>; <http://ojs.ukw.edu.pl/index.php/johs/article/view/7596>

512. Chubrey O., Zablotska N., Zayachuk O. Territorial differences in educational achievements in geography of the students of comprehensive education institutions of the Chernivtsi region (on the example of the External Independent Testing (EIT) in geography). *Lucrarile Seminarului Geografic "Dimitrie Cantemir" (Dimitrie Cantemir Geographic Journal)*. 2015. Vol. 39, № 1. P. 131–138.

513. Cuesta Medina L. Blended learning: Deficits and prospects in higher education. *Australasian Journal of Educational Technology*. 2018. № 34(1). P. 42–56. DOI: 10.14742/ajet.3100.

514. Cultural Enhancement and Valorization of Territory and Landscape. *Universita degli studi di Milano*. URL: <http://www.unimi.it/ENG/courses/C86.htm>.

515. Datos Basicos del Sistema Universitario Espanol. Curso 2013/2014. URL: http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/uni-versidades/estadisticas-informes/datos-cifras/DATOS_CIRAS_13_14.pdf

516. Dezert B., Bastie J. La geographie en France. *Belgeo*. 2004. № 1. P. 69–82.

517. Dictionary of education / [ed. C. V. Good]. 2., imp. N.Y.; Ind.: McGraw-Hill book company, 1945. 495 p.

518. Diverse Experiences in Diversity at the Geography Department Scale / J. K. Adams, P. Soils, L. A. Duram, S. Hume, A. Kuslikis, V. Lawson. *The Professional Geographer*. 2013. Vol. 66, № 2. P. 205–220.

519. Downs R.M. Being and becoming a geographer: An agenda for geography education. *Annals of the Association of American Geographers*. 1994. Vol. 84 № 2. P. 175–191.

520. Geographical Sciences for the Environment and Health Program. Sapienza Università di Roma. URL: <http://corsidilaurea.uniroma1.it/it/corso/2016/scienze-geografiche-lambiente-e-la-salute/insegnamenti>.

521. Geographie in Deutschland. URL: www.geographie-studieren.de.

522. Geography Education in Japan / eds.: I. Ida, M. Yuda, T. Shimura, S. Ike, K. Ohnishi, H. Oshima. Japan: Springer, 2015. URL: <http://www.springer.com/us/book/9784431549529>.

523. Graham C.R., Allen S., Ure D. Benefits and challenges of blended learning environments. *Encyclopedia of information science and technology*. Hershey, PA: IGI Global, 2005. P. 253–260. DOI:10.4018/978-1-59140-553-5.ch047.

524. Graham C.R. Blended learning system: Definition, current trends and future direction. *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco: Pfeiffer, 2005. P. 3–21.

525. How to Use WebOodi – Instructions for Students. URL: <https://oodi.aalto.fi/>.

526. Institute of Geoscience University of Tsukuba. URL: <http://www.tsukuba.ac.jp/english/organization/graduate/0305.html>.

527. Khan S.M., Butt M.A., Baba M.Z. ICT: Impacting teaching and learning. *International Journal of Computer Applications*. 2013. № 61(8). P. 7–10. DOI: 10.5120/9946-4589.

528. Kiersley G. Online learning: Personal reflections on the transformation of education. *Educational Technology Research and Development*. 2005. Vol. 53, Iss. 2. P. 113–116.

529. Kulke E., Lentz S., Wardenga U. Geography in Germany. *Belgeo*. 2004. № 1. URL: <http://belgeo.revues.org/10067>.

530. Kwan M.P. Beyond difference: From canonical geography to hybrid geographies. *Annals of the Association of American Geographers*. 2004. Vol. 94 № 4. P. 756–763.

531. La investigación geográfica en España (1990-2012). Teodoro Lasanta y Javier Martín Vide (Coordinadores). Madrid: Asociación de Geógrafos Españoles; Instituto Pirenaico de Ecología (CSIC); Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CSIC), 2013. 510 p.

532. Li D., Gong J., Yue P. Geoinformatics Education in China. *Int. Arch. Photogramm. Remote Sens. Spatial Inf. Sci.* XL-6. P. 49–54. URL: <https://doi.org/10.5194/isprsarchives-XL-6-49-2014>.

533. Libro Blanco del Título de Grado en Geografía y Ordenación del territorio. Agenda Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Madrid, 2004. URL: http://www.aneca.es/var/media/150444/libroblanco_jun05_geografia.pdf.

534. Lund University. Geography programs. URL: <https://www.lunduniversity.lu.se/>.

535. Moore M.G. Theory of Transactional Distance. *Theoretical Principles of Distance Education*. / ed. by Desmond Keegan. New York: Routledge, 2000. P. 22–39.

536. National Research Council. Committee on Strategic Directions for the Geographical Sciences in the Next Decade. Understanding the changing planet: Strategic directions for the geographical sciences. Washington, DC: National Academies Press, 2010. 156 p.

537. Office national d'information sur les enseignements et les professions (Національне інформаційне бюро освіти та спеціалізації). URL: <http://www.onisep.fr/>.

538. Personalized Learning: A Working Definition. Education Week. October 22, 2014. URL:

<https://www.edweek.org/ew/collections/personalized-learning-special-report-2014/a-working-definition.html>.

539. Ritz J.M. A new Generation of Goals for Technology Education. *Journal of Technology Education*. 2009. № 20(2). P. 50–64.

540. Rokeach M. The nature of human values. New York: Free Press, 1973. 438 p.

541. Rooney J. Blending learning opportunities to enhance educational programming and meetings. *Association Management*. 2003. № 55(5). P. 26–32.

542. Sethy S.S. Distance education in the age of globalization: An overwhelming desire towards blended learning. *Turkish Online Journal of Distance Education*. 2008. № 9(3). P. 29–44.

543. Stockholms universitet. Geography programs. URL: <https://www.su.se/english/departments>.

544. Study on teacher education for primary and secondary education in six eastern partnership countries. Belarus, 2011. An. 3. 29 p. URL: http://eacea.ec.europa.eu/tempus/participating_countries/study/belarus_country_fiche_final_annex_3.

545. Study on teacher education for primary and secondary education in six eastern partnership countries. Moldova, 2011. An. 5. 39 p. URL: http://eacea.ec.europa.eu/tempus/participating_countries/study/moldova_country_fiche_final_annex_5.pdf.

546. Study on teacher education for primary and secondary education in six eastern partnership countries. Georgia, 2011. An. 4. 49 p. URL: http://eacea.ec.europa.eu/tempus/participating_countries/study/georgia_country_fiche_final_annex_4.

547. The College of Urban and Environmental Sciences, Beijing University. URL: <http://www.ues.pku.edu.cn/>.

548. Twigg C.A. Improving learning and reducing costs: New models for online learning. *Educause Review*. 2003. № 38(5). P. 28–38.

549. Universities in Germany. URL: <http://www.deutschland-auf-einen-blick.de/universitaeten/erdkunde.php>.

550. University of Helsinki. The Department of Geosciences and Geography. URL: <http://www.helsinki.fi/geo/studying/index.html>.

551. University of Kyoto. Introduction to the Department of Geography. URL: http://www.bun.kyoto-u.ac.jp/en/geography/geo-top_page/.

552. Van Lange P., Bekkers R., Schuyt T. From games to giving: social value orientation predicts donations to noble causes. *Basic and applied social psychology*. 2007. № 29(4). P. 375–384.

553. Whalley W. B. et al. Curriculum development: Producing geographers for the 21st century. *Journal of Geography in Higher Education*. 2011. Vol. 35, № 3. P. 379–393.

554. Wilson M., Scalise K., Gochyyev P. Rethinking ICT literacy: From computer skills to social network settings. *Thinking Skills and Creativity*. 2015. № 18. P. 65–80. DOI:10.1016/j.tsc.2015.05.001

555. Xiaojian L., Yunfeng K., Baoyu P. Development of Geography in Higher Education in China since 1980. *Journal of Geography in Higher Education*. 2007. № 31. P. 19–37.

ДОДАТКИ

**Пілотна версія опитувальника для уточнення ознак підготовленості
майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах
компетентнісного підходу за її складовими з погляду експертів**

ОПИТУВАЛЬНИК

**для уточнення ознак підготовленості майбутнього вчителя географії до
професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу експертами**

Шановний колего! Просимо Вас визначити, наскільки кожне твердження допоможе виявити сформованість певної складової підготовленості майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу. Будь ласка, навпроти кожного твердження позначте своє ставлення до нього, обвівши цифру, що стоїть в рейтинговій шкалі за принципом:

+2 – «абсолютно так»; +1 – «скоріше так, ніж ні»; 0 – «складно відповісти»; -1 – «скоріше ні, ніж так»; -2 – «абсолютно ні».

Перелік критеріїв та відповідних показників підготовленості майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу за її складовими подано нижче.

Твердження	Рейтингова шкала
1. Автопсихологічна складова+	
1. Я володію високим рівнем самоприйняття та самоповаги.	2 1 0 -1 -2
2. Я володію вміннями самодіагностики, особистісної саморегуляції, й самовдосконалення	2 1 0 -1 -2
3. Я обізнаний про зміст і показники автопсихологічної компетентності та усвідомлюю її вплив на ефективність майбутньої професійної діяльності	2 1 0 -1 -2
4. Я приймаю себе таким/такою яким/якою, я є.	2 1 0 -1 -2
5. Я обізнаний про значення автопсихологічної компетентності та її вплив на ефективність майбутньої професійної діяльності.	2 1 0 -1 -2
6. Я поважаю себе як особистість.	2 1 0 -1 -2
7. Я знаю свої слабкі і сильні сторони.	2 1 0 -1 -2
8. Я прагну забезпечити реалізацію свого творчого потенціалу у майбутній професійній діяльності.	2 1 0 -1 -2
9. Моя самооцінка цілком адекватна.	2 1 0 -1 -2
10. Я прагну постійно здобувати психологічні знання, щоб полегшити подальшу професійну діяльність.	2 1 0 -1 -2
11. Я прагну до пізнання власних особистісних професійних якостей і їх значення у професійній діяльності.	2 1 0 -1 -2
12. Я прагну до до саморегуляції, самоконтролю та самовдосконалення у майбутній професійній діяльності.	2 1 0 -1 -2

Твердження	Рейтингова шкала
13. Я знаю зміст і показники автопсихологічної компетентності та її вплив на ефективність майбутньої професійної діяльності.	2 1 0 -1 -2
14. Я застосовую нові психолого-педагогічні методи та прийоми саморегуляції, самоконтролю та самовдосконалення, необхідні для подальшої роботи.	2 1 0 -1 -2
15. Я застосовую методи самодіагностики, особистісної саморегуляції, й самовдосконалення, які необхідні для подальшої роботи.	2 1 0 -1 -2
16. У будь-якій ситуації як розраховую на власній сили.	2 1 0 -1 -2
17. У стресових та критичних ситуаціях мені не потрібна допомога.	2 1 0 -1 -2
18. Я прагну пізнати себе у ролі вчителя географії.	2 1 0 -1 -2
19. Я прагну бути високкваліфікованим вчителем географії.	2 1 0 -1 -2
20. Я приймаю себе з усіма своїми недоліками.	2 1 0 -1 -2
21. У усвідомлюю свої недоліки та прагну їх усунути.	2 1 0 -1 -2
2. Самоорганізаційна складова +	
22. Я впевнено здійснюю саморегуляцію власної діяльності та емоційної сфери.	2 1 0 -1 -2
23. Я здатний критично оцінювати результати своєї праці та роблю відповідні висновки.	2 1 0 -1 -2
24. Я здатний керувати собою у будь-яких ситуаціях.	2 1 0 -1 -2
25. Я керую собою навіть у конфліктній ситуації.	2 1 0 -1 -2
26. Я маю уявлення про самоорганізацію особистості .	2 1 0 -1 -2
27. Я використовую наукові підходи до самоорганізації у навчанні та житті.	2 1 0 -1 -2
28. Самоконтроль та самодисципліна – обов'язкові умови ефективності роботи.	2 1 0 -1 -2
29. Я володію вміннями самоорганізації та можу цьому навчити інших.	2 1 0 -1 -2
30. Я вважаю, що без самодисципліни не можна нічого досягти.	2 1 0 -1 -2
31. Я здатний до самоспонування та постійно його використовую.	2 1 0 -1 -2
32. Я, як майбутній вчитель, виділяю час на професійний розвиток.	2 1 0 -1 -2
33. Самоорганізація – ключ до ефективної професійної діяльності.	2 1 0 -1 -2
34. У мене є план роботи на рік та на кожен місяць.	2 1 0 -1 -2
35. Я критично оцінюю результати своєї праці.	2 1 0 -1 -2
36. Я використовую у навчанні методи самоорганізації, саморегуляції та самоконтролю.	2 1 0 -1 -2
37. Я завжди намагаюсь економно розподіляти власні сили та засоби.	2 1 0 -1 -2
38. У мене є план роботи на тиждень.	2 1 0 -1 -2

Твердження	Рейтингова шкала
39. У мене є план роботи на кожен день.	2 1 0 -1 -2
40. Я володію прийомами самомотивації та самоспонування.	2 1 0 -1 -2
41. Я постійно використовую самомотивацію та самоспонування у навчанні.	2 1 0 -1 -2
42. Я здатний керувати собою й своїми емоціями.	2 1 0 -1 -2
3. Рефлексивна складова +	
43. У мене є бажання більше дізнатись про себе.	2 1 0 -1 -2
44. Я вважаю, що не повинен змінюватися.	2 1 0 -1 -2
45. Я маю уявлення про методи та форми самопізнання та самоаналізу.	2 1 0 -1 -2
46. Я усвідомлюю значущість професії вчителя географії для себе й суспільства.	2 1 0 -1 -2
47. У мене немає бажання знати свої недоліки.	2 1 0 -1 -2
48. Я аналізую свою роботу та отримані результати.	2 1 0 -1 -2
49. Я маю уявлення про внутрішній світ інших та психологічні детермінанти їх діяльності й поведінки.	2 1 0 -1 -2
50. Я цікавлюся думкою інших про мене та мої недоліки.	2 1 0 -1 -2
51. Я маю уявлення про себе як майбутнього вчителя географії.	2 1 0 -1 -2
52. Я прагну вивчити себе та свої можливості.	2 1 0 -1 -2
53. Я вважаю себе педагогічно свідомою та відданою педагогічній діяльності людиною.	2 1 0 -1 -2
54. Я усвідомлюю психолого-педагогічні причини виникнення помилок та важливість їх усунення.	2 1 0 -1 -2
55. Я обізнаний про щодо рольових функцій вчителя географії та організацію взаємодії у колективі.	2 1 0 -1 -2
56. Я обізнаний про процеси актуалізації особистості, реалізацію її рефлексивних здібностей, осмислення й подолання стереотипів мислення	2 1 0 -1 -2
57. Я здатний ретроспективно переглядати й відстежувати перебіг власної інтелектуальної праці;	2 1 0 -1 -2
58. Я аналізую свої почуття і досвід.	2 1 0 -1 -2
59. Я можу оцінити, що мені не вдалось на тому чи іншому уроці.	2 1 0 -1 -2
60. Все, що я запланував – я все виконую.	2 1 0 -1 -2
61. Я відкритий до критики зі сторони колег.	2 1 0 -1 -2
62. Я свідомо контролюю результати своєї праці.	2 1 0 -1 -2
63. Я завжди прагну дізнатись про психологічні детермінанти поведінки інших.	2 1 0 -1 -2
64. Я здатний виявити допущені мною помилки.	2 1 0 -1 -2
65. Я вважаю себе здатним(ою) до самоаналізу, самоконтролю й самооцінки.	2 1 0 -1 -2
66. Я вмію аналізувати допущені мною помилки та розкривати причини їх виникнення.	2 1 0 -1 -2

Твердження	Рейтингова шкала
4. Самоосвітня складова +	
67. Я вмію самостійно працювати.	2 1 0 - 1 -2
68. Я маю потребу в самоосвіті.	2 1 0 -1 -2
69. Я відчуваю стійкий інтерес до пізнання нового.	2 1 0 - 1 -2
70. Я відповідальний за власну самоосвіту.	2 1 0 -1 -2
71. Я реалізую самоосвіту за визначеною індивідуальною траєкторією.	2 1 0 -1 -2
72. Я усвідомлюю значущість самоосвіти у педагогічній діяльності.	2 1 0 - 1 -2
73. Я можу допомогти організувати самоосвітню діяльність інших.	2 1 0 -1 -2
74. Мені подобається вчитися.	2 1 0 - 1 -2
75. Я цілеспрямований – завжди намагаюсь виконати поставлені завдання.	2 1 0 -1 -2
76. У процесі самоосвіти здійснюю самоконтроль та аналізую свої досягнення.	2 1 0 - 1 -2
77. Я здатний розробити програму самоосвіти відповідно до власних потреб і вимог професії	2 1 0 - 1 -2
78. Я маю програму самоосвіти, яка розроблена відповідно до моїх потреб і вимог професії	2 1 0 -1 -2
79. Я обізнаний способи про планування, організації та реалізації самоосвітньої діяльності.	2 1 0 - 1 -2
80. Я використовую у самоосвіті визначений комплекс форм та методів.	2 1 0 -1 -2
81. Я вважаю необхідним для себе постійний професійний розвиток.	2 1 0 - 1 -2
82. Я здійснюю самостійний пошук інформації з метою саморозвитку.	2 1 0 - 1 -2
83. У змісті самоосвіти я враховую власний рівень теоретичної і практичної підготовки.	2 1 0 -1 -2
84. Я реалізую системний підхід до організації самоосвіти.	2 1 0 - 1 -2
85. Я вмію розробляти та виконувати програми самоосвіти.	2 1 0 -1 -2
86. Я прагну до	2 1 0 - 1 -2
87. Я застосовую технології, в тому числі ІКТ для самоосвіти.	2 1 0 -1 -2
88. Я використовую ресурси електронних бібліотек, каталогів та сайтів для самоосвіти	2 1 0 - 1 -2
89. Я використовую на практиці результати особистого педагогічного досвіду	2 1 0 -1 -2
90. Я завжди знаходжу шляхи для самоосвіти.	2 1 0 - 1 -2
91. Я володію сучасними методиками та прийомами самонавчання.	2 1 0 - 1 -2
92. Я маю уявлення про методи пізнання.	2 1 0 -1 -2

Твердження	Рейтингова шкала
93. Я впевнено працюю з ІКТ та застосовую їх у навчанні та для власного розвитку.	2 1 0 - 1 -2
94. Я критично ставлюсь до будь-якої отриманої інформації.	2 1 0 -1 -2
95. Я вмію працювати з навчальною й науковою літературою за фахом.	2 1 0 - 1 -2
96. Я критично оцінюю результати самоосвіти та здатний їх коригувати.	2 1 0 - 1 -2
97. Я здатний коригувати результати моєї самоосвіти.	2 1 0 -1 -2
98. Результати самоосвіти я представляю в вигляді публікації або презентації.	2 1 0 - 1 -2
99. Я здатний представляти, обґрунтовувати й захищати результати власної самоосвіти.	2 1 0 - 1 -2
100. Я прагну досягти високого рівня професійної компетентності вчителя географії.	2 1 0 -1 -2
101. Я прагну протистояти невизначеностям професійної діяльності та життя.	2 1 0 - 1 -2
102. Я спрямований на постійний саморозвиток й самовдосконалення.	2 1 0 - 1 -2
5. Організаторська складова +	
103. Я обізнаний щодо організаторської діяльності вчителя географії.	2 1 0 - 1 -2
104. Я вмію організувати учнівський колектив та взаємовідносини у ньому.	2 1 0 - 1 -2
105. Я вмію працювати з активом класу та координувати його дії.	2 1 0 -1 -2
106. Я вмію своєчасно передавати організаторські функції та делегувати повноваження.	2 1 0 - 1 -2
107. Я вмію надихати учнів.	2 1 0 -1 -2
108. Я вмію вирішувати конфлікти, які виникають у екскурсіях та походах.	2 1 0 - 1 -2
109. Я толерантний майбутній вчитель географії.	2 1 0 - 1 -2
110. Я знаю особливості організаторської діяльності вчителя географії.	2 1 0 -1 -2
111. Вчитель географії повинен бути гарним організатором.	2 1 0 - 1 -2
112. Вчитель географії має бути здатним організувати учнівський колектив та враховувати взаємовідносини у ньому.	2 1 0 -1 -2
113. Вчитель географії повинен вміти визначити взаємовідносини в учнівському колективі та корегувати їх.	2 1 0 - 1 -2
114. Я здатний координувати дії активу класу на уроці та в позаурочний час.	2 1 0 - 1 -2
115. Я усвідомлюю важливість делегування повноважень для побудови взаємовідносин в учнівському колективі.	2 1 0 -1 -2
116. Я здатний передати частину організаторських функцій учням.	2 1 0 - 1 -2

Твердження	Рейтингова шкала
117. Я намагаюся надихати учнів власним прикладом.	2 1 0 -1 -2
118. Надихати учнів – обов’язок вчителя географії.	2 1 0 -1 -2
119. Я здатний толерантно вирішувати конфлікти, які виникають у екскурсіях та походах.	2 1 0 -1 -2
120. Я маю достатній авторитет серед учнів, щоб вирішити будь-яку конфліктну ситуацію, яка може виникнути.	2 1 0 -1 -2
121. Я толерантно ставлюся до осіб інших релігійних переконань.	2 1 0 -1 -2
122. Я толерантно ставлюся до осіб інших національностей.	2 1 0 -1 -2
123. Я гарний організатор.	2 1 0 -1 -2
6. Лідерська складова+	
124. Я легко встановлюю контакт з людьми різних вікових категорій.	2 1 0 -1 -2
125. Я скеровую свою увагу на того, хто говорить і пильно зосереджуюсь щоб зрозуміти про що йдеться.	2 1 0 -1 -2
126. Я веду з учнем розмови на такі теми, які становлять інтерес для нас обох.	2 1 0 -1 -2
127. Я довожу до відома інших свою вдячність за надану допомогу.	2 1 0 -1 -2
128. Я чітко роз’яснюю учням, як потрібно виконувати конкретне завдання.	2 1 0 -1 -2
129. Я прошу пробачення після того, як поведив себе неправильно.	2 1 0 -1 -2
130. Я завжди намагаюся збагнути, що відчувають учні та інші люди.	2 1 0 -1 -2
131. Я допомагаю учня, які можуть потребувати або бажають допомоги.	2 1 0 -1 -2
132. Я приймаю такий план та спосіб дій, що задовольняє усіх, навіть тих хто займає інакшу позицію.	2 1 0 -1 -2
133. Я завжди шукаю різні шляхи вирішення конфліктів, які відмінні від наказового, щоб впоратися зі складними ситуаціями.	2 1 0 -1 -2
134. Я справедливо довожу до відома учнів, що вони несуть відповідальність за створення певних труднощів.	2 1 0 -1 -2
135. Я зважаю на позицію інших, перш ніж вирішувати, як діяти.	2 1 0 -1 -2
136. Я обмірковую причини невдачі в певній ситуації і те, як зарадити справі.	2 1 0 -1 -2
137. Я перш ніж братися за нове завдання, реально планую як його виконати.	2 1 0 -1 -2
138. Я швидко знаходжу рішення у складній ситуації.	2 1 0 -1 -2
7. Технологічна складова	
139. Я маю розуміння щодо сутності технологічного підходу при викладання географії	2 1 0 -1 -2
140. Я маю уявлення про алгоритми та їх роль для професійній діяльності.	2 1 0 -1 -2

Твердження	Рейтингова шкала
141. Я обізнаний про щодо суті, змісту та особливостей технологій та вміння їх впроваджувати у власну професійну діяльність та професійний розвиток.	2 1 0 - 1 -2
142. Я обізнаний та вмію розкласти на складові процес досягнення бажаного освітнього результату.	2 1 0 - 1 -2
143. Я обізнаний та вмію прогнозувати і проектувати власну діяльність у технологічному середовищі, яке знаходиться в умовах постійних змін.	2 1 0 -1 -2
144. Я вмію виявляти власну технологічну компетентність.	2 1 0 - 1 -2
145. Алгоритми – основа для забезпечення ефективності будь-якої діяльності.	2 1 0 -1 -2
146. Професійна діяльність вчителя географії неможлива без алгоритмів.	2 1 0 - 1 -2
147. Технологічний підхід – основа сучасного процесу викладання географії у школі.	2 1 0 -1 -2
148. Я використовую різноманітні освітні технології.	2 1 0 - 1 -2
149. Ефективний професійний розвиток вчителя географії вимагає застосування технологій.	2 1 0 -1 -2
150. Будь-яке завдання може бути розкладене на дрібніші складові, які легше виконати.	2 1 0 - 1 -2
151. Я здатний проектувати власну діяльність у технологічному середовищі.	2 1 0 - 1 -2
152. Я здатний прогнозувати власну діяльність у технологічному середовищі.	2 1 0 -1 -2
153. Алгоритми та технології, невідемні складові професійної діяльності вчителя географії.	2 1 0 - 1 -2

Для якнайповнішого вивчення досліджуваного феномену кількість сформульованих тверджень була у три рази більша від кількості показників відповідної складової. Таким чином, кількість тверджень у кожній шкалі знаходилась у діапазоні від 15 до 36.

Перелік критеріїв та показників підготовленості майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу за її складовими

- 1. Автопсихологічна складова* характеризується показниками:
- обізнаність майбутнього вчителя географії про зміст і показники автопсихологічної компетентності та її вплив на ефективність майбутньої професійної діяльності;
 - уміння майбутнього вчителя географії самодіагностики, особистісної саморегуляції, й самовдосконалення;
 - здатність майбутнього вчителя географії розраховувати на власні сили;

- прагнення майбутнього вчителя географії здобути психологічні знання, щоби на їх основі забезпечити реалізацію свого творчого потенціалу, самоактуалізацію й самореалізацію у професійній діяльності;
- прагнення майбутнього вчителя географії до саморегуляції, самоконтролю та самовдосконалення, до пізнання власних особистісних професійних якостей і їх значення у професійній діяльності;
- адекватна самооцінка майбутнього вчителя географії;
- високий рівень самоприйняття та самоповаги майбутнього вчителя географії.

2. Самоорганізаційна складова характеризується показниками:

- вміння майбутнього вчителя географії здійснювати саморегуляцію власної діяльності та емоційної сфери;
- вміння майбутнього вчителя географії економно розподіляти власні сили та засоби;
- вміння майбутнього вчителя географії планувати свою діяльність і час на професійний розвиток;
- здатність майбутнього вчителя географії здійснювати самомотивацію та самоспонування у професійній діяльності;
- здатність майбутнього вчителя географії керувати собою;
- здатність майбутнього вчителя географії до самоконтролю й самодисципліни;
- здатність майбутнього вчителя географії до критичності в оцінювання результатів своєї праці.

3. Рефлексивна складова характеризується показниками:

- уявлення майбутнього вчителя географії про образ власного «Я», власні вчинки та відносини з колегами і учнями;
- уявлення майбутнього вчителя географії про внутрішній світ інших та психологічні детермінанти їх діяльності й поведінки;
- усвідомлення майбутнім вчителем географії значущості професійної діяльності для себе й суспільства;
- обізнаність майбутнього вчителя географії щодо рольових функцій та організацію взаємодії у колективі;
- обізнаність майбутнього вчителя географії про процеси актуалізації особистості, реалізацію її рефлексивних здібностей, осмислення й подолання стереотипів мислення;
- здатність майбутнього вчителя географії ретроспективно переглядати й відстежувати перебіг власної інтелектуальної праці;
- уміння майбутнього вчителя географії виявляти та аналізувати допущені помилки, розкривати психолого-педагогічні причини їх виникнення;
- уміння майбутнього вчителя географії до самоаналізу, самоконтролю й самооцінки у педагогічній діяльності.

4. Самоосвітня складова характеризується показниками:

- уявлення майбутнього вчителя географії про методи пізнання, володіння прийомами самонавчання;
- обізнаність майбутнього вчителя географії про планування, організацію та реалізацію самоосвітньої діяльності;
- критичне ставлення до будь-якої отриманої інформації;
- уміння майбутнього вчителя географії працювати з навчальною й науковою літературою за фахом;
- уміння майбутнього вчителя географії використовувати інформаційні технології, зокрема ресурси мережі Інтернет;
- здатність майбутнього вчителя географії розробляти програми самоосвіти відповідно до власних потреб і вимог професії;
- здатність майбутнього вчителя географії коригувати результати, отримані під час самоосвіти;
- здатність майбутнього вчителя географії представляти, обґрунтовувати й захищати результати самоосвіти;
- прагнення майбутнього вчителя географії задовольнити індивідуальні й соціальні потреб пізнання дійсності;
- прагнення майбутнього вчителя географії досягти високого рівня професійної компетентності й бажання протистояти невизначеностям професійної діяльності та життя;
- спрямованість майбутнього вчителя географії на постійну діяльність й саморозвиток;
- відповідальність майбутнього вчителя географії за власну самоосвітню діяльність та її результати.

5. Організаторська складова характеризується показниками:

- знання щодо організаторської діяльності вчителя географії;
- уміння організувати учнівський колектив та взаємовідносини у ньому;
- уміння майбутнього вчителя географії працювати з активом класу та координувати його дії;
- уміння майбутнього вчителя географії своєчасно передавати організаторські функції та делегувати повноваження;
- уміння майбутнього вчителя географії надихати учнів;
- вміння майбутнього вчителя географії вирішувати конфлікти, які виникають у екскурсіях та походах;
- толерантність майбутнього вчителя географії.

6. Лідерська складова характеризується показниками:

- високий рівень впевненості й стресостійкості майбутнього вчителя географії;
- уміння майбутнього вчителя географії вести за собою колектив учнів й особистим прикладом надихати учнів;
- уміння майбутнього вчителя географії встановити партнерство в учнівському колективі у походах та екскурсіях;

- високий рівень емпатії для підтримки учнів у стресових ситуаціях, які можуть виникнути у походах та екскурсіях;
- комунікативність, здатність активно слухати й розуміти невербальну лексику.

7. *Технологічна складова* характеризується показниками:

- уявлення майбутнього вчителя географії про алгоритми та їх роль для професійній діяльності;
- розуміння майбутнім вчителем географії сутності технологічного підходу при викладанні географії;
- знання майбутнього вчителя географії суті, змісту та особливостей технологій та вміння їх впроваджувати у власну професійну діяльність та професійний розвиток;
- знання та вміння майбутнього вчителя географії розкласти на складові процес досягнення бажаного освітнього результату;
- знання та вміння майбутнього вчителя географії прогнозувати і проектувати власну діяльність у технологічному середовищі, яке знаходиться в умовах постійних змін.

Тест-опитувальник «Рівень підготовленості майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу» для студентів

ТЕСТ-ОПИТУВАЛЬНИК

«Рівень підготовленості майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу»

Прізвище, ім'я та по батькові _____

Будь ласка, оцініть своє ставлення до кожного твердження, для цього обведіть варіант відповіді у рейтинговій шкалі, що найбільш відповідає дійсності, за такими показниками: 4 – «так»; 3 – «швидше за все так»; 2 – «важко відповісти»; 1 – «швидше за все ні»; 0 – «ні».

При цьому намагайтеся максимально об'єктивно оцінити своє ставлення до пропонованих тверджень.

Твердження	Рейтингова шкала
1. Автопсихологічна складова	
1. Я володію високим рівнем самоприйняття та самоповаги.	0 1 2 3 4
2. Я володію вміннями самодіагностики, особистісної саморегуляції, й самовдосконалення	0 1 2 3 4
3. Я обізнаний про зміст і показники автопсихологічної компетентності та усвідомлюю її вплив на ефективність майбутньої професійної діяльності	0 1 2 3 4
4. Я обізнаний про значення автопсихологічної компетентності та її вплив на ефективність майбутньої професійної діяльності.	0 1 2 3 4
5. Я знаю свої слабки і сильні сторони.	0 1 2 3 4
6. Я прагну забезпечити реалізацію свого творчого потенціалу у майбутній професійній діяльності.	0 1 2 3 4
7. Я прагну постійно здобувати психологічні знання, щоб полегшити подальшу професійну діяльність	0 1 2 3 4
8. Я прагну до пізнання власних особистісних професійних якостей і їх значення у професійній діяльності.	0 1 2 3 4
9. Я прагну до до саморегуляції, самоконтролю та самовдосконалення у майбутній професійній діяльності.	0 1 2 3 4
10. Я застосовую нові психолого-педагогічні методи та прийоми саморегуляції, самоконтролю та самовдосконалення, необхідні для подальшої роботи.	0 1 2 3 4
11. Я застосовую методи самодіагностики, особистісної саморегуляції, й самовдосконалення, які необхідні для подальшої роботи.	0 1 2 3 4

Твердження	Рейтингова шкала
12. У будь-якій ситуації як розраховую на власній сили	0 1 2 3 4
13. Я прагну бути високваліфікованим вчителем географії	0 1 2 3 4
14. У усвідомлюю свої недоліки та прагну їх усунути	0 1 2 3 4
2. Самоорганізаційна складова	0 1 2 3 4
15. Я впевнено здійснюю саморегуляцію власної діяльності та емоційної сфери.	0 1 2 3 4
16. Я здатний критично оцінювати результати своєї праці та роблю відповідні висновки.	0 1 2 3 4
17. Я здатний керувати собою у будь-яких ситуаціях.	0 1 2 3 4
18. Я керую собою навіть у конфліктній ситуації	0 1 2 3 4
19. Я використовую наукові підходи до самоорганізації у навчанні та житті.	0 1 2 3 4
20. Самоконтроль та самодисципліна – обов'язкові умови ефективності роботи.	0 1 2 3 4
21. Я володію вміннями самоорганізації та можу цьому навчити інших.	0 1 2 3 4
22. Я вважаю, що без самодисципліни не можна нічого досягти.	0 1 2 3 4
23. Я здатний до самоспонування та постійно його використовую.	0 1 2 3 4
24. Я, як майбутній вчитель, виділяю час на професійний розвиток.	0 1 2 3 4
25. Я використовую у навчанні методи самоорганізації, саморегуляції та самоконтролю.	0 1 2 3 4
26. Я володію прийомами самомотивації та самоспонування.	0 1 2 3 4
27. Я постійно використовую самомотивацію та самоспонування у навчанні.	0 1 2 3 4
28. Я маю уявлення про самоорганізацію особистості .	0 1 2 3 4
3. Рефлексивна складова	0 1 2 3 4
29. У мене є бажання більше дізнатись про себе.	0 1 2 3 4
30. Я маю уявлення про методи та форми самопізнання та самоаналізу.	0 1 2 3 4
31. Я усвідомлюю значущість професії вчителя географії для себе й суспільства.	0 1 2 3 4
32. Я аналізую свою роботу та отримані результати.	0 1 2 3 4
33. Я маю уявлення про внутрішній світ інших та психологічні детермінанти їх діяльності й поведінки.	0 1 2 3 4
34. Я цікавлюся думкою інших про мене та мої недоліки.	0 1 2 3 4
35. Я маю уявлення про себе як майбутнього вчителя географії	0 1 2 3 4
36. Я вважаю себе педагогічно свідомою та відданою педагогічній діяльності людиною.	0 1 2 3 4
37. Я усвідомлюю психолого-педагогічні причини виникнення помилок та важливість їх усунення.	0 1 2 3 4

Твердження	Рейтингова шкала
38. Я обізнаний про щодо рольових функцій вчителя географії та організацію взаємодії у колективі.	0 1 2 3 4
39. Я обізнаний про процеси актуалізації особистості, реалізацію її рефлексивних здібностей, осмислення й подолання стереотипів мислення	0 1 2 3 4
40. Я здатний ретроспективно переглядати й відстежувати перебіг власної інтелектуальної праці;	0 1 2 3 4
41. Я свідомо контролюю результати своєї праці.	0 1 2 3 4
42. Я завжди прагну дізнатись про психологічні детермінанти поведінки інших.	0 1 2 3 4
43. Я вважаю себе здатним(ою) до самоаналізу, самоконтролю й самооцінки.	0 1 2 3 4
44. Я вмію аналізувати допущені мною помилки та розкривати причини їх виникнення.	0 1 2 3 4
4. Самоосвітня складова	0 1 2 3 4
45. У процесі самоосвіти здійснюю самоконтроль та аналізую свої досягнення.	0 1 2 3 4
46. Я здатний розробити програму самоосвіти відповідно до власних потреб і вимог професії	0 1 2 3 4
47. Я маю програму самоосвіти, яка розроблена відповідно до моїх потреб і вимог професії	0 1 2 3 4
48. Я обізнаний способи про планування, організації та реалізації самоосвітньої діяльності.	0 1 2 3 4
49. Я здійснюю самостійний пошук інформації з метою саморозвитку.	0 1 2 3 4
50. У змісті самоосвіти я враховую власний рівень теоретичної і практичної підготовки.	0 1 2 3 4
51. Я реалізую системний підхід до організації самоосвіти.	0 1 2 3 4
52. Я застосовую технології, в тому числі ІКТ для самоосвіти	0 1 2 3 4
53. Я використовую на практиці результати особистого педагогічного досвіду	0 1 2 3 4
54. Я володію сучасними методиками та прийомами самонавчання.	0 1 2 3 4
55. Я критично ставлюсь до будь-якої отриманої інформації	0 1 2 3 4
56. Я вмію працювати з навчальною й науковою літературою за фахом.	0 1 2 3 4
57. Я критично оцінюю результати самоосвіти та здатний їх коригувати	0 1 2 3 4
58. Результати самоосвіти я представляю вигляді публікації або презентації.	0 1 2 3 4
59. Я здатний представляти, обґрунтовувати й захищати результати власної самоосвіти.	0 1 2 3 4

Твердження	Рейтингова шкала
60. Я спрямований на постійний саморозвиток й самовдосконалення.	0 1 2 3 4
5. Організаторська складова	
61. Я вмію організувати учнівський колектив та взаємовідносини у ньому.	0 1 2 3 4
62. Я вмію працювати з активом класу та координувати його дії.	0 1 2 3 4
63. Я вмію своєчасно передавати організаторські функції та делегувати повноваження.	0 1 2 3 4
64. Я вмію вирішувати конфлікти, які виникають у екскурсіях та походах	0 1 2 3 4
65. Я знаю особливості організаторської діяльності вчителя географії	0 1 2 3 4
66. Вчитель географії має бути здатним організувати учнівський колектив та враховувати взаємовідносини у ньому.	0 1 2 3 4
67. Вчитель географії повинен вміти визначити взаємовідносини в учнівському колективі та корегувати їх.	0 1 2 3 4
68. Я здатний координувати дії активу класу на уроці та в позаурочний час.	0 1 2 3 4
69. Я усвідомлюю важливість делегування повноважень для побудови взаємовідносин в учнівському колективі.	0 1 2 3 4
70. Я здатний передати частину організаторських функцій учням.	0 1 2 3 4
71. Я намагаюся надихати учнів власним прикладом	0 1 2 3 4
72. Я здатний толерантно вирішувати конфлікти, які виникають у екскурсіях та походах	0 1 2 3 4
73. Я маю достатній авторитет серед учнів, щоб вирішити будь-яку конфліктну ситуацію, яка може виникнути.	0 1 2 3 4
74. Я толерантно ставлюся до осіб інших національностей.	0 1 2 3 4
6. Лідерська складова	
75. Я скеровую свою увагу на того, хто говорить і пильно зосереджуюсь щоб зрозуміти про що йдеться.	0 1 2 3 4
76. Я веду з учнем розмови на такі теми, які становлять інтерес для нас обох.	
77. Я чітко роз'яснюю учням, як потрібно виконувати конкретне завдання.	0 1 2 3 4
78. Я прошу пробачення після того, як поведив себе неправильно	0 1 2 3 4
79. Я завжди намагаюся збагнути, що відчувають учні та інші люди.	0 1 2 3 4
80. Я приймаю такий план та спосіб дій, що задовольняє усіх, навіть тих хто займає інакшу позицію.	0 1 2 3 4
81. Я завжди шукаю різні шляхи вирішення конфліктів, які відмінні від наказового, щоб впоратися зі складними ситуаціями.	0 1 2 3 4

Твердження	Рейтингова шкала
82. Я справедливо довожу до відома учнів, що вони несуть відповідальність за створення певних труднощів	0 1 2 3 4
83. Я обмірковую причини невдачі в певній ситуації і те, як зарадити справі.	0 1 2 3 4
84. Я перш ніж братися за нове завдання, реально планую як його виконати.	0 1 2 3 4
7. Технологічна складова	
85. Я маю розуміння щодо сутності технологічного підходу при викладання географії	0 1 2 3 4
86. Я маю уявлення про алгоритми та їх роль для професійній діяльності	
87. Я обізнаний про що до суті, змісту та особливостей технологій та вміння їх впроваджувати у власну професійну діяльність та професійний розвиток.	0 1 2 3 4
88. Я обізнаний та вмію прогнозувати і проектувати власну діяльність у технологічному середовищі, яке знаходиться в умовах постійних змін.	0 1 2 3 4
89. Алгоритми – основа для забезпечення ефективності будь-якої діяльності.	0 1 2 3 4
90. Технологічний підхід – основа сучасного процесу викладання географії у школі	0 1 2 3 4
91. Ефективний професійний розвиток вчителя географії вимагає застосування технологій.	0 1 2 3 4
92. Будь-яке завдання може бути розкладене на дрібніші складові, які легше виконати.	0 1 2 3 4
93. Я здатний проектувати власну діяльність у технологічному середовищі.	0 1 2 3 4
94. Алгоритми та технології, невідемні складові професійної діяльності вчителя географії.	0 1 2 3 4

Норми за шкалами авторського опитувальника

Шкала	Рівні			
	<i>низький</i>	<i>середній</i>	<i>достатній</i>	<i>високий</i>
1. Автопсихологічна	0-27	28-39	40-50	51-56
2. Самоорганізаційна	0-27	28-39	40-50	51-56
3. Рефлексивна	0-31	32-44	45-57	58-64
4. Самоосвітня	0-31	32-44	45-57	59-64
5. Організаторська	0-27	28-39	40-50	51-56
6. Лідерська	0-20	21-28	29-36	37-40
7. Технологічна	0-20	21-28	29-36	37-40
Загальне	0-183	184-261	262-336	337-376

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Олександра Степанівна Чубрей

СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
НА ЗАСАДАХ
КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

МОНОГРАФІЯ

Підписано до друку 16.01.2020. Папір офсетний. Формат 60x84/16.
Ум. друк. арк. 21,85. Вид. № 20-7. Зам. № 8. Тираж 100 прим
Видавець та виготівник: ПВКФ «Технодрук»
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №1841 від 10.06.2004 р.
58000, м. Чернівці, вул. І. Франка, 20, оф.18, тел. (0372) 55-05-85