

Міністерство освіти і науки України
Глухівський Національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

А. П. Гриценко

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ У ПРОЦЕСІ
ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

Монографія

Суми – 2020

УДК 378.091.3.01-028.22:004.9:373.011.3-051:94(477)(043.3)

Г85

*Рекомендовано Вченою радою
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка
(протокол № 7 від 26 лютого 2020 р.)*

Рецензенти:

А.А. Булда – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і психології вищої школи Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова,

Г.В. Луценко – доктор педагогічних наук, доцент, проректор Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Гриценко А.П.

Г85 Формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки: Монографія. / А.П. Гриценко. — Суми: ФОП Цьома С.П., 2021. — 358 с.

ISBN _____

У монографії здійснено теоретичне узагальнення та представлено вирішення наукової проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки. У ході наукового обґрунтування теоретичних і методичних основ розроблено та обґрунтовано авторську концепцію, методологічні підходи, педагогічну систему цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки. Конкретизовано структуру та вдосконалено сутність професійної компетентності майбутніх учителів історії.

Розроблено структурну модель педагогічної системи, а також критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх учителів історії. Виявлено й обґрунтовано педагогічні фактори та умови, розроблено науково-методичне забезпечення процесу цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки. Узагальнено експериментальні дані, що засвідчують ефективність упровадженої педагогічної системи формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки.

УДК 378.091.3.01-028.22:004.9:373.011.3-051:94(477)(043.3)

ISBN _____

© Гриценко А.П., 2020

© ГНПУ ім. О. Довженка, 2020

© ФОП Цьома С.П., 2020

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	5
ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	9
РОЗДІЛ I НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТА КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СИСТЕМНОГО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	10
1. 1. Стан розробленості проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки в закладах вищої освіти	10
1. 2. Феномен формування професійної компетентності майбутніх учителів історії в закладах вищої освіти.....	27
1.3. Сучасні тенденції змісту та структури професійної компетентності майбутніх учителів історії	42
1.4. Концепція системного формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки.....	63
Висновки до першого розділу.....	75
РОЗДІЛ II ТЕОРЕТИЧНІ ОБГРУНТУВАННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	78
2. 1. Загальнонаукові основи та методологічні підходи до формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки.....	78
2. 2. Принципи формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки..	94
2. 3. Педагогічні умови та фактори формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки.....	114
2. 4. Проектування моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки.....	135
Висновки до другого розділу	153

РОЗДІЛ III ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ЦІЛЕСПРЯМОВАНОГО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	156
3.1. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх учителів історії .	156
3.2. Обґрунтування цілей та завдань формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки.....	173
3.3. Проєктування змісту фахової підготовки майбутніх учителів історії	183
3. 4. Технологічні особливості цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки.....	196
Висновки до третього розділу	204
РОЗДІЛ IV НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СИСТЕМИ ЦІЛЕСПРЯМОВАНОГО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	208
4. 1. Інформаційно-освітнє середовище як умова модернізації фахової підготовки майбутніх учителів історії	208
4.2. Змістово-технологічний аспект інтегрованого використання складників інформаційно-освітнього середовища в процесі практичної підготовки майбутніх учителів історії	227
4.3. Методи формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки	242
4. 4. Результати упровадження педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки в ході педагогічного експерименту .	269
Висновки до четвертого розділу.....	294
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	299
СПИСОК ВИКОРТИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	304

ПЕРЕДМОВА

В умовах глобальних соціально-економічних викликів, динамічних трансформацій українського суспільства у ході євроінтеграційних процесів, найактуальнішим стає необхідність реформування вищої освіти, зокрема педагогічної. Серед дієвих чинників її вирішення домінує якість підготовки педагогічних кадрів, оскільки розбіжність між освітніми цілями та реальними результатами очевидна. Постає нагальна потреба реформування всієї системи вищої педагогічної освіти та, зокрема, підготовки вчителів історії. Учитель історії, як носій сучасних змін і трансформацій у суспільстві, має через історичне знання цілеспрямовано формувати особистостей, здатних правильно оцінювати сучасні політичні й соціальні процеси з урахуванням національних та глобальних вимірів, критично аналізувати історичні факти, цінувати та поважати думки інших, усвідомлювати себе громадянами України. Очевидним стає запит на його професіоналізм, спроможність забезпечити творче опанування учнями історичного досвіду та готовність до інноваційної педагогічної діяльності. Саме це обумовлює необхідність істотної модернізації фахової підготовки вчителів історії на засадах ідей компетентнісної концепції та надання цьому процесу системного спрямування.

Процес підготовки фахівців на основі ідей компетентнісного підходу в закладах вищої освіти має широку законодавчу базу, що складається із законів України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років, галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти» (2013), матеріалів Брюгського Комюніке про зміцнення європейського співробітництва у сфері професійної освіти і навчання на період 2012–2020 рр. (2010), документі «Спільні Європейські принципи щодо вчительських компетентностей і кваліфікацій» (2005), Рекомендаціях Європейської Ради і представників урядів країн-членів «Про поліпшення якості педагогічної освіти» (2007). Потреба оновлення теоретичних і методичних засад підготовки вчителів історії також зумовлена вимогами стандартизації вищої педагогічної освіти, що передбачає досягнення необхідної якості підготовки фахівців засобами компетентнісно орієнтованих освітніх програм.

Утім досягнення бажаного рівня фахової підготовки майбутніх учителів історії гальмується надто повільним переходом педагогічних університетів до моделі компетентнісно орієнтованої освіти, обмеженим застосуванням в освітньому процесі інноваційних педагогічних технологій, недостатньо активною модернізацією складників усталеної системи підготовки здобувачів освіти.

Численні результати дослідження наукових аспектів теорії і методики педагогічної освіти є необхідним теоретико-методологічним базисом вирішення проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів історії в процесі фахової підготовки. У наукових джерелах висвітлено тенденції модернізації вищої освіти України (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень); філософсько-педагогічні аспекти підготовки сучасних фахівців (В. Андрущенко, С. Гончаренко, А. Гуржій, І. Зязюн, В. Кремень, В. Курило, В. Луговий, Н. Ничкало, В. Радкевич, С. Сисоєва); положення щодо проєктування і моделювання педагогічних систем (В. Беспалько, В. Биков, О. Дубасенюк, М. Лазарєв, Є. Лодатко); загальні положення компетентнісного підходу до професійної освіти (В. Бадер, Л. Бірюк, А. Грітченко, Е. Зеєр, І. Зимня, Л. Іщенко, О. Кошук, В. Курок, П. Лузан, Г. Луценко, О. Овчарук, О. Пометун, С. Рудишин, В. Ягупов та ін.); різні аспекти застосування інноваційних педагогічних технологій в освітньому процесі (Т. Бодненко, А. Булда, І. Войтович, О. Глазунова, М. Жалдак, Ю. Жук, В. Ковальчук, О. Кучай, М. Малежик, Ю. Машбиць, В. Маєр, Н. Морзе, В. Сергієнко, О. Спірін, П. Фейхі, С. Яшанов); професійну підготовку майбутніх учителів (В. Бех, В. Бондар, А. Булда, Є. Голобородько, Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, А. Кузьмінський, Г. Михайловська, Л. Мацько, О. Падалка, М. Пентилюк, О. Пехота, О. Савченко, З. Слєпкань, О. Семенов, Л. Струганець, Н. Ткаченко); професійну підготовку майбутніх учителів історії (К. Баханов, В. Власов, О. Пометун, В. Прокопчук, А. Старєва, Г. Фрейман та ін.).

Аналіз наукових досліджень свідчить про обґрунтованість їх теоретико-методологічних основ. Учені демонструють єдність думок у тому, що компетентнісний підхід має бути домінантною методологією підготовки фахівців, зокрема вчителів, стратегією і тактикою розвитку особистості здобувача вищої педагогічної освіти. Проте проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки не стала

предметом спеціального дослідження: не виявлено цілісного методико-технологічного інструментарію щодо системного формування цієї інтегративної здатності особистості; не визначено підходи, принципи, педагогічні умови, етапи, напрями і, як наслідок, не створено концепції, не обґрунтовано систему цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки.

Концепція нашого дослідження ґрунтується на розробленні та впровадженні в процес фахової підготовки майбутніх учителів історії такої особистісно орієнтованої педагогічної системи, яка б забезпечувала цілеспрямоване, продуктивне формування професійної компетентності здобувачів педагогічної освіти в спроєктованому інформаційно-освітньому середовищі (далі – ІОС) закладу вищої освіти (далі – ЗВО) за рахунок модернізації компонентів освітнього процесу (цілей, змісту, методів, засобів, форм, технологій навчання) із використанням інструментів сучасних ІТ-технологій та спрямовувала зусилля суб'єктів педагогічної взаємодії на досягнення завдань компетентісно орієнтованого навчання.

Нами запропоновано науково обґрунтовану авторську концепцію цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки в педагогічних закладах вищої освіти, що позиціонується як теоретико-методологічна основа компетентісно орієнтованої підготовки здобувачів педагогічної освіти і спрямовує модернізацію освітнього процесу ЗВО за такими напрямками: технологізація фахової підготовки майбутніх учителів історії; створення ІОС у педагогічних ЗВО. Структурна модель педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки, ієрархічно поєднуючи оновлені інструментами ІТ-технологій складники освітнього процесу (мета, зміст, методи, форми, технології навчання тощо), використовує можливості наявного ІОС для досягнення завдань компетентісно орієнтованого навчання засобами інноваційних педагогічних технологій;

Педагогічні умови формування професійної компетентності здобувачів педагогічної освіти зумовлюють цілеспрямоване досягнення освітніх результатів, задекларованих в освітньо-професійних програмах підготовки фахівців спеціальності 014. 03

Середня освіта (Історія) на першому рівні вищої освіти, зокрема: цілеспрямоване застосування інноваційних педагогічних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх учителів історії; спрямованість освітнього процесу на опанування майбутніми вчителями історії методології педагогічної творчості; проєктування та створення ІОС у педагогічних ЗВО; поєднання традиційних та інноваційних форм фахової підготовки майбутніх учителів історії.

Критеріями, якими керувався автор, віддаючи перевагу тим або тим думкам чи піддаючи їх коригуванню, був як власний багаторічний досвід роботи вчителем історії, директором навчально-виховного комплексу та викладачем закладу вищої освіти, так і практика власних науково-методичних досліджень в умовах змін освітньої парадигми.

Автор висловлює глибоку вдячність всім, хто сприяв виданню цієї монографії і особливо ректору Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, професору, доктору історичних наук Курку Олександрову Івановичу.

Автор щиро вдячний Заслуженому працівнику освіти України, доктору педагогічних наук, професору, директору Навчально-наукового інституту неперервної освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова Сергієнку Володимир Петрович – науковому консультанту, за підтримки якого було виконано та апробовано дослідження; рецензентам: доктору педагогічних наук, професору, професору кафедри педагогіки і психології вищої школи Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова А. А. Булді, доктору педагогічних наук, доценту, проректору Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка Г. В. Луценку за уважне і вимогливе ставлення до цієї роботи та слушні зауваження, що допомогли доопрацювати рукопис.

Виражаю особливу вдячність за плідне тривале співробітництво, корисні поради і підтримку моїм наставникам та колегам: заслуженому працівнику освіти України, доктору педагогічних наук, професору, члену-кореспондент Національної академії педагогічних наук України Вірі Панасівні Курок та доктору педагогічних наук, професору Петру Григоровичу Лузану.

Відгуки та пропозиції читачів будуть прийняті з вдячністю. Просимо їх надсилати на адресу: methodistandre@gmail.com.

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ДН – дистанційне навчання
ДО – дидактична одиниця
ЕНМК – електронний навчально-методичний комплекс
ЕП – електронний підручник
ЄПВО – Європейський простір вищої освіти
ЄРК – Європейська рамка кваліфікацій
ЗВО – заклад вищої освіти
ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти
ЗНО – зовнішнє незалежне оцінювання
ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології
ІКК – інформаційно-комунікаційна компетентність
ІКПС – інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище
ІНДЗ – індивідуальне навчально-дослідницьке завдання
ІОС – інформаційно-освітнє середовище
ІПТ – інноваційні педагогічні технології
МНЗ – мультимедійні навчальні засоби
МОН – Міністерство освіти і науки України
НРК – Національна рамка кваліфікацій
НТП – науково-технічний прогрес
НТР – науково-технічна революція
НУШ – Нова українська школа
ОП – освітній процес
ОС – освітнє середовище
ПЕ – педагогічний експеримент
ПК – професійна компетентність
ППЗ – програмний педагогічний засіб
СЛС – структурно-логічна схема

РОЗДІЛ I

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТА КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СИСТЕМНОГО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1. 1. Стан розробленості проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки в закладах вищої освіти

Компетентнісний підхід вже давно став провідним серед інших наукових підходів для інтенсифікації феномену формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки. Ключовими державними документами в означеному аспекті є: закони України «Про освіту» [536] (1991, 1996, 2017), «Про наукову і науково-технічну діяльність» [535] (1991, 2015), «Про вищу освіту» [524] (2014), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. [452] (2013). Саме компетентнісний підхід спрямовує діяльність фахівця на орієнтацію в сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, безперервній освіті. В останні десятиліття саме цей підхід став одним зі стратегічних напрямів державної політики в освітній сфері [452]. Услід за І. Зязюном вважаємо, що впровадження означеного підходу в педагогічних ЗВО потребує нової організації змістової й процесуальної компоненти навчання [251].

Питання розвитку та вдосконалення вищої освіти в Україні досліджує низка українських учених, розглядаючи різні аспекти цієї проблеми: модернізацію освітньої системи України в контексті Болонського процесу (В. Андрущенко [21], В. Кремень [323; 326; 327]) та організацію освітньої діяльності у ЗВО в ході цього процесу (Г. Товканець [642], Я. Болюбаш [94], З. Слєпкань [605]) з конкретизацією дослідження особливостей упровадження педагогічних технологій у ЗВО (П. Лузан [380], О. Падалка [483]) та підвищення якості професійної підготовки фахівців (С. Ніколаєнко [460]).

Відповідно, фахова підготовка майбутніх учителів історії передбачає поєднання традиційних та інноваційних методів навчання, які ґрунтуються не на пасивній позиції майбутніх учителів, а на вмотивованому бажанні до самореалізації. Ми згодні з думкою А. Нісімчука, що педагогічно-інноваційна технологія є процесом організації освітньої діяльності у ЗВО, в основі якого лежить розвиток інтелекту та творчих здібностей майбутніх учителів [461, с. 132]. Адже, будучи прогресивними за своєю суттю, інноваційні освітні технології формують інформаційно-освітнє середовище підготовки фахівців, що володіють комплексом професійних та соціальних компетентностей і інноваційним мисленням [706, с. 262]. При цьому весь процес фахової підготовки має пронизувати професіоналізація викладання навчальних дисциплін, що їх вивчають майбутні вчителі [386, с. 110]. Звертаючи увагу на формування нового освітнього середовища, заснованого на принципах відкритого навчання, дослідниця Н. Дем'яненко серед ключових структурних компонентів контекстно-професійної моделі підготовки педагогічних кадрів виділяє: мету (формування системи компетентностей, практична спрямованість процесу навчання), ціннісні основи (прагматичність, зв'язок із роботодавцями) та принципи (самостійність у навчанні; формування змісту навчання; цілісне включення майбутніх учителів до навчально-пізнавальної діяльності) [186, с. 23; 188, с. 34–35]. Відтак, в умовах компетентнісного підходу процес опанування фахових дисциплін переорієнтовується на результат навчання, що задовольняє потреби суспільства у висококваліфікованих фахівцях, здатних до виконання своїх професійних завдань.

Нині відбувається перебудова освітньої парадигми з традиційного передавання знань на створення умов для оволодіння майбутніми вчителями історії комплексом компетентностей, які визначають їх інтелектуальний і трудовий потенціал та здібності. Тобто майбутні вчителі мають не лише володіти вміннями виконувати операції, а й достатнім рівнем сформованості цілої низки компетентностей, одна з найважливіших серед яких – професійна. У Законі України «Про вищу освіту» (2014, зі змінами 1 січня 2019 р.) її якість визначається рівнем здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти [524].

Питання впровадження компетентнісного підходу у фахову підготовку майбутніх учителів України є предметом дослідження

багатьох науковців, які у своїх працях розглядають різні аспекти означеного питання:

- концептуальні основи реалізації компетентнісного підходу (К. Баханов [47–50], О. Биковська [77], Н. Бібік [78], С. Бондар [99], М. Головань [153], Н. Дем'яненко [187], О. Овчарук [469; 470], О. Савченко [572], О. Пошетун [511], Ю. Сухарников [476] та ін.);
- вивчення сутності й структури та розроблення підходів до формування компетентності (В. Бондар [96], Г. Ломакіна [373], Ю. Малієнко [395-398], О. Овчарук [470], О. Савченко [572], Г. Селевко [576], А. Хуторський [665] та ін.);
- обґрунтування тенденцій розвитку професійної компетентності та критерії діагностики рівнів її сформованості (В. Боголюбов [89], В. Бондар [97], А. Булда [109], Н. Дем'яненко [186–188], О. Заблоцька [226], І. Ковчина [24; 298], О. Локшина [371], О. Матвієнко [412], О. Пошетун [511; 512], О. Савченко [572] та ін.).

Компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки стосується особистості того, хто навчається, і може бути реалізованим і перевіреном у процесі виконання конкретною людиною певного комплексу дій [509, с. 66]. Реалізація означеного підходу в освіті, на думку П. Лузана, проходить декілька послідовних етапів: розроблення і запровадження в педагогічну практику освітніх стандартів (змістовий аспект); підготовка фахівців засобами педагогічних технологій (технологічний аспект); організація валідного, об'єктивного й надійного педагогічного контролю (діагностичний аспект) [381, с. 6]. Ми солідарні з думкою О. Савченко, що в процесі фахової підготовки майбутніх педагогів в умовах компетентнісної освіти важливими стають практичні результати, а не фундаментальність та обсяг здобутих знань [469, с. 17].

Отже, через відсутність термінологічної єдності щодо сутності понять цієї науково-педагогічної методології компетентнісний підхід визначено дослідниками як науково обґрунтовану заміну знанневої парадигми, заснованої на передаванні (трансляванні) досвіду від педагога до того, хто навчається, на організацію такого освітнього середовища, у якому особистість оволодіває системою компетентностей, що в процесі фахової підготовки забезпечує її здатність до стійкої життєдіяльності в сучасному суспільстві. Спираючись на позиції дослідників В. Лугового [375; 377],

О. Овчарук [471], В. Радкевич [549], А. Семенової [578], В. Ягупова [688], вважаємо, що компетентнісний підхід у вищій педагогічній освіті має бути зорієнтований на фахову підготовку майбутнього вчителя, який буде здатний приймати креативні рішення в нестандартних ситуаціях та постійно самовдосконалюватися завдяки сформованості низки компетентностей (ключових, предметних, загальнопрофесійних, спеціально-професійних) особистості, об'єднаних сукупністю ключових компетентностей – інтегрованих здатностей особистості.

Поняття «компетентність» у «Загальних критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти», затверджених у 2008 р. наказом МОН України № 371, потрактовано як інтегрований результат індивідуальної навчальної діяльності учнів, що формується на основі оволодіння ними змістовими, процесуальними і мотиваційними компонентами, його рівень виявляється в процесі оцінювання [532]. У результаті міжнародних та національних досліджень виокремлено п'ять або сім ключових компетентностей: уміння навчатися; компетентності життя в багатокультурному суспільстві (загальнокультурна компетентність); компетентності володіння усним та письмовим спілкуванням; компетентності, пов'язані із розвитком інформаційного суспільства (інформаційних та комунікаційних технологій); політичні та соціальні компетентності, а також здоров'язберезувальна; громадянська та підприємницька.

Англomовний термін *competence* в європейському багатомовному глосарії, оприлюдненому 2004 р. Європейським центром розвитку та професійного навчання (CEDEFOP), та в Рекомендаціях Європейського парламенту та Ради («Ключові компетентності для навчання упродовж життя»), прийнятих 18 грудня 2006 р. (A European Reference Framework of Key Competencies for Lifelong Learning) [715], дефініювано як доведену здатність використовувати знання, вміння та особистісні, соціальні та / або методологічні здатності в ситуаціях для роботи та навчання, а також у професійному та особистісному розвитку.

У Національній рамці кваліфікацій, затвердженій постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. за № 1341, поняття «компетентність» визначено як «здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості» [451] згідно з ієрархічною наскрізною послідовністю загальних кваліфікаційних

рівнів та їхніх ознак, які охоплюють весь спектр кваліфікацій [716]. Відповідно, у Європейській системі кваліфікацій та, зокрема, у матеріалах Болонських семінарів поняття «компетентність» («competence» – англійською; «kompetenz» – німецькою та «la competence» – французькою) є синонімом до понять «кваліфікація» або «життєві вміння». Вони визначаються як «основні (основоположні) навички та здібності чи компетенції, що є обов'язковою передумовою для життя в сучасному суспільстві» [41, с. 72]. А в міжнародній міждисциплінарній програмі DeSeCo – Definition and Selection of Competencies: Teoretical and Conceptual Foundation («Визначення і вибір компетенцій: теоретичні й концептуальні основи»), запровадженій міжнародною Організацією економічного співробітництва та розвитку (OECD), застосовується аналогічний термін «життєві вміння» [712; 714]. У словнику іншомовних слів поняття «компетентність» тлумачиться як «обізнаність, поінформованість, авторитетність у певній галузі» [440, с. 282], а у Національному освітньому глосарії – як «динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти. Компетентності лежать в основі кваліфікації випускника» [232, с. 28–29].

Серед учених прийнято розуміти поняття «компетентність» із позиції підходу до знань як інструменту вирішення життєвих проблем, прийняття рішень у різних сферах життєдіяльності людини, загальної здібності, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, набутих завдяки навчанню, вихованню, інтегруванню в простір соціальних і культурних відношень, міжособистісної інтеграції та спілкування [608, с. 111, 138]. Вважаємо, що основні наукові підходи до тлумачення поняття «компетентність» можна об'єднати в такі групи:

- сукупність знань, умінь, навичок та особистісних якостей, що їх набувають у процесі навчання та досвіду, а також ціннісні орієнтації, особистісні ставлення, що дозволяють досягти результату, самостійно розв'язуючи в певній сфері діяльності завдання незалежно від контексту проблеми чи ситуації [73; 153; 214, 233; 320; 371; 372; 471; 512; 572; 576];
- здатність до реалізації певного виду діяльності як сукупності професійних компетентностей [93; 180];

- досвідченість суб'єкта в певній сфері [66] з акцентом на застосовуванні досвіду в проблемних умовах [78, с. 25];
- соціально задана вимога підготовки особи в певній сфері через визначення кола питань, в яких особа повинна бути обізнана; коло повноважень, делегованих суб'єкту посадовцю, органу управління [153].

Для забезпечення методологічної повноти і достатності наукового дослідження варто визначитися з теоретичними основами пошуку та перспективами пізнання [678, с. 56], зокрема, визначити способи та шляхи здобуття наукових знань для реалізації конкретної науково-дослідницької мети, максимального отримання даних щодо процесу чи явища, що вивчається, введення нових відомостей з опорою на об'єктивні факти та логіко-аналітичний інструментарій наукового пізнання. Із позиції діалектичного підходу відбувається виявлення та обґрунтування причиново-наслідкових зв'язків, процесів інтеграції та диференціації, якісних змін у розвитку процесів, явищ, об'єктів [443].

Одне з перших визначень поняття «компетентність майбутнього вчителя» було представлено в методичних рекомендаціях із розроблення складників галузевих стандартів вищої освіти, укладених фахівцями МОН України та Інституту інноваційних технологій і змісту освіти 2013 р., де її було визначено як «інтегровану характеристику якостей особистості, результат підготовки випускника ЗВО для виконання діяльності в певних професійних та соціально-особистісних предметних областях (компетенціях), який визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду в певному виді діяльності», як здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості [172, с. 11].

Компетентність педагога має такі складники: професійні знання та вміння, ціннісні орієнтації; мотиви діяльності; здатність до розвитку творчого потенціалу; володіння методикою викладання предмета, вміння розуміти учнів і взаємодіяти з ними, а також культура, що виявляється в мовленні, стилі спілкування [93; 371; 372; 469; 679].

Формування компетентності досить ґрунтовно ілюструє модель П. Мюррея, згідно з якою викладач, взаємодіючи з майбутніми вчителями, передає їм знання, водночас майбутній учитель, аналізуючи здобуті відомості та узагальнюючи їх, формує в себе відповідну компетентність. У ході впровадження її в процес

фахової підготовки фахівець якісно виконує свої професійні обов'язки [722]. Відповідно, компетентність у майбутніх учителів як потенційна готовність та здатність успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність формується, розвивається і виявляється в процесі фахової підготовки, а також міжособистісної інтеграції та спілкування. Трискладникова структура компетентностей у процесі означеної підготовки містить загальні або ключові чи базові (здатність до складних поліфункціональних і поліпредметних видів діяльності), загальногалузеві (засвоєння змісту тієї чи іншої галузі знання або певного виду діяльності) та предметні, або професійно-спеціалізовані, компетентності. При цьому саме ключові компетентності як найвагоміші та найінтегрованіші, на думку зарубіжних науковців Дж. Равена, Л. Салганіка, Д. Рікена, У. Мозера, М. Спектора та інших, сприяють досягненню успіхів у житті, підвищенню якості суспільних інститутів; відповідають багатоманітним сферам життя [725]. Загальногалузеві компетентності були досліджені в результаті виконання міжнародного проєкту «Гармонізація освітніх структур в Європі». Дослідниками в рамках проєкту TUNING [728] виділені три категорії загальних компетентностей: інструментальні, міжособистісні та системні.

Українські вчені О. Савченко, О. Овчарук, О. Локшина, Н. Бібік, О. Пометун та ін., спираючись на зарубіжний та вітчизняний досвід виокремлення Радою Європи п'яти груп ключових компетентностей (уміння навчатися, здоров'язберезувальна, загальнокультурна (комунікативна), соціально-трудова та інформаційна), пропонують використовувати сукупність семи ключових компетентностей: уміння навчатися, здоров'язберезувальна, загальнокультурна, підприємницька (основ економічної культури), соціальна, інформаційно-комунікаційна [469]. Російський вчений А. Хуторський класифікує ключові компетенції на: ціннісно-змістові; загальнокультурні; навчально-пізнавальні; інформаційні; комунікативні; соціально-трудова та особистісного самовдосконалення [659, с. 152; 660, с. 58–64;].

Дослідники О. Пометун, Н. Бібік, А. Хуторський та В. Химинець представляють професійну компетентність у складі трирівневої ієрархії: ключових (базових, основних або комплексу компетентностей), загальногалузевих (загальнопредметних) та предметних компетентностей особистості [79; 512; 656; 658]. І. Зимня [242] також виділяє три групи компетентностей: осо-

бистісні (стосуються себе як особистості); комунікативні (взаємодія людини з іншими людьми) та діяльнісні (діяльність людини, яка виявляється у всіх її типах і формах).

У науковій літературі немає термінологічної єдності стосовно визначення поняття «професійна компетентність». Подібна ситуація спричиняє наукову дискусію. Визначимо такі підходи:

- сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективного виконання професійної діяльності, вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [7; 32; 158; 160; 187; 202; 275; 405; 579; 588; 619; 627; 635];
- якість, здатність або стан фахівця, що забезпечує разом або окремо його фізичну, психічну і духовну відповідність необхідності, потребі, вимогам певної професії, спеціальності, стандартам кваліфікації, службовій посаді [663];
- певний рівень освіченості й вихованості фахівця [142; 406] та основа становлення культури і менталітету [644].

Ми зосереджуємо увагу на саморозвитку фахівця та вмінні застосовувати здобуті фахові знання у практичній педагогічній діяльності з обов'язковою рефлексією і самоконтролем особистих дій.

Розглянемо поняття «професійна компетентність майбутніх учителів історії». Більшість науковців розглядає його в різних аспектах, переважно в діяльнісному контексті, зокрема: структура професійних компетентностей фахівців (Л. Бірюк [84], О. Жигайло [220], Л. Карпова [276], Л. Коваль [296], Г. Монастирна [435], О. Овчинников [472], Г. Селевко [576], Я. Сікора [593]); основні компоненти професійної компетентності в умовах багаторівневої професійної освіти (В. Адольф [8], Д. Бударін [108], В. Вишпольська [129], Д. Годлевська [152], Н. Дем'яненко [186–188], Л. Калініна [270], К. Климова [292], І. Ковчина [23; 24; 298], О. Рогульська [559], О. Савченко [572], О. Скібіна [598], В. Ягупов [690], С. Яшанов [705]). У зарубіжній педагогіці означене питання висвітлено в роботах таких учених, як М. Кунтера, Дж. Баумерт, Д. Ріхтер, Т. Восс, А. Гагфельд [720], М. Жангужина [730], А. Хакім [718] та ін.

Важливим для нашого дослідження є визначення **структури професійної компетентності педагога**. На думку О. Шестопалюка, вона містить: ключові, базові та спеціальні компетентності [680, с. 337]. В. Введенський цей перелік розширює, називаючи

ключові (інформаційні, регулятивні, комунікативні, key competencies (OECD)), операційні та інтелектуально-педагогічні компетентності, змістовими складниками яких є відповідні компетенції: інформаційні (комплекс світоглядних, психолого-педагогічних, науково-методичних знань та здатність до їхнього набуття); регулятивні (висунення мети, планування, активність, оцінювання результатів діяльності, рефлексія тощо); комунікативні (емоційна стійкість, екстраверсія, мовленнєві вміння, здатність до нестандартного вирішення завдань у процесі педагогічного спілкування, установлення психологічного контакту й культура мовлення тощо); операційні (прогностичні, проєктивні, предметно-методологічні, організаційні навички); інтелектуально-педагогічні (інтелектуальні вміння аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, конкретизації, гнучкість і критичність мислення) [121, с. 26–27]. До складу професійної компетентності вчителя історії та правознавства В. Прокопчук відносить взаємопов'язані складники: предметну (історія, правознавство), психологічну, педагогічну, методичну, інформаційно-комунікаційну компетентності, а також особисті професійно важливі людські якості (креативність, організованість, відповідальність, ораторські здібності, доброта, емпатія тощо) із внутрішньою потребою постійної самоосвіти та професійного вдосконалення і зростання [537, с. 98]. Н. Кузьміна у складі професійної компетентності виділяє п'ять елементів (видів): спеціальну і професійну компетентності в галузі дисципліни, що викладається; методичну компетентність (щодо способів формування знань, умінь в учнів); соціально-психологічну (стосовно процесу спілкування); диференційно-психологічну (мотиви, здібності учнів); аутопсихологічну компетентність (стосується переваг та недоліків власної діяльності) [341, с. 90].

Отже, до структури професійної компетентності доцільно віднести професійно значущі знання, уміння і якості. Важливе значення має професійна позиція майбутнього учителя. Вона координується з мотивацією до професійної діяльності та професійними цінностями. Згідно з проаналізованими вище поглядами науковців ми вважаємо за необхідне виокремити ознаки, що належать до складу професійної компетентності: усвідомлення значущості сформованих знань для майбутньої професійної діяльності; розвиток творчих начал у процесі фахової підготовки; якісне відпрацювання та закріплення професійних

вправ. З огляду на зазначене вважаємо, що поняття професійної компетентності доцільно визначати як поєднання практичної та особистісної готовності до виконання професійної діяльності відповідно до поставлених завдань. Отримані результати професійної діяльності залежать від особистісного потенціалу здобутих знань, сформованих умінь та навичок.

У свою чергу, реалізація компетентнісного підходу в освіті дозволяє представити процес вирішення проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів історії в процесі фахової підготовки у вигляді трьох складників (рис. 1.1). Тобто ключові компетентності доцільно застосовувати у сфері фахової підготовки майбутніх учителів історії, а розвиток загальних компетентностей передбачає формування предметно-спеціальних компетентностей, які згодом трансформуються в професійні (історичні) компетентності.



Рис. 1. 1. Рівні методології науково-педагогічного дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки

До складу професійних компетентностей належать предметно-спеціальні та загальні [233]. Відповідно, основні

компетентнісні характеристики рівня навчання та / або професійної діяльності представлено поняттям «інтегральна компетентність», представленим у Національній рамці кваліфікацій України (2011) [451].

Предметно-спеціальні компетентності майбутніх учителів історії містять такі складники: хронологічний, просторовий, інформаційний, логічний, аксіологічний [516, с. 106–107], формуючи кваліфікацію випускника (рис. 1. 2). Формування предметно-історичної компетентності майбутніх учителів історії – це один із найважливіших складників сучасної вищої історичної освіти. Цей процес вимагає подальшого вдосконалення системи фахової підготовки майбутніх учителів історії як особистості, здатної вирішувати важливі й необхідні загальнокультурні та суспільно-гуманітарні завдання. Доцільним вважаємо вдосконалення змісту, структури, форм і методів фахової підготовки майбутніх учителів історії, визначення педагогічних умов підвищення формування в них професійної компетентності. Тобто важливого значення набувають компетентності, не прив'язані до предметної галузі. Процес формування предметних компетентностей доцільно поєднувати із формуванням загальних компетентностей – це передумова організації фахової підготовки, орієнтованої на розвиток особистості. Ефективність означеного процесу зростає завдяки поєднанню традиційних та дистанційних технологій [394, с. 290].

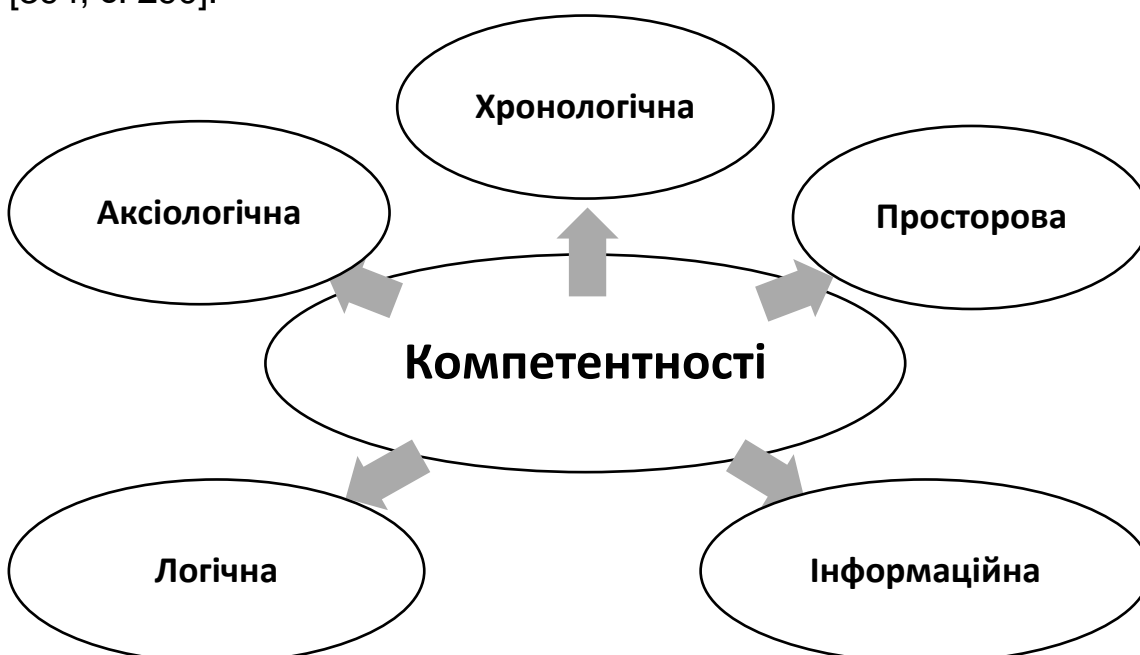


Рис. 1. 2. Перелік компетентностей майбутніх учителів історії

Ми вважаємо, що формування професійної компетентності майбутніх учителів історії передбачає: уміння самостійно обирати засоби й способи дії в певних конкретних ситуаціях з аналізом та прогнозуванням власної діяльності; здатність до саморозвитку й самореалізації за умов опанування сучасних наукових досягнень та їх упровадження і позитивного ставлення до своєї майбутньої професійної діяльності з опорою на теоретичні основи, засоби й методи виконання професійних завдань. Цей процес ґрунтується на кількох взаємопов'язаних наукових підходах, серед яких домінує компетентнісний. Майбутній учитель під час свого професійно-особистісного розвитку і саморозвитку, на думку Н. Сергєєва, постає як суб'єкт професійного становлення і саморозвитку, він освоює та приймає при цьому схвалений ним зміст і технології сучасної освіти, відбувається вироблення індивідуально-творчого професійного почерку, авторської педагогічної системи. При цьому індивідуально-особистісний світ педагога є специфічним джерелом авторської педагогічної системи, її цільових, змістових, процесуальних характеристик [583].

З огляду на зазначене важливим є осучаснення комплексу професійно-педагогічних завдань фахової підготовки майбутніх учителів історії, пов'язане з використанням нових освітніх стандартів, удосконаленням змісту вищої педагогічної освіти з метою найповнішого відображення в ній новітніх досягнень педагогічної науки, з визначенням ефективних завдань освітньої підготовки майбутніх учителів. Тобто саме якість фахової підготовки майбутніх учителів історії впливає на формування компетентнісно значущих якостей у поєднанні з умотивованим опануванням наукових фахових знань, умінь, навичок та здатностей, що сприяють творчому виконанню професійних обов'язків. Адже в умовах сучасного інформаційного суспільства практично кожні 5 років відбувається кардинальне оновлення інформації та модернізація фахової підготовки. Завдяки залученню майбутніх учителів до практичних і лабораторних занять, імітаційного моделювання та виробничої практики на робочому місці вчителя відбувається цілеспрямоване формування в них професійних компетентностей, що забезпечують успішність життєдіяльності фахівця в майбутньому.

Утім це все суперечить практиці фахової підготовки майбутніх учителів історії у ЗВО, яка поступово переорієнтовується з логіки класичної освітньої парадигми, побудованої на пасивному

засвоєнні теоретичних знань, вирішенні практичних завдань, на ідеї компетентнісного підходу. Варто зазначити, що класична парадигма фахової підготовки перебуває в кризовому стані – у цьому ми солідарні з позицією Г. Вишинської, В. Гайденка, Г. С. Гамрецької, І. Предборської [522]. На думку представників Римського клубу, фахова підготовка, зорієнтована переважно на репродуктивне знання, зводиться до набуття знань, умінь, навичок шляхом поступового накопичення матеріалу, шаблонного його застосування в різних видах діяльності. У нинішніх умовах це суперечить потребам гуманізації, «олюднення» знання [522, с. 13]. Іншими словами, формування продуктивних, творчих здатностей у майбутніх учителів відбувається після оволодіння ними вміннями репродуктивної діяльності [710; 713]. Рівню формування професійної компетентності майбутніх учителів має відповідати система загальнопедагогічних знань, умінь, розвиток педагогічного мислення, формування професійно-педагогічних якостей особистості в координації всіх ключових компонентів їхньої фахової підготовки у ЗВО [1, с. 38–39]. Дослідник К. Платонов [502] звертає увагу, що в умовах формування професійної компетентності основними критеріями означеної підготовки стають професійна успішність і задоволеність діяльністю.

У науковому обігу активно використовується багато подібних термінів («підготовка», «професія», «професійна підготовка», «фахова підготовка» тощо), що визначаються по-різному залежно від контексту їх застосування. Уточнимо дефініції, що характеризують професійну підготовку майбутніх учителів історії. Тлумачний словник української мови наводить синонімічний ряд понять – «фах», «кваліфікація», «спеціальність», «професія», визначаючи їх як «вид заняття, трудової діяльності, що вимагає певної підготовки» [225, с. 471].

Для нашого дослідження важливим є розуміння двох понять – «фахова підготовка» та «професійна підготовка». Педагогічні словники визначають фахову підготовку як результат «оволодіння певним рівнем знань і навичок діяльності з конкретної професії чи спеціальності» [699, с. 89] та «властивість індивіда, що визначає його можливість, спроможність, нахил до виконання певної діяльності» [159, с. 135]. Відповідно, фахова підготовка відображає особливості профілю, а предметна – загальні принципи, властиві діяльності спеціаліста в ході професійної підготовки. Виходячи із цього, майбутні вчителі історії – це фахівці, що

володіють методами, засобами своєї справи, а також професіонали, що володіють, крім того, цінностями, ідеалами, цілісною професійною культурою. Фахова підготовка є цілеспрямованою, багатоступеневою системою способів дій учителів, що досконало володіють інструментарієм, засобами і продуктивними технологіями та системою вмінь вирішувати завдання своєї діяльності [499, с. 107]. Означена підготовка майбутніх учителів пов'язана з формуванням фахівця саме педагогічної спрямованості, вона відрізняється від фахової підготовки фахівців інших професій. Водночас вона ввібрала всі типові види підготовки майбутніх фахівців під час навчання у ЗВО. Таким чином, фахова підготовка детермінує професійно-педагогічну спрямованість усього освітнього процесу в педагогічних університетах.

Звертаючи увагу на національні цінності як пріоритетні в розвитку сучасної освіти дослідники Т. Алексеєнко, В. Аніщенко, Г. Балл, В. Кремень виділяють декілька умов фахової підготовки майбутніх учителів: цілі, що спираються на аксіологічний контекст; зміст, що відбиває історичні й сучасні цінності педагогічної дії; процес, який ґрунтується на аксіологічних складниках і підпорядкований логіці ціннісної сфери особистості; технології як стимули оволодіння аксіологічним потенціалом змісту освіти; аксіологічні цінності, що характеризують життєву позицію майбутнього вчителя й реалізуються в дії [10, с. 146–147]. Дослідниця А. Старєва вживає термін «професійна підготовка вчителя історії», розуміючи її як об'єктивний процес навчання (викладання і учіння) і засвоєння майбутніми вчителями загальнопедагогічних і методичних знань, вироблення відповідних умінь і навичок у ході педагогічних практик, формування в них потреб самоосвіти, самовдосконалення і самореалізації [616, с. 7]. У змісті педагогічної підготовки майбутніх учителів педагогічних ЗВО О. Абдулліна виділяє взаємозв'язок загального, особливого (додаткового з урахуванням специфіки факультету) та індивідуального (диференціація й індивідуалізація) навчання [1, с. 28]. Завдяки першому компоненту майбутні вчителі отримують фундаментальні знання в галузі педагогіки під час вивчення нормативних, обов'язкових педагогічних дисциплін про закономірності, принципів та методи організації освітнього процесу тощо. Завдяки тим профільним дисциплінам, що вводяться додатково для фахової підготовки, вносяться елементи творчості та відбувається підвищення ефективності навчання в рамках особливого компонента. І найвищим

шаблем стає самостійна індивідуалізована діяльність майбутніх учителів у ході реалізації власних інтересів завдяки диференціації та індивідуалізації навчання.

Услід за В. Ледньовим вважаємо, що на структуру теоретичної частини фахової освіти впливає низка чинників: цілі фахової освіти; структура фахової діяльності (наукова, проектно-конструкторська, технологічна, управлінська, педагогічна); структура об'єкта вивчення, що відповідає профілю фахової підготовки; способи інтеграції конкретно-посадової фахової діяльності [354, с. 174]. Таким чином, визначення компонентів фахової підготовки майбутніх учителів відбувається через добір критеріїв та аналізу педагогічної діяльності. Означена підготовка охоплює кілька компонентів, наприклад: мотиви, мету, об'єкт, суб'єкт, функції, засоби й результат. Першочергово варто визначити рівень готовності майбутніх учителів до освітньої діяльності. Дослідниці Н. Іпполітова, Н. Стерхова виокремлюють три взаємопов'язані компоненти: особистісний, когнітивний і праксіологічний [258, с. 313]. Перший передбачає рівень внутрішньої готовності майбутніх учителів до освітньої діяльності, а решта компонентів є комплексними. За умови розвитку фахової мотивації майбутніх учителів виникають «потужні, але адекватні мотиви професійних досягнень і професійної самореалізації» [504, с. 71], що сприяють ефективності фахової підготовки майбутніх учителів. Серед складників мотивів прийнято виділяти зовнішні та внутрішні. Перші ґрунтуються на потребі в спілкуванні з учнями та залежать від змісту педагогічної діяльності. Зовнішня мотивація залежить переважно від соціального престижу професії вчителя тощо. Фахову підготовку майбутніх учителів Ж. Карташова розглядає як систему, що «характеризується взаємозв'язком та взаємодією структурних та функціональних компонентів, сукупність яких визначає її особливості та своєрідність, що забезпечує формування особистості майбутнього вчителя відповідно до поставленої мети – вийти на якісно новий рівень їх підготовленості до професійної діяльності» [277].

Уважаємо, що одну з найважливіших ролей у процесі фахової підготовки майбутніх учителів історії відіграє особистісний аспект, що забезпечує формування морально-психологічної готовності майбутніх учителів до самостійної професійно-педагогічної діяльності. Це відбувається за наявності таких характеристик: постійного наполегливого прагнення поліпшити власну професійно-

педагогічну діяльність та пошуку нових цілей із відчуттям радості від досягнутих успіхів і відсутності нездорової конкуренції.

Обов'язково мотивація фахової підготовки майбутніх учителів має поєднуватися з її метою. Вона завжди віддалена, але конкретизується в завданнях сьогодення з можливим прогнозуванням подальшого вдосконалення освітнього процесу. При цьому завдання конкретизують мету та роблять її практичною та спільною і для педагога, і для майбутніх учителів. На думку В. Крижко, у процесі фахової підготовки саме викладач формулює завдання для того, щоб майбутні вчителі прийняли їх і стали активними співучасниками діяльності щодо їх досягнення [331, с. 31–34]. Спільна діяльність майбутніх учителів та викладачів у процесі означеної підготовки має включати єдність цілей, функцій, змістових і структурних елементів навчальних дисциплін через систематизацію знань зі споріднених предметів фахового циклу, що передбачає їх об'єднання у цілісність [277; 630].

На нашу думку, одним з основних завдань фахової підготовки майбутніх учителів історії є цілеспрямований розвиток у них методологічної культури як здатності відчувати проблематику підготовки, висувати гіпотези щодо їх вирішення, уміння приймати оптимальне рішення в умовах високої власної рефлексії. Структура будь-якої предметної діяльності (мета, предмет, засоби, продукт тощо) і становить перший тип методологічних знань. Вона стає дієюю, коли мета визначає засоби й операції здійснення такої діяльності. До другого типу соціально відомих методологічних знань дослідниця відносить структуру математичних моделей, у яких мета і предмет діяльності за законом математичного взаємозв'язку визначають невідомі мікроелементи – засоби й операції діяльності. Структурно математичні моделі складаються з декількох мікроелементів: вхідний та вихідний сигнал; оператори впливу на вхідний сигнал.

Третім типом методологічних знань є структура логічних відношень необхідності – достатності (якщо А, то В або якщо В, то А). За таких умов: А – достатня умова для В, В – необхідна умова для А, а закон їх взаємозв'язку – взаємопроникнення явищ. Мова про те, що А як достатня умова, породжуючи В, асимілює (включає в себе) цей елемент. Із цього виходить, що об'єкт В може бути виділений з А особливим способом – за рахунок перекомпоновки його елементів, «внутрішньооб'єктних перетворень». Четвертий тип соціально відомих методологічних знань

становлять дані, оператори. Вони визначаються структурою мов програмування. При виконанні названих умов реалізується інноваційний, творчий характер сучасної педагогічної діяльності.

Саме від правильного прогнозування освітньої діяльності майбутніх учителів історії залежить їх уміння застосовувати інноваційні досягнення і сучасні методи педагогічної науки та практики, що мають неухильну тенденцію до вдосконалення. Спираючись на спільну мету фахової підготовки майбутніх учителів та викладача, в освітньому процесі майбутні вчителі постають водночас об'єктом і суб'єктом. Тож вони є не лише пасивними учасниками, але й ініціаторами та організаторами процесу власної фахової підготовки, що залежить від рівнів особистісного аспекту та вмотивованості, про що було зазначено вище. Саме завдяки розробленню теоретичних і методичних основ фахової підготовки майбутніх учителів до впровадження інноваційних технологій навчання відбувається істотне поліпшення їх фахової підготовки з посиленням її прогностичної спрямованості [607].

Дослідники [649, с. 10–11] звертають увагу на те, що результат фахової підготовки віддалений у часі й може бути невизначеним. Але його наявність, на нашу думку, є обов'язковою, бо через мету, завдання уособлюється конкретний результат фахової підготовки, що залежить насамперед від діяльності самих майбутніх учителів та інших чинників. У цьому плані важливе значення має педагогічна рефлексія як елемент фахової підготовки майбутніх учителів. В основі цього механізму лежить рефлексія переживань, їх координація з індивідуально-категоріальною системою значень, яка надає можливість співвідносити переживання зі смисловими новоутвореннями особистості й трансформувати їх в особистісні смисли [421, с. 78]. Загалом, поняття «рефлексія» означає процес самопізнання суб'єктом своїх внутрішніх психічних станів й особистісних якостей. Із позицій соціальної психології сутність рефлексії як професійно значущої властивості особистості, складника рефлексивно-перцептивних здібностей учителя [429, с. 8] полягає в усвідомленні того, як людину оцінюють і сприймають інші. Ми вслід за І. Зимньою ототожнюємо педагогічну рефлексію з професійною самосвідомістю майбутнього вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності, соціально відповідального за виховання й навчання [246, с. 57]. Адже в процесі фахової підготовки майбутніх учителів

рефлексія стає «процесом вирішення навчальних завдань професійного спрямування», що в поєднанні з педагогічною практикою майбутніх учителів є природним діяльним та рефлексивним середовищем [626, с. 99]. Ураховуючи професійно значущі якості, набуті майбутніми вчителями історії у процесі фахової підготовки, можемо стверджувати, що завдяки механізмам рефлексії вони будують власну лінію поведінки й перетворюють навколишню дійсність.

1. 2. Феномен формування професійної компетентності майбутніх учителів історії в закладах вищої освіти

Виходячи з того, що педагогічна освіта є специфічною освітньою системою, ОП фахової підготовки в ЗВО має містити практичний складник як одну зі складових професійної компетентності. За таких умов майбутні вчителі в процесі фахової підготовки самостійно здобувають досвід професійної діяльності, оволодіваючи для цього необхідними знаннями і вміннями. Таким чином, головною вимогою сучасного ринку праці стають висококваліфіковані фахівці, в тому числі й вчителі історії. У цьому ми згодні з позицією А. Семенової [578, с. 103–104], яка пояснює цей процес ознаками «революції в освіті». До них вона відносить: підвищення вимог до фахівця, який завдяки модернізації освітньої системи стає гнучким та здатним до переналагодження; перехід від засвоєння знань до формування якостей, необхідних для творчої діяльності, саморозвитку й постійного опанування нових відомостей; трансформація кількісних показників освітніх послуг у якісні. Тобто замість традиційної фахової підготовки майбутніх учителів починає діяти парадигма перетворення вищої освіти «не лише на одну з життєвих цінностей людини, але й на чинник, який сприяє її самореалізації як у професійному, так і у суспільному житті» [433, с. 170–171].

До того ж компетентнісний підхід, на нашу думку, удосконалює поширений і нині в професійній освіті традиційний, знанневий підхід, істотно розширюючи його зміст особистісно орієнтованим навчальним матеріалом. У процесі фахової підготовки компетентнісний підхід завдяки гуманістичній, гуманітарній та

практичній спрямованості забезпечує професійний розвиток й самоствердження особистості. Тому в умовах модернізації професійної освіти слід говорити не про «репродуктивне знання» чи «шаблонне застосування знань» майбутніми вчителями, а про необхідність оволодіння ґрунтовними знаннями в ході активної навчально-пізнавальної діяльності.

Професія вчителя історії у ЗЗСО за Класифікатором професій України ДК 003:2010, чинним від 01.11.2010 р., належить до професійної групи «Професіонали» (Розділ 2 КП) – вчителів закладів загальної середньої освіти (класифікація професій 2320: викладач середніх навчальних закладів) [291]. Професійна освіта вчителя історії надається у ЗВО, майбутні вчителі історії навчаються за галуззю знань: 0203 – «Гуманітарні науки» та напрямом підготовки (спеціальністю) 6.020302 «Історія», отримуючи освітньо-кваліфікаційний рівень «Бакалавр», 7.02030201 «Історія» – освітньо-кваліфікаційний рівень «Спеціаліст» та кваліфікацію бакалавра (спеціаліста) історичної освіти або історика, вчителя історії основної школи.

Принагідно зазначимо, що згідно з «Переліком галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» (2015 [534]), кваліфікацію вчителя історії, починаючи з 2016 р., здобувають студенти спеціальності «014.03. Середня освіта (Історія)», галузі знань «01 – Освіта / Педагогіка». За цей час було вдосконалено законодавче поле та внормовано кваліфікаційні рівні, які можуть здобути майбутні вчителі історії. Після прийнятого у вересні 2017 р. Закону України «Про освіту» змінилася і Національна рамка кваліфікацій [556]. Із додаванням шостого рівня фахова підготовка вчителів на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти почала відповідати сьомому рівню. Таким чином, майбутні вчителі історії за результатами фахової підготовки за бакалаврською програмою мають демонструвати здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми в освітній діяльності або в процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов. Паралельно у майбутніх учителів формуються вміння розв'язувати складні непередбачувані завдання і проблеми в спеціалізованих сферах професійної діяльності та / або навчання, що передбачає збирання та інтерпретацію інформації (даних), вибір методів та інструментальних засобів, застосування інноваційних

підходів. Крім того, вони мають демонструвати розвинуті особистісні якості (відповідальність за професійний розвиток окремих осіб та / або груп осіб, здатність до подальшого навчання з високим рівнем автономності). Не менш важливими заходами є створення відповідних освітньо-професійних програм для здобуття певних кваліфікацій, системи забезпечення якості підготовки фахівців, створення діагностичного інструментарію щодо оцінювання набутих майбутніми вчителями історії компетентностей.

Звернемося до змісту кваліфікаційної характеристики бакалавра освіти (вчителя історії). На час підготовки монографії МОН України ще не оновлено стандарт вищої освіти «014.03. Середня освіта (Історія)». Наявний стандарт передбачає врахування сучасної системи знань про історичне минуле України і людства й застосування цих знань в ОП загальноосвітньої та профільної школи. Відповідно до Національного класифікатора професій ДК 003:2010, бакалавр освіти (вчитель історії) може обіймати низку посад: учитель середнього навчально-виховного закладу (2320); педагог-організатор (2359.2); історик (економіка), історик (політика), історик (суспільні відносини), консультант з питань історії (2443.2); архівіст, експерт з комплектування музейного та виставочного фонду, зберігач експонатів, зберігач фондів (2431.2); антрополог (2441.1); археограф, археолог, етнолог, палеограф (2442.2); фахівець у галузі освіти (334); викладач-стажист (3340). Тобто майбутні вчителі історії можуть працювати в організаційно-управлінській галузі, на викладацьких та інших посадах у ЗЗСО [409].

В останні роки кардинально змінюється також зміст сучасних навчальних програм у ЗЗСО з різних предметів з огляду на компетентнісний підхід, широко запроваджений 2012 р. У подальші роки вони зазнали змін під час розвантаження 2015 р. та оновлення в 2016–2017 і 2019 рр. відповідно до наказів МОН України № 52 від 13 січня 2017 р., № 201 від 10 лютого 2017 р. та № 336 від 21 лютого 2019 р. на виконання Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р. Реалізація компетентнісного потенціалу навчального предмета «Історія» за наскрізними ключовими компетентностями та інтегрованими змістовими лініями передбачає спілкування державною (і рідною в разі відмінності), іноземними мовами, формування математичної, інформаційно-цифрової, соціальної та громадянської компетент-

ностей, які є основними в природничих науках і технологіях, а також уміння вчитися впродовж життя, ініціативність і підприємливість, обізнаність та самовираження у сфері культури та екологічну грамотність і здорове життя, що додатково зобов'язує вчителів бути компетентними в питаннях пошуку та використання навчальної інформації.

У пояснювальній записці навчальної програми з історії України та всесвітньої історії визначений компетентнісний потенціал предмета через предметні (історичні) компетентності, тобто здатність пізнавати минуле, засноване на знаннях, ціннісних орієнтирах і досвіді, набутих під час навчання. До елементів історичної компетентності належать: хронологічна (орієнтація в історичному часі із виявленням змін і тяглости життя суспільства), просторова (орієнтація в історичному просторі із знаходженням взаємозалежності в розвитку суспільства, господарства, культури і природного довкілля), інформаційна (опрацювання джерел історичних відомостей з інтерпретацією їх змісту), логічна (застосування теоретичних понять для аналізу й пояснення історичних подій та явищ, постановки запитань та пошуку відповідей), аксіологічна (формулювання оцінювання історичних подій та історичних постатей, суголосну до цінностей та уявлень відповідного часу чи відповідної групи людей з осмисленням зв'язків між історією і сучасним життям) компетентності [446; 531].

Для визначення особливостей формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у вітчизняній педагогічній практиці нами було проаналізовано особливості підготовки майбутніх учителів історії на першому (бакалаврському) рівні за спеціальністю 014 Середня освіта (Історія), що проводиться у 40 ЗВО. Майбутні вчителі історії в Україні здобувають фахову підготовку у 18 класичних університетах та 15 педагогічних університетах, трьох ЗВО гуманітарно-педагогічного профілю, а також у двох відокремлених інститутах. Сама навчальна діяльність розгорнута переважно на історичних факультетах (у 14 ЗВО) або історії та суміжних наук (у 7 ЗВО, наприклад: історії та права (ЗВО у Кропивницькому та Ніжині), історії, політології та міжнародних відносин (ЗВО в Івано-Франківську, Чернівцях та Рівному). У п'яти випадках фахова підготовка ведеться в науково-навчальних інститутах (ЗВО у Києві, Луганську, Чернігові, Сумах та Черкасах). Максимальний обсяг держзамовлення на денній формі навчання коливається від 5 місць у Національному університеті водного

господарства та природокористування та Коломийському навчально-науковому інституті ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», а також 10 місць у ЗВО міст Ізмаїла, Маріуполя та Хмельницького до 78 – у Вінницькому державному педагогічному університеті та 72 – у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка. Середній показник серед усіх ЗВО становить 26,6 місця. Найбільший обсяг на контракт денної форми за спеціальністю 014.03 Середня освіта (Історія) у Львівському національному університеті імені Івана Франка (122 місця), 119 – у Ніжинському державному університеті ім. М. Гоголя. Відсутні місця у ЗВО Переяслава-Хмельницького, Коломиї та Мелітополя. У середньому цей показник становить 34,3 місця. При цьому в деяких закладах вищої освіти фахова підготовка майбутніх учителів історії за спеціальністю 014.03 Середня освіта (Історія) поєднується з іншими суміжними спеціальностями. Зокрема, географією (у Полтавському національному педагогічному університеті ім. В. Г. Короленка) чи математикою. Крім того, фахова підготовка майбутніх учителів історії, окрім української, також провадиться угорською мовою, зокрема, у ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Таким чином, процес формування професійної компетентності майбутніх учителів історії відбувається на основі компетентнісної фахової моделі. Це досягається застосуванням цілого ряду інноваційних технологій, оновленням цілей та змісту вивчення, зокрема, спеціальних навчальних дисциплін. Цей процес має ґрунтовну законодавчу основу, її становить стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня, спеціальності 014 Середня освіта, предметної спеціалізації 014.03. Середня освіта (Історія), виданий 2017 р. [613]; розроблений робочою групою з історії науково-методичної підкомісії 014-2 Середня освіта (суспільствознавство), затверджений наказом МОН України № 375 від 06 квітня 2016 р.

Важливе значення має професійний підхід до створення навчального плану підготовки фахівців першого (бакалаврського) рівня в кожному закладі вищої освіти. Окрім цього, для розуміння практики формування професійної компетентності майбутніх учителів історії нами було проаналізовано освітньо-професійні програми «Середня освіта (Історія)» першого (бакалаврського) рівня з кваліфікацією «історик, вчитель історії і

суспільствознавчих предметів».

Виходячи з аналізу названих документів та спілкування з експертами (досвідченими викладачами ЗВО та вчителями ЗЗСО), особливості фахової підготовки майбутніх учителів історії у вітчизняних ЗВО мають декілька напрямів. Загалом, у сучасних здобувачів вищої освіти відбувається певна переорієнтація пріоритетів щодо їхньої майбутньої професійної діяльності. Якщо раніше (в радянський час та в 1990-ті роки) до педагогічних ЗВО вступали абітурієнти з найвищим рівнем навчальних досягнень, то в останні десятиліття такі приклади стають поодинокими. У більшості випадків сучасні студенти, здобуваючи фах учителя історії, втрачають мотивацію до отримання необхідних професійних знань. Однією з причин цього явища є зниження престижу вчительської праці в українському суспільстві та недостатня кількість практичних дисциплін у процесі фахової підготовки майбутніх учителів історії. Очевидно, що це також негативно вплинуло на результати тестування здобувачів вищої освіти в ході педагогічного експерименту.

На наш погляд, ситуацію може виправити осучаснення цілей фахової підготовки майбутніх учителів історії. Для цього необхідна переорієнтація на набуття практичних навичок уже у процесі фахової підготовки з обов'язковим набуттям знань та навичок використання новітніх технологій, серед яких найбільш затребуваними стають ІТ-технології.

Аналіз освітньо-професійних програм, запроваджених у 40 ЗВО, де ведеться фахова підготовка майбутніх учителів історії на першому (бакалаврському) рівні за спеціальністю 014 Середня освіта (Історія), свідчить про достатню схожість переліку нормативних дисциплін циклів загальної та професійної підготовки (табл. 1.1 та 1.2)

Необхідно відзначити, що розподіл кількості кредитів та, відповідно, навчальних годин на вивчення нормативних (обов'язкових) дисциплін циклу загальної підготовки відрізняється у різних ЗВО України. Діапазон уведення названих дисциплін коливається від 120 аудиторних годин (загалом 360 год.) у ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника» (м. Івано-Франківськ) та 156 аудиторних годин (загалом 390 год) у Глухівському національному педагогічному університеті ім. Олександра Довженка до 354 аудиторних годин (загалом 900 год.) у Кам'янець-Подільському національному університеті ім. І. Огієнка.

Таблиця 1.1

Компоненти педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі викладання нормативних (обов'язкових) дисциплін у закладах вищої освіти України

Перелік закладів вищої освіти	Перелік нормативних (обов'язкових) дисциплін циклу загальної підготовки	Компоненти педагогічної системи (методи, технології, методики, форми та засоби навчання)
Усі 40 ЗВО, що здійснюють підготовку фахівців I (бакалавр-ського) рівня галузі знань «01. Освіта» освітньо-професійної програми «Середня освіта (Історія)» за спеціалізацією «014.03. Середня освіта (Історія)» денної форми навчання.	Нові інформаційні технології та ТЗН (інформаційні технології в освіті); безпека життєдіяльності, охорона праці та цивільний захист; основи екології; здоров'я людини: основи медзнань / валеологія / вікова фізіологія; історія української культури; філософія; українська мова; політологія (соціально-політичні студії); правознавство; іноземна мова; латинська мова.	Лекції (інтерактивні, з візуалізацією), семінарські заняття, лабораторні роботи, тренінги, практикуми, круглі столи, творчі конкурси, проекти.

Фахова підготовка майбутніх учителів історії на першому (бакалаврському) рівні за спеціальністю 014 Середня освіта (Історія) у ЗВО України відбувається за двома циклами підготовки – загальної та професійної. Кожен з них має два складники: нормативні та вибіркові дисципліни. Вибіркові дисципліни обирає заклад вищої освіти та студенти. Подібна ситуація з уведенням до фахової підготовки майбутніх учителів історії на першому (бакалаврському) рівні за спеціальністю 014 Середня освіта (Історія) обов'язкових дисциплін циклу професійної підготовки (див. табл. 1. 2).

Як і за попереднім показником, для вивчення дисциплін циклу професійної підготовки у ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» виділено найменше – 1190 аудиторних год з 3240 год загалом. У більшості ЗВО цей показник становить 159–1688 аудиторних год. Найбільший показник (2242 аудиторних з-поміж 3836 год) в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини.

Компоненти педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі викладання дисциплін професійної підготовки у ЗВО України

Перелік закладів вищої освіти	Перелік нормативних (обов'язкових) дисциплін циклу професійної підготовки	Компоненти системи (методи, технології, методика, форми та засоби навчання)
<p>Усі 40 ЗВО, що здійснюють підготовку фахівців першого (бакалаврського) рівня з галузі знань «01. Освіта» освітньо-професійної програми «Середня освіта (Історія)» за спеціалізацією 014.03. Середня освіта (Історія) денної форми навчання.</p>	<p>Психологія; вікова педагогічна та спеціальна психологія; педагогіка (педагогіка з основами педагогічної майстерності / педагогіка та пропедевтична практика); методика соціально-виховної роботи; історія педагогіки; соціальна педагогіка; основи наукових досліджень; вступ до спеціальності; сучасні освітні (педагогічні) технології; історична інформатика в освіті та науці (інформаційні технології у навчанні історії); археологія та методика польових археологічних досліджень; історична географія; історія України; історія стародавнього світу; історія середніх віків; нова історія країн Європи та Америки; новітня історія країн Європи та Америки; нова історія країн Азії та Африки (історія країн Азії і Африки в нові і новітні часи); новітня історія країн Азії та Африки; історія слов'янських народів; теорія та методика навчання історії (методика викладання історії і суспільствознавчих предметів); методологія історичної науки; теорія та методика суспільствознавчих дисциплін; шкільний курс історії та методика навчання; курс історії в ЗЗСО та методика її викладання; МН краєзнавчої роботи; людина і світ в середній школі; метод. виховної роботи та основи пед. майстерності; історіографія та джерелознавство історії України (джерелознавство і архівознавство); етнологія (етнографія); спеціальні історичні дисципліни (СІТ та комп'ютерна практика); історичне краєзнавство, музеєзнавство (архівна та музейна справа); історія культури зарубіжних країн; історія держави і права України.</p>	<p>Лекції (інтерактивні, з візуалізацією), семінарські заняття, лабораторні роботи, тренінги, практикуми, круглі столи, творчі конкурси, проекти.</p>

Водночас вибірккові дисципліни обох циклів за вибором ЗВО або відповідних факультетів ЗВО та студентів, природно, мають різний перелік. Аналіз уведення дисциплін методичного циклу представлено в табл. 1. 3.

Таблиця 1.3

Компоненти педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі викладання вибірккових дисциплін методичного циклу у ЗВО України

<i>Блоки дисциплін</i>	<i>Дисципліни</i>	<i>Аудит. години</i>	<i>Сем.</i>	<i>ЗВО</i>
Загальні питання та історичні події	методичне забезпечення навчання історії;	40	6	КНУ
	основи шкільної історичної освіти;	30	5	КНУ
	історична термінологія на уроках історії;	40	3	К-ПодНУ
	українська національна революція середини XVII ст: дидактичні аспекти;	40	5	К-ПодНУ
	історія міжнародних відносин XX – початку XXI ст. у всесвітньо-історичному циклі шкільної програми;	40	8	ПрикНУ
	держави Азії, Африки та Латинської Америки у шкільному курсі Америки;	30	8	ПрикНУ
	форми організації навчального процесу на уроках історії;	30	5	КНУ
	МН історії у вищій школі;	40	7	НПУ
	контроль і оцінювання на уроках історії;	40	6	КНУ
	діагностика на уроках історії;	40	7	КНУ
	інновації в шкільній історичній освіті.	40	7	КНУ
Суміжні дисципліни	теорія і методика навчання суспільствознавчих дисциплін;	30	8	ПрикНУ
	історичне краєзнавство в закладах загальної середньої освіти;	40	5	К-ПодНУ
	МН народознавства в школі;	30	7	ПрикНУ
	Громадянська освіта як фактор формування загальних компетентностей;	40	6	ПрикНУ
	гендерна освіта;	40	5	НПУ
	шкільні правознавчі курси.	30	2	НПУ
	теорія і методика навчання суспільно-політичних дисциплін;	40	4	НПУ
	історична географія. Картографічні методи в навчанні історії;	30	3	КНУ

Блоки дисциплін	Дисципліни	Аудит. години	Сем.	ЗВО
	методика навчання правознавства; методика навчання економіки.	30 30	7 8	ІзмДГУ ІзмДГУ
Діяльність учителя	компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя історії; етикет та культура спілкування вчителя;	30 40	7 7	ПрикНУ К-ПодНУ
	організація роботи вчителя історії. Кабінет історії;	40	7	КНУ
	інформаційний простір вчителя-історика;	40	8	ІзмДГУ
	основи дистанційно-професійної комунікації вчителя історії.	40	7	ДНУ
Робота з джерелами	теорія і практика роботи з джерелами на уроках історії; джерела з історії міжнародних відносин нового і новітнього часу на уроках історії в школі.	40 44	5 5	К-ПодНУ ПрикНУ
Методика викладання історії України	методичні аспекти викладання давньої і середньовічної історії України у школі;	44	5	ПрикНУ
	дидактичні аспекти викладання історії України в закладах загальної середньої освіти;	40	5	К-ПодНУ
	методика викладання історії: зарубіжний досвід;	40	6	К-ПодНУ
	сучасні підходи до вивчення ранньомодерної історії України в школі;	44	6	ПрикНУ
	методичні аспекти викладання історії України ХІХ – початку ХХ ст. у школі;	44	7	НПУ
	шкільний курс «Історія України» та методика його навчання.	44	7	НПУ
Методика викладання всесвітньої історії	теорія та методика навчання історії;	40	6	НПУ
	шкільний курс всесвітньої історії та методика його навчання;	44	8	НПУ
	теоретичні й методичні аспекти викладання історії стародавнього світу в середній школі;	30	6	К-ПодНУ
	дидактичні аспекти викладання всесвітньої історії в закладах загальної середньої освіти;	40	4	ПрикНУ
	методичні аспекти викладання нової і новітньої історії у шкільному курсі всесвітньої історії.	30	7	ПрикНУ

Блоки дисциплін	Дисципліни	Аудит. години	Сем.	ЗВО
ІТ-технології	мультимедійні технології в історичній освіті;	36	7	ГлНПУ
	історична інформатика в освіті та науці;	48	4	К-ПодНУ
	викладання інформаційних ресурсів у процесі вивчення історії у середній школі;	30	5	ПрикНУ
	ІК технології в галузі;	32	3	УманДПУ
	інформаційні технології в професійній сфері історика;	40	7	КНУ
	інформаційно-комунікаційні технології за професійним спрямуванням;	30	6	ІзмДГУ
	мультимедіа технології та основи web-дизайну;	30	5	ІзмДГУ
	мережеві технології в сучасній історичній освіті;	30	6	ДНУ
	діджиталізація історії в школі.	36		ДНУ
Позакласна робота	організація позакласної гурткової роботи в школі;	40	8	ПрикНУ
	позакласна і позашкільна робота з історії;	50	8	КНУ
	організація науково-дослідної роботи учнів з історії.	40	6	КНУ

Серед вибіркового циклу професійної підготовки у ЗВО України є низка дисциплін методичного профілю, безпосередньо спрямованих на формування професійної компетентності майбутніх учителів історії. У Кам'янець-Подільському національному університеті ім. І. Огієнка він має назву «Вибірковий блок 2. «Проблеми дидактики історії»». До нього введено дисципліни: «Історична термінологія на уроках історії» (40 год аудиторних (з них 14 год – лабораторні роботи) та 80 год СРС, 3-й семестр), «Теорія і практика роботи з джерелами на уроках історії» (40/80 (14 – практичних), 5-й семестр), «Філософія освіти» (40/80 (14 – практичних), 4-й семестр), «Українська національна революція середини XVII ст.: дидактичні аспекти» (40/80 (14 – практичних), 5-й семестр), «Історичне краєзнавство в закладах загальної середньої освіти» (40/80 (14 – практичних), 5-й семестр), «Дидактичні аспекти викладання всесвітньої історії в закладах загальної середньої освіти» (40/80 (14 – практичних), 4-й семестр), «Дидактичні аспекти викладання історії України в закладах загальної середньої освіти» (40/80 (14 – практичних), 4-й семестр),

«Методика викладання історії: зарубіжний досвід» (40/80 (14 – практичних), 6-й семестр), «Етикет та культура спілкування вчителя» (40/80 (14 – практичних), 7-й семестр). Разом із дисципліною професійної підготовки обов'язкового компонента «Історична інформатика в освіті та науці» (48/72 (24 – практичних) 4-й семестр) вони становлять 408 год або 13,65 % від усього аудиторного навантаження.

У Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка викладається вибіркова навчальна дисципліна «Мультимедійні технології в історичній освіті» (36 годин аудиторних (з них 20 год – лабораторні роботи) та 54 год СРС, 7-й семестр), а загалом 450 годин, з них 152 аудиторні год (5,0 % від усіх аудиторних год). Так, у ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника» викладають такі дисципліни: «Викладання інформаційних ресурсів у процесі вивчення історії у середній школі» (30/60 (18 – практичних), 5-й семестр), «Теоретичні й методичні аспекти викладання історії стародавнього світу в середній школі» (30/60 (18 – практичних), 6-й семестр), «Методика виховної роботи» (30/60 (18 – практичних), 5-й семестр), «Методика викладання народознавства в школі» (30/60 (18 – практичних), 7-й семестр), «Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя історії» (30/60 (18 – практичних), 7-й семестр), «Методичні аспекти викладання нової і новітньої історії у шкільному курсі всесвітньої історії» (30/60 (18 – практичних), 7-й семестр), «Методичні аспекти викладання давньої і середньовічної історії України у школі» (44/136 (14 – практичних), 5-й семестр), «Джерела з історії міжнародних відносин нового і новітнього часу на уроках історії в школі» (44/136 (14 – практичних), 5-й семестр), «Сучасні підходи до вивчення ранньомодерної історії України в школі» (44/136 (14 – практичних), 6-й семестр), «Громадянська освіта як фактор формування загальних компетентностей» (40/50 (10 – практичних), 6-й семестр), «Методичні аспекти викладання історії України XIX – початку XX ст. у школі» (44/136 (14 – практичних), 7-й семестр), «Історія міжнародних відносин XX – початку XXI ст. у всесвітньоісторичному циклі шкільної програми (40/50 (10 – практичних), 8-й семестр), «Організація позакласної гурткової роботи в школі» (40/50 (10 – практичних), 8-й семестр), «Теорія і методика навчання суспільствознавчих дисциплін» (30/60 (12 – практичних), 8-й сем.), «Держави Азії, Африки та Латинської Америки у

шкільному курсі Америки» (30/60 (12 – практичних), 8-й семестр). Загалом у цьому університеті на методичні дисципліни виділено 626 аудиторних год, або 8,69 %.

Основна маса методичних дисциплін в Уманському державному педагогічному університеті ім. П. Тичини віднесена до нормативних (222/138 год). Окрім цих двох дисциплін, також вивчаються «ІК технології в галузі» (32/58 (16 – практичних), 3-й семестр). Разом – 254 год, або 7,4 %.

На історичному факультеті національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова професорсько-викладацьким складом кафедри методики навчання суспільних дисциплін та гендерної освіти викладається декілька методичних дисциплін: «Методика навчання історії у вищій школі», «Гендерна освіта», «Шкільні правознавчі курси», «Шкільний курс «Історія України» та методика його навчання», «Шкільний курс всесвітньої історії та методика його навчання», «Теорія та методика навчання історії», «Теорія і методика навчання суспільно-політичних дисциплін».

Зокрема, фахова підготовка майбутніх учителів історії на першому (бакалаврському) рівні за спеціальністю 014 Середня освіта (Історія) у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка передбачає викладання низки дисциплін за вибором («Основи шкільної історичної освіти» (90 год), «Інформаційні технології в професійній сфері історика» (90 год), «Контроль і оцінювання на уроках історії» (120 год), «Методичне забезпечення навчання історії» (120 год), «Історична географія. Картографічні методи в навчанні історії» (90 год), «Позакласна і позашкільна робота з історії» (150 год), «Організація науково-дослідної роботи учнів з історії» (120 год), «Форми організації навчального процесу на уроках історії» (90 год). Вони включені до вибіркового блоку 1 «Історична дидактика». Крім того, вибіркового блоку 2 «Вчитель історії в спеціалізованій школі з поглибленим вивченням суспільно-гуманітарних дисциплін» містить декілька дисциплін: «Організація роботи вчителя історії. Кабінет історії» (120 год), «Діагностика на уроках історії» (120 год), «Інновації в шкільній історичній освіті» (120 год) тощо.

Також в Ізмаїльському державному гуманітарно-педагогічному університеті серед дисциплін за вибором факультету введено такі: «Методика навчання правознавства» та «Методика навчання економіки» (по 90 год). З-поміж дисциплін за вільним вибором студентів передбачено такі: «Інформаційно-комунікаційні

технології за професійним спрямуванням» / «Мультимедіа технології та основи web-дизайну» (по 120 год). У Дніпровському національному університеті імені Олеся Гончара до вибіркового компонента належать дисципліни «Мережеві технології в сучасній історичній освіті», «Інформаційний простір учителя-історика», «Основи дистанційно-професійної комунікації вчителя історії» (кожна по 120 год). Також із дисциплін галузевого спрямування уведено «Діджиталізацію історії в школі».

Зовсім відсутні методичні дисципліни за вибором ЗВО та студентів у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича, Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького, Тернопільському національному університеті імені Володимира Гнатюка.

Значна увага у процесі фахової підготовки майбутніх учителів історії на першому (бакалаврському) рівні за спеціальністю 014 Середня освіта (Історія) у ЗВО приділяється також і проведенню педагогічної практики. Вона як органічний складник освітнього процесу фахової підготовки допомагає поєднати теоретичну підготовку майбутніх учителів історії з їхньою майбутньою професійною діяльністю. Це і є головною метою виробничої педагогічної практики під час виконання функцій учителя історії та класного керівника у класах основної школи, проведення систематичної навчально-виховної роботи з учнями; набуття професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час навчальної та виховної роботи в сучасних умовах, виховання потреби систематично оновлювати свої знання та творчо застосовувати їх у практичній діяльності [210, с. 3]. Тобто завдяки максимальному наближенню умов практики до реальної професійної діяльності створюється можливість для подальшого розвитку, закріплення і вдосконалення методичних умінь, здобутих на теоретичних і практичних заняттях [388].

Загальні питання організації проведення і підбиття підсумків педагогічної практики майбутніх учителів історії мають певні особливості в кожному ЗВО, але вони вирішуються відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2014), «Положення про організацію навчального процесу у ВНЗ» (1993), «Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» (1993) та положення про проведення практики студентів у кожному ЗВО.

У ЗВО України для практики відводиться від 450 до 720 год.

Різняться і кількість видів практики. Переважно 180 год, але іноді 270–360 год триває навчально-залікова практика, яку іноді називають виробничою цільовою педагогічною практикою в школі. Вона обов'язково є у восьмому (іноді сьомому) семестрах у навчальних планах усіх ЗВО України, що готують майбутніх учителів історії на першому (бакалаврському) рівні за спеціальністю 014 Середня освіта (Історія). Її завдання – подальший розвиток і вдосконалення майбутніми вчителями загальнопедагогічних компетенцій, набутих у період практики на молодших курсах, формування професійних компетенцій учителя історії та класного керівника, застосування на практиці теоретичних знань з історії України та всесвітньої історії, педагогіки, психології, методики викладання історії [233, с. 3–4].

Також у більшості закладів після другого семестру введено археологічну (польову) практику. Іноді її називають навчальною, експедиційною або етнографічною. Обсяг її однаковий усюди – 90 год. У деяких випадках вона доповнюється після четвертого семестру навчальною архівно-музейною (також архівною або музейною) чи джерелознавчою практикою (45–90 год). Обов'язковим елементом фахової підготовки майбутніх учителів у деяких ЗВО є також практика в оздоровчому таборі після шостого семестру, її ще називають виховною або літньою педагогічною практикою (90 год)

Передує педагогічній практиці на робочому місці безвідривна (ознайомлювальна) педагогічна практика, яку в деяких ЗВО називають практикою-знайомством із роботою класного керівника. Вона введена до фахової підготовки лише деяких ЗВО (60, 90 або 180 год). Також у різний час її вводять до фахової підготовки: переважно в шостому – сьомому семестрах або раніше.

Власний досвід та спілкування з педагогами-практиками (як викладачами ЗВО, що відповідають за її проведення, так і з учителями, які сприяють організації та проведенню практики у ЗЗСО) свідчить, що нинішня система організації педагогічної практики не виконує в повному обсязі завдань, необхідних для модернізації фахової підготовки майбутніх учителів історії. На наш погляд, акцентування уваги майбутніх учителів у процесі їх фахової підготовки на кваліфікованому виконанні педагогічної діяльності за рахунок збалансованого поєднання комплексу знань із формуванням уміння викладати історію творчо сприяє вирішенню означеної проблеми.

1.3. Сучасні тенденції змісту та структури професійної компетентності майбутніх учителів історії

Для визначення сутності поняття «професійна компетентність майбутнього учителя історії», зупинимо увагу на уточненні й конкретизації змісту цього поняття. Насамперед зазначимо, що в логіці під поняттям розуміють «мислене відображення загальних і істотних властивостей предметів і явищ дійсності» [131, с. 126]. Іншими словами, поняття – це знання істотних рис, характеристик (сторін) предметів і явищ навколишньої дійсності, знання істотних зв'язків і відношень між ними.

Нагадаємо, що основними характеристиками поняття як категорії логіки є: зміст поняття; його обсяг; зв'язки і відношення з іншими поняттями. Під змістом поняття розуміють сукупність істотних характеристик (сторін), що відображаються у свідомості за допомогою якогось поняття. У свою чергу, істотними називають ті властивості класу об'єктів, за якими цей клас об'єктів (або явищ) відрізняється від всіх інших. Істотні властивості (сторони) предметів і явищ розглядають як ознаки. За змістом поняття диференціюють на прості та складні. Під обсягом поняття розуміють кількість об'єктів, охоплених цим поняттям (або таких, що відображаються у свідомості за допомогою поняття). За обсягом поняття бувають одиничні, загальні й категорії [648, с. 12–13]. Поняття, що відображають істотні загальні ознаки класу предметів, називаються *родовими*, або *родами*. Поняття меншого ступеня загальності, що відображають властивості (сторони) окремих предметів (явищ) називаються *видовими*, або *видами*. Обсяги видового поняття повністю входить до обсягу родового, і є його частиною. Видові поняття, обсяг яких становить частину родового поняття, називають *підпорядкованими*. У свою чергу, самі видові поняття, що мають спільний ближній рід, називають *супідрядними*.

Доречно підкреслити, що зазвичай для унаочнення взаємоположення родового і видових понять послуговуються колами (діаграмами) Л. Ейлера (фігури на площині, які ілюструють перетин і об'єднання множин). Послуговуючись результатами досліджень учених [319; 486; 648], вибудуємо низку родо-видових понять, які маємо враховувати у визначенні досліджуваного феномену. Це насамперед така ланка: *компетентність – про-*

професійна компетентність – професійна компетентність учителя – професійна компетентність учителя історії. Неважко помітити, що професійна компетентність є видовим поняттям щодо компетентності як родового поняття, але водночас є родовим до поняття «професійна компетентність вчителя», яке, у свою чергу, у перебуває в подібних відносинах із поняттям «професійна компетентність учителя історії». Додамо, що у вітчизняній педагогічній науці й освітній практиці визначено, що: *компетентність* – здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей [524]; *професійна компетентність* – це інтегративна здатність особистості, що виявляється в діяльності, поведінці та вчинках людини та зумовлює готовність і здатність фахівця кваліфіковано виконувати свої професійні функції, ефективно розв'язувати соціально-виробничі ситуації за рахунок збалансованого поєднання комплексу знань, умінь, потреб та мотивів самовдосконалення, морально-етичних цінностей та необхідних особистісно-професійних якостей [319]; *професійна компетентність учителя* – здатність особистості, що виявляється в здатності до педагогічної діяльності; єдність теоретичної й практичної готовності педагога до педагогічної діяльності; спроможність результативно діяти, ефективно розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають у педагогічній діяльності; інтегративна здатність особистості, що володіє комплексом професійно значущих для вчителя якостей, має високий рівень науково-теоретичної й практичної підготовки до творчої педагогічної діяльності та ефективної взаємодії з учнями в процесі педагогічної співпраці на основі впровадження сучасних технологій для досягнення високих результатів [597; 719].

Звернемося безпосередньо до визначення поняття «*професійна компетентність майбутнього вчителя історії*». Зауважимо, що під визначенням (дефініцією) поняття зазвичай розуміють логічну операцію, яка розкриває його зміст або встановлює значення терміна, що позначає це поняття [54]. Тобто робиться перелік родових і видових ознак, які мисляться у визначуваному понятті. Таке визначення називають *атрибутивно-реляційним* – через найближчий рід (*genus proximum*) і видові ознаки (*differentia specifica*). При визначенні

поняття «професійна компетентність майбутнього вчителя історії» будемо орієнтуватися на такі логічні правила [486; 648]:

- видові поняття мають виключати один одного – один предмет належить до обсягу тільки одного видового поняття;
- видові поняття повинні бути найближчими видовими поняттями певного родового (не маємо права «перескакувати» через види, слід переходити від роду до його найближчих видів);
- видовою відмінністю має бути ознака чи група ознак, притаманна тільки певному поняттю і відсутня в інших поняттях, що належать до цього роду;
- визначення не повинно утворювати в собі кола;
- кожному дефінієндуму може відповідати низка дефінієнсів: $Dfd = Dfn_1$ або Dfn_2 або або Dfn_n , тобто не існує абсолютно завершених і абсолютно досконалих визначень;
- визначення повинно вибудовуватися без заперечень – дефінієнс має містити тільки ствердження стосовно дефінієндуму;
- визначення повинно бути ясным, чітким і зрозумілим.

Доцільно зазначити, що вчені, формулюючи поняття «професійна компетентність майбутнього вчителя історії», найчастіше застосовують такі родові ознаки: «стійке особистісне утворення», «індивідуально-психологічна характеристика», «інтегративна здатність особистості» тощо. Не зупиняючись докладно на термінологічно-лінгвістичному аналізі вказаних термінів, унаочнимо взаємоположення досліджуваних родо-видових відношень за допомогою кіл Ейлера (рис. 1.3).

Насамперед визначимося з найближчою родовою ознакою. Як це видно з наведеної на рис. 1.3 діаграми Ейлера, найближчою родовою ознакою для досліджуваного поняття маємо вибрати інтегративну здатність особистості. Слово «інтегративний» означає: 1) стосується інтеграції (об'єднання частин у ціле), об'єднувальний; 2) суцільний, цілісний [82]. У словнику української мови здатність або властивість – це якість, ознака, характерні для кого-, чого-небудь [82, с. 703].

На основі наведених вище правил визначення понять виокремимо основні істотні видові ознаки професійної компетентності майбутнього вчителя історії.



Рис. 1. 3. Зображення колами Ейлера родо-видових відношень для поняття «професійна компетентність майбутнього вчителя історії»

По-перше, учитель історії має кваліфіковано виконувати професійну педагогічну діяльність. Зауважимо, що педагогічна діяльність – складний багатоаспектний, надзвичайно динамічний процес, який здійснюється за умов, що постійно змінюються, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей і особистості вчителя [695, с. 45]. Йдеться про те, що лише особа, якій присвоєно кваліфікацію (*«визнана уповноваженим суб'єктом та засвідчена відповідним документом стандартизована сукупність здобутих особою компетентностей (результатів навчання)»* [536]) вчителя, володіє названою компетентністю. Отже, першою істотною видовою ознакою досліджуваного поняття є *«кваліфіковане виконання педагогічної діяльності»*.

По-друге, маємо ввести ознаку, яка показує, у чому суть «об'єднання частин у ціле» – інтегративності, складності феномену. Спираючись на визначення компетентності у Законі України «Про освіту» (*«динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей»*), а також на підходи І. Зимньої до її структури, («а) знання змісту компетентності (когнітивний аспект); б) вміння, досвід прояви компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (поведінковий аспект); в) ціннісне ставлення до змісту, процесу та результату актуалізації компетентності (ціннісно-смісловий аспект); г) емоційно-вольова регуляція

процесу і результату прояву компетентності (регулятивний аспект); д) готовність до актуалізації прояву компетентності в різноманітних ситуаціях вирішення соціальних і професійних завдань (мотиваційний аспект)» [245, с. 8]), формулюємо другу істотну видову ознаку в такій редакції: «збалансоване поєднання комплексу історичних, дидактико-методичних, психологічних та ін. знань, умінь викладання історії та фахових дисциплін у ЗЗСО різних типів, навичок аналізу історичних явищ і подій та вирішення проблем у галузі історії, здатностей життєво й фахово реалізувати себе на основі ціннісно-світоглядних надбань людства, необхідних професійних якостей (*творче ставлення до освітньої діяльності; інтерес до інновацій в освітньому процесі; аналітичний розум; оригінальність мислення; зацікавленість минулим людства; наполегливість і цілеспрямованість; відповідальність*).

Нарешті, істотною ознакою професійної компетентності вчителя історії вважаємо результативність педагогічної діяльності. Мова про те, що «якщо вчитель не формує навчальної діяльності школярів у її психологічно повному вигляді, то навряд чи можна говорити про його професійну компетентність» [404, с. 86]. Справедливо, на нашу думку, стверджує А. Маркова: «Оцінювання професійної компетентності є недоцільним, якщо не містить аналізу результатів праці – тих якісних позитивних змін у психологічному розвитку учнів, які відбулися під впливом учителя» [404, с. 86]. Зважаючи на зазначене, як істотну видову ознаку досліджуваного поняття виокремлюємо «рівень вихованості й навченості учнів».

Відтак, **професійну компетентність учителя історії** визначаємо як *інтегративну здатність особистості, що забезпечує кваліфіковане виконання педагогічної діяльності за рахунок збалансованого поєднання комплексу історичних, дидактико-методичних, психологічних та інших знань, умінь викладання фахових дисциплін у ЗЗСО різних типів, навичок аналізу історичних явищ і подій, вирішення проблем у галузі історії, здатностей життєво й фахово реалізувати себе на основі ціннісно-світоглядних надбань людства, необхідних професійних якостей (*творче ставлення до освітньої діяльності; інтерес до інновацій в освітньому процесі; аналітичний розум; оригінальність мислення; зацікавленість минулим людства; наполегливість і цілеспрямованість; відповідальність*)*

та зумовлює достатні рівні вихованості й навченості учнів.

Важливим для нашого дослідження є визначення структури професійної компетентності педагога. На думку О. Шестопалюка, вона охоплює ключові, базові та спеціальні компетентності [680, с. 337]. В. Введенський цей перелік розширює, називаючи ключові (інформаційні, регулятивні, комунікативні, *key competencies* (OECD)), операційні та інтелектуально-педагогічні компетентності, змістовими складниками яких є відповідні компетенції: інформаційні (комплекс світоглядних, психолого-педагогічних, науково-методичних знань та здатність до їх набуття); регулятивні (висунення мети, планування, активність, оцінювання результатів діяльності, рефлексія тощо); комунікативні (емоційна стійкість, екстраверсія, мовленнєві вміння, здатність до нестандартного вирішення завдань у процесі педагогічного спілкування, установлення психологічного контакту й культура мовлення тощо); операційні (прогностичні, проєктивні, предметно-методологічні, організаційні навички тощо); інтелектуально-педагогічні (інтелектуальні вміння аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, конкретизації, гнучкість і критичність мислення) [121, с. 26–27].

До складу професійної компетентності вчителя історії В. Прокопчук відносить взаємопов'язані складники: предметну (історія, правознавство), психологічну, педагогічну, методичну, інформаційно-комунікаційну компетентності, а також особисті професійно важливі людські якості (креативність, організованість, відповідальність, ораторські здібності, доброту, емпатію тощо) із внутрішньою потребою до постійної самоосвіти та професійного вдосконалення і зростання [537, с. 98]. Н. Кузьміна пропонує і складі професійної компетентності виділяти п'ять елементів (видів): спеціальну і професійну компетентність у галузі дисципліни, що викладається; методичну компетентність (способи формування знань, умінь в учнів); соціально-психологічну компетентність (процес спілкування); диференційно-психологічну (мотиви, здібності учнів); аутопсихологічну компетентність (переваги та недоліки власної діяльності) [341, с. 90].

Отже, до структури професійної компетентності доцільно віднести професійно значущі знання, вміння і якості. Також важливе значення має професійна позиція майбутнього вчителя. Вона координується з мотивацією до професійної діяльності та професійними цінностями. Згідно з проаналізованими вище

поглядами науковців вважаємо за необхідне визначити ознаки, що входять до складу професійної компетентності, а саме: усвідомлення значущості сформованих знань для майбутньої професійної діяльності; розвиток творчих начал у процесі фахової підготовки; якісне відпрацювання та закріплення професійних вправ. Погоджуючись із вищезазначеним, вважаємо, що поняття професійної компетентності доцільно визначати поєднанням практичної та особистісної готовності до виконання власної професійної діяльності відповідно до поставлених завдань. Отримані результати означеної діяльності залежать від особистісного потенціалу, здобутих знань, сформованих умінь та навичок.

Дослідниця І. Зимня [245, с. 8] пропонує такі складники: знання змісту компетентності (когнітивний аспект); уміння, досвід, прояви компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (поведінковий аспект); ціннісне ставлення до змісту, процесу та результату актуалізації компетентності (ціннісно-смысловий аспект); емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву компетентності (регулятивний аспект); готовність до актуалізації прояву компетентності в різноманітних ситуаціях вирішення соціальних і професійних завдань (мотиваційний аспект).

У науковій літературі [115; 141; 261; 314; 442] прийнято виокремлювати чотири компоненти: когнітивний (обізнаність із формами та методами педагогічної діяльності); діяльнісний (операційно-технологічний); мотиваційно-ціннісний (інтерес до педагогічної діяльності та самосприяння формуванню творчої особистості); рефлексивно-оцінний або оцінно-рефлексивний (виконання взаємної самооцінювання професійної діяльності з орієнтацією на саморозвиток та самовдосконалення).

Слушними в контексті нашого дослідження є погляди О. Дорофєєва на складники професійної компетентності майбутніх фахівців [199]: актуальна кваліфікованість (знання, уміння й навички в професійній галузі); когнітивна готовність (на діяльнісному рівні опановувати нові знання; здібність до успішного пошуку і засвоєння, використання наукової інформації, уміння навчатись і вчити інших); комунікативна підготовленість (володіння рідною та іноземними мовами, знання ділової етики професійного спілкування і управління колективом, уміння вести дискусію, мотивувати і захищати свої дії тощо, підготовленість до пошуку нових підходів до вирішення відомих завдань (креативна підго-

товленість); розуміння тенденцій і основних напрямів розвитку професійної галузі в поєднанні з політичними, духовними, економічними і соціальними процесами тощо. У цих поглядах науковця нам імпонує наявність у структурі феномену креативного складника. На цьому етапі наукового пошуку є потреба звернутися до змісту освітньо-кваліфікаційної характеристики вчителя історії. Для прикладу, подамо у вигляді таблиці основні функції, завдання та вміння професійної діяльності бакалавра освітньої галузі (кваліфікація 014.03 Середня освіта (Історія)) [614].

Як видно з табл. 1.4, типові завдання діяльності вчителя історії (стереотипні, діагностичні та евристичні) спрямовані на виконання функції мотивації та стимулювання, проєктувальної, організаційної, конструктивної, дослідницької, контрольної-аналітичної (діагностичної) та рефлексивної функцій.

Таблиця 1.4

Базові компетентності вчителя історії

№	Базові компетентності	Функції	Ознаки виявлення
1	Фахова Здатність до реалізації функцій професійної діяльності	Мотивації й стимулювання	Готовність застосовувати засоби, прийоми, технології щодо мотивації та стимулювання суб'єктів педагогічного процесу
		Проєктувальна	Здатність визначати цілі (стратегічні, тактичні, оперативні), планувати процеси для досягнення бажаних результатів, планувати діяльність суб'єктів педагогічного процесу
		Організаційна	Здатність організовувати процеси, створювати умови для досягнення бажаних результатів
	Фахова Здатність до реалізації функцій професійної діяльності	Конструктивна	Спроможність переносити знання та вміння з одного виду професійної діяльності на інший; добирати доцільні методи, форми, засоби педагогічної діяльності; конструювати педагогічні заходи (навчальні заняття, виховні заходи, педагогічні збори тощо); розробляти методичне забезпечення педагогічного процесу
		Дослідницька	Здатність до організації та проведення досліджень (теоретичних, практичних), пошукової роботи; наукового аналізу й узагальнення власного педагогічного досвіду
	Контрольно-аналітична (діагностична)	Спроможність організовувати та проводити процедури контролю, визначати критеріальну основу оцінювання	

№	Базові компетентності	Функції	Ознаки виявлення
		Рефлексивна	Здатність до переосмислення процесів, результатів, засобів їх досягнення; визначення шляхів покращення якості процесів та результатів
2	Соціальна	Здатність до життєдіяльності в суспільстві; взаємодії та праці в команді	Здатність аналізувати механізми функціонування соціальних інститутів суспільства, дотримуватись соціальних норм і правил; продуктивно співпрацювати з різними соціальними групами і партнерами в групі, виконувати різні ролі й функції в колективі; застосовувати технології вирішення конфліктів, досягнення консенсусу; працювати в команді; застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації, технології говоріння і слухання, ділового мовлення
3	Загальнокультурна	Здатність до розвитку культури особистості та суспільства в різних аспектах	Спроможність аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової, науки й культури; знати рідну й іноземні мови, застосовувати навички мовлення та норми відповідної мовної культури; застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей, для розроблення й реалізації стратегій і моделей поведінки та кар'єри; опановувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між народами, різноманітності світу й людської цивілізації
4	Здоров'я-збережувальна	Здатність до збереження власного здоров'я	Збереження здоров'я фізичного, соціального, психічного і духовного (власного та оточуючих); застосування навичок здорового способу життя, гармонізації режиму праці та відпочинку; попередження професійного стресу та вигорання
5	Громадянська	Здатності у сфері суспільно-політичного життя в Україні, захисту	Здатність орієнтуватися в проблемах сучасного суспільно-політичного життя в Україні; застосовувати процедури й технології захисту власних інтересів, прав і свобод своїх та інших громадян, виконання громадянських обов'язків у межах місцевої громади та

№	<i>Базові компетентності</i>	<i>Функції</i>	<i>Ознаки виявлення</i>
		власних прав і свобод, виконання громадянських обов'язків	держави загалом; використовувати способи діяльності й моделі поведінки, що відповідають чинному законодавству України, задовольняють власні інтереси особи та захищають права людини й громадянина; робити свідомий вибір та застосовувати демократичні технології прийняття індивідуальних і колективних рішень, враховуючи інтереси й потреби громадян, суспільства та держави
6.	Інформаційна	Здатність до пошуку, обробки, збереження і створення інформаційних ресурсів та обміну ними	Здатність до використання інформаційно-комунікаційних технологій, орієнтування в інформаційному просторі, володіння й оперування інформацією відповідно до потреб ринку праці; застосовування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності та повсякденному житті, раціональне використання комп'ютера й комп'ютерних засобів при розв'язуванні завдань, пов'язаних з опрацюванням інформації, її пошуком, систематизацією, зберіганням, поданням та обміном; здатність до побудови інформаційних моделей і їх дослідження за допомогою засобів ІКТ

Для виконання вказаних функцій майбутні вчителі історії за результатами навчання за бакалаврською програмою мають демонструвати здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми в освітній діяльності або в процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов. Паралельно в майбутніх учителів формуються вміння розв'язувати складні непередбачувані завдання і проблеми в спеціалізованих сферах професійної діяльності та / або навчання, що передбачає збирання та інтерпретацію інформації (даних), вибір методів та інструментальних засобів, застосування інноваційних підходів. Крім того, вони мають демонструвати розвинуті особистісні якості (відповідальність за професійний розвиток окремих осіб та / або груп осіб, здатність до подальшого навчання з високим рівнем автономності).

Отже, нині у структурі професійної компетентності вчителя історії відіграє вкрай важливу роль соціальний компонент: учитель змушений діяти в умовах соціальної мінливості. Він, як і раніше, виступає основним джерелом інформації, але виникає й не обхідність організації самостійної роботи школярів із джерелами, щоб учні могли формувати власний погляд на історичні події [211].

Окрім історично-педагогічних знань і умінь, у сучасного вчителя історії мають бути сформовані такі важливі якості, як професійна майстерність; державницька свідомість; гуманістична спрямованість викладання; демократизм; висока особиста культура [369]; міцне фізичне здоров'я; творче ставлення до роботи; логічне мислення; аналітичний розум; оригінальність мислення; здатність до концентрації уваги; організаторські здібності; наполегливість і цілеспрямованість; уміння приймати відповідальні рішення.

Виконаємо структурно-компонентний аналіз професійної компетентності майбутніх учителів історії. Центральне місце у структурі професійної компетентності майбутнього вчителя історії посідають психолого-педагогічні здібності – складні психічні властивості особистості, які визначають придатність людини до успішного й творчого виконання педагогічної діяльності й інтегрують глибокі педагогічні та історичні знання, прагнення до вдосконалення дидактичних і методичних умінь, розвитку власної педагогічної майстерності, готовність до впровадження передового педагогічного досвіду [130; 333; 599].

Природною основою здібностей у психології [116; 126; 127; 182; 357] прийнято вважати задатки – природні анатомо-фізіологічні особливості нервової системи й мозку, які виявляються в типологічних особливостях людини. Задатки виступають як природні, органічні передумови розвитку здібностей людини, однак самі їх не визначають [92, с. 129]. Спадковими є також і нахили, які визначаються стійкою орієнтованістю індивіда на певну діяльність, якою він прагне займатися [116; 182].

Таким чином, саме задатки та нахили до освітньої діяльності, розуміння особливостей нового покоління, любов до дітей, здатність навчати та транслювати відомості, комунікативні навички, певні природжені анатомо-фізіологічні й психологічні риси (зорова і моторна пам'ять, творче мислення, просторова уява, комунікабельність тощо) сприяють формуванню професійної

компетентності майбутніх учителів історії. Відтак, у її структурі виділимо насамперед два компоненти: інваріантний і формувальний. Проаналізувавши наукові джерела з філософії суспільно-гуманітарної освіти, теорії й методики фахової підготовки вчителів історії, ми виокремили в структурі професійної компетентності майбутніх учителів історії п'ять взаємозумовлених та взаємозалежних складників: інформаційно-когнітивний, операційно-діяльнісний, мотиваційно-ціннісний, креативно-проектний та оцінно-рефлексивний. Таке структурування компетентності відображає сучасне загальнопедагогічне тлумачення цього поняття. Розглянемо докладніше кожен із них у складі професійної компетентності майбутніх учителів історії (рис. 1.4).

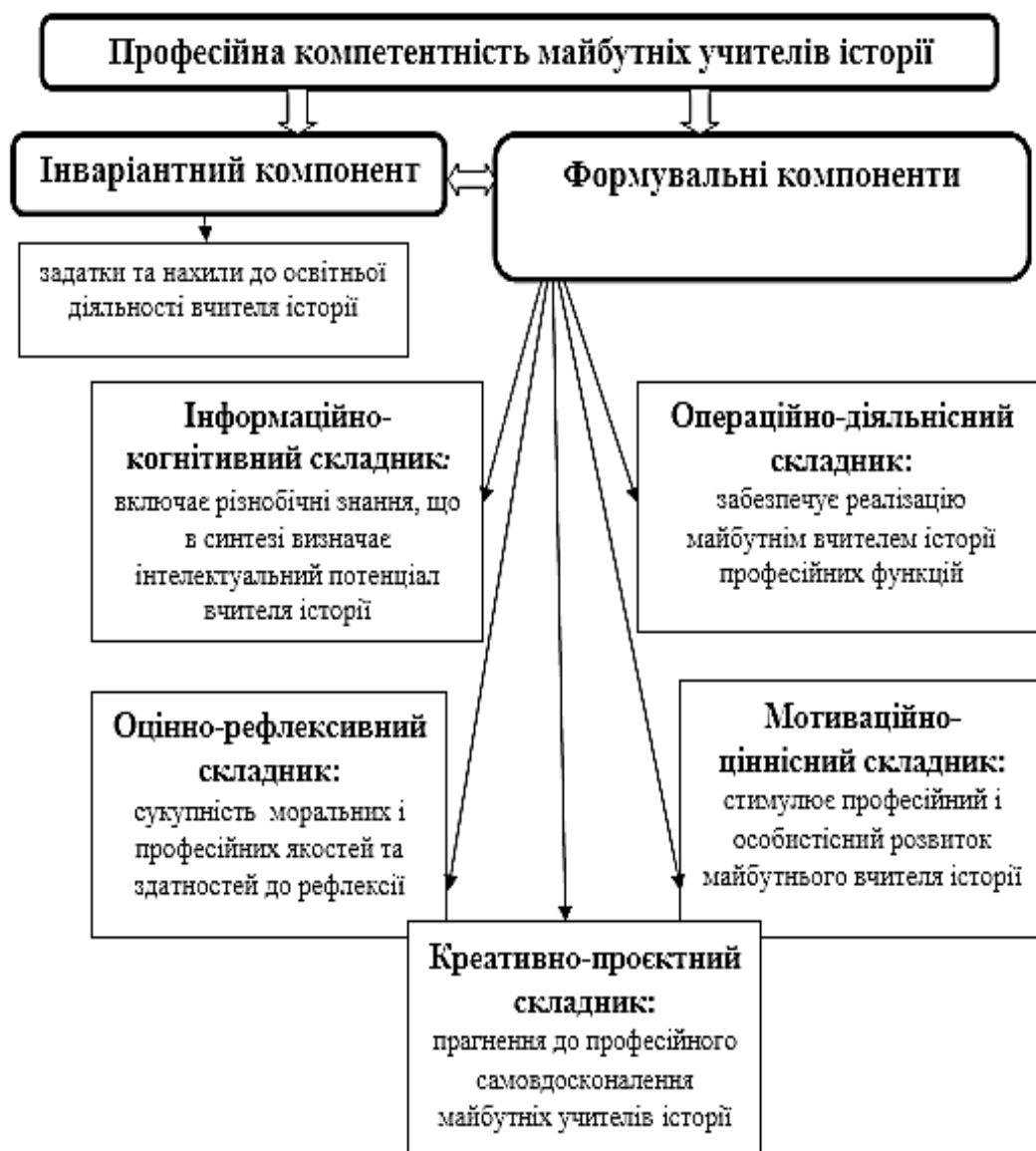


Рис. 1. 4. Структура професійної компетентності майбутніх учителів історії

Основою **інформаційно-когнітивного складника** є знання – «сукупність відомостей з якої-небудь галузі, набутих у процесі навчання, дослідження тощо» [110, с. 771]. З точки зору педагогіки знання розглядається як «відображення у свідомості індивіда образів предметів і явищ об'єктивної дійсності, їх властивостей, відносин між ними й закономірностей розвитку в процесі засвоєння суспільного досвіду пізнання» [324, с. 326]. В «Енциклопедії освіти» виокремлюються такі види знань: предметні – різного ступеня узагальнення; знання способів дій, включаючи розумові; знання норм, на основі яких формуються вміння й навички міжособистісних стосунків; знання цінностей, що відбивають характер політичних, світоглядних, моральних, естетичних орієнтацій [324].

До інформаційно-когнітивного складника професійної компетентності майбутніх учителів історії відносимо: загальнопедагогічні знання – усвідомлення і засвоєння провідних ідей, концепцій, закономірностей розвитку державної системи освіти; засвоєння фундаментальних психолого-педагогічних теорій, дидактичних принципів, змісту, форм та методів навчання і виховання; засвоєння теоретичних основ та методів науково-дослідної роботи; засвоєння основ психології та народної педагогіки; знання методики проведення уроків історії у ЗЗСО; історичні знання – знання про минуле людства, головні події, життя та діяльність видатних людей, визначні досягнення культури як власної країни так і, опосередковано, всього світу у двох вимірах – етнологічному (горизонтальному) та хронологічному (вертикальному), закономірностей історичного розвитку України та світу, термінології предмета, розуміння основних явищ та закономірностей минулого, оцінювання сьогодення з позицій минулого; теоретичні знання у галузі ІТ-технологій: знання про дані, інформаційні процеси та технології, про використання ІТ-технологій у фаховій підготовці та майбутній професійній діяльності.

Майбутні вчителі історії для формування історичних знань мають застосовувати методологічний підхід та володіти методикою навчання історії, спираючись на першоджерела. До структури історичних знань В. Прокопчук включає історичні уявлення та історичні поняття, а також знання про закони та закономірності історичного процесу [538, с. 295]. Хоча, на наш погляд, саме погляди людей на своє минуле, на події, які вже відбулися, а також на пізнавальну діяльність становлять історичні знання.

Виходячи з філософського, методологічного та інших наукових підходів, доцільно виділити низку функцій історичних знань. Найрозвинутіша серед них – *науково-пізнавальна*, закладена в самій природі прагнення не лише науковців, але й учнів, студентів, інших людей до пізнання історичних знань, теоретичних узагальнень історичних фактів і подій, виявлення головних тенденцій суспільного розвитку. Сам процес пізнання свідчить про існування *методологічної функції*, пов'язаної з критичним осмисленням і добором методологічних принципів (правил) історичного пізнання, ефективних методів дослідження знань, нарешті, використання отриманих знань на практиці в різноманітних життєвих ситуаціях. Крім того, історичні знання, надаючи відомості про минуле, визначаючи основні закономірності розвитку суспільства, дають можливість моделювати подібну ситуацію в майбутньому, генеруючи, таким чином, *прогностичну функцію*. Відповідно, надаючи широкий інструментарій прикладів правил поведінки, надбань культури, визначаючи місце людини у плині часу від минулого через сучасне до майбутнього, наповнюючи конкретним змістом такі поняття, як патріотизм, честь, громадянський обов'язок, гуманізм, права людини, толерантне ставлення до інакомислячих, повага до інших націй та релігій тощо, історичні знання реалізують *суспільно-політичну та виховну функції* [266; 575].

За рівнями наукового знання можна визначити теоретичний та емпіричний рівні історичних знань. При цьому теоретичний рівень історичного наукового знання розкриває природу всього історичного процесу, а емпіричний рівень, представлений у формі описів та узагальнень, охоплює основний масив історичного знання і відображає реальний хід історії людства. Історико-теоретичні та історико-емпіричні знання майбутні вчителі історії набувають під час вивчення навчальних дисциплін «Історія України» та «Всесвітня історія» (відповідно до хронологічних періодів).

Операційно-діяльнісний складник професійної компетентності майбутніх учителів історії містить уміння й навички професійно-педагогічної діяльності. Поняття «уміння» в психолого-педагогічній науці прийнято вважати елементами діяльності, що дозволяють робити будь-що з високою якістю (точно і правильно виконувати якусь дію, операцію, серію дій тощо). А поняття «навички» тлумачать як автоматизовані компоненти вмінь, які реалізуються на рівні несвідомого контролю [367]. Відповідно, для забезпечення успішної професійної діяльності

майбутніх учителів історії необхідний розвиток загальнопедагогічних умінь і навичок, до яких доцільно віднести педагогічне спілкування, володіння організаторськими здібностями управляти дитячим колективом та освітнім процесом, уміння здійснювати контроль, розвинену педагогічну техніку, навички самостійної роботи та здатність до педагогічної творчості й імпровізації тощо. Саме поліфункціональність спілкування, на думку дослідниці О. Матвієнко, дає вчителю змогу організувати взаємодію на уроці і поза ним як цілісний процес, забезпечити суб'єкт-суб'єктний характер стосунків з учнями, які стають активними співучасниками освітнього процесу [413, с. 124]. У педагогічному енциклопедичному словнику це поняття потрактовано як форма навчальної взаємодії, співробітництва педагогів і майбутніх учителів; складна взаємодія людей, в якій здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками [160, с. 437].

Складником педагогічного спілкування є *педагогічна техніка*. Вона складається з умінь спілкуватися вербально (культура і техніка мовлення) і невербально (зовнішній вигляд, міміка, пантоміміка). Завдяки цьому вчитель, використовуючи власну техніку мовлення (дихання, напруження м'язів, емоції, темп мовлення) та вміння соціальної перцепції (увага, уява, спостережливність), емоційного самовладання, артистизму, досягає ефективних педагогічних результатів. Для управління колективом під час освітнього процесу майбутній учитель історії має формувати у собі майстерність організаторської та самоорганізаторської діяльності. Тобто, використовуючи власну працю, знання, інтелект й мотиви учнів, застосовуючи творчий підхід, досягати поставленої мети, організовуючи передусім власну роботу, правильно плануючи та контролюючи її. Крім того, майбутнім учителям історії необхідно, розвиваючи індивідуальність кожного учня та виховуючи їх, організовувати учнівський колектив, об'єднувати його, надихати школярів на вирішення важливих завдань.

Важливими загальнопедагогічними вміннями й навичками вчителя історії є *вміння здійснювати контроль* для організації на уроці зворотного зв'язку між учителем й учнями, визначення рівня навчальних досягнень та сформованості історичних знань. Професійна діяльність учителя передбачає сформованість таких умінь і навичок, як: пошук, опрацювання історичних джерел (письмові, речові, усні, етнографічні або вербальні, зображальні,

оповідні, особового походження, масові та немасові тощо), засвоєння історичних фактів, подій (дат), персоналій, дослідницькі вміння; аналіз та критичне оцінювання свідчень (джерел) минулого, проєктувальні та конструктивні вміння; історико-творча та виховна діяльність (організація гурткової роботи, краєзнавчих розвідок, історичних ігор, квестів, походів тощо), уміння застосувати здобуті історичні знання на практиці. Уміння й навички професійної пошуково-дослідницької діяльності майбутні учителі історії набувають у процесі опанування фахових дисциплін. Рівень їх сформованості простежується під час апробації практичного досвіду в процесі реалізації проєктів та написання студентських наукових статей, курсових і дипломних робіт [109, с. 69].

Операційно-діяльнісний складник також містить уміння й навички роботи в інформаційно-комунікаційному педагогічному середовищі, вміння застосовувати ІТ-технології для вирішення завдань професійної діяльності (робота з текстовими документами; таблицями; малюнками; діаграмами; презентаціями; комп'ютерними графічними об'єктами; Flash-анімацією тощо), уміння використовувати контроль знань із допомогою комп'ютера (здійснення моніторингу, проміжне діагностування, електронне тестування, прогнозування), уміння використовувати готові електронні засоби й самостійно розробляти власні мультимедійні навчальні засоби (далі – МНЗ).

Креативно-проєктний складник професійної компетентності майбутніх учителів історії містить *навички самостійної роботи*, що мають велике значення для професійного розвитку майбутніх учителів історії. Саме під час фахової підготовки у ЗВО майбутні вчителі відпрацьовують основні вміння з пошуку та опрацювання історичних відомостей, джерел, визначення їх достовірності та правдивості, самостійно створюють та реалізують проєкти, пишуть реферати (есе), тези й наукові роботи та, особливо, виступають з доповідями, вирішують проблемні та індивідуальні творчі завдання, готують та проводять екскурсії, web-квести тощо. Завдяки цьому активізується пізнавальна діяльність майбутніх фахівців, їх саморозвиток, готовність до самоосвіти, що допомагає більш усвідомлено засвоювати навчальний матеріал та організувати самонавчання в ході фахової підготовки з метою підвищення своєї кваліфікації. Дослідниця О. Білоус [83, с. 155] звертає увагу на обов'язковість чіткого формування завдань для організації ефективної самостійної роботи.

Самостійна робота майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки допомагає вирішити низку найважливіших завдань навчання: сприяє формуванню основних ідей, історичних понять; розвиває історичне мислення; урізноманітнює форми перевірки знань; уможливорює проведення диференційованої роботи за допомогою створення пошукової проблемної ситуації під час заняття, застосування різноманітних дидактичних та навчально-технічних засобів в умовах переходу від пасивного виконання навчальної роботи до пізнавальної активності з формуванням особистої думки під час вирішення проблемних і творчих питань.

В успішній професійній діяльності майбутніх учителів історії важливу роль відіграє *педагогічна творчість*, що є складником загальнопедагогічних умінь і навичок. Вона виникає з ініціативи та натхнення педагога, що прагне до інновацій та вдосконалення освітнього процесу. Як відомо з практики, в освітньому процесі ЗВО творчість майбутніх учителів недостатньо організована. На думку О. Пінської, під час фахової підготовки майбутніх учителів необхідно зосереджувати увагу на формуванні в майбутнього вчителя вмінь саморегуляції, тобто вмінь миттєвого перевтілення, імпровізації та вироблення в себе творчого робочого відчуття, яке полягає у творчому хвилюванні, зосередженості уваги, активності уяви, задоволеності діяльністю і виявляється в готовності до імпровізації, в уміннях ставити перед собою творчі завдання та вирішувати їх [501, с. 276]. Важливим складником педагогічної творчості вчителя є *педагогічна імпровізація*, яка передбачає здатність швидко і правильно оцінювати ситуацію і приймати рішення в нестандартних ситуаціях, під час проведення нетрадиційних (інтерактивних) форм роботи з опертям на власні знання, досвід та інтуїцію. До того ж багато чого залежить від комунікативних умінь та навичок учителя. Адже, на думку В. Кан-Калика, педагогічна імпровізація відбувається у формах різноманітних дій: вербальних (монолог, діалог, репліка), фізичних (погляд, жести) та словесно-фізичних [272].

Важливим елементом креативно-проектного складника професійної компетентності майбутніх учителів історії є прагнення до професійного самовдосконалення як уявлення про найвищу досконалість, приклад відомого вчителя-наставника або певний перелік очікуваних результатів у професійній діяльності. Цей процес відбувається в освітньо-виховному середовищі ЗВО, але

він ще більше залежить від самої позиції майбутніх учителів. Адже самовдосконалення як міжпредметне поняття – це свідомою робота з розвитку своєї особистості як професіонала, що передбачає адаптацію власних індивідуально-неповторних особливостей до вимог педагогічної діяльності, постійне підвищення професійної компетентності й розвиток соціально-моральних якостей [26]. Розвиток та вдосконалення креативно-проектного складника означає процес формування ставлення особистості до себе як до суб'єкта майбутньої професійної діяльності, а також усвідомлення змісту і необхідності виконання професійно-педагогічних функцій через проектування в конкретній соціально-економічній ситуації.

Оцінно-рефлексивний складник професійної компетентності майбутніх учителів історії передбачає сформованість професійно-особистісних якостей майбутніх учителів, до яких належать: любов до дітей, внутрішні цінності, розвинена духовна культура, педагогічна інтуїція, рефлексія, потреба у професійно-педагогічному самовдосконаленні. Виходячи з мети навчання історії у ЗЗСО, зазначеної у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти [189] та навчальних програмах [448, с. 4], а також з огляду на потребу формування національних та загальнолюдських цінностей, правової свідомості, самоідентичності та почуття власної гідності на основі осмислення соціального і морального досвіду минулих поколінь, критичного мислення, навичок оцінювання суспільних явищ і процесів, життєвих та прикладних особистісно-життєтворчих, комунікативних, інтелектуально-інформаційних навичок та відповідних компетентностей, учитель історії має бути людиною освіченою, ерудованою, патріотично налаштованою, з високою моральністю та культурою. Адже, на думку вчених Л. Губернського, В. Кременя, А. Приятельчука [171], культуру особистості характеризує глибина засвоєння загальнолюдських надбань матеріальної і духовної культури, перетворення цих надбань на власний духовний світ та їх застосування в процесі життєдіяльності й спілкування з іншими людьми, створені в процесі соціалізації.

Завдяки педагогічній (професійній) спрямованості вчитель виявляє інтерес до педагогічної діяльності, здатність нею займатися та емоційне ставлення до діяльності. Емпатія, любов та спрямованість на дитину, терпимість і мудрість учителя, здатність розглядати той чи інший вчинок, хід навчання, виховання й розвитку в певній перспективі – якості, необхідні для

вчителя. Тому усвідомлення майбутніми вчителями норм, правил, моделі педагогічної професії, формування власного кредо свідчить про *педагогічну (професійну) самосвідомість (Я-концепцію) вчителя*, коли він співвідносить себе з професійним еталоном чи референтними людьми, здійснює самооцінювання. Саме спрямованість свідомості на себе як на суб'єкта педагогічної діяльності формує потребу в професійному самовдосконаленні, здатність до рефлексії, правильне оцінювання до себе й до інших [374; 490].

Уміння виявляти індивідуальні особливості професійної діяльності, аналізувати результати своєї навчальної діяльності в поєднанні з мотивацією, визначати проблеми в організації процесу навчання історії становить зміст *оцінно-рефлексивного* складника професійної компетентності майбутніх учителів історії, який забезпечує взаємозв'язок усіх компонентів професійної діяльності, управління та оцінювання.

У педагогіці та педагогічній психології під рефлексією [2; 3; 56; 95; 273; 388] прийнято вважати сукупність умов, що сприяють творчому підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної ефективності та результативності, завдяки чому здійснюється професійне становлення та розвиток особистості педагога. У педагогіці рефлексія має високий розвивальний потенціал як інтроспективний психологічний процес особистісних перетворень, що дозволяє використовувати її в розробленні психологічних механізмів спрямованого вдосконалення професійних якостей і самовизначення особистості майбутніх учителів. Дослідниця А. Умінська [647, с. 78] звертає увагу на необхідність поєднання вмінь рефлексії та самоаналізу майбутнього вчителя, що внеможливіює відстороненість внутрішнього світу вчителя від його професійної діяльності та духовного вдосконалення.

Завдяки сформованості вмінь рефлексії майбутні вчителі здатні усвідомлювати свої проблеми, знаходячи способи їх вирішення, розвиваючи при цьому професійну мотивацію, що дає майбутньому фахівцеві можливість для реалізації та розвитку рефлексивних здібностей у процесі особистісного та професійного зростання [647, с. 27]. Саме завдяки рефлексії майбутні вчителі історії здатні регулювати власну активність, впливати на систему норм і стандартів, управляти навчальною та практичною діяльністю.

Оцінно-рефлексивний складник дозволяє майбутнім учителям історії адекватно оцінювати рівень своєї інформаційно-комунікаційної компетентності та планувати професійне зростання в процесі фахової підготовки. Він свідчить про готовність майбутніх учителів історії до пошуку шляхів вирішення проблем, що виникають у процесі використання ІТ-технологій, розвиненість у них уміння критично оцінювати свій інтелектуальний і соціальний потенціал, а також здійснювати доцільний добір і використання інформаційно-дидактичних і навчально-методичних матеріалів, розуміти їх роль і місце в освітньому процесі.

Мотиваційно-ціннісний складник професійної компетентності майбутніх учителів історії передбачає сформованість у них ціннісних орієнтацій на оволодіння педагогічною діяльністю, морально-етичних цінностей життєдіяльності в соціумі та, зокрема, освітньому процесі, позитивних мотивів, прагнень до інноваційної освітньої діяльності, стійких потреб розвитку власного творчого потенціалу, зацікавленості минулим людства. Цей складник професійної компетентності виконує функцію стимулювання професійного й особистісного розвитку майбутніх учителів історії.

Солідаризуємося з думкою А. Грітченка [169, с. 220], що результатом сформованості мотиваційної сфери професійної компетентності майбутніх учителів є розвиток у них особистісно-мотиваційної та соціальної ключової компетентностей, які характеризують сукупність соціальних установок, ціннісних орієнтацій, професійно-педагогічну спрямованість на роботу в ЗЗСО. На наш погляд, важливим критерієм професійної компетентності майбутніх учителів історії, крім суто професійної діяльності, стають *вчинки* як свідомі дії, акти морального самовизначення, у яких людина стверджує себе як особистість.

Найважливішим компонентом внутрішньої структури свідомості та самосвідомості особистості є *ціннісні орієнтації*, які закріплюються життєвим досвідом. При цьому, на думку багатьох учених, вони як особливі психологічні утворення відмежовують значуще, істотне для конкретної людини від неістотного, незначущого (А. Фурман [654]), охоплюють потреби, ідеали, установки, інтереси та смаки, формуються в процесі діяльності й спілкування, а потім трансформуються в соціальні установки (Н. Фролова [652]), стають результатом віддзеркалення в людській свідомості наявних у суспільстві ціннісних відносин (Р. Шульга [685]). Дослідниця Н. Рейнвальд [418, с. 115] визначає п'ять

найважливіших базових властивостей особистості: колективізм, працьовитість, допитливість, естетичність та організованість. До гуманістичних ціннісних орієнтацій учителя історії вчена Н. Сідельник відносить поняття людини, любові, праці, світу, свободи, совісті, справедливості, добра, істини, краси та знання, які становлять зміст аксіологічного компонента професійної компетентності вчителя XXI ст. [592, с. 44].

Отже, при сформованості в майбутніх учителів історії потреби отримувати професійно значущі знання розвивається мотиваційно-ціннісний компонент, що відображає такі показники, як внутрішня потреба до досягнень та сформована система цінностей і мотивації до здійснення майбутньої професійної діяльності, потреба максимально реалізувати свій творчий потенціал у процесі фахової підготовки, наявність інтересу до поглибленого вивчення фахових дисциплін та потреби в неперервній освіті впродовж життя.

Мотиваційно-ціннісний складник містить сформований інтерес і позитивне ставлення до застосування МНЗ у професійно-педагогічній діяльності, який дослідниця Л. Паршина [485] називає світоглядним баченням навколишнього світу як відкритої інформаційної освітньої системи. Така система, на думку А. Грітченка [170], спонукає майбутніх учителів до зміни стилю мислення, професійної діяльності, ціннісного самовизначення відносно отримуваних даних, регулює парадигмальне самовизначення педагога, формування в нього професійного світосприйняття в контексті цінностей сучасного інформаційного суспільства.

Проаналізовані нами складники професійної компетентності майбутніх учителів історії та певні вимоги до їхньої фахової підготовки дозволяють стверджувати, що формування професійної компетентності майбутніх учителів історії – це цілісний розвиток їх особистості, зокрема, професійних здібностей, якостей і характеристик, таких як активність, відповідальність, дисциплінованість, пам'ять, увага, акуратність, самостійність, мислення, працелюбність, вимогливість до себе, а також його комунікативних якостей.

1.4. Концепція системного формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки

В умовах розвитку та модернізації освітньої сфери розширюється можливість та арсенал залучених до неї сучасних засобів та технологій, що потребує істотних реформаторських змін освітнього процесу, його організації та, відповідно, удосконалення процесу фахової підготовки майбутніх учителів історії. Назване дедалі більше залежить від формування професійно значущих якостей у поєднанні з оволодінням ними науковими фаховими знаннями, уміннями, навичками та здатностями, необхідними для творчого виконання майбутніх професійних обов'язків.

Водночас освітній процес ЗВО все ще зорієнтований переважно на традиційну освіту, ніж на логіку компетентнісної освіти, що передбачає насамперед дії з виконання самостійно обраної педагогічної проблеми, а потім умотивоване застосування знань і вмінь, які дозволяють вирішити цю проблему. Виходячи із ситуації, модернізація фахової підготовки майбутніх учителів історії на засадах компетентнісної концепції є однією з найбільш важливих проблем сучасної вищої педагогічної освіти. Концепція формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки спрямована на обґрунтування цілей, завдань, принципів, форм, методів, педагогічних умов та системи означеної підготовки.

Для вивчення порушеної проблеми проаналізуємо поняття «концепція». У словниковій літературі цей термін визначено як систему доказів певного положення, систему поглядів на те чи інше явище; спосіб розуміння, тлумачення якихось явищ [112, с. 571]; систему поглядів на те чи інше явище; 2) провідний задум, конструктивний принцип різних видів діяльності [336, с. 128]. Дослідник В. Беспалько [58] пов'язує концепцію із системним описом певного предмета чи явища, що сприяє його розумінню, трактуванню, виявленню первинних ідей побудови та функціонування. На цій основі ми й пропонуємо опис педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової компетентності. Зазначимо, що системою прийнято вважати «...упорядковану сукупність якісно визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія, спрямована на досягнення

певної мети» [586]. Для повноцінного функціонування системи, якою, зокрема, є і педагогічна система цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової компетентності вона повинна містити низку індикаторів: упорядкованість; дегенеративність; членованість; надійність; елементарність; детермінованість; центрованість; завершеність; іманентність; мінімальність; стаціонарність; гомогенність [646].

Концептуальні основи реалізації компетентнісного підходу досліджували К. Баханов [47-50], І. Бех [65], О. Биковська [77], Н. Бібік [78; 79], Ю. Бойчук [92], С. Бондар [99], А. Вербицький [122; 123], М. Головань [153], Р. Гуревич [174], Й. Гушулей [181], Н. Дем'яненко [187], О. Джеджула [192], В. Дуганець [203], Е. Зеєр [238], І. Зимня [243], О. Овчарук [469; 470], Н. Побірченко [656], І. Пометун [509-513; 517], І. Родигіна [560], О. Савченко [572], А. Субетто [621], Ю. Сухарніков [625], Р. Тарасенко [631], Л. Тархан [632], Ю. Татур [634], Дж. Равен [547 та ін. Теорію компетентнісно орієнтованого підходу до навчання викладено в працях С. Амеліної [11], В. Беспалька [59], Е. Зеєра [236; 239], І. Зимньої [244], І. Зязюна [252], С. Калашнікова [269], Н. Кузьміної [339], В. Лугового [375], А. Маркової [406], Л. Мітіної [428], Н. Ничкало [458; 459], О. Овчарук [471], Л. Пуховської [545], В. Радкевич [550], Г. Терещука [636], А. Хуторського [660], В. Ягупова [690; 692].

Питання фахової підготовки майбутніх учителів активно вивчалось вітчизняними та іноземними вченими О. Абдуллою [1], Є. Барбіною [44], В. Берекою [55], І. Зязюном [248; 494], Ж. Карташовою [278], Л. Кондрашовою [308], І. Костіковою [313], Н. Кузьміною [340], А. Ліненко [364], О. Мисечко [427], О. Пехотою [493; 494], Л. Поліщук [507], В. Семиченко [581], В. Сластьоніним [604], А. Старєвою [494; 496], Л. Хомич [657], С. Шехавцовою [681] та ін.

Незважаючи на низку ґрунтовних досліджень у галузі компетентнісно орієнтованої фахової підготовки майбутніх учителів у ЗВО, ще не створено системних розвідок проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів історії. Такий стан речей не лише не сприяє реформуванню освітнього процесу у ЗВО, а й гальмує оновлення змісту професійної освіти, методів, форм, засобів навчання, нарешті, негативно впливає на впровадження компетентнісно орієнтованого навчання. Очевидно, окреслена нами проблема потребує систематизації, конкретизації

та теоретичного узагальнення напрацьованих наукових фактів, використання результатів нових науково-теоретичних та емпіричних досліджень, методологічних підходів до її вирішення. Адже ефективність фахової підготовки майбутніх учителів залежить передусім від рівня технолого-педагогічних знань та вмінь, професійно важливих якостей, загальної культури викладачів ЗВО. Також процес фахової підготовки майбутніх учителів історії спирається на попередні етапи їх розвитку, адже «особливості попередніх вікових етапів виявляються на наступних» [398, с. 94]. Утім ще більший вплив має дотримання принципів особистісно орієнтованого навчання. Він передбачає рух від учня до змісту й методики, врахування його типологічних та індивідуальних особливостей в усіх вимірах освітнього процесу, утвердження суб'єкт-суб'єктних відносин [324, с. 627].

Таким чином, провідними *ідеями концепції* є: визнання унікальності й цінності особистості майбутніх учителів історії як суб'єктів освітнього процесу, узгоджене з потребами сучасного суспільства; ідеї формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки із забезпеченням безперервного процесу вдосконалення, самовдосконалення і саморозвитку; здійснення модернізації освітнього процесу за принципами компетентісно орієнтованого навчання зі спрямуванням основного вектора на вдосконалення всіх його складників як системи – цілей фахової підготовки сучасних майбутніх учителів історії, методів, форм засобів навчання, контролю компетентнісних досягнень здобувачів освіти тощо.

Виходячи із науково-методологічних засад компетентісно орієнтованої фахової підготовки, *метою концепції* визначаємо теоретичні та методичні основи цілеспрямованого процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів історії як педагогічної системи, що забезпечує підвищення рівня та якості їхньої фахової підготовки у ЗВО до конструктивно-творчого вирішення складних сучасних соціально-професійних ситуацій.

У результаті розроблення концепції формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки було визначено та виконано низку *завдань*:

- виявлення стану досліджуваної проблеми в науковій літературі та педагогічній практиці;
- теоретичне обґрунтування та розроблення авторської концепції формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки;

- визначення й обґрунтування методологічних підходів та принципів формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки;
- обґрунтування принципів, чинників, цілей та виявлення педагогічних умов ефективного формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки;
- розроблення педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки зі створенням її навчально-методичного забезпечення та експериментальною перевіркою її результативності;
- здійснення прогностичного обґрунтування перспектив формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки;

Виходячи із сучасних тенденцій розвитку освіти та її методології, принципів компетентнісного навчання, процес фахової підготовки майбутніх учителів історії як соціальне явище доцільно спрямовувати на гармонійний розвиток особистості, здатної до творчості та безперервного самовдосконалення. З огляду на вказані провідні ідеї та позиції, гіпотезу дослідження, теоретичні концепти розвитку особистості для розкриття змісту концепції сформулюємо низку психолого-педагогічних положень:

1. У контексті формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки з-поміж наявних у педагогічній науці парадигм (знаннєвої, культурологічної, технократичної гуманістичної, людиноцентристської, синергетичної, компетентнісної, особистісно розвивальної, соціальної комунікації) провідною вважаємо *гуманістичну освітню парадигму* [262, с. 378]. Адже вона спрямована передусім на створення умов для розвитку, становлення та самореалізації в особистому і професійному житті майбутніх учителів історії. Серед її переваг – дотримання всебічного розвитку особистості як рівновеликої цінності, коли майбутній учитель переходить «із отримувача й транслятора знань на особистість, що активно здобуває, синтезує й актуалізує знання в соціально значущу та прийнятну діяльність» [569, с. 587]. Ми вважаємо, що реалізація гуманістичної парадигми в контексті формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки ґрунтується на ряді взаємопов'язаних методологічних

підходів: теоретичному, методичному, практичному та методологічному концептах.

Систему психолого-педагогічних ідей, концепцій, основних понять, дефініцій, що виявляють розуміння сутності і структури формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки розкриває **теоретичний концепт**. Його складниками є положення психологічних теорій взаємодії та творчої діяльності; система ряду теорій (особистості, соціальних дій, мотивації діяльності, управління враженнями, теорії соціального обміну тощо); ідеях та принципах філософії та методології наукового пізнання; теорії загальнонаукових положень системного підходу; педагогічних принципах: загальних (науковості, наступності, безперервності, гуманізації, зв'язку теорії з практикою, наочності, інтегрованості) та специфічних (моделювання, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, співробітництва, самоорганізації, інтердисциплінарності, створення розвивального освітнього середовища).

Організація педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки реалізується через **методичний концепт**, що передбачає застосування відповідних форм та методів формування професійної компетентності; упровадження інноваційних методик та технологій; застосування сучасного навчально-методичного забезпечення з виробленням методичних рекомендацій формування означеної якості в майбутніх учителів історії.

Два останні складники свідчать про реалізацію **практичного концепту**, який передбачає експериментальну перевірку означеної педагогічної системи. Завдяки використанню засобів діагностування (анкети, тести, опитувальні листи тощо) відбувається оцінювання результативності педагогічної системи.

Взаємозв'язок різних підходів загальнонаукової і конкретно-наукової методологій педагогічної системи дозволяє представити **методологічний концепт**. До його складників ми відносимо низку підходів:

- *особистісно орієнтований* передбачає виявлення, врахування та розвиток індивідуальних особливостей майбутніх учителів історії на основі самовдосконалення з метою розвитку особистості;

- *компетентнісний* передбачає формування та вдосконалення професійних знань, умінь, зокрема, у процесі фахової підготовки із забезпеченням ефективної реалізації людини-фахівця в ключових сферах її життєдіяльності в інтересах як її самої, так і суспільства;
- *гуманістичний* сприяє формуванню особистості як найвищої цінності, її морально-етичних норм, людяності;
- *системний* означає розкриття цілісності педагогічної системи, її оцінювання, визначення об'єкта дослідження (фахова підготовка майбутніх учителів історії), виявлення взаємозв'язку й функціональних зв'язків між її структурними компонентами з визначенням основних чинників впливу на систему та можливості управління нею для обов'язкового впровадження одержаних результатів;
- *діяльнісно-розвивальний* – це формування професійної компетентності через конкретні дії майбутніх учителів історії;
- *середовищний* реалізується через створення відповідного середовища, де відбувається формування професійної компетентності майбутніх учителів історії, як правило, у процесі практики на робочому місці вчителя;
- *аксіологічний* – формування системи цінностей та ціннісних відносин;
- *акмеологічний* передбачає самореалізацію майбутніх учителів історії у професійній діяльності за допомогою саморефлексії, самоосвіти та саморозвитку;
- *культурологічний* – урахування соціокультурного контексту, формування загальної культури та культури педагогічної взаємодії;
- *суб'єкт-суб'єктний* та *коучинговий* – формування особистості майбутніх учителів як суб'єктів взаємодії з подальшим обміном досвідом.

Упровадження *інтеграційного підходу* допомагає загальному об'єднанню означених принципів формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки завдяки поєднанню складників освітнього процесу (зміст, форми, методи) з інноваційністю та інтегрованістю навчання.

2. Так, завдяки інтегрованості означених вище підходів відбувається інтенсифікація результатів дії педагогічної системи в аспекті цілеспрямованого формування професійної компетент-

ності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки. Професійна компетентність здобувачів освіти, як було раніше, є конструктором п'яти взаємозумовлених та взаємозалежних компонентів: інформаційно-когнітивного, операційно-діяльнісного, креативно-проектного, оцінно-рефлексивного та мотиваційно-ціннісного. *Інформаційно-когнітивний* компонент включає теоретичні й технологічні знання (фундаментальні, прикладні, методологічні) майбутніх учителів історії, які реалізуються через освітню діяльність та застосування власного інтелектуального потенціалу. *Операційно-діяльнісний* компонент становить взаємопов'язаний комплекс умінь і навичок професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів історії. *Креативно-проектний* містить навички самостійної роботи, що відпрацьовуються у процесі фахової підготовки у ЗВО в ході пошуку та опрацювання історичних відомостей, джерел, самостійного створення та реалізації проектів тощо. *Оцінно-рефлексивний* компонент охоплює сукупність професійно-особистісних якостей та професійних рис, розвинених духовної культури та педагогічної інтуїції майбутніх учителів історії з обов'язковою здатністю до рефлексії в освітній діяльності. *Мотиваційно-ціннісний* передбачає сформованість ціннісних та морально-етичних орієнтацій майбутніх учителів історії, прагнення до інноваційної освітньої діяльності, стійких потреб розвитку власного творчого потенціалу тощо.

Розглядаючи професійну компетентність майбутніх учителів історії як динамічну здатність особистості, можемо визначити чотири рівні її розвитку: початковий; середній; достатній; високий. Водночас нами було враховано, що ефективність означеної педагогічної системи залежить також і від низки проблем, серед яких звернемо увагу на відсутність: науково обґрунтованої педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії, зорієнтованої на безперервне їх самовдосконалення у процесі фахової підготовки; структурованого змісту процесу фахової підготовки майбутніх учителів історії.

У процесі створення педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки нами було також ураховано низку суперечностей, що існують нині в педагогічній теорії й практиці освітньої діяльності ЗВО. На підставі порівняльно-історичного, функціонально-структурного аналізу вітчизняної

практики фахової підготовки майбутніх учителів, модернізації освітнього процесу, розвитку ІОС виявлено суперечності між:

- об'єктивною потребою суспільства у висококваліфікованих та конкурентоздатних учителях та недостатнім рівнем професійної компетентності майбутніх учителів історії, неспроможністю наявного процесу їх фахової підготовки забезпечити таку потребу. Для вирішення означеної суперечності доцільно організувати компетентнісно орієнтовану фахову підготовку майбутніх учителів історії, що ґрунтується на поєднанні інноваційного й практичного компонентів. Завдяки цьому відбувається модернізація процесу фахової підготовки шляхом створення ІОС закладів вищої педагогічної освіти, упровадження до ОП новітніх досягнень педагогіки та ІТ-технологій;
- вимогами положень законодавства до базових компетентностей майбутніх учителів історії та недостатньою розробленістю теоретичних і методичних основ реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі ЗВО. У результаті поступового впровадження названих принципів відбувається розроблення та застосування оновлених освітніх стандартів на компетентнісній основі;
- новітніми завданнями ЗВО з підготовки майбутніх учителів історії, здатних до подальшого навчання протягом усього життя, з високим рівнем автономності та конкурентоздатності, та недостатньою готовністю на сучасному етапі науково-педагогічних працівників до реалізації ідей компетентнісного підходу. Означена проблема передбачає насамперед зміну діяльності науково-педагогічних працівників ЗВО зі старих навчально-виховних парадигм на результативне застосування сучасних педагогічних та ІТ-технологій відповідно до цілей навчання через розроблення та вдосконалення освітніх стандартів, проектування освітніх програм та навчальних планів, сучасних модульних навчальних програм, направлених на реалізацію названих освітніх результатів, діагностики результатів компетентнісного навчання студентів тощо. З огляду на вищевказане варто активізувати у системі вищої педагогічної освіти розвиток педагогічної майстерності науково-педагогічних працівників засобами форм підвищення кваліфікацій, стажування, самоосвітньої діяльності.

- необхідністю у фаховій підготовці професійно компетентного вчителя історії з готовністю до виконання обов'язків сучасного педагога на високому рівні та недостатнім навчально-методичним та дидактичним забезпеченням процесу фахової підготовки майбутніх учителів історії. Для цього необхідне якісне впровадження професійного стандарту за професією «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2020) [232; 436; 534]. Документ було затверджено 23 грудня 2020 р. наказом № 2736 Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України [231; 535]. Професійний стандарт учителя внесено до Реєстру професійних стандартів [552]. Згідно з названим професійним стандартом, уведеним у дію із січня 2021 р., до складу професійних компетентностей майбутніх учителів належить 15 видів, об'єднаних у п'ять груп, кожна з яких ще додатково поділяється на підвиди. За основу візьмемо рівень компетентностей спеціалістів – початковий кваліфікаційний рівень учителів.

Перша група включає мовно-комунікативну, предметну та інформаційно-цифрову компетентності. До першої названої компетентності належать здатності вчителів до спілкування державною або іноземною (підтримання діалогу, відповіді на запитання) мовами з обов'язковим розвитком в учнів мовно-комунікативної компетентності через професійну усну та письмову комунікацію, яка слугує для учнів зразком правильності зв'язного мовлення та письмового оформлення завдань. Предметна компетентність охоплює здатності до використання предметних знань в освітньому процесі, до інтеграції предметних знань із різних освітніх галузей, а також до добору й застосування доцільних форм, методів, технологій та засобів навчання. Відповідно, майбутній учитель творчо, з використанням міжпредметних зв'язків добирає навчальний матеріал і термінологію відповідно до вимог Державного стандарту, рівня знань і умінь учнів та типу уроку, а також використовує широкий діапазон прийомів, щоб скерувати учнів на пошук відповідей на запитання та виправлення помилок. Обов'язкова умова професійної діяльності – відстеження змін та новацій із предмета та методики його викладання.

До складу інформаційно-цифрової компетентності належать здатності орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати

пошук інформації та критично оцінювати її, оперувати нею в професійній діяльності, до використання відкритих ресурсів, інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій в освітньому процесі, а також до формування в учнів позитивного ставлення до цих технологій та відповідального їх використання. Звертаємо увагу на актуальну потребу в умовах дистанційного навчання використовувати цифрові технології для викладання та взаємодії з учнями, заохочення їх до використання і створення власних та вдосконалення наявних ресурсів.

Друга група охоплює психологічну, емоційно-етичну та компетентність педагогічного партнерства. Перша з них передбачає розвиток здатностей розпізнавати і враховувати в освітньому процесі вікові та індивідуальні особливості учнів з використанням стратегій роботи, які сприяють розвитку позитивного самооцінювання дітей, розвитку їхньої «я-ідентичності» та формуванню мотивації й організації пізнавальної діяльності учнів з обов'язковою підтримкою взаємодії між учнями для сприяння їх соціальному розвитку та розвитку навичок взаємопідтримки.

Емоційно-етична компетентність – це здатність до управління власними емоціями, реакціями і діями з навичками само усвідомленості, співпереживання собі, саморегуляції, емпатичного слухання зі спрямуванням уваги учнів на внутрішні переживання та повагу до розмаїття думок і поглядів інших. Через спілкування з колегами, батьками, іншими фахівцями з метою підтримки учнів в ОП реалізовується компетентність педагогічного партнерства. Вона також визначає і враховує запити й очікування батьків щодо освіти своїх дітей та власної участі в освітньому процесі.

Третя група (інклюзивна, здоров'язбережувальна та проєктувальна компетентності) охоплює здатності до здійснення профілактичних заходів зі збереження життя та здоров'я дітей, своєчасного попередження булінгу і протидії йому, різних проявів насильства, до надання домедичної допомоги учням в умовах організації безпечного освітнього простору з урахуванням їхніх особливостей і потреб.

До четвертої групи ввійшли прогностична, організаційна та оцінювальна компетентності, які допомагають визначати цілі, завдання та очікувані результати уроку чи серії уроків з обов'язковим моніторингом та зворотним зв'язком. При цьому навчальні заняття на уроках, у позакласній та позашкільній діяльності мають бути розроблені на основі компетентнісного,

діяльнісного, особистісно орієнтованого підходів, що, крім іншого, забезпечується здатністю до організації різних форм навчальної та пізнавальної діяльності учнів, організації взаємодії на уроці відповідно до навчальних цілей та способів сприймання матеріалу ними. Для цього застосовуються прийоми організації індивідуальної, групової, колективної діяльності учнів тощо.

Застосування інноваційних форм, методів, прийомів, засобів навчання з оцінюванням результативності є наслідком застосування інноваційної компетентності. Вона разом зі здатністю до навчання впродовж життя та рефлексивною компетентністю становить п'яту групу. Майбутні вчителі мають визначати оперативні цілі підвищення фахової майстерності відповідно до власних професійних потреб, а також аналізувати й оцінювати результати власної професійної діяльності з урахуванням результатів навчання учнів. Важливим орієнтиром також є визначення сильних та слабких сторін власної педагогічної діяльності з урахуванням освітніх інновацій та освітніх потреб учнів.

3. Найважливішими педагогічними чинниками вирішення вказаних суперечностей є: розвиток мотивації майбутніх учителів історії до формування професійної компетентності; упровадження до фахової підготовки інноваційних методик та технологій навчання; педагогічна майстерність викладачів; створення відповідного освітнього середовища з допомогою ІТ-технологій; організація навчально-залікової практики студентів на робочому місці вчителів історії; формування навчально-пізнавальних умінь майбутніх учителів історії; оновлення змісту освітньої програми підготовки майбутніх учителів історії; контроль навчальних досягнень майбутніх учителів історії.

Завдяки дотриманню названого комплексу чинників, на наш погляд, досягається дієвість при забезпеченні певних педагогічних умов, основними з яких є: упровадження інноваційних технологій навчання до процесу фахової підготовки майбутніх учителів історії; створення ІОС фахової підготовки майбутніх учителів історії у ЗВО; переорієнтація освітнього процесу на оволодіння майбутніми вчителями історії методологією науково-технічної творчості; цілеспрямований розвиток особистісно-професійних якостей майбутніх учителів історії.

4. До основних концептуальних напрямів педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки відносимо

низку векторів, таких як: технологізація фахової підготовки майбутніх учителів історії; створення інформаційно-освітнього середовища фахової підготовки майбутніх учителів історії через інформатизацію освітнього процесу та створення інформаційно-освітнього середовища у закладах вищої педагогічної освіти; практико-орієнтована фахова підготовка майбутніх учителів історії; науково-дослідна робота майбутніх учителів історії; педагогічна інтеграція (загальнонауковий, міждисциплінарний, внутрішньодисциплінарний напрями); оновлення стандартів педагогічної освіти.

До найбільш дієвих методів формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки відносимо: формування досвіду суб'єкт-суб'єктної взаємодії (бесіда, дискусія – дебати, форум, круглий стіл, «дерево рішень»); стимулювання до взаємодії (створення ситуацій зацікавленості, метод опори на життєвий досвід, метод створення відчуття успіху); вирішення конкретних педагогічних і технологічних ситуацій (проектувальний метод, метод ділових ігор, метод аналізу навчальних ситуацій, метод групових консультацій); діагностики результатів взаємодії (метод взаємонавчання, взаємоконтролю та взаємооцінювання).

5. Для формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки доцільно впроваджувати декілька педагогічних принципів. Найголовнішими серед них вважаємо такі: інформатизації (комп'ютеризації) та модульності в ході запровадження розвивального і виховувального навчання через організацію навчання професійної спрямованості та дотримання професійної мобільності в сучасних умовах. Системність формування професійної компетентності майбутніх учителів історії матиме відповідний ефект завдяки регулярному впровадженню названих вище принципів (зокрема, без перервності навчання) у ході створення ІОС фахової підготовки майбутніх учителів історії через інформатизацію освітнього процесу у ЗВО.

6. Перелічені та охарактеризовані провідні ідеї, сутнісні характеристики, цілі, завдання, гіпотеза, методологічні підходи, принципи, суперечності, чинники, педагогічні умови та напрями є засадовими позиціями проектування означеної педагогічної системи. Узяті за основу підходи дослідників О. Васюк [119], В. Кручек [334], Є. Лодатка [368], П. Лузана [384], В. Манька [400] дозволили

створити структурну модель педагогічної системи цілеспрямо-ваного формування професійної компетентності майбутніх учи-телів історії у процесі фахової підготовки. Поданий схематичний зразок не претендує на всеохопне передавання означених прин-ципів, але покликаний унаочнити напрями вирішення наукової проблеми. У цьому контексті розроблена концепція спрямована на модернізацію змісту освіти за вимогами новітніх освітніх стан-дартів, запровадження інноваційних освітніх технологій в умовах створення ІОС ЗВО, організацію продуктивного оволодіння май-бутніми вчителями історії знанням засобами компетентнісно орієнтованих технологій навчання.

Висновки до першого розділу

Узагальнення результатів аналізу матеріалів щодо особ-ливостей формування професійної компетентності дало змогу сформулювати висновок, що тлумачення поняття «компетентність» у вітчизняній науці впливає з європейської педагогічної теорії та практики. У науковій літературі відсутня термінологічна єдність стосовно визначення поняття «професійна компетентність», спричинена не тільки науковою дискусією. Серед різних поглядів учених щодо сутнісних характеристик професійної компетентності визначаємо такі: сукупність знань і вмінь, необхідних для ефек-тивного виконання професійної діяльності, вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію; якість, здатність або стан фахівця, що забезпечує разом або окремо його фізичну, психічну і духовну відповідність необхідності, потребі, вимогам певної професії, стандартам квалі-фікації, службовій посаді; певний рівень освіченості й вихованості фахівця та основа становлення культури і менталітету. При цьому зосереджуємо увагу на саморозвитку фахівця та вміннях засто-совувати здобуті фахові знання у своїй практичній педагогічній діяльності з обов'язковими рефлексією і самоконтролем осо-бистих дій.

Процес формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у ЗВО відбувається на основі компетентнісної фахової моделі з урахуванням вимог стандарту вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня предметної спеціалізації 014.03. Середня освіта (Історія). У кожному ЗВО створюється

навчальний план підготовки фахівців. У кожному з них є освітньо-професійні програми, зорієнтовані на кваліфікацію «історик, учитель історії і суспільствознавчих предметів». Обсяг програми залежить від кількості кредитів та переліку дисциплін двох циклів підготовки – загальної та професійної. Кожен із зазначених циклів має два складники: нормативні та вибіркові дисципліни. Вибіркові дисципліни визначають у ЗВО та їх вибирають студенти. Ми дійшли висновку, що є потреба осучаснення фахової підготовки майбутніх учителів історії з переорієнтуванням її на набуття практичних навичок уже в процесі означеної підготовки з обов'язковим набуттям знань та навичок використання новітніх технологій, серед яких найбільш затребуваними стають ІТ-технології, а також набуття навичок розв'язувати педагогічні ситуації в сучасних умовах з розумінням психології та поведінки учнів.

Спираючись на теоретико-методологічний аналіз поняття професійної компетентності, визначаємо професійну компетентність майбутніх учителів історії як інтегративну здатність особистості, що забезпечує кваліфіковане виконання педагогічної діяльності за рахунок збалансованого поєднання комплексу історичних, дидактико-методичних, психологічних та інших знань, умінь викладання фахових дисциплін у ЗЗСО різних типів, навичок аналізу історичних явищ і подій, вирішення проблем у галузі історії, здатностей життєво й фахово реалізувати себе на основі ціннісно-світоглядних надбань людства, необхідних професійних якостей (творче ставлення до освітньої діяльності; інтерес до інновацій в освітньому процесі; аналітичний розум; оригінальність мислення; зацікавленість минулим людства; наполегливість і цілеспрямованість; відповідальність) та зумовлює достатні рівні вихованості й навченості учнів.

Проаналізувавши наукові джерела з філософії, суспільно-гуманітарної освіти, теорії й методики фахової підготовки вчителів історії, ми виокремили в структурі професійної компетентності майбутніх учителів історії п'ять взаємозумовлених та взаємозалежних складників: інформаційно-когнітивний, операційно-діяльнісний, мотиваційно-ціннісний, креативно-проектний та оцінно-рефлексивний. Таке структурування компетентності відображає сучасне загальнопедагогічне тлумачення цього поняття.

Розроблення концепції вирішення досліджуваної проблеми полягає в обґрунтуванні цілей, завдань, методологічних підходів, освітніх парадигм, принципів, педагогічних умов, форм, методів,

технологій у структурі педагогічної системи. Метою концепції визначено теоретичні та методичні основи процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів історії як педагогічної системи, що забезпечує підвищення рівня та якості їхньої фахової підготовки у закладах вищої освіти для конструктивно-творчого вирішення складних сучасних соціально-професійних ситуацій.

Установлено, що найважливішими концептуальними напрямками формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки визначено такі вектори: технологізація фахової підготовки майбутніх учителів історії; створення інформаційно-освітнього середовища фахової підготовки майбутніх учителів історії через інформатизацію освітнього процесу та створення такого середовища в закладах вищої освіти; практико-орієнтована фахова підготовка майбутніх учителів історії; їх науково-дослідна робота; педагогічна інтеграція (загальнонауковий, міждисциплінарний, внутрішньодисциплінарний напрями); оновлення стандартів педагогічної освіти.

РОЗДІЛ II

ТЕОРЕТИЧНІ ОБГРУНТУВАННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

2. 1. Загальнонаукові основи та методологічні підходи до формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки

Для розроблення загальнонаукових теоретичних і методичних основ нашого дослідження, вирішення теоретичних і практичних педагогічних проблем важливо чітко визначити основні методологічні підходи, на яких базується дослідження педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки. Звернемо увагу, що якісний методологічний аналіз залежить від правильного визначення стратегії дослідження, що спирається, у свою чергу, на правильно обраний калібрований інструментарій. При цьому в ході реалізації стратегії дослідницької діяльності сукупність визначених ідей, принципів, способів, прийомів, процедур покликані забезпечити реалізацію обраної стратегії в практичній діяльності [256]. Ми згодні з думкою дослідника Б. Гершунського, що основними положеннями для реалізації відповідних концепцій та визначення компонентів системи є наукові підходи, які завдяки системності можуть генерувати альтернативні освітні стратегії [143].

Зокрема, поняття «підхід» тлумачиться як певний вихідний принцип, вихідна позиція, основне положення чи переконання (цілісний, комплексний, системний, синергетичний тощо); напрям вивчення предмета дослідження (історичний, логічний, змістовий, формальний тощо) [464, с. 117–118]; стратегія, що ґрунтується на основних теоретичних положеннях і визначає напрями наукового пошуку відносно предмета дослідження [206, с. 19]. Цей термін є предметом вивчення для ряду наук. Серед них найбільш відповідне нашому дослідженню визначення подано в соціології, підхід потрактовано як «комплекс парадигматичних, синтагма-

тичних, прагматичних структур та механізмів у пізнанні та практиці, що характеризує конкурентні між собою (чи ті, що історично змінюють одна одну) стратегії та програми у філософії, науці, політиці чи в організації життя людей» [167, с. 743]. В освіті науковий підхід постає засобом взаємозв'язку між її змістом і способами його реалізації, вони пов'язані концептуальною єдністю принципів їх добору і передбачають здійснення впливу на особистість суб'єкта освіти, що сприяє його освіченості [117, с. 147].

Щоб визначитися з теоретичними основами пошуку, а в перспективі забезпечити методологічну повноту і достатність дослідження, варто постійно тримати у полі зору такі функцій-вимоги методології як теорії наукового пізнання [678, с. 56]: визначення способу здобуття наукових знань; досягнення конкретної науково-дослідницької мети завдяки спрямуванню дослідження певним особливим шляхом; уведення та оновлення даних до фонду теорії науки; забезпечення всебічності отримання даних відносно процесу чи явища, що вивчається; можливість збагачення та систематизації термінів і понять з галузі науки, що досліджується; створення системи наукових даних, що базується на об'єктивних фактах і логіко-аналітичному інструментарії наукового пізнання. Так, відомий український вчений С. Гончаренко зосереджує увагу на методології педагогіки, змістом якої він вважає загальні та конкретно-наукові підходи й принципи [156, с. 88].

Зупинимось більш ґрунтовно на визначенні поняття «методологія» як концепту філософського знання. Термін походить від латинських слів «metod» та «logos» та означає певну структуру чи методи та засоби діяльності [540, с. 227]. Вона спрямована на побудову теоретичної і практичної діяльності, а також є вченням про саму систему [255].

Філософські словники дають відносно вузьке трактування поняття «методологія»: «1) сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в будь-якій науці; 2) учення про метод пізнання і перетворення світу» [558], а також «1) система визначених способів і прийомів, застосовуваних у тій або іншій сфері діяльності; 2) учення про цю систему, загальна теорія методу, теорія в дії» [315].

Методологія педагогіки зосереджується на вченні про педагогічне знання у ході його добування, тобто пізнання. Ми частково згодні зі структурою цього поняття, запропонованою В. Загвязинським: 1) учення про структуру і функції педагогіч-

ного знання, включаючи педагогічну проблематику; 2) вихідні, ключові, фундаментальні, філософські, загальнонаукові та педагогічні положення (теорії, концепції, гіпотези), що мають методологічний сенс; 3) учення про методи педагогічного пізнання (методологія у вузькому сенсі слова)» [234]. Зокрема, ці складники зводять визначення переважно до методів наукового пізнання. Тому методологія педагогіки як науки має зосереджуватись на вивченні структури наукового знання загалом, здобутті нових знань за допомогою відповідних методів, засобів і прийомів із дотриманням наукових методів аналізу та побудовою різних систем наукового знання [568]. Деякі вчені [678] звертають увагу на четвертий рівень методології, утворений методикою (система правил використання методів, прийомів та операцій дослідження) та його технікою.

Виходячи з вищезазначеного, поняття «методологія» як вчення про організацію діяльності [463, с. 20–21] розглядаємо у вигляді структурованої системи наукових принципів, форм, способів і методів, зокрема, й дослідницької діяльності. Більше того, саме методологія відіграє найбільшу роль у психолого-педагогічних дослідженнях, надаючи їм наукової цілісності та системності. Тобто вона забезпечує якісний бік (поряд з кількісним – математично-статистичним) наукового дослідження.

В арсеналі сучасного дослідника широкий арсенал різноманітних методологічних підходів до наукового дослідження. У попередньому параграфі нами в контексті сучасних педагогічних ідей, теорій і сучасних освітніх парадигм були визначені пріоритетні методологічні підходи до формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки: особистісно орієнтований; суб'єкт-суб'єктний; гуманістичний; компетентнісний; системний; діяльнісно-розвивальний; середовищний; аксіологічний; акмеологічний, а також інтеграційний.

Охарактеризуємо кожен із них детальніше. Одним із найбільш дієвих підходів в останні десятиріччя вважається **особистісно орієнтований**. Він став методологічним підґрунтям, що забезпечує гармонійне формування і всебічний розвиток особистості майбутніх учителів історії через вироблення власного «Я» та самовдосконалення. Завдяки цьому [157] майбутні вчителі проявляють неповторну індивідуальність та розвивають власні творчі можливості. Завдяки визнанню людини вищою цінністю особистісно орієнтовані гуманістичні складники дозволяють реалізувати

потреби кожної людини відповідно до її намірів, цілей, життєвої стратегії. Але ця сама поблажливість приводить і до зниження продуктивності [500, с. 110–112]. Утім, у ході пошуку нових знань, способів діяльності, прагнень до творчості та саморозвитку в ході суб'єкт-суб'єктного гуманного співробітництва всіх учасників освітнього процесу майбутні вчителі історії виявляють навчально-творчу активність, ураховуючи індивідуальні потреби та можливості у процесі фахової підготовки [593]. Питання введення до процесу фахової підготовки підходів особистісно орієнтованої педагогіки стало предметом дослідження багатьох учених [13; 43; 63; 67; 81; 196; 264; 328; 335; 369; 370; 389; 505; 570; 571; 573; 658; 694]. Головна увага зосереджується на диференціації та індивідуалізації навчання й отриманні знань у ході гуманної (а не авторитарної) парадигми навчання. Для цього доцільною є орієнтація в процесі фахової підготовки на проведення різних видів предметної (професійної) діяльності та поглиблене вивчення матеріалів «різного предметного змісту» [107] з подальшим ускладненням. Методологічно все розмаїття підходів названих дослідників поєднує визнання принципу людиноцентризму, необхідність його врахування в освітньому процесі (аксіологічний підхід); розвитку творчого потенціалу особистості (діяльнісний підхід); підтримки й розвитку суб'єктних властивостей та індивідуальності майбутніх учителів (особистісний підхід) тощо. Головною метою при цьому визнається розвиток індивідуальних здібностей для забезпечення індивідуального розвитку особистості [324, с. 627], гуманне суб'єкт-суб'єктне співробітництво всіх учасників навчально-виховного процесу; діагностично-стимулювальний спосіб організації навчального пізнання [693, с. 12]. Для врахування індивідуального темпу фахової підготовки майбутніх учителів історії необхідно дотримуватись означених принципів, конкретного, суб'єктивного досвіду як основи організації індивідуального і диференційованого навчання. Ефективність його реалізації також залежить і від рівня підготовки, загальної і педагогічної культури педагога [100, с. 14]. Цей процес містить фундаментальну підготовку з відповідного предмета, ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку, спрямовану на формування вмінь щодо особистісно орієнтованого освітнього процесу, формування гуманістичного мислення, здатності до суб'єктної взаємодії в педагогічному процесі [590, с. 159–160].

Для реалізації особистісно орієнтованого підходу до фор-

мування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки доцільно дотримуватися відповідних умов для досягнення кожним майбутнім учителем історії реально можливого для нього в певний період рівня навчальної успішності з можливостями для самопізнання, самонавчання та самооцінювання. Сам освітній процес, на наш погляд, доцільно організувати на засадах довіри, поваги одне до одного, співробітництва та партнерства; гармонійно поєднувати навчання й виховання, розвиваючи особистість майбутніх учителів історії та розкриваючи їхній творчий потенціал.

Ми поділяємо думку дослідниці В. Кручек стосовно дотримання особистісно орієнтованого підходу в процесі фахової підготовки: зростання свободи вибору та самовизначення зі співмірним підвищенням міри відповідальності за кожний такий вибір; принцип відкритості, тобто створення умов для отримання різних типів, форм і видів освіти, дострокового складання іспитів, екстернатів тощо; принцип діяльності, активності, безпосередньої участі в освітньому процесі; перегляд позицій, відносин «викладач – студент», «студент – студент», «студент – адміністрація»; застосування різноманітних методів, спрямованих на особистісно орієнтований підхід до майбутніх учителів з урахуванням їх своєрідності [335]. Відповідно, діяльність педагога має відповідати низці принципів, серед яких гуманна педагогічна позиція; володіння різноманітними педагогічними технологіями, уміння надавати їм розвивальну спрямованість на створення та постійне збагачення культурно-емоційного та предметно-розвивального освітнього середовища; уміння працювати зі змістом навчання [585, с. 18].

Завдяки застосуванню особистісно орієнтованого підходу до дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки означений процес буде відбуватися через: посилення в змісті освіти людинознавчого, особистісно значущого матеріалу; розроблення методів і форм організації фахової підготовки майбутніх учителів історії на засадах діалогічної взаємодії, співтворчості, рефлексії, а також педагогічної підтримки; уведення до програм фахової підготовки майбутніх учителів прийомів та методів «педагогіки толерантності» та «педагогіки успіху»; застосування методів об'єктивного оцінювання навчальних досягнень майбутніх учителів історії.

Отже, особистісно орієнтований підхід, спрямований на розвиток індивідуальних особливостей майбутніх учителів історії, повинен містити етап виявлення їхніх індивідуальних особливостей із подальшим урахуванням процесу становлення особистості майбутніх учителів історії, з'ясування їхніх інтересів та потреб.

Тобто для аналізу проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів історії важливе значення має врахування **суб'єкт-суб'єктного підходу**. На перший план виходить особистісний досвід творчого характеру, який розвиває здатність до осмислення своїх індивідуальних реакцій, без яких неможливо досягнути зміст [311, с. 30–31]. Це питання досліджено вченими: К. Абульхановою-Славською [4], Б. Ананьєвим [14], Г. Баллом [42], І. Вачковою [120], Г. Даниловою [183], Е. Дворянкіною [185], В. Краєвським [188], Є. Коротаєвою [312], О. Легуном [353], О. Максимовою [391], О. Осницьким [479], Т. Равчиною [548], С. Рубінштейном [566], В. Семиченко [580; 582], А. Хуторським [188].

Поняття «суб'єкт-суб'єктні відносини» означає пріоритет індивідуальності особистості, її унікальність, різноманітності та різноплановості, що сприяє реалізації її базової потреби щодо залучення до соціуму і культури суспільства на основі рівноправного партнерства з учителем, характеризує готовність суб'єктів виховання до взаєморозуміння та взаємоповаги у процесі спілкування і діяльності [324, с. 883].

Тобто ефективний розвиток особистих якостей майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки завдяки співпраці з колегами та викладачами і набутому вчительському досвіду стає результатом суб'єкт-суб'єктних відносин [20, с. 43], зокрема, у ході навчально-залікової та педагогічної практик, у майбутніх учителів, здатних цілеспрямовано регулювати свій професійний розвиток [493, с. 7]. Учений О. Осницький виділив п'ять компонентів суб'єктного досвіду, що взаємодіють один з одним і можуть бути застосовані у процесі фахової підготовки майбутніх учителів: ціннісний досвід (інтереси, моральні норми, вподобання, ідеали, переконання); досвід рефлексії (знання про свої можливості); досвід звичної активації (попередня підготовленість, оперативна адаптивність до мінливих умов роботи); операціональний досвід (знання і вміння, навички саморегуляції) [479, с. 316–317]. Таким чином, суб'єкт-суб'єктна педагогічна співпраця майбутніх учителів

історії сприяє формуванню в них професійної компетентності у процесі фахової підготовки.

Розвитку особистісно орієнтованого підходу найбільше сприяє впровадження ідей **гуманістичного підходу**, що сприяє розширенню педагогічної взаємодії через ідеї гуманізму. Завдяки цьому відбувається розвиток людини як суб'єкта діяльності та індивідуальності з опорою на духовні цінності [476, с. 14]. Аспекти впровадження гуманістичного підходу досліджували вчені К. Абульханова [4], Ш. Амонашвілі [12], В. Андрущенко [21; 22], І. Бех [63], Р. Беланова [68], О. Бондаревська [100], М. Боришевський [102], С. Гончаренко [155], І. Зязюн [250], Л. Онищук [476], М. Романенко [562], О. Рудницька [567], В. Семиченко [580; 582], О. Сидоренко [587], В. Сластьонін [602] та ін. У словниковій літературі гуманізація освіти тлумачиться як ставлення до людини, пройняте турботою про її благо, повагою до її гідності; людяність [112, с. 266]; повагою до особистісних цілей майбутніх учителів історії, цінностей та інтересів; створення максимально сприятливих умов для їх особистісного розвитку й професійного вдосконалення [160, с. 107].

Ми вважаємо, що реалізації гуманістичного підходу в ході формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки відбувається шляхом створення умов для самоствердження особистості як найвищої цінності через олюднення педагогічних відносин; оптимістичної віри в її майбутнє; пріоритетності позитивного стимулювання до співпраці через спрямованість фахової підготовки на творчий розвиток майбутніх учителів. За таких умов можна забезпечити формування професійної компетентності майбутніх учителів історії, розкриття їхнього творчого потенціалу, формування ціннісних орієнтацій та морально-етичних якостей.

Таким чином, формування професійної компетентності майбутніх учителів історії на засадах гуманізму завдяки побудові суб'єкт-суб'єктних відносин у процесі фахової підготовки сприяє сприйняттю майбутніх учителів історії в ролі рівноправних цілісних особистостей, забезпечуючи при цьому суб'єкт-суб'єктні відносини.

Одним із найголовніших концептуальних векторів модернізаційного розвитку освіти в Україні вже не одне десятиліття беззаперечно вважається **компетентнісний підхід**. Він широко

вивчається низкою дослідників: Т. Базавовою [40], Н. Бібік [80], Н. Зеленко [240], С. Зігмантовіч [241], С. Золотухіною [247], І. Зязюном [249], Г. Копил [310], В. Краєвським [320], Н. Кузьміною [341], В. Луговим [376], Л. Лузаном [382], А. Марковою [404], Н. Матяш [414], О. Овчарук [471], О. Пометун [511], Л. П. Пуховською [6], Л. В. Сохань [608], А. В. Хуторським [661], С. Шишовим [683], О. Янжулою [892] та ін. Утім, незважаючи на вивченість означеного питання серед науковців є розбіжності стосовно суті компетентнісного підходу та його характерних ознак. Зокрема, С. Зігмантовіч [241], Г. Копил [310], М. Сущенко, М. Стрюков [620] звертають увагу на ієрархічність компетентнісного підходу, який включає ключові, загальногалузеві, предметні компетентності. Відповідно, відбувається переорієнтація домінантної освітньої парадигми трансляції знань на формування комплексу компетенцій на визначення потенціалу, здібностей та, відповідно, конкурентоздатності майбутніх учителів в умовах сучасного суспільства. Водночас дослідниця Т. Базавова зосереджує увагу на результатах фахової підготовки, в результаті чого відбувається формування компетентності, здатності людини діяти в різних ситуаціях [40].

Цей аспект нами висвітлено в попередніх параграфах з акцентом на впровадження задекларованих в освітніх стандартах професійно орієнтованих та ключових компетентностей, розвитку в майбутніх учителів історії вмінь оперувати інформацією, конструювати та проєктувати свою педагогічну діяльність, здатності творчо застосовувати набуті знання й досвід у професійній діяльності. Завдяки орієнтації змісту освіти на професійну підготовку компетентного фахівця її результатом є сформована професійна компетентність. Саме певна система знань, умінь, готовності до професійної діяльності поєднує елементи професійної і загальної культури, досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості [697, с. 28].

Дотичною до компетентнісного підходу, на нашу думку, є стандартизація професійної освіти, зокрема вищої педагогічної. До трактування цього поняття ми залучаємо науково-методичний супровід положень Держстандарту з дотримання вимог до компетентнісно орієнтованої фахової підготовки майбутніх учителів історії. Стандартизацією освіти прийнято вважати процедуру «...розроблення та затвердження стандартів освіти (освітніх

стандартів), які є складниками системи освіти – сукупності взаємодіючих документів що встановлюють певні норми та положення щодо реалізації освітнього процесу» [323, с. 871]. Автори «Енциклопедії освіти», розробленої на початку XXI ст., недостатньо уваги приділяють формуванню компетентності, зокрема, майбутніх учителів. Із початком 2010-х років розпочався період системної реалізації компетентнісного підходу в оновлених стандартах освіти [561, с. 190].

Отже, фахова підготовка майбутніх учителів в умовах застосування компетентнісного підходу орієнтована на усвідомлення особистісних потреб та інтересів до діяльності; прагнень і ціннісних орієнтацій; мотивів діяльності; уявлень про свої соціальні ролі; самооцінювання особистісних властивостей і якостей, професійних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей; регулювання свого професійного становлення [591, с. 157]. Ми солідарні з думкою дослідниці В. Радкевич, що «компетентнісний підхід не протистоїть традиційному, знанневому підходові, який продовжує використовуватися у професійній освіті, а навпаки – істотно розширює його зміст особистісно орієнтованим навчальним матеріалом.... Особливістю компетентнісного підходу в професійній освіті й навчанні є його гуманістична, гуманітарна і практична спрямованість на забезпечення професійного розвитку й самоствердження особистості» [549, с. 6]. Виходячи з вищесказаного, ми вважаємо, що завдяки реалізації компетентнісного підходу в контексті нашого дослідження відбувається обґрунтування цілей формування професійної компетентності майбутніх учителів історії та, відповідно, розроблення змісту формування із урахуванням визначених цілей.

Для визначення складників педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки, пізнання характеру і механізму внутрішніх та зовнішніх зв'язків, а також для визначення характеру взаємодії між елементами системи важливе значення має **системний підхід**. Ми згодні з думкою О. Кустовської, що предмети (об'єкти) дослідження і принципи системного підходу мають ширші масштаби, зміст і значення порівняно з традиційним рівнем наукового пізнання та практики [346, с. 7]. Тобто вивчення об'єкта відбувається через цілісну множину елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто як системи [462, с. 159].

Термін «система» (від грец. *systema* – складене з частин,

поєднання, складання) означає об'єктивну єдність закономірно пов'язаних один з одним предметів, явищ, а також знань про природу і суспільство. У педагогічному словнику він тлумачиться як комплекс елементів, що перебувають у взаємодії, а також як різноманіття об'єктів разом із відношеннями між ними та їх атрибутами [160, с. 418]. Автори посібника «Методологічні проблеми дослідження об'єктів, що представляють собою системи» доволі широко проаналізували це поняття: 1) система становить цілісний комплекс взаємопов'язаних елементів; 2) вона утворює особливу єдність із середовищем; 3) як правило, будь-яка досліджувана система становить елемент системи більш високого порядку; 4) елементи будь-якої досліджуваної системи, у свою чергу, звичайно виступають як системи більш низького порядку [743].

Поняття системного підходу відносно педагогічних досліджень застосовується лише з 1960-х рр. Його досліджували В. Беспалько [57–59; 61–62], Л. Белова [69], І. Блауберг [85–87], І. Бушман [113], М. Криловець [332], Н. Кузьміна [338], В. Садовський [574], Ю. Татур [634-635], Ю. Шабанова [676], С. Яшанова [707] та ін. Зокрема, системний підхід у словниковій літературі визначається як «напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є розроблення методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем» [160]. В. Беспалько [57; 61; 62] тлумачить педагогічну систему як головною підсистему освітньої системи, що має деяку впорядковану сукупність методів і засобів реалізації алгоритмів управління педагогічним процесом.

Ми згодні з думкою Н. Кузьміної [341, с. 10], яка до складу педагогічної системи залучає: навчальну інформацію; засоби педагогічної комунікації (методи, форми, засоби навчання та виховання); учнів; педагогів; мету. Бо, наприклад, В. Беспалько серед шести складників (учні, цілі їх навчання, зміст навчання, процес навчання, організаційні форми і засоби навчання [58, с. 12]) не виділяє такі компоненти, як діяльність викладача та студента, освітнє середовище, технологія навчання, зміст. Ми вважаємо, що саме майбутні вчителі та педагоги, що організують процес фахової підготовки, мають більше значення у складі педагогічної системи.

Застосування системного підходу в методології педагогічного дослідження передбачає визначення структурних елементів системи [250]. При цьому ними мають бути впорядковані компо-

ненти з певними зв'язками [18]. Відповідно, між компонентами системи є прямі та обернені зв'язки між педагогами та майбутніми вчителями історії. Завдяки зворотному зв'язку (від майбутніх учителів історії до педагогів) система стає замкненою. До основних принципів системного підходу прийнято відносити: принцип остаточної (глобальної, генеральної) мети; принципи єдності, зв'язаності й модульності; принцип ієрархії – виявлення або створення у системі ієрархічних зв'язків, модулів, цілей; принцип функціональності – структура системи тісно пов'язана та зумовлюється її функціями; принцип розвитку – здатність до вдосконалення, розвитку системи за умови збереження певних якісних властивостей; принцип децентралізації – розумний компроміс між повною централізацією системи та здатністю реагувати на вплив зовнішнього середовища окремими частинами системи; принцип невизначеності – у більшості випадків досліджується система, про яку не все відомо, поведінка якої не завжди зрозуміла, невідома її структура, непередбачуваний перебіг процесів, невідомі зовнішні впливи тощо [240]. Ю. Шабанова звертає увагу на три принципи загальної теорії систем: 1) ефективність системи залежить від її цілісності; 2) система, яка успішно функціонує в одних умовах, може виявитися неефективною при переміщенні в інші; 3) ефективність функціонування системи залежить від її оптимізації, тобто ступеня відповідності організаційного компонента тій меті, для досягнення якої вона створена [676, с. 92].

Таким чином, у ході виконання педагогічного дослідження системний аналіз інтенсифікує цей процес завдяки розгляду об'єкта як цілісної структури та виявлення наслідків взаємодії підсистем, елементів; здійсненню аналізу альтернативних напрямів розвитку досліджуваного об'єкта; побудові структурної моделі реального педагогічного об'єкта з відображенням чинників, умов, взаємозв'язків, прогнозованих результатів його розвитку чи формування [19; 201; 252].

Отже, системний підхід сприяє вивченню педагогічних об'єктів не тільки в статиці, а й у динаміці, що допомагає не лише розкриттю механізмів взаємодії структурних елементів педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки, але й моделюванню напрямів її розвитку в майбутньому.

Переорієнтація фахової підготовки майбутніх учителів історії

на досягнення вершин професіоналізму залежить від правильної організації постійного розвитку особистості у професійній діяльності завдяки дотриманню **діяльнісно-розвивального підходу**. Саме активна, цілеспрямована діяльність майбутніх учителів історії є засобом та вирішальною умовою розвитку особистості. Першим сутність діяльності дослідив відомий представник німецької класичної філософії Й. Гегель, що визначав діяльність як момент руху, що трансформує, перетворює умови на предмет [140]. Загалом, діяльність людини прийнято вважати не лише динамічною системою її взаємодії з навколишнім середовищем, а й цілеспрямованою поведінкою чи, точніше, формою активності (професійною, науковою, навчальною).

Окреслене питання досліджувалися К. Абульхановою-Славською [2; 4], Б. Ананьєвим [14], П. Анохіним [25], О. Асмоловим [30], Л. Виготським [126; 127], П. Гальпериним [136], С. Гринько [165], О. Дьомінім [191], М. Каганом [263; 264], В. Казаковим [300], Г. Козлаковою [301], Т. Колбіною [302], О. Леонтєвим [355;356], В. Лозовою [369], П. Лузаном [379; 384], В. Мільманом [424], О. Осницьким [479], Л. Просянковою [542], С. Рубінштейном [565; 566], Н. Талізінною [628; 629], Ю. Татурою [633] та ін. Проаналізувавши названі дослідження, вважаємо, що повноцінний розвиток особистості (емоційно-ціннісної, когнітивної, вольової сфер, особистісних якостей) можливий лише за умови включення людини до діяльності як «...цілеспрямованої усвідомленої вмотивованої активності, коли вона стає суб'єктом, а не залишається об'єктом зовнішнього впливу» [262, с. 398]. Відтак, і майбутні вчителі виступають із позиції суб'єкта пізнання, спілкування, праці, відносин, своєї творчості й розвитку [134, с. 93].

Розуміння діяльності впливає з визначення її структури. Серед основних складників діяльності О. Леонтєв виокремив мотив, мету та умову [357], а Г. Щедровицький – мету, завдання, вихідний матеріал, засоби, метод, процедуру та продукт [686]. Виходячи з вищесказаного, зазначимо, що майбутні вчителі історії, виступаючи *суб'єктом* діяльності, ставлять собі *мету* (уявний результат, програма дій), змінюючи, таким чином, *об'єкт*. Важливим рушієм діяльності, крім цього, є *мотиви* (спонукальні причини дій та вчинків) та *потреби* (нестаток чогось). Ми також звертаємо увагу на дотримання *умов* (оточення майбутніх учителів, просторові та часові чинники) тощо.

Тобто для активізації діяльності майбутніх учителів доцільно визначити потребу як джерело активності людини. Услід за Ю. Татуром ви вважаємо, що узагальненим результатом фахової підготовки майбутніх учителів історії має стати їхня готовність до професійної діяльності через власну активну діяльність та розвиток [633, с. 47–48]. У такому разі саме процес задоволення потреб є активним, цілеспрямованим процесом оволодіння діяльністю. У свою чергу, на основі потреб формуються і розвиваються мотиви. Далі завдяки емоційній сфері відбувається цілеспрямований розвиток пізнавальних потреб та мотивів. Це залучає особистість до нових дій, стимулюючи фахову підготовку майбутніх учителів історії через можливість отримати позитивний результат.

Отже, вирішення проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки має відповідати вимогам діяльнісно-розвивального підходу. Відтак, визначаючи діяльність як процес виконання завдань, викликаний прагненням людини досягти мети, вважаємо, що формування професійної компетентності майбутніх учителів має супроводжуватись виконанням завдань, які сприяють їхньому професійному розвитку і пов'язані з їхньою майбутньою педагогічною діяльністю, наприклад: розробити й захистити проєкт уроку або методичну розробку під час конкурсу чи тренінгу педагогічних ідей, підготувати та провести методичний семінар або майстер-клас серед одногрупників. Також важливе значення відіграє робота з історичними джерелами, опрацювання даних і відомостей про минуле людства. На активізацію діяльності, відповідно, впливає також і застосування низки інтерактивних методів навчання. Однією з найефективніших форм фахової підготовки майбутніх учителів історії стає навчально-залікова (педагогічна) практика на робочому місці вчителя, коли відбувається послідовне виконання типових професійних завдань [542, с. 13] та входження майбутніх учителів до професії. Отже, у підготовці майбутніх учителів необхідно виділити ті види діяльності, якими оволодівають майбутні вчителі під час навчальних занять та навчально-залікових і педагогічних практик, саме в процесі такої діяльності відбувається вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів історії.

Як нами вже зазначалось, для формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки важливу роль відіграє середовище (у розумінні «місце»,

«умови», «простір», «оточення»), в якому вона відбувається. Адже середовище людини визначається сукупністю природних і штучних умов, у яких людина реалізує себе як природна і суспільна істота [407]. Відповідно, **середовищний підхід** визначає спеціально створене середовище як чинник цілеспрямованого формування і розвитку особистості майбутніх учителів історії.

Означений аспект досліджувався вченими Н. Гонтаровською [154], Е. Зеєром [237], Р. Кассиною [274], В. Кременем [325], С. Лещуком [363], О. Ліннік [366], В. Мануйловим [399], Т. Менгом [420], Т. Новиковою [466], І. Сулимою [622], А. Цимбалару [667], О. Ярошинською [700], В. Ясвин [703] та ін. Загальноприйнята думка, що середовище своєю багатоманітністю елементів впливає на формування і розвиток майбутніх учителів. Дискусійним залишається питання взаємовпливу середовища на майбутніх учителів і останніх на середовище з наданням йому якісних змін. Для розуміння цього доцільно визначити декілька компонентів середовища існування людини: природний (абіотичний, біотичний); антропогенний (техногенний, соціальний); життєвий (соціально-побутовий, рекреаційний, виробничий) [390, с. 287].

Розглянемо середовищний підхід в аспекті освіти, коли середовище стає освітнім, або педагогічним. Ми розуміємо ці терміни як синонімічні. У науковій та навчальній літературі, серед педагогів-практиків ще не сформовано єдиного підходу до визначення термінів «глобальний освітній простір» [325], «освітнє середовище професійної підготовки» [57], «освітнє середовище вищого начального закладу» [29; 128; 237; 274; 409; 416; 703 та їх різновидів. Зокрема, освітнє середовище закладів вищої освіти містить сукупність умов, які впливають на цілеспрямовану взаємодію суб'єктів освіти і забезпечують ефективне функціонування форм, методів та засобів освітнього процесу з метою досягнення ними цілей [701].

Таким чином, для використання можливостей освітнього середовища в ході формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки доцільно дотримуватись низки умов. Спочатку теоретично проаналізувати істотні цільові й змістово-технологічні (методичні) аспекти освітнього процесу, який повинен здійснюватися в навчальному середовищі. Потім на цій основі описати необхідний для цього склад і його структуру (статичу і динаміку), визначити вплив і особливості взаємозв'язків його складників з елементами навко-

лишнього середовища. Структурування має передбачати прогноз розвитку середовища. Крім того, воно потребує організації наявного навчального середовища фахової підготовки майбутніх учителів історії із урахуванням предметних аспектів саме майбутніх учителів історії, дослідження минулого людства з використанням сучасних технологій (зокрема, ІТ-технологій). Принциповою особливістю методології середовищного підходу є системно-послідовний вплив через освітнє середовище [318]. Середовищний підхід завдяки визначенню можливостей освітнього середовища як провідного джерела набуття особистісного досвіду та комплексу педагогічних стимулів перетворюється на інструмент та засіб формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки.

Процес фахової підготовки саме майбутніх учителів історії багато в чому спирається на реалізацію **аксіологічного підходу**, що розглядається як теорія цінностей і характеризується істотним переміщенням уваги на загальнолюдські цінності. Відтак, до організації освітнього середовища вноситься система ціннісних відношень [17]. Вона охоплює декілька груп: загальнолюдські (студенти та викладачі), духовні (педагогічні теорії і способи педагогічного мислення), практичні (педтехнології, освітньо-виховні системи), особистісні (педагогічні здібності, індивідуальні характеристики педагога) [777, с. 92–93]. Дослідники педагогічної аксіології (І. Бех [64], Б. Гершунський [143], М. Євтух [208], І. Зязюн [250], В. Кремень [330], А. Міщенко [602], В. Рибалка [554], В. Сластьонін [600; 602], Ю. Пелех [488], Н. Ткачова [822], Г. Чижакова [600]) розглядають її як фундамент духовної культури майбутніх учителів. У словниковій літературі поняття «аксіологія» визначено як філософська дисципліна, що досліджує цінності як смислоутворювальні засади людського буття, що задають спрямованість і вмотивованість людському життю, діяльності та конкретним діям і вчинкам [166, с. 26], філософське дослідження природи цінностей [255, с. 11].

Для нашого дослідження науковий інтерес становлять освітні, педагогічні та виховні цінності. Ми згодні з думкою вчених В. Сластьоніна [600; 602], Н. Ткачової [641], Г. Чижакової [600], що педагогічна аксіологія як частина соціальної дійсності, сприяє визначенню змісту педагогічних цінностей, які ефективно сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки. Тобто цінним для

майбутнього вчителя може стати все те, що буде життєво важливим у його особистісному і професійному становленні [600, с. 7]. Відтак, питання цінностей педагогічної взаємодії є на сьогодні особливо важливим. Адже вони утворюють систему освітніх засобів, соціальних норм, педагогічний інструментарій, що забезпечує ефективну трансляцію визначених освітніх цінностей на індивідуальний рівень окремої особистості, тобто формування в неї особистісних ціннісних пріоритетів [641, с. 51]. Ми вважаємо, що педагогічні цінності стають провідними принципами і навіть змістом формування професійної компетентності майбутніх учителів історії, організованого на ціннісних засадах. Учительська професія, зокрема і вчителя історії, має свою сукупність цінностей, спрямованих на реалізацію низки виховних функцій. Серед них особливе значення становлять ті, що визначають ставлення особистості до цієї діяльності, а отже, й мотивацію майбутніх учителів історії до навчально-пізнавальної діяльності в процесі фахової підготовки. Отже, застосування аксіологічного підходу в процесі фахової підготовки майбутніх учителів історії передбачає формування системи ціннісних орієнтацій, які задають загальну спрямованість інтересам і прагненням особистості, ієрархію індивідуальних переваг, мотиваційну програму діяльності, що, врешті-решт, визначає рівень формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки.

Відзначимо, що для формування професійної компетентності майбутніх учителів історії важливу роль відіграє посилення професійної мотивації, стимулювання творчого потенціалу здобувачів освіти завдяки реалізації **акмеологічного підходу**. Він «полягає в спрямованості освітньої діяльності на створення умов для найповнішого розкриття сутнісних сил майбутніми вчителями, інтегруванні знань і вмінь з психології, педагогіки, акмеології та з предметно-фахових дисциплін, організації самомоніторингу в процесі викладання психолого-педагогічних навчальних дисциплін, і використанні сформованих знань та вмінь у педагогічній підготовці» [555, с. 4].

Цей аспект вивчався такими вченими: Г. Даниловою [183], А. Деркачем [190], І. Зязюном [250], Н. Кузьміною [341], О. Огієнко [473], Л. Рибалко [555], які звернули увагу на потребу в досягненні майбутніми вчителями відповідного рівня соціалізації та професіоналізації, зокрема, здатності діяти у змінюваних та невизначених умовах, здатності до максимального використання

особистістю своїх ресурсів для оптимального співвіднесення із соціумом; посилення ролі саморозвитку [190, с. 14-15].

Відповідно, головним завданням процесу фахової підготовки майбутніх учителів історії стає формування технологій стійкого прагнення до успіху, самореалізації творчого потенціалу з визначенням життєвої стратегії розвитку творчої особистості фахівця та професійного самовдосконалення. Тому в ході формування професійної компетентності необхідно зосереджувати увагу на визначенні перспектив педагогічної діяльності завдяки мотивації до професійного розвитку через публікації методичних розробок у фаховій пресі, популяризацію свого досвіду у фахових конкурсах педагогічної майстерності, участі у вебінарах. Завдяки дотриманню акмеологічного підходу в майбутніх учителів історії відбувається самореалізація у процесі фахової підготовки з необхідністю самовдосконалення в ході формування професійної компетентності.

Проаналізувавши значення основних методологічних підходів, які найбільше відповідають формуванню професійної компетентності майбутніх учителів історії, вважаємо, що ефективність їх уведення до процесу фахової підготовки зростає за умови їх комплексного поєднання в ході врахування вимог і положень інтеграційного підходу. Більш того, перелічені підходи не суперечать один одному, а навпаки, взаємодоповнюються, що забезпечує вибір відповідних форм, методів і засобів навчання, а також змісту формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки.

2. 2. Принципи формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки

Одним з основоположних принципів, що визначають зміст, організаційні форми та методи освітнього процесу є, на наш погляд, формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки. Для виокремлення названих принципів як визначальних системотворчих чинників доцільно визначити загальнофілософське тлумачення терміна «принцип» (від лат. *principium* – початок, основа), що означає

першооснову, те, що лежить в основі певної сукупності фактів, теорій, науки, а також внутрішні переконання людини, практичні, моральні й теоретичні засади, якими вона керується в житті, в різноманітних сферах діяльності [329]. Важливим виявились й загальнопедагогічні погляди на принципи навчання як основоположні ідеї, що пронизують собою всю систему науково-дидактичного знання і субординують його (І. Зайченко [229]). У сучасній педагогіці прийнято вважати (С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Пехота, Г. Пустовіт та багато інших науковців), що система принципів залежить від сутності навчання й виховання, принципи яких віддзеркалюють освітні цілі й закономірності процесу навчання. На думку І. Малафіїка, базові принципи, описуючи цілісне, системне педагогічне явище, яким є освітній процес, утворюють систему принципів навчання [393]. При цьому в дидактиці базовим є принцип урахування індивідуальних особливостей учнів, їхніх вікових відмінностей та закономірностей розвитку, а також принцип цілеспрямованості й цілісності в навчанні та науковості, дієвості й системності та зв'язку навчання з життям. Дотичними також є принципи контролю і корекції знань учнів; систематичності й послідовності; поєднання освіти і самоосвіти, розвитку і саморозвитку, виховання і самовиховання.

Методологічною основою побудови будь-якої методичної системи є дидактичні принципи навчання. У цьому розділі мова піде не про заміну наявних традиційних дидактичних принципів на нові, а про перегляд і наповнення їх змістом, що дозволяє в умовах інформатизації освіти використовувати їх конструктивно.

У педагогічній освіті дослідниця І. Міронова виділяє три рівні пізнання та організації: дидактичний, методичний і технологічний. Так, на дидактичному рівні виявляються закономірності, принципи і моделі розвитку історичної свідомості. Ці стратегічні орієнтири можуть виступати основою для розроблення варіативних методичних проєктів та систем організації педагогічної освіти з урахуванням специфіки освітньої програми навчальної установи. Технологічний рівень передбачає розроблення управлінського аспекту, пов'язаного з управлінням діяльністю учнів, що долучаються до історичної свідомості [432, с. 5].

Відповідно, й навчання історії в закладах загальної середньої та вищої освіти також ґрунтується на загальнодидактичних принципах. Водночас ефективність освітнього процесу під час вивчення історії та суспільно-гуманітарних дисциплін, а також

проведення позакласної та позаурочної роботи з предмета, реалізація виховної функції історії залежить від специфічних принципів, які відтворюють своєрідність (унікальність) історії як науки та навчального предмета. Широка інформатизація освіти в останній час як актуальна тема викликає широкий інтерес та продукує дослідження низки вчених: В. Бикова [70; 71; 76], О. Глазунової, О. Кузьмінської, Т. Волошиної [147], О. Гуменної [173], Р. Гуревича, М. Кадемії [175], М. Жалдака [213; 215], Ю. Жука [222; 224], Ю. Машбиця [417], Н. Морзе [438], Л. Морської [441], Л. Карташової [279], В. Олійника [475], Л. Петренко [489], О. Спіріна [611], Р. Тарасенка [631] та ін. Водночас залишається недостатньо дослідженою проблематика модернізації освітнього процесу на основі системного використання інформаційних технологій в освітньому середовищі закладу вищої педагогічної освіти.

До головних принципів змісту педагогічної освіти дослідниці О. Пометун та Л. Калініна відносять соціоантропоцентричність, гуманізацію, інтегрування, полі- та інтеркультурність, цілісність, системність, альтернативність, а також принципи організації змісту: синхронний, лінійний та концентричний [514, с. 80]. У свою чергу, вчений В. Мисан, урахувавши мету, завдання, спрямованість сучасного навчання історії, виділяє дещо інші принципи змісту шкільної історії України, називаючи їх базовими:

- *принцип науковості*, здійснюючи своєрідне фільтрування історичних знань, передбачає добір основних і другорядних фактів з дотриманням наукового підходу і врахуванням останніх досягнень вітчизняної, європейської та світової педагогічної науки;
- *хронологічно-тематичний принцип* стає основою змісту шкільного курсу історії України, який структурує навчальний матеріал за темами, присвяченими окремим подіям, явищам, процесам, історичним діячам, періодам;
- *віковий принцип (віковідповідності)* сприяє врахуванню психофізичних можливостей кожної вікової групи учнів;
- *соціоантропоцентричний принцип* – урахування досвіду попередніх поколінь з метою суб'єктно-суб'єктного пізнання історичного процесу і досягнення мети буття взагалі;
- *інтеграційний принцип* позначає історію як науку, що має свої галузі знань, що формують внутрішньопредметні зв'язки та, з іншого боку, має зв'язки з іншими науковими сферами, формуючи міжпредметні зв'язки;

- *територіально-краєзнавчий принцип* орієнтований на формування просторових уявлень, вивчення історії України як минулого її території і регіонів: історико-географічних територій, етнічних регіонів, територіально-культурних осередків;
- *принцип полікультурності* розглядає історію України не лише етносу – українців, а багатокультурну історію всіх тих етнічних груп, що в силу різних обставин опинилися на українських теренах і залишили по собі пам'ять;
- *принцип багатоперспективності* (альтернативний або альтернативно-проблемний) як використання різноманітних джерел історичних відомостей та трактувань і версій історичного процесу з формуванням різних ставлень, оцінок, з пошуком у відомостях спільного та відмінного;
- *аксіологічний (ціннісний) принцип* передбачає формування загальнолюдських морально-етичних цінностей, виступаючи джерелом цих цінностей [426, с. 54–55].

Керуючись відомим положенням про те, що принципи навчання об'єднують теоретичні уявлення і педагогічну практику, спрямовують у потрібне русло діяльність педагогів, реалізують нормативну функцію дидактики, враховуючи принципи змісту педагогічної освіти разом із загальнодидактичними принципами (науковості; системності; систематичності послідовності в навчанні; єдності й оптимального поєднання різних форм навчання; оптимального поєднання наочних, словесних і практичних методів; міцності знань; диференціації), ми уточнили принципи формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки.

Завдяки комплексному застосуванню визначених принципів відбувається підвищення ефективності результатів фахової підготовки майбутніх учителів історії. Названі принципи ґрунтуються на загальних закономірностях педагогічної освіти, відображають вимоги сучасного інформаційного суспільства до професійної компетентності майбутніх учителів історії, визначають основні напрями навчальної діяльності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Розглянемо докладніше дію названих принципів як методологічних орієнтирів і чинників формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки.

Для розуміння педагогічної системи цілеспрямованого фор-

мування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки визначимо низку педагогічних принципів. Одним із найголовніших загальнодидактичних принципів вважаємо *принцип системності*.

Реалізація компетентнісного підходу в підготовці майбутніх учителів історії в аспекті формування професійної компетентності, на наш погляд, повинна мати системний характер. При цьому сутність системного підходу полягає в «розкритті цілісності педагогічних об'єктів, виявленні в них різноманітних типів зв'язків та зведенні їх у єдину картину» [160, с. 423]. Термін «система» (від грецьк. *systema* – ціле, що складене з частин; певне поєднання елементів) прийнято вважати (Ю. Бабанський [54; 55], В. Беспалько [59]) множиною елементів, що перебувають у певних зв'язках (відношеннях) один з одним, мають ієрархічну структуру та утворюють певну єдність. Кожен із елементів педагогічної системи може бути окремою системою, водночас будучи підсистемою більшої системи. Ми підтримуємо думку В. Луначека, який вважає, що «складність системи освіти зумовлена значною кількістю підсистем, які входять до її складу, і зв'язками між ними, її відкритість – інтенсивним спілкуванням із навколишнім середовищем, динамічність – змінами, які постійно супроводжують її функціонування та розвиток» [385].

Кожна система характеризується складниками (сукупність компонентів, які є мінімально достатніми для утворення системи), структурою (відображає характер взаємозв'язків і взаємодій між окремими компонентами системи), ієрархією (розташування елементів системи в певному порядку від вищого рівня до нижчого; так звана субординація системи), рівнем цілісності (наявність загальної структури системи, що поєднує всі її компоненти в єдине ціле), спрямованістю (полягає в регулюванні діяльності відповідно до цілей системи) та взаємодією з оточуючим середовищем [59, с. 242].

Дотримання системності в ході вирішення означених проблем має вирішити такі проблеми: розроблення освітніх програм та дисциплін фахової підготовки майбутніх учителів історії на основі компетентнісного підходу; теоретичне обґрунтування і розроблення навчально-методичного забезпечення формування професійної компетентності з використанням ІТ-технологій у процесі фахової підготовки; модернізація та вдосконалення змісту методики викладання історії та суспільно-гуманітарних дисциплін з

урахуванням переходу від традиційних технологій навчання до інтерактивних інформаційних; перегляд змістової компоненти історичних дисциплін та її переорієнтація на професійну спрямованість, що дозволить майбутнім учителям у процесі фахової підготовки здобути професійну компетентність, необхідну в подальшій діяльності вчителя історії; розроблення системи моніторингу навчальних досягнень майбутніх учителів в умовах модульного навчання; підвищення спрямованості науково-педагогічних працівників на формування професійної компетентності майбутніх учителів історії як складника ефективної професійної діяльності; вмотивованість майбутніх учителів на самореалізацію у вибраній професії та розуміння використання ІТ-технологій у процесі формування професійної компетентності. Завдяки системному баченню освітнього процесу з виокремленням його компонентів у ході системного підходу він піддається аналізу всіх зв'язків і відношень між ними для обрання оптимальних шляхів його розвитку та проєктування педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії. При цьому системний підхід спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну частину [160, с. 423].

Принцип *науковості*, як зазначає сучасна дидактика (В. Чайка, І. Зайченко, А. Кузьмінський, Н. Мойсеюк, В. Омеляненко [229; 342; 433; 673]), вимагає від змісту фахової підготовки майбутніх учителів історії відповідності сучасним науковим концепціям, глибини й коректності викладення матеріалу з урахуванням останніх досягнень науки, техніки і технологій, точного формулювання основних наукових понять і термінів, прийнятих у тій чи іншій галузі науки, визначення їх у контексті відповідної наукової теорії. При цьому вже з перших років своєї фахової підготовки майбутні вчителі за умови їх активної чи посиленої участі в науковій роботі таким чином дотримуються принципу єдності дидактичного і наукового начал. Також, на думку вченого Ф. Науменка, принцип гармонійного поєднання спеціалізації з інтеграцією в підготовці фахівців вищої категорії досягається встановленням доцільного співвідношення між окремими циклами дисциплін протягом усього часу навчання [324, с. 54]. Н. Батечко звертає увагу на те, що саме принцип науковості забезпечує методологічний складник формування в майбутніх

учителів наукового світогляду та цілісної картини світу, що дає змогу враховувати сучасні філософсько-освітні парадигми, концепції та підходи, адже з розвитком науки безперервно оновлюється зміст освіти, педагогічні методи та методики [46, с. 12]. До того ж із принципу науковості, на думку вчених О. Пунько, Я. Рудика, впливають такі вимоги: об'єктивно висвітлювати наукові факти, поняття, теорії; ознайомлювати з новими досягненнями; показувати перспективи розвитку науки; озброювати майбутніх учителів методами наукових досліджень; коригувати знання, здобуті самостійно за допомогою засобів масової інформації; розкривати внутрішні зв'язки і відношення, причиново-наслідкові зв'язки в процесах і явищах [544, с. 12].

Наступним важливим педагогічним принципом у сучасних умовах інформатизації освіти вважаємо *принцип інформатизації (комп'ютеризації) навчання*. Він спрямований на вирішення ключового завдання сучасної системи освіти – підвищення якості освіти на основі використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій. Наразі цей принцип набуває особливої значущості в умовах стрімкої інформатизації освітнього процесу, що стає визначальною рисою розвитку освіти в інформаційному суспільстві та широкого розповсюдження електронних засобів навчання, що свідчить про формування самостійного розділу педагогічної науки – е-педагогіки (електронної педагогіки, e-Learning).

Питання інформатизації освіти активно вивчено низкою вчених: В. Биковим [74], О. Гуменним [173], Р. Гуревичем, А. Коломійцем [176], О. Глазуною, О. Кузьмінською, Т. Волошиною [147], М. Жалдаком, Ю. Жуком, В. Лапінським, А. Пилипчуком [212; 213; 216], Г. Козлаковою [301], С. Литвиною [365]), В. Мирошниченком [425], Н. Морзе [438; 439], В. Олійником [474], Л. Петуховою [492], С. Сисоєвою [589], О. Спіріним [611], Ю. Триусом [645], А. Хуторським [662] та ін.

Освітній процес у сучасних умовах через уведення ІТ-технологій якісно змінюється та переживає інтенсифікацію, оскільки завдяки введенню мультимедійних навчальних ресурсів відбувається оптимізація навчання, його диференціація та індивідуалізація. ІТ-технології джерелами навчальної інформації роблять, головним чином, бази даних та інформаційно-довідкові системи. Більш того, ІТ-технології дозволяють адаптувати навчальний матеріал до рівня посильних навчальних можливостей майбутніх учителів, отримати доступ до оцифрованих історичних

джерел мовою оригіналу, матеріалів віртуальних музеїв та архівів тощо. Тобто інструментами навчальної діяльності стають електронні навчальні ресурси – навчальні, наукові, інформаційні, довідкові матеріали та засоби, розроблені в електронній формі та представлені на носіях будь-якого типу або розміщені у комп'ютерних мережах, які відтворюються за допомогою електронних цифрових технічних засобів і необхідні для ефективної організації освітнього процесу [508].

У науковій літературі інформатизацію освіти прийнято вважати системою способів збирання, накопичення, опрацювання, зберігання, подання та використання інформації засобами комп'ютерної техніки. Ми вважаємо, що це цілеспрямований процес забезпечення освітньої галузі методологією розроблення та застосування сучасних нових ІТ-технологій, орієнтованих на реалізацію завдань навчання, виховання та розвитку особистості.

Відповідно, на основі ІТ-технологій оновлюються освітні цілі та завданні, а також зміст навчання, методик і технологій. Серед засобів навчання починають домінувати електронні освітні ресурси, модернізується узвичаєний контроль знань на основі моніторингу результатів навчання та автоматизованого управління закладом освіти тощо. Водночас інформаційно-освітнє середовище педагогічних закладів вищої освіти ще й досі практично не готове до повноцінного впровадження ІТ-технологій. Хоча в умовах проведення змішаного навчання протягом другого семестру 2019–2020 навчального року через уведення карантинних обмежень інтенсифікувалось використання елементів дистанційного навчання у процесі фахової підготовки майбутніх учителів.

Названий принцип реалізовується через формування в освітньому процесі вмінь і навичок роботи з електронними засобами пошуку, опрацювання і передавання даних, задоволення потреб у знаннях, розвиток творчого й інтелектуального потенціалу учнів, використання інформаційних ресурсів у подальшій професійній діяльності та повсякденному житті. Дотримання принципу інформатизації в умовах інформаційного суспільства передбачає використання комп'ютерів й інтернету, коли діяльність учителя стає практично неможливою без активного залучення інформаційно-комунікаційних технологій. Завдяки цьому можна інтенсифікувати освітній процес на основі структурно-логічного пред'явлення навчального матеріалу в мультимедійній формі його подання, урахування соціальних і культурних відмінностей, індиві-

дуальних стилів і темпів навчання кожного майбутнього вчителя.

На думку багатьох науковців, що досліджують становлення інформаційно-технологічної парадигми освіти в новому інформаційному суспільстві (В. Биков, М. Жалдак, Ю. Машбиць, Д. Прокудін, І. Роберт [70; 71; 74; 76; 213; 215; 216; 417; 418; 539; 557] та ін.), головною цінністю у відкритому світовому освітньому просторі інформаційного суспільства стає особистість як утримувач основного капіталу – знання.

Таким чином, неухильна інформатизація сучасного суспільства та підвищення потреби в інформації дає поштовх до інформатизації освіти, що організовує перетворення педагогічних процесів на основі впровадження до освітнього процесу інформаційної продукції, засобів, технологій. Варто уточнити думку Л. Морської, що в результаті інформатизації освіти відбувається вдосконалення методології та стратегії добору змісту, методів та організаційних форм навчання і виховання, що відповідають завданням розвитку особистості в сучасних умовах інформатизації суспільства; створення педагогічних систем навчання, орієнтованих на розвиток інтелектуального потенціалу, на формування вмінь самостійно здобувати знання, здійснювати діяльність щодо збирання, оброблення, передавання, зберігання інформаційного ресурсу та продукування даних [441].

Розвиток інформаційних і комунікаційних технологій відкриває нові можливості і висуває нові вимоги до системи освіти. Головним завданням інформатизації в закладі вищої освіти, на думку дослідниці Е. Гісматулліної [146] є впровадження методики безперервної освіти через програмування і контроль самостійної роботи майбутніх учителів, і, відповідно, впровадження до наукової та освітньої діяльності нових інформаційних технологій. Це стає можливим завдяки створенню в закладі вищої освіти інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища, в якому беруть участь майбутні вчителі, професорсько-викладацький склад і адміністрація ЗВО як «сукупності знанневих, технологічних і ментальних сутностей, які в синхронній інтеграції забезпечують якісне оволодіння системою відповідних знань» [491]. Функціонування такого середовища принципово важливо під час реалізації системи формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки. А. Грітченко, В. Курок та Н. Ткаченко звертають увагу на необхідність реалізації інтеграційних підходів у ході фахової підготовки фахівців у педаго-

гічних закладів вищої освіти зі створенням принципово нових навчальних дисциплін [168, с. 98–99; 345, с. 68–69; 640, с. 141].

Інтеграційний принцип передбачає міжпредметний синтез галузевих наукових знань у навчальних дисциплінах, що формують внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки. Термін «інтеграція» походить від латинського слова *integer* – «цілий» і розуміється як процес створення єдиного цілого. Тому «інтеграція у більш об'ємному значенні розуміється не тільки як процес, але і як результат створення нерозривно цілісного» [207]. Інтеграція наук визначається такими параметрами, як природа взаємопов'язаних дисциплін, їх кількість, ступінь розвитку, особливість організації, роль кожної з дисциплін, кінцева мета і завдання інтеграційної взаємодії. На думку багатьох дослідників, навчання на основі інтеграційного принципу формує в учнів цілісне бачення світу, дає можливість удосконалювати природні дані на ранніх етапах розвитку, демонструє навички спілкування та вміння вільно орієнтуватися в навколишньому середовищі.

В освітньому процесі закладів вищої освіти інтегративний принцип навчання реалізується за допомогою міжпредметних зв'язків різних дисциплін і внутрішньопредметних зв'язків між змістом окремих тем, загальними поняттєвими категоріями, засобами і методами навчання. Інтегративний принцип навчання розглядається як одна з умов посилення навчальної мотивації й успішного навчання у ЗВО [163], професійної мотивації майбутніх учителів. Інтеграційність у ході процесу фахової підготовки в поєднанні з інформатизацією стають можливими завдяки розвитку педагогічних систем – головних функціональних компонент освітньої системи. У свою чергу, на це позитивно впливає рівень та характер розвитку освітнього середовища – визначального компонента будь-якої педагогічної системи, що зумовлює, по суті, формування його якісно нового складу і структури» [70, с. 9].

Загальнодидактичний принцип *наочності*, який Я. А. Коменський назвав «золотим правилом» дидактики, згідно з яким у навчанні необхідно використовувати всі органи чуття людини, був описаний його послідовниками Й. Песталоцці, А. Дістервегом, класиками науково-педагогічної думки радянських часів (Г. Годер, П. Гора, Г. Донської, Ф. Коровкін), сучасними науковцями. В умовах застосування в освітньому процесі інформаційно-комунікаційних технологій цей принцип можна назвати принципом *мультимедіа*. Адже в умовах розвитку та вдосконалення засобів

мультимедіа, комп'ютерної техніки та хмарних технологій, а також інтернет-ресурсів засоби наочності, базуючись на сучасних ІТ-технологіях, стають «віртуальними». Навчальна цінність цих засобів полягає в їх здатності з максимальною наочністю моделювати реальні об'єкти, явища, процеси [150, с. 5]. Дослідник О. Кучай також звертає увагу на ефективність їх використання в освітньому процесі закладів загальної середньої та вищої освіти завдяки організації електронного освітнього простору [347; 348].

На основі безпосереднього сприйняття предметів або за допомогою зображень (наочності) під час навчання формуються образні уявлення і поняття про історичне минуле. Принцип наочності знаходить відображення в різноманітті видів наочності і їх класифікацій. Принципи реалізації особистісно орієнтованого підходу в застосуванні наочних засобів на уроках історії – творчість, самосвідомість і досвід учня в навчальній діяльності. Завдяки застосуванню наочності проблемне навчання стає ефективнішим, ілюструючи внутрішню суперечність поставленої проблеми.

При цьому використання засобів мультимедіа дозволяє об'єднати різні типи наочності в одному мультимедійному засобі: речові пам'ятки та образну наочність, атласи та контурні карти, малюнки, світлини та картини (навчальні, репродукції творів живопису), відео- та аудіозаписи, анімацію, мультиплікацію. Тобто завдяки будь-яким динамічним процесам усе це стає доступним для використання в освітньому процесі завдяки ІТ-технології як такій, що дозволяє гнучко керувати потоками різноманітних інформаційних ресурсів, об'єднуючи їх в інтерактивному режимі. Технологічним різновидом мультимедійної наочності стає віртуальна реальність, яка занурює користувача в уявний світ, створює ілюзію присутності в реальному часі в стереоскопічному штучному світі. До того ж мультимедійні ресурси надають учасникам освітнього процесу дані в більшому обсязі, ніж традиційні джерела, та у більш наочній формі.

Наукою доведено, що засоби наочності впливають на органи чуттів, що сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу (встановлюються зв'язки між науковим знанням і життєдіяльністю, між теорією і практикою; формується інтерес до набуття знань, мотивація до навчання тощо). Наочність ІТ-технологій відрізняється постійним впливом на відчуття людини. Проектування й розроблення мультимедійних засобів відбувається так, щоб кожен виразний аспект цієї продукції був результатом максимального

впливу на відчуття користувачів.

Використання засобів мультимедіа в освітньому процесі вимагає дотримання загальнодидактичних правил принципу наочності, серед яких: чітке визначення мети використання цих засобів; добір найважливіших елементів без розпорошення уваги на другорядні ілюстративні елементи; активне залучення до роботи із засобами наочності суб'єктів учіння, що реалізується завдяки інтерактивній природі ІТ-технологій; застосування наочності на всіх етапах освітнього процесу; урахування психологічних закономірностей сприймання та вікових особливостей тощо. Отже, дотримання закономірностей принципу наочності забезпечує ефективне використання мультимедійних навчальних засобів у навчанні історії, оскільки саме вони потребують залучення майже всіх різновидів мультимедійних даних (історичних та контурних карт, малюнків, світлин та картин, аудіо- та відеофрагментів, мультиплікації тощо).

Принцип розвивального і виховального навчання поєднує основні педагогічні категорії процесу фахової підготовки майбутніх учителів історії. Завдяки цьому названий процес стає цілеспрямованим через постановку навчальних, виховних та розвивальних цілей із подальшою інтенсифікацією педагогічного процесу. Тобто за наявності цього домінантного принципу формування професійної компетентності майбутніх учителів історії в ході реалізації ідей компетентнісного підходу маємо інтегративне особистісне утворення, де поряд зі знаннями, вміннями, навичками цілеспрямовано виховуються професійні якості майбутніх учителів історії, розвиваються їхні дослідницькі здібності та професійні інтереси педагогів-практиків.

Крім названого, в умовах вищої професійної освіти важливу роль відіграють і деякі інші педагогічні принципи. Насамперед це *принцип професійної спрямованості* навчання майбутніх учителів історії в закладах вищої педагогічної освіти. Він передбачає оволодіння знаннями, вміннями й навичками, професійними якостями, необхідними майбутнім учителя історії під час фахової підготовки та в професійній діяльності. Ми згодні з думкою вченої М. Кадемія, що ця педагогічна норма регулює співвідношення загального та особливого в процесі узгодженого вивчення основ наук і спеціальних професійних дисциплін, вказує один зі шляхів налагодження зв'язків навчання з практикою, професійною діяльністю та сприяє формуванню професійної спрямованості

особистості [265, с. 64–65]. Це означає, що завдяки принципу професійної спрямованості в майбутніх учителів історії відбувається формування професійних знань, умінь, навичок, пізнавальних здібностей, досвіду творчої діяльності з розвитком інтересу до обраної професії.

Важливу роль, на наш погляд, відіграє також *принцип професійної мобільності*, що свідчить про готовність особи (фахівця) до швидкої зміни професій, робочих місць, виконуваних завдань, прискореної адаптації до нових соціально-економічних умов життя. Адже в нинішніх умовах швидкого оновлення інформації, ускладнення педагогічних завдань, інтенсифікації професійних вимог на перший план виходить здатність фахівця до власного саморозвитку та навчання протягом усього життя. В умовах розвитку ринку праці мова має йти не стільки про готовність до зміни професії, як про володіння особою широкими професійними здатностями. Тобто цей принцип передбачає володіння майбутніми вчителями історії компетентностями швидко опановувати нові педагогічні технології, технічні засоби навчання, нові спеціалізації. Мобільність як якість особистості тісно пов'язана з кругозором людини, її здатностями бачити й розуміти перспективи розвитку освітньої галузі. Іншим складником професійної мобільності майбутніх учителів історії є рівень розвитку їхнього творчого потенціалу, що зумовлює цілеспрямоване формування інтелектуально-творчих здібностей майбутніх учителів історії засобами сучасних технологій навчання.

В умовах реалізації особистісно орієнтованого підходу в процесі фахової підготовки майбутніх учителів історії необхідно звернути увагу на *принцип модульності навчання*. Він передбачає його індивідуалізацію і реалізацію засобами варіювання змісту і способів його засвоєння залежно від рівня підготовленості майбутніх учителів, а також особливостей спеціалізації. Ми згодні з думкою В. Ортинського [480], що для досягнення сформульованих дидактичних цілей майбутнім учителям історії доцільно конструювати навчальний матеріал блоком, що включає декілька модулів, із урахуванням його специфіки. Варто підкреслити, що більше уваги потрібно зосереджувати на необхідності інтегрування передусім ефективних видів і форм навчання в процесі фахової підготовки з опорою на інтерактивні.

Головна перевага модульного навчання, на думку вчених ([164; 350; 650; 653; 879]), полягає у структуруванні навчальної

інформації на модулі – певні складники, що не лише сприяють ґрунтовному оволодінню знаннями, але й забезпечують необхідну гнучкість, системність, динамічність освітнього процесу та керуваність ним. Модульна система навчання дозволяє створити модульну програму навчальної дисципліни. На нашу думку, вона забезпечує системний підхід до аналізу та вивчення конкретної професійної діяльності, що унеможлиблює підготовку з окремих дисциплін навчального плану фахової підготовки майбутніх учителів історії. Завдяки впровадженню модульної організації навчання історії інтенсифікується розвиток самоорганізації освітньої діяльності здобувачів освіти через підвищення мотивації до вивчення конкретного модуля, коли відбувається поступове, але систематичне формування професійної компетентності.

Процес фахової підготовки майбутніх учителів історії досягає максимальної ефективності за рахунок реалізації *принципу фундаментальності освіти*. Це вимога не лише сучасної педагогічної та історичної науки, але й інформатизації професійної освіти як необхідності орієнтації вузького фахівця (вчителя історії) у суміжних спеціальностях (вчителі інших навчальних предметів, передусім гуманітарних) та широкої загальної ерудиції з питань політики, економіки, розвитку суспільства тощо. Відповідно, завдання фахової підготовки майбутніх учителів історії – інтенсифікація загальноосвітньої, загальнотеоретичної, загальнонаукової та загальнопрофесійної підготовки майбутніх фахівців і розширення профілю їхньої професійної підготовки. Тобто організація ґрунтовного засвоєння студентами загальних наукових основ і специфіки галузі педагогічної науки, в основі якої – формування методологічно важливих педагогічних та історичних знань як базису професійної компетентності майбутніх учителів історії.

У формуванні професійної компетентності майбутніх учителів історії в процесі фахової підготовки нами враховувалися також принцип *оптимального вибору засобів навчання*, який передбачає вибір оптимальних засобів, коли майбутній учитель історії, готуючись до професійної діяльності, має ознайомитись з наявними навчальними засобами (як друкованими, так і електронними), уміти проаналізувати їх зміст і структуру відповідно до навчальної програми, подані у них відомості з урахуванням вікових психолого-педагогічних особливостей учнів тощо. При цьому І. Зайченко [229] звертає увагу на те, що засоби навчання як матеріальні або ідеальні об'єкти, «розміщені» між учителем та

учнями і використані для засвоєння знань, формують досвід пізнавальної та практичної діяльності, здійснюючи істотний вплив на якість знань, особистісний розвиток і професійне зростання учнів. Відповідно, майбутньому вчителеві доцільно надавати перевагу комп'ютерним навчальним засобам, причому за умови самостійного створення їх. Найлегше це зробити з використанням ІТ-технологій, що свідчить про певний рівень сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя. Адже в сучасній системі освіти дедалі більшого значення набувають електронні та мультимедійні навчальні засоби – електронні підручники і посібники; електронні навчально-методичні комплекси; електронні історичні атласи; інформаційно-довідкові мультимедійні видання (електронні енциклопедії, галереї, інтернет-ресурси), де розміщені відомості та ілюстрації про історичні події та видатних історичних осіб; дитячі ігрові історичні навчально-розвивальні видання; тестові програми контролю історичних знань і умінь з використанням засобів мультимедіа тощо.

Принцип *інтеграції традиційних методик навчання історії та суспільно-гуманітарних дисциплін з інноваційними ІТ-технологіями* має концептуальне значення для впровадження педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки, оскільки він зорієнтує на поєднання в педагогічній освіті традиційного й інноваційного підходів. Традиційне в навчанні історії – це опрацювання відомостей про минуле людства через усвідомлення, розуміння та запам'ятовування матеріалу в умовах класичної класно-урочної системи навчання, сформованої ще Я. А. Коменським, коли обмін історичними відомостями відбувається лише між учителем та учнями під час виконання переважно репродуктивних завдань, діяльності за зразком.

Водночас залучення учнів до активної самостійної пізнавальної діяльності й розвитку інтелектуальних можливостей кожної особистості, оволодіння методами самостійної пізнавальної діяльності свідчить про використання інноваційних підходів, пов'язаних із залученням нових технологій (особистісно орієнтованих, інформаційно-комунікаційних, дистанційного навчання, технологій професійного розвитку на акмеологічних засадах тощо). У такому випадку слід ураховувати мотивацію до сприймання навчального матеріалу, чітко ставити мету, добирати цікавий, оригінальний матеріал, використовувати сучасні технічні засоби навчання,

продумувати логіку викладання інформації.

Саме під час поєднання та інтеграції інноваційних ІТ-технологій у ході вивчення історії разом з ефективними традиційними формами педагогічної освіти можна вдатися й до використання інноваційних: перетворити майбутніх учителів історії на активних суб'єктів процесу навчання, які засвоюють і генерують знання, отримані з різноманітних джерел та ресурсів, адже інформаційна комунікація стає багатоканальною системою, яка забезпечує обмін даними між викладачем і майбутніми вчителями. Таким чином діяльність майбутніх учителів набуде форми яскраво вираженого творчого пошуку. Інтегрування в процесі фахової підготовки майбутніх учителів історії традиційних методик та інноваційних ІТ-технологій стимулює до пошуку нових форм і методів освітнього процесу. Цей процес пов'язаний не лише із залученням нового, але й з оновленням традиційного: ІТ-технології надають можливості істотно оновити давно відомі підходи до фахової підготовки вчителів історії.

Реалізація принципу *цілеспрямованої взаємодії та предметно-творчого спілкування* педагога з майбутніми вчителями історії в процесі формування в них професійної компетентності стає можливою завдяки новому рівню комунікації, яку забезпечують ІТ-технології. У цьому принципі знайшла відображення одна з ключових закономірностей освітнього процесу: досягнення мети педагогічної освіти можливе лише за умови цілеспрямованої взаємодії вчителя й учнів.

До того ж в умовах розвитку сучасного інформаційного суспільства, коли дані, в тому числі й історичні, вже не позиціонуються як сума загальноприйнятих знань чи сталого процесу засвоєння фактів і подій, першочергово важливими стають навички творчого опрацювання відомостей та критичного мислення, коли майбутні вчителі мають право на основі набутих знань формувати власну думку шляхом зіставлення різних фактів і позицій. А для цього одним із важливих чинників стає спілкування в ході освітнього процесу.

Відтак, чи не найефективнішим засобом стають інтерактивні технології. Вони дозволяють залучати до процесу пізнання всіх учасників через досягнення кожним індивідуальних результатів завдяки використанню моделі відкритого обговорення, дискусії тощо. Причому остання передбачає широке публічне обговорення суперечливого питання, яке ґрунтується на обміні думками з

певної проблеми, аж до полеміки, цілеспрямованому, емоційному, пристрасному відстоюванні уже наявної, сформованої та незмінної позиції [125, с. 59]. Крім того, інтерактивне навчання як процес спілкування, взаємодія майбутніх учителів з групою товаришів, з викладачем, де думка кожного учасника буде почута, бо має право на існування, хоч би якою вона була [444, с. 125], може проходити у формі дебатів, круглих столів, засідання експертної групи (панельна дискусія), форуму, роботи в групах тощо. При цьому, наприклад, круглий стіл, дебати, робота в групах сприяють розвитку вмінь спілкуватися та взаємодіяти суб'єкт-суб'єктно. Відповідно, в умовах нового ставлення до особистості студента, в якому викладач знаходить унікальну особистість, що не лише засвоює знання й відпрацьовує навички та має власну думку, відбувається розвиток пізнавального інтересу до навчання та комунікативної культури.

Звичайно ж, у таких умовах застосування мультимедійних навчальних засобів у процесі фахової підготовки майбутніх учителів історії сприяє розвитку спілкування, особливо дистанційного – під час самостійної роботи, дозволяючи обговорити питання чи проблему «тепер і зараз», у той момент, коли вона виникла чи потребує вирішення, не чекаючи можливості поспілкуватись під час освітнього процесу. За таких умов розширюються можливості навчальної комунікації мультимедіа, які стають одним із засобів невербальної комунікації, яку науковці визначають як вид спілкування, коли використовуються не слова, а інші засоби (міміка, жести, інтонації тощо) [90]. Ми згодні з думкою В. Ковальчука, що ефективність застосування дистанційних технологій зростає за умови створення ІТ-інфраструктури навчального закладу з відповідним методичним забезпеченням та постійним оновленням інформаційно-освітнього середовища в поєднанні з готовністю учасників освітнього процесу до інновацій [297, с. 62–63]. Відповідно, дистанційне спілкування автора дослідження з майбутніми вчителями історії активно відбувалося за допомогою системи підготовки та подання навчального матеріалу в Google Classroom з проведенням занять і консультацій у ході відеозустрічей на платформі Google Meet, забезпечення контролю та узагальнення знань у формі тестування Google Форми як елементів дистанційного навчання.

У ході розвитку інформаційного суспільства та переходу до трисуб'єктної дидактики, яку в сучасній педагогіці науковці

(Л. Петухова, О. Співаковський, В. Коткова [610]) називають одним із напрямів педагогічної науки, що забезпечує свідоме та міцне засвоєння системи знань, умінь і навичок за умови дотримання принципу цілеспрямованої взаємодії та предметно-творчого спілкування педагога з майбутніми учителями у межах рівноправних взаємин майбутніх учителів й викладачів та інформійно-комунікаційного педагогічного середовища [491], відбувається формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки в умовах створення нового інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища.

Принцип *активізації предметно-історичної діяльності та розвитку навичок використання виховного впливу* навчального предмета означає розвиток інтересу до історії та суспільно-гуманітарних дисциплін й удосконалення знань з предмета через виховний вплив самого освітнього процесу. Адже вивчення історичного минулого українського народу має чимало прикладів героїзму та лицарства, толерантності поведінки, демократичних устроїв тощо. Йдеться про використання в освітньому процесі національних пріоритетів українського козацтва, приклади тривалих державницьких традицій України Київської Русі, Великого Князівства Литовського, Війська Запорозького, Гетьманщини, Української Народної Республіки та Гетьманату Павла Скоропадського та інших українських визвольних проєктів, а також формування української політичної культури в часи Речі Посполитої та Австро-Угорщини, наслідки героїчної боротьби українського народу за державну незалежність у ХХ–ХХІ ст. (ОУН, УПА, дисидентський рух, студентська Революція на граніті, Помаранчева революція, Революція Гідності), нове осмислення ролі Кримського Ханату як сусідньої держави кримськотатарського народу.

Історія також чинить виховний вплив за рахунок пізнання й усвідомлення своєї малої батьківщини, пробудження патріотичних почуттів через дослідження історичного краєзнавства та посилення уваги до питань регіональної історії. Це, на думку дослідниці О. Орлюк, дає учням можливість бути глибше обізнаними з історією не лише рідного регіону, а й інших регіонів України, пробудити прагнення до співробітництва з людьми з інших регіонів, усвідомити єдність країни за умов існування регіональних відмінностей тощо [477, с. 1]. Відповідно, зростає роль краєзнавчих та історичних музеїв (насамперед їх віртуальних експозицій та екскурсій), що сприяють формуванню національної

свідомості, любові до рідної землі, свого народу, забезпеченню духовної єдності поколінь. Адже дослідницька робота, пошук матеріалів, першоджерел разом зі специфічною сферою набуття практичних навичок історично-пошукової діяльності, крім джерела додаткових історичних даних та своєрідного засобу систематизації знань, стає дієвим засобом переконання та виховання любові до навчального предмета «Історія».

Дослідниця О. Жаровська [217, с. 10] у структурі системи показників якісного стану патріотичної вихованості майбутніх учителів виділяє три критерії: ціннісно-патріотичний світогляд; патріотично спрямовану активність та патріотично-професійну діяльність. Показниками першого критерію є: патріотично-світоглядні знання; ціннісно-патріотична свідомість та володіння рідною мовою, повага до неї; другого – мотивація патріотизму; активна суб'єктно-патріотична позиція та толерантне ставлення до представників різних культур; а третього – здатність до патріотичної самореалізації та готовність до патріотичного виховання учнів.

Відтак, у ході використання ІТ-технологій у педагогічній системі цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії відбувається активізація творчих проявів як в аудиторній, так і у самостійній роботі майбутніх учителів. Оволодіння нескладними програмами для створення мультимедійних презентацій (Power Point, ProShow Producer, Kingsoft, Presentation Free тощо), програмами для створення й опрацювання відеороликів, слайд-шоу, додавання титрів тощо (Windows Movie Maker, Movavi Video Suite та ін.), створення веб-вузлів (Microsoft Publisher) відкривають широкий простір для творчості із залученням мультимедійного контенту, зокрема при вивченні історичних дисциплін. Дотримання принципів активізації цілеспрямованої взаємодії та предметно-творчого спілкування з розвитком навичок використання виховного впливу історії в умовах залучення ІТ-технологій відповідає основним закономірностям розвитку сучасної педагогічної освіти.

Отже, педагогічна система цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки розроблена з дотриманням таких принципів:

- принципу науковості, який передбачає добір основних і другорядних фактів із дотриманням наукового підходу і врахуванням останніх досягнень вітчизняної, європейської

- та світової педагогічної та історичної наук;
- принципу оптимального вибору засобів навчання, дотримання якого спонукало до аналізу електронних освітніх ресурсів, добору серед них найдоцільніших для використання у процесі фахової підготовки майбутніх учителів історії, а також детермінувало створення власних мультимедійних навчальних засобів з історії;
 - принципу інформатизації навчання, який забезпечує підвищення якості професійної педагогічної освіти на основі використання новітнього інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища;
 - інтеграційному принципу, який передбачає міжпредметний синтез галузевих наукових знань у навчальних дисциплінах, що формують внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки;
 - принципу розвивального і виховувального навчання, який поєднує основні педагогічні категорії процесу фахової підготовки майбутніх учителів історії;
 - принципу наочності, реалізованого засобами мультимедіа, які характеризуються комплексною дією на відчуття людини і мають значно більший вплив на користувачів, ніж традиційні засоби наочності;
 - принципу інтеграції традиційних методик навчання історії та суспільно-гуманітарних дисциплін з інноваційними ІТ-технологіями, що передбачає розроблення нових методів і форм освітнього процесу на основі ІТ-технологій при збереженні широко апробованих, традиційних методів навчання у викладанні фахових дисциплін;
 - принципу професійної спрямованості навчання, який передбачає оволодіння знаннями, вміннями й навичками, професійними якостями, необхідними майбутнім учителям історії під час фахової підготовки та професійної діяльності;
 - принципу професійної мобільності, що свідчить про готовність особи до прискореної адаптації в нових соціально-економічних умовах життя;
 - принципу цілеспрямованої взаємодії та предметно-творчого спілкування педагогів із майбутніми вчителями, що орієнтує освітній процес на забезпечення суб'єкт-суб'єктного типу спілкування онлайн, розширення можливостей навчальної комунікації засобами дистанційного

спілкування, демонструє на практиці нові форми трисуб'єктної взаємодії (майбутній учитель – викладач – інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище) та нові методи навчання;

- принципу активізації предметно-історичної діяльності та розвитку навичок використання виховного впливу навчального предмета, спонукання до творчого самовираження, що спрямовує навчальну методичну діяльність майбутніх учителів історії на творчі прояви з використанням засобів ІТ-технологій.

2. 3. Педагогічні умови та фактори формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки

У педагогічних дослідженнях, які пов'язані з проблемами вдосконалення педагогічних систем, підвищення ефективності освітнього процесу, одним з аспектів є виявлення, обґрунтування і перевірка сприятливих факторів та педагогічних умов, необхідних для формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки.

Послугуємося визначенням в українському енциклопедичному словнику поняття «фактор» як «рушійної сили чи причини якогось явища» [336, с. 486]. Погоджуючись із позицією науковців [118; 141; 175; 271; 334; 455; 498; 650], що фактори як основні причини, умови вдосконалення, підвищення якості, модернізації освітнього процесу, фактори ефективного формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки вважаємо стимулами, силами, джерелами, що мають потенційну здатність продуктивно впливати на якість процесів теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів історії.

Звернемо увагу на визначення та аналіз двох понять: «фактори» та «педагогічні умови». Услід за дослідженнями вчених О. Васюк, В. Кручек, П. Лузана, О. Заболотного, Л. Шовкун [119; 227; 334; 384; 684] вважаємо, що саме педагогічні умови забезпечують дієвість педагогічних факторів, які впливають на перебіг психолого-педагогічних процесів фахової підготовки майбутніх учителів.

Педагогічні умови є, на нашу думку, чи не найважливішим компонентом педагогічної системи. У словнику української мови цей термін витлумачено як «певні сприятливі обставини, фактори, правила, що існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності та забезпечують нормальну роботу чого-небудь» [110]. Із філософської точки зору це поняття визначається як «сукупність об'єктів (речей, процесів, відносин), що необхідні для виникнення, існування або зміни даного об'єкта» [255], або фактор (*лат. Factor* – чинник), тобто «рушійна сила, причина будь-якого процесу» [682, с. 457].

Подібними є визначення цього поняття в психології та педагогіці. Зокрема, у контексті психічного розвитку умови вивчаються як сукупність зовнішніх і внутрішніх факторів, що визначають психологічний розвиток людини, його прискорення чи уповільнення, динаміку й кінцеві результати [454, с. 270–271]. Відповідно, у педагогічній науці умови прийнято пов'язувати із сукупністю перемінних, природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх впливів, що впливають на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, її поведінку, виховання і навчання, формування особистості [39]. Зокрема, О. Пехота визначає це поняття як систему певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідні для досягнення конкретної мети [495].

Виходячи із вищесказаного, розглянемо термін «педагогічні умови» у професійній педагогіці. У цій сфері їх визначають як певні обставини, від яких залежить організований продуктивний освітній процес фахової підготовки майбутніх учителів, що опосередковується активністю особистості, групи людей. Розкриваючи зміст тієї чи іншої педагогічної системи, радянський дослідник Ю. Бабанський [39] виокремлює зовнішні (природно-географічні, суспільні, культурні тощо) й внутрішні (морально-психологічні, гігієнічні, естетичні та ін.) умови функціонування педагогічної умови. Також в українському педагогічному словнику педагогічні умови визначають як сукупність заходів (об'єктивних можливостей) педагогічного процесу [159]. Учені Н. Іпполітова та Н. Стерхова визначають педагогічні умови як компонент педагогічної системи, що відбиває сукупність освітнього і матеріально-просторового середовища, які впливають на особистісний та процесуальний аспекти системи і забезпечують її ефективне функціонування й розвиток [257, с. 11].

На підтвердження вищесказаного доцільно розглянути педагогічні умови як компонент педагогічної системи, що свідомо створюється в освітній діяльності й забезпечує ефективність перебігу ОП. При цьому педагогічні умови мають віддзеркалювати загальні тенденції розвитку сучасного суспільства, зокрема, процеси реформування освіти. У філософському плані категорія «умова» є однією з провідних поряд з такими, як «особистість», «діяльність», «матерія» і т. д. Умова розглядається як категорія, що виражає відношення предмета до оточуючих його явищ, без яких цей предмет існувати, розвиватися не може [6].

Для обґрунтування педагогічних умов, які сприятимуть формуванню професійної компетентності, повинні уточнити, як ми розуміємо це термінологічне словосполучення. У науковій літературі репрезентовано різні точки зору. Під педагогічною умовою Н. Боритко розуміє зовнішню обставину, що чинить істотний вплив на перебіг педагогічного процесу, тією чи іншою мірою свідомо сконструйованого педагогом, який передбачає досягнення певного результату [103]. Педагогічні умови – це сукупність заходів, спрямованих на підвищення ефективності педагогічної діяльності [456]. Відповідно до думки В. Андрєєва [28], Ю. Бабанського [35], І. Лернера [360] під поняттям «педагогічні умови» слід розуміти сукупність необхідних зовнішніх вимог, внутрішніх психологічних установок, задоволення яких забезпечить досягнення бажаного результату. У дослідженнях М. Зверева педагогічні умови взаємопов'язані з процесом моделювання педагогічної системи, в якій вони є змістовою характеристикою, що відображається в сукупності змісту, організаційних форм, засобів навчання і характеру взаємин між учителем і учнями [316, с. 29–32].

Результатом аналізу педагогічної літератури є висновок про те, що: педагогічні умови є обов'язковими складниками педагогічної системи, наслідком планомірного добору та мають спрямованість, тому що створюються для цілеспрямованого виконання педагогічних завдань.

Отже, у нашому дослідженні під педагогічними умовами розуміємо сукупність обґрунтованих компонентів освітнього процесу ЗВО, що мають стосунок до змісту, методів, організаційних форм і характеру взаємин між учасниками ОП, дотримання яких забезпечує досягнення визначеної мети – формування професійної компетентності майбутніх учителів історії.

Спочатку визначимо сукупність педагогічних факторів, що

впливають на формування професійної компетентності майбутніх учителів історії. Після цього обґрунтуємо основні педагогічні умови формування означеної інтегративної якості. Виходячи з розуміння складноструктурності та багатofакторності процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів історії, проаналізуємо освітню програму їхньої фахової підготовки за бакалаврською програмою в ході виконання різних видів індивідуальної та самостійної роботи. В умовах інформатизації та неухильного оновлення освіти велика увага приділяється опрацюванню історичних даних та аналізу джерел про минуле людства, особливо з використанням сучасних електронних інформаційних ресурсів, розміщених в інтернеті. Відповідно, такі вміння реалізуються найбільше під час підготовки та написання майбутніми вчителями курсових робіт з 2 по 4 курси (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Фрагмент навчального плану підготовки майбутніх учителів історії за бакалаврською програмою (курсів роботи) в Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка

<i>№ з/п</i>	<i>Назва дисципліни</i>	<i>Курс (семестр)</i>	<i>Години (СРС)</i>	<i>Кредити</i>
1	Педагогіка	II (4)	162	9
2	Історія стародавнього світу / Історія середніх віків / Історія слов'янських народів / Нова історія країн Європи та Америки	III (5)	150	8
3	Історія України	III (6)	125	7
4	Теорія та методика навчання історія / Шкільний курс та методика навчання	IV (7)	106	6
Всього			543	30

Отже, згідно з освітньою програмою підготовки майбутніх учителів за бакалаврською програмою (2–4 курси) навчальним планом передбачено 543 год самостійної роботи студентів із відповідних навчальних дисциплін на підготовку чотирьох курсових робіт. Основна мета таких форм навчання – поглибити загальнопрофесійну фахову підготовку майбутніх учителів історії у процесі формування професійної компетентності.

Крім цього, важлива роль відводиться самостійному творчому застосуванню теоретичних знань при вирішенні комплексних завдань фахової підготовки майбутніх учителів історії. Наочно це

можна побачити у загальному розподілі занять за формами навчання. Зокрема, в Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка акценти істотно зміщені на самостійну роботу, формування практичних, дослідницьких умінь і навичок на лабораторно-практичних заняттях. У поданому фрагменті навчального плану підготовки вчителів історії за бакалаврською програмою (табл. 2.2) навчальним планом на підготовку цих фахівців передбачено 260 кредитів ECTS (7786 год, з них на самостійну роботу відведено 4726 год (60,7 %), включаючи 540 год на п'ять різних практик (в оздоровчому таборі, навчально-залікова, безвідривна педагогічна, археологічна та безвідривна практика за спеціалізацією) та 120 год на державні іспити з дисциплін «Історія з методикою навчання», «Основи суспільствознавчих дисциплін», «Теорія і практика навчання і виховання».

Таблиця 2.2

Фрагмент навчального плану підготовки майбутніх учителів історії у Глухівському національному педагогічному університеті імені О. Довженка

Всього	Іспити	Заліки	Кількість кредитів ECTS	Кількість годин					
				Загальний обсяг	Аудиторних			Самостійна робота	
					У тому числі				
					Всього	Лек.	Лаб.		Прак. / Сем.
Загальна кількість	32	36	260	7786	3060	1206	158	1696	4726

Із 3060 год аудиторних занять заплановано лише 1206 год лекцій, тоді як на лабораторно-практичні (семінарські) роботи – 1854 год, або 60,6 %. Підкреслимо, що у такому розподілі навчальних занять убачаємо реалізацію ідей компетентнісного підходу в освіті.

Виходячи з вищевказаного, ми провели експериментальний пошук факторів і педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх учителів історії з опертям на оволодіння ними високими рівнями педагогічної та інноваційної діяльності. Його організовано за декількома етапами.

На першому етапі наукового пошуку ставилося завдання:

визначити комплекс факторів, які найбільшою мірою впливають на процес формування професійної компетентності майбутніх учителів історії, на теоретичну і практичну підготовку майбутніх учителів до педагогічної та інноваційної діяльності. Із цією метою було проведено пілотне опитування 19 викладачів (кА-федри історії, правознавства та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка, кафедри історії України Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя, кафедри всесвітньої історії, міжнародних відносин та методики навчання фахових дисциплін Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка), які мали досвід підготовки бакалаврів напряму 6.020302 «Історія», освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» за галуззю знань 014.03 Середня освіта (Історія). При доборі експертів ми намагалися враховувати такі вимоги до кандидатів: відносно незалежне адміністративне становище; досвід активної роботи в даній системі; здоров'я (відсутність роздратованості, песимізму, нещирості); інтелектуальна продуктивність; упевненість у судженнях; суворе дотримання моралі; почуття соціальної відповідальності; реалістична врівноваженість; щирість.

Прогнозувалося, що отримана від респондентів інформація буде достовірною: саме викладачі спеціальних кафедр ґрунтовно знають методологію сучасної фахової підготовки майбутніх учителів, причини недостатньо якісної підготовки, тенденції інформатизації професійної освіти тощо. В анкеті респондентам пропонувалося вказати 9 факторів (педагогічних, суспільних, методичних, організаційних, особистісних тощо), які найбільшою мірою впливають на формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки.

За результатами анкетного опитування було відібрано 22 фактори, на які вказала більшість респондентів, зокрема: 1) педагогічна майстерність викладачів; 2) освітнє середовище; 3) методика навчання; 4) сучасні засоби навчання; 5) зміст підготовки майбутніх учителів історії; 6) інформаційні технології (ІТ-технології); 7) мотивація майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки; 8) контроль навчальних досягнень майбутніх учителів історії; 9) підготовленість абітурієнтів за програмою підготовки; 10) фінансові можливості майбутніх учителів історії;

11) задатки майбутніх учителів історії до педагогічної діяльності; 12) вимоги сучасної освіти (педагогічної практики) до кваліфікації випускників історичних факультетів; 13) рівень розвитку педагогічної науки та методики; 14) навчальне навантаження, що впливає на рівень фахової підготовки; 15) міжпредметні зв'язки; 16) навчально-пізнавальні вміння майбутніх учителів історії; 17) перспективи роботи за фахом; 18) сучасна комп'ютерна техніка (інтернет); 19) наявність якісних посібників та підручників у тому числі й електронних та мультимедійних); 20) організація інтелектуальної позаурочної діяльності майбутніх учителів історії (факультативи, гуртки, клуби, олімпіади); 21) організація навчально-залікової (на робочому місці вчителя), безвідривної педагогічної та практики в оздоровчому таборі майбутніх учителів історії; 22) інтерактивні технології навчання.

На другому етапі дослідження нами застосовано метод експертного оцінювання. Він передбачає добір з наведеного переліку дев'яти найбільш важливих факторів формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки. Ця кількість узятя з огляду на дотримання психологічних принципів людської здатності опрацьовувати кількість одиниць інформації так званого магічного числа «сім, плюс-мінус два» [455]. Саме від 5 до 9 одиниць інформації здатна утримувати пересічна людина в оперативній пам'яті. Виходячи з названої психічної можливості та орієнтуючись на дотримання найбільшої репрезентативності обраних факторів, й визначили число «дев'ять».

За результатами роботи експертів було відібрано 9 основних факторів формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки, зокрема: мотивація майбутніх учителів історії; інформаційні технології (ІТ-технології); інтерактивні технології навчання; освітнє середовище; педагогічна майстерність викладачів; організація навчально-залікової (на робочому місці вчителя), безвідривної педагогічної та практики в оздоровчому таборі майбутніх учителів історії; навчально-пізнавальні вміння майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки; зміст підготовки майбутніх учителів історії; перспективи роботи за фахом. Природно, серед них є домінантні, на які маємо звернути першочергову увагу.

Складений лист експертного оцінювання вагомості факторів допоміг екпертам визначити вказані детермінанти з проведенням їх ранжування. Також ми визначили можливість розміщення двох і більше факторів на одному місці. При обробці даних така ситуація враховується таким чином: якщо, наприклад, експерт на перше місце поставив два фактори, то їм обом присвоюється ранг 1,5; якщо три фактори – 5; 6; 7, наприклад: експерт поставив на 5-е місце, значить, цим трьом факторам присвоюється ранг 6 $((5+6+7):3=6)$.

Результати експертного оцінювання факторів формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки подано у табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Матриця результатів ранжування факторів формування професійної компетентності майбутніх учителів історії

nm	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	Σ
1	3	2	7	8	9	4	5	6	1	45
2	2,5	2,5	1	9	5	6	7	8	4	45
3	4,5	1	2	3	9	4,5	7	6	8	45
4	4	1	2	8,5	5	3	6	7	8,5	45
5	1	2	7	8	3,5	3,5	5,5	5,5	9	45
6	6	2,5	2,5	5	4	1	7	8,5	8,5	45
7	3,5	1	7,5	3,5	7,5	2	5	9	6	45
8	4	1,5	1,5	9	5,5	8	7	3	5,5	45
9	5	2	1	8	9	3	4	7	6	45
10	4,5	1	3	6	4,5	2	7	8	9	45
11	4	1,5	1,5	9	3	6	8	7	5	45
Σ	42	18	36	77	65	43	68,5	75	70,5	495
Місце	3	1	2	9	5	4	6	8	7	-

Примітка: *n* – номер експерта;

m – номер фактора:

I – мотивація майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки;

II – інформаційні технології (IT-технології);

III – інтерактивні технології навчання;

IV – перспективи роботи за фахом;

V – освітнє середовище;

VI – педагогічна майстерність викладачів;

VII – організація навчально-залікової (на робочому місці вчителя), безвідривної педагогічної та практики в оздоровчому таборі

*майбутніх учителів історії;
VIII – навчально-пізнавальні вміння майбутніх учителів історії у
процесі фахової підготовки;
IX – зміст підготовки майбутніх учителів історії.*

Аналіз даних свідчить, що отримано досить достовірні експериментальні дані: різниця між найменшою і найбільшою сумами рангів становить $77 - 18 = 59$ (чим менша різниця, тим менша достовірність отриманих результатів). Це свідчить про об'єктивність отриманих від експертів даних. Також перше місце фактору «інформаційні технології (ІТ-технології)» засвідчує, що сучасна комп'ютерна техніка є не обхідним, але далеко не достатнім фактором якісної фахової підготовки майбутніх учителів історії.

Для визначення правдивості запропонованих варіантів факторів експертами нами було застосовано коефіцієнт конкордації, запропонований М. Кенделлом та Б. Смітом, що розраховується за формулою [149]:

$$\tau = \frac{12S}{m^2(n^3 - n)}, \quad (2.1)$$

$$\text{де } S = \sum_{j=1}^n \left(\sum_{i=1}^m - \frac{\sum_{j=1}^n \sum_{i=1}^m x_{ij}}{n} \right)^2.$$

Припустимо, що континуум значень коефіцієнта конкордації – у межах від 0 до 1: при повній розбіжності думок експертів $\tau = 0$; при повній єдності думок експертів $\tau = 1$. Розрахунок коефіцієнта конкордації за формулою 3.1 засвідчив, що $\tau = 0,73$. Отже, за величиною коефіцієнта конкордації τ можна зробити висновок про те, що думки експертів достатньо узгоджені.

Найменшу суму рангів ($\Sigma=18$) набрав фактор № 2 «Інформаційні технології (ІТ-технології)», який у ході ранжування посів перше місце. Експерти переконані, що на підвищення ефективності фахової підготовки майбутніх учителів історії чи не найбільший вплив має використання ІТ-технологій. Ми погоджуємося з такою думкою експертів, адже ІТ-технології як засоби навчання в умовах інформатизації ОП мають важливе значення, що інтенсифікує процес засвоєння навчального матеріалу та збільшує його обсяг. Також інтенсифікує процес фахової підготовки майбутніх учителів історії фактор № 3 «Інтерактивні технології навчання», якому

експерти надали суму рангів (36).

Перевага інтерактивним технологіям навчання надана, на наш погляд, через те, що вони дозволяють активізувати діяльність самих суб'єктів ОП, включаючи і процес фахової підготовки. Тим більше, інтерактивні технології вважаються в Національній рамці кваліфікацій одними з базових компетентностей, що входять до складу інтегральної компетентності та визначаються комунікацією як здатністю ефективно взаємодіяти, зокрема в команді. Як відомо, поняття «інтерактивний» (від англ. *interact. inter* – «взаємний», *act* – «діяти»). Завдяки інтерактивному навчанню фахова підготовка майбутніх учителів стає інтенсивнішою та ефективнішою: відбувається взаємодія з аналізом та оцінюванням як власних, так і групових результатів. Інтерактивні технології поєднують імітаційно-ігрові методики: тренінгові заняття, рольові вправи, ігрова діяльність, аналіз та проєктування, кейс-метод тощо. Додатковим стимулом стає спільна діяльність, коли успіхи й невдачі одного впливають на успішність діяльності групи. Тобто інтерактивне навчання фактично об'єднує комунікативні технології, у яких домінують акти діалогічної взаємодії, групового спілкування, обміну інформацією тощо.

На думку опитаних експертів, одним із найважливіших факторів № 1 «Мотивація майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки», що посідає третє місце в рейтингу (він отримав 42 ранги). Ми погоджуємося з пріоритетністю цього фактору, адже саме вмотивованість майбутніх учителів через сформовані навчально-професійні інтереси до розвитку дітей, розвинуті пізнавальні потреби й мотиви в удосконаленні ОП сприяє ефективній фаховій підготовці майбутніх учителів. Завдяки позитивному сприйняттю поставлені цілі й завдання навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів із мотивів-стимулів перетворюються на мотиви-інтереси, що сприяють успішній самоосвітній діяльності.

Подібне вдосконалення мотивації в процесі фахової підготовки у майбутніх учителів убачаємо в достатньому рівні педагогічної майстерності їхніх викладачів, що відображено експертами за сумою 43 рангів на четвертому місці. За таких умов викладачі своїм власним прикладом, високою культурою спілкування та поведінки, а найголовніше, високим рівнем досвіду

та викладання навчальної дисципліни, здатні підвищити рівень фахової підготовки. У такому разі відбувається не лише передавання теоретичних даних, але й практичного досвіду.

Необхідно зазначити, що в матриці результатів ранжування досліджуваних факторів відбувся значний розрив між першими чотирма факторами і рештою: якщо фактор № 6 «Педагогічна майстерність викладачів» у сумі набрав 43 ранги, то фактор № 5 «Освітнє середовище», який виявився на п'ятому місці, – 65. Цей аспект потребує певного пояснення. Означений фактор, з одного боку, має важливе значення для фахової підготовки майбутніх учителів. Водночас сучасний рівень матеріального забезпечення та, зокрема, мультимедійної техніки у більшості випадків не відповідає потребам. Саме через це цей важливий фактор практично не впливає позитивно на інтенсифікацію фахової підготовки майбутніх учителів.

Практично поряд із попереднім фактором у ранговому ряду (табл. 2.3, $\Sigma = 68,5$) експерти розташували фактор № 7 «Організація навчально-залікової (на робочому місці вчителя), безвідривної педагогічної та практики в оздоровчому таборі майбутніх учителів історії». В умовах сьогодення, коли пріоритети в освіті зміщуються від «знати» до «знати й уміти», практичний складник фахової підготовки майбутніх учителів набуває вкрай важливого значення. Услід за практичними заняттями навчальна практика започатковує набуття досвіду майбутньої педагогічної діяльності. Ця форма практичної підготовки триває на робочому місці вчителя в ЗЗСО.

Під час навчально-залікової практики майбутні вчителі історії виконують завдання, що максимально наближені чи навіть повністю відображають майбутню професійну діяльність. Виконуючи робочий план такої практики, майбутні вчителі історії у 8-му семестрі проводять уроки як справжні вчителі. Цьому сприяє опанування протягом 7-го семестру відповідних навчальних дисциплін із методики викладання історії. Практичне закріплення одержаних умінь та навичок у процесі фахової підготовки майбутні вчителі історії реалізують у ході навчально-залікової практики на робочому місці вчителя (180 год, 6 кредитів), що триває у 8-му семестрі. Перед цим вони здобувають досвід (головним чином, позакласної та виховної діяльності) влітку після четвертого

семестру в ході практики в оздоровчому таборі (90 год, 3 кредити). Долучення до роботи вчителя відбувається протягом шостого семестру (60 год, два кредити) під час безвідривної педагогічної практики, де майбутні вчителі спостерігають за проведенням уроків історії.

Наведені положення підтверджують, що педагогічно правильна, оптимізована за часом і дидактичними цілями організація проведення навчально-залікової та педагогічних практик є потужним чинником цілеспрямованої фахової підготовки майбутніх учителів історії. Розміщення експертами на останніх місцях двох факторів – «Навчально-пізнавальні вміння майбутніх учителів історії в процесі фахової підготовки» (№ 8) та «Перспективи роботи за фахом» (№ 4), очевидно, не випадкове. Таку ситуацію можна пояснити сучасними умовами розвитку професійної освіти. Як відомо, завершення процесу фахової підготовки майбутніх учителів та завершення ними бакалаврської чи магістерської програми не означає, що їхні професійні уміння і навички сформовані назавжди. Через неухильне оновлення інформації кожні 7–10 років і навіть частіше актуальною стає так звана «освіта впродовж життя». Фахівець має регулярно оновлювати, розвивати та вдосконалювати власні навчально-пізнавальні вміння. Відповідно, інший фактор, № 4, з одного боку, доповнює щойно зазначене, а з іншого – вступає з ним у суперечність. Особливості сучасного ринку праці вчителів, неухильна інтенсифікація освітньої сфери та відставання матеріальної бази та рівня оплати праці вчителів приводять до того, що лише близько половини здобувачів освіти йдуть працювати та закріплюються в ЗЗСО.

Таким чином, експериментально визначені фактори потенційно можуть вплинути на процес формування професійної компетентності майбутніх учителів історії. Але, як було сказано вище, для отримання позитивного результату необхідно реалізувати виявлені фактори в комплексі певних умов. Урахувати всі педагогічні обставини результативного формування професійної компетентності майбутніх учителів історії дуже складно, тому є можливість виділити найбільш важливі, базові умови, які сприятливо впливають на процес дослідження, активують аргументовані фактори, створюють конкретні можливості для досягнення мети компетентісно орієнтованої професійної підготовки.

Визначені експериментальним шляхом і теоретично обґрунтовані фактори «Інформаційні технології (ІТ-технології)», «Інтерактивні технології навчання» стають дієвими складниками активізації процесів фахової підготовки майбутніх учителів історії за умови *цілеспрямованого застосування педагогічних технологій навчання в підготовці вчителів історії* – це перша педагогічна умова формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки. Насамперед зазначимо, що педагогічна технологія виступала предметом наукових дискусій протягом багатьох століть. Жоден видатний педагог не міг обійти цю проблему.

Семантичний аналіз показує, що слово «технологія» походить від грецьких *techne* – «вміння, майстерність, мистецтво» і *logos* – «наука, вчення». Як зазначає В. Сластьонін [603], суб'єктивність, відтермінованість, варіативність результату не дозволяють забезпечити такий самий рівень його передбачуваності й гарантованості, як в інженерно-технічних галузях. Педагог використовує технологію двояко: для технологічного проектування своєї діяльності (й діяльності майбутніх учителів) і для ситуаційного проектування її в ході конкретних педагогічних ситуацій.

Слід зазначити, що поняття «педагогічна технологія» найбільшого поширення набуло в теорії навчання. Саме в цьому сенсі термін «технологія» і його варіації («технологія навчання», «освітні технології», «технології в навчанні», «технології в освіті») використовують у педагогічній літературі. За словами М. Кларіна [288; 289], технологізація ОП в сучасній вітчизняній і зарубіжній педагогіці пов'язана з пошуком таких дидактичних підходів, які могли б перетворити навчання на своєрідний «виробничо-технологічний процес з гарантованим результатом».

З аналізу педагогічної літератури можна виокремити такі ознаки технології: сукупність прийомів, методів; процесуальний двосторонній характер взаємозалежної діяльності педагога і майбутніх учителів; проектування та організація процесу; наявність комфортних умов.

Вважаємо, що під педагогічною технологією необхідно розуміти таку побудову діяльності педагога, в якій усі входні в неї дії представлені в певній цілісності й послідовності, а їх виконання передбачає досягнення необхідного результату і має ймовірнісний

прогнозований характер. У такій прогностичності завжди зацікавлений майбутній учитель.

Для формування професійної компетентності майбутніх учителів історії доречно застосовувати інноваційні педагогічні технології (далі – ІПТ). ІПТ як процес – це цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження до практики оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний освітній процес від визначення його мети до очікуваних результатів [360]. Додамо, що до основних інноваційних технологій навчання відносимо технології індивідуалізації освітнього процесу (технологія навчального проектування, технологія продуктивного навчання, адаптивна система навчання тощо); **технології інтерактивного навчання** (взаємодія учасників педагогічного процесу з метою спільного вирішення навчальних завдань; тренінгові заняття); мультимедійні технології (технології, в яких поєднується текстова, графічна, відео- та аудіоінформація для створення електронних навчальних посібників, презентацій, навчальних фільмів тощо); мережеві технології (для організації ДН, телекомунікаційного спілкування майбутніх учителів із викладачами, колегами, працівниками бібліотек засобами електронної пошти, телеконференцій тощо).

У процесі фахової підготовки майбутніх учителів історії використання ІТ-технологій, інтерактивних технологій, важливість педагогічної майстерності викладачів, зміст підготовки, як і їхня мотивація, спрямовані на оволодіння методологією науково-педагогічної творчості. Отже, *друга педагогічна умова* формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки, сформульована нами так: *спрямованість освітнього процесу на опанування майбутніми вчителями історії методології педагогічної творчості*.

В умовах інтенсифікації освітнього середовища актуальним стає підготовка педагога-професіонала, здатного до самостійної, креативної та творчої діяльності. Для цього необхідно оволодіння майбутніми вчителями історії за допомогою спеціального інструментарію, який дозволяє встановлювати взаємозв'язки між відомими та невідомими явищами в освітній галузі. До того ж важливим стає застосування надпредметних, інтерпредметних та міжпредметних знань. Для фахової підготовки майбутніх учителів

історії важливе значення, на наш погляд, мають методологічні знання як сукупність інтелектуальних інструментальних засобів, що забезпечують сприйняття нової інформації, осмислення, розуміння із уведенням її до суб'єктивної моделі знань індивідуума, що визначає основу пізнавальної активності майбутніх учителів. До того ж «важливо, що методологія допомагає не тільки «абстрактним теоретичним роздумам», а й у практичній діяльності фахівця тієї чи іншої галузі. Вибір методологічної позиції вчителя, економіста, інженера, управлінця, політолога розпочинається з розуміння й чіткої постановки мети практичної діяльності; розуміння й визначення системи проблем при досягненні цілі (формування системи цілей); осмислення і вибір підходів, способів, методів досягнення цілей для практичної діяльності. Окрім того, система цілей буде в процесі їх досягнення змінюватися завдяки уточненню їх змісту, а то і в появі нових і зникненню старих» [156].

У ході аналізу формування методологічної культури визначено низку наукових підходів: системний (виокремлення структури і змісту методологічних знань і умінь, необхідних для виконання творчих педагогічних завдань); особистісно-діяльнісний, спрямований на розуміння суті інноваційної освітньої діяльності, її вдосконалення залежно від вимог сучасного інформаційного суспільства, формування творчої особистості майбутніх учителів; інтегративний, який дозволяє синтезувати міждисциплінарні знання, уміння і навички, необхідні майбутнім учителям у процесі фахової підготовки та майбутній педагогічній діяльності [179]. Методологічні підходи до фахової підготовки майбутніх учителів історії в сучасних умовах визначають головною цінністю людину. В. Кушнір до нової методології і стратегії фахової підготовки сучасного спеціаліста відносить гуманізм, духовність людини, загальнолюдські цінності [349].

Із досвіду фахової підготовки майбутніх учителів історії формування методологічної культури найефективніше відбувається в ході вивчення навчальних дисциплін із методології педагогічної діяльності й дидактичної творчості, технології навчального проєктування. Їх ефективність зростає завдяки уведенням додаткових форм організації навчання – факультативів, студій, гуртків, а також науково-дослідної роботи майбутніх учителів історії.

Так, до першого типу методологічних знань дослідниця

І. Калошина [268] відносить структуру (будь-якої) діяльності (мета, предмет, засоби, операції, продукт), виокремлюючи *уподібнення* як закон, за яким мета визначає засоби й операції. Другий тип становить структура математичних моделей завдяки математичному (інтегральному) закону взаємозв'язку між елементами, що дає підставу для висновку: засоби (та операції) можна вирахувати математично. Структура логічних відношень необхідності – достатності включає третій, а структура мов програмування – четвертий тип методологічних знань.

Аналізуючи різні методологічні підходи до вирішення проблеми підготовки вчителів, І. Костікова до головних принципів методологічної підготовки майбутніх учителів відносить певні теоретико-методологічні положення: сучасність, оптимізація, синтез результатів, науковість, відтворюваність, використання сучасних технічних засобів і дидактичних матеріалів, методів, оптимальність матеріальної бази, якісне оцінювання результатів тощо. При цьому засадами технології виступають концептуальність, процесуальність, цілеспрямованість, прогностичність, креативність, коректування, поетапність, логічність, системність, послідовність, очікування результатів, описання умов для результативності, діагностування тощо [313].

Третю педагогічну умову формування професійної компетентності майбутніх учителів історії – *проєктування та створення інформаційно-освітнього середовища в педагогічних закладах вищої освіти* – забезпечують такі фактори, як інформаційні технології (ІТ-технології), інтерактивні технології навчання, освітнє середовище, педагогічна майстерність викладачів, організація навчально-залікової (на робочому місці вчителя), безвідривної педагогічної та практики в оздоровчому таборі майбутніх учителів історії, навчально-пізнавальні вміння здобувачів освіти у процесі фахової підготовки, зміст підготовки.

Зупинимось на розумінні поняття «освітнє середовище». Учений В. Ясвін називає його системою впливів і умов формування особистості згідно з певним зразком, а також можливостей для її розвитку, що утримуються в соціальному та просторово-предметному оточенні [703]. Ми згодні з думкою О. Кернецького [284], що освітнє середовище ЗВО як педагогічний феномен становить континуум, який розвивається та складається з просторово-тимчасових, соціально-культурних, діяльнісних, кому-

нікативних, інформаційних та інших факторів. Тобто процес фахової підготовки майбутніх учителів історії проявляється у формі ситуацій, що виникають у сферах ділових і міжособистісних контактів, творчих структур науково-педагогічних шкіл, предметно-просторового й інформаційного оточення.

Ефективна фахова підготовка майбутніх учителів історії з використанням ІОС буде можлива, якщо сучасний викладач буде володіти: загальними педагогічними навичками; вміннями користуватися мультимедіа технологіями і мультимедіа засобами; навичками застосування телекомунікаційних та інформаційних технологій і мультимедіа технологій у системі освіти.

Слід урахувати, що суб'єкт освіти, набуваючи різні знання в інформаційно-освітньому середовищі, стає не тільки активною, але і активізувальною системою в парадигмі «студент – знання – викладач». У цілому в умовах реалізації прямих і зворотних зв'язків місце того, хто навчається, і викладача в означеній парадигмі не має значення: вона кругова, замкнута. Сучасне ІОС повинно бути націлено на формування основних компетентностей, якими є комунікативні, дослідницькі, ІКТ-компетентності.

Мета ІОС не в задоволенні інформаційних потреб допитливої людини і надання інформації в готовій формі, а у формуванні разом з педагогічною системою особистості, яка вміє створювати похідну інформацію. І тут значущою ознакою вважається високий ступінь інформаційної культури, яка передбачає культуру інформаційної взаємодії (комунікації, відносин, співпраці). У такому випадку можливе ефективне навчання в ІОС у режимі змішаної синхронно-асинхронної взаємодії, що передбачає разом із мережевим ресурсом використання додаткових навчальних матеріалів, що забезпечують можливість гнучкої адаптації.

Формування професійної компетентності майбутніх учителів історії відбувається на основі органічного поєднання традиційних методів навчання історії та нових методів і методичних прийомів, які є наслідком інформатизації педагогічної освіти у ЗВО. Крім того, традиційні методи навчання історії поступово модифікуються, набувають нових специфічних рис. Так, упровадження до навчання історії компонентів ІОС вимагає залучення методів ДН та вдосконалення традиційних методів індивідуального навчання й самонавчання. Зокрема, введення електронних підручників і

посібників з фахових дисциплін активізує методи самонавчання майбутніх учителів за допомогою взаємодії з освітніми ресурсами при мінімальній участі викладача (мультимедійні освітні ресурси майбутні вчителі отримують через інтернет-мережі або електронні носії): робота з підручниками стає значно цікавішою завдяки використаному в них мультимедійному контенту, а поєднання зорових і слухових вражень позитивно впливає на розвиток певних видів мислення і розумову діяльність користувачів. Збільшується значення *індивідуальних методів навчання* (майбутній учитель – викладач, навчання *one on one*), які не обмежуються аудиторною формою реалізації (традиційним) індивідуальним заняттям), а набувають нових форм і можуть відбуватися через телефон, месенджери, електронну пошту, голосову пошту тощо.

Оновлюються форми реалізації пояснювально-ілюстративного (інформаційно-рецептивного) методу: викладачі організують сприймання теоретичного, методичного, дидактичного та історичного матеріалу з використанням компонентів інформаційно-освітнього середовища, майбутні вчителі сприймають його в різних формах (як «слухачі», «глядачі», «читачі»), осмислюють і запам'ятовують. Для підсилення емоційного впливу, привернення уваги майбутніх учителів до ключових понять теоретичного матеріалу, ілюстрації діяльності історичних діячів доцільно використовувати мультимедійні презентації та слайд-шоу, які містять різноманітний відео-, аудіо-, графічний контент, фотоматеріали, репродукції художніх творів тощо.

Найпотужнішими у процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів історії виявляються загальнодидактичні наочно-демонстраційні та проблемно-пошукові методи, адаптовані до умов фахової підготовки в умовах інформатизації освіти. Електронні підручники і посібники, історичні атласи, інформаційно-довідкові мультимедійні видання, ігрові історичні навчально-розвивальні видання, тестові програми контролю історичних знань і умінь з використанням засобів ІТ-технологій надають можливість проводити на аудиторних заняттях із фахових дисциплін аналіз різних типів історичних джерел, демонстрації зображень та відеохроніки з життя та діяльності історичних діячів та теоретичних положень із демонстрацією оригіналів художніх, образотворчих та музичних творів, проведенням обліку та контро-

лю історичних знань тощо.

Крім того, використання компонентів ІОС (електронних енциклопедій, віртуальних екскурсій, інших інформаційно-довідкових засобів, авторських підручників і посібників, електронних навчально-методичних комплексів) спричиняє появу нових форм *проблемно-пошукового методу*:

- постановка проблемних запитань на лекціях (відповідь на запитання можлива за умови звернення до мультимедійного контенту навчальних засобів);
- формулювання проблемних завдань з демонстрацією різних варіантів їх виконання на практичних заняттях (на основі використання матеріалів пропонуваніх тестових компонентів ІОС);
- упровадження нових форм самостійної роботи, зокрема організації роботи з історичними джерелами, розроблення мультимедійних презентацій за власним сценарієм із залученням інтернет-ресурсів та інших інформаційних ресурсів.

Проблемно-пошуковий метод із залученням методів використання ІТ-технологій із фахових дисциплін передбачає активне вивчення відомостей про минуле, пошук ключових історичних знань, самостійне залучення майбутніх учителів до опрацювання історичних джерел. Оновлення традиційного в дидактиці проблемно-пошукового методу навчання забезпечує засвоєння історичних знань із теорії, методики та дидактики на продуктивному й творчому рівнях, коли відбувається активізація пізнавальної діяльності майбутніх учителів, розвиток творчих здібностей, формування дослідницьких навичок, а також складників професійної компетентності майбутніх учителів історії.

Відповідно, в умовах використання нових методів вивчення історії контекстне вивчення минулого з допомогою *методу створення історико-культурного контексту* також передбачає використання майбутніми вчителями історії компонентів ІОС для «виходу» за межі історичного перебігу подій та явищ із метою поглиблення усвідомлення тієї чи іншої історичної події чи факту, явища за рахунок візуального ознайомлення з історичними та культурними цінностями певного періоду минулого. Завдяки створенню історико-культурного контексту в майбутніх учителів відбу-

вається формування власної системи цінностей особистості в ході інтенсифікації культурологічних, естетичних, творчо-діяльнісних факторів, що забезпечують опанування історично-культурного теоретичного матеріалу через призму власного життя.

Шляхом уведення до професійного розвитку майбутніх учителів історії засобів ІТ-технологій оновлюється й такий традиційний вид аналітичної діяльності, як *контроль і оцінювання* набутих майбутніми вчителями історичних знань і вмінь. Це пов'язано передусім із залученням технологій комп'ютерного тестування на основі існуючих програмних оболонок (Конструктор тестів 3.3, MyTest X, UniTest System, АСТ-Тест, а також ресурсів навчальних сервісів LearningApps.org, quizizz, kahoot), що дозволяють використовувати мультимедійні інтерактивні вправи та тестові завдання й проводити якісний тестовий контроль історичних знань і вмінь. ІТ-технології, відповідне програмне забезпечення, ресурси мережі інтернет активно використовуються для проведення вікторин із використанням флеш-карток, сервісів для візуалізації подій на часових шкалах та інтерактивних додатків і вправ з історії для перевірки рівня історичних знань, які наразі набувають вигляду онлайн чи офлайн тестування.

Таким чином, реалізація нових *творчих методів* освітнього процесу у віртуальному середовищі має низку переваг, серед яких насамперед укладання тестів для контролю знань з історії в закладах освіти із залученням ресурсів навчальних сервісів LearningApps.org, quizizz, kahoot та програмних оболонок MS PowerPoint, MyTest X, UniTest System, інших конструкторів мультимедійних тестів. Ці методи передбачають володіння навичками роботи з відповідними комп'ютерними програмами для створення, запису й обробки зображень, звуків, аудіо- та відеоматеріалів. Вони забезпечують передусім ефективне формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів історії.

Ефективність використання ІТ-технологій у різних видах практичної діяльності майбутніх учителів історії (в аудиторній роботі з викладачем, під час самопідготовки та професійного самовдосконалення майбутніх учителів) забезпечується органічним поєднанням репродуктивних і продуктивних методів навчання історії. При цьому відзначимо зростання значущості продуктивних методів (проблемно-пошукових, методу творчих завдань, аналізу-

інтерпретації, візуалізації, створення історико-культурного контексту та ін.), уведення нових видів творчих завдань (розроблення мультимедійних презентацій, комп'ютерне тестування, створення відеофільмів тощо).

Репродуктивні методи навчання (подання знань у готовому вигляді, виконання завдань за зразком), зокрема, лекції, на яких викладач пропонує викладання теоретичного матеріалу, висвітлює певні наукові теорії та концепції, повідомляє певні історичні й теоретичні факти та відомості, а майбутні вчителі фіксують його у вигляді стислих конспектів; виконання практичних завдань за зразком; відпрацювання навичок складання конспектів та моделювання застосування різноманітних методів і прийомів під час вивчення фахових дисциплін, а також організація роботи з історичними джерелами у репродуктивних вправах теж збагачуються засобами ІТ-технологій. Це стосується і значного поглиблення рівня наочності в аудиторній діяльності та використання засобів інтернет-комунікації для спілкування з викладачем під час дистанційного навчання та/або самостійної роботи майбутніх учителів.

Педагогічна умова, визначена як поєднання репродуктивних і продуктивних методів навчання історії із залученням засобів ІТ-технологій спрямовує на поглиблення історичних знань майбутніх учителів історії, забезпечує усвідомлення взаємозв'язку емоційного та раціонального у практичних видах дослідницької діяльності, підсилює інтерес до фахової підготовки, спонукає до активізації творчих проявів у майбутній професійній діяльності.

Виходячи із цього, до педагогічних умов формування професійної компетентності в процесі фахової підготовки доцільно віднести *поєднання традиційних та інноваційних форм фахової підготовки майбутніх учителів історії*.

Актуальність цієї педагогічної умови пов'язана зі специфікою навчання історії, що полягає в переважанні індивідуальних форм навчання, коли особистість учителя, його педагогічні й професійні якості відіграють визначальну роль (це стосується передусім викладання методичних дисциплін). За таких умов засоби ІТ-технологій стають лише додатковим засобом професійного розвитку майбутніх учителів історії. Отже, підтверджуючи вищесказане, доцільно розглянути педагогічні умови як компонент педагогічної системи, що свідомо створюється в освітній діяльності й

забезпечує ефективність педагогічного процесу. При цьому педагогічні умови мають віддзеркалювати загальні тенденції розвитку сучасного суспільства, зокрема, процеси реформування освіти.

2. 4. Проектування моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки

Процес неухильної інформатизації та оновлення системи професійної освіти, ставить перед майбутніми вчителями історії завдання оволодіти глибокими методологічними знаннями, досконалими дидактичними та методичними вміннями, здатностями розв'язувати нетипові ситуації в освітньому процесі. Тобто науково-педагогічні працівники ЗВО мають системно, комплексно, на науковому рівні розвивати готовність студентів до творчої педагогічної діяльності та цілеспрямовано формувати професійну компетентність майбутніх учителів історії.

Досягнення високого рівня сформованості професійної компетентності майбутніх учителів історії можливе тільки при побудові навчання як цілісної системи, під якою прийнято розуміти ціле, що складається із взаємозв'язаних елементів, причому закони, принципи або порядок зв'язку цих елементів утворюють внутрішню структуру системи, а характер її взаємодії з навколишніми умовами – її функціонування.

Педагогічна система – це комплекс взаємопов'язаних методів, засобів, прийомів і факторів, спрямованих на досягнення мети – розвитку людини. Моделювання – це відтворення характеристик деякого об'єкта на іншому об'єкті, спеціально створеному для його вивчення, який називається при цьому моделлю [651, с. 289]. Відповідно, педагогічне моделювання – це метод створення і вивчення педагогічних моделей, тобто відображення основних характеристик певної педагогічної системи (процесу, явища) в спеціально створеному об'єкті – структурній моделі. Таким чином, педагогічна модель – це матеріально реалізована система ОП, явища, яка адекватно відображає досліджуваний предмет педагогічної дійсності, в нашому випадку – процес формування професійної компетентності майбутніх

учителів історії.

Аналіз і узагальнення наукових джерел дають можливість виділити ознаки структурної моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів історії, які повинні, на нашу думку, відповідати таким вимогам: 1) бути ідеальною системою, оптимальною для вивчення процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів історії; 2) мати схожість з оригіналом, а в певних аспектах відрізнятися від нього; 3) в процесі дослідження заміщати оригінал; 4) забезпечувати можливість отримання нового знання про оригінал у результаті дослідження.

Таким чином, головною перевагою такої моделі є цілісність представленої інформації, що дає можливість застосовувати синтетичний підхід до пізнання процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів історії. Власне проблемне поле педагогічного моделювання формується завдяки педагогічному досвіду. Педагогічне моделювання, з іншого боку, не може обмежитися тільки змістовою частиною, бо в освіті ми маємо справу з такими теоріями, які в повному обсязі не відтворюють дійсний стан справ, а є лише спрощеною ідеалізацією конкретного положення» [184, с. 16–17].

О. Дахін сформулював основні етапи педагогічного моделювання: 1) входження в процес моделювання і вибір його методологічних основ для якісного опису предмета дослідження; 2) визначення завдань моделювання; 3) конструювання моделі з уточненням залежності між основними елементами досліджуваного об'єкта, визначенням параметрів об'єкта і критеріїв оцінювання їх змін, вибір методик вимірювання; 4) дослідження валідності моделі у вирішенні поставлених завдань; 5) застосування моделі в педагогічному експерименті; 6) інтерпретація результатів моделювання [184].

Ми згодні з думкою Є. Лодатка, що модель дидактичної системи має включати декілька рівнів: концептуальний (цілепокладання); теоретичний (проєктування); системний (адаптація); технологічний [368, с. 83]. Відповідно, вважаємо, що проєктування освітніх процесів і систем із використанням сучасних ІТ-технологій має спиратися на низку базисів, які стають певною методологічною основою: гуманістична спрямованість освіти, культури, модульність її змісту, маркетингу, технологія інноваційного

навчання [650].

Таким чином, структурна модель пропонованої педагогічної системи відображає етапи процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів історії, аби підтвердити чи спростувати гіпотезу дослідження щодо ефективності обґрунтованих методологічних підходів, принципів, факторів, педагогічних умов, змісту, методів, засобів та форм щодо системного забезпечення досліджуваного процесу. Для цього за еталон результатів компетентісно орієнтованої фахової підготовки майбутніх учителів історії візьмемо проєкт прогностичної моделі випускника педагогічного ЗВО.

Спираючись на дослідження низки вчених [41; 177; 178; 286; 306; 449], ми вважаємо, що майбутні вчителі історії повинні мати такі освітні результати:

- здатність організувати освітній процес;
- здатність застосовувати історичні, педагогічні та методичні знання;
- здатність до опанування й упровадження до своєї професійної діяльності педагогічних інновацій;
- здатність планувати і проводити уроки, позакласні заходи;
- здатність фіксувати, аналізувати й інтерпретувати історичні дані;
- здатність формулювати і розв'язувати педагогічні проблеми;
- здатність працювати в команді, з колегами, батьками, учнями в ході ОП;
- навички ефективного професійного спілкування;
- здатність усвідомлювати професійні обов'язки й етичну відповідальність у роботі з молодим поколінням;
- розуміння необхідності й уміння вдосконалювати свої педагогічні навички та навчатися впродовж усього життя.

Завдяки дотриманню перелічених вимог до сучасних учителів історії та можливостям ІТ-технологій що фахова підготовка майбутніх учителів історії, на нашу думку, стає більш ефективною та відповідною вимогам сьогодення. Запропонована структурна модель є вихідним концептом, базисним орієнтиром у проектуванні педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії в процесі фахової підготовки.

Дослідивши питання моделювання, видів та типів моделей у

педагогічних дослідженнях [197; 198; 209; 287; 368; 408; 431], маємо на меті конкретизувати сутність та вид розробленої моделі:

- концептуальна: спроектований аналог реального процесу компетентісно орієнтованої підготовки майбутніх учителів втілює ідеї усталених та інноваційних освітніх концепцій;
- структурна: конструкт має відображати систему педагогічного процесу, його підсистеми, компоненти та взаємозв'язки між складниками;
- функціональна: створення наукового забезпечення процесу, що вивчається, через визначення методологічних підходів, обґрунтування принципів, факторів та педагогічних умов (дослідницька функція); визначення та застосування методичних основ формування професійної компетентності через визначення методів, форм, технологій, засобів з подальшим добором та структуруванням змісту навчання (методична функція); вивчення та вдосконалення нормативного забезпечення ОП через модернізацію професійних і освітніх стандартів (розвивальна функція);
- динамічна: ідеальний об'єкт має враховувати постійні зміни та вдосконалення ОП й педпрактики, теорії і методики професійної освіти та спиратися на розвиток сучасного інформаційного суспільства;
- процесуальна: спрямування ОП за напрямками з розкриттям їх змісту, пріоритетних технологій, методів, форм підготовки;
- прогностична: дослідження характеру та динаміки змін у поведінці досліджуваного об'єкта – рівня сформованості професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки.

До базових принципів педагогічного моделювання слідом за Є. Лодатком [368], Л. Марцевою [408], С. Гончаренком [157] відносимо: принцип цілеспрямованості; ієрархічної взаємозумовленості й узгодженості; передбачуваності; конкретності та реальності виконання; зворотного зв'язку стосовно досягнутих результатів; функціонально-логічної структуризації; наочності; об'єктивності; визначеності; інформаційної достатності. Учені відзначають, що в дослідженні педагогічних процесів створення моделі є найкращим методом, який надає певну інформацію про процеси, які протікають в так званих «живих системах» [151, с. 8]. Модель є результатом абстрактного узагальнення досвіду, співвідношенням

теоретичних уявлень про об'єкт і емпіричних знань про нього.

Модель виконує кілька функцій: вона точно визначає компоненти системи; схематично відображає зв'язки між компонентами, при цьому зв'язки всередині об'єкта, що моделюється, можна порівняти зі зв'язками всередині моделі; є ефективним інструментарієм порівняльного вивчення складників явищ або процесів. На думку В. Міхеєва, моделювання в педагогіці має декілька аспектів застосування [437, с. 8]: гносеологічний (роль проміжного об'єкта у процесі пізнання педагогічного явища); загально методологічний (оцінювання зв'язків та відношення між характеристиками стану різних елементів ОП); психологічний (виявлення на основі опису навчальної і педагогічної діяльності психолого-педагогічних закономірностей). Кожен із названих аспектів моделювання дає змогу формалізувати для вивчення, змістової й технологічної інтерпретації та розроблення механізмів керування (впливу) якісно різні «сторони» педагогічного явища (об'єкта чи процесу).

Розроблена структурна модель, представлена на рис. 2. 1, відображає педагогічну систему цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки. Вона представлена як цілісне, кероване, полікомпонентне утворення, що відображається в ОП, відкритому для впливу зовнішнього середовища й функціонує за умови узгодження його окремих компонентів. Проектування системи виходить із потреб та вимог інформатизації освіти з метою загальнодидактичного, навчально-методичного та інформаційно-технологічного забезпечення освітнього процесу. Метою спроектованої нами структурної моделі педагогічної системи є підвищення рівня фахової підготовки майбутніх учителів історії.

Як ідеальне уявлення про еталон організації ОП вона адресується насамперед науково-педагогічним працівникам, керівникам ЗВО для: наукового забезпечення компетентнісно орієнтованої підготовки майбутніх фахівців; розроблення навчально-методичного забезпечення фахової підготовки майбутніх учителів історії на основі поєднання традиційних, узвичаєних методик навчання з інноваційними технологіями; упровадження ідей стандартизації підготовки фахівців у ЗВО; проектування та створення інформаційно-освітнього середовища ЗВО.



Рис. 2. 1. Структурна модель педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії

Сутність будь-якої педагогічної системи визначається наявністю в ній одних і тих самих, незалежно від її рівня, елементів (структурних компонентів), без яких вона функціонувати не може. В. Сергеева, С. Грицаєва [584] виділили такі компоненти педагогічної системи: цільовий (проектувальний), змістовий, діяльнісний (організаційно-управлінський), аналітико-результативний. М. Нікітіна [457] в структурі педагогічної системи виділяє ще й особистісний компонент.

Структурна модель педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків: методологічно-цільового, суб'єктного, змістово-технологічного, діагностувально-коригувального.

Методологічно-цільовий блок процесу формування професійної компетентності складається з різноманіття цілей і завдань педагогічної діяльності: від генеральної мети – всебічного і гармонійного розвитку особистості – до конкретних завдань формування окремих якостей особистості.

Необхідно відзначити, що будь-яка педагогічна система є складником соціальної системи, тому її вдосконалення розглядається як найважливіша умова суспільного розвитку. При конструюванні педагогічної системи було враховано ту обставину, що вона призначена, з одного боку, для вирішення тактичних завдань щодо задоволення реальних «сьогоднішніх» потреб ринку праці у фахівцях усіх професій, а з іншого – повинна вирішувати стратегічні завдання підготовки спеціалістів до розвитку всіх структур суспільства і збільшення його добробуту, включаючи добробут кожної людини в її матеріальному і духовному аспектах [467].

Цей компонент надає моделі концептуальності й методологічної насиченості, його зміст становлять мета і завдання, методологічні підходи і принципи формування професійної компетентності майбутніх учителів історії. Мета реалізації педагогічної системи детермінована соціальним замовленням на професійно компетентних учителів історії з високим інтелектуально-творчим потенціалом, здатних до інноваційної педагогічної діяльності.

Головна мета – цілеспрямоване системне формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки, що передбачає вирішення низки завдань:

- розвиток пізнавальної мотивації та цінностей творчої педагогічної діяльності;
- накопичення фонду історичних, дидактико-методичних, психологічних знань;
- формування вмінь викладання історії та інших суспільно-гуманітарних дисциплін, практичних здатностей вирішення освітніх проблем;
- розвиток інтелектуальних умінь;
- формування творчих якостей майбутнього вчителя (*творче ставлення до освітньої діяльності; інтерес до інновацій в ОП; аналітичний розум; оригінальність мислення; зацікавленість минулим людства; наполегливість і цілеспрямованість; відповідальність*).

Система ґрунтується на впровадженні провідних наукових підходів (особистісно орієнтований; системний; суб'єкт-суб'єктний, гуманістичний; компетентнісний; діяльнісно-розвивальний; середовищний; аксіологічний; акмеологічний; інтеграційний), які є методологічними засадами й провідними факторами формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки.

Визначальним теоретичним системотвірним фактором проєктування педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки стали базові принципи педагогічної освіти: *інформатизації (комп'ютеризації) навчання*, що створює умови для інтенсифікації ОП на основі використання новітніх ІКТ; *оптимального вибору засобів навчання*, що спонукає до розроблення власних навчальних засобів на основі ІТ-технологій; *наочності*, що в умовах функціонування ІОС перетворюється на принцип мультимедійності; *інтеграції традиційних методик навчання історії та суспільно-гуманітарних дисциплін з інноваційними ІТ-технологіями*, що пронизує всі види навчальної педагогічної діяльності майбутніх учителів історії, оскільки інформаційні інновації не завжди можуть бути вповні використані в

навчанні історії через його специфіку; *цілеспрямованої взаємодії та предметно-творчого спілкування педагога з майбутніми вчителями*, спрямований на реалізацію нових форм трисуб'єктної взаємодії (майбутній учитель – викладач – інформаційне освітнє середовище); *активізації предметно-історичної діяльності* та розвитку навичок використання виховного впливу навчального предмета, що полягає в мотивації творчих проявів майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки. Перераховані принципи і підходи розкривають засадничі ідеї цілеспрямованої педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки.

Суб'єктний блок структури моделі передбачає співпрацю педагога і майбутніх учителів через системно-діяльнісний, дослідницький підходи в освіті, спільне соціально-педагогічне проектування і успішну самореалізацію всіх учасників ОП, педагогічну взаємодію учасників ОП (наукові, науково-педагогічні працівники, здобувачі вищої освіти, фахівці-практики, роботодавці, які залучаються до освітньо-професійної програми підготовки вчителів історії).

Структуру будь-якої системи характеризують не тільки її компоненти, а й зв'язки між ними. Тільки знаючи, що з чим і як пов'язане в ОП, можна вирішити проблему поліпшення організації управління та якості цього процесу. У педагогічній системі існує парний взаємозумовлений зв'язок. Так, вибір мети діяльності здійснює суб'єкт цієї діяльності – викладач, але в подальшому мета вже сама визначає діяльність суб'єкта. У процесі діяльності суб'єкт і об'єкт також відчують взаємний вплив. Об'єкт педагогічної діяльності – вихованець – активна особистість. Тому педагог не тільки впливає на нього, а й сам схильний до впливу з його боку, тобто об'єкт стає суб'єктом діяльності і т. д. [457].

Змістово-технологічний блок розкриває суть і зміст професійної компетентності майбутніх учителів історії, дає можливість формувати в них фахово-історичний тезаурус, систему історичних, теоретичних та дидактичних знань, пов'язаних із використанням ІТ-технологій у процесі засвоєння фахових знань з історії. Змістово-технологічний блок дозволяє отримати уявлення

про технології й педагогічні умови ефективного засвоєння знань, умінь, навичок і формування досвіду майбутньої професійної діяльності, впливає на розвиток професійних якостей майбутнього вчителя історії.

Дослідимо зміст освіти як елемент педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії. Зміст підготовки розглядається як система елементів, структури (зв'язки між елементами) та функцій. В основу змісту вищої професійної освіти покладені такі загальнотеоретичні принципи, як універсальність (набір гуманітарних дисциплін); інтегративність (міждисциплінарна кооперація наукових досліджень і навчальних предметів); цілісність картини світу (єдність мети, змісту і вимог); фундаментальність (наукова ґрунтовність і висока якість соціогуманітарної і загальнокультурної, психолого-педагогічної та спеціальної підготовки); професійність (оволодіння різноманітними соціальними технологіями); варіативність (гнучке поєднання обов'язкових базових і додаткових дисциплін) [601, с. 4].

Сутність компетентнісного підходу до добору змісту педагогічної освіти (І. Зимня, А. Хуторський, Е. Зеєр) полягає в тому, що зміст професійної підготовки майбутніх учителів історії формується в логіці поетапного розвитку компетентностей: від оволодіння певним комплексом знань, умінь, навичок до розвитку особистісних якостей і властивостей майбутнього вчителя, формування його здатності й готовності успішно застосовувати свої знання на практиці. Компетентнісний підхід, що передбачає перенесення акценту з предметно-дисциплінарної та змістовної сторін на компетентності як очікувані результати ОП становить концептуальне ядро стандартів освіти й основних освітніх програм, що їх реалізують. Відмінною особливістю освітніх програм бакалаврів є «включення широкого спектра психолого-педагогічних і загальнопрофесійних дисциплін, які допомагають майбутньому вчителю зрозуміти і оцінити історію та сучасний стан, досягнення науки і освіти та на їх основі приступити до освоєння спеціальних знань у конкретній предметній області», їх поглиблення і розширення на основі магістерських програм [302, с. 115].

Як показує аналіз наукової літератури (О. Соловова, І. Бім, М. Гез, Л. Довгополова, Л. Дашкевич), професійну компетентність майбутнього вчителя історії становлять комунікативна, історична, хронологічна, просторова, інформаційна, логічна, аксіологічна, соціокультурна, психолого-педагогічна, соціальна, загальнокультурна та інші компетентності. Інтеграція нашої країни до європейського міжкультурного освітнього простору природно приводить до того, що поряд з компетентнісним підходом дедалі більше посилюється культурологічна домінанта в змісті фахової підготовки майбутніх учителів історії з метою формування людини культури, здатної до мирного співіснування в умовах культурного різноманіття та гуманістичних цінностей.

Тенденції глобалізації та інтеграції активізують розроблення інтегративного підходу до відбору змісту професійної освіти, що відображає взаємозв'язок сучасних наукових галузей. Зміст освіти підготовки вчителів історії відрізняється своєю фундаментальністю. Успішність подальшої модернізації підготовки майбутніх учителів буде забезпечена, на наш погляд, у тому випадку, якщо до теоретико-методологічної основи формування змісту освіти будуть включені ідеї оновлення вітчизняної освіти на основі збереження і примноження її кращих традицій.

Інтеграція знань системного характеру реалізована як ієрархічна підпорядкованість рівнів змісту навчання. Вищий рівень змісту навчання задає функцію визначення мети в певній галузі знань, окреслює її сутнісні характеристики і смислові значення. Ознаки віднесення знань до цього рівня – цільова спрямованість, функція мети, визначення призначення предметів. Це рівень загального теоретичного представлення змісту фахової підготовки майбутніх учителів історії. Другий рівень змісту навчання фіксує досвід, накопичує інформацію про об'єкт пізнання і визначає його цінність стосовно мети. Третій рівень змісту підготовки відображається в програмах, планах, методичних рекомендаціях.

На четвертому рівні (рівні навчального матеріалу) зміст освіти – це визначення знань, умінь та навичок, завдань, вправ тощо. Віднесення змісту навчання до певного рівня ієрархії дозволяє викладачеві на практиці реалізувати функцію інтеграції знань на основі багаторівневих моделей.

Отже, зміст педагогічної системи повинен відображати та деталізувати мету навчання, мати ієрархічну структуру із зовнішніми та внутрішніми зв'язками, бути цілісною, організованою та впорядкованою системою, яка забезпечує оволодіння загальними та спеціальними компетентностями за результатами опанування студентами нормативних та вибіркових дисциплін навчального плану.

Ефективність функціонування педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки забезпечувалася шляхом створення й дотримання таких педагогічних умов:

- цілеспрямоване застосування педагогічних технологій навчання у процесі фахової підготовки вчителів історії;
- спрямованість ОП на опанування майбутніми вчителями історії методології педагогічної творчості;
- проектування та створення ІОС у закладах вищої освіти;
- поєднання традиційних та інноваційних форм фахової підготовки майбутніх учителів історії.

Конструювання педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки вимагало застосування всього комплексу сучасних методів ОП, вибору серед них найефективніших в умовах функціонування ІОС. У ході проведення експериментального дослідження ми виокремили й апробували *методи*, які згрупували у три групи (пасивні, активні та інтерактивні).

Пасивні (умовно-пасивні) методи, коли викладач через лекції-монологи, читання (методи усного викладення), демонстрації (методи наочності / наочно-демонстраційні), опитування (онлайн контроль знань і умінь) стає джерелом історичних відомостей, а майбутні учителі – «об'єктом» навчання. За І. Лернером [361], це пояснювально-ілюстративні та репродуктивні методи. Крім того, тут можна застосувати методи роботи з друкованими і письмовими текстами. Зокрема, В. Карцов виділяє чотири типи методів: 1) створення історичних уявлень і одиничних понять (про людей, про географічне середовище, що оточує людей, про предмети матеріальної культури, про події і типові

явища); 2) формування загальних понять; 3) розкриття діалектики історичного розвитку в часі й просторі (тобто історичних закономірностей); 4) встановлення зв'язку історії із сучасністю і застосування історичних знань на практиці [281].

Активні методи пов'язані з виконанням творчих завдань, бесідою з розвитком творчого мислення, коли майбутні вчителі стають «суб'єктами» навчання, виконують творчі завдання (у І. Лернера це частково-пошукові (евристичні), проблемні і дослідницькі методи).

Інтерактивні методи передбачають постійну взаємодію, співпрацю, спілкування, співробітництво всіх тих, хто навчається і навчає, з опорою на координацію викладачем інтерактивної взаємодії майбутніх учителів з ефективною комунікацією. До цього типу можна також віднести проблемно-пошуковий метод (постановка проблемних запитань, формулювання проблемних, проблемно-пошукових завдань).

Організація такого співнавчання (навчання у взаємодії та співпраці), в якому і викладач, і майбутні вчителі є суб'єктами навчання із застосуванням таких методів:

- групового (взаємодія між учасниками процесу фахової підготовки реалізується через співпрацю в малих групах);
- колективного (багатостороння взаємодія є полілогом, у якому бере участь кожен учасник процесу);
- колективно-групового (коли робота малих груп поєднується з роботою решти учасників процесу фахової підготовки).

Варто зазначити, що на ефективне формування професійної компетентності на засадах компетентнісного підходу впливає поступове оволодіння майбутніми вчителями історії предметно-історичними компетентностями в межах кожної фахової дисципліни та подальше поєднання і застосування їх для формування професійної компетентності в цілому. Відповідно, одним з найефективніших засобів формування професійної компетентності у майбутніх учителів історії можна вважати навчальні проєкти із розробленими методичними вказівками щодо їх виконання. Їх доцільно використовувати в рамках модульної організації навчання фахових дисциплін, коли модуль є задокументованою завершеною частиною освітньо-професійної

програми навчальної дисципліни чи практики, що реалізується відповідними формами процесу [672]. Більшість науковців вважає модульне навчання комбінованою технологією, елементом якої є форми навчально-пізнавальної діяльності, засоби оцінювання результатів засвоєння предметно-спеціальних компетентностей (сукупності знань і вмінь) [96; 419].

За умови організації процесу фахової підготовки за вимогами проблемно-розвивального навчання, на думку низки вчених [98; 182; 271], відбувається цілеспрямоване формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки, серед яких виділимо такі положення:

- здійснення навчально-пізнавальної діяльності в зоні найближчого розвитку особистості майбутніх учителів історії;
- вирішення навчальної проблеми засобами як наявних знань, умінь, навичок, дослідницького досвіду, так і за результатами наукового пошуку;
- свідоме ставлення цілей та здійснення обґрунтованого добору засобів їх досягнення у процесі фахової підготовки майбутніх учителів історії;
- організація системи методів навчання у процесі фахової підготовки з поступовою заміною репродуктивних, алгоритмічних способів оволодіння педагогічною діяльністю на самостійні з продуктивно-творчим пошуком майбутніх учителів історії;
- диференційований підхід до оцінювання освітніх результатів майбутніх учителів з огляду на їх витривалість у навчальній праці;
- стимулювання розвитку пізнавальних інтересів, умінь і якостей майбутніх учителів історії;
- педагогічно доцільне застосування групових форм навчання, організація ділового спілкування учасників освітнього процесу.

При цьому викладач організовує діяльність із контролю та оцінювання предметних знань, умінь і навичок із фахових дисциплін, орієнтуючись на оцінювання компетентностей – готовності й здатності майбутніх учителів застосовувати здобуті

історичні знання і сформовані навички у своїй практичній діяльності. Завдяки можливостям ІТ-технологій навчальний матеріал практично кожної дисципліни можна структурувати за модулями як систему з різними видами зв'язків. Кожна з фахових дисциплін поділяється на декілька навчальних модулів, у межах яких засвоєння навчального матеріалу реалізується в процесі аудиторної й позааудиторної роботи. Для цього викладач визначає логічну послідовність розташування модулів у програмі навчальної дисципліни. При цьому Ю. Скиба [596] звертає увагу, що кожен навчальний модуль є самостійним фрагментом процесу навчання та має власне цільове та методичне забезпечення.

Діагностико-коригувальний блок структурної моделі передбачає оцінювання, аналіз та корекцію результатів цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії і охоплює такі критерії: інформаційно-когнітивний, операційно-діяльнісний, креативно-проектний, оцінно-рефлексивний та мотиваційно-ціннісний з відповідними показниками, що характеризують чотири рівні сформованості досліджуваного інтегративного утворення особистості: початковий, середній, достатній та високий.

Підсумовуючи огляд змісту і структури розробленої нами педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки, відзначимо, що її зміст вибудовується із взаємодії п'яти компонентів – інформаційно-когнітивного, операційно-діяльнісного, креативно-проектного, оцінно-рефлексивного та мотиваційно-ціннісного. Взаємозв'язок компонентів забезпечує системність і процесуальну цілісність формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки, якість кожного із компонентів визначається через критерії та показники сформованості.

Інформаційно-когнітивний компонент педагогічної системи забезпечує засвоєння психолого-педагогічних, фахових історико-теоретичних і методичних знань із використанням електронних підручників, посібників, інших компонентів ІОС, а також певного обсягу специфічних знань з ІТ-технологій, що вможливають успішне використання засобів мультимедіа.

Операційно-діяльнісний компонент педагогічної системи свідчить про сформованість у майбутніх учителів історії практичних умінь і навичок використання засобів ІТ-технологій у власному професійному розвитку й подальшій педагогічній та методичній діяльності в ЗЗСО. Цей компонент забезпечує практичний аспект успішності й ефективної професійної діяльності майбутніх учителів історії.

Креативно-проектний компонент педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки передбачає їх здатність до організаційних та творчих пошуків у сфері застосування ІТ-технологій у подальшій професійній діяльності, демонструє вміння створювати власні мультимедійні засоби.

Оцінно-рефлексивний компонент визначає сформованість здатності критично оцінювати наявні компоненти ІОС, здійснювати добір електронних освітніх ресурсів, а також спроможність до рефлексивного оцінювання, осмислення й аналізу власної педагогічної діяльності із застосуванням ІТ-технологій.

Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає сформованість сукупності цілей і мотивів, адекватних меті та завданням професійної діяльності, потреби у використанні засобів ІТ-технології у ході засвоєння фахових знань. Цей складник професійної компетентності виконує функцію стимулювання професійного й особистісного розвитку майбутніх учителів історії.

За результатами дослідження професійної компетентності майбутніх учителів історії в логіці формування інформаційно-когнітивного, операційно-діялісного, креативно-проектного, оцінно-рефлексивного та мотиваційно-ціннісного компонентів пропонуваної педагогічної системи було виділено такі етапи формування професійної компетентності майбутніх учителів історії:

Перший етап – *діагностичний*: вивчення вихідного рівня сформованості кожного компонента професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки за визначеними критеріями й показниками, реалізація комплексу діагностичних методів, зокрема, опитування, анкетування, тестування.

Другий етап – *змістово-практичний*:

- використання ІТ-технологій як засобів навчання – упровадження до професійного розвитку майбутніх учителів історії компонентів ІОС, зокрема авторських (мультимедійного підручника з історії України, електронного навчального посібника «Видатні особистості в історії України», віртуального музею «Мультимедійна стрічка подій в історії української державності»), як засобу формування професійної компетентності майбутніх учителів історії;
- використання ІТ-технологій як засобів діяльності – організація самостійної історико-дослідницької та предметно-педагогічної діяльності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки з використанням компонентів ІОС.

Завершальний етап – *аналітико-підсумковий*: аналіз результатів системного впровадження засобів ІТ-технологій до процесу фахової підготовки майбутніх учителів історії з формуванням їхньої професійної компетентності.

Розроблена нами педагогічна система цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки базується на таких *концептуальних положеннях*:

1. Активна інформатизація суспільства, розвиток ІТ-технологій, упровадження нових ТЗН з метою пошуку, накопичення, опрацювання та передавання даних роблять основними в процесі фахової підготовки майбутніх учителів історії ІТ-технології, які серед інших засобів та технологій є найперспективнішими завдяки підвищенню ефективності фахової підготовки.
2. Водночас фахова підготовка майбутніх учителів історії відбувається в умовах недостатнього рівня оволодіння сучасними ІТ-технологіями з дисципліни. Цей недолік можна ліквідувати завдяки прищепленню майбутнім учителям історії усвідомлення принципово нових вимог до їхньої педагогічної діяльності з використанням ІТ-технологій у процесі фахової підготовки.
3. Вирішення названих суперечностей між вимогами розвитку сучасного інформаційного суспільства та можливостями учителів історії можливе за умови оновлення процесу фахової

підготовки у ЗВО, невіддільним компонентом якої мають стати ІТ-технології, причому фахова підготовка майбутніх учителів історії має стати більш технологічною в розумінні обов'язковості досягнення запланованого результату.

4. Відповідно, завдяки діалектичному зв'язку між застосуванням ІТ-технологій у процесі фахової підготовці майбутніх учителів історії та рівнем відповідності результатів їх фахової підготовки відбувається формування в них професійної компетентності з використанням ІТ-технологій.
5. Запропонована педагогічна система передбачає акцентування уваги на самостійних формах пізнавальної активності майбутніх учителів, розвитку продуктивності мислення, спрямованого на здобуття нових, професійно орієнтованих знань, умінь та навичок практичного застосування ІТ-технологій у майбутній професійній діяльності, а також навичок самоосвіти й творчості.
6. Названа педагогічна система спирається на сучасну науково-педагогічну методологію, форми, засоби та методи навчання, що відображають фундаментальні тенденції вітчизняної професійної освіти.
7. Реалізація процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки можлива за умови оновлення комплексу навчальних засобів, що використовуються у процесі фахової підготовки майбутніх учителів історії, вивчення й впровадження наявних і розроблення нових компонентів інформаційної освітньої системи.
8. Застосування дієвих *засобів навчання* у процесі фахової підготовки майбутніх учителів передбачає також і різнобічне використання ІТ-технологій.
9. Використання ІТ-технологій, зокрема компонентів ІОС як *засобів діяльності*, передбачає їх застосування у процесі фахової підготовки майбутніх учителів історії з метою формування професійної компетентності.
10. Уведення ІТ-технологій до процесу фахової підготовки майбутніх учителів історії як *об'єктів вивчення* передбачено в процесі опанування вибіркової навчальної дисципліни

«Мультимедійні технології в історичній освіті» та комплексу навчальних дисциплін.

11. Розроблена педагогічна система має ознаки особистісно орієнтованої, оскільки фахова підготовка майбутніх учителів історії враховує індивідуальну траєкторію навчання студента, коли кожен обирає власний темп і напрям діяльності.
12. Означену педагогічну систему характеризує поєднання педагогічного управління, коли викладач скеровує й спрямовує навчально-пізнавальну діяльність майбутніх учителів у процесі фахової підготовки на інтенсивне застосування ІТ-технологій з ініціативою та самостійністю майбутніх учителів історії, залучених до активної самостійної роботи.
13. Запровадження педагогічної системи дає змогу ефективно сформувати як фахові, так і загальні психолого-педагогічні й актуальні наразі інформаційно-комунікаційні знання та вміння в майбутніх учителів історії з урахуванням різного рівня попередньої підготовки та сформованих навичок і нахилів кожного.
14. Педагогічна система цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки має очевидні перспективи подальшого розвитку, оскільки інтенсивна динаміка сучасних інформаційних процесів, зокрема вдосконалення ІТ-технологій, веде до постійного оновлення соціальних, наукових і технологічних потреб системи професійної освіти.

Висновки до другого розділу

Доведено, що методологічною основою формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки є єдність взаємопов'язаних методологічних підходів, зокрема, таких: особистісно орієнтованого; суб'єкт-суб'єктного, гуманістичного; компетентнісного; системного; діяльнісно-розвивального; середовищного; аксіологічного; акмеологічного та інтеграційного.

1. Для наукового обґрунтування та розроблення теоретичних основ педагогічної системи цілеспрямованого формування про-

фесійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки визначено її теоретичні засади (педагогічні закони, закономірності, принципи) та залучено комплекс педагогічних принципів, головним з яких є принцип розвивального і виховувального навчання, а також його особистісно орієнтована спрямованість. Констатовано, що означений принцип тісно пов'язаний з основними принципами вищої професійної освіти, а саме: професійної спрямованості; інформатизації (комп'ютеризації) навчання; професійної мобільності; модульності навчання; фундаментальності освіти.

Доведено, що запропонована педагогічна система цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки передбачає акцентування основної уваги на самостійних формах пізнавальної якості майбутніх учителів, розвитку продуктивності мислення, спрямованого на здобуття нових професійно зорієнтованих знань, умінь та навичок практичного застосування ІТ-технологій у майбутній професійній діяльності, а також навичок самоосвіти й творчості. Відповідно, завдяки діалектичному зв'язку між застосуванням ІТ-технологій у процесі фахової підготовки майбутніх учителів історії, упровадженням сучасної науково-педагогічної методології, форм, засобів та методів навчання, оновленням комплексу навчальних засобів зростає ефективність процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів історії з використанням ІТ-технологій. Тому педагогічна система має очевидні перспективи подальшого розвитку на фоні інтенсивної динаміки сучасних інформаційних процесів та вдосконалення ІТ-технологій.

Для обґрунтування перспектив формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки в рамках дослідження проведено експертне оцінювання. Воно дозволило визначити дев'ять провідних факторів формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки: мотивація майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки; інформаційні технології (ІТ-технології); інтерактивні технології навчання; перспективи роботи за фахом; освітнє середовище; педагогічна майстерність викла-

дачів; організація навчально-залікової (на робочому місці вчителя), безвідривної педагогічної та практики в оздоровчому таборі майбутніх учителів історії; навчально-пізнавальні вміння майбутніх студентів у процесі фахової підготовки; зміст підготовки здобувачів освіти.

Визначені експериментальним шляхом і теоретично обґрунтовані фактори дали можливість сформулювати педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки: цілеспрямоване застосування педагогічних технологій навчання у процесі фахової підготовки; спрямованість освітнього процесу на опанування майбутніми вчителями історії методології педагогічної творчості; проєктування та створення інформаційно-освітнього середовища у педагогічних закладах вищої освіти; поєднання традиційних та інноваційних форм фахової підготовки майбутніх учителів.

Сконструйовано структурну модель педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки, що складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків: методологічно-цільового (містить мету, завдання, методологічні підходи, педагогічні принципи); суб'єктного (описує характер педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу); змістово-технологічного (передбачає зміст освітньо-професійної програми підготовки вчителя історії, педагогічні умови, методи і засоби навчання, форми організації освітнього процесу, педагогічні технології) та діагностувально-коригувального (охоплює критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки).

Розроблена структурна модель педагогічної системи відповідає принципам педагогічного моделювання. У запропонованій ідеальній структурній моделі означеної педагогічної системи впорядковано теоретико-методологічні знання про досліджувану інтегративну здатність особистості із систематизацією науково-практичних дій щодо цілеспрямованого оволодіння майбутніми вчителями історії професійною компетентністю.

РОЗДІЛ III

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ЦІЛЕСПРЯМОВАНОГО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх учителів історії

Визначення показників рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів історії здійснюється в комплексі із визначенням критеріїв оцінювання професійної компетентності. Для діагностики рівнів сформованості професійної компетентності використовують певну систему рівнів та показників. Виходячи з дефініції понять «показник» [111, с. 1024], «рівень» [111, с. 1223], критерії сформованості професійної компетентності – це характеристики, що демонструють зміни, які відбулися під час формування цих компетентностей у процесі фахової підготовки.

Ми переконані, що поняття «критерій» та «показник» доцільно розглядати, виходячи з традиційного науково-педагогічного погляду на критерій (*від грец.* – засіб судження) як мірило для визначення, оцінювання предмета, явища; як ознаку, взяту за основу класифікації [110; 893]. До того ж поняття критеріїв, використаних у педагогічному експерименті, у педагогіці ще не до кінця вирішене й залишається дискусійним. Так, дослідник О. Барташов розглядає це поняття як психологічн установк діагноста; як правило, яким треба користуватися при діагностуванні; як питання опитувальника, анкети, тесту тощо [45, с. 23]. Аналізуючи педагогічні явища, ми будемо тлумачити поняття «критерій» як об'єктивну ознаку, на основі якої можна оцінити чи класифікувати чинники, що вивчаються.

У педагогічній теорії та практиці критерії зазвичай розглядаються разом із вужчим за змістом поняттям «показник» – ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію, що

виражається конкретними показниками (О. Барташов, Л. Козак [45; 298]). В «Енциклопедії освіти» [324] критерії і показники якості навчальної діяльності визначаються як сукупність ознак, на основі яких здійснюється оцінювання умов, процесу і результату навчальної діяльності, що відповідають поставленим цілям.

У свою чергу, кожен із показників містить характеристики, за якими діагностується рівень розвитку або прояву того чи іншого критерію сформованості професійної компетентності майбутніх учителів історії. У своїй сукупності типові характеристики показників відображають високий, достатній, середній і початковий рівні прояву загальних ознак, що дало змогу зробити висновки про рівень сформованості професійної компетентності майбутніх учителів історії. Відповідно, ми трактуємо термін «рівень» як ступінь сформованості відповідних критеріїв професійної компетентності майбутніх учителів історії. Було виокремлено чотири рівні сформованості професійної компетентності майбутніх учителів історії: високий, достатній, середній та початковий. Розробляючи критерії, ми виходили з того, що в науковій літературі [709; 804] вони мають відповідати низці основних вимог, таких як узгодженість із компонентами досліджуваного педагогічного об'єкта; об'єктивність; достовірність; надійність; простота вимірювання тощо.

До критеріїв рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів історії доцільно застосовувати певні вимоги: об'єктивність; чіткість формулювання; наявність мотиваційних змін особистості; вимірювання саме рівня професійної компетентності. Тому для виявлення рівня сформованості професійної компетентності майбутніх учителів історії доцільно дотримуватись критеріїв як ознак, на основі яких здійснюється оцінювання. Розроблення і практичне застосування критеріїв – одна з важливих наукових проблем. Критеріями сформованості професійної компетентності є такі її розпізнавальні ознаки, на основі яких оцінюється міра її сформованості. Критеріями та показниками рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів історії є передусім сформованість відповідних видів предметно-спеціальних компетентностей, результативність виконання фахових завдань.

У процесі дослідження ми визначили, що формування професійної компетентності як інтегративної властивості особистості є конструктом п'яти компонентів професійної компетентності майбутніх учителів історії: інформаційно-когнітивного, операційно-діяльнісного, креативно-проектного, оцінно-рефлексивного та мотиваційно-ціннісного. На основі компонентів і функцій базових компетентностей учителя історії виділено п'ять критеріїв сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя історії. Кожен із цих критеріїв є досить широким, загальним, тому вважаємо їх основними ознаками, які конкретизуються в показниках. Показники як більш детальні ознаки рівнів формування професійної компетентності майбутніх учителів історії встановлювалися з урахуванням сучасних вимог до професійної діяльності вчителя історії та стандарту підготовки фахівців-бакалаврів за спеціальністю 014.03 Середня освіта (Історія). Складна структура професійної компетентності майбутніх учителів історії була виражена через низку критеріїв та сукупність відповідних показників за рівнями сформованості в них професійної компетентності в процесі фахової підготовки: початковим, середнім, достатнім, високим (рис. 3.1).

З огляду на особливості кожного компонента критерії розкривають: мотиваційно-ціннісний критерій – рівень сформованості професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя історії; інформаційно-когнітивний критерій – рівень обізнаності майбутнього фахівця стосовно здобутих професійних знань; операційно-діяльнісний критерій – рівень володіння вміннями та навичками, необхідними в професійній діяльності; креативно-проектний критерій – рівень сформованості професійно важливих якостей та здібностей особистості; оцінно-рефлексивний критерій – рівень здатності особистості до самоконтролю, самовдосконалення, самооцінювання.

Мотиваційно-ціннісний компонент педагогічної системи відображає наявність у майбутніх учителів історії прагнення до опанування професійних знань, умінь і навичок, до особистісного розвитку за допомогою засобів ІТ-технологій, що забезпечить подальшу успішну діяльність з навчання історії та виховання учнів у ЗЗСО. Цей компонент педагогічної системи репрезентує мету

фахової підготовки майбутніх учителів історії, яка буде досягнута за умови переходу на якісно новий рівень професійного розвитку, що забезпечиться впровадженням усієї педагогічної системи.

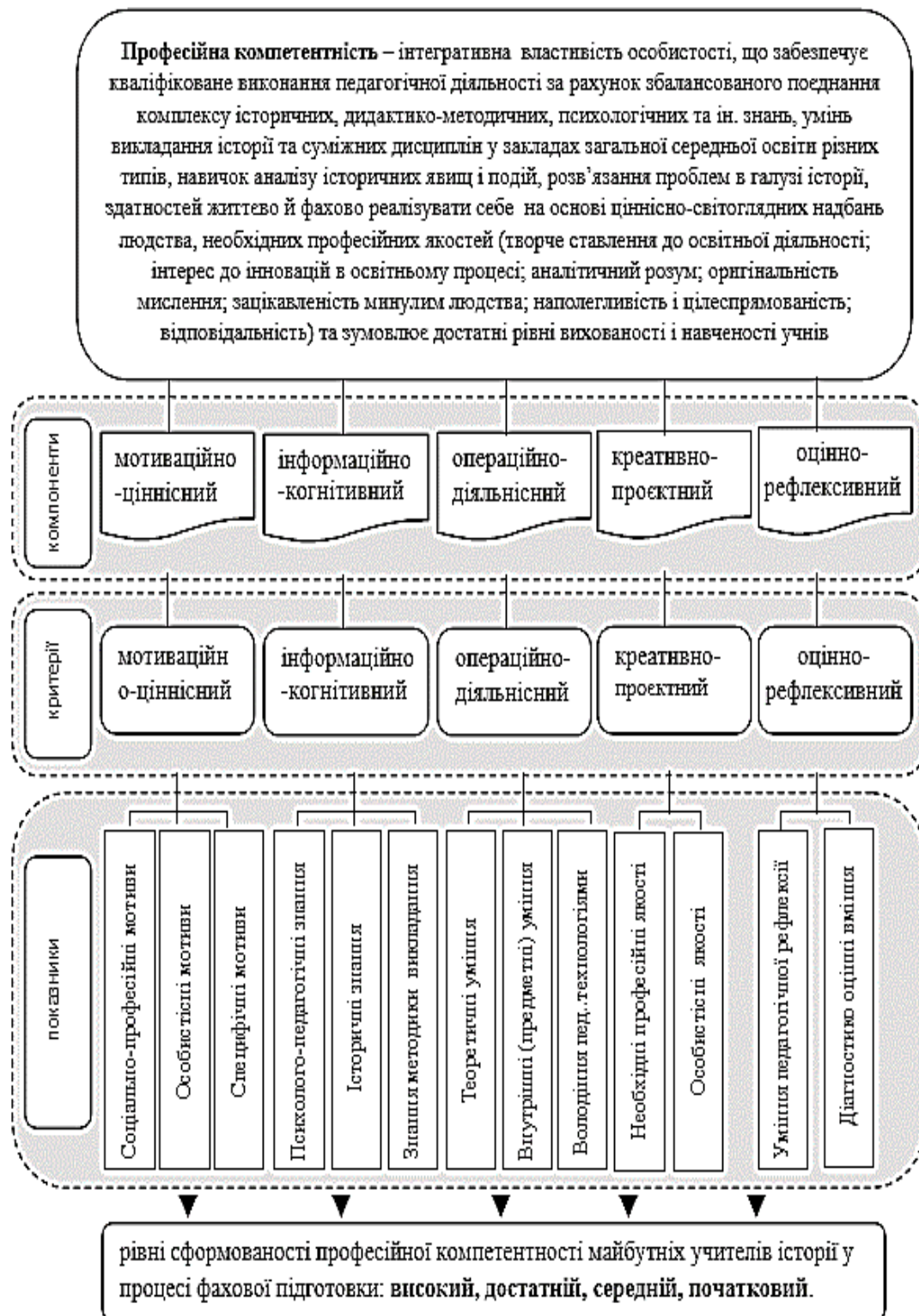


Рис. 3. 1. Взаємозв'язок компонентів, критеріїв, та показників сформованості професійної компетентності майбутніх учителів історії

Метою фахової підготовки майбутніх учителів історії є формування в них професійної компетентності як особистісного утворення, яке демонструє всебічну готовність до професійної діяльності, розвиненість знань, умінь і навичок психолого-педагогічного й фахово-історичного спрямування, сформовані особистісні якості, володіння сучасними ІТ-технологіями, потребу в постійному самовдосконаленні й розвитку особистісно-професійних якостей.

Досягнення мети потребує вирішення завдань:

- уточнення змісту фахової підготовки майбутніх учителів історії з урахуванням вимог сучасного інформаційного суспільства;
- оновлення комплексу навчальних засобів, використаних в ОП фахової підготовки здобувачів вищої освіти напряму підготовки (спеціальності) «Історія» шляхом розроблення власних мультимедійних освітніх ресурсів та використання існуючої мультимедійної продукції навчального призначення з історії;
- вибір методів застосування МНЗ у процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів історії, які забезпечуватимуть розвиток інформаційно-когнітивного, операційно-діяльнісного, креативно-проєктного, мотиваційно-ціннісного та оцінно-рефлексивного складників феномену;
- визначення педагогічних умов упровадження МНЗ до процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів історії.

Для розроблення мотиваційно-ціннісного компонента педагогічної системи ми розробили структурну модель, виходячи з філософського та психолого-педагогічного тлумачення поняття «мотивація» (від лат. *motivatio*), що розглядається як система внутрішніх чинників, які орієнтують і спрямовують поведінку людини на досягнення мети, як внутрішнє спонукання до дії, що зумовлює суб'єктивно-особистісну зацікавленість індивіда в її звершенні [255]. Як зазначається у новій філософській енциклопедії, мотивацію характеризує складний набір компонентів: вид потреби, що їй відповідає; форма, якої набуває мотивація (поняття, образ,

думка, мрія); ступінь актуалізації, масштаб, зміст реалізованої діяльності тощо [443].

Для забезпечення стійкої мотивації до використання ІТ-технологій у процесі фахової підготовки майбутніх учителів історії були проведені майстер-класи за участю вчителів історії, які майстерно застосовують комп'ютерні технології у своїй педагогічній діяльності. Студентів ознайомили з мультимедійною продукцією з історії (електронні підручники, посібники, електронні історичні атласи, інформаційно-довідкові мультимедійні видання (електронні енциклопедії, галереї, інтернет-ресурси), ігрові історичні навчально-розвивальні видання, тестові програми контролю історичних знань і вмінь із використанням засобів мультимедіа).

Показники мотиваційно-ціннісного критерію об'єднані в три групи: соціально-професійні мотиви (сформованість цілей і мотивів, адекватних меті та завданням професійної діяльності; чіткість уявлення про необхідність засвоєння фахових знань з історії у професійній системі; потреба до постійного підвищення рівня професійної компетентності; позитивне ставлення до професії); особистісні мотиви (прагнення майбутнього вчителя до самостійних дій у творчому процесі; наявність ціннісної мотивації до досягнення успіху); специфічні мотиви (сформованість потреби у використанні засобів ІТ-технології в ході засвоєння фахових знань; спрямованість особистості до творчості).

Інформаційно-когнітивний компонент педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки забезпечує засвоєння психолого-педагогічних, фахових історико-теоретичних і методичних знань, а також певного обсягу специфічних знань з ІТ-технологій, що вможливають успішне використання засобів мультимедіа.

Формування комплексу знань у галузі мультимедіа відбувалося під час опанування вибіркової навчальної дисципліни «Мультимедійні технології в історичній освіті»: огляду апаратних і програмних засобів мультимедіа з історії, набуття загально-теоретичних і методичних знань із використання ІТ-технологій у процесі опанування навчальних дисциплін освітньої галузі «Історія», ознайомлення з МНЗ, доцільними для застосування у закла-

дах освіти, основними програмними пакетами Windows 2017 (Power Point, Movie Maker, Microsoft Paint), графічними редакторами для забезпечення мультимедійного супроводу уроків історії.

Інформаційно-когнітивний компонент дає змогу через визначений критерій виміряти *міру сформованості фахово-історичного тезаурусу, історичних, теоретичних та дидактичних знань, пов'язаних із використанням ІТ-технологій у процесі фахової підготовки, а також знань про наявні навчально-розвивальні засоби мультимедіа з історії*. Показники цього критерію об'єднані в три групи: психолого-педагогічні знання (обсяг психологічних та педагогічних знань); історичні знання (обсяг знань з професійно орієнтованих дисциплін); знання методики викладання фахових дисциплін (комплекс дидактико-методичних знань викладання; широта обізнаності з різними засобами ІТ-технологій у ході засвоєння фахових знань з історії).

Отже, інформаційно-когнітивний компонент педагогічної системи передбачає цілеспрямоване формування професійної компетентності з фахових дисциплін із використанням електронних підручників і посібників, електронних історичних атласів, інформаційно-довідкових мультимедійних видань (електронні енциклопедії, галереї, інтернет-ресурси), ігрових історичних навчально-розвивальних видань, тестових програм контролю історичних знань і умінь; розширення світоглядних орієнтирів у напрямі особистісного професійного розвитку, а також тенденцій інформатизації освіти.

Операційно-діяльнісний компонент педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки свідчить про сформованість у майбутніх учителів історії практичних умінь і навичок використання засобів ІТ-технологій у власному професійному розвитку й подальшій педагогічній та методичній діяльності в ЗЗСО. Цей компонент забезпечує практичний аспект успішності й ефективної професійної діяльності майбутніх учителів історії.

Визначимо вміння і навички, що відпрацьовуються за допомогою засобів ІТ-технологій у процесі вивчення фахових дисциплін:

- картографічні вміння: якщо раніше цей традиційний для навчання історії вид роботи можна було здійснювати лише з допомогою традиційних паперових історичних атласів та контурних карт, то ІТ-технології допомагають оптимізувати цю роботу з допомогою електронних атласів, де можна змінювати масштаб, робити додаткові шари карт, створювати гіперпосилання;
- історично-аналітичні навички: аналіз історичних джерел із застосуванням методу аналізу-інтерпретації; ІТ-технології в цьому процесі використовуються як допоміжні навчальні засоби;
- навички комп'ютерної творчості, пов'язані з розробленням власної електронної (мультимедійної) продукції (презентації, візуалізації, слайд-шоу);
- уміння й навички діяльності з відеоматеріалами, коли із застосуванням ІТ-технологій можна переглядати, монтувати та створювати відеоматеріали відповідної тематики про історичні події та діячів в електронних підручниках та інтернеті для використання в освітній діяльності.

Крім того, операційно-діяльнісний компонент педагогічної системи забезпечує в майбутніх учителів історії формування навичок використання компонентів ІОС на уроках історії та позакласній виховній діяльності з предмета. Серед них:

- уміння й навички творчої діяльності із застосування компонентів ІОС: розроблення власних навчальних електронних ресурсів;
- розроблення уроків історії та суспільно-гуманітарних дисциплін з мультимедійною підтримкою;
- уміння організувати й проводити контроль історичних знань, умінь учнів з використанням засобів ІТ-технологій; опрацювання основних тестових програм (MyTestX, HotPotatos, Айрен), проведення комп'ютерного тестування із застосуванням завдань різних типів із мультимедійним контентом, розроблення історичних вікторин, ребусів, кросвордів, використання тестових завдань із наявних навчально-ігрових ресурсів (тестові завдання на перевірку знання історичних подій, фактів та явищ; для закріплення

й проміжного контролю знань про життя і творчість історичних діячів);

- відпрацювання процедурно-технологічних умінь і навичок: опрацювання програм для редагування аудіо-, відеоматеріалів, зображень, світлин.

Операційно-діяльнісний компонент віддзеркалює ступінь сформованості умінь і навичок педагогічної діяльності в ІОС, що забезпечує опанування історії та суспільно-гуманітарних дисциплін в умовах ІОС і розвиток професійної компетентності майбутніх учителів історії з використанням ІТ-технологій у процесі фахової підготовки.

Показниками цього критерію є три групи вмінь: 1) теоретичні (комплекс загальнопедагогічних умінь (прогностичних, конструктивних, організаторських, комунікативних, когнітивних, рефлексивних)); 2) внутрішні (предметні) (викладання історії та суміжних дисциплін у ЗЗСО різних типів, навички аналізу історичних явищ і подій, вирішення проблем в галузі історії); 3) володіння педагогічними технологіями (уміння користуватися засобами ІТ-технологій з історії, здобувати фахові знання з історії засобами відповідних технологій).

Креативно-проектний компонент педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки передбачає здатність майбутніх учителів історії до організаційних та творчих пошуків у сфері застосування ІТ-технологій у подальшій професійній діяльності, демонструє вміння створювати власні мультимедійні засоби.

Запорукою ефективного формування професійної компетентності майбутніх учителів історії є стимулювання їхньої творчої активності, креативності, а також спонукання до предметно-історичної діяльності й розвитку навичок використання виховного впливу навчального предмета засобами ІТ-технологій. Активна творча діяльність передбачає наявність і актуалізацію (*від лат. actualis – фактично існуючий – перехід зі стану можливості, потенції у стан дійсності*) [682, с. 457] теоретичних знань, які стають підґрунтям створення нових історичних або педагогічних проєктів, у нашому дослідженні – власного мультимедійного

супроводу до уроків історії у закладах освіти, електронних посібників до окремих тем (згідно з навчальною програмою), окремих статей до інформаційно-довідкових мультимедійних видань, тестових програм контролю історичних знань і умінь з використанням засобів ІТ-технологій тощо.

Здатність до творчості та предметно-історичної діяльності – важлива якість професійної компетентності майбутніх учителів історії, проте у нашому дослідженні робимо основний акцент історико-дослідницькій діяльності на основі залучення ІТ-технологій. Показники креативно-проектного критерію: необхідні професійні якості (творче ставлення до освітньої діяльності; інтерес до інновацій в освітньому процесі; аналітичний розум; оригінальність мислення; зацікавленість минулим людства; наполегливість і цілеспрямованість; відповідальність; пошук власних методів для використання фахових знань з історії та суспільно-гуманітарних дисциплін у закладах загальної середньої освіти); особистісні якості (розвинений інтелект, гнучкість розуму; широка ерудиція; розвинена інтуїція та логічне мислення; кмітливість; спостережливість; спроможність генерувати нові ідеї; здатність до творчості та раціоналізаторства у різних їх проявах; почуття гумору). Отже, креативно-проектний компонент розробленої педагогічної системи передбачає творче та дослідницьке самовираження майбутніх учителів у навчальній та професійній діяльності з використанням засобів ІТ-технологій, створення власних компонентів ІОС.

Оцінно-рефлексивний компонент визначає сформованість здатності критично оцінювати компоненти ІОС, здійснювати добір електронних освітніх ресурсів, а також спроможність до рефлексивного оцінювання, осмислення й аналізу власної історично-педагогічної діяльності. Зазначений компонент передбачає формування ціннісних орієнтирів у галузі сучасних навчальних засобів, створених на основі ІТ-технологій; розвиток критичного погляду на змістовий та мультимедійний контент електронних освітніх ресурсів, умінь здійснювати аналіз компонентів ІОС щодо перспективи їх використання у діяльності вчителя історії тощо. Оцінно-рефлексивний компонент педагогічної системи спрямований також на професійне самовдосконалення особистості

майбутнього вчителя історії, тобто цілеспрямовану, систематичну й творчу самостійну діяльність із розширення фахових знань, розвитку умінь, здібностей, особистісного зростання.

Оцінно-рефлексивний критерій реалізується в таких показниках: уміння педагогічної рефлексії (здатність до професійного самовдосконалення; вміння оцінювати і аналізувати власну педагогічну діяльність (самодіагностика); здатність коригувати власні недоліки); діагностико-оцінні вміння (діагностика і контроль під час викладання історії у ЗЗСО; уміння здійснювати різносторонній підхід до аналізу ситуацій залежно від цілей та умов; уміння адекватно оцінити дієві засоби відповідних технологій у ході здобуття фахових знань з історії).

Ураховуючи те, що кожен з критеріїв має діагностуватися, у зведеній таблиці (табл. 3.1) вказано методи, що пропонуються для отримання кількісних даних.

Диференціація рівнів ґрунтувалась на відомих у психолого-педагогічних дослідженнях В. Беспалька, В. Тесленко, О. Спіріна методиках оцінювання навченості. Зокрема, вчений В. Биков пропонує оцінювати рівень сформованості професійної компетентності майбутніх учителів історії відповідно до загальних положень про оцінювання навчальних досягнень [72].

Відповідно, оцінювання навченості, за В. Беспальком [60], передбачає виділення таких рівнів: перший – рівень ідентифікації (знайомства), коли майбутні вчителі впізнають (розрізняють, співвідносять) вивчені об'єкти і процеси, якщо вони представлені або надано їх зображення, характеристика; другий – рівень відтворення, коли майбутні вчителі відтворюють (повторюють, репродукують) раніше засвоєні навчальні відомості, операції, дії, вирішують типові завдання.

Третій рівень – рівень знань, умінь і навичок, що передбачає засвоєння виконання дій, загальна методика і послідовність яких вивчені на заняттях, але зміст та умови нові (самостійне вирішення нестандартних завдань, уміння застосувати набуті знання у практичній діяльності).

**Компоненти, критерії, показники й методи оцінювання
сформованості професійної компетентності
майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки**

Компоненти системи	Критерії	Показники	Методи
Мотиваційно-ціннісний	Мотиваційно-ціннісний	<p align="center">Соціально-професійні мотиви</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ сформованість сукупності цілей і мотивів, адекватних меті та завданням професійної діяльності; ▪ чіткість уявлення про необхідність засвоєння фахових знань з історії у професійній системі; ▪ потреба до постійного підвищення рівня професійної компетентності; ▪ позитивне ставлення до професії; <p align="center">Особистісні мотиви</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ прагнення майбутнього учителя історії до самостійних дій у творчому процесі; ▪ наявність ціннісної мотивації до досягнення успіху. <p align="center">Специфічні мотиви</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ сформованість потреби у використанні засобів ІТ-технологій у засвоєнні фахових знань; ▪ - спрямованість особистості до творчості. 	<p>Методика «Мотивація досягнення успіху»; методика вивчення мотивації В. Смекала і М. Кучери «Спрямованість особистості»; опитувальник із вимірювання мотивації досягнень; методика виявлення ціннісних орієнтацій (спрямованості) особистості М. Рокича. Анкетування співбесіда спостереження.</p>
Інформаційно-когнітивний	Інформаційно-когнітивний	<p align="center">Психолого-педагогічні знання</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ обсяг психологічних та педагогічних знань. <p align="center">Історичні знання</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ обсяг знань з професійно орієнтованих фахових дисциплін. <p align="center">Знання методики викладання</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ комплекс дидактико-методичних знань викладання фахових дисциплін; ▪ - широта обізнаності з різними засобами ІТ-технологій у процесі засвоєння фахових знань з історії. 	<p>Тестування, опитування, контрольні і самостійні роботи, метод самооцінювання.</p>

Компоненти системи	Критерії	Показники	Методи
Операційно-діяльнісний	Операційно-діяльнісний	<p>Теоретичні вміння</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ сформованість комплексу загальнопедагогічних умінь (прогностичних, конструктивних, організаторських, комунікативних, когнітивних, рефлексивних). <p>Внутрішні (предметні) вміння</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ уміння викладання історії у ЗЗСО різних типів; ▪ навички аналізу історичних явищ і подій; ▪ вирішення проблем у галузі історії. <p>Володіння педагогічними технологіями</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ уміння користуватися засобами ІТ-технологій у процесі викладання історії; ▪ - уміння здобувати фахові знання з історії засобами відповідних технологій. 	Проблемно-пошукові завдання; опитування, тестування, контрольні і самостійні роботи, результати виконання кейсів, метод самооцінювання.
Креативно-проектний	Креативно-проектний	<p>Необхідні професійні якості</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ творче ставлення до освітньої діяльності; ▪ інтерес до інновацій в освітньому процесі; ▪ аналітичний розум; ▪ оригінальність мислення; ▪ зацікавленість минулим людства; ▪ наполегливість і цілеспрямованість; ▪ відповідальність; ▪ пошук власних методів для використання фахових знань з історії та суспільно-гуманітарних дисциплін у закладах загальної середньої освіти. <p>Особистісні якості</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ розвинений інтелект, гнучкість розуму; ▪ широка ерудиція; ▪ розвинена інтуїція та логічне мислення; ▪ кмітливість; ▪ спостережливість; ▪ спроможність генерувати нові ідеї; ▪ здатність до творчості та раціоналізаторства у різних їх проявах; ▪ - почуття гумору. 	Творчі завдання, співбесіда.

Компоненти системи	Критерії	Показники	Методи
Оцінно-рефлексивний	Оцінно-рефлексивний	<p>Уміння педагогічної рефлексії</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ здатність до професійного самовдосконалення; ▪ уміння оцінювати і аналізувати власну педагогічну діяльність (самодіагностика); ▪ здатність коригувати власні недоліки. <p>Діагностико-оцінні вміння</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ уміння здійснювати діагностику і контроль під час викладання історії та суспільно-гуманітарних дисциплін у закладах загальної середньої освіти; ▪ уміння здійснювати різносторонній підхід до аналізу ситуацій залежно від цілей та умов; ▪ уміння адекватно оцінити дієві засоби відповідних технологій у ході здобуття фахових знань з історії. 	Аналітичне завдання, співбесіди, тести, анкетування.

Четвертий рівень – рівень творчості, трансформації знань [60].

Дослідник В. Тесленко [637] запропонував п'ятирівневу класифікацію засвоєння навчального матеріалу: інформаційний (упізнавання відомих відомостей, рівень розуміння); репродуктивний (відтворення даних, здійснення перетворень алгоритмічного характеру); базовий (розуміння істотних сторін навчальних відомостей, володіння загальними принципами пошуку алгоритму); підвищений рівень (використання навчальних відомостей у нестандартних умовах, уміння вести евристичний пошук); творчий (наявність самостійного критичного оцінювання навчальних відомостей, володіння елементами дослідницької діяльності) [637].

Для нашого експериментального дослідження було також застосовано орієнтовний опис індикаторів рівнів інформаційно-комунікаційної компетентності О. Спіріна, котрий конкретизує кожен рівень фахової підготовки з огляду на специфіку професійних завдань учителя інформатики [612].

Початковий (перший) рівень, коли майбутні вчителі демонструють елементарне розуміння суті та історії розвитку ІТ-техно-

логії, що використовуються у певній предметній галузі; характеризують основні професійні завдання, виконання яких доцільно здійснювати з використанням ІТ-технологій.

Мінімально-базовий (другий) рівень: відтворення основних положень теорій ІТ-технологій, що використовуються в певній предметній галузі, демонстрація розуміння таких теорій та можливостей ІТ-технологій шляхом застосування відповідних знань і вмінь до виконання елементарних професійних завдань.

Базовий (третій) рівень: знання з ІТ-технологій подаються логічно й послідовно, а майбутні вчителі самостійно знаходять, аналізують та тлумачать відомості з ІТ-технологій у контексті предметної галузі, правильно добирають і використовують ІТ-технології для виконання основних професійних завдань.

Підвищений (четвертий) рівень розширення базових компетентностей: використання методів критичного аналізу та розвитку теорій ІТ-технологій; розв'язання професійних завдань підвищеної складності з використанням ІТ-технологій, а також вносять інновації до елементів наявних ІТ-технологій.

Поглиблений (п'ятий) рівень: знання новітніх теорій ІТ-технологій, їх інтерпретації на поглибленому рівні та критичне оцінювання; здатність розв'язувати нестандартні професійні завдання теоретичного й практичного характеру, зокрема з моделювання, проєктування, розроблення, впровадження, налагодження елементів нових ІТ-технологій.

Дослідницький (шостий) рівень: повне володіння предметною галуззю ІТ-технологій з оригінальним внеском до їх розвитку; здатність розв'язувати інноваційні професійні завдання теоретичного й практичного характеру в галузі ІТ-технологій, зокрема, з налагодження та управління ними [612].

Опис рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки здійснювався також з урахуванням змісту компонентів ІК-компетентності вчителів гуманітарних спеціальностей, виокремлених і схарактеризованих Л. Карташовою [279]: теоретичних (система знань у галузі ІТ-технологій, технології, методи та форми їх упровадження в професійну діяльність тощо); практичних (сукупність умінь і навичок використання засобів ІТ-технологій); методичних (система

соціально-наукових, психологічних, педагогічних знань та вмінь із питань планування та здійснення ОП: розроблення електронних навчальних матеріалів, удосконалення предметних компетентностей через застосування ІТ-технологій; підвищення педагогічної майстерності засобами ІТ-технологій; моніторинг досягнень учнів засобами ІТ-технологій) [393].

Спираючись на орієнтовні вимоги оцінювання навчальних досягнень учнів з історії, затверджені 2013 р. МОН України, відповідно до нових державних стандартів, прийнятих у 2011 р., та змін, унесених наказами Міністерства освіти і науки № 1009 від 19.08.2016 р. та № 1146 від 16.09.2020 р., вважаємо за потрібне виокремити чотири рівні навчальних досягнень учнів: початковий, середній, достатній та високий [533]. Зазначимо, що кожен наступний рівень містить вимоги до попереднього, а також додає нові вимоги. У результаті аналізу психолого-педагогічних досліджень із проблем вивчення рівнів навченості суб'єктів навчання різних предметних галузей відповідно до виокремлених у дослідженні компонентів, критеріїв і показників їх сформованості ми визначили рівні професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Рівні професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки

Рівень	Характеристика
Початковий рівень	<p>Часткове сприймання й розуміння історичних джерел, слабо сформоване предметно-історичне мислення, незначне володіння спеціальною історичною термінологією, стихійність мотивації та ситуативний інтерес до застосування МНЗ у процесі фахової підготовки.</p> <p>Теоретичні знання історичного матеріалу поверхові, слабка орієнтація в історичних відомостях. Обмеженість фахово-історичного тезаурусу та навичок у процесі фахової підготовки майбутніх учителів історії. Має загальне уявлення про наявні засоби ІОС з історії, але знання не систематизовані, майже відсутні вміння та навички виконання професійних завдань з ІТ-технологій, а також здійснення самостійної професійної діяльності.</p>

Рівень	Характеристика
Середній рівень	<p>Опрацювання історичних джерел на репродуктивному рівні, без глибокого усвідомлення їх інформативності; застосування знань та спеціальної історичної термінології на практиці задовільне.</p> <p>Неглибоке володіння фахово-історичним тезаурусом, слабка сформованість навичок фахової підготовки майбутніх учителів історії, поверхова орієнтація в історичному матеріалі, неглибокі знання у сфері методики навчання історії та суспільно-гуманітарних дисциплін.</p> <p>Наявний інтерес до сучасних ІТ-технологій, однак усвідомлення значущості мультимедіа як засобу професійної діяльності не виходить за межі навчального матеріалу.</p> <p>У сфері ІТ-технологій сформовані основні вміння користувача-початківця. Застосування ІТ-технологій для виконання змістових і професійно орієнтованих завдань обмежені відомими зразками. Сформовані окремі вміння опрацювання мультимедійного матеріалу. Аналітичні оцінні навички роботи з мультимедійними навчальними засобами виявляються недостатньо. Творчі прояви у сфері застосування мультимедійних засобів у професійній діяльності відсутні.</p>
Достатній рівень	<p>Стійкий мотивований інтерес до майбутньої професії, глибокі знання фахових дисциплін, сформовані навички педагогічної діяльності й мислення, розвинені дослідницькі навички, зацікавленість ІТ-технологіями й навчальними засобами з історії, знання цих засобів та розвинені навички користування ними в навчальній діяльності.</p> <p>Наявні здатність пов'язувати професійні успіхи з використанням ІТ-технологій, уміння застосовувати їх для виконання навчально-виховних завдань, проте творчі прояви в розробленні власних МНЗ формалізовані, здатність до професійного самовдосконалення у процесі фахової підготовки майбутніх учителів історії з використанням засобів мультимедіа обмежена, пошук власних методів застосування МНЗ на уроках історії та суспільно-гуманітарних дисциплін у закладах загальної середньої освіти відсутній.</p>
Високий рівень	<p>Міцні знання в галузі історії та суспільно-гуманітарних дисциплін, методики навчання історії, широкий предметно-історичний світогляд і фахово-історичний тезаурус, усталена потреба в професійній самореалізації в умовах застосування ІТ-технологій.</p> <p>Наявна здатність пов'язувати власні професійні успіхи з використанням засобів ІОС з історії та суспільно-гуманітарних дисциплін як для вирішення особистих пізнавальних професійно орієнтованих потреб, так і в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти. Широкі й міцні знання з</p>

Рівень	Характеристика
	фахових дисциплін, набуті з використанням засобів мультимедіа, а також знання самих засобів з історії, уміння їх аналізувати, адекватно оцінювати й використовувати. Творчі прояви у сфері застосування мультимедійних засобів у професійній діяльності характеризує оригінальність та неординарність.

Як видно з таблиці, характерні ознаки рівнів сформованості професійної компетентності вчителя історії відображають компоненти цієї інтегративної властивості особистості і дозволяють об'єктивно схарактеризувати ступінь сформованості досліджуваного феномену. Підсумовуючи викладене, зауважимо, що розроблені й обґрунтовані критерії та показники рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів історії в процесі фахової підготовки дають змогу провести науковий експеримент.

3.2. Обґрунтування цілей та завдань формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки

Правильно визначені структурні складники формування професійної компетентності майбутніх учителів історії сприяють визначенню їх цілей та завдань. Саме вони дозволяють наперед визначити результат означеного процесу. Тобто завдяки правильності сформульованих навчальних цілей, які описують заплановані результати процесу фахової підготовки в термінах виконавських умінь майбутніх учителів, описані виконання приймаються за результати. Зазначимо, що навчальні цілі гармонізують усі три види діяльності: викладання, учіння та оцінювання. Також зауважимо, що цілі як системоутворювальний компонент формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки регулюють ОП та визначають технологію його реалізації.

Відповідно, визначені результати формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової

підготовки відображаються в змісті освіти. Таким чином, поняття «цілі навчання» і «зміст освіти» задекларовані в освітніх державних стандартах, а також відображені в освітніх програмах, навчальних планах, робочих навчальних програмах дисциплін тощо.

Питання обґрунтування цілей формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової досліджували вчені В. Беспалько [58; 59], М. Кларін [287], О. Красовська [322], Д. Левітес [352], І. Лернер, М. Скаткін [358], І. Малафійк [392], А. Маркова [404] та ін.

Зокрема, цілями навчання прийнято вважати ідеальне мислення передбачення кінцевого результату процесу навчання, до якого прагнуть і викладачі, і майбутні вчителі. Услід за В. Манько [401, с. 75] визначаємо чотири типи цілей навчання: визначення цілей через зміст навчального матеріалу фахової підготовки; через навчальну діяльність майбутніх учителів; через внутрішні процеси їх розвитку та через діяльність викладачів. Таким чином, у сучасних умовах розвитку інформаційного суспільства до основних цільових орієнтирів фахової підготовки майбутніх учителів історії слід віднести такі: підготовка висококваліфікованих фахівців для певної галузі, наприклад, для шкільної освіти; підготовка гармонійно розвиненої особистості, здатної до використання в ОП сучасних ТЗН; забезпечення передавання культурної спадщини, даних з історичного минулого, досвіду.

До найголовніших цілей навчання Американський стандарт історичної освіти відносить такі: оволодіння знаннями про минуле; розвиток історичного мислення; розвиток особистості учня через розуміння різноманітності світу, культур, стилів життя; позиція особистості в суспільстві [724, с. 297–386]. Хоча варто зазначити, що така постановка цілей навчання не відповідає вимогам сучасних педагогічних технологій, у яких саме мета є тим інструментальним засобом, що визначає зміст, методи та форми організації фахової підготовки майбутніх учителів. Проект цілей навчання на основі компетентнісного підходу, на думку Т. Лазаревої [351], стає очікуваним застосуванням майбутніми учителями набутих компетентностей. Серед них можна виокремити такі: навчальний, розвивальний та виховний складники процесу фахової підготовки; ієрархічна система елементів різних рівнів під поряд-

кування; структура їхньої майбутньої професійної діяльності; спрямування на формування особистості творчого фахівця, а також необхідних для майбутньої творчої діяльності професійних якостей, властивостей та творчих здібностей. Також і Д. Левітес [352, с. 82] визначає цілі-вектори та цілі – заплановані результати. Спочатку, виступаючи як кінцевий результат, цілі-вектори, через самоактуалізацію, самовизначення й розвиток особистості майбутніх учителів стають цілями – запланованими результатами, які поетапно скеровують процес фахової підготовки на запланований результат.

Отже, конкретизуємо головні освітні цілі педагогічної системи. Передусім має існувати єдина система цілей ОП, точніше чітка ієрархія, в якій узгоджено всі рівні представлення цілей. До них доцільно віднести: цілі освітньої системи; загальні вимоги суспільства; державні (галузеві) стандарти вищої освіти; цілі (місію) ЗВО; цілі освітньо-професійної програми, навчального плану; цілі конкретної навчальної дисципліни; цілі конкретного заняття з навчальної дисципліни [285]. Більш чітку ієрархію мають загальні цілі. Вони, на думку І. Малафіїка, стають своєрідними орієнтирами, що конкретизуються в цілях нижчих рівнів. Відповідно, конкретно предметні цілі через вираження досвіду (знання, уміння, навички, емоційно-ціннісні норми та способи творчої діяльності) реалізуються на заняттях з відповідних дисциплін [392, с. 168–170]. Важливо забезпечити розуміння і сприйняття майбутніми вчителями історії цілей та подальшу успішну реалізацію їх в ОП.

Досі немає єдиного підходу до визначення цілей і завдань педагогічної освіти. Значна частина вчених, спираючись на знаннєву орієнтацію фахової підготовки майбутніх учителів історії, відзначає, що метою вивчення історії стає набуття знань історичних процесів, явищ, подій, дат, персоналій тощо. Решта, звертаючи увагу на особистісну орієнтацію майбутніх учителів історії, розглядає їхню фахову підготовку як інструмент самоідентифікації, ціннісного самовизначення, чинник етичного становлення особи та процесу опанування мови, історії й культури в ході їх інтегрування до громадянського, культурного й професійного співтовариства [497].

Звертаючи увагу на необхідність ранжування цілей [29, с. 46–48], в дослідженні ми визначили низку вимог до їх формулювання: конкретність, структурність та діагностичність. Так, завдяки *конкретизації* цілі стають певним дороговказом для майбутніх учителів історії, що проявляється в очікуваних результатах діяльності. Причому це відбувається через перетворення зовнішніх цілей на внутрішні, тобто на мотиви діяльності, що ґрунтуються на їхніх внутрішніх потребах й інтересах.

Завдяки представленню цілей через якісні та кількісні характеристики, тобто як конкретних результатів, вони набувають ознак *вимірюваності або діагностичності*. Так, процес фахової підготовки майбутніх учителів набуває зовнішніх ознак, які можна розпізнати та виміряти. Це можливо через вироблення певної шкали оцінювання, яка демонструє пряме чи непряме вимірювання. Ми звертаємо увагу на думку М. Кларіна [287, с. 31], який відзначає необхідність розроблення такої системи цілей на основі педагогічної таксономії, що складається з відповідних категорій та послідовних рівнів (ієрархії).

Таким чином, вслід за Д. Чернілевським [674] ми вважаємо, що процес фахової підготовки майбутніх учителів історії обов'язково має включати цілепокладання з обґрунтуванням тезаурусу цілей, що характеризують структуру і зміст моделі майбутнього учителя. Також він має спиратися на певну автономність проектування ЗВО освітніх програм фахової підготовки майбутніх учителів історії, навчальних планів, навчальних програм, модулів, зокрема міждисциплінарних, індивідуальних навчальних завдань тощо. Відтак, у ході впровадження сучасних педагогічних технологій фахової підготовки майбутніх учителів історії з їх систематичною діагностикою та можливою корекцією цілей очікувані результати будуть реалізовані.

Отже, розглядаємо досліджуваний феномен як процес, що охоплює низку взаємопов'язаних етапів: формулювання цілей, добору змісту, розроблення освітнього стандарту з визначенням кінцевих, підсумкових та інтегративних результатів фахової підготовки майбутніх учителів історії.

Таким чином, *цілі формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки*

тракуємо як очікувані та бажані результати, досягнення яких забезпечується цілеспрямованою діяльністю учасників ОП. Комплекс цілей формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки будемо розглядати з позиції створення їх ієрархії як неподільної системи зі своїми взаємозв'язками.

Підґрунтям цієї педагогічної системи є загальна ціль, яка поєднує цілі, відображає орієнтацію цих цілей на визначений результат на всіх рівнях. Досягнення загальної мети формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки забезпечить реалізація конкретних цілей (рис. 3.2). Відтак, необхідний результат фахової підготовки майбутніх учителів історії стає загальною (генеральною) метою означеного процесу. До них насамперед відносимо сучасні потреби суспільства, що конкретизуються соціальним замовленням й уподобаннями батьків та учнів закладів загальної середньої освіти як суб'єктів освітнього процесу, зокрема, щодо вивчення історії. Тобто нульовий рівень цілі задається зовні й комплексно відображає загальні вимоги до майбутніх учителів історії та конкретизується в цілях першого рівня, що є своєрідним орієнтиром у процесі фахової підготовки майбутніх учителів історії.

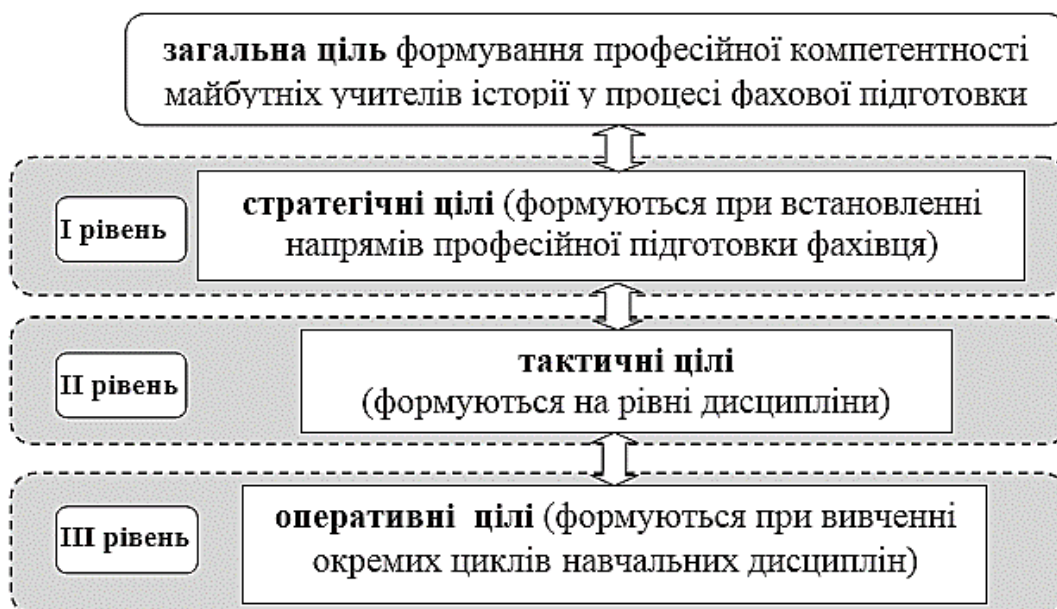


Рис. 3.2. Рівні педагогічної системи цілей цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки

Поділ параметрів порядку на структурні елементи нижчого рівня, які є компонентами загальної цілі, дає змогу визначити стратегічні цілі, які, у свою чергу, зумовлюють цілі, що реалізуються в різних видах та формах формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки – тактичні цілі. Останні знаходять уточнення в цілях, що реалізуються по відношенню до різних суб'єктів, а саме в оперативних цілях.

Означена система структуризації дозволяє представити ієрархію цілей формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки. Для її відображення ми залучили функціонально-змістовий принцип системного підходу, представлений вченими В. Марігодовим та С. Моторною [402, с. 51]. Він допомагає відобразити ієрархічну структуру цілей за допомогою поділу загальної цілі на цілі I рівня з подальшим їх поділом на нові цілі II, III рівнів. Це може відбуватися завдяки визначенню декількох рангів цілей.

Відповідно, формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки покликане реалізувати на практиці загальну мету. Однак для відповідного визначення результатів фахової підготовки майбутніх учителів історії необхідно дотримуватись певних вимог: наведення умов (обмежень), за яких необхідно демонструвати результат навчання; співвіднесення результату тій чи іншій сфері та відповідному ієрархічному рівню; визначення дієслова відповідного рівня із добором предмета вивчення або предмета дії (іменник, що вживається за дієсловом) [205; 422, с. 5; 718]. Тобто опис результату фахової підготовки майбутніх учителів історії розпочинається дієсловом дії, за яким іде об'єкт дієслова, а далі фраза, яка формує контекст. До того ж слід уникати складних речень та таких виразів, як «знати», «розуміти», «усвідомити», «опанувати», «ознайомитися».

Формулювання ієрархії цілей фахової підготовки майбутніх учителів з їх чітким упорядкуванням та діагностуванням відбувається через визначення рівнів та категорій цілей з конкретним їх описом. Найпоширенішим розподілом за рівнями вже більш як півстоліття є загальноприйнята в міжнародному освітньому сере-

довищі таксономія Б. Блума [710], розроблена групою американських учених. Ними було визначено низку взаємопов'язаних груп цілей з визначенням їх змісту: *когнітивна, або пізнавальна* – реалізовується через знання і розуміння з подальшим аналізом, синтезом й оцінюванням; *афективна, або емоційна* – виражається через сприймання, організацію, розподіл за значенням; *психомоторна* – проявляється через імітацію, маніпуляцію, точність та реалізацією низки навичок (письмових, мовних, фізичних тощо). Нам імponує ідея білоруських учених виділяти чотири рівні засвоєння навчального матеріалу: уявлення; розуміння; застосування; творчість («перенесення» досвіду). Зокрема, процес формулювання результатів навчання вченими Е. Каліцьким, М. Ільїним, Н. Сікорським [267, с. 7] характеризується низкою дієслів: *видозмінювати, імпровізувати, комбінувати, конструювати, модернізувати, модифікувати, оновлювати* тощо.

Виходячи з названих підходів, визначаємо такі структурні одиниці ієрархії цілей формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки.

Розуміння (Comprehension, Understanding) – здатність розуміти та інтерпретувати вивчене [412; 594]. Здатність майбутніх учителів історії пояснювати факти, принципи, історичні факти та відомості з перетворенням вербального матеріалу на схеми та іншу умовно-графічну наочність. Обов'язковим є прогнозування наслідків на основі отриманих знань. Наприклад: **пояснити** відмінності державного устрою Української Центральної Ради, Гетьманату Української держави та Директорії УНР; **класифікувати** програми українських політичних партій, що діяли на рубежі XIX – XX ст. на території Західної та Наддніпрянської України; **розпізнати** на історичній карті українські міста, де в першій третині XIX ст. діяли масонські ложі та декабристські організації тощо.

Запам'ятовування, знання (Remembering, Knowledge) – здатність запам'ятовувати, відтворювати факти (терміни, конкретні факти, методи і процедури, основні поняття, правила й принципи цілісні теорії тощо). Для формулювання результатів фахової підготовки використовуються визначені дієслова доконаного виду [422; 594], наприклад: **назвати** етапи українського національного

руху протягом XIX ст.; **описати** принципи побудови масонської ложі; **визначити** причини розвитку громадівського руху; **скласти список** принципів устрою суспільства згідно з уставними документами Товариства Святих Кирила і Мефодія тощо;

Застосування (Applying) – здатність використовувати вивчений матеріал у нових ситуаціях, наприклад, застосовувати ідеї та концепції для виконання конкретних завдань. Для формулювання результатів формування професійної компетентності у майбутніх учителів використовуються визначені вченими дієслова [422; 594], наприклад: **знайти залежність** між пережитками кріпацтва та екстенсивним методом ведення господарства; **вибрати** з-поміж запропонованих варіантів приклади русифікації українського суспільства XIX ст.; **побудувати** схему наслідків Великої аграрної реформи 1861 р. тощо;

Аналіз (Analysing) – здатність розбивати інформацію на компоненти, розуміти їх взаємозв'язки та організаційну структуру, бачити помилки й огріхи в логіці міркувань, різницю між фактами й наслідками, оцінювати значущість даних [422; 594]. Наприклад: **порівняти** принципи аграрних реформ 1848 та 1861 рр. на українських землях; **проаналізувати** наслідки для українського суспільства впровадження Валуєвського циркуляру та Емського указу; **оцінити** роль, результати діяльності та вплив на розвиток українського національного руху в результаті створення та діяльності Південно-західного відділу Російського географічного товариства.

Синтез (Synthesis, Створення, Creating) – здатність поєднувати частини разом, щоб одержати ціле з новою системною властивістю [422; 594]. Наприклад: **визначити** і сформулювати перелік суперечностей, які необхідно було вирішити в результаті скасування кріпацтва в Російській імперії в результаті Аграрної реформи 1861 р.; **узагальнити** причини зменшення селянських наділів в результаті Аграрної реформи 1861 р. у різних регіонах України (Лівобережжя, Правобережжя та Південь України); **упорядкувати** перелік головних вимог селян у ході соціальних протестів напередодні аграрної реформи 1861 р. тощо.

Оцінювання (Evaluation, Evaluating) – здатність оцінювати важливість матеріалу для конкретної цілі [422; 594]. Щоб визна-

чити, що майбутній учитель історії досяг рівня оцінювання, необхідно, щоб він продемонстрував результати виконання таких завдань: **рейтингувати** результати проведеної Аграрної реформи 1861 р. в розрізі отриманої селянами, поміщиками та церквою землі в різних регіонах України – в кожній губернії, повіті та генерал-губернаторстві; **оцінити**, як змінився (збільшився чи зменшився, у скільки разів) рівень викупних платежів тимчасовозобов'язаними селянами відразу після проведення реформи 1861 р., а також 1870, 1885, 1900 рр. та після проведення Столипінської аграрної реформи; **зробити висновок** про характер соціальних, економічних та правових змін на селі в результаті проведення Аграрної реформи 1861 р. та їх вплив на розвиток економіки другої половини ХІХ ст.

Подібне питання передбачає наближення майбутніх учителів до виконання завдань творчого рівня. Однак таксономія Б. Блума не передбачає творчого рівня. Уважаємо, що означена система має деякі вади, зокрема, для педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки. Водночас нам імпонує підхід В. Беспалька [58] та білоруських учених Е. Каліцького, М. Ільїна, Н. Сікорської [267], які пропонують до класифікації рівнів засвоєння додати творчий рівень (творча дія або перенесення» досвіду – самостійне конструювання способу діяльності, пошук нової інформації (знання-трансформації)). Перед цим досягається рівень застосування, продуктивної дії-пошуку і використання суб'єктивно нової інформації для самостійного виконання нової дії (знання, уміння і навички). Також йому передують рівень відтворення, репродуктивна дія – самостійне відтворення і застосування інформації для виконання певної дії (знання-копії). А першим є рівень упізнавання об'єктів, властивостей, процесів під час повторного сприймання інформації про них чи дій з ними (знання-знайомство). Важливим аспектом, на наш погляд, є дотримання чітких правил, які у процесі фахової підготовки майбутніх учителів історії допомагають застосовувати загальноприйняті алгоритми для виконання типових завдань. Відтак, регулярне вдосконалення фахових умінь, набутий досвід сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх учителів історії, що дозволяє

працювати вже на посаді вчителя в дещо нових умовах. На основі системної та багатокомпонентної репродуктивної діяльності розвивається продуктивна, яка допомагає створювати нові реалії порівняно з тими освітніми результатами, яких майбутні вчителі досягали раніше. Складниками генеральної цілі варто виділити розвивальну, самореалізаційну та компетентнісну підцілі.

Інтенсивний розвиток інформаційного суспільства, упровадження принципів особистісно орієнтованого та гуманістичного підходів до ОП приводить до необхідності формувати у педагогів відповідні особистісні якості та рівень професійного розвитку. Відтак, **розвивальна підціль** спрямована на розвиток професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки. До її складу доцільно віднести працьовитість та ерудованість, соціальну активність, а також чесність і громадську відповідальність майбутніх учителів історії з розвитком у них логічного мислення та здатності до рефлексії.

Важливим стимулом для названої підцілі є **самореалізаційна**, яка направляє професійний розвиток майбутніх учителів історії в умовах взаємодії особистості із соціумом та здатності до самоосвітньої діяльності. Для цього в майбутніх учителів має бути сформована на певному рівні потреба в самовизначенні, самоорганізації та самоактуалізації завдяки вмінню репрезентувати себе як фахівця та здатності приймати адекватні рішення у нестандартних педагогічних ситуаціях.

Означена нами педагогічна система здатна функціонувати в умовах долучення **компетентнісної підцілі**. Вона реалізовується завдяки врахуванню принципів компетентнісного підходу в процесі фахової підготовки майбутніх учителів історії. Саме компетентність як рівень відповідності цим вимогам визначає готовність майбутніх учителів історії до здійснення професійних функцій у педагогічній діяльності.

Таким чином, для визначення основних вимог до цілей, їх структури процес фахової підготовки майбутніх учителів історії передбачає впорядкування ієрархії цілей. Для цього необхідно сконцентрувати зусилля на головному в освітній діяльності, визначити першочергові навчальні завдання і перспективи фахової підготовки майбутніх учителів історії. Відповідно, створені

умови для усвідомлення майбутніми вчителями історії орієнтирів навчальної діяльності та взаємодії учасників освітнього процесу створюють еталони оцінювання результатів навчання, які доцільно коригувати та уточнювати в процесі фахової підготовки. Отже, чітке формулювання цілей, відображене в результатах навчальної діяльності, забезпечує надійність і об'єктивність формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки.

3.3. Проєктування змісту фахової підготовки майбутніх учителів історії

Для визначення складників змісту компетентнісно орієнтованої підготовки майбутніх учителів історії проаналізуємо зміст їхньої фахової підготовки. Для цього визначимо основні (ключові) моменти проєктування компетентнісно орієнтованого змісту фахової підготовки здобувачів освіти. Ми згодні з думкою дослідниці О. Заїр-Бек, яка, аналізуючи поняття «педагогічне проєктування» як особливий вид творчої діяльності педагога, що виникає в ході створення й реалізації педагогічних задумів, спрямованих на вдосконалення освіти, звертає увагу на його перевагу в плані наукової конструктивності в ході прикладних досліджень [228, с. 25, 22]. Крім того, А. Хуторський та В. Краєвський діяльність з вибору адекватних педагогічних рішень, ефективність яких має теоретичне й практичне підтвердження, а також детальне, послідовне та обґрунтоване їх викладення, позиціонують як педагогічне проєктування [321]. Ми підтримуємо думку, що зміст вищої освіти – це «зумовлена потребами суспільства система знань, умінь і навичок особи, її професійних, світоглядних і громадянських якостей, що має бути сформована у процесі навчання, з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури, мистецтва» [324, с. 321].

Проблематику закономірностей педагогічного проєктування вивчали низка вчених: В. Безрукова [52], В. Беспалько [58], О. Заїр-Бек [228], О. Коберник [294], В. Монахов [437], Н. Суртаєва [624], В. Цісарук [668] та ін. Зокрема, ми зосереджуємо

увагу на позиції О. Коберника [294, с. 29], що проектування ОП має супроводжуватись низкою обов'язкових принципів: ієрархічності, цілісності; структурності, а також взаємозв'язку системи із середовищем та багатоваріантності описування, коли кожна система, що становить складний об'єкт, може бути описана багатьма способами.

Також у ході проектування змісту вищої освіти як педагогічно сформованої системи знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності й емоційно-ціннісного ставлення майбутніх учителів [323, с. 321] необхідно виявити джерела та чинники, що впливають на визначення та формування цього змісту в конкретному втіленні. Б. Гершунський визначає зміст освіти як педагогічно обґрунтовану, логічно впорядковану й текстуально зафіксовану в навчальних програмах наукову інформацію професійної спрямованості, що підлягає вивченню з метою опанування майбутніми вчителями всіх компонентів змісту професійної освіти відповідного рівня і профілю [143, с. 12]. Згідно з думкою Ю. Бабанського зміст освіти – це система наукових знань, умінь та навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей майбутніх учителів з формуванням їхнього світогляду, моралі й поведінки [38, с. 118].

Спираючись на теоретичні підходи вчених [307; 689; 696] до визначення проектування змісту освіти (теорія дидактичного матеріалізму; формальна теорія змісту освіти; утилітарна концепції; теорія функціонального матеріалізму та операційної структуризації тощо [606]), виокремлюємо низку основних принципів проектування змісту компетентнісно орієнтованої фахової підготовки майбутніх учителів. До них ми відносимо такі принципи: науковості; фундаменталізації, гуманізації змісту та освіти; доступності змісту освіти; єдності змістової та процесуальної сторін фахової підготовки; відповідності освіти вимогам суспільства, науки, культури й особистості; відповідності змісту освіти цілям обраної моделі освіти; структурної єдності змісту освіти на різних рівнях спільності й на міждисциплінарному рівні.

Основними джерелами проектування змісту освіти І. Лернер називав: соціальний досвід; види діяльності; знання про закономірності засвоєння змісту освіти; методи, засоби та організаційні

форми навчання; умови конкретного навчального закладу; зміст діяльності викладача [359, с. 137]. Частково вдосконалює цю схему І. Харламов, визначаючи зміст освіти як систему наукових знань, умінь та навичок, а також світоглядних і морально-етичних ідей, якими оволодівають майбутні вчителі [655, с. 117]. Головними елементами соціального досвіду в майбутніх учителів історії, на думку вчених І. Лернера та М. Скаткіна, є такі: а) набуті вже знання про природу, суспільство, техніку і способи діяльності; б) досвід здійснення відомих способів діяльності на прикладі наявних умінь та навичок; в) досвід творчої, пошукової діяльності з вирішення нових суспільних проблем; г) досвід ставлення до світу, один до одного, системи емоційної, вольової, моральної та естетичної вихованості [595, с. 102].

Для більш ґрунтовного аналізу вказаного процесу проектування навчального матеріалу нами було проаналізовано низку наукових досліджень [15; 38; 358; 359; 362; 595] та визначено основні **критерії добору і структурування змісту** фахової підготовки майбутніх учителів історії. Серед них виокремимо такі: відповідності науковості змісту навчального матеріалу, його цілісності та доступності фаховій підготовці майбутніх учителів; відповідності практичної та наукової значущості змісту освіти означеній підготовці; відповідності змісту навчального матеріалу у процесі фахової підготовки формуванню емоційно-ціннісного ставлення майбутніх учителів до майбутньої професійної діяльності; відповідності змісту фахової підготовки майбутніх учителів історії практичному досвіду творчої фахової діяльності та формуванню всебічно розвиненої особистості майбутніх учителів історії; відповідності змісту освіти наявній матеріально-технічній базі закладу вищої освіти; урахування структури фахової підготовки майбутніх учителів історії; урахування потреб майбутньої професійної педагогічної діяльності та змісту фахової підготовки.

До основних **принципів проектування змісту** фахової підготовки майбутніх учителів історії відносимо такі: професійної спрямованості з відповідністю процесу фахової підготовки; системності, послідовності й наступності; науковості; структурованості та завершеності. Для їх реалізації дослідник І. Підласий виділяє низку чинників, які впливають на формування змісту

фахової підготовки майбутніх учителів, а саме: прийняття цілей; соціальні й наукові досягнення; соціальні потреби; особистісні потреби; педагогічні можливості закладу вищої освіти [501, с. 317]. Розвиваючи думку вченого, ми до названих чинників додаємо також дотримання можливостей практичного значення фахової підготовки студентів з обов'язковим урахуванням результатів розвитку комунікативної та предметної сфер майбутніх учителів.

Для ефективної організації процесу педагогічного проектування, на думку вчених [16; 311; 332; 481; 853], доцільно опрацювати низку документів, зокрема, таких як навчальні плани; освітні стандарти; освітньо-професійні (освітньо-наукові) програми; навчальні програми навчальних дисциплін; дидактичні матеріали викладання навчальної теми; навчально-методичне забезпечення освітнього процесу (підручники, посібники, пам'ятки, методичні рекомендації та вказівки, тексти лекцій, конспекти лекцій, хрестоматії, роздатковий матеріал, інструкції, словники, довідники тощо). При розробленні вказаних документів необхідно чітко усвідомлювати методичні засоби, необхідні для фахової підготовки майбутніх учителів [437]. Крім цього, до організації процесу проектування змісту фахової підготовки необхідно віднести такі компоненти, як критерії та чинники, що впливають на зміст освіти; соціальний досвід, що містить на кожному рівні розвитку суспільства змістовий та процесуальний складники; методи та принципи змісту освіти як методологічні елементи системи орієнтирів у процесі визначення змісту, що нерозривно пов'язані з методами його побудови [295, с. 74].

Таким чином, основним джерелом змісту підготовки майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки ми вважаємо соціальний досвід людства, закріплений у матеріальній та духовній культурі [324, с. 321]. Услід за позицією вчених [229; 308; 309] виділяємо в соціальному досвіді майбутніх учителів історії три складники: досвід практичної діяльності; знання; досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, суспільних цінностей та норм, а також власної діяльності. Завдяки можливостям компетентнісного підходу в процесі фахової підготовки майбутніх учителів історії саме формування елементів соціального досвіду (точніше, видів змісту освіти [595, с. 103]) надає освітньому процесу цілеспрямованості й системності.

Відповідно, у змісті вищої освіти необхідно визначити також рівні її проектування. У науковій літературі досі не існує єдиної думки щодо визначення підходів до кількості й критеріїв, а також якісно-кількісних параметрів означених рівнів. Узагальнити наявні підходи спробували автори «Енциклопедії освіти». Вони визначили чотири рівні формування змісту вищої освіти: теоретичний у вигляді системного узагальнення уявлення; на рівні навчальної дисципліни; на рівні навчального матеріалу, фіксованого в підручниках і посібниках [324, с. 321]. Утім ми вважаємо такий підхід неповним та таким, що не містить єдиних підходів до критеріїв визначення рівнів. Зокрема, непереконливою, на нашу думку, є пропозиція розглядати конкретні елементи складу змісту освіти, що містяться в підручниках, навчальних посібниках. Ми підтримуємо думку В. Манька, що до складу змісту освіти має входити структура (зв'язки між елементами), склад і функції конкретного соціального досвіду, що передається молодим поколінням [399, с. 73].

Зупинимось на основних підходах, що склалися в науці. Найбільш поширеним є визначення трирівневої структури проектування змісту освіти, як, наприклад, у працях М. Горчакової-Сибірської, І. Колєснікової [304], В. Краєвського [321], А. Новікова, Д. Новікова [462; 464], А. Хуторського [664]. Вчена І. Андрощук [15] до запропонованих рівнів, визначених структурою дисциплін, що вивчають майбутні вчителі (загальне теоретичне уявлення; навчального предмета; навчального матеріалу), пропонує четвертий рівень, спираючись на особливості наявних програм (освітньо-професійні програми; навчальні плани; навчальні програми дисципліни; навчальні модулі, розділи, теми).

Дослідниця О. Джеджула [194] збільшує ієрархію проектування змісту освіти до п'яти рівнів. Як і в попередніх визначеннях, перші рівні містять зміст освіти в цілому та зміст освіти відповідно до рівнів навчання, а також всі навчальні дисципліни, що охоплюють обов'язкову теоретичну та фахову підготовку у ЗВО. Авторкою також звернено увагу на цикли навчальних дисциплін (третій рівень), окремі навчальні дисципліни, що включають розділи, теми, уроки (п'ятий рівень). Тобто ми в цій ієрархії бачимо низку суперечностей. Зокрема, названі рівні перетинаються та

можуть бути визначені як додаткові (шостий чи сьомий) рівні. Також проаналізовані нами підходи вчених не передбачають рівнів проектування змісту навчальних занять або змісту індивідуальних завдань майбутнім учителям.

Таким чином, ми вважаємо, що проектування змісту фахової підготовки майбутніх учителів історії має включати не менше семи рівнів (етапів): індивідуальні навчальні завдання; складники навчальних дисциплін; навчальні програми дисциплін; навчальні модулі; навчальні плани; освітньо-професійні програми; стандарти вищої освіти (рис. 3.3).



Рис. 3.3. Перелік рівнів проектування змісту фахової підготовки майбутніх учителів історії

Нормативний складник змісту проектування вищої освіти визначається її стандартами. Останніми роками триває активне розроблення та впровадження проектів стандартів підготовки бакалаврів педагогічних спеціальностей [230]. Утім ще досі відсутні оновлені стандарти вищої освіти предметної спеціалізації 014.03 Середня освіта (Історія) галузі знань 01 Освіта/Педагогіка. Хоча 2020 р. наказом № 575 МОН України затверджено стандарт вищої освіти за спеціальністю 032 «Історія та археологія» галузі знань 03 «Гуманітарні науки» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

Нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти передбачає знання найважливіших фактів історичного минулого українського народу й історії людства; розуміння загальних та специфічних рис історичного розвитку різних регіонів України, Європи та світу; основних підходів до вивчення вітчизняної та світової історії з аналізом суспільних процесів в історії України у контексті європейської та світової історії; уміння працювати з письмовими, речовими, етнографічними, усними, архівними та іншими історичними джерелами; застосування сучасних методик у процесі популяризації історії та археології, а також здійснення різних видів педагогічної діяльності з умінням акумулювати та поширювати кращий досвід професійної діяльності тощо [615].

Зазначимо, що названий стандарт вищої освіти допомагає визначити низку вимог: до професійної освіти і фахової підготовки майбутніх учителів; до змісту та якості праці; до умов здійснюваної професійної діяльності; рівня кваліфікації фахівців у межах конкретного виду (галузі) професійної діяльності. На жаль, більш конкретного стандарту фахової підготовки майбутніх учителів історії ще не створено. Для цього доцільно передусім розробити відповідну професіограму або застосувати кваліфікаційні характеристики. Вони допомагають описати в цих нормативних документах конкретну професію (вчителя історії) в системі вимог до професійних якостей, знань, умінь, навичок, розумових процесів здобувачів вищої освіти (майбутніх учителів історії) задля успішного виконання ними професійних функцій відповідно до вимог сучасних ринку праці та інформаційного суспільства.

Після створення стандарту вищої освіти фахової підготовки майбутніх учителів історії необхідно переходити до етапу проектування **освітньо-професійної або освітньо-наукової програми** (другий рівень проектування змісту підготовки вчителів історії). Вимоги до її створення, як і до стандартів вищої освіти, також мають відповідати складникам професійної компетентності та вимогам ринку праці. Українське законодавство тлумачить освітню програму як систему освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності, що визначає вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою, перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення, кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми, а також очікувані результати навчання (компетентності), якими повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти [524].

Структурно нормативний документ має бути складено з дотриманням логічної послідовності вивчення конкретних дисциплін. Тобто, визначаючи зміст фахової підготовки майбутніх учителів історії цілісною системою, ми через його структурність реалізуємо відповідні рівні змісту фахової підготовки. Тож кожен рівень складається з відповідних компонентів, на визначення яких впливають складники проектування змісту [481].

На наступному етапі відбувається проектування **навчального плану**. Згідно з принципами освітньо-професійної (освітньо-наукової) програми цей нормативний документ визначає перелік і обсяг нормативних та вибіркового навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення навчальних занять, їх обсяг (кількість годин), графік навчального процесу, форми і засоби здійснення поточного й підсумкового контролів [650, с. 144]. Завдяки цьому документу також здійснюється управління процесом фахової підготовки майбутніх учителів історії [646].

У ході проектування навчального плану фахової підготовки майбутніх учителів історії необхідно дотримуватися певних принципів науковості та структурованості його компонентів. Насамперед він повинен мати цільову спрямованість, стратегічні й тактичні орієнтири побудови змісту професійно-педагогічної

підготовки майбутніх учителів історії. Також обов'язково повинен враховувати особливості інваріантного та варіативного компонентів та прогноз освітніх результатів [481].

На основі навчального плану ЗВО складається план на поточний навчальний рік (робочий навчальний план). Для досягнення ефективності всіх складників ОП у професійній освіті, на наш погляд, також доцільно враховувати складники навчальних дисциплін та індивідуальних навчальних завдань процесу фахової підготовки майбутніх учителів історії. Відповідно, навчальний план вважаємо нормативно-управлінським документом ЗВО, що характеризує специфіку змісту освіти й особливості організації ОП.

Розвиваючи позицію дослідників І. Андрощук [15] та О. Кошука [316], ми пропонуємо добір і структурування змісту навчальних дисциплін за такими етапами:

- 1) проектування результатів навчання з дисципліни;
- 2) компонування інформаційного поля з дисципліни;
- 3) визначення базового (опорного) навчального матеріалу;
- 4) формування дидактичних одиниць навчального матеріалу;
- 5) побудова структурно-сислової моделі навчального матеріалу;
- 6) визначення складників навчальних дисциплін (теми, модулі, розділи);
- 7) розроблення тематичного плану вивчення дисципліни.

Отже, у процесі проектування змісту конкретних навчальних дисциплін необхідно визначити структуру вивчення навчальних об'єктів і явищ. Завдяки узгодженості їх послідовності відбувається формування відповідної системи компетентностей із певної наукової галузі.

Зокрема, для практичної реалізації процесу проектування змісту конкретної навчальної дисципліни відповідно до навчального плану ми дотримувалися визначеної теоретично послідовності дій, запропонованих вченими С. Артюх, О. Коваленко, О. Бєловою [29], П. Лузаном, А. Каленським [378], Т. Кудрявцевим [337], Г. Романовою [564], В. Ягуповим [691], О. Ярошинською [702]. Отже, спроектований нами зміст дисципліни «Мультимедійні технології в історичній освіті» відповідає означеним принципам. Проектування змісту навчальної дисципліни ми розпочали з цілепокладання, спланувавши послідовність освітньої діяльності

та визначивши орієнтовний результат. Для формулювання цілей навчальної дисципліни нами було застосовано діяльнісно-розвивальний підхід, що базується на принципах реалістичності, діагностичності, адекватності та інструментальності. Завдяки цьому дібраний набір спостережуваних дій ми спрямували на розвиток особистості майбутніх учителів історії. Відповідно, організацію навчання заплановано у вигляді дій із чітким оцінюванням та контролем досягнення цілей.

Для інтенсифікації діяльності з проєктування змісту навчальної дисципліни значну увагу приділяли створенню інформаційного поля з названої дисципліни. Робота почалась зі складання переліку основних понять, аналізу спеціальної та наукової літератури. Згідно зі складеним переліком основних понять тривало вивчення відповідних інформаційних ресурсів та джерел. До названого переліку ми включили такі поняття: ІТ-технології, педагогічна освіта, історія, майбутні вчителі, професійна освіта, професійна компетентність, інформаційна компетентність, інформаційні ресурси, фахова підготовка. Орієнтуючись на ці поняття, визначили та дібрали коректні наукові інформаційні джерела. Далі відбувалось їх ретельне опрацювання для добір навчального матеріалу, який забезпечував реалізацію цілей вивчення дисципліни.

Подальший аналіз зв'язків навчального матеріалу дисципліни, що проєктувалася разом з іншими навчальними дисциплінами і темами, відбувався з використання міжпредметних зв'язків. За методичку аналізу структури навчального матеріалу ми взяли традиційний поділ його на складники з обов'язковим виявленням та оптимізацією змістових логічних зв'язків між складниками. Таким чином, ми уникли дублювання матеріалу та визначили базовий (опорний) навчальний матеріал. Спираючись на визначену схему, здійснили вибір послідовності та відповідності вивчення змісту.

Зазначене дало нам можливість перейти до етапу формування дидактичних одиниць навчального матеріалу в ході проєктування змісту навчальної дисципліни. На цьому етапі ми використовували методичку проєктування змісту дисциплін, запропоновану дослідниками С. Артюх, О. Коваленко та

О. Белоною [29]. Згідно з концепцією вчених логічно незалежною дозою навчальної інформації стає дидактична одиниця змісту, що зберігає властивості навчального матеріалу [29, с. 34]. Виходячи з вищесказаного, кожна дидактична одиниця (ми її позначаємо аббревіатурою ДО) отримує назву, що відображає її суть та її присвоюється відповідний порядковий номер. Наприклад, перша дидактична одиниця (ДО 1) має назву «Можливості ІТ-технологій у представленні інформації з історії та суспільно-гуманітарних дисциплін», а п'ята (ДО 5) – «Методика використання електронних підручників, посібників та електронних навчально-методичних комплексів (ЕНМК)» тощо. Після визначення структури та відповідної нумерації ми визначили змістові складники кожної дидактичної одиниці й охарактеризували їх (рівні конкретизації та сформованості знань, ступінь новизни тощо).

Після цього було організовано **побудову структурно-сміслової моделі** навчального матеріалу. Це дало нам можливість у ході проєктування змісту дисципліни визначити порядок представлення дидактичних одиниць навчальної дисципліни. На цьому етапі акцентували увагу на визначенні логічної послідовності викладу, внутрішніх зв'язках між дидактичними одиницями навчального матеріалу. На нашу думку, найбільш прийнятним у цьому випадку є графоаналітичний метод, що дозволяє побудувати відповідну структурно-сміслову модель. Спочатку ми визначили ієрархію взаємозв'язків між поняттями. Далі для побудови схеми моделі було упорядковано відповідні графи дидактичних одиниць. Потім була створена матриця взаємозв'язків дидактичних одиниць. При цьому кількість останніх відповідає розмірам створеної матриці.

Така відповідність допомагає визначити взаємопов'язаність різних дидактичних одиниць. Утакому випадку, на перетині відповідних рядків і стовпців ставиться одиниця, а у решті випадків – нуль. Отримана сума одиниць кожного рядка і кожного стовпця вказала на кількість зв'язків кожної вершини графа, які, відповідно, входять і виходять. Отримані рядки і стовпці утворюють вектори W_a (вектор-рядок) і W_b (вектор-стовпець).

Важливо було здійснити правильне розкладання вектору W_a на шари. Адже кожен шар утворює вектор, який позначено через

$V(p)$, де p – номер шару. Так, елементами нульового шару ($V(0)$) виступають дидактичні одиниці з індексом, що мають нульове значення вектора Wa . Він, відповідно, дорівнює стовпцям матриці. Перший шар побудовано за формулою:

$$Wa1 = Wa - We_i, \quad (3.1),$$

де $Wa1$ – допоміжний вектор для побудови першого шару;

We_i – вектор, який дорівнює номеру рядка з нульовими елементами вектору Wa .

Після визначення основних шарів розподілу дидактичних одиниць змісту навчального матеріалу нами було побудовано структурно-смыслову модель змісту дисципліни. У ході проведеної роботи послідовність викладу деяких дидактичних одиниць була змінена від тієї, що ми прийняли на початку. Удосконалення послідовності викладу навчального матеріалу обраної нами дисципліни здійснено в результаті проведення відповідного аналізу.

Проектування змісту навчальної дисципліни обов'язково має включати **перспективно-тематичний план** її вивчення. Це відбувається шляхом розрахунку необхідного часу, в ході якого відбувається засвоєння дидактичних одиниць. Цю роботу ми організовували з допомогою формули, представленої в методиці вчених С. Артюх, О. Коваленко та О. Белової [29]:

$$T_{doi} = T_{min} (K_n K_a K_{zn}) \quad (3.2),$$

де T_{min} – мінімальний час, необхідний для засвоєння дидактичної одиниці;

K_n – коефіцієнт новизни, який для відомих дидактичних одиниць приймають 0,25; для частково відомих – 0,5; для невідомих – 1;

K_a – коефіцієнт абстракції, який відповідно до рівня абстракції приймає певне значення. Так, для феноменологічного рівня дорівнює 1, для аналітико-синтетичного – 2, для прогностичного – 3, аксіоматичного – 4;

K_{zn} – коефіцієнт рівня засвоєння знань, який, відповідно, приймає певне значення. Так, для орієнтовно-ознайомчого коефіцієнт рівня засвоєння знань становить 1, для поняттєво-аналітичного – 2, продуктивного – 3.

Крім цього, загальний час, необхідний для засвоєння всіх дидактичних одиниць через зміст визначених дидактичних одиниць, розподіляється на лекції, практичні (семінарські) та лабораторні заняття. Визначений таким чином час, необхідний для вивчення навчального матеріалу, є орієнтовним. Він залежить від конкретних умов діяльності чи навчальної дисципліни, рівня знань, новизни чи абстракції. За умови врахування вказаних аспектів доцільно проводити розподіл дидактичних одиниць змісту матеріалу між окремими заняттями. Ми вважаємо, що одним з головних принципів є визначення відповідної мети тих чи інших занять навчальної дисципліни, організація навчального матеріалу в логічній послідовності та врахування новітніх методик та засобів навчання.

У ході проведеної експериментальної роботи з проектування змісту навчальної дисципліни нами було визначено низку додаткових принципів. До них ми відносимо такі: *історизму* – висвітлення основ педагогічних та методичних наук у їх історичному розвитку в аспекті формування професійної компетентності майбутніх учителів історії; *інформаційності* – дотримання принципів критичного аналізу здобутої інформації, особливо з електронних інформаційних ресурсів; *системності* – визначення у змісті дисципліни відповідної системи послідовності складників певної науки, логіки її конструювання; *інтегрованості* – визначення взаємозв'язку та складників, за якими відбувається інтеграція з іншими дисциплінами освітньої програми; *послідовності* – проектування змісту освіти з дотриманням засвоєння нових знань на основі попередніх з розширенням їх обсягів; *доцільності* – забезпечення досягнення нормативних результатів навчання, коли «знання, що відповідають типовим проблемам і методам тих царин знань, що вивчаються, суспільним та особистим потребам, відображають головне, сучасне, нове, мають виховну та пізнавальну цінність» [299, с. 28].

У ході проведеної нами роботи відбулось удосконалення змісту окремих тем, модулів та розділів навчальних дисциплін темами. Відповідно, завдяки дотриманню міждисциплінарного підходу було досягнуто інтенсифікації практичних принципів формування професійної компетентності майбутніх учителів

історії у процесі фахової підготовки. Тобто саме конструювання, на нашу думку, є найважливішим для організації педагогічного проектування змісту підготовки майбутніх учителів. Також завдяки деталізації створеного проекту було враховано конкретні умови діяльності та потенціал фахівців певної спеціальності, тобто майбутніх учителів історії. Важливими критеріями стали вироблені вимоги до формування в них професійної компетентності у процесі фахової підготовки.

Таким чином, проведене нами проектування змісту навчання допомогло організувати добір необхідних навчальних даних за вимогами стандартів. Їх засвоєння майбутніми вчителями історії забезпечило досягнення освітніх цілей – компетентностей. Відповідно, чітке наукове обґрунтування змісту та його проектування забезпечило ефективність фахової підготовки майбутніх учителів історії в ході формування професійної компетентності. Однак для інтенсифікації цього процесу, крім добору та структурування компетентнісно орієнтованого змісту навчання, доцільно застосовувати цілий комплекс технологій та методик навчання, які сприяють трансформації спроектованих відомостей у знання та вміння майбутніх учителів історії на відповідних рівнях.

3. 4. Технологічні особливості цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки

Здобуття якісної вищої освіти майбутніми учителями історії потребує принципового переосмислення змісту, фактичного перегляду наукових та освітніх теорій й застосування технологій сучасного освітнього процесу.

Проблемами технологічного підходу до навчання та використання в навчальному процесі педагогічних технологій займалися В. Беспалько, В. Галузинський, І. Дичківська, М. Євтух, П. Лузан, А. Нісімчук, І. Осадченко, О. Падалка, О. Пехота, Є. Полат, О. Пометун, Г. Селевко, Ю. Сенько, В. Сластьонін, І. Смолюк, Л. Столяренко, О. Шпак тощо. Аналіз наукових джерел із питань застосування освітніх технологій дозволив зробити

висновок, що поняття «педагогічна технологія» досі не має однозначного тлумачення, незважаючи на активне використання в теоретичних і практичних педагогічних пошуках.

Теорія педагогічних технологій – це система наукових знань, використання яких дозволяє реалізувати конкретний людський задум, моделюючи певні дидактичні умови, засоби і способи. Неважко бачити, що так звані технологічні знання, що визначають суть технології, роблять реальним їх застосування в освітній практиці з метою зміни, вдосконалення, модернізації навчального процесу. Не випадково поширена думка, що головна відмінність технології від фундаментальної науки полягає в зміщенні основного акценту з питання «чому?» на питання «як?», тобто не тільки досліджується та чи інша проблема, але і ведеться пошук її вирішення. Педагогічна технологія – логічна, взаємопов'язана система діяльності педагога, спрямована на виконання педагогічних завдань, або цілеспрямоване і систематичне втілення на практиці завчасно спроектованого навчального процесу.

Таке бачення педагогічної технології передбачає:

- перспективу розроблення різних ефективних педагогічних технологій спеціалістами, що мають високий рівень теоретичної підготовки та практичного досвіду;
- можливість добору педагогічних технологій адекватно до цілей, можливостей та умов взаємопов'язаної діяльності викладача та майбутніх учителів.

У педагогіці широко використовуються поняття «педагогічна технологія» і «освітня технологія». Так, в «Енциклопедії освіти» (за редакцією В. Кременя) подається визначення: «педагогічні технології – це технології, які забезпечують перетворення педагогічного процесу в освітній установі на цілеспрямовану діяльність усіх його суб'єктів» [324, с. 661]. М. Махмутов розкриває зміст педагогічної технології: «Технологію можна уявити як більш-менш жорстко запрограмований процес взаємодії викладача та учнів, що гарантує досягнення поставленої мети» [415].

По суті, освітня технологія – це система організації процесу навчання, що гарантує досягнення мети. Педагогічна технологія – це суто наукове проектування і точне відтворення педагогічних дій, що гарантують успіх. Таким чином, це поняття має ширше

значення, ніж «педагогічна технологія» (для педагогічних процесів), адже вміщує, крім педагогічних, ще різноманітні соціальні, соціально-політичні, управлінські, культурологічні, психолого-педагогічні, економічні та інші суміжні аспекти освітнього процесу (рис. 3.4) [62; 195; 290; 484].



Рис. 3.4. Визначення поняття «освітня технологія»

Освітні технології можуть бути розглянуті на трьох рівнях: макрорівень (парадигма, концепція, методологія), мідірівень (навчальний план, навчальний предмет, програма, структурування), мікрорівень (заняття). Аналіз змісту поняття «педагогічна технологія» дозволяє зробити висновок про те, що всі визначення не виключають, а взаємно доповнюють один одного, відображаючи різні позиції авторів у розкритті сутності цього поняття.

У педагогічній технології цілі освіти задаються в таких аспектах:

1. Діагностично поставлена мета означає:

- дано точний опис якості, яку необхідно сформувати;
- розроблені способи для діагностики цієї якості;
- можлива зміна цієї якості в процесі формування;
- запропоновані критерії оцінювання якості (впізнання, відмінність, володіння основними алгоритмами, продуктивні дії, творче застосування).

2. Конструктивно поставлена мета – це мета з урахуванням професійних можливостей педагога і можливостей майбутніх учителів.
3. Основою освіти є не тільки знання, вміння і навички, а також особистість, її становлення і розвиток.

При всій різноманітності поглядів на сутність, ознаки, змістові характеристики в педагогіці склалося уявлення про педагогічну технологію як змістове узагальнення, що у своїй структурі об'єднує три аспекти:

- 1) науковий (педагогічна технологія – елемент педагогічної науки, що проєктує цілі, зміст і методи навчання та планує педагогічні процеси);
- 2) процесуально-описовий (послідовність досягнення запланованих результатів навчання);
- 3) процесуально-дієвий (реалізація технологічного процесу, діяльність всіх педагогічних засобів).

Педагогічна технологія – процес управління навчанням, що становить такий ланцюжок: мета, кошти, гарантований результат. Технологічний ланцюжок педагогічних дій, операцій, комунікацій вибудовується відповідно до цільових установок, що мають форму конкретного очікуваного результату.

Педагогічна технологія може розглядатися як сукупність зовнішніх і внутрішніх дій, спрямованих на послідовну реалізацію принципів навчання в їх об'єктивному взаємозв'язку, де сповна виявляється особистість педагога.

Виділяють такі види освітніх технологій:

- а) технології навчання: технологія модульного навчання, технологія проблемного навчання, технологія контекстного навчання, технологія навчання в співробітництві, технології проведення семінару у формі діалогу, технологія «Дебати»;
- б) технології актуалізації потенціалу суб'єктів освітнього процесу;
 - технології актуалізації мотиваційного потенціалу освітнього середовища;
 - технології формування професійно-суб'єктної позиції – технології самопрезентації;

- технологія формування впевненості та готовності до самостійної успішної професійної діяльності;
- технології розвитку критичного мислення та інші;
- в) експертно-оцінні технології;
- технології рейтингу навчальних досягнень й ін.

Педагогічна технологія пов'язана з педагогічною майстерністю педагога, в цьому випадку остання може розглядатися як досконале володіння педагогічними технологіями. В основі технологічного підходу до навчання в умовах альтернативних варіантів освіти лежать принципи, на характеристиці яких зупинимося більш детально.

Принцип науково обґрунтованої й чіткої постановки цілей навчання. Однією з причин деформацій в освіті є відсутність чітко сформульованих цілей навчання. У результаті студенти мають мозаїчну структуру знань з окремих дисциплін, а фахівцем професійно значущі якості опановуються лише в перші 3–5 років практичної діяльності. Одним із засобів практичної реалізації цього принципу є уточнення цілей вивчення тих чи інших конкретних дисциплін.

Принцип сучасності. Інертність систем освіти виступає однією з найважливіших причин криз у загальноосвітній практиці. У зв'язку із цим будь-яка сучасна технологія навчання передбачає: по-перше, обов'язковість упровадження науково обґрунтованих і експериментально перевірених нововведень, які є важливим джерелом прогресу в навчанні. По-друге, безперервне оновлення змісту навчання і приводить до усунення з навчальних програм матеріалу, який не має великої практичної значущості для отримання цілісного уявлення про предмет вивчення, і упровадження до ОП відомостей про стан наукових досліджень у цій галузі. По-третє, технологія навчання забезпечує міжпредметні узгодження навчальних планів і програм.

Принцип оптимальності. Означає досягнення цілей навчання шляхом оптимальних витрат зусиль майбутніх учителів та викладача при високій якості навчання та раціональному використанні часу. Технологія повинна створювати оптимальні умови в навчанні як для всіх майбутніх учителів, так і для кожного окремо. У рамках авторитарного навчання викладачі були не тільки слабо

підготовлені, але і незацікавлені у вирішенні цього завдання. Отже, для оптимізації і більшої організованості ОП необхідно усунути такі види навчальної діяльності, які, забираючи час, не мають особливої практичної значущості.

Принцип інтегративності. Становить синтез результатів, отриманих у суміжних із дидактикою галузях знань, причому насамперед при вирішенні завдань практичного характеру. Такий синтез може виявитися найбільш ефективним при розробленні технологічних циклів навчання.

Принцип науковості. Традиційний процес навчання, незважаючи на значні досягнення дидактики, головним чином, базується на інтуїції викладачів. Науковість же означає те, що прийняті рішення ґрунтуються на результатах наукових досліджень, а не на особистих думках про цінності того чи іншого рішення в умовах стрімкого розвитку навчання і вдосконалення ОП. Не можна говорити про реформування освіти, якщо в ньому не ведуться систематичні дослідження процесу навчання, не впроваджуються в практику отримані в ході такої роботи результати і не робляться практичні висновки.

Принцип відтворюваності процесу навчання і його результатів. У системі освіти практично відтворюються одні й ті самі цикли для всіх нових груп учнів. Технологія навчання повинна створювати умови для розроблення досконаліших, обґрунтованих і перевірених на практиці елементів ОП, підсумком чого має бути те, що результати, показані різними групами студентів в різний час, виявляться дуже близькими. Причому повторюваність процесу і результатів навчання націлена на кінцевий результат, а не на уніфікацію способів досягнення проміжних результатів, яка має місце в роботі.

Принцип комплексного використання технічних засобів навчання (ТЗН) і дидактичних матеріалів. В ОП, що будується відповідно до принципів технологізації навчання, ТЗН з'являються обов'язково. У перспективі ці засоби отримають ще більше поширення в освіті, але це поширення буде комплексним, що забезпечує вирішення конкретних дидактичних цілей і завдань, багато з яких, наприклад, здійснення зворотного зв'язку, не можуть бути вирішені без використання ТЗН і комп'ютерної

техніки, а також відповідного дидактичного забезпечення. Комплексне використання ТЗН для досягнення загальних дидактичних цілей дозволить створювати оптимальну матеріальну базу ОП.

Принцип якісного оцінювання результатів навчальної діяльності. Висока якість і ефективність ОП – кінцева мета, яку ставить перед собою технологізація навчання. Наразі проведено недостатньо повноцінних наукових досліджень із питань оцінювання ефективності та якості ОП, однак загальні вимоги до контролю вже визначено. Контроль повинен бути плановим, досить частим і надійним, зрозумілим для студентів не тільки в аспекті оцінювання результатів їхнього навчання, а й насамперед а аспекті оцінювання правильності ходу навчання, оцінювання, що дозволяє швидко реагувати на ускладнення, що виникають. Контроль повинен дозволити робити кваліфікований висновок як щодо успіхів студента, так і забезпечувати оцінювання загального стану викладання.

Принцип необхідності обов'язкового засвоєння матеріалу заняття на рівні впізнавання. Цей принцип ґрунтується на тому, що досягнення високого рівня засвоєння матеріалу всіма студентами на занятті можливе тільки тоді, коли вони будуть готові його сприймати, тобто в процесі викладу матеріалу викладачем вони зможуть з'ясувати основні поняття і положення. Відсилати студентів до підручників і навчальних посібників для цього, як показує практика, марно, оскільки, по-перше, виклад матеріалу викладачем і в навчальній літературі часто значно різняться, по-друге, на це необхідно витратити багато часу, до чого не кожен зі студентів готовий.

Принцип педагогічного співробітництва. Цей принцип уже діє в педагогічних системах В. Шаталова, С. Лисенкової, В. Ільїна, Ш. Амонашвілі та інших відомих педагогів. Суть його полягає в тому, що в процесі набуття знань викладач поступово, у міру сформованості навчальної діяльності передає майбутнім учителям «кермо влади», перетворюючи їх із об'єктів навчання на суб'єктів, а потім будує свої відносини з ним на суб'єкт-суб'єктної основі.

Спираючись на вищенаведені принципи технологічного підходу, ми виділили такі показники критеріїв технологічності ОП:

- наявність і усвідомлення всіма учасниками освітнього процесу діагностично заданої мети;
- представлення теоретичного змісту досліджуваного матеріалу у вигляді систем пізнавальних і практичних завдань і варіантів їх вирішення;
- вказівка способів взаємодії учасників ОП на кожному етапі;
- мотиваційне забезпечення діяльності викладача і майбутніх учителів;
- вказівка меж доцільності діяльності викладача;
- застосування інформаційних інновацій.

На нашу думку, під педагогічною технологією слід розуміти таку структуру діяльності педагога, в якій усі вхідні дії представлені в певній цілісності й послідовності, а їх виконання передбачає досягнення необхідного результату і має ймовірнісний прогностований характер. У такій прогностичності завжди зацікавлений учитель.

Інакше кажучи, проектування педагогічної технології полягає в розробленні програми педагогічного впливу на задуми і діяльність учнів шляхом виділення в процесі навчання етапів, представлених у вигляді особливої послідовності процедур і операцій, виконання яких відповідає поставленим цілям і забезпечує досягнення передбачуваних результатів.

Однак педагогічну технологію не можна ототожнювати із застосуванням алгоритмів, бо в ній дії не можуть бути жорстко детерміновані, вони завжди варіативні. Технологія є відображенням закономірного в діяльності. У зв'язку з наведеними міркуваннями підтримуємо думку вченого П. Лузана, що «педагогічна технологія – це цілеспрямована організація педагогічного процесу, яка відображає науково обґрунтований проект логічно структурованої системи педагогічної взаємодії для гарантованого досягнення запланованих результатів навчання» [383, с. 16].

Слід зазначити, що з урахуванням методики проектування змісту освіти в педагогічній системі цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історія зміниться і підсистема методів та форм навчання. У подальших матеріалах дослідження розглянуто, як педагогічні технології навчання (проблемно-розвивальна, евристична, контекстного навчання,

навчального проектування, розвитку критичного мислення, імітаційні та кейс-технології) при забезпеченні відповідних умов активізують розвиток професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки.

Методика, що ґрунтується на застосуванні інноваційних педагогічних технологій, форм, методів і засобів навчання, має відповідати потребам організації цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії та слугувати визначеним цілям, обраному змісту та результатам підготовки майбутніх учителів історії до інноваційної професійної діяльності. На основі аргументованих теоретико-методологічних засад педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки подальші дослідження спрямовано на вибір та обґрунтування комплексу традиційних та інноваційних методів, форм і засобів навчання на основі інформаційно-комунікаційних технологій як провідних у розвитку професійної компетентності майбутніх учителів історії.

Отже, розроблена педагогічна система цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки ті має спиратися і на узвичаєні, і на сучасні здобутки педагогічної теорії і практики в поєднанні з інноваційними досягненнями науково-технічного прогресу.

Висновки до третього розділу

Компонентна структура педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки полягає у взаємозв'язку інформаційно-когнітивного, операційно-діяльнісного, креативно-проектного, оцінно-рефлексивного та мотиваційно-ціннісного компонентів, що цілісно охоплюють її зміст.

На основі компонентів і функцій базових компетентностей виділено п'ять критеріїв сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя історії.

З огляду на особливості кожного компонента відповідні їм критерії розкривають: інформаційно-когнітивний – рівень обізна-

ності майбутнього фахівця стосовно здобутих професійних знань; операційно-діяльнісний – рівень володіння вміннями та навичками, необхідними в професійній діяльності вчителя історії; креативно-проектний – рівень сформованості професійно важливих якостей та здібностей особистості; оцінно-рефлексивний – рівень здатності особистості до самоконтролю, самовдосконалення, самооцінювання; мотиваційно-ціннісний – рівень сформованості професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя історії. Складну структуру професійної компетентності майбутніх учителів історії виражено через низку критеріїв та сукупність відповідних показників за рівнями сформованості професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки: початковим, середнім, достатнім, високим.

Взаємозв'язок компонентів забезпечує системність і процесуальну цілісність формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки.

Теоретично обґрунтовано та розроблено систему цілей та завдань формування професійної компетентності майбутніх учителів історії (цілі освітньої системи; загальні вимоги суспільства; державні (галузеві) стандарти вищої освіти; цілі (місія) закладу вищої освіти; цілі освітньо-професійної програми, навчального плану; цілі конкретної навчальної дисципліни; цілі конкретного заняття з навчальної дисципліни), які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти.

На основі таксономії Д. Блума розроблено цілі когнітивної (пізнавальної) групи, цілі афективної (емоційної) групи, які через наведення умов (обмежень) повинні демонструвати результат навчання; співвіднесено результат із тією чи іншою сферою та відповідним ієрархічним рівнем. Визначення дієслова відповідного рівня із добром предмета вивчення або предмета дії стають основою структурних одиниць ієрархії цілей формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки (розуміння, запам'ятовування, знання, застосування, аналіз, синтез, оцінювання).

Зміст фахової підготовки майбутніх учителів історії є цілісною системою, що містить соціальний досвід людства, закріплений у матеріальній та духовній культурі. Визначено, що методика

проектування змісту компетентнісно орієнтованої фахової підготовки майбутніх учителів включає низку принципів: професійної спрямованості з відповідністю змісту процесу фахової підготовки; системності, послідовності й наступності; науковості; структурованості та завершеності. Вона стає ефективнішою завдяки врахуванню додаткових принципів: історизму, інформаційності, інтегрованості, доцільності; індивідуалізації та диференціації.

Технологія проектування змісту навчання структурно поєднує сім рівнів добору і структурування історичних відомостей: стандарт вищої освіти – освітньо-професійна програма – навчальний план – навчальна програма дисципліни – тематичний план навчального модуля – план навчального заняття – індивідуальне навчальне завдання на основі вимог загальнопедагогічних та специфічних принципів (історизму; інформаційності; інтегрованості; послідовності; доцільності).

Обґрунтування дидактичних принципів навчання в інформаційно-освітньому середовищі (науковості, наочності, системності, активності, індивідуального підходу, кооперації) є основою створення ІОС.

У складі педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії важливе місце посідають компоненти ІОС: 1) електронні підручники, посібники та електронні навчально-методичні комплекси з історії; 2) мультимедійні презентації; 3) електронні історичні атласи; 4) інформаційно-довідкові мультимедійні видання (електронні енциклопедії, галереї, інтернет-ресурси); 5) ігрові історичні навчально-розвивальні видання; 6) тестові програми контролю історичних знань і умінь з використанням ІТ-технологій.

Уведення названих вище складників ІОС до процесу фахової підготовки майбутніх учителів історії демонструє на практиці нові форми трисуб'єктної взаємодії: майбутній учитель – викладач – інноваційно-комунікаційне педагогічне середовище (ІКПС) та нові форми навчання [610, с. 8]:

- нова модель лекції з фахових дисциплін з презентацією та дискусією навколо ключових питань (на відміну від традиційної, коли лектор читає, а майбутній учитель конспектує), що вимагає від викладача та майбутніх учителів поперед-

- ньої підготовки до неї (заздалегідь окреслюється коло проблемних питань для обговорення на лекції, майбутні вчителі мають доступ до джерел даних, формулюють власну думку, внаслідок чого на лекції виникає дискусія);
- нові форми спілкування з майбутніми вчителями (форум, чат, веб-квест, електронне листування, навчальна платформа Google Classroom, спілкування у Google meet, Zoom та Skype);
 - нові форми творчих завдань для подальшої самостійної роботи, які передусім передбачають пошук і опрацювання даних різних модальностей (виконання мультимедійних творчих проєктів, створення візуалізації історичного матеріалу

РОЗДІЛ IV

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СИСТЕМИ ЦІЛЕСПРЯМОВАНОГО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

4. 1. Інформаційно-освітнє середовище як умова модернізації фахової підготовки майбутніх учителів історії

Сучасні інформаційні технології, поза всяким сумнівом, впливають на розумову діяльність людини, розвиток пам'яті, творчої уяви, вміння висловлювати свої думки і почуття, вміння спілкуватися з людьми, брати участь у колективній діяльності. Однією з провідних позицій науково-методичного забезпечення педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії є створення сприятливих умов для фахової підготовки майбутніх учителів історії. Тому проблема вдосконалення педагогічного процесу, зокрема у педагогічних ЗВО, на основі створення інформаційно-освітнього середовища (ІОС) сьогодні є вкрай актуальною. Саме тому необхідне осмислення значущих понять, що відображають особливості процесу навчання в сучасних умовах. Це поняття «інформаційний простір» та «інформаційно-освітнє середовище» [253, с. 28–29].

Різні аспекти цієї проблеми висвітлено у наукових доробках таких учених, як В. Биков [75], О. Глазунова [147], О. Гуменний [173], Р. Гуревич [175], О. Джеджула [193], Ю. Жук [222; 224], Л. Карташова [279], Н. Морзе [438], Л. Петренко [489], С. Прийма [523], О. Спірін [611]. Натомість недостатня кількість праць, у яких досліджуються аспекти модернізації педагогічного процесу на основі системного використання інформаційних технологій в освітньому середовищі ЗВО.

Серед науковців ще й досі не напрацьовано єдиного підходу до тлумачення поняття «ІОС». Наприклад, Н. Морзе пропонує розглядати «навчальне середовище (НС), тобто середовище, в

якому безпосередньо розгортається навчальна подія, інформаційним середовищем (ІС), а джерела інформації – складниками цього середовища» [438, с. 117]. У А. Чумака знаходимо визначення ІОС як системно-організованої сукупності засобів апаратно-програмного, організаційно-методичного забезпечення, орієнтованого на задоволення потреб користувачів в інформаційних послугах і ресурсах освітнього характеру [865]. Загалом ІОС прийнято вважати педагогічною системою або підсистемою, сукупністю технічних і програмних засобів зберігання, опрацювання і передавання інформації або комплексом умов реалізації ІКТ в освітньому процесі.

Ми вважаємо, що ефективність ІОС залежить від правильного добору та взаємної координації компонентів указаної системи у складі електронного комплексу навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін [639, с. 61-62]. При цьому звертаємо увагу на його дидактичний потенціал як умови ефективності у використанні в поєднанні з іншими засобами фахової підготовки майбутніх учителів історії.

Інформаційно-освітнє середовище – це системно організована сукупність інформаційного, технічного, навчально-методичного забезпечення, нерозривно пов'язана з людиною як суб'єктом освіти. ІОС виникає як результат взаємодії суб'єктів ОП та інформаційно-освітнього простору. Під інформаційно-освітнім середовищем розуміється сукупність умов, що забезпечують навчання: наявність системи засобів «спілкування» з інформацією; наявність системи для самостійної роботи з інформацією; наявність інтенсивних зв'язків між учасниками освітнього процесу, пізнавальної навчальної діяльності.

Основою створення інформаційно-освітнього середовища закладу освіти є розвиток сучасної технічної бази: комп'ютери, комп'ютерні класи, мультимедійні проєктори, інтерактивні дошки та ін. Розвиток інформаційно-освітнього середовища визначає реалізацію низки напрямів інформатизації освіти: *освоєння нових інформаційних технологій* в освітній практиці; *комп'ютерний супровід* навчальних програм; *телекомунікації* – розширення локальної мережі закладу, участь у загальноукраїнських і зарубіжних *телекомунікаційних проєктах*; *діагностика* навчальних і

особистісних досягнень майбутніх учителів, психодіагностика і т. д.; *медіаосвіта*, дистанційне навчання; створення *освітніх електронних ресурсів*; електронний документообіг; *моніторинг якості* освіти; мережеве *онлайн-спілкування*; використання інформаційних технологій в освітній статистичній звітності тощо.

Створення інформаційно-освітнього середовища спрямовано на розвиток діалогових систем обміну інформацією між суб'єктами освітньої діяльності, а також на зміну позиції того, хто навчається, від інтелектуальної пасивності до інтелектуальної активності. Ресурси ІОС повинні націлювати майбутніх учителів на освітню ефективність (навчальну, виховну, розвивальну) використання електронних ресурсів. Значної уваги, на нашу думку, потребує обґрунтування дидактичних принципів навчання в інформаційно-освітньому середовищі.

Принцип науковості є одним з основних дидактичних принципів. Згідно із цим принципом у процесі фахової підготовки майбутні вчителі повинні оволодіти сучасні методи пізнання, отримати навички наукового пошуку. Він визначає як добір змісту навчального матеріалу, так і способи його засвоєння. Тобто навчальний процес в інформаційному освітньому середовищі необхідно наповнити змістом, який найефективніше може бути освоєний за допомогою засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Принцип наочності вимагає пред'являти модель досліджуваного об'єкта або процесу у формі, яка дозволяє найбільш ясно розкрити істотні зв'язки і відносини об'єкта. З використанням можливостей засобів ІКТ такі зв'язки і відносини моделі можуть бути виділені й посилені. Дуже важливо, що в інформаційному освітньому середовищі, заснованому на використанні засобів ІКТ, необхідно не тільки показати об'єкт вивчення, а й організувати роботу майбутніх учителів з перетворення цього об'єкта у формі добудовування моделі або процесу, або у формі переконструювання і видозміни.

Відповідно до *принципу системності* в об'єктах або явищах, що подаються за допомогою засобів ІКТ, необхідно виділяти основні структурні елементи та істотні зв'язки між ними. Це дозволить показати об'єкт (явище) в цілісному вигляді.

Реалізація *принципу активності* буде вказувати критерії вибору найбільш раціональних видів діяльності майбутніх учителів. Такий критерій передбачає, що зміст дій майбутнього вчителя відповідає засвоєній інформації. Наприклад, якщо необхідно сформулювати в майбутніх учителів типові вміння, то потрібно організувати діяльність за готовим алгоритмом, заданим засобами ІКТ. Якщо плануємо формування вмінь розв'язувати евристичне завдання, то треба надати майбутнім учителям можливість самостійно побудувати алгоритм навчальних дій. У результаті виконання цього алгоритму і відбувається засвоєння предметних умінь.

Принцип індивідуального підходу ґрунтується на ідеях особистісного підходу до майбутнього вчителя як до суб'єкта діяльності. Зміст принципу становить систему різних індивідуалізованих прийомів і способів співпраці викладача з майбутніми вчителями.

Принцип кооперації передбачає спільну діяльність педагога з майбутніми вчителями. При цьому кожен з учасників вирішує певне завдання, а викладач прагне створити умови для розвитку всіх майбутніх учителів.

Компонентами інформаційного простору є інформаційні ресурси, засоби інформаційної взаємодії разом з інформаційною інфраструктурою (рис. 4.1).

Поняття «інформаційні ресурси» позначає окремі документи й окремі масиви документів в інформаційних системах (бібліотеках, архівах, фондах, банках даних, інших видах інформаційних систем). У більш широкому сенсі під ними розуміють сукупність даних, організованих для ефективного отримання достовірної інформації і в більшості випадків доступних широкому колу користувачів.

При цьому всі ресурси інформаційного простору можна звести до чотирьох груп залежно від їх освітніх можливостей [253]:

1. Ресурси, спеціально створені з метою освіти, виховання і розвитку. До цієї групи належать підручники, навчальні посібники, робочі зошити, самовчителі та інші звичні друковані матеріали; різні ресурси простору, які, наприклад, дозволяють майбутнім учителям самостійно оцінити рівень знань з того чи іншого предмета; навчальні модулі, створені для вивчення

предмета в рамках дистанційного навчання; віртуальні тренажери тощо.

2. Джерела, які спочатку створювалися з іншими цілями, але використовуються в процесі навчання. До них належить художня, наукова і публіцистична література, а також твори живопису, музики. Їх освоєння залежить від використання тієї чи іншої методики.
3. Ресурси, які можна застосовувати в освітніх цілях для створення і рішення практико-орієнтованих ситуацій. Джерелом реальних відомостей є різні довідкові матеріали. Необхідні дані можна отримати, використовуючи можливості інформаційного простору.
4. Інформаційні ресурси, які можна використовувати в навчальному процесі. В основному це елементи простору, зміст яких пов'язаний з порушенням моральних і етичних норм суспільства.



Рис. 4. 1. Структура інформаційно-освітнього середовища підготовки вчителів історії в закладі вищої освіти

Засоби інформаційної взаємодії – це сукупність технологічних засобів інформаційних та комунікаційних технологій: комп'ютери, інше ІКТ обладнання.

Інформаційна інфраструктура – комплекс взаємопов'язаних обслуговуючих структур або об'єктів, що становлять і забезпечують основу функціонування і розвитку інформаційного простору ЗВО. Склад і взаємозв'язки компонентів ІОС повинні мати гнучку структуру, що адаптується до особливостей предметного змісту, до потреб і здібностей майбутніх учителів.

Вимоги до умов реалізації основної освітньої програми відображені в державному освітньому стандарті. У цьому ж документі йдеться про те, що інформаційно-методичні умови реалізації основної освітньої програми повинні забезпечуватися сучасним інформаційно-освітнім середовищем.

У сучасних умовах повинна змінюватися сама модель освітнього процесу. Дійсно, педагог має можливість практично з будь-якої теми підготувати матеріал, представлений за допомогою текстової, звукової, графічної, відеоінформації, для роботи з яким може вибрати завдання різного рівня складності, організувати діагностику знань і спрямувати освітній процес в інтересах розвитку особистості того, хто навчається. Тим самим може бути реалізована особистісно орієнтована модель навчання. Щоб змінити освітній процес, націлити його на досягнення нових результатів, необхідно цілеспрямовано формувати і розвивати інформаційно-освітнє середовище.

Розвивальним ІОС можна буде назвати тільки в тому випадку, коли воно буде поповнюватися новими інформаційними ресурсами, інструментами діяльності та технологіями використання цих інструментів в ОП.

В основі діяльності з формування компонентів ІОС лежить цільова установка модернізації освіти – підвищення її якості. Головним чинником добору змісту освіти та використовуваних освітніх технологій є вимоги до результатів навчання. Кожна з використовуваних педагогічних технологій повинна бути спрямована на введення до освітнього процесу тих чи інших видів навчальної діяльності майбутніх учителів, оскільки саме ця діяльність визначає можливість досягнення запланованих резуль-

татів. Сукупність усіх можливих освітніх технологій, що реалізуються в ІОС, визначає набір тих видів навчальної діяльності, які можуть бути реалізовані в цьому середовищі.

Завдяки використанню компонентів ІОС підвищується наочність у навчанні, підсилюється емоційний вплив, відбувається активізація навчальної діяльності з підвищенням уваги, кращим запам'ятовуванням, сприйманням, а відтак і засвоєнням навчального матеріалу, вивчення якого стає більш інтенсивним, збільшується обсяг самостійної роботи на уроці, коли кожен може мати індивідуальний та диференційований тип роботи, поглиблюються міжпредметні зв'язки з використанням доступу до мультимедійних даних у мережі інтернет за умови їх критичного опрацювання. Проаналізувавши компоненти освітнього процесу, дослідниця В. Імбер визначила певні педагогічні умови їх застосування: мотиваційне забезпечення оволодіння майбутніми вчителями мультимедійними навчальними засобами в умовах створення ІОС; алгоритмізація викладачами навчального процесу у ЗВО на основі їх системного використання; оволодіння майбутніми вчителями етапами мультимедійної візуалізації навчального матеріалу [260, с. 49]. Дослідники Є. Зінкевич та О. Кульбах [73] звертають увагу на необхідність дотримання певних дидактичних принципів, які сприяють результативності процесу навчання: принцип науковості (відповідність представлених відомостей сучасним вимогам науки та їх достовірність); принцип наочності (естетично завершене та виразне оформлення матеріалу); принцип доступності (зміст матеріалу повинен відповідати можливостям засвоєння знань майбутніми вчителями); принцип систематичності та послідовності (матеріал повинен бути представлений як елемент системного навчання відповідно до навчальної програми дисципліни); принцип зв'язку з життям (наочні ілюстрації, що використовуються під час створення мультимедійних презентацій, повинні бути сучасними та актуальними); принципи виховного навчання (зміст матеріалу повинен вирішувати не лише завдання навчання, але й виховання, наприклад, естетичного).

Названі умови використання компонентів ІОС більш ефективні за умови ретельного підходу до вибору засобів, перевірки їх адекватності, правильності наведених у них даних та певної

систематичності їх застосування в освітньому процесі. Виходячи з названих переваг та наявного досвіду їх використання, спираючись на їх предметне наповнення й функціональне призначення, можна виділити шість груп компонентів ІОС, використаних у процесі фахової підготовки майбутніх учителів історії:

1. Електронні підручники, посібники та електронні навчально-методичні комплекси (ЕНМК) з історії, що включають взаємопоєднані та структуровані з допомогою технологій гіпертексту, мультимедіа й гіпермедіа тексти, біографії та портрети історичних діячів, карти, історичні документи, хронологічні таблиці, словники термінів і понять, ілюстративний матеріал, відеофрагменти, тестову програму для перевірки знань та вмінь за темами, що вивчаються у навчальному курсі. Декілька електронних підручників утворюють електронну бібліотеку. Відповідно, ЕНМК, відповідно до вимог МОН України включають усі компоненти навчального курсу (навчальну програму дисципліни, робочу навчальну програму, матеріали або моделі лекцій (уроків), практичних занять, ілюстрації, завдання для самостійної роботи, тестові форми контролю знань тощо).
2. Мультимедійні презентації із застосуванням ефектів анімації та голосовим викладом навчального матеріалу, що передбачає введення до процесу фахової підготовки дидактичного комплексу завдань на всіх етапах.
3. Електронні історичні атласи, що, крім історичних карт, містять короткі анотації до історичних подій, багато ілюстрацій та тестову програму для перевірки навчальних досягнень із кожної теми.
4. Інформаційно-довідкові мультимедійні видання (електронні енциклопедії, галереї, інтернет-ресурси), де розміщені відомості та ілюстрації про історичні події та видатних історичних осіб.
5. Ігрові історичні навчально-розвивальні видання – створені з урахуванням вікових особливостей, що в цікавій ігровій формі підвищують зацікавленість до вивчення минулого людства.
6. Тестові програми контролю історичних знань і вмінь з використанням ІТ-технологій – електронні засоби для здійснення всіх форм контролю сформованості предметно-історичних компетентностей згідно з навчальними програмами.

Отже, компоненти ІОС завдяки своїй інтегрованості, інтерактивності та наявності гіпертексту підвищують мотивацію до навчання, дидактичну ефективність заняття через наочність, позитивний вплив на емоційний стан та, нарешті, економлять час. Тобто названі складники за рахунок введення до структури педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії істотно вдосконалюють функціонування всіх підсистем – змінюються способи оволодіння історичними даними за рахунок миттєвого доступу до баз даних, форми навчальної роботи стають інтерактивними, зміст фахової підготовки стає сучасним, новітнім, засоби – такими, що максимально сприяють оволодінню майбутніми вчителями історії всіма властивостями-характеристиками навчальних об'єктів. Услід за дослідниками П. Лузаном та О. Кошуком вважаємо, що інформаційні технології (ІТ-технології) стають окремою підсистемою, що структурно й функціонально змінює характеристики, завдання, ролі, функції усталених, узвичаєних компонентів процесу фахової підготовки майбутніх учителів [301].

Створення ІОС є дієвою умовою формування професійної компетентності майбутніх учителів історії. Більш детально розглянемо елементи ІОС, які використовуються в проєктованій педагогічній системі підготовки майбутніх учителів історії у ЗВО. У складі педагогічної системи важливе місце посідають фахові дисципліни. Методика викладання історії разом із самим навчальним предметом завжди була істотним компонентом фахової підготовки майбутніх вчителів історії, але останнім часом вона набуває особливого значення. Насамперед вивчення методики викладання історії вимагає залучення матеріалів багатьох суміжних наук: історії як галузі знань, методичних основ її викладання, міжпредметних зв'язків із суміжними предметами – основами правознавства, філософією та суспільно-гуманітарними дисциплінами, географією тощо. До того ж історія та методика її викладання завжди потребують узагальнення знань і навичок з основ інформатики щодо застосування знань із використання ІТ-технологій в ОП, вимагає залучення міждисциплінарних зв'язків з літературою, культурологією і різними видами культури і мистецтва (живописом, театром, кіномистецтвом, хореографією тощо). Бага-

то уваги в ході вивчення історичного матеріалу приділяється питанням залучення значного обсягу візуальних та звукових даних.

Відтак, фахові дисципліни, які пропонуються майбутнім учителям у ЗВО, мають особливо широкий простір для педагогічної творчості у напрямі створення МНЗ, тому що дають можливість поєднувати аудіовізуальні відомості, представлені в різній формі (відеофільм, текст, графіка, анімація, звукові дані, слайди). На нашу думку, саме ці дисципліни, що вивчають процес викладання історії у ЗВО не лише з боку їх специфічних особливостей та внутрішніх закономірностей, а і як особливу форму опанування педагогічного досвіду в конкретній соціально-історичній зумовленості, відношеннях до інших видів суспільної діяльності і розвитку культури суспільства загалом, потребують збагачення традиційних текстів підручників візуальним та звуковим супроводом, поєднання різних медіасередовищ.

До того ж їх вивчення наразі стає надзвичайно актуальним і набуває особливого значення в процесі фахової підготовки вчителів історії через те, що в організації ОП у закладах освіти спостерігається певна переорієнтація цінностей: пріоритетна увага надається розвитку критичного мислення; умінню працювати з великою кількістю відомостей; організації діяльності, спрямованій на краще запам'ятовування матеріалу із залученням усіх каналів сприйняття завдяки застосуванню ІТ-технологій; розвитку самостійної активності учасників ОП замість перевантаження фактологією. Про це свідчить аналіз чинних навчальних програм з історії України та всесвітньої історії у ЗЗСО [446; 447; 525–530; 531], це доводять і сучасні наукові розвідки (К. Баханов [51], І. Гирич [145], О. Пометун [519], О. Томаченко [643] та ін.).

Для забезпечення сучасного рівня навчання фахових дисциплін і формування професійної компетентності майбутніх учителів історії нами були створені такі мультимедійні навчальні засоби: мультимедійний підручник з історії України «Глухівський період в історії Гетьманщини» (укладач: кандидат педагогічних наук, докторант А. П. Гриценко); електронний навчальний посібник «Видатні особистості в історії України», укладений А. Гриценком та доктором педагогічних наук, професором кафедри комп'ютерної інженерії та освітніх вимірювань Національного педагогічного

університету імені М. П. Драгоманова В. Сергієнком; віртуальний музей «Мультимедійна стрічка подій в історії української державності» як засіб формування професійної компетентності майбутніх учителів історії;

Електронні підручники й посібники з історії мають відповідати певним принципам, серед яких одні з найважливіших:

- загальнодидактичні, що характеризують усі навчальні видання (як паперові, так і електронні): принципи науковості, систематичності та послідовності навчання, свідомості, цілеспрямованості, єдності навчання, виховання і розвитку, зв'язку теорії з практикою тощо;
- специфічні для електронних навчальних засобів: принцип інтерактивності, гіпертекстовості та мультимедійності. При цьому останній принцип демонструє трансформований загальнодидактичний принцип наочності, який має більш високий рівень порівняно з традиційними навчальними засобами;
- специфічні для навчальних засобів з історії України: принципи активізації процесу фахової підготовки майбутніх учителів історії; інтеграції традиційних методик навчання історії з інноваційними ІТ-технологіями; оптимального вибору засобів навчання.

Названі й докладно схарактеризовані МНЗ, розроблені автором дослідження, увійшли до методичного забезпечення педагогічної системи. Окрім того, до нього ввійшли електронні видання. Унаочнено методичне забезпечення педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки. Методичне забезпечення розробленої системи доповнює електронний підручник та посібник, а також відповідна вибіркова навчальна дисципліна.

Сучасний стан розвитку педагогічної освіти дозволяє констатувати, що поняття засобів навчання, яке існувало в традиційній освітній моделі, наразі поступово трансформується в категорії «єдиний інформаційний освітній простір» (А. Могильов, Т. Яшина [411]), «інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище» (Л. Петухова, О. Співаковський [492; 609]), що реалізуються в процесі розвитку інформаційно-комунікаційних технологій як

складники www-серверів та інших інтернет-ресурсів і процесів. Науково-педагогічний обіг оновлюють поняття «освітній веб-ресурс», «освітній веб-сайт».

Використання електронних освітніх ресурсів стає перспективним напрямом оновлення педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів, їхньої теоретичної й практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності. Передусім це стосується розроблення й упровадження нової ефективної освітньої технології ДН, яка відбиває тенденції інформатизації сучасної освіти й інтенсивно розвивається, що підтверджують численні програми, форми і методи дистанційного навчання, впроваджені у вітчизняних та зарубіжних вишах. Серед різних видів МНЗ важливе місце відводиться веб-проєктам, що належать до категорії віртуальних музеїв або віртуальних галерей. Подібні проєкти допомагають переглядати дані з будь-якого місця світу за умови доступу до інтернету. Це стосується передусім вільного віртуального доступу до великої кількості історичних джерел і артефактів із краєзнавчих та історичних музеїв й архівів, що, безперечно, сприяє кращому засвоєнню історичних відомостей через сукупність консолідованих даних про віртуальні галереї, експозиції, кімнати, експонати, яка зберігається та опрацьовується у сховищі даних [219].

Автори Британської онлайн-енциклопедії визначають термін «віртуальний музей» як колекцію цифрових зображень, звукових файлів, текстових документів та інших даних історичної, наукової чи культурної цінності, які є доступними через електронні медіа [730].

Процеси віртуалізації, категорії «віртуальність» і «віртуальна реальність» комплексно аналізуються у працях П. Леві, К. Таратути [725]. У працях Г. Батигіна, О. Юхвида, С. Правдюка, П. Браславського досліджено загальні проблеми і сутність віртуальної реальності [144]. Проблематика формування нової культури в умовах глобалізації, зумовленої інформаційно-технологічним розвитком, відображена у працях І. Негодаєва, Л. Нургалєєва, В. Ємеліна та ін. [445]. Віртуальна комп'ютерна реальність як простір сучасної культури є об'єктом досліджень О. Войскунського, М. Кастельса, А. Крокера, Т. Максимової, У. Еко,

Е. Тоффлера [927]. Учені-дидакти Є. Голант, В. Голубков, П. Підкасистий, І. Підласий та багато інших зверталися до екскурсій як однієї з форм навчальної роботи.

Термін «віртуальна реальність» (virtual reality) в сучасному значенні вперше вжив наприкінці 1980-х рр. Д. Ланье [33; 101; 106]. У свою чергу, поняття «віртуальність» (від лат. virtus – потенційний, можливий) означає «вигаданий, уявний (можливо, для деяких певних цілей) об'єкт, суб'єкт, категорія, ставлення, дія тощо, не присутній у цей час у реальному світі, а створений лише грою уяви людської думки, або зімітований з допомогою інших об'єктів» [148].

Незважаючи на досить довгий період дослідження означеного питання, ще й досі відсутні комплексні дослідження поняття віртуальності. Важливим глобальним соціально-культурним підсумком творення комп'ютерної віртуальної реальності є формування єдиного віртуального світу, що створюється всесвітньою комп'ютерною мережею, основою якого є наявність власного простору і часу. Причому віртуалізація освіти реалізується через принципи дистанційної освіти, а віртуалізація культури – через створення віртуальних музеїв і бібліотек, віртуального дозвілля (чати для спілкування, соціальні мережі тощо), віртуальних турів тощо. Тому саме віртуальні музеї значно розширюють можливості навчання історії завдяки реалізації ІТ-технологій та збільшенню значення віртуального компонента.

Виділяють віртуальні музеї двох типів: віртуальні експозиційні галереї чи окремі тематичні виставки, що є цифровими аналогами реальних експозиційних залів, колекцій та виставок відповідного музею, репрезентовані на веб-сайті музею, та віртуальні музеї «другого покоління», створені шляхом суміщення масштабних міжмузейних колекцій та експозиційних галерей, що поєднують цифрові зображення реальних пам'яток, що зберігаються й експонуються у сотнях різних музеїв [638].

Не викликає сумніву той факт, що інформаційно-технологічне середовище породжує особливу соціально-культурну реальність, в якій виникають, поширюються і споживаються віртуальні культурні феномени. Таким чином, у результаті інтенсивного розвитку інформатизації і глобалізації соціокультурних процесів

постав новий соціокультурний простір, що отримав назву віртуального. Дослідник І. Шевцов виділяє специфіку роботи музеїв в мережі інтернет, зокрема, у його так званому «культурному» сегменті. Їх перевага, на відміну від бібліотек та архівів, полягає в діяльності з матеріальними носіями культури, до того ж неоднорідними, які мають бути доступним для всіх [677]. Перші віртуальні музеї стали з'являтися в інтернеті в 1991 р. Вони мали вигляд невеликих сайтів з відомостями про самі музеї, їх географічне розташування та час роботи. Надалі на сторінках віртуальних музеїв стали з'являтися віртуальні експозиції. Причому саме завдяки поєднанню ІТ-технологій найефективніше можна реалізувати експозиційну діяльність історичних музеїв, яка переводиться у віртуальний вимір. У такому разі вона впливає на аудиторію атрактивними засобами, водночас виконуючи освітні завдання з можливою комунікацією між мультимедійною системою та її користувачами (відвідувачами музею).

Відповідно, віртуальна галерея розширює можливості перегляду історичних джерел (музейних експонатів) і/або прослуховування мультимедійних даних (фото, аудіо, відео, анімація, 3D-зображення тощо), дає можливість отримати вичерпні історичні відомості про час створення експонатів, про те, як і ким вони використовувались. Більше того, аудіозаписи можуть відображати звуки деяких експонатів музею: голос історичних діячів, мелодії музичних творів, звуки природи тощо. Отже, це дає можливість записати також віртуальну екскурсію за допомогою голосу. Таким чином, у концепцію віртуального музею закладено принцип, згідно з яким колекції експонатів повинні бути доступні для перегляду будь-коли і в будь-який час. Навіть після закінчення роботи виставки виставкові колекції можуть бути переглянуті [728]. Так, протягом одного уроку можна відвідати широковідомі у світі музеї.

Автори П. Жежнич та Ю. Ришковець, визначаючи поняття «віртуальний експонат» як сукупність подій, пов'язаних із виявленням, переміщенням, дослідженням, відображенням стану та знищенням експоната, представляють його за допомогою п'ятірки подій: пов'язаних із виявленням експоната (EventAppear); його переміщенням з одного музею до іншого або з одної виставки в іншу тощо (EventTransf); дослідженням минулого експоната

(EventResearchPast); станом експоната за допомогою мультимедіа (EventMultiMedia); його знищенням (EventDestruct) [219].

Проаналізувавши погляди різних учених, можна визначити структурність та взаємопов'язаність аналізованих понять. Віртуальна галерея є множиною віртуальних експозицій, а віртуальний музей – це множина віртуальних галерей або музеїв, що існує у глобальній інформаційно-комунікаційній мережі інтернет завдяки об'єднанню інформаційних і творчих ресурсів для створення принципово нових віртуальних продуктів: віртуальних виставок, колекцій, віртуальних версій неіснуючих об'єктів тощо.

Таким чином, з упровадженням нових інформаційних технологій до освітнього процесу істотно змінився підхід до екскурсій, виникли нові їх види – віртуальні, інтерактивні, костюмовані, квест-екскурсії [124]. Крім того, І. Анцибор [27] звертає увагу на використання можливостей відеохостингу YouTube. Дослідниця Ю. Кулінка віртуальну екскурсію визначає як комбінацію панорамних фотографій, коли перехід від однієї панорами до іншої здійснюється через активну зону (точки переходу), що розміщуються безпосередньо на зображеннях, а також з урахуванням плану туру. Усе це може доповнюватися озвучуванням переднього плану і фоновою музикою, а при необхідності й звичайними фотографіями, відеороликами, flash-роликами, планами турів, поясненнями, контактними даними тощо [344].

Підготовка до віртуальної екскурсії передбачає визначення її мети та об'єкта вивчення з обов'язковим пошуком інтернет-ресурсів з досліджуваного об'єкта. Важливо попередньо визначити завдання для виконання під час проведення навчального заняття, а також форми звіту або наочного оформлення результатів екскурсії. Під час самої віртуальної екскурсії увага зосереджується на зборі відомостей. Практична робота передбачає обмін даними та створення, наприклад, презентації за результатами зібраного матеріалу з виокремленням головного в інформаційних повідомленнях. На завершальному етапі відбувається захист виконаних робіт різними способами: захист презентацій, виставка письмових відгуків про екскурсії з використанням ілюстративного матеріалу відвіданих сайтів.

Отже, використання віртуального музею в процесі фахової підготовки майбутніх учителів історії завдяки дидактичним принципам перетворює його на *освітній веб-ресурс*, який згідно з «Положенням про електронні освітні ресурси» [508] стає складником освітнього процесу, що має навчально-методичне призначення та використовується для забезпечення навчальної діяльності майбутніх учителів і вважається одним з головних елементів сучасного інформаційно-освітнього середовища. Ці дані можна представити у вигляді текстових, графічних, звукових, відеоформатів або їх комбінацій, що відображають певну предметну галузь освіти та призначені для забезпечення процесу навчання особистості, формування її професійної компетентності [617].

Більшість учених (Л. Жук [221], С. Матвєєва [410], Т. Пуніна [543]) диференціює освітні веб-сайти за їх використанням у різних сферах освіти: для дистанційного та очного навчання певних дисциплін; для дослідницької діяльності; консультативного призначення; віртуальних методичних об'єднань; інтернет-проектів; навчальних закладів; освітньо-довідкового характеру (електронні енциклопедії, сайти-словники, бази даних); для поширення культурно-освітніх даних, а також змішаного типу [543].

Створений нами віртуальний музей «Мультимедійна стрічка подій в історії української державності» побудований на принципах ІТ-технології подачі історичних відомостей. Він містить найважливіші події всіх етапів розвитку державності України протягом усього періоду її існування. Отже, процес фахової підготовки майбутніх учителів історії передбачає, крім іншого, комплексне використання електронних матеріалів як в аудиторній роботі, так і під час самостійної навчальної діяльності. Серед провідних методів – пояснювально-інформаційний, наочно-демонстраційний, проблемно-пошуковий, залучені також методи візуалізації та аналізу історичних джерел із обов'язковим критичним підходом до отриманих історичних відомостей, про що докладніше йтиметься далі.

Використання означеного віртуального музею «Мультимедійна стрічка подій в історії української державності» як електронного освітнього ресурсу впродовж 2016–2020 рр. дозволило сформулювати такі положення:

1. Викладання методичних (шкільний курс та методика навчання історії, теорія та методика навчання історії, мультимедійні технології в історичній освіті тощо) та фахових (історія України, всесвітня історія, історія української культури тощо) дисциплін із застосуванням спеціальних комп'ютерних програм та додатків: Gmail, Google Classroom, Google Keep, Google Диск, Google Документи, Google Таблиці, Google Презентації, Google Форми, Google Малюнки, Google Мої карти, Google Сайти, YouTube, Довідка Google, Інструменти безпеки Google, де подається зміст навчальних предметів засобами мультимедіа. При цьому Г. Маринченко звертає увагу на необхідність систематичного використання цих сервісів під час викладання дисциплін фахової підготовки майбутніх учителів історії [403, с. 152]. Навчання, організоване за допомогою ІТ-технологій, стає більш ефективним, бо сервіс дозволяє поєднувати процеси вивчення, закріплення та засвоєння навчального матеріалу [670, с. 178]. Завдяки цьому відбувається формування професійної компетентності майбутніх учителів, включаючи її інформаційно-комунікаційні складники.
2. Ураховуючи специфіку фахових дисциплін, повноцінне викладання яких у процесі фахової підготовки майбутніх учителів історії потребує обов'язкового спілкування викладача зі студентами, використання освітнього веб-сайту як елементу дистанційного навчання має поєднуватися із традиційними очними формами. Проте дисципліни методичної спрямованості («Мультимедійні технології в історичній освіті», «Інноваційні технології освіти») можуть повноцінно засвоюватися та контролюватися в умовах використання, наприклад, Google Classroom, без особистого спілкування. Адже компонентом Google Classroom є групи, які схожі за структурою на онлайн-форуми, де учасники дисципліни мають можливість листуватися з іншими учасниками ОП та викладачем [132; 520, с. 160; 563, с. 81–82].

Завдяки використанню мультимедійних навчальних засобів у процесі фахової підготовки майбутніх учителів історії відбувається формування інформаційно-комунікаційного складника професійної компетентності майбутніх учителів історії. Для цього до процесу фахової підготовки майбутніх учителів історії було

впроваджено вибіркиму навчальну дисципліну «Мультимедійні технології в історичній освіті», що дало можливість отримати знання у галузі мультимедіа, відпрацювати вміння й навички застосовувати ІТ-технології в освітньому процесі й подальшій професійній діяльності.

Актуальність уведення вибіркової навчальної дисципліни до процесу фахової підготовки майбутніх учителів історії не викликає сумнівів, оскільки майже в усіх освітніх ланках активно впроваджуються дисципліни, які забезпечують успішне застосування ІТ-технологій. Не залишається осторонь і система вищої історичної освіти. Утім серед науковців усе ще немає окремого напряму дослідження використання ІТ-технологій у наукових історичних дослідженнях, опрацювання історичних відомостей тощо, яку ми за аналогією пропонуємо називати «комп'ютерними технологіями з історії». На цю проблему також звертає увагу й дослідник О. Жданович, відзначаючи, що зараз недостатньо розроблені такі теми, як орієнтація вчителів історії на ресурси, визначення рівня вірогідності та наукової цінності представлених матеріалів, відсутність алгоритмів їх аналізу [218, с. 165-166].

У науковий обіг ввійшов спеціальний термін «історична інформатика» (Historical Information Science [722], History and Computing [709]), яка, на думку В. Кулікова, «стає для історика складником загальної професійної освіти» [343, с. 217]. Вона виділилася у 1980-х роках з квантитативної історії [104]. У 1986 р. була створена міжнародна асоціація «History and Computing» (АНС) [139, с. 144]. Тобто ця наукова дисципліна вивчає історичні відомості та різні шляхи їх створення, зберігання, оброблення, вивчення, передавання тощо за допомогою ІТ-технологій. Вона суміжна з іншими інформаційними дисциплінами, комп'ютерними науками, інформатикою та математикою.

Предметом «історичної інформатики» (Historical Information Science [722], History and Computing [709]) є специфічні «інформаційні» проблеми в історичних дослідженнях й у використанні історичних джерел, які ця наука намагається вирішити за допомогою комп'ютерних технологій [712]. Дослідник Л. Бородкін звертає увагу, що зараз відбувається перенесення акцентів на специфіку історичної інформатики, пов'язану з особливостями

історичних джерел та методик їх аналізу [91; 105; 468]. Найперспективнішими напрямками історичної інформатики, на думку дослідників О. Боонстра, Л. Брьоре, П. Доорна, є моделювання даних, їх стандартизація; електронна публікація джерел за допомогою технології XML; комп'ютеризований контент-аналіз тексту та аналіз зображень; використання складних статистичних технологій; розроблення спеціальних інформаційно-пошукових систем для роботи з історичними даними; рефлексивне та імітаційне моделювання: ГІС, 3D реконструкції, графіка та ін.; електронні публікації історичних досліджень, онлайн музейні експозиції [712].

Отже, створення і запровадження нових дисциплін, орієнтованих на оволодіння майбутніми вчителями історії у закладах загальної середньої освіти комп'ютерними технологіями у процесі фахової підготовки майбутніх учителів, є вимогою часу. Саме для забезпечення фахової підготовки майбутніх учителів історії до використання ІТ-технологій у своїй професійній діяльності, а також формування теоретичних знань та навичок практичного застосування мультимедійних навчальних засобів у процесі означеної підготовки розроблена вибіркова навчальна дисципліна «Мультимедійні технології в історичній освіті», уведена до навчального плану факультету філології та історії Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка у спеціалізації для 014.03. Середня освіта (Історія) у 7-му семестрі, її вивчення завершується заліком. На вивчення навчальної дисципліни відводиться 36 год / 1 кредит ECTS.

Упровадження вибіркової навчальної дисципліни до процесу фахової підготовки майбутніх учителів історії дозволило сформулювати певні висновки, окреслити перспективи вдосконалення освітнього процесу:

1. Уведення навчальної дисципліни «Мультимедійні технології в історичній освіті» до фахової підготовки вчителів історії у педагогічних ЗВО дозволяє подолати суперечності, які й донині існують у процесі фахової підготовки майбутніх учителів історії: між високими вимогами сучасної історичної педагогіки, які висуваються до ІТ-технологій з історії, і низьким реальним рівнем використання МНЗ на уроках історії та у позакласній

роботі в ЗЗСО, що пов'язано із низьким рівнем інформаційно-комунікаційної компетентності практикуючих та майбутніх учителів під час застосування ІТ-технологій під час вивчення історії учнями ЗЗСО.

2. Перелік мультимедійних програм з історії, які пропонуються майбутнім учителям для опрацювання візуальних та аудіальних даних під час вивчення вибіркової навчальної дисципліни «Мультимедійні технології в історичній освіті», слід постійно оновлювати з урахуванням стрімкого розвитку сучасного ринку апаратних та програмних засобів ІТ-технологій для забезпечення високого рівня викладання дисциплін освітньої галузі «Суспільствознавство» в ЗЗСО.
3. Викладання вибіркової навчальної дисципліни можливо як в умовах очного, заочного, так і дистанційного навчання: усі складники дисципліни розташовані на ресурсі Google Клас, консультації викладача у достатньому обсязі забезпечуються електронним листуванням або через названий ресурс, а також з допомогою організації конференцій на платформі Zoom.

Для організації дискусій з різних питань використовуються форуми, що групуються за темами, після створення яких учасник тієї чи іншої дискусії може здійснювати такі дії: додати свою відповідь, прокоментувати наявні відповіді. Організація подібних дискусій дуже зручна для нових учасників групи з точки зору ефективної допомоги в освоєнні основних завдань, у вирішенні яких бере участь уся група. Отже, розвиток ІОС закладу освіти є пріоритетним напрямом цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії.

4.2. Змістово-технологічний аспект інтегрованого використання складників інформаційно-освітнього середовища в процесі практичної підготовки майбутніх учителів історії

В умовах розвитку сучасного інформаційного суспільства вміння ефективно використовувати можливості ІТ-технологій у своїй професійній діяльності стають надзвичайно актуальними в

процесі практичної підготовки майбутніх учителів у ЗВО. Відповідно, упровадження ІТ-технологій у процес підготовки необхідно узгоджувати з відповідними принципами сучасної педагогіки. Подання даних із мультимедійних навчальних засобів (МНЗ) поряд з традиційними текстами та наочною зміною засоби представлення інформації в дидактичному процесі. У цьому контексті необхідно чітко визначити роль ІТ-технологій у навчанні й розкрити їх потенціал та визначити вплив на ОП практичної підготовки майбутніх учителів історії. Завдяки впровадженню означених технологій викладач отримує новий статус координатора та модератора, який більш технічно, ніж дидактично, створює необхідні умови для пізнавальної, творчої, самостійної діяльності суб'єктів підготовки. Зокрема, вслід за В. Імбер [260, с. 78] ми відзначаємо, що ефективність застосування МНЗ у процесі практичної підготовки майбутніх учителів зростає завдяки установленню раціональних, педагогічно обґрунтованих меж із необхідним інтегруванням не лише фахових, а й інших навчальних дисциплін фахової підготовки майбутніх учителів історії.

Для оптимального використання ІТ-технологій у процесі практичної підготовки майбутніх учителів історії необхідно відзначити їх дидактичні функції та призначення [345]. До них, на наш погляд, доцільно віднести такі:

- адаптування рівня оволодіння мультимедійною технікою майбутніми вчителями історії в ході вивчення фахових дисциплін;
- закріплення елементарних професійних умінь і навичок в інтерактивному режимі;
- демонстрування мультимедійних навчальних об'єктів для посилення зорового сприйняття;
- зменшення частки непродуктивної технічної роботи майбутніх учителів, пов'язаної з пошуком, збереженням, опрацюванням навчально-наукових відомостей, та збільшення обсягу змістово-практичної діяльності;
- перенесення акцентів з повідомлення викладачем готових навчальних даних на самостійне оволодіння майбутніми вчителями різнорівневими знаннями.

Тобто ефективна реалізація дидактичного потенціалу складників інформаційно-освітнього середовища (поєднання логічного і наочно-образного засвоєння навчальної інформації; наочність та доступність аудіовізуальної інформації; зручна інтерактивна, мобільна і компактна форма подання; можливість оперативного коригування методики [387]) передбачає дотримання певних етапів проектування і застосування електронних освітніх ресурсів. Щоб відповідати цим умовам, МНЗ мають відповідати певним вимогам: до змісту мультимедійного продукту, технічного виконання, художнього оформлення та структури представлених відомостей тощо. Викладач у процесі фахової підготовки майбутніх учителів має звертати увагу на організацію їхньої пізнавальної діяльності та управління нею. Відтак, ефективність зростає завдяки інтегрованому використанню МНЗ у процесі фахової підготовки майбутніх учителів.

Проблематику інтеграції знань досліджували педагоги Я. Коменський, Й. Песталоцці, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. Термін «інтеграція» у «Великому енциклопедичному словнику» визначається як характеристика процесу зближення й об'єднання наук, що відбувається наряду з процесом їх диференціації; як поняття, що означає стан пов'язаності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле, а також процес, що приводить до такого стану [541]. «Філософський енциклопедичний словник» тлумачить термін «інтеграція» так: «сторона процесу розвитку, пов'язана з об'єднанням у ціле різнорідних частин і елементів» [255, с. 210]. Ми згодні з думкою цих авторів і вважаємо, що інтегративний підхід в освіті «веде до інтеграції її змісту, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність, коли результатом інтегративного підходу в педагогіці можуть бути цілісності знань різних рівнів – цілісність знань про дійсність; про природу з тієї чи іншої освітньої галузі, предмета, дисципліни, розділу, теми [324, с. 356]. Інтеграція відбувається в результаті взаємодії елементів, що супроводжується відновленням, установленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між цими елементами на достатніх підставах, в результаті чого формується інтегрований об'єкт (система) з якісно новими властивостями, у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів [204, с. 376].

Відповідно, наукова інтеграція як один із інноваційних напрямів практичної підготовки передбачає взаємопроникнення, ущільнення, уніфікацію знань та різних видів і компонентів діяльності з об'єднанням елементів у цілісність, зі встановленням зв'язків між навчальними предметами. При цьому до ОП доцільно впроваджувати не лише внутрішньопредметні, але і міжпредметні знання для створення відповідних умов для якісно нової системи організації освіти.

Принцип інтеграції в освіті передбачає низку підходів, серед яких доцільно відзначити насамперед інформаційний, а також: системний (результат систематизації вищого порядку); синергетичний (спільність закономірностей і принципів самоорганізації різних макросистем); герменевтичний (перетворення всіх компонентів освітньої системи у напрямі об'єднання, узагальнення, розроблення інтеграційних освітніх програм, навчальних дисциплін, занять, заходів, отримання інтеграційних результатів освіти); гносеологічний (спосіб і процес формування багатовимірної поліфонічної картини світу, заснованої на поєднанні різних способів і форм досягнення дійсності; процес і результат становлення цілісності – єдиної якості на основі багатьох інших якостей); діяльнісний (засіб, що забезпечує цілісне пізнання світу і здатність системно мислити при виконанні практичних завдань).

З опертям на теоретичний та практичний аспекти використання МНЗ у процесі підготовки майбутніх учителів історії детально розроблені правила їх застосування як сукупність продуктивних чинників, необхідних та достатніх для забезпечення ефективної організації ОП практичної підготовки майбутніх учителів історії:

- надання майбутнім учителям історії необхідного комплексу знань, умінь і навичок роботи з мультимедійними програмами і навчальними засобами;
- поєднання традиційних форм фахової підготовки майбутніх учителів історії з інноваційними формами на основі застосування складників ІОС;
- уведення до процесу підготовки майбутніх учителів історії елементів дистанційного навчання;
- мотиваційне забезпечення оволодіння майбутніми

- вчителями історії МНЗ у процесі фахової підготовки;
- забезпечення пріоритету практичної діяльності з систематичним використанням МНЗ у процесі фахової підготовки майбутніх учителів історії;
 - відповідне матеріально-технічне й програмне забезпечення процесу практичної підготовки, створення власних МНЗ.

Їх упровадження має відповідати загальним тенденціям розвитку сучасного інформаційного суспільства, модернізації вищої педагогічної освіти та особливостям практичної підготовки майбутніх учителів історії.

Зазначимо, що правильна організація педагогічної інтеграції здатна оптимізувати ОП через усунення дублювання, забезпечити створення нових теоретичних й практичних об'єктів. Інтегративний підхід доцільно реалізовувати під час вивчення інтегрованих чи окремих дисциплін з освітньої галузі підготовки бакалаврів, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять, застосуванню методів і форм навчання, контролю й корекції навчальних досягнень майбутніх учителів, що спрямовують освітній процес на об'єднання знань. Це відбувається на основі міждисциплінарних підходів до їх організації [200, с. 188]. Загалом, інтеграція створює умови для: виходу на вищий рівень осмислення буття; вдосконалення індивідуально-особистісного апарату пізнання; розвитку свободи мислення [577].

Зокрема, практична підготовка майбутніх учителів історії вже під час навчання на першому курсі передбачає поступове застосування МНЗ з нормативних дисциплін циклу професійної підготовки. Важливе значення для формування професійної компетентності майбутніх учителів історії з використанням ІТ-технологій має нормативна дисципліна циклу загальної підготовки «Нові інформаційні технології та ТЗН» (36 год), що вивчається в четвертому семестрі. Вона дозволяє втілити таке правило використання МНЗ, як *надання майбутнім учителям історії не обхідного комплексу знань, умінь і навичок роботи з мультимедійними програмами і навчальними засобами.*

Важливе значення для надання майбутнім учителям історії необхідного комплексу знань, умінь і навичок роботи з ІТ-

технологіями дає вибіркова дисципліна циклу загальної підготовки «Інноваційні технології в освіті» (36 год). Найважливішим вузловим моментом фахової підготовки майбутніх учителів історії до використання ІТ-технологій є вибіркова дисципліна циклу професійної підготовки «Мультимедійні технології в історичній освіті». Практичне закріплення одержаних умінь застосовувати ІТ-технології у процесі фахової підготовки майбутні учителі історії реалізують в ході навчально-залікової практики на робочому місці вчителя (180 год), що триває у восьмому семестрі.

Отже, у структурі аудиторних занять заплановано лише 1206 год лекцій, тоді як на лабораторно-практичні роботи – 1854 год. У такому розподілі навчальних занять убачаємо реалізацію ідей компетентнісного підходу в освіті. Із загальної кількості аудиторних занять щонайменше 1740 год, або 56,9 %, доцільно відводити на активне використання МНЗ. У зв'язку з вищевказаним експериментальний пошук чинників інтегрованого використання МНЗ у процесі практичної підготовки майбутніх учителів історії здійснювався в орієнтації саме на підвищення ефективності процесу підготовки з використанням можливостей ІТ-технологій.

Володіння вчителем ІТ-технологіями стало вимогою часу, оскільки педагог, який відсторонюється від нововведень та інновацій, крім втрати кваліфікації, поступово втрачає авторитет в учнів, перестає бути для них зразком для наслідування. Тож для майбутніх учителів історії оволодіння навичками роботи з мультимедійними програмами й навчальними засобами з історії стає необхідною умовою їхнього фахового розвитку.

Для забезпечення цієї умови автором розроблена та впроваджена в процес фахової підготовки майбутніх учителів історії вибіркова навчальна дисципліна «Мультимедійні технології в історичній освіті». Її викладання має відповідне методичне забезпечення (розроблено електронний навчально-методичний комплекс, розташований у програмному комплексі Google Classroom для проведення занять і консультацій у ході відеозустрічей на платформі Google Meet, а також для забезпечення контролю й узагальнення знань у формі тестування Google Форми, що використовується як електронний освітній ресурс. Також у навчально-методичному посібнику наведені тексти лекцій,

матеріали до практичних занять, творчі завдання для самостійної роботи тощо).

Важливо, щоб майбутні вчителі історії засвоїли необхідний обсяг теоретичних знань у галузі ІТ-технологій: знання про інформаційні процеси та технології, про використання мультимедіа у процесі фахової підготовки і майбутній професійній діяльності. Для забезпечення ефективної професійної діяльності майбутнього вчителя історії мають значення вміння й навички роботи в ІОС, уміння застосовувати засоби ІТ-технологій для вирішення завдань професійної діяльності (робота з текстовим документами; таблицями; малюнками; діаграмами; презентаціями; комп'ютерними графічним об'єктами; Flash-анімацією), вміння використовувати контроль знань із допомогою комп'ютера (здійснення моніторингу, проміжне діагностування, електронне тестування, прогнозування тощо), уміння використовувати готові електронні засоби й самостійно розробляти власні компоненти ІОС, навички інтернет-комунікації.

Важливою умовою успішного засвоєння майбутніми вчителями ІТ-технологій, опанування навичок роботи з компонентами ІОС є педагогічне керування цим процесом. Ми погоджуємося з думкою О. Галуса [135], який наголошує на організації систематичного використання наочності (схем, гістограм, таблиць, графіків, слайдів, кінофільмів, комп'ютерних програм, мультимедіа тощо), яка є важливим засобом підвищення ефективності фахової підготовки майбутніх учителів. Крім того, дослідник В. Кобаль наголошує на поетапному керуванні навчально-пізнавальною діяльністю, виділяючи, зокрема, чотири таких етапи: 1) пропедевтичний (виконання пізнавальних дій на історичному матеріалі); 2) засвоєння зразка міркування педагогів при виконанні певного виду завдань; 3) частково-самостійне виконання; 4) самостійна робота над завданням [293, с. 127].

Отже, керування процесом фахової підготовки полягає в оптимальному застосуванні викладачем педагогічних впливів; застосуванні таких форм і методів навчальної діяльності й використанні засобів ІТ-технологій, які б дозволили майбутнім учителям творчо самореалізуватися; у знайденні підходів до розкриття власної індивідуальності та креативності кожного

студента; у прогнозуванні результатів і здійсненні контролю. До того ж перспективи творчої самореалізації майбутніх учителів історії за умов використання засобів ІТ-технологій значно розширюються порівняно з традиційним навчанням.

Ефективність педагогічного керування процесом засвоєння ІТ-технологій, опанування навичок роботи з компонентами ІОС з історії перебуває у прямій залежності від їх раціонального використання викладачем, від визначення їх змісту й ефективних шляхів використання з урахуванням настанов, мотивів, потреб, ціннісних орієнтацій, дослідницького і навчального досвіду майбутніх учителів. Опанування майбутніми вчителями ІТ-технологій є необхідною умовою подальшої педагогічної роботи вчителя історії в ЗЗСО.

Уведення до практичної підготовки майбутніх учителів історії вибіркової навчальної дисципліни «Мультимедійні технології в історичній освіті» завдяки відповідному методичному забезпеченню сприяло засвоєнню необхідного обсягу теоретичних знань у галузі ІТ-технологій: знань про використання означених технологій, про інформаційні процеси та технології, історичних даних тощо. У ході опанування майбутніми вчителями історії готових електронних засобів й самостійної адаптації наявних МНЗ, навичок інтернет-комунікації під час застосування елементів дистанційного навчання спостерігали зростання в студентів інтересу й позитивного ставлення до застосування МНЗ у процесі практичної підготовки.

До одного з основних правил ефективного використання мультимедійних навчальних засобів у процесі підготовки майбутніх учителів історії ми відносимо *поєднання традиційних форм фахової підготовки майбутніх учителів історії з інноваційними на основі застосування складників інформаційно-освітнього середовища*. Це впливає зі специфіки педагогічної освіти, коли подача відомостей про минуле, представлення досвіду на прикладах героїчних подій, життєпису видатних діячів завдяки інтенсифікації та динамічності представлених даних, інформатизації освіти у ЗВО приводить до поглиблення історичних знань та інтенсифікації ОП. За таких умов МНЗ стають додатковим засобом практичної підготовки через залучення

методів дистанційного навчання та вдосконалення традиційних методів індивідуального навчання й самонавчання.

Актуальність цієї вимоги ефективної організації ОП пов'язана зі специфікою навчання історії, яка полягає в переважанні індивідуальних форм навчання, коли особистість учителя, його педагогічні й професійні якості мають визначальну роль (це стосується передусім викладання дисциплін «Теорія та методика навчання», «Шкільний курс історії та методика навчання» і деяких інших). За таких умов засоби ІТ-технологій стають лише додатковим засобом професійного розвитку майбутніх учителів історії.

Тож формування професійної компетентності майбутніх учителів історії відбувається на основі органічного поєднання традиційних методів навчання історії та нових методів і методичних прийомів, які є наслідком інформатизації педагогічної освіти у ЗВО. Крім того, традиційні методи навчання історії поступово модифікуються, набувають нових специфічних рис. Так, упровадження до навчання історії компонентів ІОС потребує залучення методів дистанційного навчання та вдосконалення традиційних методів індивідуального навчання й самонавчання. Зокрема, введення електронних підручників і посібників із фахових дисциплін активізує методи самонавчання майбутніх учителів за допомогою взаємодії з освітніми ресурсами при мінімальній участі викладача (мультимедійні освітні ресурси майбутні учителі отримують через інтернет або електронні носії). Робота з підручниками стає значно цікавішою завдяки використаному в них мультимедійному контенту, а поєднання зорових і слухових вражень позитивно впливає на розвиток певних видів мислення і розумову діяльність користувачів загалом. Збільшується значення індивідуальних методів навчання (майбутній учитель – викладач, навчання «one on one»), вони не обмежуються аудиторною формою реалізації (традиційним заняттям), а набувають нових форм і можуть відбуватися через телефон, месенджери, електронну пошту, голосову пошту.

Оновлюються форми реалізації пояснювально-ілюстративного (інформаційно-рецептивного) методу: викладачі організують сприймання теоретичного, методичного, дидактичного та історичного матеріалу з використанням компонентів ІОС, майбутні

вчителі сприймають її у різних формах (як «слухачі», «глядачі», «читачі»), осмислюють і запам'ятовують. Для підсилення емоційного впливу, привернення уваги майбутніх учителів до ключових понять теоретичного матеріалу, ілюстрування діяльності історичних діячів доцільно використовувати мультимедійні презентації та слайд-шоу, які містять різноманітний відео-, аудіо-, графічний контент, фотоматеріали, репродукції художніх творів тощо.

Найпотужнішими в процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів історії виявляються загальнодидактичні наочно-демонстраційні та проблемно-пошукові методи, адаптовані до умов фахової підготовки в умовах інформатизації освіти. Електронні підручники і посібники, історичні атласи, інформаційно-довідкові мультимедійні видання, ігрові історичні навчально-розвивальні видання, тестові програми контролю історичних знань і умінь з використанням засобів ІТ-технологій дають можливість проводити на аудиторних заняттях із фахових дисциплін аналіз різних типів історичних джерел, демонструвати зображення та відеохроніку з життя та діяльності історичних діячів, підтверджувати теоретичні положення показом художніх образотворчих та музичних творів, проводити облік та контроль історичних знань тощо.

Крім того, використання компонентів ІОС (електронних енциклопедій, віртуальних екскурсій, інших інформаційно-довідкових засобів, електронних навчально-методичних комплексів) приводить до появи нових форм проблемно-пошукового методу:

- постановка проблемних запитань на лекціях (відповідь на запитання можлива за умови звернення до мультимедійного контенту навчальних засобів);
- формулювання проблемних завдань із демонстрацією різних варіантів їх виконання на практичних заняттях (на основі використання матеріалів пропонуєваних тестових компонентів ІОС);
- упровадження нових форм самостійної роботи, зокрема, організація роботи з історичними джерелами, розроблення мультимедійних презентацій за власним сценарієм із залученням інтернет-ресурсів та інших інформаційних ресурсів.

Проблемно-пошуковий метод із залученням методів ІТ-технологій із фахових дисциплін передбачає активне вивчення відомостей про минуле, набуття ключових історичних знань, самостійне залучення майбутніх учителів до опрацювання історичних джерел. Удосконалення традиційного в дидактиці проблемно-пошукового методу навчання забезпечує засвоєння історичних знань з теорії, методики та дидактики на продуктивному й творчому рівнях, коли відбувається активізація пізнавальної діяльності майбутніх учителів, розвиток творчих здібностей, формуються дослідницькі навички, а також складники професійної компетентності.

Відповідно, в умовах використання нових методів вивчення історії контекстне вивчення минулого з допомогою методу створення історико-культурного контексту також передбачає використання майбутніми вчителями історії компонентів ІОС для «виходу» за межі історичного ходу подій та явищ з метою поглиблення усвідомлення тієї чи іншої історичної події чи факту, явища за рахунок візуального ознайомлення з історичними та культурними цінностями певного періоду історії.

Завдяки створенню історико-культурного контексту в майбутніх учителів відбувається формування власної системи цінностей у ході інтенсифікації культурологічних, естетичних, творчодіяльнісних чинників, що сприяють вияву творчості та забезпечують опанування історико-культурного теоретичного матеріалу через призму власного життя.

З огляду на введення до професійного розвитку майбутніх учителів історії засобів ІТ-технологій оновлюється й такий традиційний вид аналітичної діяльності, як контроль і оцінювання набутих майбутніми вчителями історичних знань і умінь. Це пов'язано передусім із залученням технологій комп'ютерного тестування на основі існуючих програмних оболонок (Конструктор тестів 3.3, MyTest X, UniTest System, АСТ-Тест, а також ресурсів навчальних сервісів LearningApps.org, quizizz, kahoot), що дозволяють використовувати мультимедійні інтерактивні вправи та тестові завдання й проводити якісний тестовий контроль історичних знань і умінь. ІТ-технології, відповідне програмне забезпечення, ресурси мережі інтернет активно використовуються для проведення вікторин із використанням флеш-карток, сервісів для

візуалізації подій на часових шкалах та інтерактивних додатків і вправ з історії для перевірки рівня історичних знань, які наразі набувають вигляду онлайн чи офлайн тестування.

Таким чином, реалізація нових *творчих методів* освітнього процесу у віртуальному середовищі має низку переваг, серед яких передусім укладання тестів для контролю знань з історії в закладах освіти із залученням ресурсів навчальних сервісів LearningApps.org, quizizz, kahoot та програмних оболонок MS PowerPoint, MyTest X, UniTest System, інших конструкторів мультимедійних тестів. Ці методи передбачають володіння навичками роботи з відповідними комп'ютерними програмами для створення, запису й обробки зображень, звуків, аудіо- та відеоматеріалів. Їх використання забезпечує ефективне формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів історії.

Актуальним в умовах сьогодення та розвитку інформаційного суспільства загалом є *введення до процесу підготовки майбутніх учителів історії елементів дистанційного навчання*. Це активно реалізовується протягом 2020 р. з огляду на збільшення значущості самостійної роботи. При цьому саморозвиток та самовдосконалення майбутніх учителів історії здійснюється за активного використання МНЗ. Завдання викладача в таких умовах – створення відповідних дидактичних та технічних умов за допомогою, наприклад, системи підготовки та подання навчального матеріалу в Google Classroom із проведенням занять і консультацій на платформі Google Meet, забезпечення контролю та узагальнення знань у формі тестування Google Форми як елементів ДН.

Відзначимо, що фахова підготовка майбутніх учителів історії припускає лише елементи дистанційної освіти, про повноцінне ДН історії мова не йде, оскільки специфіка педагогічної освіти вимагає обов'язкового особистісного спілкування викладача з майбутніми вчителями та вчителя з учнями. Дистанційно можна викладати лише окремі фахові дисципліни, зокрема історію України, все-світню історію, історію української культури тощо, коли практично всі форми роботи можна повноцінно засвоїти, спілкуючись із викладачем на відстані:

- лекційний матеріал подається у вигляді схем, таблиць, текстів з розгалуженою системою гіперпосилань до

глосарію, іменного покажчика, переліку історичних джерел, ілюстрацій та іншого навчального матеріалу;

- практичні заняття замінюються виконанням завдань репродуктивного і творчого характеру. Студенти складають схеми, таблиці, де відображають історичний розвиток держав, життя і діяльність історичних діячів; конспекти уроків історії та сценаріїв позакласних виховних заходів із використанням матеріалів інформаційно-довідкових мультимедійних засобів, електронних підручників і посібників, мережі інтернет;
- робота з історичними джерелами, перегляд віртуальних екскурсій, інших компонентів ІОС та робота з електронними підручниками і посібниками відбувається дистанційно: майбутні вчителі історії отримують увесь обсяг даних із фахових дисциплін, виконують онлайн вікторини;
- підсумковий контроль відбувається переважно у формі онлайн тестування.

Певна кількість дисциплін процесу фахової підготовки майбутніх учителів історії теорія та методика навчання історії, шкільний курс та методика навчання, а також теоретичні дисципліни з історії України та всесвітньої історії) поряд з іншими навчальними дисциплінами циклів загальної та фахової підготовки мають відповідний вміст різних форм практичної діяльності, які недоцільно проводити дистанційно: обговорення в групах принципів побудови уроків з використанням тих чи інших методів та прийомів, визначення їх переваг та недоліків, побудова структури усної відповіді чи доповіді майбутнім учителем, аналіз тембру голосу, темпу мовлення тощо. Для вивчення цих дисциплін ефективними будуть лише окремі види ДН: тестовий контроль знань (поміжний і підсумковий), самостійне вирішення завдань із пошуку та опрацювання історичних даних – завдання такого роду можуть виконуватись самостійно й перевірятися викладачем дистанційно. Уведення елементів ДН до опанування названих дисциплін створює умови для широкого використання засобів ІТ-технологій: електронних підручників, посібників, електронних історичних атласів, інформаційно-довідкових мультимедійних видань, ігрових історичних навчально-розвивальних видань,

тестових програм контролю історичних знань і умінь з використанням засобів мультимедіа.

Для реалізації цієї умови розроблені нові форми теоретичних завдань, які виконуються дистанційно, організовані форми інтернет-комунікації майбутніх учителів: навчання роботи з відомостями, наявними в інтернет-джерелах (пошук, аналіз, презентація, оформлення тощо), дотримання норм мережного етикету, що сприяє самовдосконаленню особистості майбутніх учителів історії, збагаченню їх інформаційної та загальної професійної культури тощо.

Для реалізації правила *мотиваційного забезпечення оволодіння майбутніми вчителями історії мультимедійними навчальними засобами в процесі фахової підготовки* необхідно залучати майбутніх учителів історії до активного використання інноваційних форм освітньої діяльності через розвиток позитивної мотивації до впровадження МНЗ до процесу підготовки та майбутньої професійної діяльності, що унаочнено нами на рис. 4.2. Це передбачає усвідомлення майбутніми вчителями історії необхідності оволодіння системою знань для впровадження МНЗ та бажання застосовувати новітні засоби навчання, а також та психологічну готовність до цього.

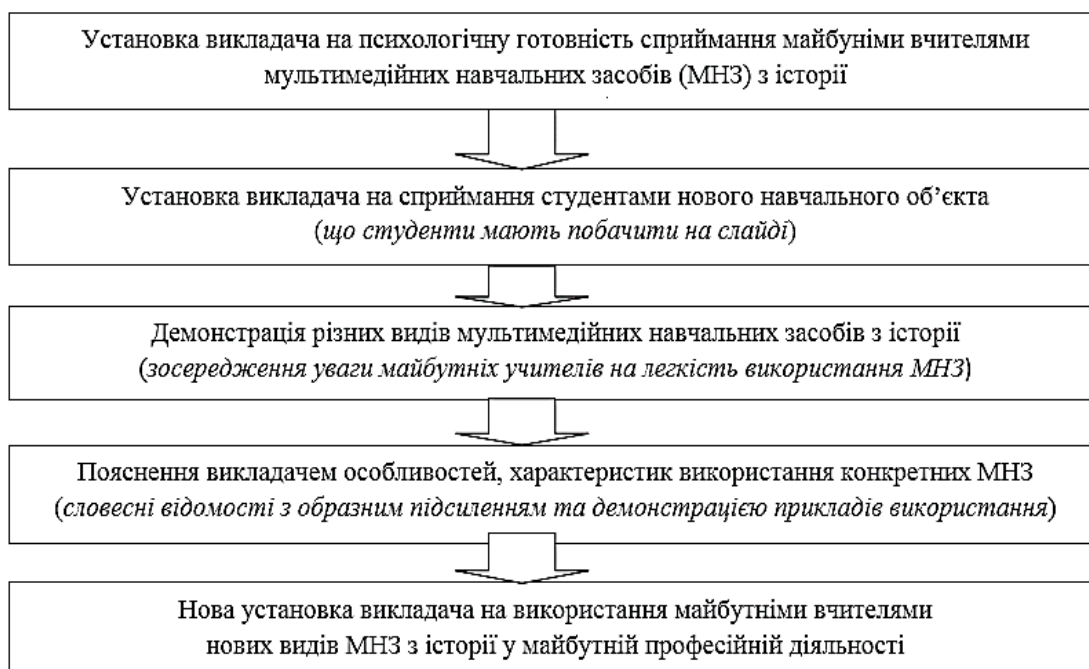


Рис. 4.2. Орієнтовний алгоритм залучення майбутніх учителів історії до впровадження мультимедійних навчальних засобів у процесі фахової підготовки

До перелічених вище правил ефективного застосування МНЗ у процесі фахової підготовки майбутніх учителів історії доцільно ще додати *відповідне матеріально-технічне й програмне забезпечення процесу практичної підготовки, створення власних мультимедійних навчальних засобів*. Реалізація цих умов передбачає дотримання принципів інтегрування можливостей фахових дисциплін із суміжними навчальними дисциплінами, пов'язаними з напрямом підготовки «Основи інформатики». Реалізувати цю умову можна завдяки уведенню до процесу підготовки майбутніх учителів історії вибіркової навчальної дисципліни «Мультимедійні технології в історичній освіті», про що вже було зазначено в нашій роботі. За умови опанування принципів використання комп'ютерної техніки реалізовується важливий складник цієї умови – ефективне використання наявних МНЗ та створення власних. Таким чином зростає рівень професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі їх підготовки.

Для забезпечення успішного опанування майбутніми вчителями історії ІТ-технологій у процесі формування професійної компетентності, набуття навичок роботи з компонентів ІОС й створення власних МНЗ викладачеві домагатися, аби майбутні вчителі усвідомлювали необхідність використання комп'ютера (ноутбука), що має відповідні програми та кодеки з підключенням до мережі інтернет. Усе це забезпечує технічний бік роботи із засобами ІТ-технологій, розширює межі пошукової й дослідницької діяльності майбутніх учителів історії, дозволяє їм не лише користуватися існуючими компонентами ІОС, а й створювати власні, що стає одним із правил ефективного застосування мультимедійних навчальних засобів у процесі підготовки, дотримання якого підвищує результативність формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки.

Таким чином, інтегроване використання МНЗ у процесі практичної підготовки майбутніх учителів історії дозволяє оптимізувати ОП у таких напрямках: активізація навчання та покращення засвоєння історичних відомостей; зростання мотивації до використання МНЗ та вдосконалення процесу фахової підготовки через співпрацю з майбутніми вчителями і викладачами в умовах дистанційного навчання; залучення майбутніх

учителів до створення власних МНЗ; створення умов для інтегрування навчальних дисциплін та використання міжпредметних зв'язків з метою використання МНЗ у процесі практичної підготовки майбутніх учителів історії.

4.3. Методи формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки

Замість словосполучення «методика викладання предмета» в останній час у розвитку теорії і практики освіти дедалі частіше використовується «технологія навчання». Це зумовлено тим, що в будь-якому випадку – і в методиці викладання, і в технології навчання – цілі освіти досягаються за допомогою певних методів навчання, а проблема методів у теоретичному плані, незважаючи на велику кількість наукових публікацій, далека від вирішення.

Відсутнє навіть єдине визначення поняття «метод навчання». Аналіз робіт із проблеми методів навчання показує, що існують три позиції: одні автори визначають метод навчання як шлях, інші – як спосіб, треті – як сукупність прийомів, реалізація яких дозволяє досягти освітніх цілей. Пошук істини змушує нас звернутися до функцій методів у процесі навчання. Роботи Б. Всесвятського, І. Зверева, Г. Щукіної, І. Харламова і В. Оніщука в цілому дають вичерпний перелік функцій методів навчання. Проста операція узагальнення приводить нас до твердження, що методи навчання виконують у навчальному процесі освітню, розвивальну, виховувальну, спонукальну, організаційну та контрольну-корекційну функції.

Метод навчання має дві сторони – об'єктивну і суб'єктивну. Об'єктивна сторона представлена об'єктом методу, суб'єктивна – діючими суб'єктами.

Об'єктом методу навчання є частина сукупного досвіду людства, що підлягає переданню наступному поколінню. Причому досвіду, що розуміється досить широко: це не тільки конкретні наукові знання, а й цінності, моральні, етичні й естетичні норми, моделі відносин, способи діяльності, які суспільство хоче

бачити в арсеналі покоління, що йде на зміну нинішньому. В узагальненому вигляді об'єктивна сторона методу представлена навчальною інформацією, що циркулює в навчальному процесі, – це зміст освіти.

Метод навчання повинен описуватися і як шлях, і як спосіб пізнання істини: знаючи найкоротший шлях і володіючи найбільш ефективним способом, людина гарантовано досягає поставленої мети пізнання.

Метод навчання – це спосіб, володіючи яким, учень може освоїти ту частину соціального досвіду, яка необхідна йому в житті і задається вмістом кожної навчальної дисципліни. У викладанні історії методичним шляхом є вивчення подій і фактів в їх історичній послідовності. Метод навчання – це спосіб передавання і засвоєння навчальної інформації. Для того щоб інформація була засвоєна, вона повинна бути певним чином представлена, зафіксована, передана і сприйнята без втрат. Іншими словами, із суб'єктної позиції до методу навчання доцільно ставитися як до конструкту, що складається з прийомів, які організують навчальну діяльність. Викладач щоразу повинен конструювати метод, сумісний із цілями, пам'ятаючи про те, що інформація повинна пройти по всіх каналах сприйняття і всі аспекти навчальної діяльності повинні бути залучені до педагогічного впливу.

Таким чином, усе сказане дозволяє сформулювати визначення: методи навчання – це конструктивна єдність шляхів і способів ефективного передавання певної частини соціального досвіду, яка забезпечує успішну самореалізацію учнів у навчальній діяльності.

Методи навчання історії мають певну особливість, насамперед через роботу саме з історичними даними. Чи не вперше на цю обставину в 1950-ті рр. звернув дослідник В. Карцов [282; 283]. Він запропонував класифікацію методів за чотирма групами: методи створення історичних уявлень й оцінних понять; методи формування загальних, абстрактних історичних понять; методи розкриття діалектики історичного розвитку, а також методи, що встановлюють зв'язок між минулим і сучасністю. Услід за ним методичний підхід, замість дидактичного, використав у 1960-ті рр. О. Стражев [618]. Для класифікації методів вивчення історії

вчений увів критерій вивчення важливих сторін суспільного життя, виділивши такі методи: методи вивчення умов матеріального життя суспільства; методи формування понять про класи, класову боротьбу, державу; методи вивчення історії і воєн; методи вивчення ролі народних мас й історичних осіб; методи вивчення історії культури; методи вивчення хронології й розвитку уявлень про історичний час; методи локалізації історичних явищ у просторі й вивчення карти.

Активно розробляв питання методів навчання історії дослідник О. Вагін [114], описавши логічну систему методів та прийомів усного викладання історії, яка відповідала різному за характером змісту матеріалу. Класифікацію методів він вибудував на основі діяльності вчителя, визначивши три групи методів: живого слова (джерело знань – учитель); наочність (методи наочного навчання), а також текстові методи і робота з текстом. Ще один учений П. Гора [161, с. 17; 162] протягом 1970-1980-х рр. створив чітку й детальну систему методів. Спочатку він запропонував спрощену класифікацію методів: словесні, наочні та практичні. Згодом дослідник запропонував розглядати проблему методів навчання тільки в дидактичному аспекті й дотримуватися традиційної класифікації за методами усного навчання. На його думку, при застосуванні прийомів усного навчання учасники ОП працюють спільно і спілкуються за допомогою слова. За таких умов метод навчання за друкованими текстами стає друковано-словесним методом, коли опрацювання друкованих або письмових текстів відбувається разом з усним словом. Відповідно, метод наочного навчання аналогічно передбачає поєднання усних та друкованих слів із наочними засобами. Також практичний метод передбачає дії з матеріальними навчальними предметами, які супроводжуються усним і друкованим словом. При цьому в навчанні історії практичний спосіб фактично не використовується.

Протягом 1990-х – початку 2000-х рр., спираючись на підходи радянських учених (О. Савченко [571], В. Лозова, Г. Троцько [370], В. Галузяк, М. Сметанський, В. Шахова [137], аналізуючи проблематику методів навчання в контексті активізації навчання, розробляли, головним чином, різноманітні прийоми і засоби. Український дослідник С. Гончаренко [159, с. 206] наприкінці 1990-х рр. визна-

чив поняття «метод навчання» як упорядкований спосіб взаємопов'язаної діяльності учасників ОП. Також О. Пометун, визначаючи критерієм для класифікації методів навчання історії характер цієї взаємодії, розвиваючи класифікацію Є. Голанта, виділила серед методів навчання історії пасивні (умовно-пасивні), активні та інтерактивні. Причому навчання з використанням інтерактивних методів відбувається шляхом взаємодії всіх тих, хто навчається і навчає, в ході ефективної комунікації, коли і викладач (учитель), і майбутні учителі (учні) є суб'єктами навчання. У ході цієї взаємодії застосовуються три методи навчання: груповий (співпраця в малих групах); колективний (багатостороння взаємодія є полілогом, у якому беруть участь усі); колективно-груповий (робота малих груп поєднується з роботою всього класу) [515, с. 109–110].

Крім того, вчені Л. Пироженко та О. Пометун визначили класифікацію інтерактивних методів за формами навчання (моделями). Залежно від мети заняття та форм організації діяльності майбутніх учителів існує чотири групи методів: інтерактивні технології кооперованого навчання, інтерактивні технології колективно-групового навчання, технології ситуативного моделювання, технології опрацювання дискусійних питань [518, с. 49].

В умовах інформатизації освіти та, зокрема, викладання історії щодалі більше уваги науковцями приділяється використанню ІТ-технологій на уроках суспільствознавчих дисциплін. Такі технології, як сукупність методів, форм і засобів навчання, що базуються на використанні сучасних комп'ютерних засобів, спрямовуються на ефективне досягнення поставлених цілей навчання в цій предметній галузі. Найдієвішим є метод програмованого контролю, який полягає у висуванні до всіх учасників ОП стандартних вимог, що забезпечується використанням однакових за кількістю і складністю контрольних завдань, запитань. При цьому аналіз відповіді, виведення і фіксація рівня навчальних досягнень можуть здійснюватися за допомогою індивідуальних автоматизованих засобів. Наявність у ЗЗСО комп'ютерів дає змогу механізувати процес перевірки.

Завдяки використанню глобальних комп'ютерних мереж, зокрема можливостей інтернету, збільшується кількість джерел

даних та можливість розглянути дві і більше точки зору за умови застосування принципів критичного мислення та зіставлення різних інтерпретацій фактів. Вдало дібрані засоби забезпечують розвиток творчих здібностей, стимулюють пізнавальну активність, емоційну сферу та інтелектуальні почуття майбутніх учителів історії. При цьому підвищується їхня працездатність, а також зацікавленість різними видами діяльності, поліпшується просторова уява, пам'ять, логічне мислення, розширюється світогляд.

Зокрема, О. Мокрогуз [434, с. 3–7] виділяє чотири таких форми організації роботи. Найпоширеніший серед них – це використання у ході заняття мультимедійних можливостей комп'ютера, що слугує наочним посібником. Він дозволяє використовувати інтернет, компакт-диски для виконання лабораторно-практичної роботи, проєктів, написання рефератів, виконання будь-якого творчого завдання (третьа форма), а також проведення різноманітних опитувань, тестувань, тематичного оцінювання (четверта). Однак учений вказує на технічну проблему, коли не завжди існує вільний доступ до комп'ютерної техніки для одночасної роботи принаймні половини учасників ОП для організації, наприклад, вивчення теми уроку самостійно або в парах із допомогою певного програмного забезпечення.

Відповідно, відбувається переорієнтація від пасивного сприйняття, як правило, великих за обсягом даних, на формування вмінь працювати з відомостями, знаходити їх та застосовувати на практиці в ході так званого розвивального навчання. До того ж використання ІКТ дозволяє працювати в індивідуальному темпі, що створює ситуацію успіху.

Отже, інформатизація процесу фахової підготовки майбутніх учителів історії через глобальні комп'ютерні мережі й телекомунікації дозволяє поєднати традиційні та інноваційні методи навчання: широке спілкування і зближення учасників телекомунікаційних проєктів; використання дослідницьких методів, індивідуальних, парних, групових, самостійних видів діяльності з розвитком гуманітарної освіти. При цьому дослідниця Л. Богдановська [88, с. 64] звертає увагу на пізнавальну самостійність у ході включення до ОП нових форм ІТ-технологій на двох рівнях: операційному (використання технологій) та змістовому (напов-

нення фактажем інформаційно-комунікаційної моделі шляхом створення інтерактивного середовища, застосування мультимедійних засобів). Визначаючи дидактичні властивості мережі інтернет як освітнього середовища, дослідниця Г. Соколова виділяє нові організаційні форми і методи навчання: дистанційне навчання; мережеві, дидактичні, розвивальні ігри; метод телекомунікаційних проєктів; метод інформаційного ресурсу; метод комп'ютерних конференцій; метод реіфікації [223, с. 86]. Ми згодні з думкою дослідника О. Торубари [672], який звертає увагу на реалізацію більшості методів навчання, контролю й активізації пізнавальної діяльності майбутніх учителів на якісно новому рівні в ході використання ІТ-технологій. У такому випадку вдосконалюються такі класичні методи навчання, як усний виклад навчального матеріалу (лекція, розповідь, пояснення), методи наочного і практичного навчання, методи закріплення одержаних знань, методи самостійної роботи. Це відбувається завдяки поєднанню методу усного викладу з наочними і практичними методами, а також з методами активізації сприйняття.

Відтак, використання ІТ-технологій оптимізує ОП та дозволяє розширити перелік методів у процесі фахової підготовки майбутніх учителів історії завдяки встановленню міжпредметних зв'язків з основами інформатики, залученню різних каналів сприйняття та представленню знань історичних фактів, подій, документів, коментарів та інтерпретацій у взаємозв'язку, коли створюється мережева структура відомостей з великою насиченістю інформації, віртуальності та додатковим смисловим потенціалом.

Таким чином, до традиційних методів навчання історії відносимо такі: *за джерелом знань* вербальні (робота з книгою, комп'ютерними програмами, інтернетом), наочні і практичні; *за рівнем пізнавальної активності та самостійності* (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемне навчання); *евристичний* (частково-пошуковий); *дослідницький* та *за участю учасників освітнього процесу* (умовно-пасивні, активні та інтерактивні), які також оновлюються, з використанням МНЗ додаються і нові методи, наприклад: доцільно дібраних завдань, навчання через завдання і демонстраційні приклади, які передбачають організацію фахової підготовки шляхом самостійного

одержання теоретичних і практичних знань у процесі розв'язування навчальних проблем, з орієнтацією на творче мислення і пізнавальну активність учасників ОП. При цьому де монстраційними прикладами називають навчальні комп'ютерні та навчальні інформаційні моделі, серед яких чи не найефективнішим є метод «учнівського підручника», що дозволяє систематизувати й узагальнити знання, головним чином, дистанційно.

Отже, використання засобів ІТ-технологій у процесі фахової підготовки майбутніх учителів історії спирається на систему загальнодидактичних методів. Слід відзначити, що в сучасній науці вже сформульовані основні методи електронного навчання (дистанційного, навчання e-learning), що також виявилось важливим для нашого дослідження процесів формуванні професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки.

Класифікувати методи дистанційної освіти (ДО) прийнято, головним чином, за кількістю комунікантів, тобто майбутніх учителів (учнів) з викладачем (учителем) на:

- самонавчання – методи навчання за допомогою взаємодії майбутніх учителів з освітніми ресурсами при мінімальній участі викладача та інших учасників ОП, які реалізуються завдяки створенню мультимедійних освітніх ресурсів – навчальних матеріалів, які доставляють комп'ютерні мережі;
- навчання «one on one» («один до одного») – методи індивідуалізованого навчання, які характеризуються взаємодією одного студента з одним викладачем із допомогою телефонів, месенджерів, голосової або електронної пошти тощо;
- викладання «один – багатьом» («one to many») – методи традиційної освітньої системи, модифіковані засобами ІТ-технологій, коли викладач забезпечує майбутніх учителів навчальним матеріалом; аудіо-, відео-, електронні лекції поширюються комп'ютерними мережами (наприклад, Google Classroom);
- навчання «багато до багатьох» («many-to-many») – методи активної взаємодії всіх учасників ОП, основу яких становлять синхронні (online) й асинхронні (offline) аудіо-, відео- й комп'ютерні конференції, коли вже можна говорити про

організацію Smart-навчання в інтерактивному освітньому середовищі за допомогою контенту з усього світу, що є у вільному доступі й дозволяє розширити межі навчання, причому не тільки з точки зору кількості майбутніх учителів, а й з погляду часових та просторових показників: навчання стає доступним усюди і завжди [34].

На думку дослідників (І. Роберт [557], О. Полат [506], А. Хуторський [666] та ін.), методи дистанційного навчання реалізуються в умовах переважно самостійної роботи майбутніх учителів та в діалектичній єдності методів викладання й методів учіння. Водночас через відсутність постійного очного контакту з викладачем ускладнюється використання продуктивних методів навчання, проте саме вони забезпечують ефективність дистанційного (електронного) навчання.

Залучення МНЗ до процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів історії, серед яких були авторські засоби (мультимедійний підручник з історії України «Глухівський період в історії Гетьманщини», електронний навчальний посібник «Видатні особистості в історії України», віртуальний музей «Мультимедійна стрічка подій в історії української державності») як засобів формування професійної компетентності майбутніх учителів історії, а також деяких інших засобів мультимедіа з історії (електронних підручників, посібників, електронних історичних атласів, інформаційно-довідкових мультимедійних видань, ігрових історичних навчально-розвивальних видань, тестових програм контролю історичних знань і умінь з використанням засобів мультимедіа), вимагало поєднання методів загальної дидактики, педагогічної освіти, специфічних методів навчання історії, а також урахування сучасних технологій електронного (дистанційного) навчання.

Отже, ми відібрали низку методів, використовуваних на аудиторних заняттях з відповідної дисципліни (лекційних і практичних), а також під час самостійної роботи майбутніх учителів. Найголовнішими, на наш погляд, виявилися друковано-словесні методи, наочного навчання та практичний метод, запропоновані П. Горою [161; 162], коли навчання з допомогою друкованих або письмових текстів відбувається разом з усним словом та демонстрацією наочних засобів з використанням

мультимедійних навчальних засобів. При цьому зовнішньою формою вираження пояснювально-ілюстративного методу, на думку дидакта І. Малафіїка [393], є розповідь, лекція, бесіда, пояснення, ілюстрація, демонстрація тощо спільно з елементами самостійної пізнавальної діяльності учасників освітнього процесу. До того ж поряд з пасивними методами (під час проведення лекцій) більш ефективними є активні та інтерактивні в ході організації та проведення практичних і лабораторних робіт, які залежно від мети заняття та форм організації діяльності майбутніх учителів за Л. Пироженком та О. Пометун можна визначити інтерактивними технологіями кооперованого навчання, інтерактивними технологіями колективно-групового навчання, технологіями ситуативного моделювання та технологіями опрацювання дискусійних питань [518].

Реалізація цього методу відбувається на заняттях із фахових дисциплін, коли викладач для ілюстрації певних теоретичних положень вдається до демонстрації мультимедійних презентацій, слайд-шоу, які містять різноманітний мультимедійний контент. Наприклад, розкриваючи риси історичного портрету того чи іншого діяча, представляючи ти чи інші історичні події, аналізуючи вузлові аспекти теми, контраверсійні запитання, викладач користується слайдами із зображеннями історичних діячів, архітектурних та історичних пам'яток, фотоматеріалами, численними ілюстраціями, схемами, нарешті, демонструє історичні карти та відеосюжети про минуле тощо, доповнюючи свою лекцію чи виступ під час обговорення на практичному (лабораторному) занятті, що значно підвищує засвоєння майбутніми вчителями навчального матеріалу.

Проблемно-пошуковий метод використання МНЗ з історії, який належить до методів навчання, що забезпечують засвоєння знань на продуктивному та творчому рівнях, реалізується на аудиторних заняттях з відповідних дисциплін і в самостійній роботі майбутніх учителів історії у таких формах, до яких ми відносимо: постановку проблемних контраверсійних запитань, відповіді на які потребують залучення матеріалів МНЗ; формулювання проблемних завдань із демонстрацією різних варіантів їх виконання з використанням мультимедійних навчальних засобів з історії.

Упроваджуючи до освітнього процесу МНЗ з метою опанування майбутніми учителями фахових дисциплін, ми використовували також *метод створення історико-культурного контексту*, який передбачає так зване контекстне вивчення минулого, своєрідний «вихід» за межі історичного перебігу подій та явищ: засоби мультимедіа, подані в авторських МНЗ (слайд-шоу, візуальні, аудіо- та відеоматеріали), дозволяють поглибити усвідомлення тієї чи іншої історичної події чи факту, явища за рахунок візуального ознайомлення з історичними та культурними цінностями певного історичного періоду, приводять до інтеріоризації знань, переведення змісту історичних явищ в особистісно значущі, виявляють багатоваріантність смислових інтерпретацій суспільствознавчого контексту.

Ефективними у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки виявилися *й методи доцільно дібраних завдань, навчання через завдання і демонстраційні приклади* із застосуванням у майбутніх учителів історичних знань та демонстрацією певного рівня інформативної та аксіологічної компетентностей. Ці вміння та навички передбачають організацію викладачем навчання (головним чином, проблемного) шляхом самостійної роботи майбутніх учителів історії з опрацювання частково знайомих теоретичних знань, коли, з одного боку, необхідно розв'язувати навчальні проблеми, застосовуючи творче мислення і пізнавальну активність, а з іншого – з допомогою ІТ-технологій створювати навчальні комп'ютерні та навчальні інформаційні моделі з допомогою, так званого «*учнівського підручника*». Такий метод дозволяє систематизувати й узагальнити знання, головним чином, дистанційно.

Використання матеріалів віртуального музею «Мультимедійна стрічка подій в історії української державності» у процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів історії з використанням МНЗ також ґрунтувалося на комплексі певних методів навчання історії, застосовуваних як в аудиторній, так і в самостійній навчальній діяльності майбутніх учителів. Серед них особливе місце посіли методи візуалізації історичного матеріалу як інноваційні форми *проблемно-пошукового методу*. До того ж створення візуалізації прийнято вважати різновидом

методу *синестезії*. Зазвичай, практичною реалізацією методу синестезії під час формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки стало створення візуалізації історичних подій з використанням мультимедійних програм обробки зображень, звуку, відеоматеріалів, що ввійшли до завдань для самостійної роботи майбутніх учителів історії.

Термін «візуалізація» (як якість людської свідомості) був уведений на початку ХХ ст. швейцарським психологом К. Юнгом, що досліджував людську свідомість і психіку. На його думку, візуалізація є уявним створенням картини, уявним малюванням подій, образів, відтворенням відчуттів. Звичайна візуалізація «картинок» минулого становить «замальовування» уявлень про історичні події, персонажі та факти будь-якими живописно-зображальними засобами переважно у вигляді абстрактних композицій. Завдяки комп'ютерним технологіям стало можливим використання віртуальної візуалізації історичного минулого як ілюстрації відомих подій, життя видатних людей, зміни територій та маршрутів походів на історичній карті. Ще більш ефективною подібна візуалізація стає з допомогою добору та зміни різноманітної мелодії (почасти історичних автентичних пісень та звуків), а також гучності, тембрів тощо.

Серед інноваційних методів навчання фахових дисциплін необхідно виділити *метод творчих завдань*, реалізований засобами ІТ-технологій:

- підготувати історичний портрет видатного діяча у вигляді доповіді з мультимедійною презентацією (за вибором): представити власний погляд на життя і творчість історичної постаті, проявити пошукові здібності у підготовці мультимедійного наповнення;
- репрезентувати розгортання історичної події в динаміці з використанням мультимедійних матеріалів (аудіо та відеофрагменти, фотоматеріали, аудіосвідчення очевидців, динаміка змін на карті, репродукції художніх творів).
- Застосовуючи названі методи в ході вивчення майбутніми вчителями вибіркової навчальної дисципліни «Мультимедійні технології в історичній освіті» було дібрано низку

засобів та прийомів, що значно активізували засвоєння навчального матеріалу:

- розробити мультимедійну презентацію в програмі Power Point 2011 до уроків історії, опрацювати мультимедійні складники презентації (аудіо, відео, фотоматеріали, інші зображення, створити гіперпосилання та динамічність демонстрації) у відповідних програмах;
- відібрати та опрацювати мультимедійний контент: аудіо та відеофрагменти, динамічні та електронні історичні карти до уроків історії;
- розробити мультимедійні тести, головоломки, шаради, вікторини до поточного чи підсумкового контролю знань на уроках історії (програми MS Power Point, My TestX Uni, Test System, інші конструктори мультимедійних тестів, а також ресурси навчальних сервісів LearningApps.org, quizizz, kahoot).

Онлайн контроль знань і вмінь прийнято вважати інноваційним методом контролю, що дає можливість «діагностичної діяльності, він дозволяє здійснювати зворотний зв'язок у процесі навчання з метою отримання даних про успішність навчання, ефективність освітнього процесу» [229]. Відповідно, такий контроль знань і вмінь у педагогічній системі цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки було організовано в таких формах:

- онлайн-анкетування і тестування знань з історії України, всесвітньої історії, дисципліни «Мультимедійні технології в історичній освіті» проводилося з допомогою онлайн сервісу Google Форми з наданням електронного посилання майбутнім учителям. Студенти виконували тестові завдання з мультимедійним контентом різних видів: на поодинокій і множинний вибір (Multiple choice: вибір однієї правильної відповіді з декількох), на встановлення послідовності й відповідності зі списку (Choose from a list: вибір однієї правильної відповіді зі списку), написання короткого тексту (Text), встановлення прапорців (Checkboxes: відповіді на запитання з декількома правильними відповідями, які потрібно відзначити галочкою), виставлення рівня навчальних

досягнень за заданою шкалою (Scale), зазначення точної дата (Date). При цьому результат у вигляді зведеної таблиці надходить на електронну пошту викладача;

- тестування у межах дисципліни «Мультимедійні технології в історичній освіті», розроблене з використанням усіх можливостей, що надаються програмою Google Classroom.

Мультимедійні навчально-розвивальні ігри фактично є комп'ютерними відеоіграми, що створені з навчальними, розвивальними, але і розважальними цілями. Вони підвищують зацікавленість історією та сприяють вивченню предмета через «занурення» в колорит епохи завдяки динамічним ілюстраціям, чудовій графіці та ігровим ситуаціям. Усе це робить засвоєння здобутих відомостей про минуле ефективним ігровим методом.

Активне створення та використання комп'ютерних ігор у процесі фахової підготовки викликає необхідність виробити певні наукові підходи до їх класифікації. Учені Т. Павлюк [482], О. Попова [521] та ін. серед комп'ютерних ігор визначають низку жанрових груп: адвентурні (ігри-пригоди, що інтерфейсом схожі на мультфільм); стратегії (ігри, створені для розвитку навичок планування та аналітичних дій); аркади (ігри, що стимулюють набирати максимальну кількість балів з переходом до наступного рівня, розвивають увагу, швидкість реакції та кругозір); симулятори (імітатори): логічні (квести, головоломки, ігри з розгадуванням загадок); 3-D-Action (ігри розважального змісту); азартні (ігри в карти тощо). Дослідниця О. Кореганова [311] пропонує класифікувати комп'ютерні ігри за їх метою на такі види: розвивальні комп'ютерні ігри, спрямовані на формування та розвиток загальних розумових здібностей, пам'яті, мислення, уваги; навчальні комп'ютерні ігри, безпосередньо пов'язані з формуванням початкових тематичних понять та основами систематизації, класифікації, синтезу, аналізу понять; комп'ютерні діагностувальні ігри, що допомагають педагогам виявити рівень знань [311, с. 40].

Комп'ютерні ігри, що використовуються у процесі фахової підготовки вчителів історії, мають виробляти навчальні та розвивальні навички, формуючи поняття та знання про історичні факти, події, персоналії, та, розвиваючи вміння, здійснювати добір даних, зацікавлювати навчальним предметом. Дослідники

А. Ясінський та М. Ясінський [705, с. 292–293], аналізуючи перспективи впровадження до процесу фахової підготовки майбутніх учителів історії навчальних комп'ютерних ігор історичної тематики, звертають увагу на переваги змагальності ігрового процесу, психологічну зацікавленість не стільки в отриманні оцінки, як у реальній перемозі над віртуальним противником; у психологічній можливості самовдосконалення і плекання самоповаги, а також маніпулюванні «історичними» віртуальними об'єктами і, тим самим, наближенні учня до історії в цілому. Виходячи з технології поширення, ігри з історії можна класифікувати на ті, що розміщені у мережі інтернет, на електронних носіях, що зчитуються з допомогою комп'ютерної техніки, та комбіновані. Звертаючи увагу на мету створення, ігри також можна класифікувати на навчально-історичні та розважально-історичні, а за складністю їх побудови доцільно диференціювати ігри для початківців та більш «просунутих» користувачів.

Навчально-історичними іграми для «початківців» є ігрові програми із серії «Дитяча колекція» видавництва «Атлантик рекордс» (<https://atlantic-records.com.ua/>), рекомендовані МОН України. З-поміж декількох десятків 8 навчально-ігрових програм було створено з історії: «Доісторичний світ», «Історія України» (два CD-диски), «Стародавній Схід», «Стародавня Греція», «Стародавній Рим», «Історія середніх віків», а також «Міфи України», «Традиції українського народу» [293]. Названі диски розраховані на всіх, хто цікавиться минулим для вивчення історії з допомогою тематичних ребусів, кросвордів, ігор, мультфільмів. Окрім теоретичних текстів, що озвучені, розробники представили відомості про побут, звичаї, релігію, обряди, одяг у той чи інший історичний період. Для перевірки рівня навчальних досягнень представлені серії тестів [138].

Усе більше уваги зосереджується на комп'ютерних відеоіграх історичної тематики, які створюються передусім із розважальною метою, але привертають увагу значною візуалізацією та «зануренням в епоху», безпосередньою участю в історичних сюжетах. Серед великої кількості жанрів таких ігор (екшени, шутери, аркади, спортивні, квести, рольові, перегони, симулятори, логічні, пригоди, стратегії) історичний матеріал містять переважно ігри-стратегії. У

них учасники, як правило, очолюють певний процес, керують історичним королівством, будують замки, утримують армію в конкретних історичних військових подіях. В останні роки створено чимало подібних відеоігор історичної тематики: «Вікторія», «Епоха імперій», «Хрестоносці», «Європа», «Рим», «Козаки», «Помпеї», «Корсари», «Цивілізація», «Світ військових літаків», «Протистояння», «100 років війни», «Історія імперій», «Дипломатія» тощо.

Таким чином, комп'ютерні відеоігри історичної тематики викликають стійкий інтерес до історичного минулого, опосередковано (в ігровій формі), візуально, з допомогою реальних історичних персонажів, пейзажів, інтер'єрів, військової техніки «занурюють» у ті чи інші історичні події. Тому для вирішення ігрових завдань гравцеві необхідно мати певний запас історичних знань для того, щоб перемогти.

Серед великої кількості відеоігор означеної тематики для використання в ОП назвемо такі: Europa Universalis (чотири періоди з 1444 по 1820 рр., але учасники, обравши під своє управління державу, можуть почати її з будь-якого року з цього проміжку. <https://www.paradoxplaza.com/>); «Assassin's Creed» (4 частини, <https://assassinscreed.ubisoft.com/game/ru-ru/home>); «Crusader Kings 2» (crusaderkings.com); «Total war» (серія мод про історичні держави та битви); «Mount and blade» (дослівно «Кінь і клинок», найважливішим доповненням гри є «Вогнем і мечем», де події розгортаються в 1654–1655 рр. з українською локалізацією на території Східної Європи, вона містить три різні сюжетні лінії, <https://www.taleworlds.com/>); «Hearts of Iron» (глобальна стратегія, де історичні події розгортаються з 1936 по 1948 рр. <http://www.heartsofiron-game.com/>).

У процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів історії, крім ІТ-технологій, важливу роль відіграють інноваційні технології: тренінгові, кейс-технології, технологія проектного навчання, портфоліо, розвитку критичного мислення, технологія формування професійно-суб'єктної позиції, проблемно-розвивальна, евристична, контекстного навчання, імітаційні технології тощо. Зупинимося більш детально на застосуванні деяких інноваційних технологій у досліджуваній педагогічній системі.

Тренінгові технології

Тренінг – це спосіб спеціально організованого спілкування майбутніх учителів, основна мета якого – особистісний розвиток учасників тренінгової групи. Мета тренінгових занять конкретизується в окремих завданнях:

- оволодіння певними соціально-психологічними знаннями;
- розвиток здатності до найбільш повного пізнання себе та інших;
- діагностика і корекція особистісних якостей і умінь, зняття бар'єрів, що заважають реальним і продуктивним діям;
- оволодіння прийомами міжособистісної взаємодії для підвищення її ефективності.

Стрижнем тренінгу є діалог, заснований на взаємній повазі учасників, на їх повній довірі один до одного, готовності вислухати співрозмовника і визнати його право мати свою точку зору. Діалог вимагає особливої тактовності з боку педагога і одночасно особливої наполегливості, щоб майбутні вчителі не лише зрозуміли необхідність ввічливого стилю спілкування, а й відчули його переваги.

Викладач на тренінговому занятті:

- організовує обговорення і прийняття правил роботи, а потім стежить за виконанням цього на кожному занятті, в разі необхідності пояснює те чи інше положення;
- пояснює мету проведеної вправи, докладно викладає інструкцію до завдання або процедури, відповідає на всі запитання майбутніх учителів, а потім контролює правильність їх виконання;
- організовує спільне обговорення та аналіз ситуації, що склалася під час вправи або етюду, даючи можливість висловитися всім охочим, виходячи із цілей і завдань конкретного заняття;
- контролює емоційний стан усіх учасників і за потреби надає психологічну підтримку;
- підбиває підсумки кожного заняття.

Основне завдання цієї форми роботи – навчити майбутніх учителів чути і слухати іншу людину, вести діалог, урахувавши особливості партнера, його стан і настрої; відверто висловлювати

свої міркування, аргументувати свої висновки, брати до уваги думки співрозмовника.

Найбільш популярними є такі види тренінгових занять: тренінги особистісного зростання (позитивно впливають на формування особистісних якостей, необхідних для ефективної фахової діяльності); освітні тренінги (забезпечують формування системи історичних знань, передбачають поглиблення знань та формування вмінь і навичок щодо вирішення ситуацій у професійній діяльності).

В останні роки намітилася тенденція до активного використання **кейс-технології** вивчення історії. Складність і неоднозначність самого поняття приводить до появи великої кількості підходів до класифікації кейсів. Однак найбільш часто використовуються метод інциденту, метод розбору ділової кореспонденції і метод ситуаційного аналізу.

За своєю формою кейс – це єдиний інформаційний комплекс. Зазвичай, він складається з трьох частин: допоміжна інформація, необхідна для аналізу кейсу; опис конкретної ситуації; завдання до кейсу. Джерелами кейсу можуть бути різні сфери життя суспільства: освіти, економіка, політика. Вони можуть бути представлені як:

- друкований кейс (тексти, документи, графіки, таблиці, діаграми, ілюстрації);
- мультимедіа-кейс (презентації, слайд-шоу);
- відеокейс (фільми, аудіо та відеоматеріали).

Кейс-метод має такі особливості:

- призначений для отримання знань із тих дисциплін, в яких може бути представлено декілька варіантів вирішення проблем, наприклад, в історії;
- основний акцент переноситься не на оволодіння готовим знанням, а на процес їх вироблення і на співтворчість викладача та майбутніх учителів;
- результатом застосування методу є не тільки знання, а й навички навчальної діяльності;
- технологія методу полягає в тому, що за певними правилами розробляється модель конкретної ситуації, що сталася в реальному житті, і відбивається той комплекс

знань і практичних навичок, які учням потрібно отримати. Ця модель становить текст обсягом від декількох до кількох десятків сторінок, який і називають «кейсом». Майбутні вчителі попередньо прочитують і вивчають кейс, залучаючи до цього різні джерела інформації. Після цього йде детальне обговорення змісту. При цьому викладач виступає в різних ролях: ведучого, генератора питань, він занотовує відповіді, підтримує дискусію;

- величезною перевагою методу є не тільки отримання знань і формування практичних навичок, а й розвиток системи цінностей, життєвих установок.

Перед початком кейс-заняття необхідно ознайомити майбутніх учителів з алгоритмом роботи, зображеним на рис. 4.3.



Рис. 4. 3. Алгоритм роботи на кейс-занятті

При розподілі ролей необхідно мати на увазі, що «координатор» (модератор), організовує роботу в групі (роль модератора полягає в тому, що на ньому лежить відповідальність за організацію роботи групи, розподіл запитань між учасниками і за прийняті рішення); «секретар» фіксує результати роботи групи; «спікер» представляє підсумок роботи всієї групи.

Результатами роботи може бути резюме у вигляді висновків на одній сторінці (текст, графіки, таблиці), виступ модератора в межах 10 хв., при цьому попередньо на дошці (плакаті) записуються основні результати роботи.

Подібний підхід до організації заняття викликає в майбутніх учителів великий інтерес, активність і дає можливість формування професійної компетентності в процесі фахової підготовки.

Таким чином, кейс-метод дійсно може розглядатися як один зі способів досягнення нових освітніх результатів в умовах упровадження стандартів освіти на компетентнісній основі і є яскравим прикладом реалізації діяльнісного методу під час формування професійної компетентності майбутніх учителів історії.

Технологія проєктного навчання

Технологією, яка з огляду на свою дидактичну сутність дозволяє вирішувати поставлені перед сучасною середньою освітою завдання, є метод проєктів. Нині в методичній науці представлений багатий матеріал, що становить теоретико-методологічне підґрунтя організації проєктної діяльності з предметів, у позаурочній діяльності на різних ступенях навчання [53; 67; 133; 254; 487; 669; 671]. Дослідження і публікації вітчизняних і зарубіжних учених, а також власний педагогічний досвід уможливають визначення особливостей організації технології проєктної діяльності в навчанні історії та виявлення специфіки її використання на уроках історії із застосуванням краєзнавчого матеріалу.

Потреби і мотиви вивчення історії, система цінностей майбутніх учителів, емоційні переживання з питань історичного минулого – усе це становить мотиваційний компонент проєктної діяльності. Дізнатися історію своєї родини, села, міста, краю, осмислити і відчути свою роль в історії можливо шляхом реалізації проєктів, заснованих на матеріалі регіональної історії та краєзнавчого матеріалу. Підсумком проєкту стає продукт, засто-

совуваний у подальшому майбутнім учителем у професійній діяльності та значущий для його ближнього оточення, соціуму. Це і є основою формування особистісних результатів. Прикладом можуть стати проекти, присвячені вивченню історії родини «Звідки родом мої пращури?», «Наша сім'я на початку ХХ ст.» тощо, побачені крізь призму подій історії України та всесвітньої історії.

Постановка і реалізація комплексу виховних, освітніх і розвивальних завдань навчання історії, реалізованих за допомогою проєктної діяльності утворює її цільовий компонент. Проблемна організація мислення майбутніх учителів історії, що є основою проєктної діяльності, стає ефективним способом досягнення цілей і результатів сучасної педагогічної освіти і розвитком універсальних навчальних умінь (інформаційних і аналітичних), а також історичного мислення.

Предметні вміння в ході реалізації проєктної діяльності сприяють оволодінню базовими знаннями з теми, що вивчається, формуванню та розвитку умінь роботи з інструментарієм історика: аналіз різних видів джерел, зіставлення і аналіз, оцінювання та аргументоване висловлення своєї точки зору на проблему. Предметний зміст фахових дисциплін забезпечує змістовий компонент проєктної діяльності.

Здійснення основних навчальних дій під час реалізації проєкту, його виконання та презентація результатів становлять операційно-діяльнісний компонент проєктної діяльності. Означена діяльність на уроках історії дозволяє майбутнім учителям успішно освоїти предметні вміння: добір і аналіз історичних джерел, історіографічних ситуацій, застосування історичних карт і хронології, відображення отриманих результатів у різній формі, різних жанрах.

Продуктом проєкту на уроках історії можуть стати буклети для музею, віртуальна чи реальна екскурсія музеєм, фільм про історію міста, села, школи, сім'ї, макет чогось, сторінки підручника історії, сторінка сайту в інтернеті, доповідь на науково-практичній конференції тощо.

Рівень досягнення особистісних, метапредметних і предметних результатів з урахуванням формування в майбутніх учителів ціннісно-світоглядної, соціально-комунікативної та історико-

пізнавальної компетенції, а також рефлексія з приводу виконання проєкту становлять рефлексивно-оцінний компонент проєктної діяльності.

Результати дослідницької роботи можуть бути отримані за допомогою як традиційних, так і сучасних методів збору інформації. При цьому результати дослідницької діяльності: *представляються у вигляді конкретного «продукту»* (доповіді, альбому, збірки, плану-карти); *виконуються в єдиному стилі* (наприклад, підсумкова доповідь повинна містити заголовки, підзаголовки, мати поля); *містять відповідні виноски, примітки*, що вказують на джерела інформації; *розраховані на сприйняття* як глядачів, так і читачів; захищаються в присутності зацікавленої аудиторії; повинні *надалі використовуватися в ОП*.

Досвід реалізації проєктної діяльності сприяє досягненню майбутніми вчителями результатів формування професійної компетентності у процесі фахової підготовки.

Технологія портфоліо

Портфоліо – технологія накопичення і систематизації інформації, результатом якої стає індивідуальний, персонально дібраний пакет матеріалів, що відображають освітню та рефлексивну діяльність учнів, їхні результати і досягнення. «Портфоліо» в перекладі з італійської означає «папка з документами». Уважають, що термін походить від двох слів: франц. *Porter* – «носити» і лат. *In folio* – «в розмір аркуша». Портфоліо розглядають як сучасну освітню технологію роботи з інформацією, засновану на методі автентичного оцінювання результатів освітньої та професійної діяльності (портфоліо-технологія) або як портфоліо-продукт.

Портфоліо дозволяє враховувати результати в різноманітних видах діяльності: навчальній, творчій, соціальній, комунікативній. Мета створення портфоліо майбутнього вчителя полягає в отриманні значущих результатів професійного та особистісного становлення майбутнього фахівця, в забезпеченні моніторингу культурно-освітнього зростання майбутнього вчителя. Портфоліо розглядають як форму звіту студента із самостійної роботи. Тобто окремі такі завдання (репродуктивні й творчі) систематизуються і дають цілісне уявлення про динаміку формування ключових і професійних компетентностей у конкретного майбутнього вчителя.

Педагогічна ідея портфоліо передбачає:

- зміщення акценту з недоліків знань і умінь на конкретні досягнення з теми, розділу, предмета;
- інтеграцію кількісної та якісної оцінок;
- домінування самооцінювання відносно зовнішнього оцінювання.

За видом освітньої діяльності і за її суб'єктом портфоліо поділяють на індивідуальне (портфоліо майбутнього вчителя) і групове (портфоліо студентської групи). Залежно від мети, яка відображає результат, заради якого збирається портфоліо, виділяють: портфоліо-власність (збирається для себе); портфоліо-звіт (збирається для викладача).

У ході вивчення історії майбутні вчителі створюють комбіноване портфоліо, що містить основні розділи, такі як «Самостійна робота з вивчення дисципліни...», «Мої досягнення», портфоліо з історії тематичного характеру.

Обов'язковими елементами портфоліо є супровідний лист його власника з описом мети, призначення і коротким описом змісту документа, самоаналізом і поглядом у майбутнє.

З усього різноманіття прийомів, що використовуються під час занять з історії, пропонується вибрати найулюбленіші й оформити в папку творчих робіт. До неї майбутні вчителі заносять: кросворди, творчі завдання, цікаву інформацію «А чи знаєте Ви, що...», різноманітні схеми, історичні казки, повідомлення тощо.

Таким чином, портфоліо є технологією, що об'єднує в собі результати реалізації інших технологій та видів діяльності майбутніх учителів історії та дає змогу розглядати їхні досягнення в динаміці.

Технологія формування професійно-суб'єктної позиції

Суб'єктна позиція, на відміну від об'єктної, становить активно-виборче, ініціативно-відповідальне, перетворювальне ставлення особистості до самої себе, до дійсності, до світу і життя в цілому.

Професійно-суб'єктна позиція майбутнього вчителя історії – це усвідомлення себе суб'єктом, який навчається професії, тобто поєднує освоєння професійних знань, умінь, навичок і компетентностей з саморозвитком професійно-особистісних якостей.

Професійно-суб'єктна позиція майбутнього вчителя історії – це інтегративна здатність особистості, що виявляється у високій мотивації та системності освоєння професійного досвіду, саморозвитку професійно-особистісних якостей за допомогою ініціативного включення до творчих професійно спрямованих сфер діяльності, прагненні вникнути в суть предмета, використовувати міждисциплінарні зв'язки для вирішення складних професійно орієнтованих завдань.

Технологія формування професійно-суб'єктної позиції майбутнього вчителя історії становить послідовність певних завдань-ситуацій, через вирішення яких вони повинні пройти, містить мотиваційний, когнітивно-діяльнісний і професійний етапи, а процес формування професійно-суб'єктної позиції майбутнього вчителя історії полягає в послідовній реалізації цих етапів. Зміст діяльності викладача полягає в організації навчального модуля на отримання різних видів досвіду суб'єктності й розвиток особистості майбутніх учителів історії засобами предмета (табл. 4.1).

Таблиця 4.1

Зміст діяльності викладача і майбутнього вчителя в технології формування професійно-суб'єктної позиції

Викладач	Майбутній учитель
<p>Діяльність викладача з метою актуалізації особистісного потенціалу та індивідуальності майбутнього вчителя як умова його саморозвитку і самореалізації.</p> <p>Зміст Організація навчального модуля на отримання різних видів досвіду суб'єктності й розвиток майбутніх учителів засобами предмета (системою ускладнюються практико-орієнтовані завдання, творчі завдання, проекти тощо) з орієнтацією на подвійне цілепокладання.</p> <p>Педагогічна підтримка професійно-особистісного розвитку майбутнього вчителя в освітньому середовищі, профілактика синдрому емоційного вигорання.</p> <p>Способи оцінювання – поєднання кількісних і якісних параметрів і самооцінювання майбутніх учителів.</p>	<p>Діяльність майбутнього учителя з метою професійно-особистісного самовизначення, саморозвитку, самоствердження, самореалізації.</p> <p>Зміст. Самостійна робота: активність, відповідальність, ініціативність з орієнтацією на подвійне цілепокладання, оволодіння оціночно-рефлексивної діяльністю і самооцінюванням своїх досягнень і труднощів. Виявлення професійно значущих елементів у змісті предметів, у навчальній діяльності, і діяльності в освітньому середовищі. Використання можливостей освітнього середовища для професійно-особистісного саморозвитку і входження в образ у професійному житті.</p>

Технологія розвитку критичного мислення

Одним з найбільш актуальних завдань сучасної педагогічної освіти є формування професійної компетентності як здатності фахівця аналізувати професійні проблеми, виокремлювати й вирішувати педагогічні завдання, що виникають у реальній педагогічній ситуації на основі актуалізації комплексу професійних знань, умінь і навичок, професійно-особистісних якостей. Критичне мислення є інтелектуальною основою професійних компетентностей майбутнього фахівця.

Нині в освітню практику активно впроваджується технологія розвитку критичного мислення. Думати критично – означає проявляти допитливість, ставити перед собою запитання і здійснювати планомірний пошук відповідей. Сьогодні в різних наукових джерелах можна знайти різні визначення критичного мислення. Для багатьох критичне мислення передбачає суперечку, дискусію, конфлікт. З іншого боку, деякі об'єднують поняття «критичне мислення» і «аналітичне мислення», «логічне мислення», «творче мислення» тощо. Термін «критичне мислення» уведено в обіг такими психологами, як Ж. Піаже, Дж. Брунер, Л. Виготський.

Результатом аналізу літературних джерел із питань критичного мислення стали сформульовані основні теоретичні положення технології розвитку критичного мислення:

- критичне мислення є необхідною характеристикою сучасного фахівця; воно дозволяє не тільки помічати суперечності, недоліки, прогалини в інформації, а й виважено аналізувати різноманітні джерела, осмислювати власну позицію, володіти різноманітними стратегіями роботи з інформацією та вирішення проблемних ситуацій;
- на психологічному рівні критичне мислення розвивається при активному спільному цілепокладанні, критичному сприйнятті матеріалу, при актуалізації рефлексії;
- на філософському рівні критичне мислення має на увазі володіння різноманітними стратегіями інтерпретації тексту, прийняття факту принципової «уразливості» будь-якої теорії, факту багатополлярності світу;
- з точки зору викладача критичне мислення вимагає осмисленості в ході використання різних методів роботи (оцінювання тощо).

Треба зауважити, що навчання за технологією розвитку критичного мислення стає продуктивним тільки тоді, коли сам викладач у процесі усвідомлення власної діяльності здатний відмовитися від методів роботи, які практикуються роками. Необхідне руйнування таких педагогічних стереотипів, як: майбутній учитель не повинен робити помилок; викладач знає, що і як повинен відповідати майбутній учитель; викладач навчає, а майбутній учитель навчається; викладач має знати відповіді на всі запитання, які виникають на занятті; на запитання викладача завжди повинна бути відповідь.

На заняттях з історії часто використовуються окремі прийоми технології «Розвиток критичного мислення», майбутні вчителі навчаються аналізувати, ставити запитання, узагальнювати, систематизувати, робити висновки і головне – критично мислити.

1. Кластер – це спосіб графічної організації матеріалу, який дозволяє більш наочно уявити розумові процеси, що відбуваються при зануренні в ту чи іншу тему. Він є нелінійною формою мислення. Наприклад, біля написаного посередині ключового словосполучення майбутні вчителі пропонують слова-поняття, які вони відносять до теми. Записані слова з'єднуються прямими лініями з ключовим поняттям. У кожній з «гілочок», у свою чергу, також з'являються «гілочки», встановлюються нові логічні зв'язки. У підсумку виходить структура, яка графічно відображає роздуми, визначає інформаційне поле даної теми.
2. Ще один прийом застосування технології критичного мислення на уроках історії – це зведена таблиця «Плюс. Мінус. Цікаво». Наприклад, на етапі підбиття підсумку уроку майбутні вчителі заповнюють таблицю, в якій знаком «+» позначають факти, що мають позитивний характер, знаком «-» – факти, що мають негативне значення, а знаком «?» – те, що їм цікаво.
3. Для формування навичок роботи з джерелами використовується прийом ПОПН (позиція, обґрунтування, підтвердження, наслідок). Цей прийом допомагає висловлювати аргументовану точку зору не тільки автора документа, а й самого майбутнього вчителя.

4. На уроках історії використовується метод фішбоун («риб'ячий скелет»). Голова риби – це питання теми, верхні кісточки – основні поняття, нижні кісточки – суть понять, хвіст – відповідь на поставлене запитання. При цьому записи повинні бути короткими і становити ключові слова або фрази, що відображають суть.
5. Есе – один із прийомів, який використовують у технології розвитку критичного мислення. Дуже часто майбутні учителі спершу не розуміють, що значить написати есе, але в ході пояснення, що це мінівір або невеликий твір-роздум, їм усе стає зрозуміло.

Таким чином, прийоми і методи технології критичного мислення гармонійно лягають на матеріал фахових дисциплін, бо вони передбачають безліч цікавих запитань. А критичне мислення – один із видів інтелектуальної діяльності людини, що характеризується високим рівнем сприйняття, розуміння, об'єктивності підходу до навколишнього інформаційного поля [305].

В умовах опрацювання значних за обсягом історичних даних важливе значення набуває формування вмінь самостійної діяльності майбутніх учителів, адже репродуктивний характер мислення передбачає активне сприйняття й запам'ятовування матеріалу, що повідомляється викладачем чи є в тому чи іншому інформаційному ресурсі. Застосування цих методів поєднується з використанням словесних, наочних і практичних методів та прийомів навчання як поєднання нових знань і фактів із раніше отриманими.

Відповідно, виконання майбутніми вчителями репродуктивних вправ у роботі з пошуку та опрацювання даних сприяє відпрацьовуванню практичних умінь і навичок, тому що формування навички потребує кількарізних дій за зразком, особливо під час накопичення відомостей з обов'язковою організацією діяльності з їх відтворення і застосування в ситуаціях, подібних до наведених у зразках. До відтворювального методу належать виконання типових завдань на практичних заняттях з інструктивними описами. Також репродуктивні методи, до яких також належать пояснювально-ілюстративний і відтворювальний, в умовах використання компонентів ІОС застосовуються під час організації

програмованого навчання. Залучення засобів ІТ-технологій до різних видів практичної фахової діяльності впродовж усього періоду фахової підготовки передбачає відповідність сучасним освітнім тенденціям, сучасному мисленню й забезпеченню ОП якісною наочністю, що сприяє прагненню до самопізнання та самовдосконалення майбутніх учителів історії.

Під час використання проблемно-пошукових методів насамперед важливо створити проблемну ситуацію, коли ставиться запитання або експериментальне завдання, що передбачає подальше колективне обговорення можливих підходів до вирішення проблемної ситуації, що підтверджує або спростовує правильність висновків. Методист І. Лернер до цього типу методів також відносив методи проблемного викладу, частково-пошукові, або евристичні та дослідні.

В умовах освітньої діяльності у ЗВО провідним методом для організації лекційного матеріалу є метод проблемного викладу, коли на початку заняття формулюється пізнавальне завдання, яке розкривається через систему доказів, а також з допомогою частково-пошукового, або евристичного, методу. Водночас саме для майбутніх учителів історії використання компонентів ІОС передбачає використання *дослідницького методу* в ході опрацювання історичних джерел, збору та опрацювання даних, самостійної роботи з паперовими та електронними інформаційними ресурсами в поєднанні з методами наукового дослідження. При цьому дослідник Б. Райков наголошував, що дослідницький метод не можна ототожнювати з науковими дослідженнями, які є набагато складнішими [551].

Проблемно-пошукові методи створення проблемних ситуацій, виконання проблемних завдань, а також метод створення історико-культурного контексту з використанням компонентів ІОС більш характерні для теоретичних дисциплін (історія України, всесвітня історія тощо). Тоді як методи аналізу-інтерпретації, візуалізації, творчих завдань із залученням ІТ-технологій можуть бути застосовані під час вивчення практично всіх навчальних дисциплін фахової підготовки майбутніх учителів історії.

Отже, реалізація педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів

історії у процесі фахової підготовки передбачала використання комплексу методів: пояснювально-інформаційних, наочно-демонстраційних, проблемно-пошукових, створення історико-культурного контенту, методів доцільно дібраних завдань, навчання через завдання і демонстраційні приклади, візуалізації, «гучнівського підручника», методу творчих завдань та онлайн контролю знань і вмінь майбутніх учителів історії, здійснених засобами ІТ-технологій, а також інноваційних технологій: тренінгової, кейс-технології, технології проєктного навчання, портфоліо, розвитку критичного мислення, технології формування професійно-суб'єктної позиції, проблемно-розвивальної, контекстного навчання, імітаційних технологій.

4. 4. Результати упровадження педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки в ході педагогічного експерименту

Упровадження педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки виявилось в проєктуванні змісту освіти – розробленні навчальних програм дисциплін, індивідуальних навчальних завдань майбутнім учителям історії – на основі тих освітніх результатів (компетентностей), які задекларовано у стандартах освіти.

У ході *формуального етапу педагогічного експерименту* (2017–2019 рр.) було проаналізовано феномен мультимедіа з технологічного, суспільно-гуманітарного культурологічного боків, вивчено й класифіковано сучасні МНЗ з фахових дисциплін; упроваджено до процесу фахової підготовки майбутніх учителів історії у ЗВО електронні навчальні засоби, розроблені для фахової підготовки вчителів історії.

Згідно з прийнятими правилами формувальний експеримент [465] складався з таких етапів: визначення збігу початкових станів контрольних (далі – КГ) та експериментальних груп (ЕГ) засобами

діагностичних методик; реалізація авторської методики формування професійної компетентності в майбутніх учителів історії ЕГ; визначення наявних відмінностей в кінцевих станах ЕГ і КГ, а також відмінностей (збігів) між початковими та кінцевими станами ЕГ і КГ. Для з'ясування, чи ці збіги або відмінності не випадкові, задіявалися статистичні критерії та статистичні параметри.

У ході проведення формувального етапу ПЕ ставилось завдання випробування в освітньому процесі ЗВО створеної педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки, що передбачало оновлення комплексу навчальних засобів, використаних у процесі фахової підготовки вчителів історії, вивчення й впровадження наявних і розроблення нових МНЗ. Зокрема, у ході професійного розвитку майбутніх учителів історії нами були широко застосовані матеріали авторських МНЗ з історії та суспільно-гуманітарних дисциплін: мультимедійний підручник з історії України «Глухівський період в історії Гетьманщини», електронний навчальний посібник «Видатні особистості в історії України», віртуальний музей «Мультимедійна стрічка подій в історії української державності» як універсальний електронний інформаційний ресурс, а також залучалися інші засоби ІОС: інформаційно-довідкові мультимедійні видання та ігрові історичні навчально-розвивальні видання тощо. До навчального плану бакалаврів напряму підготовки освітньої програми 014.03. Середня освіта. Історія введено вибірккову навчальну дисципліну «Мультимедійні технології в історичній освіті».

Також у ході проведення формувального етапу експерименту нами було проведено роботу з порівняння результатів навчання респондентів ЕГ і КГ, здобутих за умови впровадження названої авторської педагогічної системи та традиційної системи навчання фахових дисциплін, з оцінюванням значущості відмінностей цих показників за допомогою статистичних методів.

Тож упровадження ІТ-технологій у процес фахової підготовки майбутніх учителів історії відбувалося у трьох провідних напрямках:

- інтенсивне застосування ІТ-технологій як засобів навчання з метою розвитку всіх компонентів розробленої педагогічної

системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки;

- використання ІТ-технологій як засобів діяльності в практичній діяльності викладачів і майбутніх учителів із метою формування практичних умінь і навичок користування засобами ІОС з історії й застосування їх у професійному розвитку;
- опанування МНЗ як об'єктів вивчення, на які був спрямований пізнавальний процес.

На формувальному етапі експериментальної роботи брали участь 908 майбутніх учителів історії. Із них 321 віднесено до ЕГ, 319 – до КГ на початку експерименту та, відповідно, 318 та 322 майбутні учителі наприкінці. Для проведення експериментальної роботи нами були застосована низка методів: анкетування і бесіди; спостереження та аналіз методики навчання під час відвідування занять; аналіз навчальних програм із фахових дисциплін майбутніх учителів історії; експериментальне навчання. Завдяки дослідженню мотивів у структурі мотиваційної сфери майбутніх учителів перший показник був визначальним. У ході вивчення результатів семестрового контролю знань – другий. А в результаті комплексного комп'ютерного тестування набутої професійної компетентності за допомогою розроблених тестів – третій.

На початку констатувального етапу експерименту було визначено ключові напрями подальшої роботи, відбувалось вивчення психолого-педагогічної, методичної літератури з питань розроблення та впровадження електронних навчальних засобів, а також упровадження розробленої педагогічної системи.

Мультимедійний підручник «Глухівський період в історії Гетьманщини» був використаний як основний навчальний засіб для вивчення нормативної дисципліни циклу професійної підготовки «Історія України» (модуль 4 «Українські землі від початку до 80-х рр. XVII століття»). Матеріали підручника вводились під час проведення лекцій (мультимедійні слайд-шоу супроводжували розповідь викладача про ті чи інші етапи розвитку України протягом XVIII ст. у ході так званого «Глухівського періоду в історії Гетьманщини»), поглиблювали

багатовимірний гуманітарний простір лекційних занять. Зібрані у підручнику тексти лекцій, а також додатковий інформаційно-довідковий матеріал (історичні джерела, глосарій, іменний покажчик, біографії історичних діячів тощо) були затребувані при підготовці до практичних занять.

Уведення до процесу фахової підготовки майбутніх учителів історії електронного посібника «Видатні особистості в історії України» дозволило організувати й самостійну роботу майбутніх учителів: опрацювання даних життєпису видатних діячів історії, зображень за програмою дисципліни, самоконтроль знань для визначення рівня навчальних досягнень під час вивчення історії України за життєписом видатних історичних персоналій.

Крім того, до вивчення історії України були залучені матеріали віртуального музею «Мультимедійна стрічка подій в історії української державності» як універсального електронного інформаційного ресурсу, де розміщені дані про основні етапи розвитку України в минулому, включаючи класифікацію на так звані державні, «псевдодержавні» та недержавні періоди історії України, їх найголовніші складники та історичні події, що відіграли важливу роль та вплинули на подальший розвиток суспільства.

Майбутні вчителі історії отримували й додаткові засоби ІОС для самостійного опрацювання – інформаційно-довідкові мультимедійні видання: електронні (цифрові) копії друкованих (паперових) енциклопедичних видань з історії, оцифрованих у різних форматах (10-томна «Енциклопедія історії України» (ЕІУ), 4-томна «Радянська енциклопедія історії України», 16-томна «Радянська історична енциклопедія», 11-томна «Енциклопедія українознавства», 26-томна «Історія міст і сіл Української РСР», 3-томний «Довідник з історії України»; відеолекції з історії (11 лекцій «100 років української історії за 100 хвилин» вільного відеолекторію WiseCow Г. Касьянова, 5 лекцій В. Портникова «Від Київської Русі до Майдану» із циклу «Політика через історію» тощо, а також вільна енциклопедія «Вікіпедія» (www.wikipedia.org) та її сестринські проєкти; «Енциклопедія сучасної України» (esu.com.ua); ігрові історичні навчально-розвивальні видання: ігрові програми («Доісторичний світ», «Історія України» (два CD-диски), «Стародавній Схід», «Стародавня Греція», «Стародавній Рим», «Історія

середніх віків» та «Міфи України», «Традиції українського народу») із серії «Дитяча колекція» видавництва «Атлантик рекордс», а також відеоігри історичної тематики: «Вікторія», «Епоха імперій», «Хрестоносці», «Європа», «Рим», «Козаки», «Помпеї», «Корсары», «Цивілізація», «Світ військових літаків», «Протистояння», «100 років війни», «Історія імперій», «Дипломатія» тощо.

Крім загального аудиторного навчання майбутні вчителі набували вміння та формували навички діяльності з мультимедійним контентом, виконуючи творчі завдання, серед яких: підготувати доповідь з мультимедійною презентацією «Творчий портрет історичного діяча»; репрезентувати відеосюжет на обрану тему з історії України за власним сценарієм, використовуючи мультимедійні матеріали.

Отже, вивчення історії України із залученням мультимедійного підручника, електронного посібника, віртуального музею, а також додаткових мультимедійних матеріалів було спрямовано на розвиток усіх компонентів формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки:

- відбулося формування професійного фахово-історичного тезаурусу, історичних знань із використанням можливостей ІТ-технологій (інформаційно-когнітивний компонент);
- відпрацьовувалися вміння й навички педагогічної діяльності на робочому місці вчителя історії в умовах застосування можливостей ІОС (операційно-діяльнісний компонент);
- формувалися особистісні ціннісні орієнтири в галузі мультимедіа, а також навички саморозвитку й творчості в професійній діяльності з використанням засобів ІОС в освітньому процесі (мотиваційно-ціннісний, креативно-проектний та оцінно-рефлексивний компоненти).

Разом з вивченням предмета «Історія України» з допомогою мультимедійного підручника, електронного посібника та віртуального музею майбутні вчителі історії опанували вибірково навчальну дисципліну «Мультимедійні технології в історичній освіті», в якому засоби ІОС були об'єктами вивчення. Майбутні вчителі знайомилися з мультимедійною продукцією, яка значно підвищує ефективність викладання уроків історії у ЗЗСО, набували загальнотеоретичних і методичних знань із ІТ-технологій під час

вивчення предметів освітньої галузі «Суспільствознавство», відпрацьовували практичні вміння використовувати мультимедійне програмне забезпечення для підготовки та проведення уроків історії, а також виховних заходів у ЗЗСО, навчалися добору та створення власного мультимедійного супроводу до уроків суспільно-гуманітарного циклу, пошуку та добору даних у глобальній мережі інтернет, загалом, удосконалювали вміння працювати в ІОС.

Вивчення вибіркової навчальної дисципліни передбачало знайомство майбутніх учителів історії з мультимедійним програмним забезпеченням (програмами для обробки звукових та відеофрагментів (NeroWaveEditor, NeroVision), базової програми для створення мультимедійної презентації до уроку Microsoft Office Power Point 2007–2019, програмами для конструювання тестових завдань із мультимедійним контентом тощо) з їх обов'язковим опануванням і використанням у професійній діяльності у вигляді створення, зокрема, власних МНЗ.

Ознайомлення з численними навчальними засобами для уроків історії, створеними із залученням ІТ-технологій (мультимедійними підручниками, електронними посібниками з навчання фахових дисциплін, мультимедійними засобами для самостійного опрацювання (довідкові мультимедійні видання: електронні (цифрові) копії друкованих (паперових) енциклопедичних видань з історії, інтернет-ресурсами, електронними енциклопедіями (вільна енциклопедія «Вікіпедія» та її сестринські проєкти), ігровими історичними навчально-розвивальними виданнями (ігровими програмами та відео-іграми на історичну тематику), тестовими програмами контролю історичних знань і умінь), пошук шляхів використання матеріалів цих засобів на різних етапах уроків історії, виконання творчих завдань (підготувати аудіо та відео-фрагменти до уроків історії з конкретних тем; створити мультимедійну презентацію в програмі PowerPoint 2007–2019 до уроків суспільно-гуманітарного циклу; скласти мультимедійні тести до поміжного чи підсумкового контролю знань на уроках історії тощо) спрямувало розвиток практично всіх компонентів педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки.

Дисципліну «Історія України» майбутні вчителі історії вивчали із залученням електронного посібника «Видатні особистості в історії України», матеріали якого доповнювали й поглиблювали певні теми навчальної дисципліни; посібник використовувався в таких формах роботи:

- на лекційних заняттях (перегляд мультимедійного контенту, перегляд ілюстрацій про важливі історичні події програми, прослуховування записів живого голосу окремих історичних персоналій);
- під час підготовки до практичних та семінарських занять;
- для отримання предметно-історичних, загальнонаукових, біографічних та фахових відомостей, розміщених у розділах «Біографічні дані про видатних історичних персоналій з історії України», «Календар днів народжень та смертей видатних історичних діячів протягом навчального року», «Відеофільми та сюжети про життя та діяльність видатних історичних персоналій з історії України», «Аудіодобірка голосів видатних історичних персоналій з історії України», «Глосарій» тощо;
- самоконтролю знань (мультимедійне тестування) з визначення рівня навчальних досягнень з історії України за вивченням життєпису видатних історичних персоналій;
- в організації самостійної роботи майбутніх учителів, зокрема, з виконання творчих завдань та проєктів з «Історії України».

У ході вивчення навчальної дисципліни «Історія України» майбутнім учителям пропонувалось виконати низку творчих завдань із мультимедійним супроводом, серед яких: складання хронологічних мультимедійних таблиць із використанням матеріалів електронного посібника, а також самостійної пошукової роботи у мережі інтернет; завдання «Творчий портрет видатних історичних діячів», вже знайоме за використанням мультимедійного підручника з історії України «Глухівський період в історії Гетьманщини» та віртуального музею «Мультимедійна стрічка подій в історії української державності».

Отже, вивчення вітчизняної історії з допомогою електронного посібника також сприяло розвитку всіх компонентів педагогічної

системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки, оскільки ми спостерігали збагачення професійного історичного тезаурусу, фахово-історичних знань із використанням мультимедіа (інформаційно-когнітивний компонент), розвиток умінь і навичок професійно зорієнтованої діяльності в інформаційному освітньому середовищі (операційно-діяльнісний компонент), формування особистісних ціннісних орієнтирів у галузі мультимедіа (мотиваційно-ціннісний та креативно-проєктний компоненти).

Зауважимо, що віртуальний музей «Мультимедійна стрічка подій в історії української державності» як комплексний навчальний засіб у поєднанні з іншими засобами ІОС (електронними підручником та посібником) використовувався впродовж обох етапів педагогічного експерименту впровадження до фахової підготовки майбутніх учителів історії педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності. У відповідному кабінеті Google Classroom, до якого мали доступ лише викладач та майбутні вчителі, розміщались усі необхідні МНЗ, надавалася можливість провести онлайн-контроль знань і умінь майбутніх учителів з допомогою Google Форми (онлайн-тестування, онлайн-вікторини), проконтролювати виконання завдань самостійної роботи. Слід зазначити, що введення МНЗ до процесу фахової підготовки вчителів історії забезпечувалося комплексом методів, серед яких найвагомішими були наочно-демонстраційний та проблемно-пошуковий, адаптовані до умов навчання з використанням МНЗ, а також методи візуалізації та аналізу історичних джерел з обов'язковим критичним підходом до отриманих історичних відомостей.

У ході формувального етапу педагогічного експерименту були проведені контрольні зрізи з метою вимірювання кожного компонента означеної педагогічної системи. На цьому етапі до роботи були залучені респонденти КГ, які працювали за традиційними методиками, усталеними схемами. Вони вивчали фахові дисципліни за типовими навчальними планами (кількість кредитів, відведених на вивчення дисциплін, збігалася в усіх випадках).

Ступінь спрямованості на використання засобів мультимедіа (мотиваційно-ціннісний компонент) перевірявся методом опиту-

вання на основі адаптованих нами класифікацій мотивів навчальної активності М. Алексеєва [9, с. 8–10] та мотивів вивчення майбутніми вчителями мультимедійних можливостей комп'ютера В. Імбер [260, с. 152]. Ми виокремили такі інтереси (мотиви) майбутніх учителів історії до вивчення історії з використанням МНЗ.

- *пізнавальний інтерес*, що проявляється у бажанні дослідити історичний матеріал, розширити й поглибити знання у цій галузі, які знадобляться в житті, суспільній діяльності, спілкуванні з людьми;
- *культурно-суспільний мотив*, завдяки якому володіння ІТ-технологіями розглядається як неодмінний елемент загальної культури, успішної реалізації себе як фахівця в інформаційному суспільстві;
- *професійний інтерес* – бажання самовизначитися, реалізуватися в професійному плані як педагог, учений-історик;
- *потреба самовдосконалення* виявляється у прагненні особистості до самовдосконалення, саморозвитку, зокрема у професійній діяльності, набуття досвіду обрання способів дій і поведінки, пошуку власного місця в житті;
- *потреба в розвитку комунікативних навичок*, пов'язаних із удосконаленням умінь спілкуватися з колегами та фахівцями, розширюючи можливості з допомогою мережі інтернет.

Для визначення динаміки розвитку мотиваційної сфери майбутніх учителів історії КГ і ЕГ та відстежування тенденцій у зміні мотивів навчання ми організували анкетування майбутніх учителів історії, які мали проранжувати запропоновані критерії в порядку зменшення їх ролі (табл. 4.2) в розвитку їхніх інтересів до вивчення історії з використанням МНЗ.

Зокрема, до внутрішніх мотивів ми віднесли: а) навчально-пізнавальні мотиви, що демонструють зацікавленість навчальним матеріалом; б) бажання здобути глибокі історичні знання; в) потяг до самовдосконалення та саморозвитку при вивченні історії та суспільно-гуманітарних дисциплін з усвідомленням необхідності професійної компетентності; г) інтерес до виконання професійних педагогічних завдань. Серед зовнішніх мотивів необхідно було проранжувати такі: а) навчання заради отримання додаткових балів за навчальну чи наукову роботу з фахових дисциплін;

б) додаткова фінансова підтримка за навчання у вигляді збільшеної стипендії тощо; в) моральне задоволення в ході певної навчальної конкуренції з одногрупниками; г) вплив батьків, що негативно оцінюють незадовільну успішність, з побоюванням бути відрахованим.

Таблиця 4.2

Інтереси майбутніх учителів до вивчення історії з використанням МНЗ

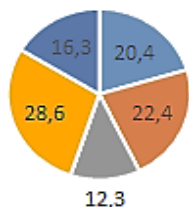
Критерії	Респонденти експериментальних груп (415 осіб)		Респонденти контрольних груп (414 осіб)	
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%
Пізнавальний	78	18,8	83	20,0
Культурно-суспільний	103	24,8	92	22,2
Професійний	86	20,7	52	12,6
Потреба самовдосконалення	110	26,5	115	27,8
Комунікативний	38	9,2	72	17,4

Як доводять наведені дані, критерії потреб вивчення майбутніми вчителями МНЗ з історії у респондентів ЕГ і КГ мають багато спільного, проте дещо різняться. Причому зовнішня мотивація переважає над внутрішньою. Провідними для майбутніх учителів є зовнішні мотиви «не відставати від одногрупників» та «додаткове стимулювання за успішне навчання (стипендія)». Хоча не позбавлена впливу і можливість здобуття додаткових балів за наукову та навчальну діяльність та отримання підвищеної стипендії чи інших подібних фінансових вигод. Водночас сам навчальний матеріал з історії, як і ОП, має значно менші внутрішні мотиви, які є основою успішного здійснення пізнавальної діяльності. Утім значної різниці між розподілами мотивів майбутніх учителів ЕГ і КГ до початку експерименту не виявлено, що свідчить про те, що вибірки майбутніх учителів сформовані відповідно до вимог ПЕ.

Найвищий показник має потреба самовдосконалення, розширення власних знань і умінь (26,5 % респондентів ЕГ, 27,8 % – КГ); найнижча потреба – комунікативна, що має значну розбіжність: її вказали 9,2 % респондентів ЕГ та 17,4 % – КГ. Професійний мотив вивчення засобів мультимедіа переважає у респондентів ЕГ:

різниця становить 8,5 %. Названі результати наочно можна представити у порівняльних діаграмах (рис. 4.4 та 4.5.)

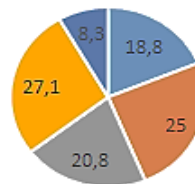
Мотиви вивчення майбутніми
вчителями історії МНЗ з історії
(КГ)



- Пізнавальний
- Професійний
- Комунікативний
- Культурно-суспільний
- Самовдосконалення

Рис. 4.4. Основні види потреб вивчення МНЗ з історії респондентами ЕГ

Мотиви вивчення майбутніми
вчителями історії МНЗ з історії
(ЕГ)



- Пізнавальний
- Професійний
- Комунікативний
- Культурно-суспільний
- Самовдосконалення

Рис. 4.5. Основні види потреб вивчення МНЗ з історії респондентами КГ

Отже, опитування довело, що професійна потреба в респондентів ЕГ більш виражена, ніж в КГ. При цьому потреба в самовдосконаленні посідає вагоме місце в усіх опитуваних.

Для визначення *інформаційно-когнітивного компонента* були залучені відповіді у роботах майбутніх учителів на екзаменах із фахових дисциплін, які перевіряли обсяг здобутих знань. Критерії оцінювання відповідають рівням 100-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень майбутніх учителів: високий – 90–100 балів; достатній – 82–89 балів; середній – 74–81 б.; початковий – 60–73 бали.

Проаналізувавши результати екзаменаційних відповідей, ми дійшли висновку, що респонденти ЕГ показали вищі результати сформованості інформаційно-когнітивного компонента, ніж респонденти КГ: високий рівень – 29,2 %, достатній – 46,2 %, середній – 18,6 %, початковий – 6,0 % респондентів (в ЕГ); високий рівень – 21,4 %, достатній – 37,9 %, середній – 26,7 %, початковий – 14,0 % респондентів (у КГ). На рисунку 4.6. представлено унаочнене порівняння показників вимірювання названого компонента педагогічної системи.

Ступінь сформованості вмінь і навичок професійної діяльності майбутніх учителів історії в ІОС (*операційно-діяльнісний* компонент педагогічної системи) знову перевірявся методом

виконання проблемно-пошукового завдання з розроблення мультимедійної презентації до уроків історії.

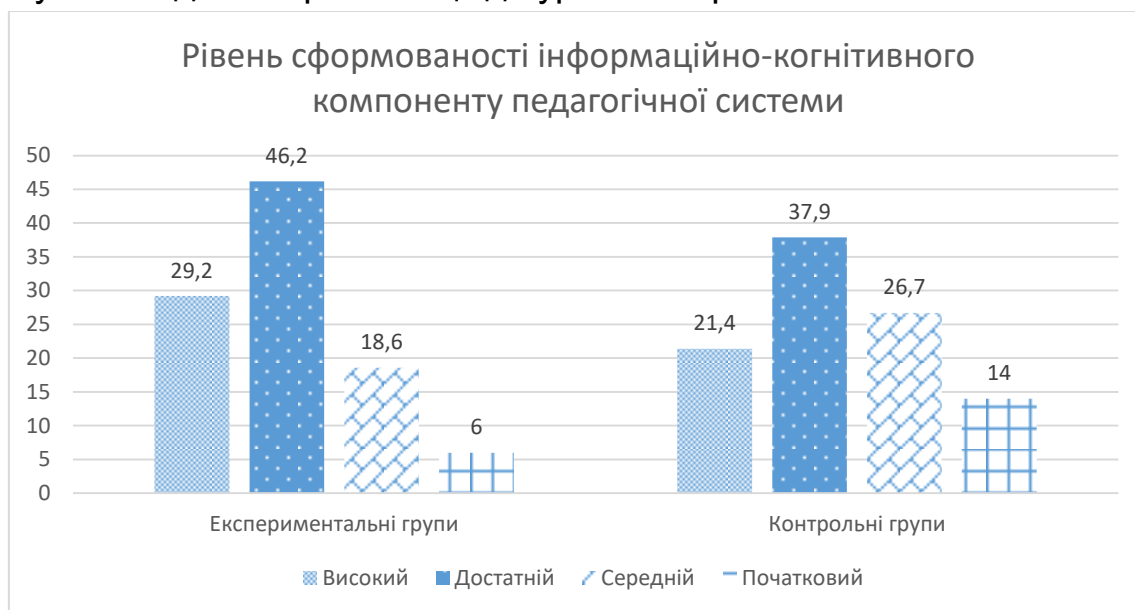


Рис. 4. 6. Порівняння показників сформованості інформаційно-когнітивного компонента педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки

Для оцінювання виконаних робіт майбутніми вчителями були розроблені такі критерії: 1. Структурованість мультимедійної презентації та її відповідність темі та змісту уроку – 2б.; 2. Енергономічні та естетичні вимоги до оформлення слайдів (дотримання кольорової гами, єдність стилю, однакові шрифти, доцільність анімації) – 4 б.; 3. Якість редагування мультимедійних фрагментів (опрацювання аудіо та відеоматеріалів, зберігання змістової цілісності фрагментів, якість звучання, чіткість зображень, яскравість кольорової гами візуальних матеріалів) – 4 б.; 4. Творчий підхід до добору матеріалів (оригінальність задуму, залучення нових мультимедійних даних, поєднання презентації з іншими МНЗ) – 5 б.

Оцінювання презентацій за рівнями: початковий (1–7 балів), середній (8–11 балів), достатній (12–13 балів) та високий рівень (14–15 балів).

Аналіз переглянутих нами мультимедійних презентацій уможливив висновок про те, що в майбутніх учителів історії продемонстровано значні відмінності у рівнях сформованості операційно-діяльнісного компонента означеної педагогічної

системи. Так, респонденти ЕГ продемонстрували у більшості випадків достатній (51,6 %) і високий (30,2 %) рівні, на початковому рівні виявилось лише 5,3 %, на середньому – 12,9 % респондентів. Водночас результати роботи респондентів КГ виявилися значно нижчими, зокрема, початковий рівень показали 11,5 % учасників цього етапу експерименту, середній – 40,4 %, достатній – 35,7 %, високий – 12,4 % респондентів. Названа різниця унаочнена на рис. 4.7.

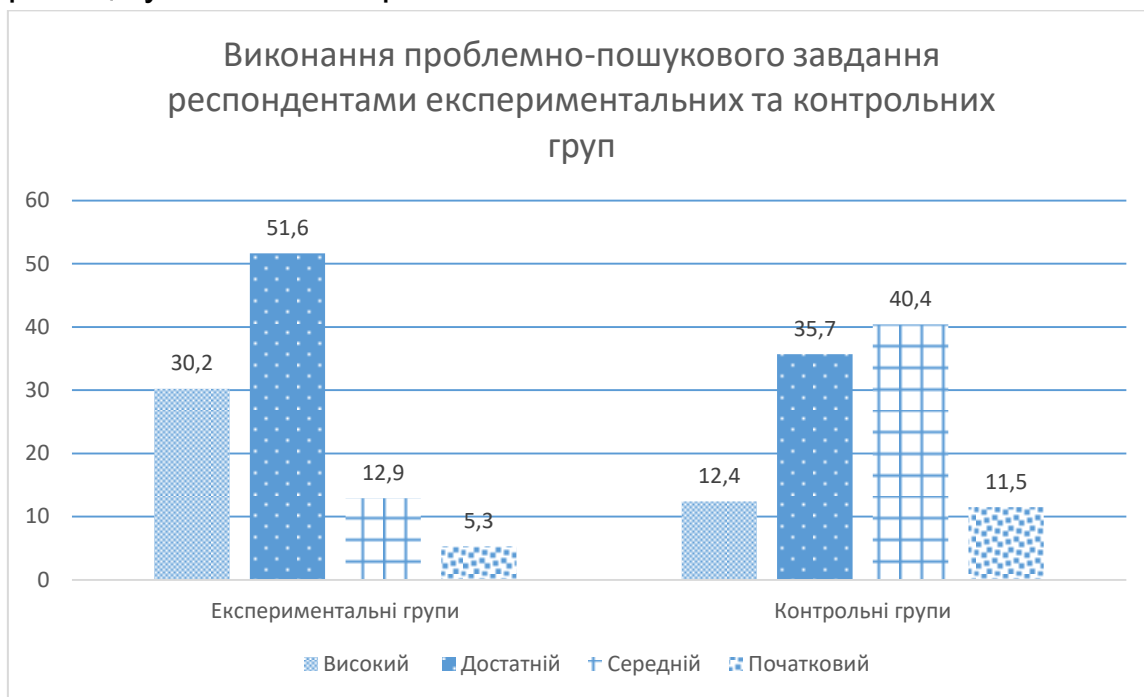


Рис. 4. 7. Порівняння результатів виконання проблемно-пошукового завдання респондентами експериментальних та контрольних груп

Таким чином, у ході виконання майбутніми вчителями проблемно-пошукового завдання, крім розвитку операційно-діяльного компонента педагогічної системи, у них формувались інші складники означеної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії, зокрема, креативно-проектних пошуків, а також здатність до самостійного занурення в мультимедіа, до самовдосконалення у професійному плані, що свідчило про формування оцінно-рефлексивного компонента.

Для визначення рівня сформованості *оцінно-рефлексивного компонента* майбутні вчителі історії виконували аналітичне завдання. Вони аналізували два МНЗ, обираючи їх з-поміж довідкових мультимедійних видань (електронні (цифрові) копії

друкованих (паперових) енциклопедичних видань з історії; вільна енциклопедія «Вікіпедія» та її сестринські проєкти; «Енциклопедія Сучасної України») або ігрові історичні навчально-розвивальні видання (ігрові програми та відеоігри історичної тематики тощо.

Для цього майбутнім учителям історії було запропоновано такий алгоритм:

- класифікація МНЗ за жанрами з розлогою відповіддю та представленням аргументів;
- визначення структурних складників МНЗ;
- аналіз представлених історичних даних та дидактичного потенціалу МНЗ з урахуванням вікових особливостей та можливостей їх використання на уроках історії та суспільно-гуманітарних дисциплін у ЗЗСО;
- виокремлення у МНЗ різних видів завдань для контролю рівня здобуття історичних знань.

Крім даних аналітичних завдань, також звертали увагу майбутніх учителів на представлення власної позиції та оцінювання якості проаналізованих навчальних засобів з точки зору їх мультимедійності (ілюстративність, наявність та організація гіпермедіа, а також наявність посилань на інші ресурси) з обов'язковим оцінюванням дидактичної організації узагальнення та перевірки знань у процесі фахової підготовки майбутніх учителів історії.

Відповіді майбутніх учителів оцінювалися за орієнтовними критеріями, що містили: визначення жанру МНЗ (2 бали), глибина аналізу змісту і структури (4 бали), визначення відповідності розділам навчальної програми з історії та суспільно-гуманітарних дисциплін (4 бали), порівняльний аналіз МНЗ, обґрунтованість позиції (5 балів), продуманий та структурний аналіз завдань для контролю знань (3 бали). Загалом 18 балів розподілені за рівнями таким чином: 1–8 балів (початковий), 9–12 балів (середній), 13–15 балів (достатній), 16–18 балів (високий рівень).

У ході оцінювання завдань, виконаних респондентами ЕГ і КГ, відчувалася різниця в ґрунтовності знань про наявність та особливості застосування МНЗ, що пояснюється тим, що респонденти ЕГ здобули ці відомості в ході вивчення вибіркової навчальної дисципліни «Мультимедійні технології в історичній освіті». Завдяки цьому результати респондентів ЕГ є значно

вищими: високий рівень – 33,0 %, достатній – 44,3 %, середній – 19,2 %, початковий – 3,5 % майбутніх учителів. Водночас для респондентів КГ ці завдання виявилися занадто ускладненими, складність полягає в проблемі встановлення відповідних програм на власний персональний комп'ютер. Через це, 21,4 % учасників експерименту не виконали завдання. Відповідно, на початковий рівень завдання виконали 27,3 %, середній – 43,5 %, достатній – 25,5 %, високий рівень – лише 3,7 % респондентів контрольних груп. Названа різниця показників вимірювання оцінно-рефлексивного компонента у результатах унаочнена на рис. 4.8.

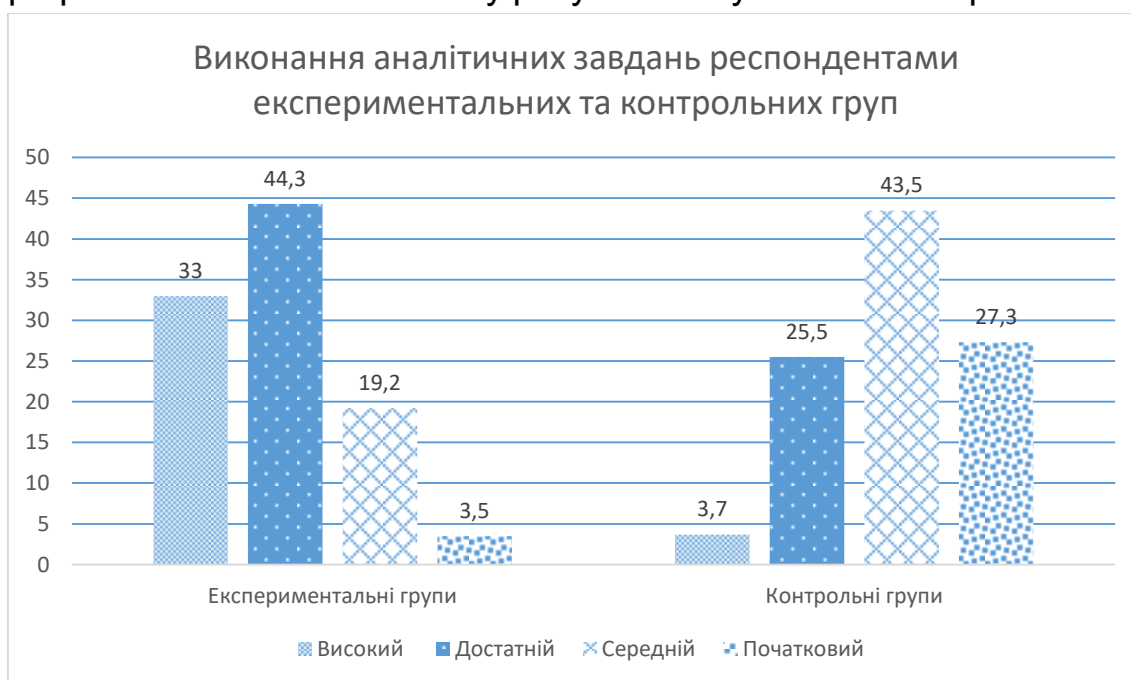


Рис. 4.8. Порівняння результатів вимірювання оцінно-рефлексивного компонента педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки

Для визначення ступеня сформованості рівня інтересу до педагогічної діяльності, духовно-моральних орієнтирів та світогляду майбутніх учителів історії в ІОС (*мотиваційно-ціннісний* компонент педагогічної системи) майбутні вчителі історії виконували завдання з підготовки розгорнутого плану роботи історичного гуртка. Головна увага зосереджувалась на дослідженні актуальних історичних питань, дослідження яких буде ефективним з використанням можливостей ІТ-технологій.

Оцінювання виконаних робіт майбутніх учителів історії відбувалось за такими критеріями:

1. Прагнення до інноваційної освітньої діяльності (дослідження питання з допомогою ІТ-технологій) – 4 б.
2. Стійкість потреб розвитку власного творчого потенціалу (прагнення до застосування ефективних засобів та сучасних методів) – 2 б.
3. Зацікавленість минулим людства (орієнтація у визначенні місцевого історичного матеріалу відповідно до історії України, актуальність та рівень дослідженості історичних тем) – 2 б.
4. Творчий підхід у доборі матеріалів (оригінальність задуму, залучення нових мультимедійних даних, поєднання різних МНЗ) – 4 б.
5. Морально-етичне оцінювання життєдіяльності в соціумі та освітньому процесі (власна позитивна мотивація та направленість на мотивацію досягнень членів історичного гуртка) – 3 б.
6. Визначення відповідності розділам навчальної програми з історії – 2 б.

Оцінювання презентацій за рівнями: початковий (1–8 балів), середній (9–12 балів), достатній (13–15 балів) та високий рівні (16–18 балів).

Проаналізовані нами розгорнуті плани роботи історичного гуртка майбутніх учителів історії засвідчили недостатній рівень морально-етичних оцінок життєдіяльності в соціумі та освітньому процесі в респондентів обох груп. При цьому представники КГ у рівнях сформованості мотиваційно-ціннісного компонента педагогічної системи були, головним чином, на середньому та достатньому рівнях (відповідно, 46,6 % та 30,4 %). На початковому виявилось 13,7 %, а високому рівні – 9,3 % респондентів. Водночас результати роботи респондентів ЕГ виявилися значно вищими, зокрема, високий рівень показали 29,2 % учасників контрольного етапу експерименту, достатній – 42,5 %, середній – 20,1 %, початковий – 8,2 % респондентів. Названа різниця унаочнена на рисунку 4.9.

Для вимірювання ваги здатності до розроблення й творчого застосування мультимедійних навчальних засобів у професійній діяльності (*креативно-проектний компонент* педагогічної системи) майбутнім учителям історії пропонувалося творче завдання: спроектувати виховний захід із мультимедійним забезпеченням для учнів закладів загальної середньої освіти.

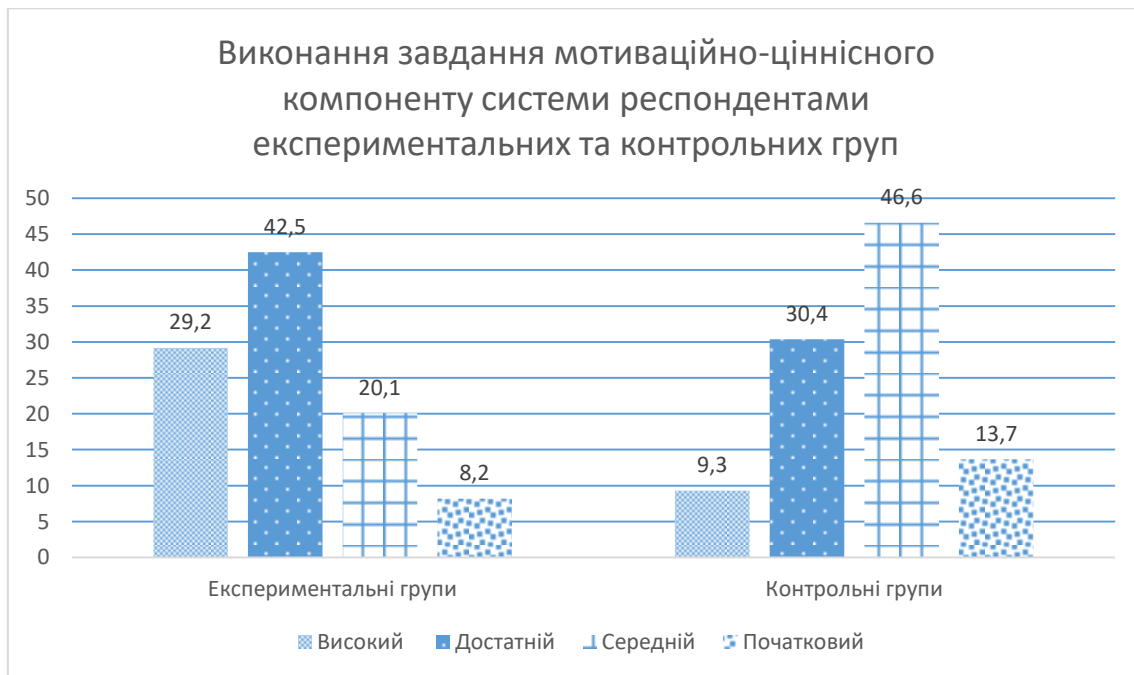


Рис. 4. 9. Порівняння результатів виконання мотиваційно-ціннісного компоненту педагогічної системи цілеспрямованого респондентами експериментальних та контрольних груп

Створення такої проєктної роботи майбутніх учителів історії оцінювалась за наступними критеріями: оригінальність та творчий підхід у створенні МНЗ (5 балів), новизна в підготовці дидактичного забезпечення виховного заходу (5 балів), добір та організація мультимедійного супроводу (4 бали), сформованість умінь опрацьовувати мультимедійні матеріали (4 бали). Загалом 18 балів, які були розподілені між чотирма рівнями. Оцінювали завдання за рівнями: 1–8 балів (початковий), 9–12 балів (середній), 13–15 балів (достатній), 16–18 балів (високий).

Результати виконання цього завдання унаочнено на рис. 4.10.

Для обрахунку інтегрального оцінювання респондентів з урахуванням коефіцієнтів вагомості показників сформованості професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки нами також визначалася середня оцінка названих показників.

За величиною інтегральної оцінки визначено рівень сформованості різних компонентів професійної компетентності майбутніх учителів історії. Така діагностична процедура була також проведена на завершення формувального експерименту, що дозволяє порівняти рівні сформованості професійної компетентності сту-

дентів досліджуваних груп на початку та наприкінці експериментальних досліджень та зробити висновок про результативність запропонованої авторської методики (табл. 4.2).

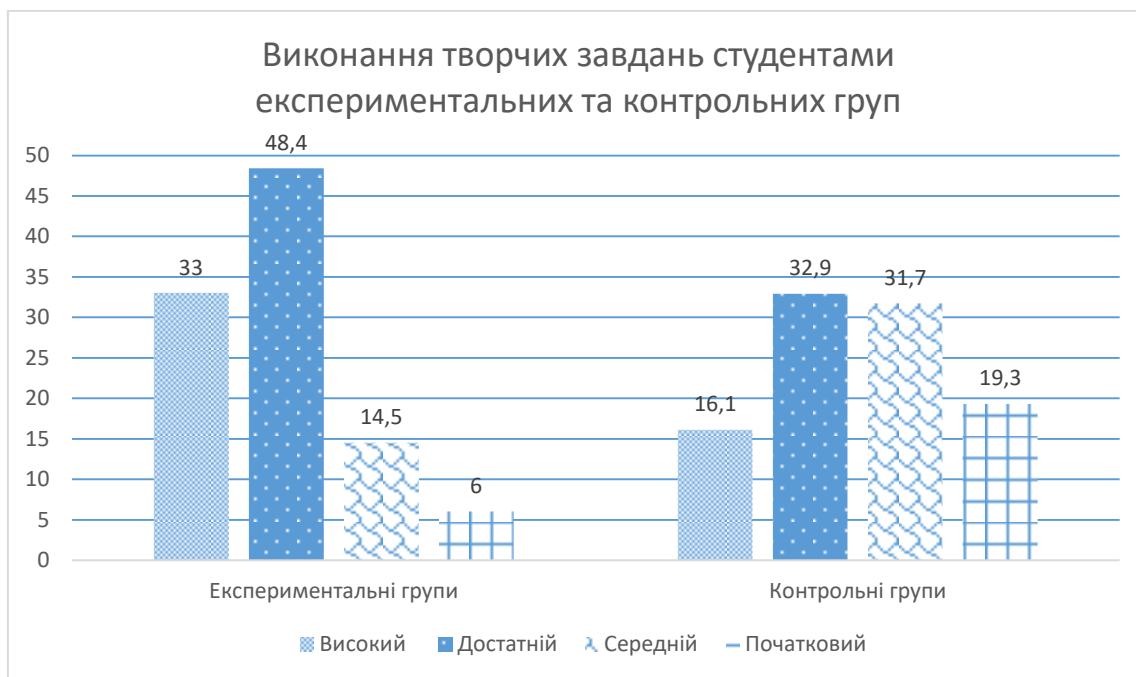


Рис. 4. 10. Порівняльні показники вимірювання креативно-проектного компоненту педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки

Відповідно до розроблених нами критеріїв *високий рівень* сформованості професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки характеризувався усталеною потребою в самореалізації себе як майбутніх учителів історії. Студенти усвідомлено пов'язували свої майбутні професійні успіхи з використанням МНЗ з історії та суспільно-гуманітарних дисциплін, а також для власного саморозвитку й самовдосконалення. Засоби ІОС допомагали здобувати знання з фахових дисциплін у процесі фахової підготовки майбутніх учителів.

Майбутні вчителі історії демонстрували стабільний інтерес до нових МНЗ, особливо таких, що доцільно використовувати на уроках історії у ЗЗСО, прагнули заглибитися до їх структурно-змістового контенту, проаналізувати, адекватно оцінити з точки зору дидактичної діяльності з учнями. Їхні творчі прояви характеризувалися оригінальністю та неординарністю. В експериментальних групах в середньому 30,5 %, а в контрольних – 12,6 %

майбутніх учителів високого рівня сформованості професійної компетентності у процесі фахової підготовки.

Таблиця 4.3

Рівні сформованості компонентів професійної компетентності майбутніх учителів історії експериментальних і контрольних груп

Рівні	Експериментальні групи						Контрольні групи					
	На початку експерименту		Наприкінці експерименту		Приріст		На початку експерименту		Наприкінці експерименту		Приріст	
	Кількість респондентів	у %	Кількість респондентів	у %	Кількість респондентів	у %	Кількість респондентів	у %	Кількість респондентів	у %	Кількість респондентів	у %
Інформаційно-когнітивний компонент												
Високий	51	12,2	114	27,7	+63	+15,5	50	12,0	79	19,2	+29	+7,2
Достатній	91	21,8	179	43,4	+88	+21,6	96	23,0	141	34,2	+45	+11,2
Середній	176	42,2	81	19,7	-95	-22,5	173	41,5	107	26,0	-66	-15,5
Початковий	99	23,8	38	9,2	-61	-14,6	98	23,5	85	20,6	-13	-2,9
Всього	417	100	412	100		0	417	100	412	100		0
Операційно-діяльнісний компонент												
Високий	44	10,6	112	27,2	+68	+16,6	46	11,0	51	12,4	+6	+1,4
Достатній	109	26,1	195	47,3	+86	+21,2	115	27,6	141	34,2	+27	+6,6
Середній	203	48,7	58	14,1	-145	-34,6	199	47,7	168	40,8	-31	-6,9
Початковий	61	14,6	47	11,4	-14	-3,2	57	13,7	52	12,6	-5	-1,1
Всього	417	100	412	100		0	417	100	412	100		0
Оцінно-рефлексивний компонент												
Високий	52	12,5	127	30,8	+75	+18,3	55	13,2	60	14,6	+5	+1,4
Достатній	111	26,6	174	42,2	+63	+15,6	109	26,1	115	27,9	+6	+1,8
Середній	193	46,3	71	17,3	-93	-29,0	194	46,5	183	44,4	-11	-2,1
Початковий	61	14,6	40	9,7	-18	-4,9	59	14,2	54	13,1	-5	1,1
Всього	417	100	412	100		0	417	100	412	100		0
Креативно-проектний компонент												
Високий	43	10,3	114	27,7	+71	+17,4	43	10,3	61	14,8	+18	+4,5
Достатній	112	26,9	185	44,9	+73	+18,0	114	27,3	135	32,8	+21	+5,5
Середній	188	45,1	65	15,8	-123	-29,3	183	43,9	143	34,7	-40	-9,2
Початковий	74	17,7	48	11,6	-26	-6,1	77	18,5	73	17,7	-4	-0,8
Всього	417	100	412	100		0	417	100	412	100		0
Мотиваційно-ціннісний компонент												
Високий	37	8,9	102	24,8	+65	+15,9	34	8,2	38	9,2	+4	+1,0
Достатній	106	25,4	176	42,7	+70	+17,3	103	24,7	122	29,6	+19	+4,9
Середній	199	47,7	92	22,3	-113	-25,4	216	51,8	193	46,8	-23	-5,0
Початковий	75	18,0	42	10,2	-33	-7,8	64	15,3	59	14,4	-5	-0,9
Всього	417	100	412	100		0	417	100	412	100		0

Майбутніх учителів *достатнього рівня* також характеризував стійкий інтерес до ІТ-технологій та навчальних засобів з історії, знання цих засобів та розвинені навички користування ними у навчальній діяльності. Здобувачі освіти пов'язували професійні успіхи з використанням ІТ-технологій, як правило, застосовували їх відповідно до мети і завдань виконання навчально-виховних завдань, але водночас творчі прояви у розробленні МНЗ були формалізованими, здатність до професійного самовдосконалення у фаховій та методичній діяльності з використанням засобів ІОС була недостатньою, пошук власних методів їх застосування на уроках історії у закладах ЗЗСО відсутній. Таких майбутніх учителів із достатнім рівнем сформованості професійної компетентності у процесі фахової підготовки в середньому було найбільше в ЕГ (46,6 %), тоді як у КГ – 32,5 %.

Середній рівень сформованості професійної компетентності у процесі фахової підготовки показали майбутні вчителі, які демонстрували періодичний інтерес до сучасних ІТ-технологій. Проте усвідомлення ними значущості мультимедіа як засобу професійної діяльності не виходило за межі навчального матеріалу. Уміння й навички застосування МНЗ з історії були сформовані на рівні користувача-початківця. Тому виконання професійно орієнтованих завдань із застосуванням засобів ІОС обмежувалося відомими зразками, іноді з підказками. Аналітичні оцінні навички роботи сформовані слабо. Творчі прояви майбутніх учителів цього рівня у сфері застосування МНЗ у процесі фахової підготовки майбутніх учителів історії відсутні. В ЕГ 17,1 %, а в КГ – 37,8 % майбутніх учителів відповідали середньому рівню сформованості професійної компетентності у процесі фахової підготовки.

Майбутні вчителі початкового рівня продемонстрували стихійну мотивацію та ситуативний інтерес до застосування МНЗ у навчальній і подальшій професійній діяльності. Вони мали лише загальні уявлення про засоби ІОС з історії, їх знання були фрагментарними, а також здійснення самостійної професійної діяльності майже не було виявлено. На початковому рівні сформованості професійної компетентності у процесі фахової підготовки у КГ перебувало в середньому 17,1 % майбутніх учителів, а в ЕГ – 5,8 %.

Отримані нами результати рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки майбутніх з використанням ІТ-технологій респондентів ЕГ і КГ унаочнено на рис. 4.11.

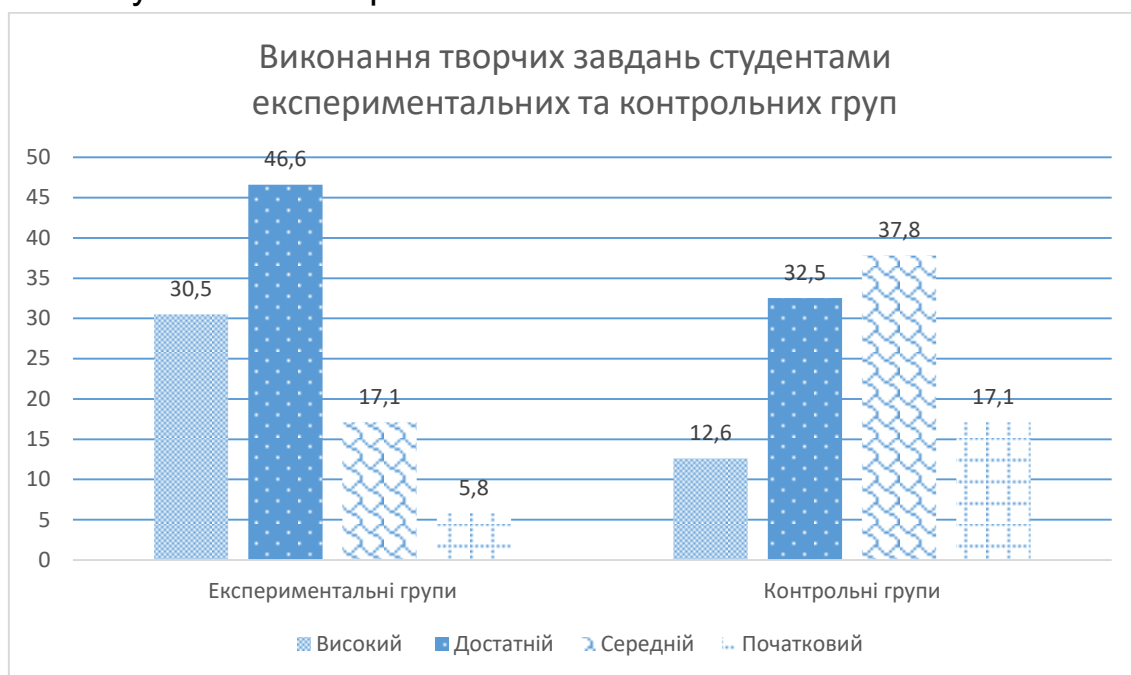


Рис. 4.11. Демонстрація рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки

Таким чином, у ході проведення формувального етапу педагогічного експерименту нами на практиці було доведено ефективність уведення МНЗ засобів до процесу фахової підготовки майбутніх учителів історії. Це стосується як авторських МНЗ, розроблених з урахуванням вимог, що висувуються до сучасних електронних навчальних засобів, а також власного погляду на викладання фахових дисциплін, виходячи із сучасних дидактичних та методичних підходів, а також з урахуванням наявних навчальних засобів ІТ-технологій різних типів. Майбутні вчителі, які брали участь в експериментальній роботі, продемонстрували досить високий рівень спрямованості на використання пропонованих засобів у навчальній і майбутній професійній діяльності, до того в ході експерименту неухильно зростала мотивація до професійного самовдосконалення й саморозвитку.

Важливим для підтвердження достовірності даних ПЕ є дотримання умов валідності методик вимірювання феноменів та діагностичних процедур у цілому. Для дотримання валідності

розробленого інструментарію ми врахували, зокрема, на прикладі групи 44-І, коефіцієнт кореляції Пірсона для двох змінних:

X – розвиток технічної кмітливості майбутніх учителів історії (тест, бали);

У – сформованість операційно-діяльнісного компонента професійної компетентності (інтегральне експертне оцінювання).

За умови, що змінні величини вимірюються в інтервальній шкалі, ми дані помістили у табл. 4.3, що полегшило обрахунки таких сумарних величин: $\sum x_i$, $\sum y_i$, $\sum x_i^2$, $\sum y_i^2$, $\sum x_i y_i$.

Коефіцієнт кореляції Пірсона для наших умов визначається за формулою:

$$\varphi = \frac{n \cdot \sum x_i y_i - \sum x_i \cdot \sum y_i}{\sqrt{[n \cdot \sum x_i^2 - (\sum x_i)^2] \cdot [n \cdot \sum y_i^2 - (\sum y_i)^2]}}$$

За даними табл. 4.3, $n = 13$; $\sum X_i = 536$; $\sum Y_i = 50,9$; $\sum X_i^2 = 23558$; $\sum Y_i^2 = 229,8$; $\sum X_i Y_i = 2301,3$. Проведемо обчислення коефіцієнта кореляції отриманих сум у формулі:

$$\varphi = \frac{13 \cdot 2301,3 - 536 \cdot 50,9}{\sqrt{[13 \cdot 23558 - 536^2] \cdot [13 \cdot 229,8 - 50,9^2]}} = 0,961.$$

Таким чином, величина зв'язку між розвитком здатності до аналітичного мислення студентів групи 44-І і сформованістю операційно-діяльнісного складника їх професійної компетентності достатньо велика: $\varphi = 0,96$. Для підтвердження залежності, яку фіксує коефіцієнт кореляції, не зумовленої випадковими відхиленнями, варто вирахувати його статистичну значущість.

Отже, необхідною була перевірка гіпотези про те, що отримане значення φ значуще відрізняється від 0 [478]. Для порівняння результатів експериментальної та контрольної груп сформульовано статистичні гіпотези:

H0: Застосування педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки в ЕГ є неефективним, а результати випадковими.

H1: Застосування означеної педагогічної системи в ЕГ є ефективним, а результати не випадкові.

Обрахування коефіцієнта кореляції між здатністю до аналітичного мислення і сформованістю операційно-діяльнісного компонента професійної компетентності майбутніх учителів історії групи 44-І

Номер респондента	Результати тестування (тест Дж. Беннета) (Xi)	Експертна оцінка операційно-діяльнісного компонента (Yi)	X_i^2	Y_i^2	$X_i Y_i$
1	61	6,3	3721	39,7	384,3
2	53	5,2	2809	27,0	275,6
3	47	4,9	2209	24,0	230,3
4	28	1,6	784	2,6	44,8
5	34	2,4	1156	5,8	81,6
6	39	4,4	1521	19,4	171,6
7	30	2,1	900	4,4	63,0
8	27	2,0	729	4,0	54,0
9	37	3,7	1369	13,7	136,9
10	42	4,0	1764	16,0	168
11	44	3,9	1936	15,2	171,6
12	58	6,6	3364	43,6	382,8
13	36	3,8	1296	14,4	136,8
$n = 13$	$\sum X_i = 536$	$\sum Y_i = 50,9$	$\sum X_i^2 = 23558$	$\sum Y_i^2 = 229,8$	$\sum X_i Y_i = 2301,3$

Щоб визначити, чи є різниця між середніми значеннями показників діагностування ЕГ і КГ значущою, необхідно обчислити статистичну достовірність цієї різниці. З цією метою було використано t-критерій Стюдента за формулою:

$$t = \frac{q}{N}$$

де q – середня квадратична, яка обчислюється за формулою:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum(x_i - x)^2}{N}}$$

де N – кількість досліджуваних [478].

		Експериментальні групи	Контрольні групи
Середнє значення	X	84,59	76,61
Стандартне відхилення	σ	6,47	7,13
Кількість тестованих	N	58	64
Помилка вимірювання	m _i	0,12	0,13

Якщо $t_{\text{емп}} \geq t_{\text{крит}}$, то нульова гіпотеза (H_0) відхиляється та приймається альтернативна гіпотеза H_1 ; Відповідно $t_{\text{крит}}$ знаходимо в таблиці з теоретичним значенням t розподілу Стюдента, що дорівнює 3,4578 та 3,4397 для $\alpha = 0,01$ ($p = 0,999$) та рівнів вільності (свободи) 59 та 67 відповідно.

$t_{\text{емпіричне}}$	56,89
$t_{\text{критичне}}$	3,44
$t_{\text{емп}} \geq t_{\text{крит}}$	приймається альтернативна гіпотеза

Після завершення формувального експерименту нами здійснено діагностування рівнів сформованості компонентів професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки за щойно виписаною методикою. Результати діагностування майбутніх учителів історії ЕГ і КГ після експерименту порівнювалися між собою, а також з відповідними результатами на початку експерименту, здійснювалося оцінювання динаміки формування компонентів професійної компетентності та досліджуваного феномену в цілому.

Результати продемонстрували позитивну динаміку рівнів сформованості компонентів професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки у респондентів ЕГ не лише в порівнянні з результатами респондентів КГ наприкінці завершення експерименту (рис. 4.12), але й також у порівнянні динаміки зростання високого і достатнього рівнів сформованості компонентів професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки у респондентів ЕГ та КГ на початку й наприкінці педагогічного експерименту, що унаочнено на рис. 4.12.

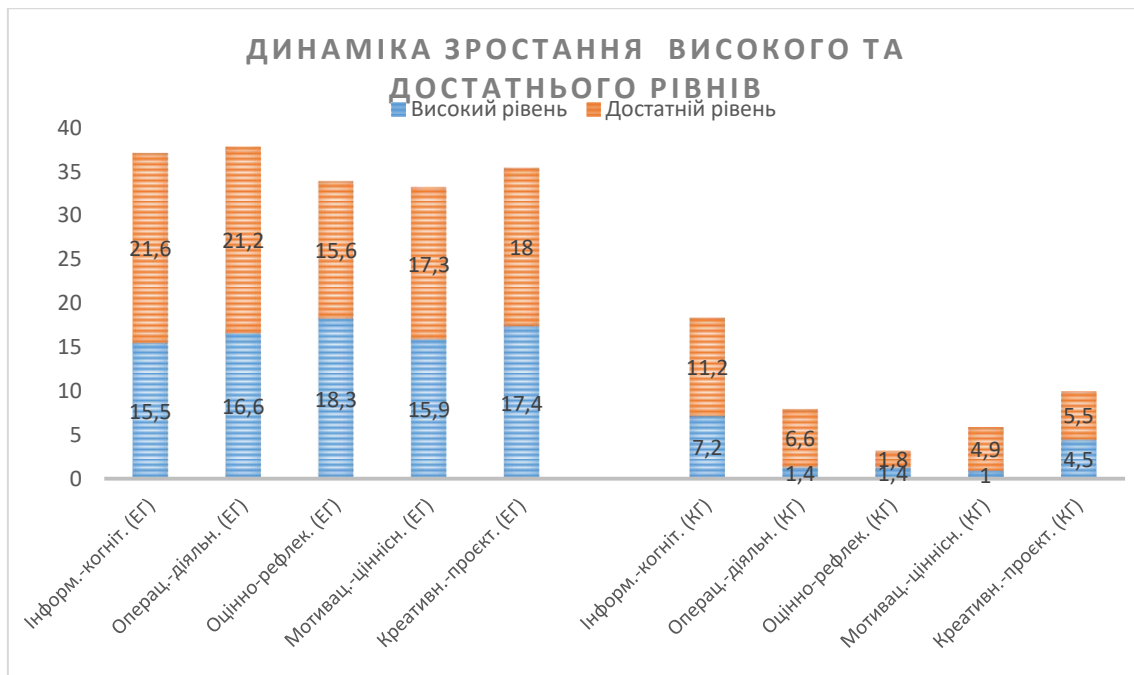


Рис. 4. 12. Демонстрація позитивної динаміки рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки високого та достатнього рівнів на початку й наприкінці педагогічного експерименту

Зокрема, порівняльний аналіз результатів високого та достатнього рівнів сформованості компонентів професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки на початку й наприкінці педагогічного експерименту в респондентів ЕГ і КГ свідчить на користь перших. Середньозважене зростання високого рівня в респондентів ЕГ – 16,7 %, тоді як у респондентів КГ – лише на 3,1 %. Подібна тенденція зростання демонструється і в розрізі достатнього рівня у співвідношенні 18,7 % (ЕГ) та 6,0 % (КГ). Прикметно, що на завершення експерименту високий рівень у респондентів ЕГ найбільше зріс у креативно-проектному (з 43 до 114, або на 17,4 %) та операційно-діяльнісному компонентах (з 44 до 112 респондентів, або на 16,6 %), а у КГ – інформаційно-когнітивного (з 50 до 79, або на 7,2 %) та креативно-проектному компонентах (з 43 до 61, або на 4,5 %). Позитивну динаміку було відзначено і в рівневій диференціації майбутніх учителів історії ЕГ за сформованістю решти компонентів професійної компетентності. Таким чином, кількість респондентів ЕГ, що досягла високого та достатнього рівнів сформованості інформаційно-когнітивного компонента

зросла із 142 на початку до 293 наприкінці (або на 37,1 %); операційно-діяльнісного – з 153 до 307 (або на 37,8 % – найвищий показник); оцінно-рефлексивного – з 163 до 301 (або на 33,9 %); креативно-проектного компонента – з 155 до 299 (або на 35,4 %) та мотиваційно-ціннісного компонента – з 144 до 278 (або на 33,2 %). Відповідно, було продемонстровано зменшення середнього та початкового рівнів усіх компонентів у респондентів ЕГ, зокрема: інформаційно-когнітивного компонента з 275 на початку експерименту до 119 наприкінці (або на 37,1 %); операційно-діяльнісного компонента – з 264 до 105 (або на 37,8 %); оцінно-рефлексивного – з 254 до 111 (33,9 %); креативно-проектного компонента – з 262 до 113 (або на 35,4 %) та мотиваційно-ціннісного компонента – з 274 до 134 (або на 33,2 %). Одержані результати рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів історії в ЕГ на різних етапах ПЕ свідчать про результативність розробленої педагогічної системи.

Майбутні вчителі історії, що брали участь в експериментальній підготовці, продемонстрували вміння якісного виконання ІТ-технологій у процесі фахової підготовки, здатність критично опрацьовувати історичні відомості, навички творчого підходу до виконання завдань.

Також зіставлення результатів означених груп наприкінці експерименту показало суттєву відмінність характеристик досліджуваних розподілів. Отже, застосування педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки в ЕГ є ефективним, а результати не випадкові.

Висновки до четвертого розділу

Уведення до процесу фахової підготовки майбутніх учителів історії складників інформаційно-освітнього середовища з історії України зумовлено інтегрованою природою фахових дисциплін вищої педагогічної освіти, що узагальнюють положення багатьох педагогічних та історичних наук (історія України, всесвітня історія, історія педагогіки, методика викладання історії та суспільно-гуманітарних дисциплін» тощо), дисциплін загальноосвітнього

історичного та педагогічного циклів, а також різних допоміжних історичних дисциплін. Для забезпечення сучасного рівня навчання фахових дисциплін і формування професійної компетентності майбутніх учителів історії ми пропонуємо використовувати власні мультимедійні навчальні засоби: мультимедійний підручник з історії України «Глухівський період в історії Гетьманщини» (укладений у співавторстві з В. Сергієнком), що відповідає специфічним для навчальних засобів з історії України принципам активізації предметно-історичної діяльності; інтеграції традиційних методик навчання історії та суспільно-гуманітарних дисциплін з інноваційними ІТ-технологіями; оптимального вибору засобів навчання); електронний навчальний посібник «Видатні особистості в історії України» створено в контексті розвитку сучасних освітніх тенденцій та вимог фахової підготовки майбутніх учителів історії з урахуванням деяких специфічних принципів, зокрема біографічного та гуманітарного; віртуальний музей «Мультимедійна стрічка подій в історії української державності» створено для забезпечення сучасного рівня викладання фахових дисциплін підготовки майбутніх учителів історії. Матеріали віртуального сайту використовуються в аудиторній роботі та в організації самостійної навчальної діяльності майбутніх учителів.

Для забезпечення фахової підготовки майбутніх учителів історії з використанням ІТ-технологій у своїй професійній діяльності, а також формування теоретичних знань та навичок практичного застосування МНЗ з історії створено вибіркочу навчальну дисципліну «Мультимедійні технології в історичній освіті». Вона забезпечує оволодіння майбутніми вчителями історії у процесі фахової підготовки сучасними ІТ-технологіями. Викладання відбувається з опорою на пояснювально-ілюстративний, проблемно-пошуковий методи, метод творчих завдань.

Розвиток інформаційно-освітнього середовища закладу освіти є пріоритетним напрямом цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії.

З урахуванням методики проєктування змісту освіти в педагогічній системі цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії зміниться і підсистема методів та форм навчання. Педагогічні технології навчання

(проблемно-розвивальна, евристична, контекстного навчання, навчального проектування, розвитку критичного мислення, імітаційні та кейс-технології) при забезпеченні відповідних умов активізують розвиток професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки. Методика, що ґрунтується на застосуванні інноваційних педагогічних технологій, форм, методів і засобів навчання, відповідає потребам організації цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії та слугує встановленим цілям, обраному змісту та результатам підготовки здобувачів освіти до інноваційної професійної діяльності.

Ефективну реалізацію педагогічної системи забезпечують такі методи: пояснювально-інформаційний; наочно-демонстраційний (демонстрація автентичних світлин та зображень, мистецьких картин з ілюструванням словесних пояснень); проблемно-пошуковий метод (постановка проблемних запитань, формулювання проблемних, проблемно-пошукових завдань); метод створення історико-культурного контексту; методи доцільно дібраних завдань, навчання через завдання і демонстраційні приклади, візуалізації, «учнівського підручника», метод творчих завдань та онлайн контролю знань і умінь майбутніх учителів історії.

На основі аргументованих теоретико-методологічних засад педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки вибрані та обґрунтовані комплекс традиційних та інноваційних методів, форм і засобів навчання на основі інформаційно-комунікаційних технологій як провідних у розвитку професійної компетентності майбутніх учителів історії.

Залучення до процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів історії мультимедійних навчальних засобів вимагає поєднання методів загальної дидактики, загальної педагогічної освіти, специфічних методів педагогіки, а також урахування сучасних технологій електронного (дистанційного) навчання. Серед методів використання названих мультимедійних навчальних засобів найвагомішими виявилися наочно-демонстраційний та проблемно-пошуковий, адаптовані до умов навчання з використанням мультимедійних навчальних

засобів. Залучалися також метод створення історико-культурного контексту, активізації предметно-історичної діяльності; візуалізації та аналізу історичних джерел з обов'язковим критичним підходом до отриманих історичних відомостей; оптимального вибору засобів навчання.

Метою проведеного експериментального дослідження була перевірка гіпотези, висунутої на початку впровадження до освітнього процесу ЗВО педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки. Проведений педагогічний експеримент складався з двох етапів: *констатувального*, при проведенні якого досліджено стан вирішення проблеми; вивчено й проаналізовано рівень сформованості професійної компетентності майбутніх учителів історії; вивчено вітчизняний і зарубіжний досвід викладання фахових дисциплін у ЗВО, проаналізовано шляхи підвищення ефективності управління освітньою діяльністю майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, обґрунтовано актуальність теми дослідження; *формувального*, в ході якого вдосконалено навчальні плани, оновлено навчальні програми, створено електронні підручник та посібники, що стали основою навчально-методичних комплексів та створення нових дидактичних матеріалів, проведено апробацію навчально-методичних і дидактичних матеріалів, створених у ході дослідження. Для цього було застосовано низку експериментальних методів: педагогічний експеримент, тестування, анкетування, метод експертного оцінювання, статистичні методи аналізу, отриманих даних, а також традиційні методи педагогічного дослідження.

Експериментальне впровадження педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки дозволило перевірити педагогічні умови, дотримання яких забезпечує підвищення ефективності процесу засвоєння історичних відомостей: забезпечення освітнього процесу власними МНЗ: удосконалення традиційних та інноваційних методів навчання фахових дисциплін із використанням МНЗ; поєднання репродуктивних і продуктивних методів освітнього процесу із залученням засобів ІОС за умови забезпечення пріоритету практичної діяльності; надання майбут-

нім учителям історії необхідного комплексу знань, умінь і навичок роботи з мультимедійними програмами і навчальними засобами, забезпечення педагогічного керування цим процесом; уведення до процесу фахової підготовки майбутніх учителів історії елементів ДН; відповідне матеріально-технічне й програмне забезпечення освітнього процесу.

Отже, експериментальне оцінювання розробленої педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки з використанням ІТ-технологій довело її відповідність сучасним вимогам й підтвердило доцільність використання вироблених у процесі наукового дослідження форм, методів і засобів як чинника підвищення професійної компетентності майбутніх учителів історії в умовах інформатизації освіти.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

За результатами дослідження особливостей формування професійної компетентності у майбутніх учителів історії встановлено, що розвиток вищої освіти нерозривно пов'язаний із модернізаційними змінами в суспільстві, провідною серед яких є інформатизація, покликана активізувати професійну діяльність учителів щодо оволодіння засобами інформаційних та комунікаційних технологій. Результати фахової підготовки майбутніх учителів історії мають охоплювати високий рівень професійності та міжпрофесійних комунікацій, широку ерудицію з фахових дисциплін та суміжних галузей науки, розвинутий світогляд, особистісні досягнення, активність та креативність з обов'язковим досвідом практичної діяльності й орієнтацією на результативність, набуття значущих компетентностей в умовах динамічних змін. Відповідно, головним напрямом удосконалення фахової підготовки здобувачів освіти визначено цілеспрямоване формування в них професійної компетентності, здатності до застосування глибоких теоретичних знань у нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях в умовах переходу від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян.

Науково обґрунтовано авторську концепцію цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки в педагогічних ЗВО. Її провідними ідеями визначено: визнання унікальності й цінності особистості майбутніх учителів історії як суб'єктів освітнього процесу, узгоджене з потребами сучасного суспільства із забезпеченням безперервного процесу вдосконалення, самовдосконалення і саморозвитку; здійснення модернізації освітнього процесу за принципами компетентнісно орієнтованого навчання зі спрямуванням основного вектору на вдосконалення всіх складників освітнього процесу як системи цілей фахової підготовки сучасних майбутніх учителів історії, методів, форм, засобів навчання, контролю компетентнісних досягнень майбутніх учителів.

Авторська концепція спрямовує науковий пошук на досягнення мети і завдань формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у єдності чотирьох взаємопов'язаних концептів: методологічного, теоретичного, методичного та практичного.

До основних концептуальних напрямів педагогічної системи віднесено низку взаємопов'язаних методологічних підходів: особистісно орієнтований, компетентнісний, гуманістичний, системний, діяльнісно-розвивальний, середовищний, аксіологічний, акмеологічний, культурологічний, суб'єкт-суб'єктний та коучинговий, які в єдності забезпечують адекватне вирішення завдань дослідження.

Доведено, що цілеспрямоване формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки ґрунтується на комплексі принципів: інформатизації (комп'ютеризації) навчання; його професійної спрямованості; професійної мобільності; модульності навчання; фундаментальності освіти; наочності; активізації предметно-історичної діяльності; цілеспрямованої педагогічної взаємодії; оптимального вибору засобів навчання; педагогічної інтеграції.

На основі експертного оцінювання визначено дев'ять провідних факторів цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки: мотивація здобувачів освіти; інформаційні та інтерактивні технології навчання; перспективи роботи за фахом; освітнє середовище; педагогічна майстерність викладачів; організація практики; навчально-пізнавальні вміння майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки.

У результаті проведених наукових розвідок, узагальнень власного досвіду викладацької діяльності у ЗВО засобами експертного оцінювання визначено й теоретично обґрунтовано найважливіші педагогічні умови цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки, а саме: цілеспрямоване застосування педагогічних технологій навчання в підготовці вчителів історії; спрямованість освітнього процесу на опанування здобувачами освіти методології педагогічної творчості; проєктування та створення ІОС у педагогічних ЗВО; поєднання традиційних та інноваційних форм фахової підготовки майбутніх учителів історії.

Розроблено та науково обґрунтовано педагогічну систему цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки, що

структурно відображає основні компоненти освітнього процесу та функціонально забезпечує досягнення поставлених цілей і завдань фахової підготовки. Встановлено, що компоненти означеної системи (цілі, зміст, засоби, методи і форми, технології навчання, результат) ієрархічно підпорядковані спільній меті та відображають специфічність розробленої концепції цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки.

Спроектвана структурна модель педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки як ідеальна структурна побудова складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків: *методологічно-цільового* (цілі та завдання педагогічної діяльності); *суб'єктного* (співпраця педагога і майбутніх учителів через системно-діяльнісний, дослідницький підходи в освіті, спільне соціально-педагогічне проектування та педагогічну взаємодію всіх учасників ОП); *змістово-технологічного* (педагогічні напрями, фактори та умови, методи, форми і засоби навчання, педагогічні технології) та *діагностико-коригувального* (критерії та відповідні показники сформованості компонентів професійної компетентності здобувачів освіти на початковому, середньому, достатньому та високому рівнях, а також очікувані результати).

Конкретизовано й схарактеризовано критерії сформованості професійної компетентності майбутніх учителів історії (мотиваційно-ціннісний, інформаційно-когнітивний, операційно-діяльнісний, креативно-проектний, оцінно-рефлексивний), відповідні показники (соціально-професійні, особистісні та специфічні мотиви; психолого-педагогічні та історичні, методичні знання; теоретичні й предметні вміння; професійні та особисті якості; уміння педагогічної рефлексії), а також розроблено рівні професійної компетентності майбутніх учителів історії (початковий, середній, достатній, високий).

Визначено комплекс цілей формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки: цілі освітньої системи; загальні вимоги суспільства; державні (галузеві) стандарти вищої освіти; цілі (місія) ЗВО; цілі освітньо-професійної програми, навчального плану; цілі конкретної нав-

чальної дисципліни; цілі конкретного заняття з навчальної дисципліни, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти. Відповідно, загальна ціль процесу формування професійної компетентності здобувачів освіти конкретизується в стратегічних (формується при визначенні напрямів професійної підготовки фахівців), тактичних (формується на рівні фахових дисциплін) та оперативних (формується при вивченні окремих циклів фахових дисциплін) цілях. На основі таксономії Д. Блума вони стають основою структурних одиниць ієрархії цілей формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки (розуміння, запам'ятовування, знання, застосування, аналіз, синтез, оцінювання).

У ході структурно-функціонального аналізу обґрунтовано методику поетапного проектування змісту компетентнісно орієнтованої фахової підготовки майбутніх учителів, яка базується на принципах професійної спрямованості; системності, послідовності й наступності; науковості; структурованості та завершеності, а також історизму, інформаційності, інтегрованості, доцільності; індивідуалізації та диференціації і охоплює сім рівнів добору і структурування історичних відомостей: стандарт вищої освіти – освітньо-професійна програма – навчальний план – навчальна програма дисципліни – тематичний план навчального модуля – план навчального заняття – індивідуальне навчальне завдання.

З'ясовано, що для ефективного формування професійної компетентності майбутніх учителів історії в умовах ІОС педагогічного університету доцільно застосовувати узвичаєні педагогічні технології з їх методами і формами навчальної діяльності, які, з одного боку, ґрунтуються на застосуванні комплексу методів: наочно-демонстраційного та проблемно-пошукового, адаптованих до умов навчання з використанням МНЗ, а з іншого – передбачають залучення методів створення історико-культурного контексту, активізації предметно-історичної діяльності; візуалізації та аналізу історичних джерел із обов'язковим критичним підходом до отриманих історичних відомостей.

Визначено та обґрунтовано переваги застосування комплексу традиційних та інноваційних форм навчання: модель лекції з презентацією та дискусією; спілкування з майбутніми вчителями

(форум, чат, веб-квест, електронне листування тощо); виконання мультимедійних творчих проєктів.

З'ясовано, що педагогічні технології навчання (проблемно-розвивальна, евристична, контекстного навчання, навчального проєктування, розвитку критичного мислення, імітаційні та кейс-технології) при забезпеченні відповідних умов активізують розвиток професійної компетентності майбутніх учителів історії в умовах ІОС педагогічного університету.

У результаті проведеного педагогічного експерименту було конкретизовано цілі, уточнено зміст, методи і чинники педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки.

СПИСОК ВИКОРТИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений. Москва, 1990. 141 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. Москва: Наука, 1980. 336 с.
3. Абульханова К. А., Баранов Е. Г., Богданов Е. Н. *Психология и педагогика* / под ред. А. А. Бодалева, В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева, В. А. Слостенина. Москва: Изд-во Института психотерапии, 2002. 585 с.
4. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва: Мысль, 1991. 299 с.
5. Аверинцев С. С., Араб-Оглы Э. А., Ильичев Л. Ф. *Философский энциклопедический словарь*. 2-е изд. Москва : Советская энциклопедия, 1989. 815 с.
6. Авшенюк Н. М., Десятов Т. М., Дяченко Л. М., Постригач Н. О., Пуховська Л. П., Сулима О. В. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика: кол. монографія. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.
7. Адольф В. А., Степанова И. Ю. Методологические подходы к формированию информационной культуры педагога. *Информатика и образование*. 2006. № 1. С. 2–5.
8. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография. Красноярск, 1998. 286 с.
9. Алексеєв М. І. Мотиви навчання учнів. Київ: Вища школа, 1974. 115 с.
10. Алексеєнко Т. Ф., Аніщенко В. М., Балл Г. О. Біла книга національної освіти України / заг. ред. В. Г. Кременя. Київ, 2010. 340 с.
11. Амеліна С. М. Тенденції формування інформаційної компетентності перекладачів в університетах США в умовах глобалізації. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка. Психологія. Філософія* / ред. кол.: С. М. Ніколаєнко (відп. ред.) та ін. Київ: Видавничий центр, 2014. Вип. 199. Ч. 2. С. 16–25.
12. Амонашвили Ш. А. Основы гуманной педагогики: Книга 3: Школа жизни. Москва: Амрита, 2012. 230 с.
13. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. Москва: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. 496 с.
14. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова. Москва: Педагогика, 1980. Т. 1. 232 с.
15. Андрощук І. В. Використання схематичної наочності на уроках обслуговуючої праці. *Імідж сучасного педагога: наук.-практ. освітньо-популярний журнал*. 2009. № 8–9. С. 130–133.

16. Андрощук І. В. Зміст підготовки майбутніх вчителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії як об'єкт проектування. *Науковий часопис Нац. пед. у-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 13: Проблеми трудової та професійної підготовки*: зб. наук. праць. Київ: Вид-тво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 8. С. 8–12.
17. Андрощук І. В. Наукові підходи до підготовки майбутніх вчителів технологій як суб'єктів педагогічної взаємодії. *Науковий часопис Нац. пед. у-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія № 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*: зб. наук. праць. Київ: Вид-тво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 54. С. 14–19.
18. Андрощук І. В. Наукові підходи до підготовки майбутніх вчителів трудового навчання щодо використання здоров'язберезувальних технологій у педагогічній взаємодії. *Формування здоров'язберезувальних компетентностей сучасної молоді: реалії та перспективи*: зб. наук. праць всеукр. наук.-практ. конф., присвяченої Всесвітньому Дню цивільної оборони та Всесвітньому Дню охорони праці (м. Полтава, 27–28 квіт. 2017 р.). Полтава: ПНПУ, 2017. С. 29–30.
19. Андрощук І. В. Реалізація системного підходу в навчальному процесі як педагогічна проблема. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*: зб. наук. праць Уманського держ. пед. у-ту. Умань: ПП Жовтий О. О., 2013. Вип. 7. С. 8–15.
20. Андрощук І. В., Андрощук І. П. Реалізація суб'єктного підходу у підготовці майбутніх вчителів трудового навчання. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців*: тези доповідей V всеукр. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький 30–31 березня 2017 р.) / Є. М. Потапчук (голов. ред.). Хмельницький: ХНУ, 2017. С. 62–64.
21. Андрущенко В. П. Освіта має плекати духовність. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 7: Релігієзнавство. Культурологія. Філософія*: зб. наук. праць. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. С. 3–7.
22. Андрущенко В., Табачук І. Формування особистості вчителя в сучасних умовах. *Політичний менеджмент*. 2005. № 1 (10). С. 58–59.
23. Андрущенко Т. В., Ковчина І. М., Стоян М. В., Панченко М. В., Пасічніченко С. В. Актуальні проблеми формування компетенцій у студентів – майбутніх, фахівців з міжнародних відносин. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки*. Київ, 2017. Вип. СХХХVI (136). С. 5–14.
24. Андрущенко Т. В., Ковчина І. М., Пасічніченко С. В., Панченко М. В. Актуальні проблеми формування компетентностей у студентів-юридичних психологів. *Науковий часопис Національного*

- педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 60. Т. 1. С. 9–12.*
25. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональных систем. Москва: Наука, 1978. 400 с.
 26. Антонова О. Є. Професійне самовдосконалення майбутнього вчителя шляхом розвитку його здібностей та обдарувань. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.* Київ–Вінниця, 2014. Вип. 81. С. 8–13.
 27. Анцібор І. М. Використання інтернет-мережі на уроках історії для підвищення якості знань студентів. *Таврійський вісник освіти.* 2016. № 1. С. 66–70.
 28. Арефьева О. В. *Профессиональная подготовка студентов-дизайнеров в процессе обучения компьютерной графике: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08.* Магнитогорск, 2007. 174 с.
 29. Артюх С. Ф., Коваленко Е. Э., Белова Е. К. Педагогические аспекты преподавания инженерных дисциплин: пособ. для преподавателей / под ред. С. Ф. Артюха. Харьков: Укр. инж.-пед. акад., 2001. 210 с.
 30. Артюхина А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Волгоград, 2007. 377 с.
 31. Асмолов А. Г. Цветкова Н. А., Цветков А. В. Психологическая модель Интернет-зависимости личности. *Мир психологии.* 2004. № 1. С.179–192.
 32. Афанасьев Ю. Л. Соціально-культурний потенціал художньої діяльності. Львів: Світ, 1990. 160 с.
 33. Афанасьева В. В. Тотальность виртуального. Саратов: Научная книга, 2005. 103 с.
 34. Ахметова Г. К., Караев Ж. А., Мухамбетжанова С. Т. Методика организации повышения квалификации педагогов в условиях внедрения системы электронного обучения: методич. пособ. Алматы: АО НЦПК «Орлеу», 2013. 408 с.
 35. Бабанский Ю. К. Место обучения в современной общеобразовательной школе. Ташкент, 1990. 229 с.
 36. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. Москва: Просвещение, 1985. 208 с.
 37. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. Москва: Педагогика, 1997. 254 с.
 38. Бабанский Ю. К. Педагогика / под общ. ред. Г. Нойнера, Ю. Бабанского. Москва: Педагогика, 1984. 366 с.
 39. Бабанаский Ю. К. Педагогика : учеб. пособие. Москва: Просвещение, 1988. 479 с.

40. Базавова Т. В. Мониторинг качества профессионального образования в техникуме на основе компетентностного подхода: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Москва: Федеральный ин-т развития образования МОН РФ, 2007. 226 с.
41. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. Москва: ИЦПКПС, 2006. 71 с.
42. Балл Г. А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии. Киев; Донецк: ДНУ, 1993. 32 с.
43. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. Москва: Педагогика, 1990. 184 с.
44. Барбіна Є. С. Педагогічна майстерність у сучасній парадигмі освіти. *Збірник наукових праць. Серія: Педагогічні науки*. Херсон, 2013. Вип. 64. С. 181–185. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2013_64_38 (дата звернення: 13.08.2020).
45. Барташев А. В. Алексеева И. Ю., Майорова Е. В. Диагностика профессионально важных качеств. Санкт-Петербург, 2007. 192 с.
46. Батечко Н. Г. Сучасні підходи до формування змісту підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 4. С. 5–20. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2013_4_3 (дата звернення: 03.09.2020).
47. Баханов К. О. Концептуальні засади сучасної шкільної історичної освіти: зб. документів і наук. праць. Бердянськ, 2007. 268 с.
48. Баханов К. О. Теоретико-методичні засади трансформації сучасної шкільної історичної освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ: Ін-т педагогіки АПН України, 2007. 43 с.
49. Баханов К. О., Баханова С. С., Барнінець О. В., Венцева Н. О., Гуренко О. І. Теорія і практика запровадження компетентнісного підходу до навчання історії в школі: колект. монографія. Донецьк: Ландон-XXI, 2012. 519 с.
50. Баханов К. О., Мирошниченко В. О. Формування предметних компетентностей засобами проектного навчання. Харків: ВГ «Основа», 2018. 128 с.
51. Баханов К. О. Шкільна програма з історії: становлення змісту. Харків: Видавнича група «Основа», 2009. 127 с.
52. Безрукова В. С. Словарь нового педагогического мышления. Екатеринбург: Свердлов. обл. ин-т усовершенш. учителей, 1992. 96 с.
53. Белобородов Н. В. Социальные творческие проекты в школе: практическое пособие. Москва: АРКТИ, 2006. 168 с.
54. Беляева А. П. Методология и теория профессиональной педагогики. Санкт-Петербург: Ин-т профтехобразования РАО, 1999. 480 с.

55. Берека В. Є. Теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 42 с.
56. Бернс Р. Развитие «Я»-концепции и воспитание. Москва: Прогресс, 1986. 422 с.
57. Беспалько В. П. О возможностях системного подхода в педагогике. *Советская педагогика*. 1990. № 7. С. 59–60.
58. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем). Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1977. 304 с.
59. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. Москва: Изд-во ин-та проф. образования МО России, 1996. 336 с.
60. Беспалько В. П. Программированное обучение. Дидактические основы. Москва: Высшая школа, 1970. 300 с.
61. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. Москва: Знание, 1985. 398 с.
62. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.
63. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод. видання. Київ: Либідь, 2003. 280 с.
64. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності. Київ: Либідь, 2006. 272 с.
65. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. *Вища освіта. Тематичний випуск. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія і технології*. Київ: Гнозис, 2009. № 3. С. 21–24.
66. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія: вісник АПН України*. 2009. № 2. С. 27–33.
67. Бехтенова Е. Ф., Зверева К. Е., Хлытина О. М. *Проектная деятельность школьников на уроках региональной истории*: метод. пособ. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2004. 52 с.
68. Беланова Р. А. Гуманізація та гуманітаризація освіти в класичних університетах (Україна – США). Київ: Центр практ. філософії, 2001. 216 с.
69. Белова Л. О. Виховна система ВНЗ: питання теорії та практики. Харків: Вид-во НУА, 2004. 264 с.
70. Биков В. Ю. Відкрите навчальне середовище та сучасні мережні інструменти середовище та сучасні мережні інструменти систем відкритої освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2010. № 9. С. 9–11.

71. Биков В. Ю. Інноваційний розвиток суспільства і сучасні мережні технології систем відкритої освіти. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: зб. наук. праць / за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. Харків: НТУ «ХПІ», 2009. Вип. 23–24 (27–28). С. 24–49.
72. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ: Атіка, 2008. 684 с.
73. Биков В. Ю., Білоус О. В., Богачков Ю. М. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України: метод. рекомендації / за заг. ред. В. Ю. Бикова, О. М. Спіріна, О. В. Овчарук. Київ: Атіка, 2010. 88 с.
74. Биков В. Ю., Жук Ю. О. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: зб. наук. праць. 2003. Вип. 1 (5). С. 64–76.
75. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2006. Вип. 1 (1). URL: <http://lib.iitta.gov.ua/506/> (дата звернення: 03.09.2020).
76. Биков В. Ю., Кухаренко В. М., Сиротенко Н. Г., Рибалко О. В., Богачков Ю. М. Технологія розробки дистанційного курсу: навч. посіб. / за ред. В. Ю. Бикова та В. М. Кухаренка. Київ: Міленіум, 2008. 324 с.
77. Биковська О. В. Компетентнісний підхід у позашкільній освіті науково-технічного напрямку. *Програми з позашкільної освіти: Науково-технічний напрям*. Київ, 2007. Вип. 1. С. 8–11.
78. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. *Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі: теоретичні аспекти* / укл. О. В. Онопрієнко. Донецьк: Каштан, 2011. С. 23–30.
79. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Наукові записки Вінницького Державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*: зб. наук. праць. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2011. Вип. 34. С. 220–224.
80. Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Савченко О. Я. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: кол. монографія / заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.
81. Бібік Н. М. Концептуальний і нормативний супровід розвитку загальної середньої освіти в Україні. *Науковий простір академіка Олександри Савченко* / упоряд.: Я. П. Кодлюк, Т. Я. Довга, Л. М. Заліток, О. С. Покусова / за ред. Я. П. Кодлюк. Київ: Богданова А. М., 2012. С. 215–224.

82. Білодід І. К. Словник української мови: в 11 т. Київ: Наук. думка, 1970–1980. Т. 1 / ред. тому П. Й. Горещький. 1970. 799 с.
83. Білоус О. С. Особливості організації самостійної роботи студентів ВНЗ. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія*. 2016. № 1. С. 153–157. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduer_2016_1_27 (дата звернення: 03.09.2020).
84. Бірюк Л. Я. Компетентнісний підхід як методологічне підґрунтя формування професійної компетентності майбутнього викладача. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 30. С. 7–12. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2016_30_3 (дата звернення: 03.09.2020).
85. Блауберг І. В., Юдин Э. Г. Понятие целостности и его роль в научном познании. Москва, 1972. 226 с.
86. Блауберг І. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. Москва: Наука, 1973. 242 с.
87. Блауберг І. В. Проблема целостности и системный подход. Москва: Эдиториал УРСС, 1997. 448 с. ISBN 5-901006-08-9.
88. Богдановська Л. Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках історії. *Рідна школа*. 2013. № 3. С. 62–65. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2013_3_1352 (дата звернення: 03.09.2020).
89. Боголюбов В. М. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх екологів в умовах переходу до сталого розвитку суспільства: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2014. 39 с.
90. Бойко Ю. І. Мультимедіа як інструмент невербального навчання. *Наукова інтернет-конференція «Простір і час сучасної науки»*. URL: <http://int-konf.org/konf042013/206-boyko-yu-multimeda-yak-nstrument-neverbalnogo-navchannya-na-zanyatt-z-nozemnoyi-movi.html> (дата звернення: 03.09.2020).
91. Бойко М. Расцвет исторической информатики – Леонид Бородкин о клиодинамике и моделировании прошлого. URL: https://www.ng.ru/person/2011-05-26/2_informatic.html (дата звернення: 03.09.2020).
92. Бойчук Ю., Турчинов А. Компетентнісний підхід як методологічна основа реформування вітчизняної сучасної вищої освіти. *Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета*. 2014. Вып. 48. С. 29–34.
93. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8–14.
94. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: навч. посіб. для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти. Київ: ВВП«КОМПАС», 1997. 64 с.

95. Большаков В. Ю. Психотренинг. Социодинамика, игры, упражнения. Санкт-Петербург: АО «Светоч», 1994. 316 с.
96. Бондар В. І. Дидактика: підручник. Київ: Либідь, 2005. 264 с.
97. Бондар В. І. Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності. *Початкова школа*. 2008. № 7. С. 22–23.
98. Бондар М. М. Педагогічні умови розвивального навчання майбутніх аграрників у процесі вивчення загальноінженерних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2007. 254 с.
99. Бондар С. П. Компетентнісна спрямованість змісту і структури навчального предмета в умовах фундаменталізації освіти. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання*. 2012. Вип. 20. С. 10–23.
100. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования. *Педагогика*. 1997. № 4. С. 11–17.
101. Бондаренко С. В. Социальная структура виртуальных сетевых сообществ: автореф. дисс. ... д-ра социол. наук. Ростов-на-Дону, 2004. 22 с.
102. Боришевський М. Й. Гуманізація міжособистісних взаємин у педагогічному процесі як складова ефективності сучасних технологій навчання. *Психолого-педагогічні аспекти перспективних систем та технологій навчання: погляд в майбутнє*: зб. праць фахівців України, присвячений міжнар. конф. «Глобальні перспективи та національні розв'язання проблем спеціального навчання», (м. Відень, 5–9 липня 1993 р.). Одеса, 1993. С. 34–38.
103. Борытко Н. М. *В пространстве воспитательной деятельности*: монография / науч. ред. Н. К. Сергеева. Волгоград: Перемена, 2001. 181 с.
104. Бородкин Л. И. Методологические проблемы исторической информатики и квантитативной истории. *Новая и новейшая история*. 1997. № 3. С. 87–106; 1997. № 5. С. 85–90.
105. Бородкин Л. И. Историческая информатика в точке бифуркации: движение к Historical Information Science. *Круг идей: алгоритмы и технологии исторической информатики*. Москва; Барнаул, 2005. С. 7–21.
106. Браславский П. И. Технология виртуальной реальности как феномен культуры конца XX начала XXI века: автореф. дисс. ... канд. культурологии. Екатеринбург, 2003. 33 с.
107. Брюханова Н. О. Основи педагогічного проектування в інженерно-педагогічній освіті: монографія. Харків: НТМТ, 2010. 438 с.
108. Бударін Д. В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів в умовах сучасної освіти. *Україна і світ: гуманітарно-технічна еліта та соціальний прогрес. До 55 річниці першого*

польоту людини у космос: тези доп. міжнар. наук.-теор. конф. студ. і аспір. (м. Харків, 19–20 квітня 2016 р.) / редкол. Є. І. Сокол. Харків, 2016. Ч. 1 С. 187–188.

109. Булда А. А., Субіна О. О. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх магістрів як важлива складова їх професійного становлення. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки.* 2019. № 2. С. 68–72.
110. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ, Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
111. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) Київ: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
112. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2009. 1736 с.
113. Бушман І. О. Система освіти як засіб модернізації української культури: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.10 / АПН України. Ін-т вищ. освіти. Київ, 2005. 18 с.
114. Вагин А. А. Методика обучения истории в школе. Москва: Просвещение, 1972. 354 с.
115. Вайнтрауб М. А. Теоретико-методичні засади професійної підготовки кваліфікованих робітників з металообробки в професійно-технічних навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ: Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2014. 517 с.
116. Варій М. Й., Ортинський В. Л. Основи психології і педагогіки: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 376 с.
117. Васильев И. Б. Теоретические и методические основы подготовки педагогов профессионального обучения: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ин-т пед. образования и образования взрослых. Киев, 2016. 458 с.
118. Васильчук Т. В. Відновлення та розвиток системи вищої освіти в Україні (1943–1950 рр.): дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01. Запоріжжя: Запорізький національний ун-т, 2007. 272 с.
119. Васюк О. В. *Теорія і методика формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів у вищих аграрних закладах:* автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2015. 40 с.
120. Вачков И. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию. *Вопросы психологии.* 2007. № 3. С. 16–29.
121. Введенский В. Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности. *Инновации в образовании.* 2003. № 4. С. 21–30.
122. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 84 с.

123. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. Москва: Логос, 2013. 336 с.
124. Верес К. О. Інноваційні технології в екскурсійному супроводі. *Сборник научных трудов SWorld*. 2014. Вып. 2. Т. 34. С. 29–34.
125. Венцова Н. О. Вивчення історичних постатей на уроках історії України в 7 класі. Харків: Вид. група «Основа», 2010. 127 с.
126. Выготский Л. С. *Психология развития человека*. Москва: Смысл: Эксмо, 2005. 182 с.
127. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва: Педагогика-Пресс, 1999. 553 с.
128. Вишнякова-Вишневецкая А. К. Образовательная среда высшего учебного заведения как фактор развития личностных компетенций учащихся: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Санкт-Петербург, 2010. 243 с.
129. Вишпольська В. Ф. Зміст та структура професійної компетентності фахівця з міжнародних економічних відносин. *Вісник Запорізького національного університету*. 2008. № 1. С. 57–61.
130. Власова О. І. Педагогічна психологія. Київ: Либідь, 2005. 400 с.
131. Войтко В. І. Психологічний словник. Київ: Вища школа, 1982. 215 с.
132. Войтович І. С., Трофименко Ю. С. Особливості використання Google Classroom для організації дистанційного навчання студентів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2018. № 20. С. 39–43. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_2_2018_20_8 (дата звернення: 03.09.2020).
133. Воронцов А. Б., Заславский В. М., Егоркина С. В. *Проектные задачи в начальной школе: пособ. для учителя / под ред. А. Б. Воронцова*. 3-е изд. Москва: Просвещение, 2011. 176 с.
134. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків: Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2006. 579 с.
135. Галус О. М. Принципи педагогічного управління освітніми процесами у ступеневому вищому навчальному закладі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2010. Вып. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_3_5 (дата звернення: 03.09.2020).
136. Гальперин П. Я. Лекции по психологии. Москва: Высшая школа, 2002. 400 с.
137. Галузяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка: навч. посіб. 2-е вид., випр. і доп. Вінниця: Книга-Вега, 2003. 416 с.
138. Гандзюк Ю. М., Чернецький Ю. А. Керівництво до роботи з комп'ютерною програмою на CD диску із серії «Дитяча колекція».

URL: http://ukrprog.com/doc/kerivnuctvo_dyt_kol.pdf (дата звернення: 03.09.2020).

139. Гарскова И. М. Новые тенденции развития исторической информатики: по материалам конференций 2000-х годов. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2011. № 9 (224). Вып. 44. С. 144–153.
140. Гегель Г. Ф. Наука логики. Энциклопедия философских наук. Москва: Наука, 1974. Т. 1. 573 с.
141. Гельфанова Д. Д. Формування професійно-математичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. Київ, 2013. 20 с.
142. Гершунский Б. С. Философия образования. Москва: Флинта, 1998. 492 с.
143. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века: (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). Москва: Совершенство, 1998. 608 с.
144. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / общ. ред. и вступ. ст. А. Д. Логвиненко. Москва: Прогресс, 1988. 464 с.
145. Гирич І. Варіант проблемно-тематичного принципу побудови програми з історії України для 10 кл. *Історія в школах України*. 2010. № 3. С. 26–31.
146. Гисматуллина Э. Ф. Пути повышения качества образования за счет внедрения инновационных технологий. *Педагогические науки. Современные методы преподавания*. 2014. URL: http://www.rusnauka.com/24_PNR_2014/Pedagogica/5_176124.doc.htm (дата звернення: 03.09.2020).
147. Глазунова О., Кузьмінська О., Волошина Т. Організаційно-методичні аспекти навчання студентів заочної форми навчання засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Науковий вісник НУБіП України. Серія: Педагогіка. Психологія. Філософія / редкол.: С. М. Ніколаєнко (відп. ред.) та ін.* Київ: Міленіум, 2015. Вип. 208. Ч. 2. С. 50–64.
148. Глазычев В. Игры цивилизаций. *Век XX и мир*. 1994. № 11–12. С. 102–118.
149. Гласс Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. Москва: Прогресс, 1976. 496 с.
150. Гнедко Н. М., Войтович І. С. Методика використання засобів віртуальної наочності у навчальному процесі. Рівне, 2014. 303 с.
151. 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.

152. Годлевська Д. М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Київ, 2007. 21 с.
153. Головань М. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23–30.
154. Гонтаровська Н. Б. Теоретичні і методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07. Київ, 2012. 474 с.
155. Гончаренко С. У. Гуманізація освіти як основний критерій розробки засобів реалізації сучасних технологій навчання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки / Ін-т засобів навчання АПН України, Кіровогр. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка*. Кіровоград, 2001. Вип. 34. С. 3–8.
156. Гончаренко С., Кушнір В., Кушнір Г. Методологічні знання як виявлення фундаменталізації професійної підготовки вчителя. *Шлях освіти*. 2007. № 6. С. 2–6.
157. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. *Методологічні поради молодим науковцям*. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Плавер», 2010. 308 с.
158. Гончаренко С. У. Професійна освіта. Словник: навч. посіб. / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: Вища школа, 2000. 381 с.
159. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
160. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-ге, доповн. й випр. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
161. Гора П. В. Методические приемы и средства наглядного обучения в средней школе. Москва: Просвещение, 1971. 239 с.
162. Гора П. В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. Москва: Просвещение, 1988. 208 с.
163. Готт В. С., Семенюк Э. П., Урсул А. Д. Категории современной науки: (становление и развитие). Москва: Мысль, 1984. 234 с.
164. Гриньова М. В. Впровадження модульного принципу навчання. *Рідна школа*. 1993. № 7. С. 50–51.
165. Гринько С. В. Педагогическое общение как фактор адаптации студентов к профессионально-педагогической деятельности: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Магнитогорск, 1998. 232 с.
166. Грицанов А. А. Всемирная энциклопедия: философия. Москва: АСТ, Минск: Харвест, Современный литератор, 2001. 1312 с.
167. Грицанов А. А., Абушенко В. Л., Евелькин Г. М. Социология: Энциклопедия. Минск: Книжный Дом, 2003. 1312 с.
168. Грітченко А. Інформаційно-комунікаційні технології в освітньому процесі вищого навчального закладу. *Психолого-педагогічні*

- проблеми сільської школи*. 2011. № 39 (1). С. 97–102. URL:http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2011_39%281%29__17 (дата звернення: 03.09.2020).
169. Грітченко А. Г. Компетентність як інтеграційна характеристика сучасного вчителя трудового навчання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2010. Вип. 26. С. 218–223. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2010_26_44 (дата звернення: 03.09.2020).
170. Грітченко А. Г. Трактатування сутності інформаційної компетентності педагога з позицій різних методологічних підходів. *Інформаційна компетентність методологічні підходи*. 2017. № 1. URL: <http://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/7429/1/%D0%94%D1%80%D0%BE%D0%B3%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D1%87%202017.pdf> (дата звернення: 03.09.2020).
171. Губернський Л. В., Кремень В. Г., Приятельчук А. О. *Людина і світ*: підручник / голов. ред. Л. В. Губернський. Київ: Т-во «Знання», КОО, 2001. 349 с.
172. Гуло В. Л., Левківський К. М. Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти. Київ: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2013. 92 с.
173. Гуменний О. Д. Мультимедійні проекти як засіб розвитку інформаційної культури студентів вищих навчальних закладів. *Науковий вісник НУБіП України / Серія: Педагогіка. Психологія. Філософія* / редкол.: С. М. Ніколаєнко (відп. ред.) та ін. Київ: Міленіум, 2015. Вип. 220. С. 14–20.
174. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб розвитку майбутніх фахівців. *Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів*: зб. наук. статей / за ред. В. Г. Кременя, М. Ф. Дмитриченка, Н. Г. Ничкало. Київ: НТУ, 2015. С. 641–647.
175. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях: навч. посіб. Вінниця: ООО «Планер», 2005. 366 с.
176. Гуревич Р., Коломієць А. Професійна спрямованість як принцип навчання у професійно-технічних навчальних закладах. *Професійно спрямоване навчання і виховання особистості*: зб. наук. праць / за ред. Г. П. Васяновича. Львів: ЛДУБЖД, 2006. С. 49–63.
177. Гурье Л. И., Кирсанов А. А., Кондратьев В. В., Ярмакеев И. Э. Интегративные основы инновационного образовательного процесса в высшей профессиональной школе: монография / под ред. В. В. Кондратьева. Москва: ВИНТИ, 2006. 288 с.

178. Гурье Л. И. Методология инженерной деятельности в концепции инновационного образования. Казань: Изд-во КГТУ, 2005. 58 с.
179. Гурье Л. И. Методологическая подготовка в технологическом университете: монография. Казань: Изд-во КГТУ, 2005. 322 с.
180. Гусак П. М., Гусак Л. Є. Компетенції і компетентності у підготовці фахівця. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2015. Вип. 43. С. 7–10.
181. Гушулей Й. М. Загальнотехнічна підготовка учнів у процесі трудового навчання: дидактичний аспект / за ред. Г. В.Терещука. Тернопіль: Тернопільський держ пед. ун-т, 2000. 312 с.
182. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва: ИНТОР, 1996. 544 с.
183. Данилова Г. С. Теоретичний аналіз професіоналізму суб'єкта діяльності в контексті акмеології. *Освіта і управління*. 2008. Т. 11. № 1. С. 35–46.
184. Дахин А. Н. Моделирование компетентности участников открытого общего образования: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Нижний Новгород, 2012. 45 с.
185. Дворянкина Е. К. Моделирование образовательной системы вуза по развитию студентов как субъектов профессионально-педагогической деятельности: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Хабаровск, 2012. 32 с.
186. Дем'яненко Н. М. Інноваційні трансформації освітнього простору педагогічного університету. *Вісник*. 2015. № 130. Розділ 1: Актуальні проблеми вищої педагогічної освіти. С. 20–25. URL: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=1352 (дата звернення: 03.09.2020).
187. Дем'яненко Н. М. Концепція компетентнісно-професійного підходу в підготовці викладача вищого навчального закладу. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України*: матеріали методологічного семінару. Київ: Педагогічна думка, 2009. С. 322–332.
188. Дем'яненко Н. Підготовка педагогічних кадрів: пошук інноваційної моделі. *Рідна школа*. 2012. № 4–5. С. 32–38. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2012_4-5_7 (дата звернення: 03.09.2020).
189. Державний стандарт базової і повної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 р. № 24. *Сайт Міністерства освіти і науки України*. URL: <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards> (дата звернення: 03.09.2020).
190. Деркач А. А. Акмеологический словарь. Москва: Изд-во РАГС, 2006. 161 с.

191. Дёмин А. И. Дидактические основы развития познавательной деятельности учащихся средней общеобразовательной и специальной школы (на материалах обучения техническому труду и сельскохозяйственной технике): автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Москва, 1990. 36 с.
192. Джеджула О. М., Хомяківський Ю. Л. Професійна мобільність майбутнього інженера-конструктора аграрного профілю в умовах глобалізації суспільства. *Наукові записки Вінницького національного аграрного університету. Серія: Педагогічні науки*. Вінниця: ВНАУ, 2012. Вип. 2. С. 36–38.
193. Джеджула О. М. Сучасні освітні технології у професійній підготовці фахівців аграрного профілю: колективна монографія. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2015. 214 с.
194. Джеджула О. Сучасні підходи до проектування змісту технічної освіти у ВНЗ. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 2. С. 73–77.
195. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
196. Дмитренко Т. О., Яресько К. В. Аспектний аналіз професійно-творчого розвитку студентів. *Розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця*: монографія / за заг. ред. Т. О. Дмитренко, Т. В. Колбіної. Херсон: ПП «Вишемировський», 2014. С. 334–373.
197. Добряков А. А., Манушин Э. А. Модель подготовки элитного специалиста. *Высшее образование в России*. 2008. № 7. С. 3–16.
198. Додонова Л. А. Разработка вариативной модели подготовки специалистов в учреждениях среднего профессионального образования (теория и практика): дисс. ... д-ра пед. наук 13.00.01. Москва, 2003. 286 с.
199. Дорофеев А. А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования. *Высшее образование в России*. 2005. № 4. С. 30–33.
200. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання: монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 443 с.
201. Дубасенюк О. А. Розвиток системних досліджень у науковому знанні: історія, досвід, перспективи. *Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євро інтеграційних процесів*: зб. наук. статей / за ред. В. Г. Кременя, М. Ф. Дмитриченка, Н. Г. Ничкало; уклад. М. В. Артюшина, В. П. Тищенко та ін. Київ: НТУ, 2015. С. 42–50.
202. Дубасенюк О. А. Теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя. *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід*: монографія / за ред.

- О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 14–40.
203. Дуганець В. І. Виробниче навчання майбутніх фахівців аграрно-інженерного напрямку: теорія і практика: монографія. Кам'янець-Подільський: Сисин Я. І., 2014. 340 с.
204. Дутка Г. Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів: монографія / наук. ред. д-р пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України М. І. Бурда. Київ: УБС НБУ, 2008. 478 с.
205. Дюкарева И., Караваяевой Е., Котун Е. Ключевые ориентиры для разработки и реализации программ в предметной области «Образование». Бильбао: Университет Деусто, 2013. 81 с.
206. Дюшеева Н. К. Методологические подходы к профессионально-личностному формированию будущего учителя. *Педагогическое образование и наука*. 2008. № 9. С. 16–23.
207. Ермакова Л. А. Интегративный подход к обучению: прошлое и настоящее. *Современная педагогика*. 2016. № 7. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2016/07/5815> (дата звернення: 03.09.2020).
208. Євтух М. Б. Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі. *Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя*: зб. наук. праць / редкол. А. С. Дем'янчук, відп. за вип. Ю. В. Пелех. Рівне: Волинські обереги, 2002. Вип. 3. С. 170–175.
209. Єльнікова Г. В., Маслов В. І. Моделювання управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Імідж сучасного педагога*. 2008. № 4. С. 3–8.
210. Єрмакова І. П. Робоча програма виробничої педагогічної практики для студентів за напрямом підготовки «Історія*», спеціальністю 6.020302. Історія*. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2015. 22 с.
211. Єрмоленко А. О. Професіограма й професійний портрет сучасного вчителя історії. *Вісник Чернігівського національного університету*. 2015. № 124. С. 78–81.
212. Жалдак М., Лапінський В., Шут М. *Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики*: навч.-метод. посіб. Київ: Шкільний світ, 2006. 96 с.
213. Жалдак М. І., Жук Ю. О., Лапінський В. В., Пилипчук А. Ю. *Методичні рекомендації щодо облаштування і використання кабінету інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій загальноосвітніх навчальних закладів*: посіб. для вчителів. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. 63 с.
214. Жалдак М. І., Рамський Ю. С., Рафальська М. В. Модель системи соціально-професійних компетентностей вчителя інформатики. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 2*:

- Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*: зб. наук. праць. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. № 7 (14). С. 3–10.
215. Жалдак М. І., Машбиць Ю. І., Гокунь О. О., Депутат В. О., Комісарова Ю. В. *Проектування гіпертекстових навчальних систем*: посіб. для вчителів. Київ: НДІ психології АПН України, 2005. 100 с.
216. Жалдак М. І., Хомик О. А. Формування інформаційної культури вчителя. *International Charity Foundation for History and Development of Computer Science and Technique*. ICFCST. URL: <http://www.icfcst.kiev.ua/symposium/proceedings/galdak.doc> (дата звернення: 03.09.2020).
217. Жаровська О. П. *Патріотичне виховання студентів в освітньо-виховному середовищі педагогічного університету*: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Вінниця: Вінницький держ. пед. у-т ім. М. Коцюбинського, 2015. 20 с.
218. Жданович О. Історіографічні аспекти наукової інформатики. *Спеціальні історичні дисципліни: питання теорії та методики*. 2005. № 12. С. 154–168.
219. Жежнич П. І. Ришковець Ю. В. Структурна та формальна моделі віртуального музею. *Вісн. Нац. ун-ту «Львівська політехніка»*. 2008. № 631. С. 107–112.
220. Жигайло О. О. Формування професійної компетентності у майбутнього вчителя початкових класів. *Молодь і ринок*: наук.-пед. журнал. 2012. № 6. С. 78–81.
221. Жук Л. Г. Интернет-технологии как средство организации самостоятельной работы студентов технических вузов (на материале обучения иностранному языку): автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Санкт-Петербург, 2006. 22 с.
222. Жук Ю. О. Організація навчальної діяльності у комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі. *Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології*: колективна монографія. Київ: Атіка, 2005. С. 195–205.
223. Жук Ю. О., Соколюк О. М., Дементієвська Н. П., Пінчук О. П. Організація навчальної діяльності у комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі: посіб. / за редакцією: Ю.О. Жука. Київ: Педагогічна думка, 2012. 128 с.
224. Жук Ю. О., Соколюк О. М. Характерні ознаки структури комп'ютерно орієнтованого навчального середовища. *Інформаційні технології і засоби навчання*: зб. наук. праць / за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука. Інститут засобів навчання АПН України. Київ: Атіка, 2005. С. 100–109.
225. Забіяка І. М. Тлумачний словник сучасної української мови: близько 50000 сл. Київ, 2007. 512 с.

226. Заблоцька О. С. Компетентність, кваліфікація, компетенція як ключові категорії компетентнісної парадигми вищої освіти. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2008. № 39. С. 52–56.
227. Заболотній О. А. Педагогічні умови формування дидактичної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ: НУБіП України, 2010. 253 с.
228. Заир-Бек Е. С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский гос. ун-т, 1995. 410 с.
229. Зайченко І. В. Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищих пед. навч. закл. 2-е вид. Київ: Освіта України, КНТ, 2008. 528 с.
230. Затверджені стандарти вищої освіти. *Сайт Міністерства освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> (дата звернення: 03.09.2020).
231. Затверджено профстандарт вчителя початкових класів, вчителя закладу загальної середньої освіти і вчителя з початкової освіти. *Сайт Міністерства освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 03.09.2020).
232. Захарченко В. М., Калашнікова С. А., Луговий В. І., Ставицький А. В., Рашкевич Ю. М., Таланова Ж. В. Національний освітній глосарій: вища освіта. 2-е вид., перероб. і доп.; за ред. В. Г. Кременя. Київ: Видавничий дім «Плеяди», 2014. 100 с.
233. Захарченко В. М., Луговий В. І., Рашкевич Ю. М. Розроблення освітніх програм: метод. рекомендації / за ред. В. Г. Кременя. Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. 120 с.
234. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. Москва: Педагогика, 1982. 160 с.
235. Зверев И. Д., Максимова В. Н. Межпредметные связи в современной школе. Москва: Педагогика, 1981. 163 с.
236. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособ. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2005. 216 с.
237. Зеер Э. Ф., Мешкова И. В. Образовательная среда колледжа как фактор формирования развивающего профессионально-образовательного пространства студентов. *Мир психологии*. 2008. № 2. С. 205–211.

238. Зеер Э. Ф. Психология профессий. Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
239. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. Москва: Академия, 2007. 240 с.
240. Зеленко Н. В. Взаимосвязь проектирования и самопроектирования методических компетенций в системе общетехнической и методической подготовки учителя технологии: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02; 13.00.08. Астрахань: Астраханский гос. ун-т, 2006. 406 с.
241. Зигмантович С. В. *Компетентностный подход к профессиональной подготовке будущих библиотекарей*. URL: <http://gpntb.ru/win/inter-events/crimea2005/disk/31.pdf> (дата обращения: 29.05.2017).
242. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. *Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»*. Москва, 2004. 40 с. URL: http://rc.edu.ru/rc/bologna/works/zimnaya_l_sod.pdf (дата звернення: 03.09.2020).
243. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентного подхода в образовании. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 41 с.
244. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический подход). *Высшее образование сегодня*. 2006. № 8. С. 21–26.
245. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентного подхода в образовании. *Иностранные языки в школе*. 2012. № 6. С. 2–10.
246. Зимняя И. А. *Педагогическая психология*: учебник для вузов. Москва: Издательская корпорация «Логос», 2000. 384 с.
247. Золотухіна С. Т., Зеленська Л. Д. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу (історико-педагогічний аспект). Харків: ХНПУ, 2007. 185 с.
248. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії: навч. посіб. для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. Київ: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.
249. Зязюн І. А. Освітній простір культури в педагогічній теорії. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*: пол.-укр., укр.-пол. щоріч. / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. Ченстохова; Київ, 2005. Вип. VII. С. 35-46.
250. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Київ; Черкаси: УНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.

251. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. *Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи*. Глухів, 2015. С. 10–18.
252. Зязюн І. А. Цілісний методологічний підхід у педагогічному науковому дослідженні. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи*: матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. Хмельницький, 2011. С. 7–13.
253. Иванова Е. О., Осмоловская И. М. Теория обучения в информационном обществе. Москва: Просвещение, 2011. 190 с.
254. Иванова С. В. Проектная деятельность в образовании и работе с молодежью. *Сборник материалов Всероссийского конкурса молодежных авторских проектов и проектов в сфере образования, направленных на социально-экономическое развитие российских территорий «Моя страна – Моя Россия»*. 2015. Москва, 2015. С. 41–43.
255. Ильичев Л. Ф., Федосеев П. Н., Ковалев С. М., Панов В. Г. Философский энциклопедический словарь. Ленинград–Москва: Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.
256. Ипполитова Н. В. Взаимосвязь понятий «методология» и «методологический подход». *Вестник Южно-Уральского гос. ун-та. Серия: Образование. Педагогические науки*. 2009. № 13 (146). С. 9–15.
257. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education*. 2012. № 1. С. 8–14.
258. Ипполитова Н. В., Стерхова Н. С. Методологические подходы к исследованию личностного аспекта профессиональной подготовки будущих учителей. *Педагогическое образование: вызовы XXI века*: материалы II междунар. науч.-практ. конф. Ч. 2. Москва, 2011. С. 313–316.
259. Ільницька І. І. Сучасний учитель історії: психолого-педагогічний портрет. Освіта. URL: https://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/36985 (дата звернення: 03.09.2020).
260. Імбер В. І. Педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2008. 175 с.
261. Іщенко Л. В., Орос І. І., Ляховець О. О. Психолого-педагогічна діагностика готовності майбутнього вихователя до формування творчої особистості дошкільника. *Наука і освіта*. 2017. № 10. С. 82–89. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2017_10_12 (дата звернення: 03.09.2020).
262. Кабусь Н. Д. Методологічні засади підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп. *Основи сучасної педагогіки*. Херсон: ПП «Вишемірський В. С.», 2016. С. 353–428.

263. Каган М. С. Философия культуры. Санкт-Петербург: Петрополис, 1996. 416 с.
264. Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) Москва: Политиздат, 1974. 328 с.
265. Кадемія М., Тозюк С. Професійна спрямованість викладання природничо-математичних дисциплін у ПТНЗ. *Професійно спрямоване навчання і виховання особистості*: зб. наук. праць / за ред. Г. П. Васяновича. Львів: ЛДУБЖД, 2006. С. 64–80.
266. Калакура Я. С. Українська історіографія: курс лекцій. Київ: Генеза, 2004. 496 с.
267. Калицкий Э. М., Ильин М. В., Сикорская Н. Н. Разработка средств контроля учебной деятельности: метод. рекомендации. 6-е изд., стер. Минск: РИПО, 2011. 48 с.
268. Калошина И. П. Психология творческой деятельности: учеб. пособ. для вузов. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 431 с.
269. Калашнікова С. А. Навчання дорослих на основі компетентісно-орієнтованого підходу: навч.-метод. матеріали. Модуль 1. Київ, 2008. 57 с.
270. Калініна Л. В., Калінін В. О. Формування методичної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови під час професійної підготовки у мовному ВНЗ. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 4. С. 36–40.
271. Калмыкова З. И., Кабанова-Меллер Е. Н. Продуктивное мышление как основа обучаемости. Москва: Педагогика, 1981. 200 с.
272. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. Москва: Просвещение, 1987. 190 с.
273. Кант И. Сочинения. Москва: Политиздат, 1966. Т. 1. 590 с.
274. Кассина Р. А. Инновационная среда образовательного учреждения как интегральное средство профессионального развития учителя: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Нижний Новгород, 2006. 22 с.
275. Кара С. І. Формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкових класів у процесі педагогічної практики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2012. 20 с.
276. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2004. 19 с.
277. Карташова Ж. Ю. Методика фахової підготовки майбутніх учителів музики в процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2012. 24 с.
278. Карташова Ж. Обґрунтування методики фахової підготовки майбутнього вчителя музики у процесі інтеграції музично-виконавських дисциплін. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. Вип. 14. С. 79–86.

279. Карташова Л. А. Особливості інформаційно-технологічних систем навчання майбутніх вчителів суспільно-гуманітарних спеціальностей у вищих педагогічних навчальних закладах України. *Вища освіта України. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології»*. 2010. Т. 3. С. 96–105.
280. Карташова Л. А. Система навчання інформаційних технологій студентів гуманітарних спеціальностей у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2012. 40 с.
281. Карцов В. Г. К вопросу о задачах и содержании методики преподавания истории. *Преподавание истории в школе*. 1954. № 4. С. 18–23.
282. Карцов В. Г. *Методика преподавания истории СССР в начальной школе*. Москва: Учпедгиз, 1951. 216 с.
283. Карцов В. Г. Очерки методики обучения истории СССР в VIII–X классах: (Из опыта работы). Москва: Учпедгиз, 1955. 184 с.
284. Керницький О. М. Освітнє середовище вищого навчального закладу як педагогічний феномен. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2013. № 38–39. С. 43–50.
285. Кириленко О. І. Формулювання цілей навчання для моніторингу навчальних досягнень. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*: наукове видання. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 27. С. 105–110.
286. Кирсанов А. А. Методологические проблемы создания прогностической модели специалиста. Казань: Изд-во Казан. гос. технол. ун-та, 2000. 229 с.
287. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: анализ зарубежного опыта. Москва: Наука, 1997. 223 с.
288. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежной педагогике. Москва: Арена, 1994. С. 15–17.
289. Кларин М. В. Педагогическая технология. Москва: Знание, 1989. 77 с.
290. Кларин М. В. *Педагогическая технология в учебном процессе*. Москва: Знание, 1989. 186 с.
291. Класифікатор професій ДК 003:2010. *Сайт Верховної Ради України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10> (дата звернення: 03.09.2020).
292. Климова К. Я. Теорія і практика формування мовно-комунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів: монографія. Житомир, 2010. 560 с.
293. Кобаль В. І. Методика розвитку пізнавальних інтересів учнів при вивченні історії України засобами краєзнавства: монографія. Мукачеве, 2014. 229 с.

294. Коберник О. М. Проектування навчально-виховного процесу в школі. Київ: Хрещатик, 1995. 153 с.
295. Коваленко Н. Д. Методы реализации принципа профессиональной направленности при отборе и построении содержания общеобразовательных предметов в высшей школе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Томск: Томский гос. пед. ун-т, 1995. 158 с.
296. Коваль В. О. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх вчителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2013. 40 с.
297. Ковальчук В. І., Воротникова І. П. Моделі використання елементів дистанційного навчання в школі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 60. Вип. 4. С. 58–76. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2017_60_4_7 (дата звернення: 03.09.2020).
298. Ковчина І. М. Професійна підготовка майбутніх фахівців у галузі охорони здоров'я в умовах університетської освіти. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*: наук.-метод. журнал. Київ, 2017. № 1–2. С. 5–12.
299. Козаков В. А., Артюшина М. В., Котикова О. М. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисципліни / за заг. ред. В. А. Козакова. Київ: КНЕУ, 2003. 829 с.
300. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение. Київ: Вища шк., 1990. 248 с.
301. Козлакова Г. О. Теоретичні і методичні основи застосування інформаційних технологій у вищій технічній освіті: монографія. Київ: ІЗМН, 1997. 180 с.
302. Козырев В. А. Модернизация подготовки педагогических кадров в условиях перехода на уровневое образование: материалы пленума УМО по направлениям педагогического образования. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 180 с.
303. Колбіна Т. В. Концептуальні засади системного педагогічного дослідження формування у студентів ВНЗ досвіду міжкультурної комунікації. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2011. № 32–33. С. 12–17.
304. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. *Педагогическое проектирование*: учеб. пособ. для высш. учеб. заведений / под ред. И. А. Колесниковой. Москва: Академия, 2005. 288 с.
305. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий. Санкт-Петербург: Изд-во «Каро», 2006. 368 с.
306. Кондратьев В. В. Информатизация инженерного образования. Казань: Изд-во Казан. гос. технол. ун-та, 2005. 260 с.

307. Кондратюк А. П., Бондарь А. Д., Гуменюк А. А. Педагогика: учеб. пособ. для факультетов повышения квалификации преподавателей средних специальных учебных заведений / под общ. ред. А. П. Кондратюка. Киев: Вища школа, 1976. 375 с.
308. Кондрашова Л. В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: учеб. пособ. Москва: Изд-во «Прометей», 1990. 160 с.
309. Кондрашова Л. В., Пермяков О. А., Зеленкова Н. І., Лаврешина Г. Ю. Педагогіка в запитаннях і відповідях: навч. посіб. Київ: Знання, 2006. 252 с.
310. Копил Г. О. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з міжнародної економіки у процесі вивчення іноземних мов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир: Житомирський держ. ун-т імені Івана Франка, 2007. 20 с.
311. Кореганова О. Комп'ютер у дошкільному закладі. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2000. № 3. С. 40.
312. Коротаева Е. В. Педагогические взаимодействия и технологии. Москва: Academia, 2007. 256 с.
313. Костікова І. І. Сучасні методологічні підходи професійної підготовки вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2008. № 8. С. 79–83.
314. Костюк Д. А. Педагогічні умови формування фахової компетентності у майбутніх техніків-електриків сільського господарства. *Науковий вісник НУБіП України. Серія: Педагогіка. Психологія. Філософія* / редкол.: С. М. Ніколаєнко (відп. ред.) та ін. Київ: Міленіум, 2014. Вип. 199. Ч. 2. С. 332–337.
315. Кохановский В. П. Основы философии науки: учеб. пособ. для аспирантов. Изд. 6-е. Ростов н/Дону: Феникс, 2008. 603 с.
316. Кошук О. Б. Інноваційна педагогічна технологія: теоретико методологічний аспект: зб. наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. «Сучасна система освіти – досвід минулого погляд у майбутнє». Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. С. 89–90.
317. Кошук О. Б., Лузан П. Г. Інформаційно-освітнє середовище: сутність феномену. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси: Видавничий відділ ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2018. Вип. 6. С. 73–80.
318. Кошук О. Б. Методологічні засади дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільськогосподарського виробництва. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2017. № 3. С. 98–106.

319. Кошук О. Б. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців із агроінженерії: теорія і методика: монографія. Київ: Компринт, 2018. 596 с.
320. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. Москва: Академия, 2007. 352 с.
321. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения: дидактика и методика: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. 2-е изд., стер. Москва: Издательский центр «Академия», 2008. 352 с.
322. Красовська О. Обґрунтування цілей професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 9. Ч. 1. С. 95–101.
323. Кремень В. Г., Ніколаєнко С. М. Вища освіта в Україні: навч. посіб. Київ: Знання, 2005. 327 с.
324. Кремень В. Г. Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
325. Кремень В. Г., Биков В. Ю. Категорії «простір» і «середовище»: особливості модельного подання та освітнього застосування. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 2. С. 3–16.
326. Кремень В. Г. Модернізація системи вищої освіти: соціальна цінність і вартість для України: монографія. Київ: Пед. думка, 2007. 257 с.
327. Кремень В. Г. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. Київ: Педагогічна думка, 2016. 448 с.
328. Кремень В. Особистість в освітньому просторі сучасної цивілізації. Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. Хмельницький, 2011. С. 3–7.
329. Кремень В. Г., Ільїн В. В. Філософія: мислителі, ідеї, концепції: підручник. Київ: Книга, 2005. 528 с.
330. Кремень В. Г. Філософія освіти XXI століття. *Педагогіка і психологія*. 2003. № 1. С. 6–16.
331. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми управління освітою: навч. посіб. Київ, 2005. 440 с.
332. Криловець М. Г. Система методичної підготовки майбутніх учителів географії: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2009. 482 с.
333. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. Москва: Просвещение, 1972. 253 с.
334. Кручек В. А. Формування комунікативних вмінь студентів вищих аграрних навчальних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ: Нац. агр. ун-т, 2003. 576 с.

335. Кручек В. А. Формування культури педагогічної взаємодії: монографія. Київ: НАКККіМ, 2012. 408 с.
336. Кудрицкий А. В. Украинский советский энциклопедический словарь: в 3-х т. Київ: Глав. ред. УСЭ, 1988. Т. 2. 768 с. Т. 3. 772 с.
337. Кудрявцев Т. В. Психология технического мышления: процесс и способы решения технических задач. Москва: Педагогика, 1975. 304 с.
338. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования. Ленинград: ЛГУ, 1980. 180 с.
339. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки. Методы системного педисследования. Ленинград: Знание, 1980. С. 16–17.
340. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. Москва: Высшая школа, 1989. 166 с.
341. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высш. шк., 1990. 118 с.
342. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка: підручник. Київ: Знання–Прес, 2003. 418 с.
343. Куліков В. О. Нові інформаційні технології в історичних дослідженнях. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Історія*. 2007. Вип. 39 (№ 72). С. 217–228.
344. Кулінка Ю. Підготовка студентів до проведення віртуальних екскурсій нва уроках трудового навчання (технології). *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2015. Вип. 52. С. 44–50. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2015_52_9 (дата звернення: 03.09.2020).
345. Курок В. П. Реалізація інтеграційного підходу до розроблення навчальних дисциплін у ВНЗ. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2017. Вип. 2. С. 67–74.
346. Кустовська О. В. Методологія системного підходу та наукових досліджень: курс лекцій. Тернопіль: Економічна думка, 2005. 124 с.
347. Кучай О. В. Використання мультимедійних технологій у підготовці вчителів початкових класів: навч. посіб. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А., 2015. 52 с.
348. Кучай О. Хмарні технології як провідний інструмент інформатизації вищої освіти. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2017. № 7. С. 47–51.
349. Кушнір В. А. Методологічна підготовка вчителя. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2004. № 4. С.17–26.
350. Лаврентьева Н. Б. Педагогические основы разработки и внедрения модульной технологии обучения: автореф. дисс. ... д-ра пед наук: спец. 13.00.08. Барнаул, 1999. 42 с.

351. Лазарева Т. А. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі до творчої професійної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук. Харків, 2014. 625 с.
352. Левитес Д. Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. Москва: Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2003. 320 с.
353. Легун О. М. Розвиток у педагогів орієнтації на суб'єкт-суб'єктну взаємодію у процесі післядипломної освіти: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2005. 20 с.
354. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы: учеб. пособ. Москва, 1991. 224 с.
355. Леонтьев А. Н. Деятельность и личность. *Психология личности*. Т. 2: хрестоматия. Самара: БАХРАХ, 1999. С. 165–196.
356. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политическая литература, 1975. 304 с.
357. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1981. 584 с.
358. Лернер И. Я., Скоткин М. Н. Задачи и содержание общего и политехнического образования. Дидактика средней школы. Москва: Просвещение, 1982. 324 с.
359. Лернер И. Я. Понятие фактора и источника формирования содержания образования. *Теоретические основы содержания общего среднего образования* / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. Москва: Педагогика, 1983. С. 182–191.
360. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. Москва: Знание, 1980. 96 с.
361. Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. Москва: Знание, 1982. С. 43–51.
362. Лернер И. Я. Состав и структура содержания образования на уровне теоретического представления. *Теоретические основы содержания общего среднего образования* / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. Москва: Педагогика, 1983. С. 137–161.
363. Лещук С. О. Навчально-інформаційне середовище як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів старшої школи у процесі навчання інформатики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2006. 225 с.
364. Линенко А. Ф. Професійна ідентичність в контексті професійної підготовки майбутнього вчителя: теоретичний аспект дослідження. *Наука і освіта*. 2016. № 1. С. 72–76. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2016_1_16 (дата звернення: 03.09.2020).
365. Литвинова С. Г. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності (ІКК) вчителів-предметників. *Інформаційні технології та засоби навчання*. 2008. Вип. 5. URL:

<http://journal.iitta.gov.ua/index#.VbfSqfntmko> (дата звернення: 03.09.2020).

366. Ліннік О. О. Становлення суб'єктної позиції майбутнього педагога в освітньо-професійному середовищі ВНЗ. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2010. № 16 (203). Ч. II. С. 137–143.
367. Ліфарева Н. В. Психологія особистості: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 240 с.
368. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів: монографія. Слов'янськ: СДПУ, 2010. 148 с.
369. Лозова В. І. Стратегічні питання сучасної дидактики. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002*: зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. Харків: ОВС, 2002. Ч. 1. С. 95–116.
370. Лозова В. І., Троцько Г. В. *Теоретичні основи виховання і навчання*: навч. посіб. для студ. пед. навч. закл. Харків, 1997. 338 с.
371. Локшина О. Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу. *Шлях освіти*. 2007. № 1. С. 16–21.
372. Локшина О. І. Становлення «компетентнісної» ідеї в європейській освіті. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України*: матеріали методол. семінару. Київ: Педагогічна думка, 2009. С. 19–33.
373. Ломакина Г. Р. Педагогическая компетентность и компетенция: проблемы терминологии. *Педагогическое мастерство*: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). Москва: Буки-Веди, 2012. С. 276–279.
374. Лосева Н. М. Самовдосконалення викладача: навч.-метод. посіб. Донецьк: ДонНУ, 2004. 300 с.
375. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України*: матеріали методологічного семінару. Київ: Педагогічна думка, 2009. С. 5–17.
376. Луговий В. І. Запровадження компетентнісного підходу у вищій освіті – вимога часу. *Міжнародна виставка «Сучасні навчальні заклади – 2010»*: офіційний каталог виставки. Київ, 2010. С. 14–19.
377. Луговий В. І. Це конституція нації. *Освіта*: всеукраїнський громадсько-політичний тижневик. 2012. № 1–2 (5488–5489). С. 12–13.
378. Лузан П. Г., Каленський А. А. Методи і форми організації навчання фахівців аграрної галузі: навч. посібник. Київ: Логос, 2014. 280 с.
379. Лузан П. Г., Сопівник І. В., Виговська С. В. Методологія та організація науково-педагогічних досліджень: підручник. Київ: ЦП «Компринт», 2016. 491 с.

380. Лузан П. Г. Наукові основи організації педагогічного процесу в аграрному вищому навчальному закладі: монографія. Київ: Міленіум, 2015. 330 с.
381. Лузан П. Г. Реалізація компетентнісного підходу в професійній освіті: технологічний аспект. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Серія: Професійна педагогіка*. 2012. № 4. С. 5–11. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvpto_2012_4_3 (дата звернення: 03.09.2020).
382. Лузан Л. О. Стан управління розвитком професійної компетентності учителів філологічних дисциплін у закладах післядипломної педагогічної освіти. *Імідж сучасного педагога: наук.-практ. освіт.-популяр. журн. / Полтавський держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка; Полтавський обл. ін-т післядиплом. пед. освіти ім. М. В. Остроградського*. Полтава: АСМІ, 1999. С. 19–22.
383. Лузан П. Г. Суть і дефініція поняття «Педагогічна технологія». *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Серія: Професійна педагогіка*. 2013. № 6. С. 12–18. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvpto_2013_6_4 (дата звернення: 23.09.2020).
384. Лузан П. Г. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2004. 505 с.
385. Лунячек В. Е. Філософські та загальнонаукові підходи до підготовки магістрів за спеціальністю «Державне управління» до моніторингу якості освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. праць*. 2010. Вип. 28–29. С. 22–29.
386. Луценко Г. Психолого-педагогічні умови організації підготовки фахівців фізико-математичного профілю (в умовах фундаменталізації професійної освіти). *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2013. Вип. 27. С. 109–112. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuupred_2013_27_35 (дата звернення: 03.09.2020).
387. Майборода Л. А. Методика застосування інформаційно-комунікаційних технологій у діяльності педагога професійного навчання (на прикладі професій галузі зв'язку): метод. рекомендації. Київ: ФОП Поліщук О. В., 2012. 104 с.
388. Майерс Д. Социальная психология. Санкт-Петербург: Питер Ком, 1999. 688 с. (Серия «Мастера психологии»).
389. Максименко С. Д. Загальна психологія: навч. посіб. Вид. 3-є, переробл. та доповн. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 272 с.
390. Максимова Л. В. Опыт выявления каркаса основных понятий общей антропоэкологии. *Эволюционная и историческая антропология*. Москва: Прогресс, 1993. 640 с.

391. Максимова О. О. Педагогічні умови досягнення успіху дітьми-шестирічками у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2006. 20 с.
392. Малафіїк І. В. Дидактика: навч. посіб. Київ: Кондор, 2005. 398 с.
393. Малафіїк І. В. Дидактика: навч. посіб. Київ: Кондор, 2009. 406 с.
394. Малезик М. П. Формування предметних компетентностей з архітектури комп'ютера в майбутніх фахівців з ІТ. *Проблеми інформатизації навчального процесу в закладах загальної середньої та вищої освіти*: матеріали всеукр. науково-практ. конф. (м. Київ, 09 жовтня 2018 р.) / уклад: Н. П. Франчук. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С 89–91.
395. Малієнко Ю. Б. Інтегрування ключових компетентностей у зміст історичної освіти в ліцеї. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 4. С. 91–98. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2018_4_14 (дата звернення: 03.09.2020).
396. Малієнко Ю. Компетентнісно орієнтовані завдання у змісті курсів історії в ліцеї: суть, структура, класифікація, значення. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 3. С. 111–118.
397. Малієнко Ю. Б. Поняття «історична свідомість старшокласників» у контексті компетентнісного навчання. *Проблеми сучасного підручника*. 2018. Вип. 21. С. 244–252. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp_2018_21_22 (дата звернення: 03.09.2020).
398. Малієнко Ю. Б. Теорія і практика компетентнісного навчання всесвітньої історії у 7 класі. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 4. С. 60–66. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2017_4_10 (дата звернення: 03.09.2020).
399. Мануйлов В. Ф., Приходько В. М., Жураковский В. М., Федоров И. В. Инновации в подготовке специалистов в области техники и технологии. *Инновационный университет и инновационное образование: модели, опыт, перспективы*. Томск: Изд-во ТПУ, 2003. С. 14–16.
400. Манько В. М. Методологічні аспекти розробки моделі інженера-механіка сільськогосподарського виробництва. *Науковий вісник НАУ*. Київ, 2000. Вип. 30. С. 24–32.
401. Манько В. М. Теоретичні та методичні основи ступеневого навчання майбутніх інженерів-механіків сільськогосподарського виробництва: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2004. 498 с.
402. Марігодов В. К., Моторна С. Є. Педагогіка и психологія: аспекти активізації творчості та готовності до професійної діяльності: навч. посіб. для техн. вузів. Севастополь: Вид-во СевНТУ, 2004. 170 с.
403. Маринченко Г. Формування інформаційної компетентності майбутнього вчителя історії засобами сучасних ІКТ. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2019. Вип. 23. Т. 2. С. 149–153. URL:

- <http://journals.uran.ua/index.php/2308-4855/article/view/166353/165752> (дата звернення: 03.09.2020).
404. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. *Советская педагогика*. 1990. № 8. С. 82–88.
405. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя. *Педагогика*. 1995. № 6. С. 56–63.
406. Маркова А. К. *Психология профессионализма*. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
407. Маркович Д. Ж. *Социальная экология*: кн. для учителя / пер. с сербохорв. О. И. Долгой. Москва: Просвещение, 1991. 173 с.
408. Марцева Л. А. Моделювання процесу формування професійно важливих якостей у студентів технічного коледжу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. № 3 (21). С. 246–253.
409. Маслов К. И. «Образовательная среда»: основные подходы к определению понятия. *Синтез*: науч.-теор. и практ. ж-л Кубанского отделения Российского философского общества при РАН. 2007. № 2 (16). С. 129–139.
410. Матвеева С. А. Сайт як жанр інтернет-комунікацій (на матеріалі персональних сайтів учених): дис. ... канд. пед. наук: 10.02.15. Луганськ, 2006. 212 с.
411. Могилев А. В., Яшина Т. С. О понятии и структуре единого информационного образовательного пространства (ЕИОП). *Вопросы Интернет образования*. 2004. № 24. С. 20–26.
412. Матвієнко О. В. Моделювання професійної компетентності майбутнього педагога. *Школа першого ступеня: теорія і практика*. Тернопіль, 2006. Вип. 17–18. С. 26–34.
413. Матвієнко О. В. Педагогічне спілкування вчителя як складова професійної готовності до педагогічної взаємодії в навчально-виховному середовищі школи першого ступеня. *Педагогічні та історичні науки*: зб. наук. статей. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 95. С. 123–130.
414. Матяш Н. В. Самовоспитание профессиональной компетентности будущего учителя: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Брянск: Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского, 1994. 16 с.
415. Махмутов М. И. *Теория и практика проблемного обучения*. Казань: Таткнигоиздат, 1972. 365 с.
416. Машбиц Е. И. *Психологические основы управления учебной деятельности*. Киев: Вища школа, 1987. 223 с.
417. Машбиц Е. И. *Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения*. Москва: Педагогика, 1988. 192 с.

418. Машбиц Ю. І. Основи нових інформаційних технологій навчання: посіб. для вчителів / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ: ІЗМН, 1997. 264 с.
419. Медведєв В. К., Стасєв Ю. В., Залкін С. В. Інтеграція освітніх систем України і Європи: навч.-метод. посіб. / за ред. В. К. Медведєва. Харків, 2005. 124 с.
420. Менг Т. В., Лабунская Н. А. Образовательная среда: подходы к раскрытию понятия. *Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития*: материалы науч.-практ. конф. / науч. Ред. С. В. Тарасов. Санкт-Петербург: Образование-Культура, 2001. С. 19–21.
421. Меньшикова Л. В. Прикладное значение концепции индивидуальности Б. Г. Ананьева. *Психологический журн.* 2007. Т. 28. № 5. С. 70–80.
422. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. *Сайт Міністерства освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/rekomendatsii-1648.pdf> (дата звернення: 03.09.2020).
423. Миллер А. Дж. Магическое число сем плюс или минус два. О некоторых пределах нашей способности перерабатывать информацию. URL: http://www.ebbinghaus.ru/wp-content/uploads/2010/02/Miller_564-580.pdf. (дата звернення: 25.08.2019).
424. Мильман В. Э. Компоненты и уровни в функциональной структуре деятельности. *Вопросы психологии*. 1991. № 1. С. 71–80.
425. Мирошниченко В. О. Використання сучасних інформаційних технологій: формування мультимедійної компетентності (для спеціальності – Історія): навч. посіб. / за ред. К. О. Баханова. Київ: Центр учбової літератури, 2015. 296 с.
426. Мисан В. О. Принципи змісту шкільного курсу історії України як дидактична проблема. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 39. С. 52–56. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2013_39_12 (дата звернення: 03.09.2020).
427. 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.
428. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности. Воронеж: Модек, 2002. 400 с.
429. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. Москва: Флинта: МПСИ, 1998. 200 с.
430. Михальченко М., Андрущенко В. Модернізація вищої освіти України в контексті сучасної філософії освіти. *Модернізація*

системи вищої освіти: соціальна цінність і вартість для України. Київ: Педагогічна думка, 2007. С. 5–98 с.

431. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. 3-е изд., стереотип. Москва: КомКнига, 2006. 200 с.
432. Міронова І. С. Дидактика історії. Спецкурс з джерелознавства, історіографії та методики викладання історії: метод. рекомендації для студентів спеціальності «Історія та археологія». Миколаїв: Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2017. Вип. 246. 96 с. (Методична серія)
433. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Гранмна, 2001. 608 с.
434. Мокрогуз О. ПК як універсальна складова оптимізації роботи вчителя (з практики запровадження комп'ютерних технологій на уроці історії). *Історія в школах України*. 2005. № 1. С. 3–7.
435. Монастирна Г. В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики засобами інформаційно-педагогічного моделювання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2009. 317 с.
436. МОН розробило професійний стандарт вчителя – документ на громадському обговоренні. *Сайт Міністерства освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-rozrobilo-novij-profesijnij-standart-vchitelya-dokument-na-gromadskomu-obgovorenni> (дата звернення: 03.09.2020).
437. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса: монография. Волгоград: Перемена, 1995. 152 с.
438. Морзе Н. В. Використання Wiki-технологій для організації навчального середовища сучасного університету. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2015. № 1. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2015.1.115n25>
439. Морзе Н. В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2003. 605 с.
440. Морозов С. М., Шкарапута Л. М. *Словник іншомовних слів*. Київ: Наукова думка, 2000. 680 с.
441. Морська Л. І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов: навч. посіб. Тернопіль: Астон, 2008. 256 с.
442. Мося І. А. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у процесі загальноосвітньої підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2013. 283 с.
443. Мотивация. *Философская энциклопедия*. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/2755 (дата звернення: 03.09.2020).
444. Муляр О., Василенко Н. Використання дискусійних методів на уроках історії як спосіб виховання толерантності учнів.

Педагогічний дискурс / Pedagogical Discourse: зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. Хмельницький: ХГПА, 2014. Вип. 16. С. 124–127.

445. Муртазіна М. Ш. Образование и виртуальная культура. *Вестник ЧумГУ*. 2009. № 3 (54). С. 213–217.
446. Навчальні програми для 5–9 класів. Історія України. Всесвітня історія. *Сайт Міністерства освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> (дата звернення: 28.03.2020).
447. Навчальні програми для 10–11 класів. *Сайт Міністерства освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення: 03.09.2020).
448. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів. 5–9 класи. Історія України. Всесвітня історія. Основи правознавства. Київ: Вид. дім «Освіта», 2013. 72 с.
449. Надеев В. А. Проектирование модели выпускника сельскохозяйственного вуза на основе квалиметро-технологического подхода (на примере специальности «Механизация сельского хозяйства»): дисс. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2004. 175 с.
450. Нагаєв В. М., Шоев Н. Н. Концептуальні засади управління навчально-творчою діяльністю студентів. *Основи сучасної педагогіки*. Херсон: ПП «Вишемірський В. С.», 2016. С. 97–158.
451. Національна рамка кваліфікацій. Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. *Сайт Верховної Ради України*. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> (дата звернення: 27.09.2019).
452. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25 черв. 2013 р. № 344/2013 *Сайт Верховної Ради України*. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 29.06.2018).
453. Науменко Ф. І. Загальні принципи навчання у вищій радянській школі. *Актуальні питання дидактики вищої школи*: посіб. для викладачів вищої школи і аспірантів. Львів: Вища школа, 1974. Вип. 1. С. 41–75.
454. Немов Р. С. Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. завед: в 3 кн. Кн. 2. Психология образования. 2-е изд. Москва: Просвещение: ВЛАДОС, 1997. 608 с.
455. Низамов Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. Казань: Изд-во Казанского университета, 1975. 304 с.
456. Никитина Е. Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования: дисс. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2001. 427 с.

457. Никитина Н. Н., Кислинская Н. В. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика: учеб. пос. для студентов высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский цент «Академия», 2004. 224 с.
458. Ничкало Н. Г. Професійна освіта і навчання в країнах Європейського Союзу та Україні у перспективних вимірах. *Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції*: зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. Київ: КІМ, 2009. С. 122–134.
459. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти і навчання в контексті європейської інтеграції. *Вісник АПН України: Педагогіка і психологія* / редкол. В. Г. Кремень (голов. ред.) та ін. Київ, 2008. Вип. 1 (58). С. 57–69.
460. Ніколаєнко С. М. Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства. Київ: Знання, 2005. 319 с.
461. Нісімчук А. С. Педагогіка: підручник. Київ: Атіка, 2007. 344 с.
462. Новиков А. М. Методология образования. Москва: Эвгес, 2006. 488 с.
463. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология. Москва: СИНТЕГ, 2007. 668 с.
464. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология: словарь системы основных понятий. Москва: Либроком, 2013. 208 с.
465. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). Москва: МЗ-Пресс, 2004. 67 с.
466. Новикова Т. Г. Педагогические основы проектирования в образовании. *Инновационные процессы в образовании: теория и практика*: сб. науч. ст. / под ред. Т. Г. Новиковой, Е. Е. Федотовой. Москва: АПК и ПРО, 2001. С. 61–79.
467. Новоселов С. А., Шкутина Л. А., Егоров В. В. Творческий компонент подготовки педагога профессионального обучения. Киров: Вятский гос. пед. ун-т, 2001. 303 с.
468. Общая информация. *Кафедра исторической информатики Исторического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова*. URL: <http://www.hist.msu.ru/Departments/Inf/info.htm> (дата звернення: 03.09.2020).
469. Овчарук О. В. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.
470. Овчарук О. В. Компетентність як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики*. Київ, 2003. 296 с.
471. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у*

- сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. С. 6-15.*
472. Овчинников А. В. Универсальная модель профессиональных компетенций. *Интернет-журнал «Науковедение»*. 2014. № 4 (23). URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/100EVN414.pdf> (дата звернення: 03.09.2020).
473. Огієнко О. І. Акмеологічний підхід у контексті освіти дорослих. *Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна*: зб. наук. пр. / редкол: Н. Г. Ничкало та ін. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ: Богданова А. М., 2013. 456 с.
474. Олійник В. В. Організаційно-педагогічні основи дистанційної освіти і навчання: організаційно-педагогічне дослідження. Київ: ЦІППО, 2001. 36 с.
475. Олійник В. В. Теоретичні та методичні засади розвитку системи підвищення кваліфікації працівників профтехосвіти на основі дистанційних технологій: навч. посіб. НАПН України, Ун-т менедж. освіти. Київ, 2010. 268 с.
476. Онищук Л. Інноватика – істотна складова гуманістичної парадигми учіння. *Шлях освіти*. 2000. № 4. С. 13–15.
477. Орлюк О. В. Методика навчання старшокласників регіональної історії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2015. 18 с.
478. Осипов Г. В. *Рабочая книга социолога*. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Наука, 1983. 476 с.
479. Осницкий А. К. Деятельностное и личностное в проявлениях субъекта. *Субъектный подход в психологии / под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной*. Москва: Изд-во Ин-та психологи РАН, 2009. С. 314–324.
480. Ортинський В. Л. *Педагогіка вищої школи*: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
481. Оршанський Л. В. Зміст багаторівневої вищої технологічної освіти як об'єкт педагогічного проектування. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. Вип. 29. С. 170–176.
482. Павлюк Т. Використання комп'ютерних технологій у практиці роботи дошкільних навчальних закладів України. *Вісник Інституту розвитку дитини*. 2010. № 2. URL: <http://www.stationline.org.ua/pedagog/85/15608-vikoristannya-kompyuternix-texnologij-u-praktici-roboti-doshkilnix-navchalnix-zakladiv-ukra%D1%97ni.html> (дата звернення: 03.09.2020).
483. Падалка О. С., Нісімчук А. С., Смолюк І. О. Педагогічна технологія в сучасному вузі: навч. посіб. Київ: Ін-т системного дослідження освіти України, 1994. 123 с.

484. Падалка О. С., Нісімчук А. М., Смолюк І. О., Шпак О. Т. Педагогічні технології. Київ: Вид. «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 1995. 253 с.
485. Паршина Л. Г. Педагогические условия формирования компетенций студентов педвуза в процессе освоения мультимедиа: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Саранск, 2008. 22 с.
486. Пасько Я. І., Білецький В. В., Савенкова М. Є., Бурега В. В. Логіка: навч.-метод. посіб. / заг. ред. В. В. Буреги. Донецьк: Дон ДДУ, 2004. 75 с.
487. Пахомова Н. Ю. Метод учебного проекта в общеобразовательном учреждении: пособ. для учителей и студентов пед. вузов. Москва: АРКТИ, 2003. 112 с.
488. Пелех Ю. В. Ціннісно-смысловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога: монографія / ред. М. Б. Євтух. Рівне: Тетіс, 2009. 400 с.
489. Петренко Л. М. Теорія і методика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2010. 560 с.
490. Петриченко Л. О. Шляхи професійного самовдосконалення викладачів вищого навчального закладу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 28 (81). С. 546–551.
491. Петухова Л. Є. Розширення можливостей навчального процесу в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища. *Інформаційні технології в освіті*. 2010. № 6. С. 32–37.
492. Петухова Л. Є. Теоретико-методичні засоби формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2009. 468 с.
493. Пехота О. М. Індивідуальність учителя: теорія і практика: навч. посіб. Вид. 2-ге, перероб. і доп. Миколаїв: ТОВ «Фірма «Іліон», 2009. 272 с.
494. Пехота О. М., Будаєв В. Д., Старєва А. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. Київ: Видавництво А.С.К., 2003. 240 с.
495. Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ: А.С.К., 2001. 256 с.
496. Пехота О. М., Старєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. Миколаїв: Вид-во «Іліон», 2005. 272 с.

497. Пехота О. М., Старєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. 2-е вид., доп. та перероб. Миколаїв: Іліон, 2006. 272 с.
498. Пионова Р. С. Педагогика высшей школы: учеб. пособ. Минск: Университетское, 2002. 256 с.
499. Піддубна О. М. Педагогічні основи фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2008. № 5. С. 106–110.
500. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології: інтерактив. підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ: Слово, 2004. С. 110–112.
501. Пінська О. Л. Особливості педагогічної творчості та фактори її розвитку в майбутніх педагогів. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2012. Вип. 35. С. 272–278. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2012_35_37 (дата звернення: 03.09.2020).
502. Платонов К. И. Проблемы способностей. Москва, 1972. 312 с.
503. Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матер. метод. сем.* Київ: Педагогічна думка, 2009. С. 33–45.
504. Погрібна В. Л. Соціологія професіоналізму: монографія. Київ, 2008. 336 с.
505. Подмазін С. І. Особистісно орієнтована освіта (Соціально-філософський аналіз): дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.03. Дніпропетровськ, 2006. 446 с.
506. Полат Е. С., Моисеева М. В., Петров А. Е. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособ. для студентов вузов, обучающихся по пед. спец. / под ред. Е. С. Полат. Москва: Academia, 2006. 392 с.
507. Поліщук Л. П. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців у педагогічних закладах України. *Вісник Житомирського державного університету*. 2009. № 48. С. 112–115.
508. Положення про електронні освітні ресурси. Наказ Міністерства освіти і науки України № 1060 від 01. 10. 2012 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12>. (дата звернення: 25.07.2020).
509. Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук*. Київ, 2004. С. 66–72.
510. Пометун О. *Енциклопедія інтерактивного навчання*. Київ: А.С.К., 2007. 144 с.

511. Пометун О. Компетентнісний підхід - найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 65-69
512. Пометун О. І. Компетентнісний підхід у сучасній українській освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ, 2004. 112 с.
513. Пометун О. І. Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті. *Історія в школах України*. 2007. № 6. С. 3–12.
514. Пометун О., Калініна Л. Концепція історичної освіти середньої загальноосвітньої школи (Проект). *Концептуальні засади середньої історичної освіти: зб. док. і наук. пр.* Бердянськ, 2007. С. 79–81.
515. Пометун О. І., Фрейман Г. О. Методика навчання історії в школі. Київ: Генеза, 2006. 328 с.
516. Пометун О. І., Фрейман Г. О. Практика реалізації компетентнісного підходу в суспільствознавчих дисциплінах. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. С. 105–107.
517. Пометун О. І. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири сучасної школи. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матер. метод. сем.* Київ: Педагогічна думка, 2009. С. 332–345.
518. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / за ред. О. І. Пометун. Київ: Вид-во А.С.К., 2004. 192 с.
519. Пометун О., Фрейман Г. Сучасні цілі та завдання шкільної історичної освіти в Україні. *Історія України*. 2006. № 19. С. 8–13.
520. Пономаренко Н. Служба Google Classroom як засіб формування мовленнєвої компетентності майбутніх молодших спеціалістів з журналістики. *Молодь і ринок*. 2019. № 11/178. С. 158–164. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.176462>
521. Попов О. А. Новая классификация компьютерных игр. *Электронный журнал «Статистика в психологии и педагогике»*. 2009. URL: <http://psystat.at.ua/publ/4-1-0-30> (дата звернення: 03.09.2020).
522. Предборська І., Вишинська Г., Гайденко В. Філософські абрисы сучасної освіти: монографія / за заг. ред. І. Предборської. Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. 226 с.
523. Прийма С. М. Теоретико-методологічні засади проектування і функціонування систем відкритої освіти дорослих в Україні: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 2015. 40 с.
524. Про вищу освіту: Закон України від 25 грудня 2014 р. № 2443-VIII. *Сайт Верховної Ради України*. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 03.09.2020).
525. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів України. Історія України. Всесвітня історія. (Нова редакція). 5–11 класи. Київ: Перун, 1998. 271 с.

526. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України 5–11 класи. Всесвітня історія 6–11 класи. Київ: Шкільний світ, 2001. 87 с.
527. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. Всесвітня історія 6–11 класи. Київ: Перун, 2005. 142 с.
528. Програми для середньої загальноосвітньої школи. Історія України. 5–11 кл. Всесвітня історія 6–11 кл. Київ: Перун, 1996. 126 с.
529. Програми для середніх навчальних закладів. Історія. 5–11 кл. Київ: Рад. школа, 1989. 96 с.
530. Програма з історії України. 7–11 класи (Проект). *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1992. № 7–8. С. 2–64.
531. Про внесення змін до навчальних програм з історії України для 5–9 та 10–11 класів закладів загальної середньої освіти. *Сайт Міністерства освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-vnesennya-zmin-do-navchalnih-program-z-istoriyi-ukrayini-dlya-5-9-ta-10-11-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti> (дата звернення: 16.09.2019).
532. Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України № 371 від 05.05.2008 р. *Osvita.ua*. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/2357/ (дата звернення: 03.09.2020).
533. Про затвердження орієнтовних вимог оцінювання навчальних досягнень учнів із базових дисциплін у системі загальної середньої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України № 1222 від 21.08.2013. *Сайт Верховної Ради України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1222729-13/conv#n176> (дата звернення: 03.09.2020).
534. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». *Сайт міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України*. URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv> (дата звернення: 03.09.2020).
535. Про наукову і науково-технічну діяльність: Закон України від 25 грудня 2015 р. № 922-VIII *Сайт Верховної Ради України*. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/848-19> (дата звернення: 19.12.2019).
536. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII *Сайт Верховної Ради України*. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 10.12.2018).

537. Прокопчук В. Є. Методична компетентність вчителя історії та правознавства як складова професійної компетентності. *Педагогічний часопис Волині*. 2017. № 2. С. 95–102.
538. Прокопчук В. Структура історичних знань школярів. *Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти*: зб. наук. праць / за заг. ред. М. А. Журби. Ч. І. Монреаль: ЦСП «НБК»; Северодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. С. 294–296.
539. Прокудин Д. Е. Информатизация в концепции образования информационного общества. *Academia.edu*. URL: <https://www.academia.edu/5630662>.
540. Прохоров А. М. Большая советская энциклопедия. Т. 1–30. 3-е изд. Москва: Сов. энциклопедия, 1969–1978.
541. Прохоров А. М. Большой энциклопедический словарь. Москва: Сов. энциклопедия, 1997. 680 с.
542. Прояненко Л. А. Организация методической подготовки будущего учителя физики на основе компетентностного и деятельностного подходов. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского*. 2009. № 4. С. 11–17.
543. Пунина Т. Г. Проектирование и размещение в сети Интернет административных сайтов образовательных учреждения: учеб.-метод. пособ. Тамбов: Педагогический Интернет-клуб, 2007. URL: <http://window.edu.ru/resource/118/47118> (дата звернення: 03.09.2020).
544. Пунько О. І., Рудик Я. М. Електронні ресурси як засіб дотримання принципу науковості змісту і методів навчання. *Scientific researches and their practical application. Modern state and ways of development*. 2014. URL: <https://www.sworld.com.ua/konfer36/202.pdf> (дата звернення: 03.09.2020).
545. Пуховська Л. Моделі базової професійної підготовки в країнах Західної Європи. *Дидактика професійної школи*: зб. наук. праць / редкол.: Н. Г. Ничкало, В. О. Радкевич, І. Є. Каньковський, 2005. Вип. 2. С. 139–144.
546. П'ятницька-Позднякова І. С. Основи наукових досліджень у вищій школі: навч. посіб. Київ: Знання-Прес, 2003. 116 с.
547. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Москва: Когито Центр, 2002. 240 с.
548. Равчина Т. Теоретичні засади організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента у навчальному процесі. *Вісник Львівського університету. Серія: Педагогічна* / Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. 2008. Вип. 24. С. 3–13.
549. Радкевич В. О. Компетентнісний підхід до забезпечення якості професійної освіти і навчання. *Науково-методичне забезпечення*

- професійної освіти і навчання*: матеріали звітної науково-практичної конференції (м. Київ, 29 березня 2012 р.) / за заг. ред. В. О. Радкевич. Київ: ІПТО НАПН України, 2012. Т. 1. С. 5–12.
550. Радкевич В. О. Теоретичні і методичні засади професійного навчання у закладах профтехосвіти художнього профілю: монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: УкрІНТЕІ, 2010. 424 с.
551. Райков Б. Е., Ульянинский В. Ю., Ягодовский К. П. Исследовательский метод в педагогической работе. Ленинград: Госиздат, 1924. 68 с.
552. Реєстр професійних стандартів. *Сайт міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України*. URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv> (дата звернення: 03.09.2020).
553. Рейнвальд Н. И. Психология личности: монография. Москва, 1987. 200 с.
554. Рибалка В. В. Психология чести та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти: наук.-метод. посіб.; НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, Ін-т обдаров. дитини, Укр. наук.-метод. центр практ. психології і соціал. роботи. Київ: Інфросистем, 2011. 428 с.
555. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2008. 45 с.
556. Рівні Національної рамки кваліфікацій. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/nacionalna-ramka-kvalifikacij/rivni-nacionalnoyi-ramki-kvalifikacij>. (дата звернення: 20.06.2020).
557. Роберт И. В. Теория и методика информатизация образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). Москва: ИИОРАО, 2008. 274 с.
558. Розенталь М. М. Философский словарь. Изд. третье. Москва: Изд-во политической литературы, 1972. 678 с.
559. Рогульська О. О. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами сучасних інформаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Вінниця, 2010. 21 с.
560. Родигіна І. В. Компетентнісний підхід в освіті: синергетичний вимір. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2014. № 1. С. 44–49.
561. Родигіна І. В. Оновлені державні стандарти початкової та базової і повної загальної середньої освіти: компетентнісний вимір. *Вісник післядипломної освіти*. 2012. Вип. 7. С. 190–195. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2012_7_27 (дата звернення: 03.09.2020).

562. Романенко М. І. Гуманізація освіти: концептуальні проблеми та практичний досвід: монографія. Дніпропетровськ: Промінь, 2001. 320 с.
563. Романенко Т. В., Висоцький О. С. Особливості застосування Google classroom у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців ЗВО. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи*: матеріали IV міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Тернопіль, 7–8 листопада 2019 р.). Тернопіль, 2019. С. 81–82.
564. Романова Г. М. Дидактичне проектування як напрям психолого-педагогічної підготовки викладачів ВНЗ. *Вісник національного технічного університету України «КПІ». Серія: Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2010. № 1. С. 219–223.
565. Рубинштейн С. Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 720 с.
566. Рубинштейн С. Л. *Основы общей психологии*: в 2 т. Москва: Педагогика, 1989. Т. 2. 328 с.
567. Рудницька О. П. *Педагогіка: загальна та мистецька*: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
568. Рузавин Г. И. *Методология научного исследования*: учеб. пособ. для вузов. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. 287 с.
569. Рябченко В. І. *Вища школа України в загально цивілізаційному контексті: соціально-філософський аналіз з позицій компетентнісного підходу*: монографія. Київ: Фітосоціоцентр, 2015. 674 с.
570. Савченко О. Я. Державна освітня політика в галузі освіти: уроки двадцятиріччя. *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / за заг. ред. В. Г. Кременя*. Київ: Педагогічна думка, 2011. С. 8–26.
571. Савченко О. Я. *Дидактика початкової школи*: підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ: Абрис, 1997. 416 с.
572. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як чинник якості професійної підготовки майбутнього вчителя. *Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі: теоретичні аспекти*: дайджест 1 / укл. О. В. Онопрієнко. Донецьк: Каштан, 2011. С. 15–22.
573. Савченко О. Я. Навчально-виховне середовище сучасної школи: діалог з В. О. Сухомлинським. *В. О. Сухомлинський у роздумах сучасних українських педагогів*: монографія / упоряд.: О. В. Сухомлинська, О. Я. Савченко, В. С. Курило, І. Д. Бех. Луганськ: Видавництво ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. С. 127–137.
574. Садовский В. Н. Основания общей теории систем: логико-методологический аспект. Москва: Наука, 1974. 311 с.

575. Свідерський Ю. Ю., Окаринський В. М. Давня і середньовічна історія України. Ч. I. Тернопіль: Видавництво «Астон», 2007. 368 с.
576. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138–143.
577. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. Москва: Нар. образование, 2006. Т. 1. С. 451–452.
578. Семенова А. В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: монографія. Одеса: Юридична література, 2009. 504 с.
579. Семенов О. М. Сучасні інформаційні технології у професійній філологічній освіті: проблеми, пошуки, перспективи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми*: зб. наук. праць / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. Вінниця: ДОВ Вінниця, 2007. Вип. 5. С. 631–638.
580. Семиченко В. А. Концепция целостности и её реализация в профессиональной подготовке будущих учителей: дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Киев, 1992. 432 с.
581. Семиченко В. А. Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза: учеб. пособ. Полтава, 1989. 86 с.
582. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2004. 335 с.
583. Сергеев Н. К. Становление субъектности как цель непрерывного образования педагога. *Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования*: сб. науч. и метод. трудов. Волгоград, 2001. Вып. 1. 81 с.
584. Сергеева В. П., Грицаева С. В. Основы управления педагогическими системами: программно-педагогическое пособие. Москва: Московское городское педагогическое общество, 1999. 112 с.
585. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование. *Педагогика*. 1994. № 5. С. 16–21.
586. Сидоренко В. К., Дмитренко П. В. *Основи наукових досліджень*: навч. посіб. Київ: РННЦ «ДІНІТ», 2000. 259 с.
587. Сидоренко О. Проблеми гуманізації та гуманітаризації в освітній реформі в Україні. *Вища освіта України*. 2001. № 2. С. 63–67.
588. Сильченко Т. В. *Профессиональная компетентность современного инженера*: монографія. Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2011. 362 с.
589. Сисоева С. О. *Интерактивні технології навчання дорослих*: навч.-метод. посіб. / НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ: ВД «ЕКМО», 2011. 320 с.

590. Сисоєва С. О. Особистісно орієнтовані технології: сутність, специфіка, вимоги до проектування. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. 2003. Ч. 1. С. 159–160.
591. Сисоєва С. О. Соколова І. В. *Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження*: наук. вид. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України; МОН України; Маріупольський держ. гуманітар. ун-т. Київ: ЕКМО, 2010. 362 с.
592. Сідельник Н. В. Цінності та ціннісні орієнтації майбутнього вчителя історії. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2017. № 1. С. 42–45. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Trkov_2017_1_11 (дата звернення: 03.09.2020).
593. Сікора Я. Б. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики засобами моделювання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2010. 20 с.
594. Сітарчук Р. А., Савельєва Н. М., Япринець Т. С. Методичні рекомендації до розроблення освітніх програм (до введення стандартів вищої освіти). Полтава: ПНПУ, 2016. 24 с.
595. Скаткин М. Н. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики: учеб. пособ. для слушателей ФПК директоров общеобразовательных школ, и в качестве учебного пособия по спецкурсу для студентов пед. ин-тов. Изд. 2-е, перераб. и доп. Москва: Просвещение, 1982. 319 с.
596. Скиба Ю. А. Формування управлінських компетенцій майбутніх екологів на засадах збалансованого розвитку: теорія і практика: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 440 с.
597. Скворцова С. О. Професійна компетентність вчителя: зміст поняття. *Наука і освіта*. 2009. № 4. С. 93–94. *Cordis.europa.eu*. URL: http://cordis.europa.eu/result/rcn/182126_en.html (дата звернення 28.12.2019).
598. Скібіна О. В. Сутність та структура професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2012. № 1 (48). С. 150–156.
599. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. *Вікова та педагогічна психологія*. Київ: Просвіта, 2001. С. 396–413.
600. Слостенин В. А., Чижаківа Г. І. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2003. 192 с.
601. Слостёнин В. А. О проектировании содержания высшего педагогического образования. *Преподаватель*. 1999. № 5. С. 3–9.
602. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. *Педагогика*: учеб. пособ. для студ. пед. учеб. заведений. Москва: Школьная пресса, 2002. 512 с.

603. Слостенин В. А. Педагогика профессионального образования. Москва: Академия, 2004. 368 с.
604. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. Москва: Просвещение, 1976. 160 с.
605. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2005. 239 с.
606. Смирнов С. А., Котова И. Б., Шиянов Е. Н. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / под ред. С. А. Смирнова. Изд. 5-е, стер. Москва: Издат. центр «Академия», 2004. 512 с.
607. Сосницька Н. Л. Вимоги до професійної підготовки вчителя фізики в умовах особистісно орієнтованого навчання. *Вісник Житомирського педагогічного університету*. 2003. Вип. 12. С. 89–93.
608. Сохань Л. М., Єрмакова І. Г., Несен Г. М. *Життєва компетентність особистості*: наук.-метод. посіб. Київ: Богдана, 2003. 520 с.
609. Співаковський О. В., Петухова Л. Є., Коткова В. В. *Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі*: навч.-метод. посіб. для студ. напряму підготовки «Початкова освіта». Херсон: Айтлант, 2012. 386 с.
610. Співаковський О. В., Петухова Л. Є., Коткова В. В. Філософія трисуб'єктної дидактики в системі підготовки майбутнього вчителя початкових класів. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2014. № 3. С. 7–11.
611. Спірін О. М. Основи створення системи електронних бібліотек наукових і навчальних закладів. *Електронні інформаційні бібліотечні системи наукових і навчальних закладів*: монографія / за наук. ред. проф. В. Ю. Бикова, О. М. Спіріна. Київ: Педагогічна думка, 2012. С. 65–79.
612. Спірін О. М. Теоретичні методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульної системою: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 300 с.
613. Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня, спеціальності – 014 Середня освіта, предметної спеціалізації 014.03. Середня освіта (Історія). Видання офіційне. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2017. *Сайт Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. URL: <http://history.mdu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/08/Standart-014-bachelor.pdf> (дата звернення: 03.09.2020).
614. Стандарт вищої освіти України. Галузь знань 01 Освіта. Предметна спеціалізація 014.03 Середня освіта (Історія). *Сайт Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. URL: [http://history.mdu.edu.ua/wp-](http://history.mdu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/08/Standart-014-bachelor.pdf)

content/uploads/2019/08/Standart-014-bachelor.pdf (дата звернення: 03.09.2020).

615. Стандарт вищої освіти України. Спеціальність 032 «Історія та археологія». Галузь знань 03 «Гуманітарні науки» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Сайт МОН України. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/standarty/2020/05/2020-zatverd-standart-032-b.pdf> (дата звернення: 03.09.2020).
616. Старєва А. М. Підготовка майбутнього вчителя історії до реалізації особистісно орієнтованого навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2003. 20 с.
617. Стеценко Г. В. Освітні веб-ресурси та їх класифікація. *Комп'ютер в школі та сім'ї*. 2007. № 6 (62). С. 23–26.
618. Стражев А. И. Методика преподавания истории в школе. Москва: Просвещение, 1964. 285 с.
619. Стрельников В. Компоненти професійної компетентності викладача вищої школи. *Гуманітарний вісник*. 2013. № 28. С. 278–285.
620. Стрюков М. Б., Сущенко М. И., Беленький П. П. Компетентностный подход в подготовке специалиста по информационной безопасности. URL: http://www.rksi.ru/rksi/comp_pod. (дата звернення: 03.09.2020).
621. Субетто А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. Санкт-петербург: Москва, 2006. 72 с.
622. Сулима И. И. Средовой подход как методология научно-педагогического исследования. *Almamater. Вестник высшей школы*. 2010. № 7. С. 36–39.
623. Сурмін Ю. П. *Майстерня вченого*: підручник для науковця. Київ: Навч.-метод. центр «Консорціум», 2006. 302 с.
624. Суртаева Н. Н. Нетрадиционные педагогические технологии: парацентрическая технология: учеб. науч. пособ. Москва: Омск: Учиздат, 1974. 22 с.
625. Сухарніков Ю. В. Сутнісні розбіжності «діяльнісного» і «компетентнісного» підходів до стандартизації освіти України у контексті Болонських рекомендацій. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 32–42.
626. Сущенко О. Г. Розвиток професійної рефлексії майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2011. № 20 (231). Ч. III. С. 95–101.
627. Талызина Н. Ф., Печенюк Н. Т., Хихловский Л. Б. Пути разработки профиля специалиста. *Модернизация российского образования. Документы и материалы*. Москва: Изд-во ВШЭ, 2002. С. 263–282.
628. Талызина Н. Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1969. 133 с.

629. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы). Москва: Изд-во МГУ, 1984. 345 с.
630. Тарарак Н. Г. Міжпредметні зв'язки вокально-хорових дисциплін у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2008. 233 с.
631. Тарасенко Р. О. Формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів для аграрної галузі: теорія і практика: монографія. Київ: ЦП «КОМПРИНТ», 2015. 394 с.
632. Тархан Л. З. Компетентностный подход в обучении инженера-педагога. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2005. № 10. С. 58–64.
633. Татур Ю. Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования: учеб. пособ. Москва: Университетская книга; Логос, 2006. 252 с.
634. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы ко второму заседанию методологического семинара. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 16 с.
635. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 3. С. 20–26.
636. Терещук Г. В. Навчальний процес у вищому закладі педагогічної освіти в контексті інноваційних змін. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2010. № 3. С. 115–120.
637. Тесленко В. И. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособ. к спецкурсу. Красноярск: РИО КГПУ, 2004. 195 с.
638. Тимчина В., Тимчина Н. Моделювання сучасних уроків засобами віртуальних музеїв. *Нова педагогічна думка*. 2017. № 1 (89). С. 36–38.
639. Тітов С. В., Тітова О. В. Інформаційна підтримка навчальної дисципліни за допомогою веб-ресурсу. *Проблеми теорії й практики дистанційної та електронної освіти (ПДЭО-2013)*: матеріали 2-ї міжнар. наук.-практ. конф. (м. Ялта, 27–31 травня 2013 р.). Ялта: РВУЗ КГУ, 2013. С. 60–62.
640. Ткаченко Н. М. Орієнтири професійної діяльності сучасного вчителя іноземних мов. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 73 (1). С. 139–144. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znprr_2016_73%281%29__30 (дата звернення: 03.09.2020).
641. Ткачова Н. О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі: монографія. Луганськ: ЛНПУ ім. Т. Г. Шевченка; Харків: Каравела, 2006. 300 с.

642. Товканець Г. В. Університетська освіта: навч.- метод. посіб. Київ: Кондор, 2011. 182 с.
643. Томаченко О. В. Трансформація змісту шкільних програм з історії (1989–2010 рр.). *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Історичні науки.* 2012. Вип. 3.33. С. 192–200. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdu_2012_3.33_27 (дата звернення: 03.09.2020).
644. Томіліна С. С. Професійна компетентність сучасного педагога. *Педагогічні науки: зб. наук. праць; редкол.: Є. С. Барбіна, В. Л. Феляєва, В. В. Кузьменко та ін.* Херсон, 2007. Вип. 45. С. 368–371.
645. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2005. 410 с.
646. Тхоржевський Д. О. Про навчальний план з підготовки вчителя трудового навчання. *Трудова підготовка в закладах освіти.* 2000. № 2. С. 37–43.
647. Умінська А. П. Формування рефлексивної культури майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2017. 294 с.
648. Усова А. В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. Москва: Педагогика, 1986. 176 с.
649. Федорчук Є. І., Федорчук В. М. Формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя в процесі інтерактивного навчання. *Вісник Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка. Серія: Психологічні науки.* Кам'янець-Подільський, 2012. Вип. 4. С. 59–64.
650. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Вид. 2-е, доп. Київ: Академвидав, 2010. 456 с.
651. Фролов И. Т. Философский словарь. 7-е изд. Москва: Республика, 2001. 720 с.
652. Фролова Н. В. Трансформація системи ціннісних орієнтацій на зламних етапах розвитку суспільства (психологічний аспект): автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Київ, 1998. 18 с.
653. Фурман А. В. Модульне-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: монографія. Київ: Правда Ярославичів, 1997. 340 с.
654. Фурман А. Ціннісно-орієнтаційні чинники особистісного розвитку майбутніх психологів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2009. 20 с.
655. Харламов И. Ф. Педагогика. Москва: Гардарики, 1999. 520 с.
656. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя. *Сайт Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти.* URL: <http://zakinppro.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49> (дата звернення: 03.09.2020).

657. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. Київ: Магістр S, 1998. 200 с.
658. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. Москва: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.
659. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Ученик в общеобразовательной школе*. Москва, 2002. С. 135–157.
660. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.
661. Хуторской А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования. *Народное образование*. 2003. № 5. С. 55–61.
662. Хуторской А. В. *Компетентный подход в обучении*: науч.-метод. пособ. Москва: Издательство «Эйдос», 2013. 73 с.
663. Хуторской А. В. Современная дидактика: учеб. пособ. 2-е изд., перераб. Москва: Высш. школа, 2007. 639 с.
664. Хуторской А. В. Современная дидактика: учеб. для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 544 с.
665. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2005. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата звернення: 03.09.2020).
666. Хуторской А. В., Андрианова Г. А., Скрипкина Ю. В. Эвристическая стратегия дистанционного образования человека: опыт реализации. *Интернет-журнал «Эйдос»*. URL: <http://xn--h1am1a.xn--p1ai/journal/2013/0329-10.htm> (дата звернення: 03.09.2020).
667. Цимбалару А. Семантика понятійного апарату проблеми педагогічного проектування. *Нова педагогічна думка*. 2009. № 3. С. 30–35.
668. Цісарук В. Проектування змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів технологій у галузі художньої обробки деревини. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2012. Вип. 24. С. 191–194.
669. Тагиров Ф. Р. Проектная деятельность как основа формирования коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся основной школы. *Филологическое образование в период детства*. 2016. № 23. С. 164–167.
670. Тарасова С. М. Інформаційно-комунікативні технології в управлінні загальноосвітнім навчальним закладом. *Науковий вісник МДУ імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. 2010. Випуск 1.31. С. 173–180.
671. Татарченкова С. С., Телешов С. В. Формирование ключевых компетентностей учащихся через проектную деятельность: учеб.-метод.е пособ. Санкт-Петербург: КАРО, 2008. 160 с.

672. Торубара О. М. Застосування новітніх інформаційних технологій в навчальному процесі вищих навчальних закладів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2013. Вип. 108.2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_2_108_20 (дата звернення: 03.09.2020).
673. Чайка В. М. Основи дидактики: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2011. 238 с.
674. Чернілевський Д. В. Педагогіка вищої школи: підручник. Вінниця: Видавництво університету «Україна», 2008. 408 с.
675. Чумак А. С. Інформаційно-освітнє середовище вищого навчального закладу. *Сайт кафедри інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*. URL: https://informatika.udpu.edu.ua/?page_id=1331. (дата звернення: 23.07.2020).
676. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі: підручник для студ. магістратури. Донецьк: НГУ, 2014. 120 с.
677. Шевцов І. П. Інтеграція інтернету у музейній діяльності. *Тринадцяті Сумцовські читання: зб. матеріалів наукової конференції «Сучасний музейний заклад: проблеми вивчення, збереження та популяризації національної історико-культурної спадщини»* (м. Харків, 18 квітня 2007 р.). Харків, 2007. URL: <http://museum.kh.ua/academic/sumtsov-conference/2007/article.html?n=201> (дата звернення: 03.09.2020).
678. Шейко В. М., Кушнарєнко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник. Вид. 5-е, стер. Київ: Знання, 2006. 307 с.
679. Шестопалюк О. О. Підготовка майбутніх учителів правознавства до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2013. Вип. 35. С. 502–507. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2013_35_107 (дата звернення: 03.09.2020).
680. Шестопалюк О. В. Формування ключових компетенцій майбутніх педагогів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2012. № 34/35. С. 335–339.
681. Шехавцова С. О. Оновлення змісту фахової підготовки майбутніх учителів у контексті формування суб'єктності. *Education and pedagogical sciences*. 2017. № 2. С. 77–84. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/OsDon_2017_2_10 (дата звернення: 03.09.2020).
682. Шинкарук В. В. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди. Київ: Абрис, 2002. Вип. VI. 742 с.

683. Шишов С., Кальней В. Компетентностный подход в образовании: междунар. аспект. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2004. № 17/18. С. 20–21.
684. Шовкун Л. М. Організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності викладачів вищих аграрних закладів: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2010. 270 с.
685. Шульга Р. П. Искусство и ценностные ориентации личности. Київ, 1989. 118 с.
686. Щедровицкий Г. П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности. Разработка и внедрение автоматизированных систем проектирования. Москва: Наука, 1975. 123 с.
687. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения. Каунас: Швиеса, 1989. 185 с.
688. Ягупов В. В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки НаУКМА. Серія: Педагогіка, психологічні науки та соціальна робота*: зб. наук. праць. Київ, 2007. Т. 71. С. 5–6.
689. Ягупов В. В. *Педагогіка*: навч. посіб. Київ: Либідь, 2003. 560 с.
690. Ягупов В. В. Провідні методологічні характеристики основних видів компетентності майбутніх фахівців, що формуються в системі професійно-технічної освіти. *Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми, пошуки і перспективи*: зб. наук. праць. Київ: Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2012. Вип. 2. С. 45–59.
691. Ягупов В. В. Проектування у педагогічній діяльності викладачів професійно-технічної освіти. *Проектирование образовательного пространства – современные ориентиры*: материалы І-й междунар. науч.-практ. конф., (г. Днепропетровск, 24–26 октяб. 2012 г.). Днепропетровск, 2012. С. 169–173.
692. Ягупов В. В. Становление понятийно-терминологического аппарата компетентностного подхода к профессиональному образованию. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*: зб. наук. праць. Київ: Пед. думка, 2013. Вип. 6. С. 26–33.
693. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. Москва: Сентябрь, 2000. 112 с.
694. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования. Москва: Сентябрь, 2000. 175 с.
695. Якса Н. В. Основы педагогических знаний: навч. посіб. Київ: Знання, 2007. 358 с.
696. Якса Н. В. Основы педагогических знаний: навч. посіб. Київ: Знання, 2007. 358 с.

697. Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх учителів: теорія і методика міжкультурної взаємодії в умовах Кримського регіону: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 568 с.
698. Янжула О. В. Взаємозв'язок комунікативної компетентності та групової взаємодії. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 39. С. 68–71.
699. Ярмаченко М. Д. Педагогічний словник. Київ: Педагогічна думка, 2001. 514 с.
700. Ярошинська О. О. Категорія «середовище» та міждисциплінарний підхід у представленні моделей середовища. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія: зб. статей*. Ялта: РВВ КГУ, 2013. Вип. 4. С. 39–45.
701. Ярошинська О. Середовищний підхід в професійній освіті: теоретичні засади та перспективи впровадження. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. праць Уманського державного пед. ун-ту ім. П. Тичини / гол. ред.: Н. С. Побірченко*. Умань: ПП Жовтий О. О., 2011. Вип. 4. Ч. 1. С. 104–109.
702. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Умань, 2015. 543 с.
703. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 365 с.
704. Ясінський А. М., Ясінський М. М. Використання віртуальних образів у навчанні історії. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. 2014. Вип. 2. С. 288–297. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppog_2014_2_41 (дата звернення: 03.09.2020).
705. Яшанов С. М., Яшанов М. С. Організаційно-методичні засади позааудиторної самостійної роботи студентів в інформаційно-навчальному середовищі закладу вищої педагогічної освіти. *Educational discourse. Humanities sciences: collection of scientific papers*. Київ : Видавництво «Гілея», 2018. Вип. 7 (8). С. 40–50.
706. Яшанов С. М., Яшанов М. С. Реалізація компетентнісного підходу в інженерно-педагогічній освіті. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Київ, 2018. Вип. СХХХІ (141). С. 258–266.
707. Яшанов С. М. Теоретико-методичні засади системи інформативної підготовки майбутніх учителів трудового навчання: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2010. 529 с.
708. Anderson I. *History and Computing*. URL: https://archives.history.ac.uk/makinghistory/resources/articles/history_and_computing.html (дата звернення: 03.09.2020).

709. Bloom B. S. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York: David McKay Company, 1956. 297 p.
710. Boden M. *The Creative Mind: Myths And Mechanisms* (2nd ed.). New York, NY: Routledge, 2004. 339 p.
711. Boonstra O., Breure L., Doorn P. *Past, Present and Future of Historical Information Science*. Amsterdam, 2004.
712. Contribution to the Second DeSeCo Symposium. Rychen D.S., Salganik L.H., & McLaughlin M.E. (Eds.) – Neuchatel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office, 2003. 212 p. URL: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/en/home.html> (дата звернення: 03.09.2020).
713. Cropley D. H., Cropley A. J. Engineering creativity: A systems concept of functional creativity. *Creativity across domains: Faces of the muse*. 2005. Vol.1, Issue 15. P. 169–185.
714. Definition and Selection of Key Competencies. *Executive Summary*. 2005. URL: <https://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html> (дата звернення: 03.09.2020).
715. European Union. Key Competencies for Lifelong Learning: Recommendation of the European Parliament and to the Council of 18 December 2006 (2006/962/EC) *Official Journal of the European Union*. 2006. 30 December. P. I. 394/10 - I. 394/18. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962> (дата звернення: 03.09.2020).
716. European Qualifications Framework for Lifelong Learning. *European Quality Assurance*. 2010. URL: <http://www.eqavet.eu/gns/policy-context/european-vet-initiatives/european-qualifications-framework.aspx>.
717. Fry H., Ketteridge S., Marshall S: Understanding student learning. *A handbook for teaching and learning in higher education*. Routledge, 2009. P. 8–26. URL: <https://zourpri.files.wordpress.com/2014/01/a-handbook-for-teaching-and-learning-in-higher-education.pdf>. (дата звернення: 12.07.2020).
718. Hakim A. Contribution of Competence Teacher (Pedagogical, Personality, Professional Competence and Social) On the Performance of Learning. *The International Journal Of Engineering And Science* (IJES). 2015. Vol. 4. Issue 2. P. 01–12. URL: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/36989616/A42301012.pdf?1426491773=&response-content-disposition=inline%3BAPKAJLOHF5GGSLRBV4ZA> (дата звернення: 03.09.2020).
719. Holmes L. *Understanding professional competence : beyond the limits of functional analysis*. URL: <http://www.re-skill.org.uk/re/skill/profcomp.htm> (дата звернення: 03.09.2020).
720. Kunter M., Klusmann U., Baumert J., Richter D., Voss T., Hachfeld A. Professional competence of teachers: Effects on instructional quality

- and student development. *Journal of Educational Psychology* 2013. № 105(3). P. 805–820. URL: <https://doi.org/10.1037/a0032583> (дата звернення: 03.09.2020).
721. McCrank L. J. *Historical Information Science: An Emerging Unidiscipline*. New Jersey, 2001.
722. Murray P. Designing For Business Benefits From Knowledge Management. *Knowledge Horizons: The Present and The Promise of The Knowledge Management*. Heinemann, 2000. P. 23–32.
723. National Standards for United States History and National Standards for World History. *The History Teacher*. 1995. Vol. 28. № 3. P. 297–386.
724. Pimentel K., Teixeira K. *Virtual Reality: through the New Looking Glass*. New York : Intel / Windcrest / McGraw-Hill, Inc., 1993. 301 p.
725. Ruchen Dominique S. *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Hogrefe & Huber Publishers, Germany, 2003. 206 p.
726. Schroeder R. Possible Worlds. *The Social Dynamic of Virtual Reality Technology*. Oxford: Westview Press, 1996. 203 p.
727. The «Virtual Museum»: New Perspectives For Museums to Present Objects and Information Using the Internet as a Knowledge Base and Communication System / School of Information Science, University of Saarland, Germany. URL: http://is.uni-sb.de/projekte/sonstige/museum/virtual_museum_isi98 (дата звернення: 03.09.2020).
728. Tuning Educational Structures in Europe. *Tuning Educational Structures in Europe*. URL: <http://www.unideusto.org/tuningeu> (дата звернення: 03.09.2020).
729. Virtual Museum. *Britannica Online Encyclopedia*. URL: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/630177/virtual-museum>. 16.10.2008 p.
730. Zhanguzhinova M. Y. Formation of the Professional competence of students – future teachers of Vocational training in the system of higher education in Kazakhstan. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. 2017. № 1. P. 275–285. URL: <http://conference.ru.lv> (дата звернення: 03.09.2020).

Наукове видання

ГРИЦЕНКО Андрій Петрович

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ У ПРОЦЕСІ
ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

Монографія

Комп'ютерний набір *А.П. Гриценко*
Комп'ютерна верстка *С.П. Цьома*

Підп. до друку 26.02.2020.

Формат 60x84/16. Гарнітура Arial.

Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 20,81.

Ум. фарб.-відб. 20,81. Обл.-вид. арк. 18,87.

Тираж 200 пр. Вид. № __.

Видавець і виготовлювач:

ФОП Цьома С.П. 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.

Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:

серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.