

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ  
І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ  
ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ**

**УДК: 377-057.87:613.9**

**ПОГОДЖЕНО**

**ДОПУСКАЄТЬСЯ ДО ЗАХИСТУ**

Декан гуманітарно-педагогічного  
факультету

Завідувач кафедри  
педагогіки

\_\_\_\_\_ Інна САВИЦЬКА

\_\_\_\_\_ Руслан СОПІВНИК

«\_\_\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2024 р.

«\_\_\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2024 р.

**МАГІСТЕРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

на тему: **«ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ  
ДИСЦИПЛІН»**

Спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»

Освітньо-професійна програма: «Педагогіка вищої школи»

Орієнтація освітньої програми: освітньо-професійна

**Гарант освітньої програми**

к. пед. наук, доцент \_\_\_\_\_

Чередник Л.М.

**Керівник магістерської роботи**

канд. пед. наук, доцент \_\_\_\_\_

Світлана ВИГОВСЬКА

**Виконав**

\_\_\_\_\_

Юрій РАБОШ

**КИЇВ – 2024**

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ  
І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ**

**ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ**

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

Завідувач кафедри педагогіки

доктор педагогічних наук,

професор

\_\_\_\_\_ Руслан СОПІВНИК

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2023 р.

**ЗАВДАННЯ**

**ДО ВИКОНАННЯ МАГІСТЕРСЬКОЇ РОБОТИ СТУДЕНТУ**

**Рабошу Юрію Миколайовичу**

Спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»

Освітньо-професійна програма: «Педагогіка вищої школи»

Орієнтація освітньої програми: освітньо-професійна

Тема магістерської роботи: «Формування професійної компетентності майбутніх педагогів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін»,

затверджена наказом ректора НУБіП України від 12.12.2023 р. № 2253.

Термін подання завершеної роботи на кафедру 01 листопада 2024 р.

Вихідні дані до магістерської кваліфікаційної роботи: Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти XXI ст., Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття); Стратегія розвитку освіти в Україні на 2021–2031 роки; посібники, словники, довідники, методична, наукова література щодо теми дослідження

Перелік питань, що підлягають дослідженню:

1. Проаналізувати психолого-педагогічну літературу для уточнення сутності та структури професійної компетентності випускника освітньої

установи.

2. Визначити зміст та особливості формування професійної компетентності майбутніх педагогів через вивчення гуманітарних дисциплін у закладі освіти.

3. Розробити та перевірити модель формування професійної компетентності майбутніх педагогів за допомогою гуманітарних дисциплін у навчальному процесі.

4. Розробити програмно-методичне забезпечення для розвитку професійної компетентності студентів на основі системного структурування змісту та діяльнісної організації навчального процесу.

Дата видачі завдання: 10. 10. 2023 р.

**Керівник магістерської роботи** \_\_\_\_\_ Виговська С.В.

**Завдання прийняв до виконання** \_\_\_\_\_ Рабош Ю.М.

## РЕФЕРАТ

Магістерська робота на тему «Формування професійної компетентності майбутніх педагогів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін» складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури та додатків.

Обсяг магістерської кваліфікаційної роботи 123 сторінки, у списку використаних джерел наведено 77 найменувань. У роботі подано 4 таблиці та 7 рисунків.

У вступі до магістерської роботи визначені актуальність, мета, завдання, об'єкт, предмет, методи дослідження, теоретична цінність, практичне значення дослідження, структура магістерської роботи.

У першому розділі роботи «**Формування професійної компетентності майбутнього педагога у науковій літературі**» встановлено, що педагогічна реальність є об'єктом всебічного вивчення – методологічного, теоретичного та прикладного. Це дало можливість її описати за допомогою наукових, технологічних та практичних знань. Процес трансформації педагогічної реальності у відповідності з цілями навчання та виховання має багаторівневий характер. Кожен рівень педагогічної діяльності потребує відповідного знання та підходів.

Інтеграція антропологічного, системно-діяльнісного та соціокультурного підходів дозволяє створити освітню систему, яка сприятиме формуванню професійної компетентності майбутнього педагога..

У другому розділі магістерської роботи «**Роль гуманітарних дисциплін у формуванні професійної компетентності майбутнього педагога**» було проаналізовано підходи до формування професійної компетентності майбутнього педагога.

Аналіз показав, що для розуміння педагогічної реальності та вирішення професійних завдань у процесі вивчення гуманітарних дисциплін необхідно використовувати методи, які активізують як розумову, так і емоційну сферу студента. Це включає навчальні матеріали, що викликають емоційний відгук, і

процеси співпереживання, які допомагають майбутньому вчителю краще вирішувати професійні задачі.

Дослідження підтверджують, що подача гуманітарного матеріалу стає більш ефективною, коли вона представлена як раціонально, так і образно, наприклад, у вигляді схем і моделей, які полегшують сприйняття та розуміння.

Гуманітарні дисципліни, окрім виховних та освітніх функцій, можуть стати основою для формування професійних навичок, якщо вони включатимуть соціальний та професійний досвід студентів. Це вимагає, щоб навчальний процес будувався логічно, з акцентом на розуміння природи педагогічних процесів, що стає можливим при систематичному підході до структури освіти.

У третьому розділі магістерської роботи **«Змістові та методичні аспекти формування професійної компетентності студентів в процесі вивчення гуманітарних дисциплін»** підведено підсумки дослідницької роботи. Дослідно-експериментальна робота була спрямована на апробацію моделі формування професійної компетентності майбутнього педагога щодо гуманітарних дисциплін в освітньому процесі освітнього закладу. Логіка реалізації розробленої моделі передбачала системне структурування навчального гуманітарного матеріалу на засадах теорії змістовного узагальнення, фундаменталізації та професіоналізації освіти. Як педагогічна технологія обрана технологія, що відповідає принципам діяльнісного підходу, оскільки відповідає запропонованій дидактиці побудови освітнього процесу та логіці формування компетенцій.

Контрольні зрізи, проведені перед початком формуючого експерименту, не показали суттєвих відмінностей у контрольних та експериментальних групах. Експериментальні дані розподілилися таким чином: репродуктивний рівень професійних компетенцій мають 35% студентів; репродуктивно-творчий – 44,3% студентів; творчо-репродуктивний – 17,7%; творчий – 2,9% студентів коледжів.

У ході дослідно-експериментальної роботи студенти контрольних груп продовжували заняття в умовах традиційного освітнього процесу, тоді як в

експериментальних групах було реалізовано розроблену модель формування професійної компетентності майбутнього педагога у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, вибудовану відповідно до логіки розвитку педагогічної діяльності та виділених педагогічних умов формування професійних компетенцій.

Структура навчального матеріалу та методика проведення занять спрямовувала діяльність студентів не стільки на його засвоєння, скільки на пошук та виявлення теоретичної основи знань дисципліни в цілому, її змістовного розділу чи окремої теми, що дозволило насамперед знайомити студентів із загальними закономірностями, а потім розглядати приватні випадки їхнього прояву. Визначення як фундаментальної одиниці дисципліни гуманітарного циклу «Основи філософських знань» категорії буття дозволило у змісті освіти виділити інваріантну структуру, яка, поступово ускладнюючись, розгортається по спіралі від загального до приватного, а потім проникає в сутність буття за допомогою прояву його найважливіших компонентів на конкретно ситуаціях, усвідомлюючи наявність внутрішніх зв'язків між об'єктами та процесами досліджуваної дійсності.

Подання гуманітарних знань з використанням засобів раціональної та образної презентації, що реалізується у формі фреймів, дозволило посилити традиційну практику викладання гуманітарних дисциплін у системі освітнього закладу образним структуруванням їх змісту. Структурування навчального гуманітарного знання здійснювалося за допомогою фреймових схем, які використовувалися як засіб додаткової наочної презентації навчального матеріалу, а також як спосіб концентрації уваги майбутніх учителів на вузлових, ключових поняттях, суттєвих ознаках системи, що вивчається. Фреймові схеми конструювалися відповідно до логіки системного аналізу, що включає етапи цілісного сприйняття предмета, що вивчається, виявлення його структурних елементів і форм їх взаємодії, формулювання нового знання. Використання фреймових схем як форму структурування змісту освіти зумовило ефективну інтеріоризацію елементів педагогічної діяльності.

Результати формуювального експерименту показали кількісні та якісні зміни у співвідношенні рівнів сформованості компонентів професійної компетентності студентів експериментальних та контрольних груп. Результати дослідно-експериментальної роботи показують, що 8,6% студентів експериментальних груп мають творчий рівень сформованих компонентів професійної компетентності, тоді як у контрольних групах аналогічного рівня досягли 4,1% студентів; творчо-репродуктивний рівень демонструють 40,4% студентів експериментальних груп при 28,6% студентів у контрольних групах, репродуктивно-творчий рівень – 37,4% студентів експериментальних груп та 41,6% студентів контрольних груп, репродуктивний – відповідно 14,2% та 25,2% студентів.

Загалом дослідно-експериментальна робота показала успішну апробацію розробленої моделі формування професійної компетентності майбутнього педагога щодо гуманітарних дисциплін у освітньому закладі. Порівняльний аналіз традиційної та експериментальної практики дозволив констатувати ефективність реалізації виділених педагогічних умов формування професійної компетентності майбутнього педагога щодо гуманітарних дисциплін за умов специфіки основних освітніх програм середньої професійної освіти. Зафіксовано суттєву відмінність у показниках рівня сформованості професійних компетенцій у студентів контрольних та експериментальних груп, що підтверджує нашу ідею щодо можливості використання дидактичного потенціалу дисциплін загального гуманітарного та соціально-економічного циклу у формуванні професійних компетенцій.

У загальних висновках підведено підсумки роботи.

**Ключові слова:** професійна компетентність, майбутній педагог, гуманітарні дисципліни, фрейми.

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	9
<b>РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ</b>	
<b>МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ .....</b>	
	144
1.1. Поняття та структура професійної компетентності педагога .....	14
1.2. Основні підходи до формування професійної компетентності майбутніх педагогів.....	255
Висновки до першого розділу .....	311
<b>РОЗДІЛ 2. РОЛЬ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ФОРМУВАННІ</b>	
<b>ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА .....</b>	
	333
2.1. Особливості викладання гуманітарних дисциплін в освітньому закладі	333
2.2. Образне подання навчального матеріалу у процесі формування професійної компетентності майбутнього педагога засобами гуманітарних дисциплін .....	3939
Висновки до другого розділу.....	511
<b>РОЗДІЛ 3. ЗМІСТОВІ ТА МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ</b>	
<b>ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ</b>	
<b>ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН.....</b>	
	566
3.1. Досвід експериментального моделювання педагогічних умов формування професійної компетентності студентів в освітньому процесі.....	566
3.2. Проектування змісту гуманітарної освіти в коледжі в умовах компетентно-орієнтованого освітнього процесу.....	78
3.3. Реалізація методики формування професійної компетентності майбутнього педагога засобами гуманітарних дисциплін .....	922
Висновки до третього розділу .....	1066
ВИСНОВКИ.....	1112
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	11718

## ВСТУП

Глобальні зміни, що відбуваються у всіх сферах життєдіяльності українського суспільства, актуалізували проблему модернізації та реформування системи професійної освіти, в якій на перший план виходить людина та її здатність цілісно сприймати дійсність. Це дозволяє їй створювати цілісну картину світу, інтегровану з різноманітними процесами та явищами, розуміти їх взаємозв'язки та взаємодії. Важливою концептуальною основою оновлення змісту професійної освіти є компетентні підходи.

Державні стандарти новітнього покоління в професійній освіті відображають компетентнісну парадигму, в якій результати навчання представлені через компетенції, тобто очікувані досягнення випускників. Це спонукає до пошуку нових принципів організації навчального процесу, що фокусується не лише на розумінні професійних проблем, але й на їх практичному вирішенні майбутніми педагогами. Велика увага приділяється впровадженню технологій, які допомагають формувати у майбутніх вчителів цілісне розуміння професійної діяльності.

Проблема компетентнісного підходу висвітлена у численних роботах як українських, так і зарубіжних дослідників, таких як Дж. Равен [75], Н. Хомський [72]. Вона визначає здатність і готовність до професійної діяльності, а також подальший саморозвиток особистості. У дослідженнях українських вчених, таких як Груць Г. М. [8] та Пасічник О. В. [40], розглядається інтеграція професійних навичок та компетенцій у навчальний процес.

Інші вчені, зокрема Григоренко Г. В. та Бельмаз Я., аналізують роль гуманітарних дисциплін у формуванні професійної спрямованості фахівця. Вони досліджують, як культурні та світоглядні знання можуть допомогти в підготовці компетентних фахівців, а також у розкритті потенціалу гуманітарних наук [7, 1].

Методика викладання гуманітарних дисциплін в середній професійній освіті також досліджувалась українськими та англійськими вченими, такими як

Зязюн І. А. та Якименко Н. П. [18, 68], що дозволяє краще зрозуміти формування професійної компетентності майбутніх вчителів та їх практико-орієнтованих навичок.

Наукові дослідження англійських науковців, таких як А. Сміт [55] та Р. Вільямс [57], разом з працями українських колег, зокрема Л. Голубевої, приділяють увагу не лише змісту освіти, але й розвитку професійної компетентності через саморозвиток, гуманітарні підходи та педагогічну практику.

Таким чином, проблематика професійної компетентності та підходи до її формування стали центральними для сучасної педагогічної науки, інтегруючи світовий і національний досвід у сфері освіти.

Дослідження у сфері професійної освіти також охоплюють питання системної організації освітнього процесу, спрямованої на розвиток компетенцій студентів. Англійські вчені, такі як Дж. Дьюї [16] та А. Коллінз [77], разом з українськими дослідниками, такими як Пометун О. І., Пироженко Л. І. [45] і Кузьмінський А. І. [27], підкреслюють важливість системно-діяльнісного підходу. Вони стверджують, що цей підхід є найбільш ефективним для досягнення освітніх стандартів третього покоління. Важливим аспектом є формування особистісних якостей майбутніх фахівців через інтеграцію гуманітарних знань в їхню підготовку.

Потенціал гуманітарних наук у формуванні професійної компетентності особливо підкреслюється в дослідженнях таких українських науковців, як Луговий В. І. [33] і Левченко О. О. [30], а також англійських колег, зокрема Ф. Штерна [76] і Дж. Брунера [71]. Вони наголошують на тому, що гуманітарні дисципліни розширюють світогляд студентів, допомагають формувати етичні принципи і моральні цінності, необхідні для їхньої професійної діяльності.

Дослідження методики викладання гуманітарних дисциплін у середній професійній освіті свідчать про важливість інтеграції теоретичних знань з практичною підготовкою. Наприклад, у працях таких вчених, як Сухомлинська О. В. [57] і Савченко О. Я. [51], акцент робиться на формуванні у студентів

умінь рефлексивного аналізу педагогічних ситуацій. Це дозволяє їм самостійно приймати рішення та генерувати нові професійні ідеї.

Окрему увагу варто приділити дослідженням, що стосуються впровадження компетентнісно-орієнтованих освітніх технологій. Відомий англійський вчений Р. Барнетт [69], а також українські дослідники, зокрема Романенко Н [49], підкреслюють важливість адаптації освітнього процесу до вимог сучасного ринку праці. Це передбачає розвиток у студентів таких компетенцій, як критичне мислення, креативність, комунікаційні навички та здатність до командної роботи.

Значний внесок у розвиток систем компетентнісного навчання внесли також англійські науковці, такі як Говард Гарднер [73] і Річард Бойацис [73], які досліджують мультидисциплінарні підходи до освіти. Вони наголошують на важливості формування у студентів здатності адаптувати свої знання та навички до різних професійних контекстів.

Таким чином, сучасна професійна освіта ґрунтується на поєднанні національного і світового досвіду в галузі розвитку компетенцій. Компетентнісний підхід, інтеграція гуманітарних наук та новітніх освітніх технологій створюють умови для підготовки фахівців, здатних до постійного професійного та особистісного зростання. Це дозволяє забезпечити ефективну підготовку кадрів, що відповідають сучасним викликам і потребам суспільства.

**Метою нашого дослідження** є теоретично обґрунтувати педагогічні умови та розробити методiku формування професійної компетентності майбутніх педагогів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Актуальність цієї проблеми, її практичне значення та недостатня дослідженість у теоретичному плані дозволили сформулювати тему дослідження: «Формування фахових компетентностей майбутніх педагогів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін».

**Об'єктом дослідження** є процес формування професійної компетентності майбутніх педагогів.

**Предметом дослідження** є педагогічні умови та методика формування

професійної компетентності майбутніх педагогів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Для досягнення мети дослідження були поставлені такі **завдання**:

1. Проаналізувати психолого-педагогічну літературу для уточнення сутності та структури професійної компетентності випускника освітньої установи.

2. Розкрити зміст та особливості формування професійної компетентності майбутніх педагогів через вивчення гуманітарних дисциплін у закладі освіти.

3. Визначити педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх педагогів.

4. Розробити методику формування професійної компетентності студентів в процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

**Методи дослідження** включають:

Теоретичні методи: аналіз і синтез теорій; абстрагування і конкретизація; перехід від абстрактного до конкретного.

Емпіричні методи: аналіз досвіду освітніх закладів, нормативно-методичної документації, вивчення методичних матеріалів і звітності; педагогічне спостереження, анкетування.

**Дослідно-експериментальною базою дослідження** є фаховий коледж «Універсум» Київського столичного університету імені Бориса Грінченка. Усього дослідженням було охоплено понад 60 студентів та 5 викладачів коледжу.

**Теоретична значущість дослідження** полягає в уточненні поняття «професійна компетентність випускника освітнього закладу» як інтегративної багаторівневої особистісної освіти, що включає синтез фундаментальних знань, загальних способів діяльності, особистісних якостей, що виражається в теоретичній та практичній готовності до ефективного вирішення типових та нестандартних соціальних та професійних завдань, трактування якого підходить до її формування у освітньому процесі освітнього закладу.

**Практична значущість дослідження:** розроблено курс дисципліни гуманітарного циклу «Основи філософських знань» із використанням комплексу фреймових схем для наочного подання змісту дисципліни.

**Структура магістерської роботи.** Магістерська робота складається із вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних літературних джерел, який містить 77 найменувань. Загальний обсяг магістерської роботи – 123 сторінки, включає 4 таблиці і 7 рисунків.

## РОЗДІЛ 1.

# ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

### 1.1. Поняття та структура професійної компетентності педагога

Мета та результат сучасної професійної освіти співвідносяться з поняттям «компетентність», яке стало не лише актуальною теоретичною проблемою, а й предметом розробок нормативно-правових актів, які суворо регламентують діяльність освітніх установ. Закон України "Про освіту" [47], Закон України "Про вищу освіту" [46], Державний стандарт професійної (професійно-технічної) освіти [11], а також Концепція нової української школи [25] та інші нормативні документи., державні освітні стандарти склали нормативну основу компетентісно-орієнтованої професійної освіти.

Цей підхід спрямований на те, щоб майбутній педагог здобув цілісний досвід вирішення як життєвих, так і професійних завдань. Суть професійної освіти полягає у формуванні компетенцій, що стають основною метою освітнього процесу. Такий рівень підготовки забезпечується сукупністю всіх елементів освітніх програм, які включають зміст і технології, спрямовані на досягнення нових професійних цілей. Важливим аспектом інновацій у цій сфері стає проблема особистісного розвитку майбутнього педагога.

Компетентісна парадигма професійної освіти вимагає перегляду ролі особистості в освітньому процесі. Тепер основною задачею є підготовка спеціаліста, здатного виконувати певні соціальні та виробничі функції, відповідати встановленим суспільством моделям поведінки. Проте, у такій системі може виникнути небезпека відчуження педагога від ціннісної складової педагогічної діяльності, яка є духовною й зосереджена на найважливішій цінності – Людині. Надмірна раціоналізація та технологізація педагогічного процесу можуть призвести до знеособлення цієї діяльності, надання їй авторитарного характеру та жорстких нормативних рамок, що позбавляє її морально-духовної суті [32].

При цьому, дослідження як вітчизняних, так і закордонних науковців демонструють, що успішність професійної діяльності залежить не лише від предметно-функціональної готовності (знань, умінь і навичок), але й від особистісних та соціальних характеристик, що визначають якість соціальної взаємодії, її зміст та форми.

Пильна увага суспільства до гуманітаризації освіти тісно пов'язана з розвитком антропологічного знання та сучасних філософських концепцій, які ставлять людину в центр педагогічної теорії та практики. Ця проблема стає особливо актуальною і в освітній сфері, оскільки вона, разом із представниками виробничих галузей, прагне виховати фахівця, здатного поєднувати професійну діяльність з соціальними контекстами.

Сучасний освітній процес у професійних навчальних закладах покликаний створити умови для формування гуманістичних професійно-особистісних характеристик у майбутніх фахівців. Це пов'язано з тим, що успішна професійна діяльність залежить не лише від виконання технічних функцій згідно з професійними стандартами, але й від здатності вирішувати комплексні виробничі та соціальні завдання, співпрацюючи з іншими людьми [56].

Професія допомагає людині інтегруватися у суспільство через виконання своїх професійних обов'язків. Проте, крім цього функціонального включення у соціум, важливо, щоб людина засвоїла смисли та цінності культури, що оточує її. У процесі освоєння цих цінностей формується духовність, світогляд та розуміння свого місця в суспільстві. Інакше кажучи, професія набуває справжнього сенсу для особистості тоді, коли вона допомагає не лише в роботі, але й у самореалізації, виявленні індивідуальності та формуванні свого неповторного "людського обличчя" у різноманітному й суперечливому світі культури.

Необхідність гуманітаризації професійної освіти сьогодні є загальноновизнаною, однак актуальним залишається питання гармонійного поєднання гуманітарного та професійного компонентів у межах освітнього

процесу. Важливо знайти баланс між гуманітаризацією і професіоналізацією, щоб освітній процес сприяв не лише загальному розвитку особистості, але й формуванню фахівця високого рівня. Адже без належної професіоналізації підготовка спеціаліста втрачає сенс. Водночас, постає питання: чи можуть гуманітарні дисципліни, виконуючи свою специфічну функцію розвитку особистості, паралельно сприяти професійному становленню фахівця? [5].

Сучасні концептуальні засади педагогічної освіти будуються на ціннісних і цільових орієнтирах, враховуючи необхідність змін, що мають відбутися у професійній підготовці. Вони повинні відображати сучасні моделі професійної освіти та забезпечувати формування компетентного педагога, базуючись на логіці його розвитку, психолого-педагогічних механізмах та потенціалі дисциплін освітнього стандарту.

Системні зміни у професійній освіті вимагають перегляду її теоретичних основ, зокрема:

- Визначення основних інструментальних підходів та ідей, які лежать в основі конструювання освітніх систем і процесів, спрямованих на досягнення нових цілей у підготовці майбутнього педагога.

- Опис специфічних засобів та умов, що сприяють формуванню базових професійних характеристик спеціаліста в процесі навчання.

- Відбір та систематизація провідних принципів визначення змісту професійної освіти і педагогічних технологій, які дозволяють досягти цілей освітньої організації.

Таким чином, гуманітарні дисципліни можуть стати важливим елементом підготовки фахівця, якщо їхній зміст і методи викладання гармонійно інтегровані в загальний процес професійної підготовки.

У контексті нашого дослідження виникає потреба:

- Чіткішого визначення сутності та структури професійної компетентності випускників;

- Аналізу потенціалу та специфіки освітнього процесу як основи для формування студентів як активних учасників їхньої майбутньої професійної

діяльності;

- Уточнення ролі гуманітарних дисциплін у становленні особистості майбутнього педагога, а також ролі гуманітарних знань у формуванні суб'єктивного досвіду студентів;

- Формування змісту гуманітарних знань з урахуванням антропологічних, соціокультурних і системно-діяльнісних підходів;

- Пошуку шляхів підвищення педагогічного потенціалу гуманітарної освіти в процесі професійної підготовки студентів.

Сучасна система педагогічної освіти в Україні, на основі аналізу її результатів, потребує суттєвих змін через низку недоліків:

- Орієнтованість на стандартизацію педагогічної діяльності та мислення, де акцент робиться на предметно-методичному підході. Це призводить до відтворення знань та навичок, які не дозволяють майбутнім педагогам приймати самостійні рішення в умовах непередбачуваних педагогічних ситуацій;

- Недостатній акцент на формування високого рівня загальної та професійної культури педагогів;

- Дисбаланс між теоретичною та практичною підготовкою педагогів, що заважає формуванню готовності до інноваційної діяльності;

- Недостатня увага до авторського, творчого аспекту педагогічної діяльності [21];

- Відсутність системного підходу до педагогічної дійсності як до цілісного, динамічного процесу [48].

Хоча за останні роки система педагогічної освіти в Україні зазнала певних змін, її якість залишається схожою на попередню. Багато науковців погоджуються, що шлях до інноваційного розвитку цієї системи полягає у впровадженні нової освітньої парадигми.

Після підписання Болонської угоди в освітній системі України почала активно впроваджуватися ідея зміни орієнтирів, перенесення акценту з традиційної парадигми на компетентнісний підхід. Ця зміна, як зазначають

деякі експерти, відкриває можливості для підвищення академічного та професійного визнання за рахунок кращої сумісності та порівнюваності дипломів і кваліфікацій, а також збільшення мобільності випускників професійних навчальних закладів. Хоча в українській освітній системі все ще точаться дискусії щодо доцільності таких змін, компетентнісний підхід уже міцно закріпився в педагогічній теорії й став основою для розробки нових професійних стандартів освіти. Ці стандарти гарантують мінімальний рівень сумісності, необхідний для взаємного визнання кваліфікацій на європейському ринку праці [34].

Разом з тим, особливо актуальною стає проблема якості освітнього процесу, яка може бути покращена через вдосконалення навчального контенту та впровадження ефективних педагогічних технологій. Однак, у практиці зміна освітньої парадигми не призвела до принципових змін у змістовно-технологічній основі освітнього процесу, що не дозволило досягти очікуваних результатів у підготовці фахівців. Це дає можливість критикам стверджувати про недостатню ефективність компетентнісного підходу і необхідність подальшого вдосконалення організації професійної освіти.

Цю ситуацію ускладнює той факт, що деякі дослідники, зокрема Хом'як Н., вказують на те, що поняття «компетентність» не охоплює всі ментальні та предметні здібності. Особливості гуманітарних дисциплін, на їхню думку, не дозволяють повною мірою реалізувати завдання та потенціал компетентнісного підходу в організації професійної освіти [63].

Теоретичний аналіз показав, що значний внесок у розробку проблеми професійної компетентності зробили як зарубіжні, так і вітчизняні вчені, зокрема: Драч І. [13]., Заяць І. М. [17]., Олійник В. [38], Дж. Равен [75], Н. Хомський [72], та інші. Вважається, що витoki компетентнісного підходу слід шукати в працях видатних учених у галузі психолінгвістики.

На основі цих досліджень почали формуватися стандарти оцінки засвоєння іноземних мов, що дало змогу розробити методи кваліметричної оцінки освітніх процесів. У середині 1980-х років англійський психолог

Дж. Равен запропонував детальне визначення компетентності. У своїй класичній праці «Компетентність у сучасному суспільстві» він описав її як складне явище, що складається з багатьох компонентів, які можуть бути як когнітивними, так і емоційними [75]. За його визначенням, різні види компетенцій формують "мотивовані здібності", що можуть замінювати одне одного як складові ефективної поведінки. Равен також порівнює компетенції з такими поняттями, як «готовність», «здатність», «ставлення» та «самоконтроль».

Основними характеристиками компетентності фахівця є його досвід діяльності, активна позиція в умовах невизначеності, готовність і здатність до дій, рефлексія, а також вміння вирішувати проблемні ситуації. Особливу увагу в контексті нашого дослідження привертають думки Олійника В., який зазначає, що компетентність виявляється в момент включення людини в діяльність [38]. Це не що інше, як її актуалізовані знання, уміння та засоби діяльності, які вона застосовує у відношенні до певного кола предметів та процесів. Важливим доповненням до цих міркувань є твердження Чепіля М. М., який вважає, що професійна компетентність спрямовує особистість на розвиток самонавчання, самоосвіти, самовизначення та самоактуалізації [64].

Загальний аналіз поняття "професійна компетентність" дозволяє зробити висновок, що це характеристика, яка відображає як мету, так і якість підготовки фахівців у різних галузях. Проте серед дослідників немає єдиної думки щодо її структури. Наприклад, Пилипишин О. І., Бондаренко С. В. трактують професійну компетентність як комплексну характеристику, що включає сукупність знань, умінь, навичок і кваліфікацій [42]. Натомість Руденко І. І. і Коломоєць І. В. визначають її як загальну здатність [50, 24].

Щодо компетентностей педагога, існують дві основні точки зору. Перша представлена групою дослідників (Пасічник Л. П., Тимошенко О) [39, 60]. Вони вважають, що професійна компетентність педагога — це інтегральна характеристика особистості, що визначає здатність фахівця вирішувати професійні завдання, використовуючи свої знання, професійний і життєвий

досвід, цінності та схильності. Цю компетентність вони ділять на три групи: ключові, базові та спеціальні компетентності. Ключові компетентності необхідні для будь-якої професійної діяльності та забезпечують успішність особистості у швидкозмінному світі. Базові компетентності відображають специфіку педагогічної діяльності, а спеціальні стосуються конкретної предметної сфери.

Важливим висновком авторів є те, що ці три види компетентностей взаємопов'язані та розвиваються одночасно, що сприяє формуванню індивідуального стилю педагогічної діяльності, створює цілісний образ фахівця і в результаті забезпечує становлення його професійної компетентності як інтегративної особистісної характеристики. Ця ідея підкреслює необхідність такої організації освітнього процесу, яка стимулює розвиток усіх сторін особистості майбутнього педагога.

Інша точка зору належить авторам (Сікорський П. Г., Петренко А. І.) [54, 41]. Вони поділили професійні компетентності педагога на групи відповідно до основних компонентів структури діяльності. Їхня модель включає такі елементи, як професійно-педагогічна спрямованість, загальна культура, постановка учня на позицію суб'єкта діяльності, мотивація навчання, інформаційна компетентність, вміння приймати педагогічні рішення та організовувати навчальну діяльність.

Порівняльний аналіз двох підходів до структури професійних компетенцій педагога показує, що вони радше доповнюють один одного, ніж суперечать. Обидва підходи визнають важливість послідовної та закономірної актуалізації професійних компетенцій у рамках педагогічної діяльності. Це означає, що формування компетенцій не може бути розділене на окремі етапи, як, наприклад, вивчення знань чи розвиток умінь і особистісних якостей. Замість цього, усі складові професійної компетентності повинні розвиватися одночасно в єдиному освітньому процесі, поступово розкриваючи свій потенціал.

Ключовою умовою ефективного формування професійних компетенцій є

синхронне включення всіх компонентів освітнього процесу, що забезпечує його функціональну повноту. Це досягається за рахунок одночасної взаємодії всіх учасників процесу — студентів, викладачів і зовнішнього середовища. Дослідники Кравченко Т. А., Борисюк Н. А. підкреслюють, що для досягнення системного резонансного результату необхідно, щоб педагогічні засоби, залучені на всіх рівнях освітнього процесу, створювали належні педагогічні потенціали та стимули [26, 3].

Особливістю такого освітнього процесу є когерентна взаємодія між індивідуальними прагненнями, цілями та мотивами учасників. Завдяки цій когерентності забезпечується цілісність процесу як відкритої структури, де студенти та викладачі об'єднуються для спільного засвоєння знань. Така взаємодія дозволяє кожному студенту обрати "оптимальну" траєкторію розвитку, що максимізує його навчальні досягнення.

Ще однією важливою рисою цього підходу є ізоморфізм освітнього процесу з педагогічною діяльністю. Це означає, що освітній процес повинен відображати структуру та логіку розвитку педагогічної діяльності, показуючи нелінійний характер свого розвитку. Людина, як носій професійних компетенцій, є багатовимірною, оскільки поєднує когнітивні, емоційні та поведінкові складові. Відповідно, освітній процес теж має бути нелінійним, що характеризується багатоваріантністю, непередбачуваністю та різноманітністю шляхів еволюції.

Нелінійність освітнього процесу призводить до зміни взаємовідносин у системах «студент-студент», «студент-викладач», «студент-зовнішнє середовище». Складність полягає в тому, що освітній процес зазнає впливу багатьох факторів, які важко передбачити та врахувати. Це створює виклики як для викладачів, так і для студентів у контексті управління навчальною діяльністю.

Особливо важливим аспектом дослідження є значення емоційної сфери особистості майбутнього педагога. Ми вважаємо, що розвиток емоційної сфери є каталізатором для розвитку інших аспектів особистості. Це означає, що під

час побудови навчального процесу необхідно враховувати вплив матеріалу на емоційну складову особистості, адже це сприятиме загальному розвитку майбутнього педагога.

Сукупність компонентів освітнього процесу повинна враховувати двоїстість людського мислення, що включає як раціонально-логічну, так і емоційно-образну складові. Це означає, що пізнання педагогічної дійсності можливе лише через залучення як когнітивних, так і емоційно-поведінкових сфер особистості. Згідно з Полторацьким Г. О., "відключеність" одного з цих рівнів не дозволяє людині досягнути світ у його повноті, що в свою чергу негативно впливає на здатність адекватно будувати свою поведінку [43].

Цю думку підтримували багато класиків педагогічної думки, зокрема В.О. Сухомлинський і К.Д. Ушинський, які вказували на необхідність подолання розриву між раціональним і емоційним аспектами життя [59, 58]. Вони підкреслювали важливість поєднання цих двох аспектів у формуванні цілісної особистості.

В.О. Сухомлинський підкреслював, що переконання особистості не можуть існувати без емоційної складової, а сила переконань залежить від того, наскільки вони наповнені позитивними почуттями [58]. Це підтверджується дослідженнями педагогів, таких як Литовченко О. В., Гусак Н. В. та інших, які акцентують увагу на ролі емоційно-ціннісного ставлення до навчального матеріалу [31, 10]. Емоційно насичене сприйняття навчального матеріалу сприяє формуванню моральних орієнтацій, які стають мотивацією професійної педагогічної діяльності.

Дроздова В. також наголошує, що діяльність без емоційно-оцінкових відносин не може бути фактором морального розвитку особистості. Емоційна складова є основним "нервом" педагогічного процесу, який допомагає зробити навчальний матеріал зрозумілим і пережитим [14]. За Шевченко О. А., матеріал лише тоді може стати "живим знанням", коли він не тільки раціонально засвоєний, а й емоційно пережитий [66]. Коваленко А. В. додає, що знання не просто запам'ятовуються, вони "проживаються" і стають частиною

особистісного досвіду, коли студент інтегрує їх у свої переживання та вчинки [22].

Цей емоційний компонент є вирішальним для формування компетентного педагога, адже він переводить майбутнього вчителя з позиції пасивного виконавця до активного суб'єкта професійної діяльності. Це забезпечує розвиток емпатії, співпереживання та глибшого розуміння інших людей, що є ключовими аспектами успішної педагогічної діяльності.

Формування особистості майбутнього педагога необхідно розглядати не ізольовано, а в контексті соціокультурного середовища, в якому він перебуває. Соціокультурний підхід передбачає, що особистісний розвиток відбувається через засвоєння культурних цінностей і норм, що формують відповідальне ставлення до світу. За таким підходом, навчальний матеріал повинен не лише надаватися як змістовна проблема, але й представляти суб'єктивну проблемну ситуацію, наповнену універсальними культурними сенсами, художніми враженнями та рефлексією накопиченого досвіду.

Таким чином, освітній процес, орієнтований на розвиток емоційно-ціннісної сфери особистості, сприяє цілісному осягненню та пізнанню світу, що є необхідним для формування професійної компетентності педагога.

Образне подання навчального матеріалу може бути реалізоване через різноманітні форми, такі як малюнки, схеми, моделі, літературні тексти тощо. Незалежно від того, наскільки вони технічно досконалі, вони завжди мають ознаки художнього образу, який, за своєю суттю, виростає із чуттєвих вражень і слугує основою для формування понять. Понятійне мислення надбудовується над образним, проте це не означає, що раціональне мислення переважає над образним. Вони переплітаються: образ містить елементи поняття, а поняття може бути емоційно забарвленим. Як зазначає Кириленко М. О., процес засвоєння знань відбувається через уявлення про дійсність, яке виникає завдяки образам [19].

Іншими словами, поняття формуються через "образи-поняття", тимчасові когнітивні структури, що поєднують у собі елементи як раціонального, так і

емоційного мислення. Таким чином, навчальний матеріал, поданий у формі образів, стає матеріалом для мислення, який відрізняється від абстрактних понять своєю емоційною насиченістю. Образи не є простою копією дійсності, вони суб'єктивно переживаються та інтерпретуються, залишаючи лише найважливіші, сутнісні деталі, тоді як другорядні ознаки часто опускаються.

Гегель у своїх працях зазначав, що образ відображає "втілення загального в одиничному". Це означає, що образи представляють узагальнене уявлення про дійсність, де типові риси явищ є основними, а другорядні деталі не відображаються. У моделях, схемах і малюнках представлено лише найсуттєвіше, що дозволяє спростити і краще зрозуміти явища, відкинувши непотрібні деталі, які можуть відволікати [20].

Важливим принципом розробки презентацій навчального матеріалу є типологізація образів. Типологія полягає у виділенні спільних ознак явищ та класифікації їх за певними групами, що дозволяє створювати спрощені схематичні уявлення про дійсність. Це дозволяє абстрагуватися від зайвих деталей і зосередитися на найсуттєвішому, що сприяє глибшому пізнанню сутності явищ.

Образне сприйняття навчального матеріалу активізує сенсорні системи, мислення та уяву, створюючи умови для поєднання зовнішньої (предметної) і внутрішньої (психічної) діяльності. У цьому процесі важливу роль відіграє уява, яка сприяє емоційному переживанню пізнаваної дійсності. Така діяльність є амбівалентною, оскільки одночасно активує або пригнічує два протилежних, але взаємопов'язаних процеси: практичну діяльність і мислення.

Таким чином, образи стають "середньою ланкою" між практичною діяльністю і абстрактним мисленням, поєднуючи емоційне і раціональне, що робить їх ефективним засобом навчання.

Згідно з логікою дослідження, важливо звернути особливу увагу на педагогічний аспект створення та використання навчального матеріалу, представленого у вигляді образів. Насамперед, потрібно підкреслити необхідність когерентного поєднання матеріалів, які будуть використовуватися

на рівні чуттєвого, образного та понятійного сприйняття. Це дозволить створити єдиний вектор пізнавального процесу, а також допоможе глибше зрозуміти педагогічні явища. Крім того, образний матеріал повинен створюватися суб'єктами освітнього процесу та бути інтегрованим у контекст спеціально структурованого навчального матеріалу, що, в свою чергу, сприятиме формуванню студента як носія педагогічної діяльності.

## **1.2. Основні підходи до формування професійної компетентності майбутніх педагогів**

У вітчизняній педагогічній, психологічній та філософській літературі накопичено багатий досвід щодо моделей особистості та її професійної діяльності, а також умов, що сприяють їх впровадженню в освітній процес. Це дозволяє стверджувати, що освітній процес може ефективно формувати студентів як суб'єктів педагогічної діяльності. Важливими для нашого дослідження є такі положення:

- Педагогічна діяльність розглядається як метадіяльність, спрямована на вирішення соціальних завдань управління;
- Педагогічна діяльність є єдністю теоретичної та практичної складових;
- Формування педагогічної компетентності студентів відбувається через вирішення теоретичних та практичних завдань, що імітують реальні умови педагогічної діяльності.

У наукових роботах докладно описані умови, які сприяють формуванню особистості студента як суб'єкта педагогічної діяльності. Особливий інтерес становить думка Новікової О. А., згідно з якою освітній процес має бути побудований на основі уявлення про структуру особистості, її психічні механізми та поведінкові моделі [37]. Ця концепція може бути ефективно застосована й для формування професійної компетентності майбутнього педагога, якщо розробити відповідну педагогічну технологію та визначити зміст і принципи структурування навчального матеріалу.

Слід зазначити, що реалізація цих умов повинна сприяти розвитку

активної позиції студента як суб'єкта навчального процесу. При цьому освітній процес не лише допомагає студентам засвоювати знання про педагогічну діяльність, але й тренує їх у поступово ускладнених формах виконання цієї діяльності. Це вимагає детального вивчення природи педагогічної діяльності та умов, що забезпечують її ефективний розвиток.

Вивчення робіт таких авторів, як Савчук В. С, Микитенко В. М. та інших, дозволяє дійти висновку, що педагогічна діяльність є похідною від соціальної діяльності. Вона включає в себе всі ознаки діяльності, такі як [52, 35]:

1. Безперервність і гнучкість, що дозволяє взаємодіяти з навколишнім світом;
2. Наявність системи дій, які керуються внутрішніми програмами свідомості;
3. Перетворення суб'єктом предметів і явищ навколишнього світу;
4. Вираження внутрішніх життєвих смислів суб'єкта;
5. Відображення внутрішніх переживань та мислення суб'єкта.

Таким чином, педагогічна діяльність є специфічною та відрізняється від інших видів професійної діяльності завдяки своїм унікальним характеристикам.

Складність педагогічної діяльності полягає в її діалектичній природі, оскільки вона об'єднує щонайменше два види діяльності — діяльність педагога та учня. Це є синтетичним процесом, де педагог і учень взаємодіють у контексті події, яка розвивається в рамках освітнього процесу. Гнатюк С. М. у своїх дослідженнях підкреслює, що об'єктом педагогічної діяльності є сам освітній процес, а її предметом — діяльність іншої людини [6]. Педагогічна діяльність стає можливою через взаємодію суб'єкта, об'єкта та предмета, які взаємопов'язані на всіх етапах досягнення результату: від цілепокладання та планування до реалізації, оцінки та контролю. Важливо, що ця діяльність є системною та ієрархічно організованою структурою, яка включає мотиваційно-орієнтовні, проектно-виконавчі та оціночно-рефлексивні складові.

Ключові аспекти педагогічної діяльності можна виразити через кілька положень:

1. Процес розвитку педагогічної діяльності - педагогічна діяльність проходить через етапи виникнення, формування та згасання. Спочатку вона має виконавський характер, однак, при вирішенні творчих завдань, педагогічна діяльність перетворюється на індивідуальну та творчу.

2. Динаміка компонентів діяльності - компоненти педагогічної діяльності постійно змінюють свої функції. Операції можуть перетворюватися в дії, а дії — у цілісну діяльність. Така трансформація збагачує педагогічну діяльність і призводить до появи нових її форм.

3. Цілісність діяльності - на всіх етапах розвитку педагогічної діяльності вона повинна проявлятися як єдина трирівнева система, що включає різні елементи взаємодії між педагогом і учнем.

4. Зовнішня і внутрішня форми діяльності - педагогічна діяльність спочатку виникає як зовнішня система взаємин між людьми, на основі якої формується внутрішня діяльність окремої людини.

5. Формування орієнтуючого образу - успішне формування педагогічної діяльності відбувається, коли майбутні вчителі можуть отримати чітке уявлення про її нормативний зразок, що допомагає у подальшій педагогічній практиці.

6. Фрактальність педагогічної діяльності - відображає безперервний процес розвитку взаємопов'язаних дій і діяльності. Цей принцип показує, що освітній процес, як і особистість, постійно розвивається через взаємодію підсистем, які взаємодетермінують одна одну. Ця динаміка є нескінченною, що вказує на безперервність особистісного зростання та вдосконалення [67].

Фрактальність також виражає ітераційний процес розвитку особистості через дії та взаємодію з навколишньою дійсністю. Це означає, що особистість у процесі розвитку проходить через цикли самовдосконалення, ніколи не досягаючи повного завершення. У цьому контексті педагогічна діяльність розглядається не лише як професійна активність, а й як багатовимірний процес розвитку особистості, що взаємодіє з динамічною реальністю [29].

Таким чином, складність педагогічної діяльності полягає у її багатовимірності та постійній еволюції, де ключовими аспектами є взаємодія,

системність і безперервний розвиток суб'єкта педагогічної діяльності.

Чернишенко І. А. у своїх роботах підкреслює поступовий розвиток професійної діяльності студента через оновлення змістовних і технологічних аспектів освітнього процесу. Це дозволяє трансформувати навчальну діяльність студента з навчально-професійної через квазіпрофесійну у повноцінну професійну діяльність. Такий підхід сприяє наближенню освітнього процесу в коледжі до реальних умов роботи педагога, збагачуючи структуру навчальної діяльності студентів і роблячи її складнішою та багатофункціональною [65].

Для ефективного розвитку педагогічної діяльності важливо виявити початковий елемент — "генетичну ланку" (ставлення), яка визначає основну систему зв'язків у процесі професійної підготовки. Ця ланка виступає змістовно-функціональною одиницею, яка на початку має загальний вигляд, але з часом набуває конкретних і складніших форм в освітньому процесі. Отже, освітній процес у коледжі повинен бути побудований з урахуванням цього принципу.

У цьому контексті теоретичними основами для визначення змісту освіти та його структурування виступають концепція змістовного узагальнення та теорія фундаменталізації й професіоналізації. Ці підходи дозволяють реалізувати умови цілісного представлення навчального матеріалу в логіці розвитку особистості майбутнього педагога. Вони також сприяють формуванню педагогічної технології, що моделює реальні умови, у яких студенти вправляються у виконанні професійних дій, необхідних для розуміння педагогічних явищ і створення нових педагогічних об'єктів.

Згідно з концепцією змістовного узагальнення, процес засвоєння матеріалу будується на принципі переходу від абстрактного до конкретного і від загального до приватного. Пізнання сутності конкретного відбувається шляхом послідовного переходу від одного теоретично осмисленого факту до іншого. Це означає, що студенти спочатку повинні знайомитися з загальними положеннями та законами, а вже потім — з конкретними педагогічними проблемами, що є частиною загальної закономірності [61].

Такий підхід забезпечує більш глибоке та послідовне засвоєння навчального матеріалу, оскільки студенти проходять через один і той самий матеріал на різних рівнях теоретичного опису. При цьому вони використовують різні знання та засоби для його аналізу та розуміння. Така багаторівнева система дозволяє студентам формувати цілісне уявлення про педагогічну діяльність і готуватися до вирішення реальних педагогічних завдань.

Цей підхід підсилює професійне становлення майбутнього педагога, забезпечуючи його готовність до самостійного виконання професійних функцій у реальних умовах.

Перехід думки від одного факту до іншого в навчальному процесі відображає послідовні логічні етапи, кожен з яких представляє завершену систему знань. Між цими системами існують родо-видові відносини, що дозволяє глибше осмислювати зміст навчання. Така організація навчального матеріалу допомагає студентам не лише орієнтуватися у предметній галузі, але й усвідомлювати структурні зв'язки між об'єктами педагогічної дійсності.

Системне структурування навчального матеріалу дає змогу представити навчальну дисципліну у вигляді інформаційних блоків, кожен з яких відображає певний рівень педагогічної реальності. При цьому кожен рівень надає не просто загальне уявлення про явище, але й різний ступінь занурення в його сутнісні характеристики. Така «спіралеподібна структура» дозволяє студентам поступово глибше проникати у предмет, залишаючи в зоні уваги ключові аспекти і логіку розвитку проблеми.

Особливістю такої організації є збереження свідомого підходу до засвоєння матеріалу, що дозволяє чітко формулювати мету вивчення наступної теми на основі вже вивченого матеріалу. Це сприяє усвідомленому і послідовному розвитку знань студентів.

Згідно з дослідженнями психологів, «засвоєння знань» є процесом, що внутрішньо переживається і накладається на попередній досвід. Це означає, що нові знання сприймаються крізь призму особистого життєвого та педагогічного досвіду студента. Важливу роль тут відіграє «суб'єктна позиція студента» в

освітньому процесі, яка забезпечується через спеціальну логіку навчальної діяльності, де виявляються інваріантні дії [44].

Основною структурою професійної діяльності майбутнього педагога є послідовний ланцюжок дій: аналіз, прогноз, цілепокладання, планування, виконання, оцінка та контроль. Це означає, що освітній процес повинен не лише передбачати теоретичне засвоєння цих етапів, але й вправління у їх виконанні. Студенти вчаться застосовувати теоретичні знання на практиці через систему вправ та завдань, що моделюють реальні педагогічні ситуації.

Іншою ключовою умовою структурування змісту освіти є метод «виявлення інваріанту» та визначення логіки структурування навчального матеріалу. Це дозволяє створити послідовність етапів, через які студенти проходять у процесі навчання.

Інваріантний характер освітнього процесу полягає у взаємодії викладача та студента, де процес пізнання йде від аналізу до конструювання знань. У цьому контексті викладач перестає бути просто носієм готових знань, а стає керівником і наставником, який спрямовує студентів у їхній пізнавальній діяльності. Студенти, у свою чергу, виконують активну роль у процесі навчання, що відповідає суті педагогічної діяльності — перетворювати педагогічну дійсність відповідно до цілей навчання та виховання.

Знання, необхідні для виконання цих завдань, можна поділити на дві основні групи:

1. Знання про педагогічні явища: це знання про сутність та закономірності педагогічного процесу, які вже існують і реалізовані на практиці.

2. Знання про те, як конструювати педагогічні процеси: це знання про те, як організовувати, здійснювати та вдосконалювати процеси навчання та виховання.

Таким чином, ефективне структурування навчального матеріалу в освітньому процесі сприяє не тільки глибшому розумінню студентами педагогічних явищ, але й розвитку їхньої здатності до самостійного аналізу та

конструювання педагогічної діяльності.

### **Висновки до першого розділу**

На основі викладеного матеріалу можна зробити кілька ключових висновків. По-перше, педагогічна реальність є об'єктом всебічного вивчення — методологічного, теоретичного та прикладного. Це дає можливість описувати її за допомогою різних наборів знань: наукових, технологічних та практичних. По-друге, процес трансформації педагогічної реальності у відповідності з цілями навчання та виховання має багаторівневий характер. Кожен рівень педагогічної діяльності потребує відповідного знання та підходів.

Основна суть цих висновків полягає в тому, що інтеграція антропологічного, системно-діяльнісного та соціокультурного підходів дозволяє створити освітню систему, яка сприятиме розвитку особистості майбутнього педагога. Антропологічні знання стають ключовим елементом у професійній підготовці педагога, зокрема його компетентності та готовності до діяльності. Основою цього підходу є наукова концепція людини як цілісної істоти, яка охоплює когнітивні, поведінкові та емоційні аспекти. Освітній процес, побудований на цій концепції, формує майбутнього педагога як суб'єкта професійної діяльності, наділеного необхідними компетенціями.

Звернення до антропологічного підходу обумовлене тим, що традиційна педагогіка часто сприймає людину лише як об'єкт педагогічного впливу, ігноруючи її суб'єктний розвиток. Ця невідповідність між педагогічними системами та природою людського розвитку вимагає нових підходів до освітнього процесу, заснованих на ідеях самостворення і саморозвитку. Теоретичний аналіз і практичний досвід свідчать, що найбільш ефективним є системно-діяльнісний підхід, що ставить на перший план активну діяльність учнів у процесі пізнання. У цьому контексті роль педагога полягає в організації навчального процесу та спрямуванні учнів до усвідомленого пізнання дійсності.

Важливо підкреслити, що педагогічна освіта повинна базуватися на цій методологічній основі, оскільки педагоги, підготовлені в такій системі, будуть

самі розвивати її далі. Системно-діяльнісний підхід відкриває значні можливості для педагогічної освіти, однак його реалізація вимагає оновлення змісту і технологій освіти, нових підходів до структурування матеріалу та впровадження педагогічних технологій, спрямованих на розвиток суб'єктної позиції педагога.

Концепції змістовного узагальнення, теорії фундаменталізації та професіоналізації освіти відповідають цим завданням. Вони сприяють формуванню професійної компетентності студентів, яка розуміється як багаторівнева система знань і практичних навичок, що дозволяють ефективно вирішувати професійні та соціальні виклики. Наступним кроком дослідження є вивчення ролі гуманітарних знань у формуванні професійних компетенцій майбутніх педагогів в освітньому процесі.

## РОЗДІЛ 2.

### РОЛЬ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

#### **2.1. Особливості викладання гуманітарних дисциплін в освітньому закладі**

У першому розділі дослідження проаналізовано процес формування професійної компетентності студентів, із наголосом на залучення когнітивної, емоційної та поведінкової складових особистості майбутнього педагога. Важливим є дослідження потенціалу гуманітарних дисциплін для вирішення цих завдань. Зокрема, поставлено завдання вивчити специфіку освітнього процесу, визначити роль гуманітарних дисциплін і дослідити їхню змістовно-технологічну основу. Вища освіта акцентує увагу на фундаментальній, теоретичній та гуманітарній підготовці, що забезпечує студентам комплексний розвиток професійних компетентностей.

Сучасні стандарти професійної освіти приділяють велику увагу практичним заняттям, а також виробничим практикам, які дозволяють студентам активно долучатися до професійної діяльності в різних сферах — методичній, соціальній, культурно-просвітницькій. Професійна спрямованість студентів підтверджується результатами опитувань першокурсників: понад половина респондентів обирають педагогічну професію через любов до дітей і бажання виховувати та навчати їх. Водночас збільшується кількість студентів з малокомплектних та сільських шкіл, що відображає зміни в структурі вступників і впливає на якість їхньої загальноосвітньої підготовки.

У результаті таких особливостей в організації навчання підкреслюється необхідність індивідуальної роботи зі студентами, що забезпечує їхню професійну реалізацію та ефективність підготовки.

Зазвичай першокурсники – це молоді люди у віці від 15 до 17 років, які тільки починають свій шлях у світі людської культури, усвідомлюють свою роль у суспільстві та формують професійну мотивацію. Цей віковий період

характеризується емоційною різноманітністю та здатністю глибоко переживати, узагальнювати свій досвід і активно проявляти емоційність. Важливим етапом цього віку є професійне самовизначення, коли навчально-професійна діяльність виходить на перший план і сприяє розвитку пізнавальних та професійних інтересів, елементів дослідницьких умінь, а також здатності будувати життєві плани і формувати моральні цінності та самосвідомість.

Для студентів цього віку стає важливим професійне самовизначення та бажання проявити себе в успішній професійній діяльності. Незважаючи на романтичне ставлення до педагогічної професії, першокурсники також виявляють схильність до раціональної реакції на вимоги педагогічних методик і технологій. Це підкреслюється дослідженням, у якому використано різні форми позааудиторної роботи, такі як круглі столи, диспути, та інші заходи, що сприяють усвідомленню необхідності формування професійних компетенцій. Спостереження за такими заходами показало, що цілеспрямоване професійне виховання допомагає студентам усвідомити важливість оволодіння основами педагогічної діяльності, що, зокрема, проявилось у збільшенні кількості тих, хто бажає продовжити навчання на педагогічній спеціальності після першого курсу.

Сучасні вимоги до педагогічної професії передбачають освоєння компетенцій, які відповідають державним освітнім стандартам. Основні освітні програми за педагогічними спеціальностями включають вивчення навчальних циклів (гуманітарного, соціально-економічного, математичного, природничого, професійного) та проходження практики. Вивчення гуманітарних дисциплін спрямовано на формування загальних і професійних компетенцій, таких як здатність розуміти сутність професії, організовувати свою роботу, оцінювати результати професійної діяльності, приймати рішення у складних ситуаціях, працювати в колективі, взаємодіяти з колегами та розвивати професійні й особисті навички.

Особлива увага приділяється професійним компетенціям, пов'язаним із проєктуванням, організацією та аналізом навчального процесу, виявленням і

підтримкою обдарованих учнів, систематизацією педагогічного досвіду, а також оцінкою педагогічних технологій. Цільовою установкою сучасної освітньої програми є формування особистості студента, здатного активно вирішувати соціальні та професійні завдання.

Обов'язковий компонент програми включає гуманітарні та соціально-економічні дисципліни, такі як "Основи філософських знань", "Історія", "Іноземна мова". Варіативна частина програми, яку визначає навчальний заклад, може включати такі курси, як "Основи соціально-політичних наук", "Економіка", "Правознавство" та інші.

Аналіз наукових праць свідчить про важливість гуманітарних дисциплін у процесі професійного навчання. Відомі науковці досліджували роль цих дисциплін у формуванні професійної спрямованості майбутніх педагогів та методи їх вивчення, використовуючи виховний потенціал позааудиторної роботи. Розгляд цієї проблеми продовжується у працях таких науковців, як Дроздова В., Щербакова О. В., Ткаченко Н. П. [14, 67, 61] та інші.

У більшості досліджень наголошується на високому виховному потенціалі соціально-економічних і гуманітарних дисциплін, підкреслюється їхня особлива роль у професійному формуванні та вихованні студентів. Наводяться аргументи, які доводять розвивальну і виховну цінність цих дисциплін. Дійсно, гуманітарні науки, зосереджені на проблемах людини, досліджують її природу, можливості розвитку як у власному контексті, так і у відношенні до навколишнього світу. Розкриваючи сенс людського існування та способи взаємодії людини з соціумом, гуманітарні дисципліни допомагають визначати ідеали, соціально-ціннісні норми, ролі та моделі поведінки.

Особливу увагу гуманітарні дисципліни приділяють визначенню моральних ідеалів і гуманістичних цінностей, показуючи їх прояви у різних культурах, державах, релігійних та національних групах. Гуманітарні науки здатні перетворювати загальнолюдські цінності у педагогічну діяльність, а гуманістичні ідеали та моральні принципи стають основою педагогічних цілей у будь-якому суспільстві. Як зазначає Полякова О. А., без гуманітарних знань

учитель не тільки не навчиться мислити й відчувати, але й не зможе допомогти учням знайти відповіді на вічні питання про добро, зло, мету та сенс життя [44].

Важливим аспектом гуманітарних дисциплін є їхній діалогічний підхід до пізнання, що відрізняється від монологічного підходу природничих наук. Це підкреслює Гуменюк О. П., стверджуючи, що гуманітарні науки навчають не просто сприймати унікальні явища, а глибоко аналізувати їхню структуру та зміст [9]. Вернигора Т. В. додає, що гуманітарні дисципліни вимагають не тільки раціональних, а й емоційних методів подачі матеріалу, активізуючи емоційно-чуттєву сферу студентів [4].

Гуманітарні дисципліни також мають спільні риси з мистецтвом, яке передає загальнолюдські цінності через художні образи та стимулює емоційний розвиток особистості майбутнього педагога. Вони сприяють формуванню здатності бачити світ у його багатогранності, охоплюючи різні аспекти явищ і процесів.

Незважаючи на суперечки щодо ролі гуманітарних дисциплін у формуванні професійної компетентності, очевидно, що для педагогічної професії, яка зосереджується на вивченні людини, ці дисципліни виконують важливі функції. Вони допомагають майбутнім педагогам оволодіти здатністю цілісного пізнання реальності та формувати системне бачення професійної діяльності.

Однак вивчення гуманітарних дисциплін вимагає особливих методів навчання, орієнтованих на діалог і суб'єктно-діяльнісний підхід, що сприяє розвитку у студентів власних позицій і ставлення до педагогічної діяльності.

У наукових дослідженнях часто підкреслюється, що існують різні рівні відображення дійсності, між якими можуть виникати генетичні взаємозв'язки. Прості форми відображення не зникають з появою складніших, а більш розвинені форми неможливо звести до простих. Кожен рівень зберігає свої унікальні характеристики, демонструючи родовидові взаємини. Незважаючи на їхню різноманітність, усі форми відображення мають такі загальні риси:

1. Вони відтворюють реальність.

2. Відображення випереджає реальні події.

3. Процес відображення передбачає безпосередню взаємодію суб'єкта та об'єкта з урахуванням їх подібностей та відмінностей.

4. Відображення завжди використовує семіотичні системи [53].

При дослідженні процесу формування понять слід розрізняти історичні, генетичні та онтологічні підходи до розвитку понять. Як зазначає Сидоренко І. М., онтологічна стратегія включає етапи сприйняття, визначення та формулювання поняття. Процес ототожнення предметів для утворення понять може йти двома шляхами: через порівняння безлічі об'єктів або через визначення загального еталона для порівняння. За словами Сидоренко І. М., справжнє узагальнення відбувається не формально, а через аналіз системи, виявляючи загальні формотворчі відносини [53].

Процес пізнання світу розпочинається з активної взаємодії людини з реальністю. Згідно з Морозовою Л. О., наукове узагальнення можливе лише тоді, коли виділяються не просто загальні властивості явищ, а їх істотні риси, що формуються через процес абстрагування. Морозова Л. О. також наголошує на тому, що мислення засноване на предметних діях, які є генетично вихідними інтелектуальними операціями, основою всього процесу мислення [36].

Узагальнення допомагає виявити інваріанти, які позначаються словами, та перехід від сприйняття до уявлення й поняття. Рух від конкретного до абстрактного є ключовим шляхом до розуміння сутності речей. Таким чином, форми відображення дійсності, такі як сприйняття, уявлення та поняття, стають основою цього процесу.

Сприйняття являє собою психічний процес, під час якого формується образ предметів та явищ під впливом безпосереднього контакту з ними. Цей процес поєднує в собі як відчуття, так і мисленнєву обробку, що допомагає синтезувати різноманітні властивості предметів у цілісне уявлення. Таким чином, сприйняття є не просто результатом фізичного контакту, а також складним когнітивним процесом, що включає осмислення.

Узагальнення, як зазначає Борисенко О. В., починається з виділення

загальних ознак предметів, що вивчаються, і поступового переходу від меншого обсягу до більшого через процес абстракції. Цей процес розвивається поступово, проходячи етапи формування, уточнення та вдосконалення понять, що дозволяє глибше пізнати реальність і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки [2].

Отже, вивчення понять і узагальнень є основним компонентом пізнавальної діяльності, а їхня глибина та точність залежать від здатності виокремлювати істотні риси явищ, формуючи комплексні та узагальнені знання про реальність.

Первинне узагальнене уявлення, яке виникає в результаті активної взаємодії суб'єкта з об'єктом пізнання, знаходить своє відображення в мовній системі. Процеси узагальнення продовжують розвиватися на наступних етапах, сприяючи формуванню активного ставлення суб'єкта до процесу пізнання. Важливим етапом цього процесу є формування визначення — способу встановлення мовного вираження шляхом демонстрації предмета та одночасного його словесного позначення. Коли педагог показує учням предмет і водночас називає його, це не лише допомагає формувати правильне уявлення про предмет, а й сприяє розвитку мислення і формулюванню понять. Отже, засвоєння поняття починається з конкретно-чуттєвого сприйняття властивостей об'єкта.

Пізнаючи предмет, людина відволікається від його одиничних ознак і фіксує найважливіші, сутнісні характеристики. Зорові образи предметів відіграють ключову роль у збереженні цих характеристик у пам'яті, що важливо для подальшого абстрагування та узагальнення.

Важливим моментом є те, що процеси абстрагування й узагальнення становлять основу теоретичного мислення, спрямованого на пошук суттєвих інваріантних ознак предметів через аналіз і порівняння. При цьому абстракція насичується наочними образами, що робить її більш «багатою» і змістовною. Як стверджує Дорошенко М. П., наочні образи у вигляді ілюстрацій, фотографій або малюнків придатні для розуміння об'єктів, але для пізнання їх

суті потрібні спеціальні засоби теоретичного мислення [12]. Ці засоби, названі знаково-символічними, дозволяють будувати ідеалізовані об'єкти, що відображають сутнісні риси реальної дійсності. Таким чином, ці форми наочності допомагають суб'єкту пізнання визначити додаткові властивості об'єкта.

Наочність як засіб пізнавального процесу повинна розкривати внутрішні зв'язки та відносини об'єктів, а не просто відображати їх зовнішні ознаки. Вона концентрує суттєві характеристики об'єкта, активізуючи емоційне сприйняття і покращуючи асоціативні та образні зв'язки, що сприяє кращому осмисленню матеріалу. Однак, для ефективного використання наочності потрібно дотримуватися ряду умов:

1. Вона повинна містити узагальнені ознаки об'єктів певного класу, а не бути простою ілюстрацією.

2. Образи мають зберігати генетичну спадкоємність, яка відображає родовидові взаємозв'язки між об'єктами.

3. Участь студентів і викладачів у створенні образних презентацій гуманітарного матеріалу є важливою для розвитку професійних компетенцій.

4. Необхідно розвивати вміння узагальнювати як у студентів, так і у викладачів.

Це вимагає спеціальної дидактичної підготовки та відбору значної кількості матеріалів для створення презентацій, а також організації навчального процесу таким чином, щоб підтримувався контекст узагальнень гуманітарного матеріалу.

## **2.2. Образне подання навчального матеріалу у процесі формування професійної компетентності майбутнього педагога засобами гуманітарних дисциплін**

Теоретичний аналіз проблеми показав, що гуманітарні дисципліни можуть стати важливим фактором і умовою формування професійної компетентності майбутнього педагога, якщо вони сприяють набуттю досвіду

системної дії у професійній діяльності. Це означає, що педагог має бачити педагогічну дійсність як цілісну систему, що дозволяє ефективно вирішувати соціальні та професійні проблеми. Такий підхід включає комплексне використання засобів, що активізують когнітивну, поведінкову та емоційно-образну сфери особистості майбутнього педагога, подання навчального матеріалу в раціональних і образних формах.

Однак, як показали дослідження, емоційно-образне та логічне сприйняття дедалі більше розділяються в людській психіці. В освітній практиці ці компоненти часто сприймаються як протилежні полюси, що призводить до розмежування педагогічних підходів. Проблема співвідношення образного та теоретичного мислення стосується не тільки гуманітарних дисциплін, а й загального контексту пізнавального процесу, який має розглядати обидва рівні мислення як взаємопов'язані елементи єдиного процесу пізнання і відображення дійсності.

Історія науки надає чимало аргументів на користь того, що чуттєве й раціональне є не послідовними етапами пізнання, а радше двома аспектами, які пронизують пізнавальні процеси на всіх рівнях. Проте, у сучасній освітній практиці ці концепції ще не отримали достатнього впровадження. Досі методики, спрямовані на розвиток емоційної сфери, і методики, що орієнтовані на розумову діяльність, часто розділені, ігноруючи той факт, що людина реагує на навколишній світ цілісно, залучаючи всі свої психічні процеси.

Ця проблема породжує фрагментарність мислення майбутніх педагогів, зокрема так звану «кліповість» свідомості, коли низка непов'язаних вражень заважає сформувати цілісне бачення світу. Це також знижує ефективність освітнього процесу, оскільки глибина пізнання досягається лише тоді, коли залучені всі механізми психічного відображення. Важливо зазначити, що механізми взаємодії образного та теоретичного мислення ще не до кінця досліджені.

У контексті сучасних психологічних досліджень образи часто трактуються як копії об'єктів, а поняття – як логічні описи внутрішніх зв'язків

цих об'єктів. Проте, як припускає Колісниченко Т. М., образ є етапом на шляху до формування логічного поняття. Згідно з нашою гіпотезою, теоретичне мислення не є протилежним до образного, а включає його як важливий елемент узагальнення, що дозволяє поєднати раціональні та сенсорні компоненти пізнання в єдиний контекст [23].

В освітньому процесі теоретичне мислення повинно не розділяти образне й логічне, а синтезувати їх, створюючи цілісне сприйняття дійсності. Це включає емоційно-сенсорне сприйняття навчального матеріалу, його аналітичну обробку та теоретичне осмислення.

Наше завдання полягає в тому, щоб розвинути глибше теоретичне розуміння цієї проблеми і знайти шляхи синтезу образного та логічного мислення в освітньому процесі. Необхідно розробити педагогічні умови й методи, які б забезпечили цю взаємодію у формуванні професійної компетентності майбутніх педагогів.

Проблема співвідношення образу та поняття як двох важливих категорій пізнання світу вивчалася багатьма вченими. Існують різні підходи до розуміння цієї специфіки, які можуть слугувати основою для конкретизації завдань нашого дослідження.

Образ, як одне з фундаментальних явищ пізнання, є складною і багатогранною категорією, яка досі залишається важкодоступною для дослідження через свою суб'єктивність. У сучасній науці немає єдиного підходу до розуміння природи, структури, класифікації та технології створення образів. Аналіз робіт дослідників свідчить про багатоаспектність поняття образу, яке охоплює різні наукові дискурси – філософський, психологічний, естетичний та соціальний.

У філософському дискурсі образ трактується як результат взаємодії суб'єкта та об'єкта, активного перетворюючого ставлення суб'єкта до дійсності, що втілюється у реконструкції об'єкта в свідомості людини. Це підтверджується у «Філософському енциклопедичному словнику», де підкреслюється роль образу як форми репрезентації дійсності, яка вбирає в себе

багатий спектр сприйняття реальності [62].

З погляду психології, образ виступає як компонент внутрішнього світу людини, формується на основі її індивідуального досвіду та слугує механізмом психічного регулювання діяльності. Лазарєв П. Г. описує образ як суб'єктивний продукт психічного відображення реальної дійсності, що інтегрує чуттєвий і когнітивний досвід особистості. Образ є не лише копією об'єкта, але й способом перетворення інформації, яку отримує та переробляє психіка [28].

З естетичної точки зору, образ є формою відображення дійсності, що включає не лише чуттєво-інтелектуальні компоненти, а й духовні, емоційно забарвлені ідеали та цінності. Таким чином, образ передає не лише інформацію про світ, але й певне ставлення до нього, ідеї та моральні принципи.

У соціальних науках образ розглядається як сукупність уявлень, асоціацій та смислів, які не завжди мають конкретний зв'язок із свідомістю індивіда. Як зазначає Груць Г. М., образ складається з уявлень про об'єкт чи явище, часто загальних і не співвіднесених з конкретною свідомістю, що робить його універсальним інструментом пізнання [8].

Останніми роками образ стає предметом дослідження і в педагогіці. Зокрема, у теорії навчання активно використовується моделювання, яке допомагає формувати дидактичний образ. Це поняття описує об'єкти навчання, що моделюють властивості об'єктів пізнання, а також дії з ними, спрямовані на засвоєння знань. Як зазначає Дубасенюк О. А., дидактичний образ є рушійною силою навчально-пізнавальної діяльності [15].

У педагогічному контексті образ дихотомічний: він поєднує в собі як предметне змістове наповнення, так і методи його засвоєння. При цьому образ активно використовується в педагогічній лексиці як інструмент символічно-знакової діяльності студентів.

Дослідження показують, що образне мислення є багатофункціональним і охоплює різні почуття, враження та асоціації, що формуються в цілісну картину світу. Образ містить у собі як чуттєві елементи, так і логічні зв'язки між об'єктами, які допомагають глибше усвідомити та відобразити дійсність.

Чуттєва основа є необхідною для того, щоб образ мав предметність, тобто був пов'язаний із реальним об'єктом пізнання.

Таким чином, образ виступає як інструмент, що дозволяє людині відображати реальність у її багатогранності. Він поєднує в собі видимі та приховані зв'язки між об'єктами, інтегрує емоційне, когнітивне та інтуїтивне уявлення про світ.

Як зазначалося раніше, педагогічна діяльність є інтегративною характеристикою професійної компетентності. Вона складається з низки послідовних етапів: аналіз, цілепокладання, планування, виконання, оцінка та контроль. Виконання цих етапів передбачає необхідність створення у майбутнього педагога образів діяльності. На початку педагогічної діяльності педагог створює образ майбутнього результату, на основі якого вибудовує образ процесу дій. Це включає образне співвідношення цілей і шляхів їх досягнення. Образність дозволяє швидко переходити від загальної оцінки ситуації до детального аналізу її елементів, що сприяє кращому конструюванню та виконанню педагогічних дій.

Виходячи з того, що для розв'язання педагогічної проблеми її необхідно уявити, модель дає змогу будувати припущення, обираючи з різних варіантів найімовірніші, емоційно насичені, відповідні, що сприяє формуванню комплексного підходу до аналізу та вирішення професійних завдань майбутнього педагога.

У наш час зростання швидкості інформаційних потоків, що призводить, відповідно, до збільшення обсягу змісту навчальних дисциплін, зумовило необхідність використання наочності у вигляді графічних зображень, які дозволяють зосередити, стиснути, структурувати навчальний матеріал, виводячи його у вигляді короткого змісту, що розглядаються як наочна основа розумової діяльності. Представляючи собою систему кодування навчального матеріалу, за допомогою якої виникають уявлення про реальність та способи її перетворення, образи, як форма подання «стиснення» матеріалу, повинні

містити головну думку. Отже, кодуючи навчальний матеріал в образи, слід пам'ятати, що його потрібно буде правильно інтерпретувати.

В сучасній психолого-педагогічній літературі проблемі схематизації надається велике значення, виходячи з того, що навчальний матеріал проходить через органи чуття, будучи способом емоційного сприйняття інформації. Відповідно, у схемі простежується візуально помітна структура, якої немає в тексті, де співвідношення понять описується словами, задіяний артикуляційний апарат, мозкові структури, м'язи рук (особливо – пальців) або всі види пам'яті та діяльності студента.

Схеми використовуються для пошуку нової інформації, узагальнення знань, освоєння нового матеріалу і постійного розвитку майбутнього педагога. Вони допомагають критично підходити до навчального матеріалу, виявляти помилки, аналізувати різні підходи та навіть ставити під сумнів автора схеми. Це допомагає студентам краще справлятися з нестандартними ситуаціями.

Схеми дозволяють простіше зрозуміти складні логічні зв'язки і виділяти головні ідеї, поняття або процеси. Вони також допомагають знайти зв'язки між різними явищами, наприклад, логічні, асоціативні або причинно-наслідкові. Це спрощує розуміння складного матеріалу та створює загальну картину.

В нашій роботі ми спробували представити навчальний матеріал у вигляді фреймів – це як каркас, що допомагає організувати знання. Фрейми, на відміну від звичайних схем, більш універсальні і використовуються для структурування матеріалу. Вони можуть стискати та організувати інформацію у зручному вигляді. Однією з головних переваг фреймів є те, що їх кількість значно менша, оскільки вони охоплюють цілі теми або навіть курси.

Фрейм – це система взаємопов'язаних елементів, яка допомагає побачити загальну картину і зрозуміти розвиток подій або явищ, створюючи цілісне уявлення про світ.

Фрейми, по суті, є інструментом, що дозволяє ефективно організувати знання та допомагає швидше засвоювати нову інформацію. Вони роблять процес навчання більш зрозумілим і впорядкованим, тому що допомагають

виділяти найважливіші частини матеріалу, а також встановлювати між ними зв'язки. Це особливо корисно в умовах великого обсягу інформації, коли необхідно не тільки зрозуміти матеріал, але й знайти правильні шляхи його застосування на практиці.

Метод фреймів нагадує систему опорних конспектів, які також використовуються для узагальнення та візуалізації матеріалу. Однак, на відміну від опорних конспектів, фрейми більш структуровані та універсальні, оскільки їх можна використовувати для різних тем і курсів, а не тільки для окремих уроків.

Основна перевага фреймових схем у тому, що вони допомагають сформуванню цілісного розуміння теми або предмета. Це дозволяє студентам бачити не просто окремі факти, а взаємозв'язки між ними, що сприяє кращому запам'ятовуванню і розумінню матеріалу.

Фрейми – це не просто набір малюнків або схем, як у опорних конспектах, а справжній інструмент для глибокого аналізу та критичного мислення. Завдяки їм майбутні педагоги можуть не тільки вивчати матеріал, але й підходити до нього творчо, ставити запитання, робити власні висновки та вирішувати складні проблеми.

Фреймові схеми виконують роль основи для систематизації знань, що дозволяє студентам легше засвоювати складні теми і застосовувати їх на практиці. Вони допомагають не лише організувати інформацію, але й глибше її зрозуміти, оскільки акцентують увагу на ключових аспектах і взаємозв'язках. Це особливо важливо в освіті, де велика кількість матеріалу може здаватися громіздкою, і без правильного підходу до його засвоєння може легко втратитися контекст.

Використання фреймових схем дозволяє педагогу гнучко підходити до викладання, адаптуючи матеріал під конкретні освітні завдання та рівень підготовки студентів. Це також стимулює розвиток самостійного мислення, оскільки студенти не просто запам'ятовують інформацію, а вчаться її аналізувати, структурувати та знаходити нові підходи до вирішення проблем.

Якщо говорити про відмінності між опорними конспектами та фреймовими схемами, то перші, як правило, більше залежать від індивідуального підходу автора і часто потребують додаткових пояснень. Фрейми ж, навпаки, більш універсальні та можуть використовуватися для систематизації матеріалу у будь-якій навчальній дисципліні. Їх графічне представлення допомагає стискати інформацію, зберігаючи її сенс, що дозволяє легше сприймати великі обсяги знань і створювати стійку основу для подальшого розвитку.

Таким чином, фреймові схеми стають важливим інструментом в освітньому процесі, що сприяє підвищенню якості навчання, розвитку критичного мислення та творчих здібностей у студентів.

Фреймові схеми дозволяють студентам не тільки краще засвоювати матеріал, але й розвивати вміння бачити зв'язки між окремими темами і навіть дисциплінами. Це допомагає вбудувати нові знання в загальну картину світу, розуміти їхню значимість і взаємодію з іншими поняттями. Завдяки цьому підходу студенти не просто заучують матеріал, а осмислюють його, що робить процес навчання набагато ефективнішим.

Застосування фреймів в освітньому процесі також важливе для розвитку навичок самостійного мислення та прийняття рішень. Вони вчать студентів знаходити різні підходи до вирішення завдань, аналізувати матеріал з різних точок зору і формувати власну думку. Усе це особливо корисно для майбутніх педагогів, які повинні не тільки володіти знаннями, але й уміти передавати їх іншим, знаходячи ефективні методи навчання.

Крім того, фреймові схеми сприяють розвитку візуального мислення. Завдяки використанню графічних структур студенти можуть легше уявляти складні концепції і процеси, що допомагає в їхньому розумінні. Це особливо корисно в тих дисциплінах, де важливо не тільки засвоїти теоретичний матеріал, але й розуміти, як він застосовується на практиці.

У результаті фреймові схеми стають універсальним інструментом для навчання, що поєднує в собі аналітичний і творчий підходи. Вони допомагають

студентам не тільки структурувати знання, але й розвивати навички критичного мислення, аналізу і креативного підходу до вирішення професійних завдань. Це робить їхнє використання в освітньому процесі надзвичайно актуальним і ефективним.

Створення майбутнім педагогом структури (кадру) для організації гуманітарного навчального матеріалу допомагає акцентувати увагу на ключових поняттях і важливих характеристиках досліджуваних явищ. Це дозволяє виявити найсуттєвіші риси матеріалу, що допомагає студентам розвивати професійні компетенції, зокрема вміння конструювати уроки, організовувати аналіз як своїх уроків, так і роботи інших, а також оцінювати позакласні активності. Важливим аспектом цього підходу є те, що під час створення таких схем студенти не просто механічно вивчають матеріал, а активно беруть участь у його структуризації, що сприяє їхньому розвитку як майбутніх педагогів.

Проте на практиці часто гуманітарні дисципліни викладаються через передачу знань у сухій, раціональній формі, без належної уваги до особистісного розвитку майбутніх вчителів. Емоційний та діяльнісний компонент, які є критично важливими для педагога, зазвичай недооцінюються. Як показав досвід, викладання гуманітарних предметів у багатьох навчальних закладах зустрічається з труднощами через відсутність наочного матеріалу, який міг би полегшити розуміння складних абстрактних ідей. Наприклад, у підручниках часто представлений матеріал у вигляді текстів із складними судженнями, які не мають чіткої структури та не сприяють розвитку образного мислення у студентів.

Деякі навчальні посібники містять текст, який через свою складність і лінійність важко сприймається студентами. Відсутність образності в таких матеріалах ускладнює розвиток уяви та образного мислення, що є важливим для майбутніх педагогів. Тому важливо вдосконалювати підхід до викладання гуманітарних дисциплін, використовуючи більш наочні та структуровані методи подачі матеріалу.

Традиційний підхід до викладання часто зосереджується на обсязі матеріалу, не приділяючи належної уваги логічним зв'язкам між поняттями. Це призводить до того, що студенти вивчають окремі фрагменти знань, не розуміючи, як вони пов'язані між собою. Наприклад, у посібниках з філософії зазвичай спочатку визначають, що таке філософія, потім наводять історію видатних філософів і їхні ідеї, а вже наприкінці узагальнюють основні закономірності. Така структура викладу розбиває матеріал на частини, які не пов'язані між собою причинно-наслідковими зв'язками. Це ускладнює студентам формування цілісного уявлення про тему та заважає їм розвиватися як майбутнім педагогам.

Ще одна проблема полягає в тому, що навчальний процес у коледжах і вишах не завжди поєднаний. Хоча зміст навчальних дисциплін у цих закладах часто схожий, освітні процеси організовані автономно, без інтеграції та наступності між ними. Для повноцінного розвитку особистості студента важливо, щоб освітній процес був цілісним і забезпечував логічну послідовність у навчанні від початкових до більш глибоких рівнів знань.

Для вирішення цієї проблеми потрібна нова логіка структурування навчального матеріалу. Теоретичний аналіз формування компетентного фахівця показав, що можна використовувати концепції фундаменталізації та професіоналізації, а також теорію змістовного узагальнення. Ці підходи допоможуть не тільки глибше розуміти навчальний матеріал, але й сформулювати зв'язки між різними темами, забезпечуючи більш цілісний підхід до навчання.

Це підкреслює важливість переосмислення освітнього процесу, щоб навчання було не лише передачею знань, але й сприяло розвитку критичного мислення, аналізу та самоорганізації. Використання наукових підходів до структурування навчального матеріалу, як-от роботи В.С. Леднева, допоможе зробити цей процес більш ефективним і сприятиме підготовці студентів до майбутньої педагогічної діяльності.

Суть підходу до структурування навчального матеріалу полягає у виділенні в ньому основних фундаментальних елементів, що формують

«каркас» знань. Цей каркас розкриває зміст навчальної дисципліни та її системну організацію. В основі будь-якої дисципліни має бути закладена системна структура, що відображає сутність предмета та логіку його подання. Така системна логіка допомагає студентам, зокрема майбутнім педагогам, розуміти внутрішні зв'язки між різними об'єктами та явищами, які вони вивчають.

Принцип змістовного узагальнення дозволяє розкрити глибинну сутність речей через вивчення закономірностей їх розвитку. Це означає, що студенти вчаться знаходити зв'язки між окремими явищами, розуміючи їх як частину цілісної системи. Узагальнення знань допомагає майбутнім педагогам переходити від абстрактного до конкретного, від загального до окремого, що є важливим для їхньої професійної підготовки. В процесі аналізу знань студенти виявляють загальні закономірності та логічні зв'язки між різними аспектами навчального матеріалу, що сприяє їхньому глибшому розумінню.

Застосування принципів змістовного узагальнення в навчальному процесі, особливо на заняттях з гуманітарних дисциплін, дозволяє майбутнім вчителям краще проникати в суть явищ, які вони вивчають, і бачити системність між різними об'єктами дійсності. Це допомагає їм не просто запам'ятовувати факти, а й оволодівати методами аналізу та систематизації знань.

Наприклад, на курсі «Основи філософських знань», який є частиною загального гуманітарного та соціально-економічного циклу, важливо використовувати саме такий підхід. Цей курс допомагає організувати навчальну діяльність студентів і їх самостійну роботу, даючи змогу застосовувати методи узагальнення знань. Хоча основною формою навчання залишається традиційна класно-урочна система, важливо інтегрувати інші форми, такі як лекції з використанням фреймів, семінари-дискусії та тренінги професійних компетенцій. Це дозволяє забезпечити глибше засвоєння матеріалу та підготувати студентів до практичної педагогічної діяльності.

Фокусування на категорії «буття» дозволяє студентам створювати

системну картину філософських знань, розуміти, як різні форми буття пов'язані між собою. Це стає основою для побудови навчальної структури курсу, де розглядаються основні підсистеми буття та їх складні взаємозв'язки. Такий підхід дає студентам цілісне розуміння філософських процесів і дозволяє їм більш усвідомлено підходити до аналізу педагогічної дійсності.

Засвоєння філософії в такій логіці допомагає майбутнім педагогам краще розуміти, що педагогічна дійсність складається з багатьох взаємопов'язаних процесів і об'єктів. Студенти, навчаючись у цій системі, починають бачити, як різні події та явища взаємодіють у часі і просторі, створюючи комплексну картину професійної діяльності. Це формує у них загальний принцип мислення, який дозволяє орієнтуватися у всій різноманітності педагогічної реальності і приймати обґрунтовані рішення.

Опора на принцип єдності фундаменталізації та професіоналізації знань, а також на теорію змістовного узагальнення дозволяє створити підхід, при якому навчальний матеріал розглядається як єдине ціле, але при цьому подається у вигляді окремих модулів. Кожен модуль містить структурований матеріал, ущільнений у функціональні блоки, що допомагають студентам ефективно засвоювати знання.

Модульний підхід до освітнього процесу означає, що кожен модуль сприймається як цілісна одиниця, яка охоплює не тільки інформацію, але й способи організації діяльності. Це включає в себе як засвоєння знань, так і набуття навичок організації власного навчального процесу. Модулі також сприяють тому, щоб студенти змогли трансформувати отримані знання та методи у власний суб'єктний досвід, який допоможе їм у майбутній педагогічній діяльності.

Принципи єдності фундаменталізації та професіоналізації можуть бути використані як основа для створення модульної системи викладання гуманітарних дисциплін. Така система може включати три ключові типи модулів:

1. Професійно-орієнтуючий модуль – це модуль, який знайомить

студентів із базовими поняттями та принципами, що лежать в основі гуманітарних дисциплін і їх застосування в професійній діяльності.

2. Теоретико-методологічний модуль – цей модуль спрямований на поглиблене вивчення теоретичних основ дисциплін, надаючи студентам методологічні інструменти для аналізу та осмислення матеріалу.

3. Методико-практичний модуль – забезпечує студентів практичними навичками застосування знань у реальних умовах, зокрема в педагогічній діяльності.

Цей підхід до побудови освітнього процесу допомагає майбутнім педагогам розвивати свою професійну компетентність, організовуючи навчання як цілісну систему, що включає не лише знання, але й практичні навички та методи їх застосування. Така модель дозволяє глибше зрозуміти зв'язки між різними аспектами дисциплін і сформувати цілісне уявлення про предмет.

Ця теоретична модель формування професійної компетентності є особливо важливою для гуманітарних дисциплін, де важливе не лише засвоєння фактів, але й уміння аналізувати, узагальнювати та застосовувати знання на практиці.

### **Висновки до другого розділу**

Сучасна педагогічна освіта орієнтована на формування професійної компетентності майбутніх педагогів, що включає не лише засвоєння знань, а й набуття навичок ефективного вирішення як життєвих, так і професійних завдань. Це стає особливо важливим у конкурентному середовищі, де від фахівців вимагається володіти комплексом компетенцій, що дозволяють гнучко адаптуватися до різних умов та приймати обґрунтовані рішення.

Формування професійної компетентності педагога – це багатогранний процес, що враховує не лише знання, але й особистісні та соціальні якості, які необхідні для успішної педагогічної діяльності. Професійна компетентність розглядається як інтегративне утворення, яке поєднує в собі:

1. Фундаментальні знання – глибоке розуміння теоретичних основ своєї

дисципліни.

2. Загальні способи діяльності – практичні навички, що дозволяють ефективно працювати в професійній сфері.

3. Особистісні якості – здатність до саморозвитку, емоційна стійкість, мотивація до навчання інших.

Ця компетентність дає можливість майбутнім учителям вирішувати як типові, так і нестандартні завдання у професійній сфері. Важливою складовою професійної компетентності є готовність до самостійного прийняття рішень в умовах непередбачених ситуацій, що дозволяє гнучко реагувати на зміни в педагогічній реальності.

Аналіз різних підходів до структури компетентностей показує, що це питання все ще є предметом наукових дискусій. Проте, більшість дослідників погоджуються, що професійна компетентність педагога базується на функціональній структурі педагогічної діяльності і включає:

1. Професійні та особистісні якості – вміння ставити мету, мотивувати учнів, контролювати процес навчання.

2. Інформаційна компетентність – здатність працювати з інформацією та використовувати сучасні технології.

3. Уміння організовувати та планувати навчальну діяльність – розробка програм навчання і прийняття рішень щодо їх реалізації.

Такий підхід дозволяє забезпечити не лише високий рівень знань, а й здатність до їх практичного застосування, що особливо важливо для підготовки майбутніх педагогів.

Як показав аналіз, процес формування професійних навичок у майбутніх педагогів не можна уявити як простий ланцюжок етапів, де спочатку людина отримує знання, потім вчиться застосовувати їх на практиці, а далі розвиває свої особистісні якості. Навпаки, розвиток педагога відбувається більш цілісно: все одночасно, поступово, крок за кроком розкривається зміст навчання. При цьому студент займає активну позицію, а навчальний процес будується таким чином, що різні навчальні дії мають спільну основу.

Навчання майбутніх учителів спрямоване не тільки на вивчення предметів, але і на розуміння педагогічної діяльності – її структури та важливих дій, які потрібно освоїти. Студенти практикуються у виконанні цих дій.

Дослідження літератури показало, що розвиток навичок відбувається на різних рівнях, які залежать від того, наскільки чітко виявлені складові професійної діяльності педагога: мотивація, вміння планувати і виконувати завдання, а також оцінювати і аналізувати свої дії. З часом навчання стає складнішим і наближається до реальної роботи вчителя.

При цьому навчання має певні незмінні риси, що дозволяють розглядати його як послідовність етапів, де студенти пізнають педагогіку і створюють нові навчальні ідеї. Через постійні зміни в навчальних діях і підходах, потрібне оновлення змісту освіти. Відповідними для цього є концепції, які допомагають створити цілісну картину навчання і підготувати студентів до реальних умов роботи в школі.

Освітній заклад відіграє ключову роль у підготовці майбутніх педагогів, задаючи напрямок їхнього професійного розвитку за короткий час. У зв'язку з цим важливо максимально використовувати потенціал усіх навчальних предметів, особливо гуманітарних дисциплін.

Аналіз показав, що для розуміння педагогічної реальності та вирішення професійних завдань у процесі вивчення гуманітарних дисциплін необхідно використовувати методи, які активізують як розумову, так і емоційну сферу студента. Це включає навчальні матеріали, що викликають емоційний відгук, і процеси співпереживання, які допомагають майбутньому вчителю краще вирішувати професійні задачі.

Дослідження підтверджують, що подача гуманітарного матеріалу стає більш ефективною, коли вона представлена як раціонально, так і образно, наприклад, у вигляді схем і моделей, які полегшують сприйняття та розуміння.

Гуманітарні дисципліни, окрім виховних та освітніх функцій, можуть стати основою для формування професійних навичок, якщо вони включатимуть соціальний та професійний досвід студентів. Це вимагає, щоб навчальний

процес будувався логічно, з акцентом на розуміння природи педагогічних процесів, що стає можливим при систематичному підході до структури освіти.

Підходи, які враховують людину, суспільство і системний підхід до дій, допомагають по-новому розглядати підготовку майбутніх вчителів. Професійні навички, хоча і залишаються важливим показником якості освіти, формуються в процесі навчальної роботи і завжди пов'язані з особистими та суспільними цінностями. Поєднання цих підходів дозволяє досягати високих результатів, оскільки майбутні педагоги стають зацікавленими і мотивованими до своєї професії.

Антропологічний підхід зосереджується на знаннях про людину і вважається основою професійної підготовки вчителя. Він підходить до людини як до цілісної особистості, аналізуючи її когнітивні, поведінкові та емоційні аспекти.

Соціокультурний підхід підкреслює важливість формування особистості вчителя через засвоєння гуманітарних цінностей. Це допомагає майбутнім педагогам поєднувати теоретичні знання з їхнім ціннісним змістом.

Системно-діяльнісний підхід ставить на перше місце активну діяльність студентів, що допомагає їм навчитися самостійно будувати свою професійну роботу і приймати рішення в нестандартних ситуаціях. Викладач при цьому стає організатором процесу навчання і наставником, який допомагає студентам краще розуміти реальність.

Також важливим є модульний підхід до побудови гуманітарних дисциплін, де навчальний матеріал сприймається як єдине ціле. Це допомагає студентам структурувати свої знання і розвивати професійні компетенції.

Теоретичний аналіз та дослідження практики допомогли визначити низку педагогічних умов, необхідних для формування професійних компетенцій у студентів коледжу під час вивчення гуманітарних дисциплін. Ось основні з них:

1. Орієнтація на всебічний розвиток особистості майбутнього педагога, включаючи його когнітивні, емоційні та поведінкові аспекти.

2. Структурування змісту навчання на основі принципів узагальнення знань, фундаменталізації та професійної орієнтації.

3. Модульна побудова навчальних дисциплін, що дозволяє розділяти матеріал на методологічний, теоретичний та практичний рівні.

4. Організація освітнього процесу через активну діяльність студентів, що сприяє більш ефективному засвоєнню знань.

5. Використання раціональних та образних методів подачі матеріалу, представлених у вигляді фреймів (схем), що полегшують розуміння.

6. Емоційне залучення студентів під час вивчення гуманітарних дисциплін, що допомагає краще сприймати матеріал.

Ці положення дали змогу розробити теоретичну модель формування професійних компетенцій вчителів під час вивчення гуманітарних дисциплін, яку необхідно перевірити в рамках експериментального дослідження.

### РОЗДІЛ 3.

## ЗМІСТОВІ ТА МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

### 3.1. Досвід експериментального моделювання педагогічних умов формування професійної компетентності студентів в освітньому процесі

Концептуальна цілісність дослідно-експериментальної роботи забезпечувалася як теоретичним підґрунтям, так і чіткою логікою виконання загальної програми дослідження. Логіка роботи та експериментів була спрямована на виявлення педагогічних умов, які допомагають організувати діяльнісний освітній процес і структурувати зміст гуманітарної освіти для формування професійних компетенцій у майбутніх педагогів у коледжі. Також перевірялася ефективність використання фреймів (схем) для наочної подачі узагальненого навчального матеріалу з гуманітарних дисциплін.

Особливу увагу в роботі приділили оцінці педагогічних умов, які впливають на розвиток у студентів окремих навчальних і педагогічних навичок, а також їхньому перенесенню в структуру професійної діяльності. Такий підхід дозволив уточнити педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів, протестувати різні методи та форми активізації студентів, а також визначити фактори, що впливають на ефективність професійного розвитку.

Для досягнення цих цілей була запропонована модель формування професійних компетенцій з гуманітарних дисциплін, що базується на системному підході до структурування навчального матеріалу, а також на принципах узагальнення, фундаменталізації та професіоналізації освіти. Основною педагогічною технологією було обрано діяльнісний підхід, оскільки він відповідає дидактичним принципам і сприяє ефективному формуванню професійних навичок у майбутніх педагогів.

Теоретичний аналіз та узагальнення досвіду викладачів коледжів показали, що гуманітарні предмети мають великий потенціал для розвитку професійних компетенцій майбутніх педагогів. У рамках компетентнісно-орієнтованої моделі навчання вони виступають інтеграторами соціального та педагогічного середовища, що сприяє професійному становленню вчителів. Такий підхід дозволяє розглядати гуманітарні дисципліни як основу для розвитку різних форм педагогічної діяльності, допомагаючи студентам комплексно освоювати професійні навички.

Основною метою дослідно-експериментальної роботи було оцінити ефективність цієї моделі формування професійних компетенцій майбутніх педагогів та визначити умови її впровадження в систему середньої професійної освіти. Модель тестувалася в природних умовах навчального процесу, зокрема під час освоєння гуманітарних та соціально-економічних дисциплін.

Навчальний матеріал був структурований відповідно до логіки розвитку педагогічної діяльності, що є ключовою для формування компетенцій майбутніх учителів. Покрокове проектування дидактичної складової освітнього процесу, засноване на інтеграції гуманітарних знань та елементів педагогічної діяльності, дозволило студентам краще засвоювати матеріал і розуміти зв'язки між різними об'єктами і процесами, які вони вивчають. Використання фреймових схем для структурування матеріалу сприяло більш ефективному засвоєнню елементів педагогічної діяльності та їх практичному застосуванню.

Використання діяльнісного підходу в освітньому процесі дозволило активізувати роль студентів як суб'єктів педагогічної діяльності. Моделювання ситуацій, наближених до реальної роботи вчителя, у процесі вивчення гуманітарних дисциплін допомогло майбутнім педагогам опанувати такі важливі навички, як постановка цілей, планування, проектування та оцінка результатів навчання. Ці дії поступово ускладнюються і поєднуються, формуючи професійну педагогічну діяльність.

Результати експерименту, спрямованого на виявлення проблем у використанні діяльнісного підходу в середній професійній освіті, показали, що

навчальний процес добре орієнтований на практичну підготовку, а студенти отримують важливі загальні та професійні компетенції. Однак були виявлені і недоліки. Наприклад, аналіз нормативних документів та практики викладачів показав, що зміст освіти має лінійний характер, сучасні педагогічні технології використовуються недостатньо, а зв'язки між дисциплінами різних циклів (гуманітарних, соціально-економічних та професійних) слабо налагоджені. Це порушує цілісність підготовки педагогів і знижує ефективність розвитку їхніх компетенцій.

З огляду на важливість системного підходу у формуванні вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності, експериментальна робота з апробації моделі компетентісно-орієнтованого освітнього процесу проводилася з урахуванням етапів реалізації виявлених педагогічних умов для підвищення професійної компетентності.

На першому етапі дослідно-експериментальної роботи було узгоджено єдині методичні підходи викладачів гуманітарних дисциплін для проектування навчального процесу. Обговорювалися можливості та доцільність впровадження принципів діяльній організації освіти, а також системного структурування навчального матеріалу. Крім того, виявлялися умови для успішного застосування інноваційних форм навчання. Умови проведення експерименту обговорювалися на засіданні предметно-циклової комісії соціально-гуманітарних дисциплін та на раді науково-методичної роботи закладу. Було також підготовлено матеріальну базу: відбулося оновлення приміщень, оснащення аудиторій трансформованими столами та підготовка методичних матеріалів для експериментальної технології.

Важливим аспектом було забезпечення узгодженості підходів для послідовного формування професійних компетенцій під час вивчення гуманітарних дисциплін. Це питання розглядалося під час науково-методичного семінару «Системно-діяльнісний підхід до організації професійної освіти студентів у закладі», організованого спільно з фаховим коледжем «Універсум» Київського університету імені Бориса Грінченка. На семінарі обговорювалися

результати роботи викладачів, які брали участь у педагогічному експерименті, та відпрацьовувалися технології управління компетентнісно-орієнтованим навчальним процесом і формування практичних навичок у студентів.

Особливу увагу на семінарі приділили необхідності поетапного формування елементів педагогічної діяльності: вмінь узагальнення навчального матеріалу, постановки цілей, планування та проведення рефлексії. Протягом експериментальної роботи викладачі регулярно проводили консультації щодо проєктування і реалізації освітнього процесу, що забезпечило систематичну підтримку цього інноваційного підходу.

Робота, проведена на даному етапі, дозволила чіткіше визначити організаційні, педагогічні та методичні умови для впровадження діяльнісного підходу в освітньому процесі, систематизувати зміст гуманітарних дисциплін та використовувати фрейми (схеми) для більш ефективної подачі матеріалу. Було визначено конкретні завдання цього етапу дослідження:

- Експериментально перевірити педагогічні умови формування професійної компетентності студентів на прикладі дисципліни «Основи філософських знань».

- Розробити та протестувати підходи до структурування змісту гуманітарного знання, використовуючи принципи фундаменталізації, професіоналізації та узагальнення змісту, а також оптимальні методи та форми навчання для цього.

- Визначити критерії та показники рівня професійної компетентності студентів.

- Оцінити ефективність запропонованих педагогічних умов і розробити рекомендації щодо вдосконалення підготовки студентів у коледжі.

#### Формуючий етап експерименту

Метою цього етапу було випробувати нову структуру навчального процесу, засновану на діяльнісному підході. Загальний принцип опису дисципліни був побудований на системному аналізі, де зміст курсу структурувався згідно з логікою пізнавального процесу. У межах дисципліни

«Основи філософських знань» розкривалися суттєві властивості предмета як специфічної системи.

Тематика курсу була організована за принципами системного аналізу, де кожна тема представляла певний аспект системи, що вивчається. Це включало:

- Суттєві властивості об'єкта (системи).
- Рівнева будова та підсистеми різних рівнів.
- Взаємозв'язки між елементами системи на різних рівнях.
- Статичні та динамічні стани системи.

Цей підхід дозволив студентам краще розуміти навчальний матеріал та взаємозв'язки між різними аспектами філософії, а також застосовувати отримані знання в педагогічній діяльності.

Навчальний матеріал дисципліни "Основи філософських знань" було поділено на три основні модулі: професійно-орієнтуючий, теоретико-методологічний та методико-практичний. Особливу увагу приділяли саме професійно-орієнтуючому модулю. Він мав не лише допомогти студентам орієнтуватися у майбутній професії, але й закласти основи методологічного мислення. Студенти навчалися визначати «предмет» дослідження, застосовувати діалектичну логіку та використовувати методи наукового пізнання, адаптовані до практичного застосування як "правила мислення". Також вивчалися основні поняття, такі як "система", "структура", "системоутворюючі зв'язки" та "суттєві ознаки системи". На цьому етапі студенти опановували технології діяльнісної організації освітнього процесу, а також розвивали навички цілепокладання, планування, оцінювання та контролю.

У теоретико-методологічному модулі зміст дисципліни викладався з використанням принципів системного аналізу. Такий підхід забезпечував не лише вивчення об'єкта пізнання, але й розвиток навичок його засвоєння через логічно послідовний процес. Студентам пропонували спрощені форми професійної діяльності, які поступово ускладнювалися з вивченням нових тем, наближаючи їх до реальної педагогічної практики. Структурування

навчального матеріалу відбувалося за принципом «від абстрактного до конкретного», що дозволяло розкривати об'єкт пізнання у його цілісності та якісних характеристиках. Вся різноманітність внутрішніх зв'язків об'єкта, у яких він існує та розвивається, подавалася в упорядкованому вигляді як система.

Методико-практичний модуль доповнював теоретичні знання практичними навичками, що є ключовим для формування професійних компетенцій.

Програма, розроблена відповідно до стандартів середньої професійної освіти та навчального плану коледжу, була схвалена предметно-цикловою комісією соціально-гуманітарних дисциплін і рекомендована експертною радою для апробації.

У процесі експерименту додатково вивчалися такі питання, як оптимальна тривалість занять, можливості інтеграції міжпредметних зв'язків, а також поєднання різних форм організації навчання. Особлива увага приділялася вивченню ставлення студентів та викладачів до інновацій, а також пошуку нових підходів до структурування змісту освіти та організації навчальної діяльності.

Під час нашого дослідження ми вирішили перевірити, наскільки ефективно працюють візуальні матеріали у навчанні. Ми використовували спеціальні схеми - фрейми, які показували найважливіші характеристики того, що ми вивчали.

Ми спробували два підходи. Спочатку давали студентам готові фрейми і дивились, як вони їх використовують, коли вчать самі або пояснюють матеріал іншим. А потім попросили студентів самих створювати такі схеми під час занять або самостійної роботи. Звісно, ми їм пояснили, як це робити правильно.

Ідея була в тому, щоб ці фрейми допомагали краще запам'ятовувати інформацію і звертати увагу на головне. Особливо це важливо для майбутніх вчителів - вони мають вміти виділяти ключові моменти.

Ми проводили дослідження в коледжі "Універсум" при Київському університеті Грінченка. Всього експерименті було 60 студентів - ми розділили їх на дві приблизно однакові групи по 30 чоловік. В кожній були студенти різних спеціальностей - художники і мовники. Ми намагались зробити групи схожими за віком, статтю, місцем проживання тощо.

Щоб оцінити, чи працює наш метод, треба було придумати, як це виміряти. Ми вирішили дивитись на те, наскільки студенти готові до роботи вчителем. Оцінювали за трьома критеріями: чи розуміють вони, що роблять; чи можуть застосувати знання в різних ситуаціях; і наскільки самостійно справляються.

Ми виділили чотири рівні для кожного критерію - від простого повторення вивченого до творчого підходу. В таблиці ми розписали, як це виглядає на практиці.

Загалом, ми хотіли зрозуміти, чи допомагають візуальні схеми краще готувати майбутніх вчителів. І схоже, що так - але про це детальніше в результатах дослідження.

Таблиця 3.1

### Показники сформованості професійної компетентності

рівні	Компоненти	Показники сформованості професійної компетентності
Репродуктивний	Мотиваційно-орієнтовний	-педагогічна діяльність професійно не усвідомлюється, має шаблонний характер; -відсутність ініціативи у постановці цілей; -не усвідомлюється орієнтовна основа професійної діяльності
	Проектувально-виконавчий	-Аналіз педагогічної ситуації за зразком; - Відсутність умінь у визначенні проблеми, прогнозуванні собів її вирішення; -виконання всіх елементів діяльності за зразком, випадковий характер їх вибору та застосування
	Оціночно-рефлексивний	відсутність потреби та умінь оціночно рефлексивних дій

Репродуктивно-творчий	Мотиваційно-орієнтувальний	-структура педагогічної діяльності усвідомлюється обмежено з частковою опорою на психолого-педагогічні знання, її виконання лише на рівні алгоритму; -прояв ініціативи у вирішенні педагогічних завдань при обмеженості теоретичної та функціональної підготовки; -формування орієнтовної основи професійної діяльності студентів на життєвому, непрофесійному рівні
	Проектувально-виконавчий	-Виконання аналізу типової педагогічної ситуації за інструкцією, правил, алгоритмів; -Визначення проблеми за зразком, використання відомих способів її рішення у типових ситуаціях, часткове використання педагогічного досвіду; -Виконання окремих дій переважно репродуктивно, при недостатньому рівні теоретичної та функціональної підготовки
	Оціночно-рефлексивний	частковий прояв оціночно-рефлексивних дій у типових ситуаціях
Творчо-репродуктивний	Мотиваційно-орієнтовний	-професійне усвідомлення педагогічної діяльності має локальний характер; недостатнє використання теоретичних знань; -стійкий інтерес до вивчення форм та методів навчально-виховної роботи
	Проектувально-виконавчий	-прояв елементів творчості у виконанні аналізу типової педагогічної ситуації, цілепокладання та планування; -Творчий підхід у визначенні проблеми, прогнозування собі її вирішення у типових ситуаціях; -постійне використання педагогічного досвіду
	Оціночно-рефлексивний	-Оцінка окремих дій та їх коригування на основі аналізу; -частковий прояв елементів творчості у виконанні дій у типових ситуаціях
Творчий	Мотиваційно-орієнтувальний	-педагогічна діяльність усвідомлюється професійно лише на рівні теоретичного мислення; -обґрунтування та захист своїх педагогічних поглядів; -Творчий підхід у виконанні аналізу стандартної та нестандартної педагогічної ситуації;

	Проектувально-виконавчий	-творчий підхід у визначенні проблеми, прогнозуванні собів її вирішення та виконання у нестандартних ситуаціях; -активне використання продуктивних, творчих рішень комплексу педагогічних завдань у стандартних та нових ситуаціях; -Самостійне виконання дій з використанням теоретичного аналізу в нестандартних ситуаціях; -вибіркове використання педагогічного досвіду з урахуванням значущості та відповідності обраної педагогічної ситуації
	Оціночно-рефлексивний	рефлексивна мислєдіяльність, прогнозування результату у стандартних та нестандартних ситуаціях

У подальшій частині нашого дослідження ми зосередились на розробці комплексу методик для оцінки професійної компетентності майбутніх педагогів в освітньому процесі. Враховуючи ключову роль мотивації у педагогічній діяльності, ми приділили особливу увагу діагностиці професійної спрямованості особистості. Для цього ми використали методику субшкал "Особистісної спрямованості" Н.А. Амінова і Д. Райна та методику О.І. Рогова "Оцінка професійної спрямованості особистості педагога".

Рівень засвоєння знань з філософії та інших дисциплін оцінювався за допомогою контрольних робіт та письмових опитувань. Ми розробили шкали оцінки на основі таксономії Б. Блума, виділивши рівні: "знання", "розуміння", "застосування", "аналіз", "синтез" і "оцінка". Паралельно ми діагностували емоційну складову (використовуючи опитувальник А. Мехрабієна і Н. Епштейна для оцінки емпатії) та рефлексивну складову.

Отримані дані уточнювалися додатковими методиками, такими як діагностика емпатії В.В. Бойка та оцінка мотивації вибору викладацької діяльності Є.П. Ільїна.

Основним методом дослідження став метод незалежних експертів. Ми залучили досвідчених викладачів та вчителів зі шкіл-партнерів, які пройшли спеціальну підготовку з методики оцінювання. Їхні оцінки аналізувалися та

узагальнювалися для формування цілісного уявлення про професійну компетентність студентів.

Результати першого етапу експерименту оцінювалися через опитування студентів. Вони відзначили підвищений інтерес до предмету, сприятливу атмосферу на заняттях та зростання впевненості у навчанні, що підтвердило доцільність впроваджених інновацій. Проте студенти також вказали на певні труднощі у виконанні окремих завдань та перенесенні набутих навичок у практичну діяльність.

Результати опитувань показали, що впроваджені нововведення були сприйняті позитивно учасниками освітнього процесу. 64,7% респондентів відзначили, що нові умови навчання створюють сприятливішу атмосферу для співпраці викладачів і студентів, сприяючи самостійності та творчості майбутніх педагогів.

Більшість опитаних вказали на переваги нової форми організації занять: 61,4% відзначили зв'язок теорії з майбутньою практикою в школі, 57,2% - єдність формування знань та вмій їх застосування, 57,6% - оперативний контроль засвоєння знань. 71,7% оцінили можливість виявлення помилок під час занять, а 78,5% - можливість висловити власну думку.

Викладачі також позитивно оцінили зміни: 82,4% відзначили активізацію навчальної діяльності студентів, 51,8% - можливість використання різноманітних методів навчання, 49,7% - підвищення ефективності засвоєння матеріалу. 76,2% викладачів зазначили, що студенти навчаються самостійності, опановуючи методи роботи з літературою та наукового дослідження.

Щодо використання фреймів як засобів наочної презентації, виявилася розбіжність у оцінках викладачів та студентів: 61,5% викладачів вважали їх ефективними, тоді як лише 23,1% студентів підтримали цю думку. Це могло бути пов'язано з недостатніми навичками студентів у роботі з наочною та згорнутою інформацією.

Опитування виявило основні труднощі у використанні фреймів: брак достатніх опорних знаків для інтерпретації інформації про об'єкт пізнання,

відсутність у студентів вміння структурувати навчальний матеріал, виявляти універсальні зв'язки та смислові вузли, навколо яких групуються основні ідеї та поняття.

Ці результати допомогли нам краще зрозуміти ефективність впроваджених змін та виявити області, які потребують подальшого вдосконалення в процесі формування професійної компетентності майбутніх вчителів.

Ставлення студентів до використання фреймів значно покращилося після того, як вони вивчили методику їх підготовки та отримали консультації щодо прийомів моделювання і схематизації текстів (71,9% відзначили позитивні зміни). Цікаво, що і викладачі, і студенти підкреслювали важливість наочності у засвоєнні матеріалу, пропонуючи використовувати опорні конспекти, структурно-логічні схеми та ілюстрації. Однак виявилось, що більшість учасників освітнього процесу не володіли способами узагальнення і не могли ефективно працювати зі згорнутою інформацією в різних формах презентації.

Контрольні зрізи перед початком формувального експерименту не виявили суттєвих відмінностей між контрольними та експериментальними групами. Розподіл за рівнями був наступним: репродуктивний - 34,9%, репродуктивно-творчий - 44,3%, творчо-репродуктивний - 17,7%, творчий - 3,1%. Студенти загалом демонстрували високий рівень професійної спрямованості, що характерно для студентів педагогічних закладів.

Проте експерти відзначили, що студенти мали труднощі з цілепокладанням та плануванням навчальної діяльності. Вони виконували навчальні дії переважно за зразком, не усвідомлюючи їх значення та методики застосування. Майбутні вчителі не виявляли готовності до оцінювання та контролю. Самостійні творчі завдання часто виконувалися формально. Більшість студентів не могли встановити зв'язок між завданнями та їх педагогічною цінністю, визначити логічну послідовність дій.

Це свідчило про те, що студенти не мали чіткого уявлення про навчальну та педагогічну діяльність і відчували труднощі у виборі способів їх виконання.

Основна увага зосереджувалася на засвоєнні знань з гуманітарних дисциплін. 85,3% викладачів та студентів вважали, що формування професійних умінь можливе лише на заняттях з методики викладання та під час педагогічної практики.

Ці результати підкреслили необхідність подальшої роботи над розвитком професійної компетентності майбутніх вчителів, особливо в аспектах практичного застосування знань та розвитку навичок самостійної роботи.

Результати констатуючого експерименту формування компонентів професійної компетентності студентів коледжу відображено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

**Рівні сформованих компонентів професійної компетентності студентів в експериментальних та контрольних групах освітнього закладу (за підсумками констатуючого експерименту, в %)**

Групи	Рівні сформованості професійної компетентності			
	Репродуктивний	Репродуктивно-творчий	Творчо-репродуктивний	Творчий
Контрольна	34,6	45,6	16,7	3,3
Експериментальна	35,1	43,2	18,7	3

Підсумовуючи результати констатувального експерименту, можна зробити висновок, що традиційна практика викладання гуманітарних дисциплін у коледжі виявилася недостатньо ефективною для формування професійної компетентності майбутніх педагогів та їхнього суб'єктного розвитку. Було виявлено ряд недоліків:

1. Недостатнє використання потенціалу гуманітарних дисциплін у формуванні професійної спрямованості майбутніх педагогів.
2. Слабке впровадження інтерактивних форм і методів навчання, які б відповідали логіці формування особистості студентів як суб'єктів педагогічної діяльності.

3. Недостатня готовність викладачів до використання форм і методів навчання, заснованих на діяльнісному підході.

У рамках формувального експерименту було вжито ряд заходів для подолання цих недоліків:

1. Організовано семінари для викладачів, де обговорювалися відкриті заняття з впровадженням нових принципів структурування змісту навчальних дисциплін.

2. Особлива увага приділялася формуванню вміння узагальнювати навчальний матеріал, навчання студентів цілепокладанню та рефлексії навчальної діяльності.

3. Для студентів були проведені додаткові заняття, на яких пояснювалася методика роботи, представлялися технологічні прийоми та алгоритми виконання навчальних дій.

Результати констатувального експерименту були відображені на рис. 3.1, що демонструє початковий розподіл рівнів професійної компетентності студентів.

Ці заходи були спрямовані на покращення процесу формування професійної компетентності майбутніх педагогів, підвищення ефективності викладання гуманітарних дисциплін та створення більш сприятливих умов для розвитку студентів як суб'єктів педагогічної діяльності. Подальші етапи дослідження мали на меті оцінити ефективність впроваджених змін та їх вплив на формування професійної компетентності студентів.

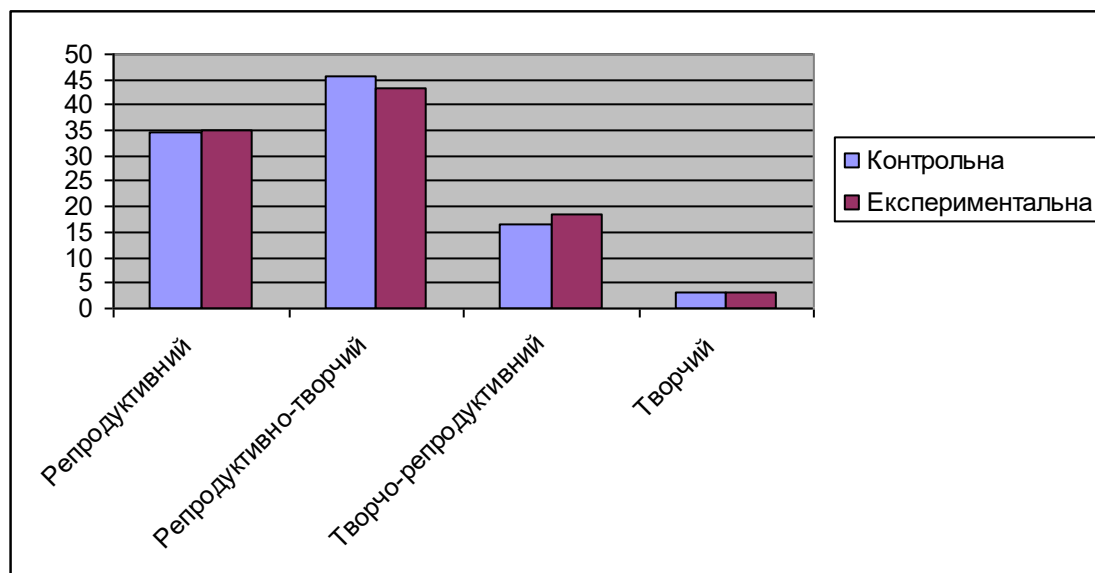


Рис.3.1. Розподіл студентів за рівнями сформованості компонентів професійної компетентності за результатами констатуючого експерименту (у %)

Ми проводили дослідження, метою якого було вдосконалити підготовку майбутніх вчителів гуманітарних предметів. Для цього ми розробили нову навчальну програму, яка суттєво відрізнялася від традиційної.

Замість того, щоб просто передавати студентам готові знання, ми створили умови для їхнього самостійного дослідження та аналізу навчального матеріалу. Ми починали з вивчення загальних закономірностей і поступово переходили до конкретних прикладів, показуючи, як теорія застосовується на практиці. Наприклад, вивчаючи філософію, ми аналізували реальні життєві ситуації, які допомагали студентам краще зрозуміти складні поняття.

Нова програма була побудована за модульним принципом: теоретичний, методичний і практичний. Такий підхід дозволяв студентам не тільки опанувати теоретичні знання, але й розвивати практичні навички, необхідні для роботи вчителя. Ми використовували різноманітні методи навчання, зокрема, групові роботи, дискусії, презентації, що сприяло активному залученню студентів до навчального процесу.

Результати експерименту показали, що студенти, які навчались за новою програмою, демонструють більш глибоке розуміння навчального матеріалу, вміють самостійно аналізувати інформацію та застосовувати отримані знання

на практиці. Крім того, вони виявили більшу зацікавленість до вивчення гуманітарних дисциплін."

Після оновлення навчальної програми з гуманітарних дисциплін ми помітили значні зміни в підготовці майбутніх педагогів. Зосередившись на вивченні фундаментальних понять філософії, історії та інших наук, а також на практичному застосуванні цих знань, ми змогли спростити програму, виключивши другорядні теми. Це дозволило студентам глибше зануритися в основні концепції та відпрацювати навички, необхідні для ефективної педагогічної діяльності.

Студенти стали активніше включатися в навчальний процес, самостійно розробляючи проекти та аналізуючи результати. Вони демонструють більш чітке розуміння того, як будувати навчальний процес і досягати поставлених цілей. Проте, перший час деякі студенти відчували труднощі з адаптацією до нового формату навчання, особливо в частині запам'ятовування фактів. Однак, з часом ця проблема була вирішена завдяки додатковим індивідуальним консультаціям та підтримці викладачів."

Глибокий аналіз результатів дослідження свідчить про певні успіхи у формуванні у студентів експериментальної групи усвідомлення окремих навчальних дій. Однак, загалом, рівень розвитку метапізнавальних компетентностей виявився нижчим за очікуваний. Лише незначна частина студентів продемонструвала здатність до самостійного аналізу та оцінки ефективності виконаних завдань.

Спостерігається тенденція до копіювання дій інших студентів, що свідчить про недостатній розвиток критичного мислення та творчих здібностей. Незважаючи на це, використання візуальних моделей (схем) для відображення процесу виконання завдань позитивно вплинуло на розуміння студентами логіки педагогічної діяльності та сприяло формуванню системного мислення.

Результати дослідження підтверджують необхідність подальшої розробки та впровадження інноваційних методик навчання, спрямованих на розвиток метапізнавальних компетентностей студентів. Зокрема, перспективним

напрямок є використання інтерактивних завдань, які стимулюють активну пізнавальну діяльність і сприяють формуванню вміння самостійно ставити цілі, планувати свою роботу та оцінювати результати.

Подання гуманітарних знань з використанням засобів раціональної та образної презентації, що реалізується у формі фреймів, дозволило посилити традиційну практику викладання гуманітарних дисциплін у системі освітнього закладу образним структуруванням їх змісту. Структурування навчального гуманітарного знання здійснювалося за допомогою фреймових схем, які використовувалися як засіб додаткової наочної презентації навчального матеріалу, а також як спосіб концентрації уваги майбутніх учителів на вузлових, ключових поняттях, суттєвих ознаках системи, що вивчається. Фреймові схеми конструювалися відповідно до логіки системного аналізу, що включає етапи цілісного сприйняття предмета, що вивчається, виявлення його структурних елементів і форм їх взаємодії, формулювання нового знання. Використання фреймових схем як форму структурування змісту освіти зумовило ефективну інтеріоризацію елементів педагогічної діяльності.

Емоційна насиченість діяльності студентів при освоєнні гуманітарних дисциплін здійснювалася за допомогою застосування таких педагогічних прийомів, як образне оповідання, вживання в об'єкт пізнання, сприйняття зображуваного у новому ракурсі, аналогії, метафори, мінус-прийоми та ін., що сприяло актуалізації суб'єктного досвіду майбутніх учителів.

Хід формуючого експерименту показав, що на початковому етапі студенти мали значні труднощі, пов'язані з організацією міжособистісних відносин, постійного діалогу зі студентами та викладачами, необхідністю брати на себе відповідальність, самостійно оцінювати свої навчальні досягнення та інше. У ході бесід після проведених занять студенти зазначали, що спочатку це викликало неприйняття освітнього процесу, але з часом вони зуміли адаптуватися до нових умов організації занять. Тим часом вже на цьому етапі дослідно-експериментальної роботи студенти висловлювали своє позитивне ставлення до нової форми навчання в наступних оцінках:

- заняття дозволяє швидко включитися в роботу та підтримувати робочий настрій у процесі всього уроку;
- заняття проходять цікаво, можна висловлювати та відстоювати свою точку зору;
- коли сам ставиш цілі заняття і плануєш свою роботу, зрозуміло, навіщо це потрібно і де ці знання можна використовувати;
- робота зі схемами та кадрами полегшує сприйняття навчального матеріалу, концентрує увагу на головному;
- до роботи залучаються без винятку всі студенти, можна обмінюватись думками;
- під час уроків доводиться постійно бути активними, не відсиджуватися за спинами інших студентів;
- на кожному занятті студент отримує оцінку своєї роботи; йому допомагають виправляти неправильні дії;
- на заняттях відточується вміння спілкуватися, слухати співрозмовників;
- студент може перевірити себе як педагога, на заняттях часто доводиться виступати у його ролі.

Вихідний зріз рівнів сформованості професійної компетентності студентів експериментальних та контрольних груп дав наступний результат. Студенти експериментальних груп вибудовують самостійну навчально-професійну діяльність на творчо-репродуктивному – 39,5% та 5,6% – на творчому рівнях. Репродуктивно-творчий рівень демонструють 37,8% студентів, на репродуктивному рівні залишилося 17,0% студентів. У контрольних групах ці показники виявилися такими: репродуктивний рівень – 25,9%, репродуктивно-творчий – 50,5%, творчо-репродуктивний – 22,2%, творчий – 1,85% студентів. При цьому студенти експериментальних груп продемонстрували встановлення на професійне самовизначення, виразність провідних мотивів педагогічної діяльності, розуміння себе в педагогічній професії, усвідомлення її значущості для власного особистісного зростання та

розвитку дітей. Студенти контрольних груп показали менш помітне зростання мотиваційних компонентів.

Аналіз результатів засвоєння знань з дисципліни також свідчив про ефективність запропонованих нововведень: рівень «знання та розуміння» виявляє 17,0% студентів експериментальних груп, рівень «застосування» – 34,0% студентів, рівень «аналіз» спостерігається у 43,7% студентів, рівня «синтез та оцінка» досягли 5,7% студентів експериментальних груп, тоді як у контрольних групах результати виглядають наступним чином: 29,7% студентів засвоїли знання на рівні відтворення, 42,5% – розуміння, 24% – аналізу, 3,7% – синтезу. Ми вважаємо, що якісніше засвоєння знань в експериментальних групах пов'язано, перш за все, з тим, що студенти, по-перше, свідоміше сприймали навчальний матеріал, а, по-друге, експериментальна технологія навчання забезпечувала в ході одного заняття можливість тричі обговорювати навчальний матеріал, звертаючи увагу у своїй теоретичні становища, які розкривають сутнісні, фундаментальні властивості об'єкта.

Результати формуючого експерименту контрольних та експериментальних груп студентів коледжу відображені у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

**Рівні сформованих компонентів професійної компетентності студентів в експериментальних та контрольних групах освітнього закладу (за підсумками формуючого експерименту, у %)**

Групи	Рівні сформованості професійної компетентності			
	Репродуктивний	Репродуктивно творчий	Творчо-репродуктивний	Творчий
Контрольна	25,0	41,5	29,5	4,0
Експериментальна	13,3	36,1	42,2	8,4

Наведені в таблиці дані свідчать про кількісні та якісні зміни рівнів сформованості компонентів професійної компетентності студентів експериментальних та контрольних груп. Підсумки експерименту показують,

що 8,4% студентів експериментальних груп мають творчий рівень сформованості компонентів професійної компетентності, тоді як у контрольних - 4,0% студентів; творчо-репродуктивний рівень демонструють 42,2% при 29,5% студентів у контрольних групах, репродуктивно-творчий рівень - 36,1% студентів експериментальних груп та 41,5% студентів контрольних груп, репродуктивний -13,3% експериментальних та 25, 0% студентів контрольних груп. Привертає увагу той факт, що в абсолютній більшості студентів експериментальних і контрольних груп не проявляється творчий рівень професійної компетентності. Компетентні експерти зазначили, що у реалізації навчальної та навчально-професійної діяльності майбутні вчителі успішніше та усвідомлено виконували дії цілепокладання та оціночно-рефлексивні дії, при цьому у виконанні планування та виборі дій щодо реалізації плану вони потребували консультації викладачів.

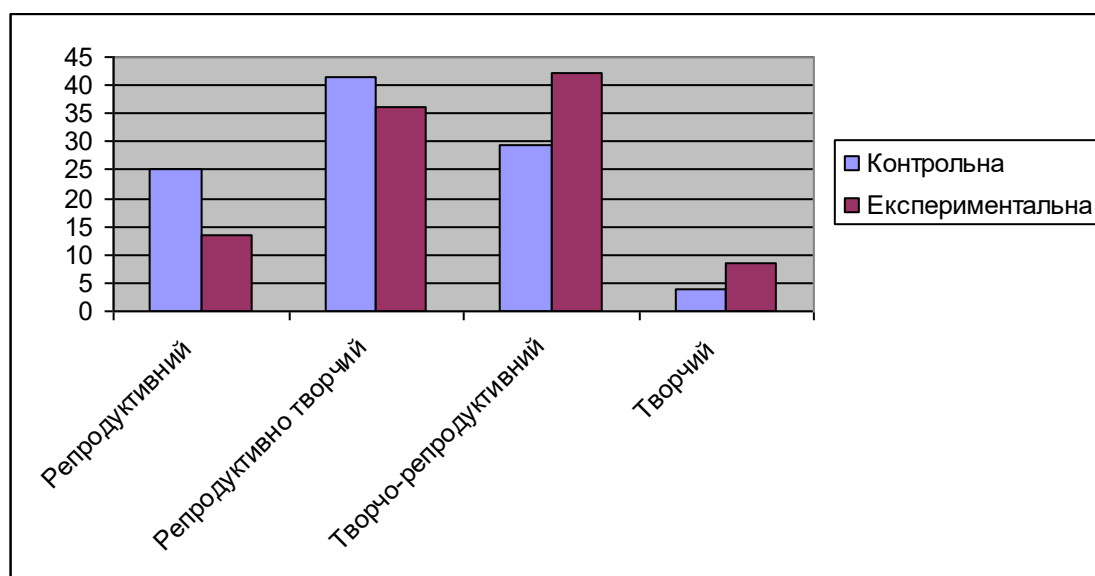


Рис. 3.2. Розподіл студентів за рівнями сформованості компонентів професійної компетентності за підсумками формуючого експерименту (у %)

На наш погляд, це було пов'язано з тим, що сама програма експерименту та її технологічне супроводження містили матеріал, що розкриває методику засвоєння дій постановки мети та виконання оцінки виконаної роботи. На заняттях велике значення надавалося формуванню цих дій, а часу відпрацювання операційно-виконавського етапу діяльності майбутніх вчителів

залишалося мало. У зв'язку з цим у ході експериментальної роботи студентам рекомендувалося вивчати додаткову методичну літературу та вивчати досвід передових вчителів. Але цю роботу супроводжували викладачі психолого-педагогічного блоку, оскільки вивчення гуманітарної дисципліни мало свої особливості і слід виконувати завдання, позначені освітнім стандартом.

У таблиці 3.4 показані порівняльні результати формування професійної компетентності студентів в експериментальних та контрольних групах освітнього закладу.

Таблиця 3.4

**Порівняльні показники результатів формування компонентів професійної компетентності студентів в експериментальних та контрольних групах освітнього закладу (у %)**

	Репродуктивний рівень		Репродуктивно-творчий рівень		Творчо-репродуктивний рівень		Творчий рівень	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Провідні мотиви	29,1	13,8	40,1	39,9	27,1	39,8	3,7	6,4
Глибина засвоєння предметно-методичних знань	29,7	17,0	42,5	34,0	24,0	43,5	3,7	5,7
Компоненти практичної педагогічної діяльності	25,9	17,0	50,0	37,9	22,2	39,5	1,9	5,6
Здатність до емпатії	22,3	7,6	37,0	33,8	37,0	47,3	3,7	11,3
Рефлексивні вміння	18,5	11,1	38,9	35,3	37,2	40,7	5,4	12,9

Динаміка зміни рівнів сформованої професійної компетентності експериментальних та контрольних груп студентів освітнього закладу показано на рис.3.3.

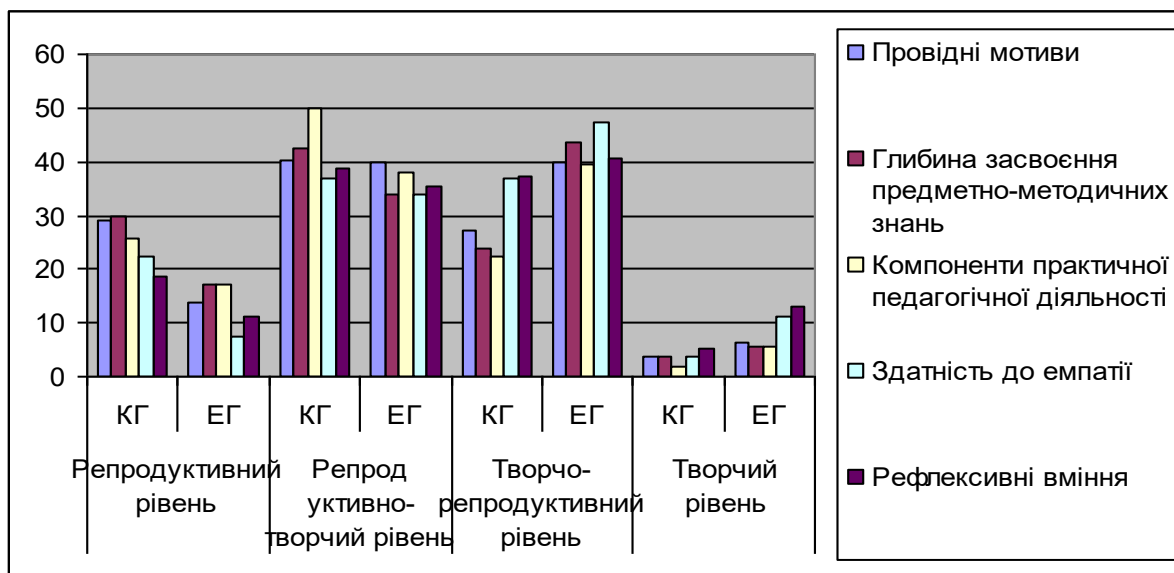


Рис. 3.3. Розподіл студентів за рівнями сформованості компонентів професійної компетентності за результатами формуючого експерименту (%)

Ці показники було уточнено спостереженнями компетентних експертів та даними взаємодоповнюючих методів дослідження. Зокрема, за підсумками вивчення дисципліни «Основи філософських знань» було визначено, що абсолютна більшість студентів висловилися за те, що вивчення предмета дозволило не лише засвоїти знання, а й формувати вміння самостійно вивчати дисципліну та застосовувати знання у практичній діяльності педагога. Дослідження показало, що у експериментальних групах зросли показники сформованості професійної компетентності майбутнього педагога. У системі мотивів студентів переважало бажання працювати у школі, продовжити своє навчання у педагогічному вузі. Виникло усвідомлення зв'язку циклу уроків, логіки побудови тематичних планів, спрямованість на вивчення дисциплін гуманітарного та психолого-педагогічного блоку дисциплін, усвідомленість мотивації та прагнення до професійного самовдосконалення. Зовнішньою ознакою прояву цих якостей в експериментальних групах стало бажання студентів вивчати досвід передових шкіл та вчителів, організовувати зустрічі з ними, студенти активно стали поповнювати свої портфоліо та ін. В оцінці характеру виконання педагогічної діяльності майже у чверті студентів (24,6%) було сформовано вміння перенесення педагогічних дій, сформованих в

освітньому процесі на вирішення завдань у нестандартних ситуаціях. Це свідчить про узагальненість засвоєних дій та здатність майбутніх вчителів до адаптації свого потенціалу до вирішення завдань на основі врахування об'єктивних умов педагогічної дійсності.

Загалом, дослідно-експериментальна робота показала успішну апробацію розробленої моделі формування професійної компетентності майбутнього педагога щодо гуманітарних дисциплін в освітньому процесі освітнього закладу. Порівняльний аналіз традиційної та експериментальної практики дозволив констатувати ефективність реалізації виділених педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх в умовах специфіки основних освітніх програм середньої професійної освіти.

Нове змістовно-технологічне забезпечення процесу вивчення гуманітарних дисциплін у освітньому закладі, що забезпечує суб'єктну позицію студентів в освітньому процесі, призводить до того, що освоєння предметного змісту набуває більш усвідомленого і глибокого змісту через використання студентами аналітичних та систематизаційних прийомів та методів навчальної роботи. Майбутні вчителі в результаті застосування нових методів та форм навчання набувають важливих інтелектуальних та практичних умінь з переробки навчальної інформації та застосування знань в умовах, наближених до реальної професійної діяльності. Запропонований у ході експерименту технологічний супровід дидактичного процесу дозволив алгоритмізувати навчальні дії студентів, формувати в них навички формалізації педагогічного тексту та наочності, переносити вміння використовувати їх у самостійній педагогічній діяльності, досягати свідомості засвоєння навчального матеріалу, вміння прогнозувати та пояснювати хід та результати освітнього процесу. Експериментальне навчання підтвердило, що новий програмно-методичний супровід викладання гуманітарних дисциплін значно оптимізує процес становлення суб'єктної позиції студентів, стимулює формування професійної компетентності майбутніх учителів. Водночас проведена робота показала, що має бути пошук нових засобів та умов удосконалення діяльності з розвитку

діяльнісного підходу до педагогічної освіти у коледжі, значної корекції організаційної структури освітнього процесу у коледжі, методичних об'єднань. Особливого значення набуває зміна цільових установок керівництва та викладацького колективу на суб'єктний розвиток студентів, удосконалення міжпредметних зв'язків, впровадження модульної організації освітнього процесу, зміни спрямованості та змісту педагогічної практики, методичного оснащення викладацького колективу.

### **3.2. Проектування змісту гуманітарної освіти в коледжі в умовах компетентно-орієнтованого освітнього процесу**

Реалізація компетентнісно-орієнтованого освітнього процесу у освітньому закладі вимагає, як було підтверджено в ході дослідно-експериментальної роботи, спеціального подання змісту освіти, належного засвоєнню. Як відомо, зміст освіти може бути представлений на різних рівнях: рівні загальнотеоретичного уявлення, рівні навчального предмета та рівні навчального матеріалу. Зупинимось докладніше у нашому експериментальному дослідженні на засадах структурування змісту гуманітарної освіти відповідно до цих рівнів.

Концепція фундаменталізації та професіоналізації, теорія змістовного узагальнення стали основою визначення принципів системного структурування змісту освіти у частині гуманітарних дисциплін. Сутність системного структурування навчального матеріалу полягає в тому, щоб виявити систему смислових зв'язків між елементами навчальної дисципліни (її частини, розділу, теми, питання) та розмістити навчальний матеріал у послідовності, що впливає із цієї системи зв'язків. Системне структурування дозволяє концентрувати навчальний матеріал у закінчені смислові навчальні блоки, між якими утворюються генетичні, наступні зв'язки та відображають згорнуту в них реальність як цілісність.

Системна організація знань полягає у виділенні в ній певного фундаменту, каркасу знань, що розкриває весь зміст навчального предмета та подальше

розгортання навчального матеріалу, що надає цим відносинам більш конкретної форми. Інакше кажучи, структура змісту гуманітарного знання відбиває предметну область як системи у системі, між якими присутні родовидові відносини. Така структура знань створює особливе орієнтування в предметній галузі і дозволяє майбутнім педагогам усвідомити наявність внутрішніх структурних зв'язків між об'єктами дійсності, що вивчається. Студентів знайомлять насамперед із найбільш загальними положеннями та законами, переходячи після цього до розгляду конкретних питань як окремих випадків загальної закономірності. Це дозволяє майбутнім педагогам опанувати навчальний гуманітарний матеріал теоретично, способами засвоєння та застосування його на практиці, а також створюються умови для оволодіння узагальненими способами навчальної та професійної діяльності.

Як відомо, традиційна організація освітнього процесу, в основному, визначає лише обсяг матеріалу, що вивчається, і кожен викладач, виходячи з власного педагогічного досвіду, розробляє тематичний план. Такий шлях веде до роздробленості навчального курсу на дрібні теми, слабо пов'язані між собою причинно-наслідковими зв'язками, внаслідок чого навчальний матеріал є набором відомостей про явища навколишньої дійсності, що не сприяє презентації картини світу як цілого.

На відміну від традиційної лінійно-ступінчастої побудови змісту навчального матеріалу, структура якого неадекватна структурі особистості майбутнього педагога, не пов'язана з його суб'єктною позицією, виділення вихідного, базисного, абстрактного поняття дозволяє здійснити процес формування знань як рух по спіралі, конкретизуючись, ускладнюючись та розширюючись збагачуючись приватними уявленнями, знаходячи сенс.

Як нами було зазначено у теоретичній частині дослідження, загальний гуманітарний та соціально-економічний цикл включає дисципліни «Основи філософських знань», «Історія», «Іноземна мова», а також дисципліни варіативної частини. Структурування навчального гуманітарного матеріалу було виконано та апробовано на прикладі дисципліни «Основи філософських

знань». Елементи системного структурування апробувалися інших дисциплінах гуманітарного циклу.

Існуючий державний стандарт задає певний рівень вимог до філософської підготовки студентів. У результаті освоєння навчальної дисципліни «Основи філософських знань» учень має вміти орієнтуватися у найбільш загальних філософських проблемах буття, пізнання, цінностей, свободи та сенсу життя як основі формування культури громадянина та майбутнього фахівця; знати: основні категорії та поняття філософії; роль філософії в житті людини та суспільства; основи філософського вчення про буття; сутність процесу пізнання; основи наукової, філософської та релігійної картини світу; умови формування особистості, свободи та відповідальності за збереження життя, культури, навколишнього середовища; соціальні та етичні проблеми, пов'язані з розвитком та використанням досягнень науки, техніки та технологій. Тому викладач не може на власний розсуд виключити філософські категорії, які він з якихось причин вважає необов'язковими. Водночас ми допускаємо деякі відхилення у послідовності розгляду навчального матеріалу та підходах до розгляду окремих тем.

Для побудови курсу з урахуванням концепції єдності фундаменталізації та професіоналізації, теорії змістовного узагальнення нами було виявлено «фундамент», базисна модель розвитку філософських знань, де вибудувався весь курс навчальної дисципліни. Як дозволив встановити теоретичний аналіз, такий служить поняття «буття» як вихідне, первинне уявлення, що відбиває у собі все різноманіття явищ навколишньої дійсності у найзагальнішій, абстрактної формі.

Виділення поняття «буття» як абстрактно-загальне поняття в курсі основ філософії дозволило нам здійснити структурування навчального матеріалу, визначивши основні поняття курсу та послідовність їх засвоєння. При такому підході структура виступає у різноманітті їхніх внутрішніх зв'язків та відносин, до неї вноситься впорядкованість, що виражає внутрішній механізм системи. Цей підхід до побудови навчального матеріалу курсу дозволив нам виділити

окремі підсистеми, основні поняття яких перебувають у взаємній підпорядкованості. Організація освітнього процесу, заснована на використанні знань та способів системного аналізу, дозволяє пізнати педагогічну діяльність як цілісне явище щодо гуманітарних дисциплін.

Процес структурування навчального матеріалу в курсі основ філософії здійснюється наступним чином: на початковому етапі вивчення вводиться загальне абстрактне уявлення фундаментального поняття курсу – «буття», яке надалі розглядається в логіці системного структурування дисципліни та конкретизації поняття за допомогою розгляду буття як фундаментальної філософської категорії, основних філософських категорій як прояви властивостей буття, діалектики як вчення про загальні зв'язки та розвитку буття, філософського вчення про пізнання; встановлення взаємозв'язків між найважливішими компонентами (поняттями) буття: буття природи, буття суспільства, буття людини, буття ідеального. Кожен із компонентів (понять), будучи самостійною взаємозалежною і щодо замкнутої системою складових її елементів, одночасно перебуває у складній сукупності відносин між собою. Дані поняття ми називаємо базовими, тому що кожне з них є одним великим блоком навчального гуманітарного матеріалу, який розкриває внутрішню сутність кожного компонента буття.

Подальша конкретизація компонентів буття відбувається за допомогою встановлення взаємозв'язків з дрібнішими структурними одиницями та розгляду їх на конкретних прикладах та ситуаціях відповідно до принципу вкладення дрібних структурних одиниць у великі. Наприклад, вивчення буття людини як найважливішого компонента буття конкретизується вивченням структурних елементів, зокрема, «людина в історії світової філософської думки», «багатомірність людини», «людина та її життєвий шлях», «категорії людського буття». У свою чергу, багатовимірність людини, наприклад, конкретизується вивченням таких структурних елементів, як «походження та розвиток людини», «біосоціальна проблема людини», «природа людини, людська особистість», «свобода та відповідальність особистості».

Конкретизація, зокрема, біосоціальної проблеми людини розглядається на прикладі природних (біологічних) сил людини, соціальних сил людини, співвідношення біологічної та соціальної в людині, людини цілісної. Це дозволяє розглядати навчальний гуманітарний матеріал як систему, що складається з елементів із певними зв'язками між ними, кожен елемент як нову систему до конкретизації навчального матеріалу.

Відповідно до побудови навчального матеріалу за принципом від абстрактного до конкретного щодо кожного великого блоку навчального матеріалу базові поняття курсу стають його фундаментальними поняттями: буття природи, буття суспільства, буття людини, буття ідеального. Відповідно, ключові поняття курсу стають базовими поняттями теми тощо.

Конкретизація фундаментальних понять (буття людини) відбувається у вигляді формування базових понять (багатомірність людини), розкриття суті яких, своєю чергою, здійснюється через формування ключових понять (біосоціальна проблема людини) у вигляді приватних (людина цілісна). Подібне структурування навчального матеріалу курсу є складною динамічною та ієрархічно підпорядкованою системою фундаментальних, базових, ключових, приватних понять. Сходження від абстрактного (буття) – буття людини – багатовимірність людини – біосоціальна проблема людини – до конкретного (цілісна людина) – це використання змістовного узагальнення як поняття базового рівня для подальшого виведення інших, більш «приватних» конкретних абстракцій.

Виділений «фундамент», базисна модель розвитку філософських знань повторюється протягом усього курсу як у вступі, і у кожному з розділів основ філософії, наповнюючись змістом від розділу до розділу, конкретизується і насичується, у своїй зберігає свою структуру. Структуруючи зміст навчального матеріалу курсу на основі руху думки від загального до приватного викладач та студент усвідомлюють предмет обговорення для пізнання нового. Інакше кажучи, у свідомості майбутнього педагога створюється своєрідний «стрижень», який «нанизується» різноманітний навчальний гуманітарний матеріал,

одержуваний як у освітньому процесі освітнього закладу, і «подається» докільням, з навколишньої дійсності, з використанням вже наявного суб'єктного досвіду студента, що дає можливість самовизначатися у різних ситуаціях.

Виходячи з того, що уявлення педагога про цілісну природу особистості учня є метою та результатом його професійних та особистісних зусиль, особливе значення у вивченні курсу основ філософії надається знанню та розумінню сутності людини, закономірностям її розвитку, осмисленню її ролі у розкритті власного потенціалу. Формування вміння пояснювати педагогічні явища та визначати способи перетворення їх з погляду філософської концепції людини та умов її становлення є важливим завданням освітнього процесу, спрямованого на розвиток студента як цілісного суб'єкта професійної діяльності. Вищесказане передбачає зміщення акценту з викладання гуманітарних дисциплін на студентів, які опановують дисципліни, зосередження на обґрунтуванні цілісності людської особистості, що сприяє освоєнню знань та способів педагогічної діяльності.

У змістовному аспекті блок соціально-гуманітарних дисциплін значно доповнено та представлено проблемами та питаннями, що розкривають природу та сутність цілісної людини. Зокрема, розділ «Буття людини» поряд із традиційними темами «Людина в історії філософської думки», «Біосоціальна проблема людини» та ін. представлені такими питаннями, як «Природа людини. Людина як особистість», «Людина та її життєвий шлях», «Категорії людського буття», які розкриваються філософською антропологією як цілісним вченням про людину, яка є світоглядною основою вивчення різноманітних явищ педагогічної діяльності та їх цілісного аналізу. Надалі запропоновані теми конкретизуються, розглядаючись як нова система різних прикладах і ситуаціях.

Логіка нашого дослідження визначала можливість професіоналізації студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Як було зазначено у теоретичній частині дослідження, ми вважаємо, що навчальний гуманітарний матеріал повинен розташовуватися у певній системі. У матеріалі, що вивчається,

треба виділити смислові опорні пункти і дати навчальний матеріал когнітивно-графічно. У структуруванні змісту гуманітарних дисциплін ми виходимо з логіки навчально-професійної діяльності студентів, яка дозволяє моделювати пізнавальні та практичні завдання майбутньої професійної діяльності з того, що має засвоюватися суб'єктом, як і на основі яких дій має відбуватися це засвоєння. Основними засобами наочної презентації, структурування навчального гуманітарного матеріалу виступають фреймові схеми, що мають найбільшу універсальність виділених зв'язків і системністю і розглядаються як продукт діяльності майбутнього педагога у процесі вирішення професійних завдань.

Досвід роботи дозволив визначити, що процес структурування змісту навчального гуманітарного матеріалу та побудови фреймових схем має бути представлений студентам як низка певних вимог чи правил, що орієнтують їх у навчальній діяльності та сприяють розвитку діалектичної логіки майбутнього педагога чи прийомів узагальнення навчального матеріалу. Відповідно до логіки системного мислення процес структурування змісту навчального гуманітарного матеріалу має таку послідовність:

- розгляд предмета загалом (що це?), визначення його сутності, встановлення місця предмета, що вивчається в системі філософських знань;
- виявлення структури предмета, що вивчається (явища) - (з чого це складається?), розуміння її зумовленості в навчальному курсі, розкладання на складові елементи та розгляд їх у динаміці з точки зору виникнення та розвитку;
- Вивчення функцій пізнаваного предмета (явища) - (навіщо це?), розгляд взаємозв'язку та взаємозалежності його складових частин, виявлення нового знання.

Як показав теоретичний аналіз та дослідно-експериментальна робота, при структуруванні навчального гуманітарного матеріалу та побудови фреймових схем предмет, що вивчається (явище), доцільно укласти в замкнуту фігуру, в якій поняття бачиться, відчувається, чуттєво сприймається, а, отже, суб'єктно

осмислюється (рис.3.4). Розглянемо структурування матеріалу з прикладу поняття буття.

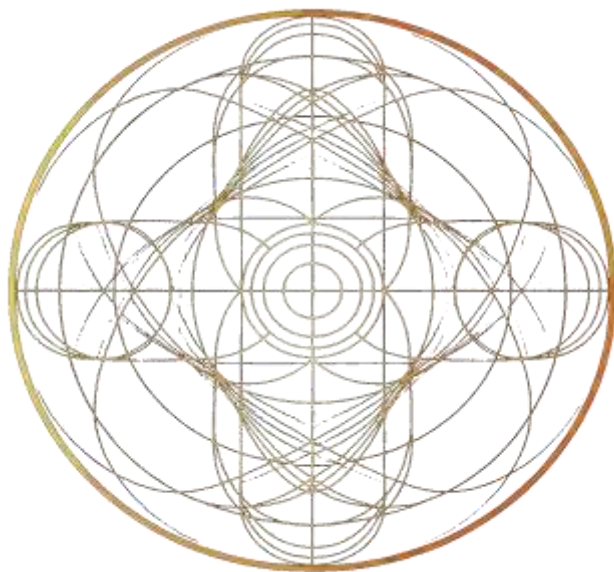


Рис. 3.4. Зображення поняття «буття» у фігурі

У процесі структурування навчального матеріалу найбільш прийнятними фігурами, нелінійними, асоційованими зі сприйняттям цілого як якоїсь організованої єдності, що складається з частин (Р. Штайнер), в які полягають поняття, є коло, овал або округлені фігури, які за відсутності двох лінійних сил зверху та знизу краще виділяються із фону, ніж прямокутні фігури. Виявлення в навчальному матеріалі предмета, що вивчається, не тільки підвищує наочність даного матеріалу, але і створює передумови для його подальшого структурування.

Розгляд студентами спільно з викладачем на занятті предмета в цілому, визначення його сутності на рівні загального абстрактного уявлення призводить до розуміння буття як існування взагалі, що відображається у схемі, яке необхідно конкретизувати надалі (рис.3.5).

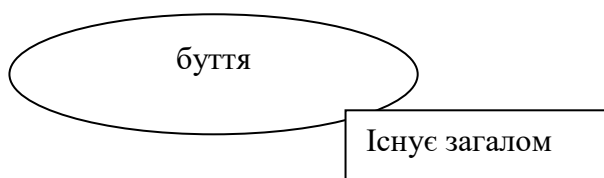


Рис. 3.5. Конкретизація поняття буття, укладеного у фігуру

Наступний етап структурування навчального гуманітарного матеріалу - виявлення структурних елементів категорії буття чи його ознак.

У процесі пізнання предмета студенти виявляють ряд ознак буття, що конкретизують предмет, найбільш суттєві з яких вишиковуються потім у схемі: найдавніше, що виникло з прагнення пізнати світ, присутнє в будь-якому філософствуванні; найчастіше вживане (бути, бути, бути, існувати, існувати); комплексне поняття, синонім реальності, все те, що існує; глибина змісту поняття невичерпна тощо. Виявлення суттєвих ознак дозволяє майбутнім педагогам всебічно аналізувати та вивчати предмети.

Логічні зв'язки у схемі досягаються за допомогою співвідношення ознак поняття або їхнього взаємного розташування. При цьому структурні елементи у схемі полягають у велику фігуру у формі овалу, кола або заокругленої фігури, що сприяє цілісному сприйняттю їх взаємозв'язків.

При структуруванні складових елементів поняття у схемах використовуються такі прийоми:

- використання відмінностей форм фігур, у яких розташовані поняття;
- співвідношення понять чи розташування понять однією рівні за її різної формі;
- різнорівневе розташування понять;
- асиметричне розташування понять;
- відмінність фігур за розмірами;
- розподіл фігур по полю сторінки;
- розбіжність напрямів і плавна лучна кривизна ліній;
- застосування потужних точок, що з'єднують поняття;

- використання виноски з пояснювальним текстом, що з'єднує її з фігурою розтрубом, який свідчить про належність виноски до поняття і як із нею єдине ціле чи що накладається фігуру;
- використання різного шрифту для оформлення схем;
- застосування великих точок при виділенні назви теми тощо.

Вищеперелічені прийоми сприяє тому, що у схемах поняття та її суттєві ознаки виділяються з фону, відповідно, студентами бачаться, чуттєво сприймаються, осмислюються як цілісна система, розуміється обумовленість структурних елементів поняття у навчальному курсі.

Встановлення взаємозв'язку та взаємозалежності між ознаками поняття дозволяє дати більш конкретне уявлення категорії буття: загальна, універсальна здатність існувати, якою має будь-яка реальність. У фреймовій схемі з'являється структура нового, більш конкретного розуміння буття.

Загалом приклад фреймової схеми на тему «Буття як фундаментальна філософська категорія» представлений на рис. 3.6.



Рис. 3.6. Фреймова схема на тему «Буття як фундаментальна філософська категорія»

Для подальшої конкретизації поняття буття його необхідно розглянути в динаміці, подумки простежити весь ланцюг змін до сучасного стану. Розуміння категорії буття, що розкривалася в різні часи з різних сторін і з різним ступенем повноти, невіддільне від історії філософії.

Структурування навчального матеріалу відбувається за такою схемою: буття в античній філософії (що це?); представники філософської думки Античності та їх погляди на буття (з чого це складається?); уявлення про буття у конкретній філософській епосі (навіщо це?). Виходячи з того, що поняття буття конкретизується з точки зору різних філософських епох, названа структура «перезавантажується» відповідним змістом, властивим кожній із перерахованої епохи в історії філософії (Антична філософія, філософія Середньовіччя, епоха Відродження, філософія Нового часу, філософія Нового часу, українська філософська думка), створюючи уявлення буття конкретного часу, а результаті - багатогранне уявлення про буття історія філософської думки.

Фреймова схема, як узагальнена схема структурування навчального матеріалу та спосіб моделювання пізнаваних явищ, дозволяє уявити процес вивчення нового матеріалу як його сприйняття та обробку шляхом співвіднесення з поняттями та способами дій, відомим студентам за допомогою освоєної ними моделі загального способу структурування матеріалу. Навчальний матеріал вбудовується у існуючу структуру, перетворює її, утворюючи нові зв'язки. При цьому встановлюються зв'язки між відомими поняттями та способами дій та новими знаннями. Приклад кадрової схеми «Буття в античній філософії» представлений нами на рис. 3.7.



Рис. 3.7. Фреймова схема на тему «Буття в античній філософії»

Варіант структурування навчального гуманітарного матеріалу у схемі щодо подальшої конкретизації поняття буття за допомогою розгляду різних підходів (філософського матеріалізму та філософського ідеалізму) до розуміння поняття, їх взаємодії та взаємозалежності, усвідомлення буття як сукупності всього суцього.

Таким чином, фреймова схема як наочне, логічно завершене, узагальнене уявлення процесу або явища дозволяє студенту системно орієнтуватися у вивченні дисципліни, виділяючи його основу, розглядаючи зміст у цілісній системі, розширюючи, поглиблюючи, конкретизуючи навчальний матеріал, актуалізуючи поведінкову, духовну сферу особистості майбутнього педагога.

Володіючи системою знань та умінь, студент набуває здатності використовувати їх при вирішенні різних професійних завдань.

Організація освітнього процесу освітнього закладу передбачає використання низки методів, що дозволяють студентам, поряд із засвоєнням гуманітарних знань, забезпечувати професійне становлення, не лише визнаючи майбутніх учителів суб'єктами освітнього процесу, а й забезпечуючи їхню суб'єктну позицію. Провідними є такі методи: проблемне вивчення матеріалу, що означає включення викладачем майбутнього педагога у постановку та вирішення тієї чи іншої проблеми за допомогою порівняння, зіставлення фактів, узагальнення, аналізу, розгляду різних варіантів її вирішення; діалогічний метод, що характеризується освоєнням навчального матеріалу у формі бесіди, що нукає студентів до постановки проблемних ситуацій та пошуком варіантів їх вирішення; активізації емоцій, який полягає в тому, що викладач створює умови для відповідної емоційної реакції студентів по відношенню до педагогічних цінностей переживання та діяльності, закріплюючи зміст почуттів у емоційній пам'яті завдяки образам.

Своєрідність технології, спрямованої формування професійної компетентності майбутнього педагога щодо гуманітарних дисциплін у освітньому закладі полягає над заучуванні навчального матеріалу, а свідомому його перетворенні і конструюванні - структуруванні, здобутті і конкретизації сенсу, становленні досвіду емоційно-ціннісних відносин. Включення у зміст освіти досвіду емоційно-ціннісних відносин розглядається як формування у студентів здатності давати власну оцінку тим чи іншим подіям, висловлюванням, поведінці, осмислено виходити з ситуацій, що вимагають морального вибору, що реалізується за допомогою емоційної насиченості діяльності майбутнього педагога при вивченні .

Емоційна насиченість діяльності майбутнього педагога у процесі вивчення гуманітарних дисциплін здійснюється у вигляді актуалізації його суб'єктного досвіду. Як своєрідний сплав думок, емоцій, вчинків, прожитих студентом і які мають для нього певну цінність, суб'єктний досвід, по суті, є

опорою на відоме, що викликає образні асоціації, почуття причетності, за допомогою чого перебувають нестандартні розв'язання завдань, що сприяє формуванню професійної компетентності майбутнього педагога. Оскільки проблема вирішується легше, якщо вона співвідносна з переживаннями. При вивченні гуманітарних дисциплін враховується те, що, вступаючи до освітнього закладу, студент уже має певний суб'єктний досвід, тому ми спираємося на вже наявний досвід та знання, перебудовуючи та змінюючи їх за рахунок нового змісту.

Емоційної насиченості діяльності майбутнього педагога в процесі вивчення навчального гуманітарного матеріалу, конкретизації його сенсу, як показав теоретичний аналіз та дослідно-практична робота, сприяє використанню наступних педагогічних прийомів: образне оповідання, вживання в об'єкт пізнання, сприйняття зображуваного у новому ракурсі, аналогія, метафора, мінус-прийом. Використання перелічених прийомів дозволяє майбутньому вчителю, проникаючи вглиб авторської ідеї, наближаючись до іншого часу, інтенсивно домислюючи, насичуючи його образними враженнями, переживаючи відчуття провини і відносини, вступаючи у діалог із собою виробляти суб'єктний сенс досліджуваного навчального гуманітарного матеріалу. Впізнавання об'єкта вивчення у нових відносинах, прояв новизни, нестереотипного мислення, що підвищує переконливість доказів сприяє досвіду вирішення проблем як у цілому, і з різних точок зору, як і типових, і у нестандартних ситуаціях. Актуалізація суб'єктного досвіду майбутнього педагога та педагогічних прийомів, що сприяють емоційному насиченню діяльності майбутнього педагога щодо гуманітарних дисциплін дозволяють активізувати механізми становлення особистості студента як суб'єкта педагогічної діяльності та носія професійних компетенцій.

### **3.3. Реалізація методики формування професійної компетентності майбутнього педагога засобами гуманітарних дисциплін**

Проведене дослідження та дослідно-практична робота показали, що суб'єктний розвиток особистості майбутнього педагога у контексті формування його професійної компетентності в освітньому процесі коледжі відбувається ефективніше, якщо вивчення гуманітарних дисциплін вибудовано у логіці системного структурування, а їх зміст посилюється засобами наочної презентації у вигляді фреймових схем. Інша характерна риса освітнього процесу полягає у його діяльній організації, яка дозволяє майбутнім педагогам поряд з усвідомленням процесів визначення та відбору змісту гуманітарного знання одночасно інтеріоризувати процес створення нових педагогічних проектів. На наш погляд, ця думка виділяє необхідну умову для перенесення знань про педагогічну діяльність, професійні компетенції в область власної практичної діяльності студентів. Тому процес оволодіння гуманітарними знаннями має бути орієнтований на безперервний соціально-моральний, загальнокультурний та професійний розвиток особистості майбутнього педагога як суб'єкта професійної діяльності.

Третя лінія новацій полягає у застосуванні інтеграційних форм навчання. Це було пов'язано головним чином зі зближенням процесів загальноосвітньої та професійної підготовки, подання навчального матеріалу як завершеного смислового блоку знань. Зробити це у межах уніфікованої класно-урочної системи організації навчання уявлялося, як показала дослідно-експериментальна робота, малоімовірним. Потрібні були нові форми організації навчання та види уроків, що враховують необхідність подання навчального матеріалу як цілого, здатного вирішити комплекс навчальних завдань. Необхідність нового типу уроку стало наслідком пошуку в ході дослідження форм організації навчання, що сприяють ефективному здійсненню міжпредметних зв'язків, взаємозв'язку загальної та професійної освіти, діяльній організації освітнього процесу. Суть подібного уроку полягає в одноразовому вивченні опорних тем з предмета, тісно пов'язаних за своїм

змістом та методикою засвоєння з логікою суб'єктного розвитку студентів та включення узагальнених знань та загальних собів навчальної та навчально-професійної діяльності. Інший напрямок інтеграційних тенденцій - модульна побудова освітнього процесу, яка здатна інтегрувати різні види та форми навчання, підпорядковані спільній темі навчального курсу, тематичного блоку знань або актуальній навчально-професійній проблемі, що вивчається на кожному конкретному занятті. Своєрідність навчального модуля у дослідженні визначалося характером функціональних зв'язків між елементами всередині цілісності, коли внутрішні зв'язки диктувалися компонентним складом та структурою знань, а її зовнішня функція – способами виконання студентами навчальної та навчальної професійної діяльності. Таким чином, йдеться про моделювання умов, які найкраще сприяли б становленню та розвитку педагогічної діяльності студентів освітнього закладу. Якщо змістовна сторона освіти, у тому числі її гуманітарна складова була орієнтована на оволодіння знаннями про предмет дисципліни та забезпечення введення в професію, то технологічний аспект освітнього процесу орієнтований на засвоєння майбутніми педагогами методів навчальної діяльності та поряд з цим оволодіння способами виконання педагогічної діяльності. простих, потім у її складніших формах. Тому технологія формування професійної компетентності майбутнього педагога в процесі вивчення гуманітарних дисциплін викладання на заняттях повинна була визначатися в інваріанті педагогічної діяльності, тобто в такій її формі, яка містить у собі всі суттєві, незмінні та повторювані ознаки, незалежно від складності та типів розв'язуваних завдань та активності, спрямованої її рішення. Саме склад узагальнених педагогічних дій, взятих у певній системі та повторюваних від заняття до заняття, повинен дозволити сформувати діяльність (навчальну, навчально-професійну) чатку у простих, а потім і в складніших (ідеальних) формах.

У нашій дослідно-експериментальній, а потім уже у реальній роботі як викладача освітнього закладу, як такий інваріант було визначено систему послідовних навчально-педагогічних дій, що включають дії оцінки навчальної

ситуації (проблеми) цілепокладання, планування, виконання плану, оцінки та контролю. Їх зміст та фрактальна самоподібність структурі педагогічної діяльності дозволяє визначити динаміку розвитку майбутнього фахівця та змодельовати структуру освітнього процесу у коледжі. Як таку основу нами розглядалася зовнішня предметна діяльність, на основі якої відбуватиметься процес самодобудови до складно організованої педагогічної діяльності, що має багатовимірну структуру.

Наша робота полягала в тому, щоб, зберігаючи загальні концептуальні підходи до визначення структури освітнього процесу педагогічної освіти, адаптувати його положення щодо класно-урочної системи в коледжі та специфіці завдань, які вирішуються на заняттях з основ філософії. Принцип функціональної повноти виконання студентами педагогічної діяльності (виконання ланцюжка дій "цілепокладання - планування - виконання - оцінка") виконувався і при визначенні структури модулів. Дидактика вирішення цієї проблеми передбачає створення багатовимірного та фрактально структурованого (модуль у модулі) освітнього процесу, інваріативною рисою якого виступає єдність підпросторів: навчального матеріалу, навчальної та навчально-професійної діяльності, комунікації та попереднє проектування їх викладачем у зовнішньому плані діяльності. Така логіка побудови освітнього процесу визначила виділення кількох навчальних модулів, кожен із яких виконували вищезазначені родові функції педагогічної освіти; поряд з ними у кожного модуля були і свої специфічні завдання, продиктовані логікою розвитку освітнього процесу та суб'єктного розвитку майбутнього педагога.

У нашому дослідженні системна логіка структурування змісту курсу основ філософії, діяльнісний підхід до організації педагогічної освіти актуалізуються та розкриваються у професійно-орієнтованому, теоретико-методологічному, методико-практичному модулях. Дані модулі, засвоюючись за принципом "один за одним" і "все разом", але з різним ступенем насиченості змісту освіти та самостійної навчальної діяльності студентів одночасно вирішують два завдання: сприяють якісному засвоєнню навчального матеріалу

та формують у студентів способи виконання професійної педагогічної діяльності. Модульний принцип побудови змісту курсу філософії, визначаючи основні вимоги до побудови структури програми (логічність виділення структурної одиниці, оглядовість її змісту, наявність для можливості прямої навігації з будь-якої структурної одиниці в іншу - з нею пов'язану, можливість перейти від даного розділу до іншого) суті відбиває нелінійність організації освітнього процесу у коледжі.

Пріоритетне місце у вирішенні завдань формування професійної компетентності майбутнього педагога у професійно-орієнтованому блоці (модулі) освітнього процесу надається предметам психолого-педагогічного циклу стандарту. Тут студенти знайомляться з особливостями професії, психолого-педагогічними умовами освоєння способів педагогічної діяльності, специфікою організації освітнього процесу в коледжі, методами навчально-пізнавальної діяльності та ін. по засвоєнню методів діалектичної логіки та використання їх у пізнанні педагогічних явищ та вирішенні професійних та соціальних завдань майбутньої професійної діяльності. Для вирішення подібних специфічних завдань нами були розроблені технологічні прийоми – автономні самостійні ланки педагогічної технології, що становлять послідовність алгоритмізованих навчальних дій студентів, спрямованих на вирішення окремого завдання технології.

Технологічні прийоми навчальної роботи в залежності від їх складності та тривалості формування у студентів застосовувалися в ході освітнього процесу або для них відводився спеціальний час. Зокрема, у професійно орієнтованому модулі проводилася спеціальна робота з засвоєння діалектичних методів пізнання, які з урахуванням віку та психології студентів були адаптовані до таких правил мислення:

"Розгляньте предмет загалом і дайте йому визначення".

"Розчленуйте ціле на частини та дайте визначення кожній частини".

"Розгляньте частини в послідовності, в якій вони з'являлися в структурі цілого".

"Зберіть нове ціле і дайте йому визначення".

«Розгляньте ціле та частини у протилежних проявах».

Засвоєння цих правил відбувалося у процесі вправи студентами у тому застосуванні на навчальному матеріалі дисципліни. Результатом їх засвоєння ставала спільна розробка тематичного плану курсу основ філософії та оформлення її у вигляді технологічної карти, що демонструє послідовність вивчення тем курсу на основі принципів теорії змістовного узагальнення, визначення внутрішніх зв'язків предмета засвоєння. Засвоєння правил мислення супроводжувалося також у процесі виконання технологічного прийому "Формування та оформлення понять". Для цього студентам демонстрували предмети для сприйняття та виділення в них ознак, що характеризують їх, які вони записували на окремих листочках і промовляли (обговорювали), після чого несуттєві ознаки не розглядалися, а конкретизація суттєвих ознак дозволяла студентам формувати уявлення про предмет засвоєння та оформлювати їх у вигляді знака – образу предмета. Надалі для визначення поняття та письмового оформлення студентам надавали технологічну карту зі схемою оформлення поняття: "Назва предмета (визначення) - виділення суттєвої інваріативної родової ознаки предмета - суттєві ознаки, предикати (через них розкривається структура предмета) - функції предмета" і таким чином тривала робота за цією схемою.

Теоретико-методологічний модуль вирішував завдання, пов'язані із засвоєнням змісту курсу основ філософії. Але, як показав хід та перші дані дослідно-експериментальної роботи, педагогічна технологія передбачала суб'єктну позицію студентів, яка не була сформована у майбутніх учителів. Більше того, перед нами постало завдання визначення установки та мотивів становлення у студентів готовності працювати в умовах діяльнісного підходу. Це стало окремим педагогічним завданням з використанням технологічних прийомів формування у студентів мотивів, знань та способів цілепокладання, планування, навчальних дій виконання плану, оцінки та контролю.

Для формування окремих дій педагогічної діяльності у нашій дослідно-експериментальній роботі відводився особливий час. І лише після того, як було досягнуто розуміння способів формування навчальних дій та тренування у їх застосуванні та майбутні вчителі могли переносити їх виконання в освітній процес із засвоєння предметного змісту, з'явилася можливість повного застосування експериментальної педагогічної технології.

Загальний характер діяльності студентів задавався технологією суб'єктного розвитку, яка визначала траєкторію професійного становлення майбутніх вчителів і не лише ставила студентів у позицію суб'єкта діяльності, а й зумовлювала виконання ними окремих дій, що визначають структуру навчальної та навчально-професійної діяльності. В цілому картина освітнього процесу, розбитого на окремі фрагменти та діяльності його суб'єктів на кожному з етапів освітнього процесу стала виглядати так:

**Перший фрагмент** – аналіз ситуації. Викладач проводить діагностику мотивів та навчальних можливостей студентів. Формує вони потреба у діяльності: "Для чого я на заняттях? Що я повинен робити?" Індивідуальні мотиви узгоджуються із мотивами інших суб'єктів освітнього процесу: "Хочемо діяти разом".

**Другий фрагмент** - цілепокладання, який передбачає індивідуальне прийняття мети: "Що я повинен освоїти до завершення занять?", "Чому я повинен навчитися?", "Що я для цього маю робити?", "Яку роботу я повинен виконати сам (і з іншими студентами)? Ситуація вибору цілей за своєю суттю завжди нелінійна, внаслідок чого студенти потрапляють у стан нестійкості та енергетичного підйому. Самовизначення у різноманітні цілей, уточнення та перевизначення студентами власних цілей, очевидно, переводить їхню пізнавальну сферу в стан «хаосу», який відіграє конструктивну роль, оскільки є джерелом розвитку.

**Третій фрагмент** - планування, який включає індивідуальні та колективні дії з пошуку відповідей на такі питання: "Що і в якій послідовності я маю робити?", "Яким чином я маю узгоджувати свої дії з іншими учасниками

освітнього процесу?", "Які навчальні засоби можна використовувати на заняттях?", "Як я повинен розподіляти час виконання прийнятого плану дій?".

**Четвертий фрагмент** - етап цілереалізації, який включає систему навчальних дій студентів щодо виконання прийнятого плану: обговорення плану навчальних дій, способів досягнення завдання (альтернативних способів), промовлення прийнятого способу вирішення навчальної задачі, оформлення схем, моделей, кадрів розв'язаної задачі, підготовка презентації рішення навчальної Завдання для інших.

**П'ятий фрагмент** - аналіз результатів та процесу його отримання. На цьому етапі студенти повинні порівняти поставлені цілі з отриманим результатом та виділити навчальні дії, які сприяли успішному вирішенню навчальної задачі. Ці дії також промовляються вголос і здійснюється запис у зошитах для семінарських та практичних занять. Ці записи актуалізуються на черговому занятті у процесі нового мети.

Як показала досвідчено-експериментальна робота, студенти, незважаючи на те, що виявили готовність прийняти суб'єктну позицію на початковому етапі, не змогли продемонструвати готовність працювати у суб'єктному режимі. Діагностика рівня суб'єктної готовності показала, що основні труднощі свідомої участі студентів в освітньому процесі як його суб'єктів пов'язані з тим, що майбутні вчителі не мали при цьому достатніх знань і способів організації діяльності. Тому в ході практичної роботи нами були розроблені технологічні прийоми щодо формування кожного компонента діяльності та визначено зміст педагогічного супроводу даної роботи. Таким чином забезпечувався принцип "подвійного входження" у навчальну та навчально-професійну діяльність.

Методико-практичний модуль орієнтовано працювати з розвитку в студентів компонентів практичної педагогічної діяльності. З цією метою використовувався час, відведений для самостійної роботи студентів, педагогічної практики та позаурочної діяльності. Як показав аналіз ефективності роботи з формування у студентів професійних компетенцій, технологія формування професійної компетентності майбутнього педагога,

заснована на діяльній організації вивчення гуманітарного знання, має великий потенціал професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів. Проте класно-урочна система, і час, відведений на вивчення основ філософії, не дозволяли досягти поставлених дослідницьких і практичних завдань. Тому в ході дослідно-практичної роботи ми змушені були перейти на методику спарених уроків та продовжити "час перебування" студентів у режимі нової освітньої системи за рахунок збільшення обсягу годинника, що відводиться на самостійну роботу студентів та педагогічну практику. Другий напрямок діяльності було пов'язане з організацією міжпредметних зв'язків, організацією комплексних занять із викладачами психолого-педагогічних дисциплін. На заняттях з педагогіки, методики викладання предмета та у позаурочній роботі з предмета ми приділяли велику увагу відпрацюванню технологічних прийомів формування у майбутніх вчителів дій цілепокладання, планування, цілереалізації та оціночно-рефлексивних дій та здійснення перенесення цих дій на навчальний процес із засвоєння основ філософії. При цьому наголосимо, що міжпредметні зв'язки, інтеграція форм і методів навчання різних предметів стандарту передбачає, як уже говорилося в теоретичному розділі дослідження, особливий погляд на предмет вивчення.

Професіоналізація, теорія змістовного узагальнення передбачає розгляд об'єкта вивчення як цілого, як якісно певної системи, що відображає її інтегративні властивості. Тому у поясненні навчального матеріалу викладачі спиралися на систему фундаментальних методологічних та теоретичних знань, що дозволяють пояснити закони та закономірності об'єктивної дійсності. Як відомо, філософія як вчення про загальне, інтегруючи знання про світ у цілому, виступає як найбільш загальна методологія, розробляючи систему загальних принципів і засобів наукового пізнання, яким підпорядковується процес функціонування та розвитку педагогічної діяльності, отримання педагогічних знань. Педагогічні знання повинні не просто дозволяти пояснювати явища освіти, але вчити конструювати освітні системи різного рівня і порядку. Як спосіб мислення, філософія виступає методологічною основою професійної

діяльності майбутнього педагога, способом її конструювання та виконання, представляючи педагогічну діяльність у цілісності. Вивчаючи закони розвитку природи, суспільства, людини філософія, представляючи навчальний матеріал лише на рівні загального, дозволяє виявити особливе й зрозуміти конкретне, побачити існуючу педагогічну проблему цілісно і варіативно неї впливати, виступаючи як засіб вирішення педагогічних завдань. Загалом дослідно-практична робота, її результати дозволяли судити, що таке засвоєння основних філософських категорій, принципів та законів діалектики сприяє розумінню майбутнім педагогом загальних принципів конструювання та організації професійної педагогічної діяльності. Однак студенти продовжували відчувати певні труднощі у засвоєнні та застосуванні фундаментальних знань, часом не вловлюючи змістів, які в них містяться. Практично всі студенти продемонстрували засвоєння знань з основ філософії на рівні відтворення, не показавши при цьому ознак розуміння засвоєного та можливості застосування знань на практиці. Подальша робота з удосконалення освітньої технології пов'язана з потенціалом образної презентації навчального контенту.

З цією метою студенти відпрацьовували технологічні прийоми узагальнення навчального матеріалу та використання прийомів схематизації, моделювання та побудови фреймів. Було виявлено, що продуктивність мислення, отже, і засвоєння знань пов'язані з формою візуального оформлення навчального матеріалу. Надання підготовлених викладачами фреймів, у яких знання "згорнуті" до символічної форми презентації навчального матеріалу, що відображає квінтесенцію філософського знання, лише її основні ідеї, виявились недостатньо ефективними для розуміння студентами прихованих у них смислів. Знадобилася більш розгорнута інформація, що містить більший масив візуально представлених ознак, що відображають сутнісні властивості об'єктів пізнання. Іншими словами, у наочності має бути представлено більше знаків та їх наявність дозволяє майбутнім педагогам всебічно аналізувати та вивчати об'єкти. У зв'язку з цим здійснювалася робота з навчання студентів складання кадрів, що, зрештою, зумовило готовність і здатність майбутніх вчителів

розподіляти закладені у кадрах сенси. На жаль, у ході досвідченого викладання, в силу особливостей навчальної дисципліни, викладачі освітнього закладу самі зазнавали великих труднощів у наданні студентам об'єктів вивчення у матеріальній чи матеріалізованій формі. Ця особливість була подолана демонстрацією прикладів, у яких із різним ступенем конкретності виявляються ті чи ознаки об'єктів вивчення. Так, незважаючи на складності сприйняття об'єктів засвоєння, майбутні вчителі мали змогу отримати уявлення про них.

Таким чином, діяльнісний підхід до організації професійної освіти студентів освітнього закладу постає як найефективніший засіб організації та розвитку освітньої практики. Робота з його впровадження у коледжі показала, що педагогічна технологія, в основі якої лежить діяльність самих студентів, відповідає тенденціям цього періоду розвитку педагогічної освіти, надає йому практико-орієнтованого характеру. Одним із проявів практико-орієнтованістю є безпосередня організація тренінгу професійних компетенцій та вирощування структури педагогічної діяльності, що вибудовується самими суб'єктами освітнього процесу. У цьому процесі з'являється можливість розвивати у майбутніх педагогів системне уявлення про педагогічну дійсність, оскільки студенти самі вчаться опановувати систему знань про неї через процеси її перетворення, спочатку в модельних умовах навчально-професійної, потім у квазіпрофесійній діяльності.

У цілому нині, дослідно-експериментальна робота показала, що це процес передбачає облік безлічі чинників, сприяють професійного становлення особистості майбутнього педагога і може вирішуватися лише з урахуванням приватних методів. У процесі дослідно-експериментальної роботи комплексність педагогічного впливу на студентів досягалася за рахунок освітньої технології як системи, яка передбачає зміну цілей гуманітарної освіти, її змісту, необхідних засобів та умов організації освітнього процесу, комплексу методів та прийомів, що дозволяють студентам поряд із засвоєнням гуманітарних знань забезпечувати професійне становлення. При цьому ще раз важливо наголосити, що запропонована педагогічна технологія передбачає не

лише визнання студентів суб'єктами освітнього процесу, а й створює умови становлення їхньої суб'єктної позиції. При визначенні параметрів суб'єктної позиції у процесі експериментальної роботи ми дотримувалися думки С.Л. Рубінштейна, який вважав головним не те, що суб'єкт робить з предметами своєї діяльності, а те, що може робити із самим собою і що активний розвиток йде не в рамках споживання, а творчої роботи. Ця умова зажадала спеціальної роботи з пояснення викладачам та студентам суті діяльнісного підходу та способів організації майбутньої діяльності власної чуттєво-предметної та психічної форм діяльності. Важливим моментом стало пояснення того, як у ході самостійної діяльності студенти актуалізують та розвивають у себе базові професійні компетенції, особливості методики організації занять. Така робота дозволила основній частині студентів у ході освітнього процесу звернути увагу на способи організації їх діяльності, задуматися про наслідки своїх дій у всій суперечливості та, що надзвичайно важливо, осмислити, як представлені внутрішні зв'язки у змісті предмета. Експериментальне навчання будувалося як процес спільного прийняття рішення суб'єктами, кожне заняття та їх сукупність, об'єднані у відповідні навчальні модулі, включали мотиваційно-орієнтовний, операційно-виконавчий, оціночно-рефлексивний етапи, на яких суб'єкти освітнього процесу виконували такі навчальні дії: , Збір навчальної інформації; уточнення та конкретизація фактів, що стосуються вирішення навчальної проблеми заняття; вироблення єдності спільної позиції суб'єктів освітнього процесу щодо вибору шляхів та засобів досягнення навчальних цілей; участь у застосуванні та обговоренні змісту та способів вирішення проблем; узгодження рішення; оцінку занять та власної роботи на заняттях.

Наведемо приклад заняття на тему «Буття людини. Людина історія світової філософської думки».

Мотиваційно-орієнтовний етап заняття (15 хв.) передбачає аналіз ситуації, діагностику мотивів та навчальних можливостей студентів, формування потреби студентів у діяльності.

Що студент має засвоїти до завершення занять? (Виявити сутність категорії буття людини за допомогою конкретизації даного поняття).

Чому студент має навчитися? (осмислювати проблему з різних точок зору).

Що студент для цього має зробити? (На основі аналізу філософських джерел розглянути різні підходи до цієї проблеми).

На етапі цілепокладання формулюється навчальне завдання: виявити сутність категорії буття людини, проаналізувати цю проблему з погляду різних філософських епох.

У процесі планування навчальної діяльності студенти разом із викладачем визначають послідовність дій (визначення вихідного поняття, його складових частин, конкретизація цього поняття); узгоджують свої дії з іншими учасниками освітнього процесу (обирають роботу у малих групах); виявляють навчальні засоби, що використовуються на заняттях (методи – проблемно-пошуковий, дослідницький, робота з джерелами; засоби – діалог, дискусія, філософські джерела, фреймові схеми); розподіляють час виконання завдань, з двох академічних годин.

На операційно-виконавчому етапі заняття (50 хв.) відбувається поділ навчальної задачі на складові її завдання для всебічного розкриття структури явища, що вивчається, покрокове освоєння сутності буття людини, її графічне моделювання, вирішення навчальної задачі та формування відповідних навчальних дій у формі виконання проблемних завдань та їх самоконтролю та самооцінки. Самостійна робота з вирішення, планування, формулювання висновків відбувається у малій групі (студенти об'єднуються по 5-7 осіб), виявляється навчальне завдання кожної з груп та способи її вирішення, проводиться самооцінка засвоєння кожного завдання. Завдання, що пропонуються:

Завдання 1. Дати загальне уявлення про буття людини, виходячи з понятті буття. Обговорити зміст та проговорити у групі. Маючи суб'єктний досвід та отримані знання підготувати приклади буття людини.

Висновки. (Буття людини – існування людини в навколишньому світі).

Самоаналіз та аналіз діяльності інших студентів.

Завдання 2. Проаналізувати погляди представників філософських епох від античності до сучасної філософії на проблему буття на основі вивчення джерел. Обговорити план дій, способи досягнення завдань, зміст та проговорити у групі. Запропонувати тези виступу в контексті даної проблеми з використанням педагогічних прийомів вживання в об'єкт пізнання або уявного перенесення в епоху, ототожнення себе з персонажем.

(Перша мала група – аналіз поглядів та тези виступу з позиції філософів епохи Античності (Платон, Сократ); друга – з позиції представників філософії епохи Середньовіччя (А. Блаженний, Ф. Аквінський); третя – з позиції філософської думки епохи Відродження (Н.А.). Кузанський, Н. Макіавеллі), четверта група - з погляду філософів Нового часу (Ф. Бекон, Р. Декарт, Г. Гегель); .Сартр, М. Шелер);

Висновки. Самоаналіз та аналіз діяльності інших студентів.

Завдання 3. Підготувати наочну презентацію вивченого матеріалу та подати у вигляді фреймової схеми як оформлення навчальної задачі. Обговорити та проговорити у групі.

Висновки. Самоаналіз та аналіз діяльності інших студентів.

Далі на операційно-виконавчому етапі заняття йде подання малими групами студентів проблеми буття людини з позиції філософів епохи Античності, Середньовіччя, Відродження, Нового часу, Нового часу, російської філософської думки з презентаціями підготовлених студентами фреймів, зіставлення та порівняння поглядів філософів на цю проблему діалогу та дискусії.

Висновки. (Буття людини – система взаємовідносин людини з навколишнім світом. Різноманітність варіантів філософського розуміння людини, коли кожна філософська епоха дає свій варіант відповіді на проблему буття людини призводить до існування різних концепцій сутності людини).

Самоаналіз та аналіз діяльності інших студентів.

Рефлексивно-оцінний етап заняття (15 хв.) включає як групове проговорення засвоєного (зовнішня рефлексія), і проговорення засвоєного у внутрішній промови (внутрішня рефлексія): Яке навчальне завдання вирішено? (у чому сутність категорії буття людини як дана категорія представлена в різних філософських епохах, як конкретизована дана категорія); самооцінку рівня засвоєння навчального матеріалу (самоаналіз виконаної роботи та аналіз діяльності інших студентів, порівняння поставлених цілей з отриманими результатами, визначення причин успіху чи неуспіху, виділення дій, що сприяють успішному розв'язанню задачі); оцінку заняття та власної діяльності на заняттях; загальну самооцінку за все заняття з урахуванням проміжних оцінок.

Домашнє завдання передбачає формулювання мети наступне заняття: з різноманіття варіантів розуміння буття людини розглянути основні концепції його сутності.

Отже, зміна цільових установок гуманітарних дисциплін у освітньому закладі, змістовна та технологічна трансформація освітнього процесу освітнього закладу мають бути спрямовані на розвиток професійних та особистісних якостей майбутніх учителів. Зміст освітнього процесу визначається представленістю соціального та педагогічного досвіду, належного засвоєнню у процесі навчальної діяльності студентів, що має наближати їхню діяльність у коледжі до умов, максимально наближених до реальної професійної практики.

Гуманітарні дисципліни в логіці змістовного узагальнення та концентрації їх у системні блоки навчального матеріалу дозволяють представити їх як систему, що розвивається, і відобразити об'єкти, укладені в них як цілісне явище. Таким чином, йдеться про таку організацію гуманітарної освіти, при якій, з одного боку, не порушуються завдання та специфіка вивчення гуманітарних дисциплін у освітньому закладі, а з іншого – створюються умови для формування професійної компетентності майбутнього педагога.

### **Висновки до третього розділу**

Дослідно-експериментальна робота була спрямована на апробацію методики формування професійної компетентності майбутнього педагога щодо гуманітарних дисциплін в освітньому процесі освітнього закладу. Логіка реалізації розробленої методики передбачала системне структурування навчального гуманітарного матеріалу на засадах теорії змістовного узагальнення, фундаменталізації та професіоналізації освіти. Як педагогічна технологія обрана технологія, що відповідає принципам діяльнісного підходу, оскільки відповідає запропонованій дидактиці побудови освітнього процесу та логіці формування компетенцій.

Метою дослідно-експериментальної роботи стала оцінка ефективності запропонованої методики формування професійної компетентності майбутнього педагога щодо гуманітарних дисциплін та визначення педагогічних умов її проектування та впровадження в систему середньої професійної освіти. Апробація розробленої методики здійснювалася у природних умовах освітнього процесу освітнього закладу у процесі освоєння циклу загальних гуманітарних та соціально-економічних дисциплін.

Зміст навчального матеріалу було структуровано у логіці розвитку педагогічної діяльності як основи формування професійних компетенцій майбутніх учителів. Поетапне проектування дидактичної складової освітнього процесу на основі принципів інтеграції гуманітарного знання та елементів педагогічної діяльності дозволяло майбутньому вчителю засвоювати навчальний матеріал, усвідомлюючи внутрішні зв'язки між об'єктами та процесами дійсності, що вивчається. Використання фреймових схем як форму структурування змісту освіти зумовило ефективну інтеріоризацію елементів педагогічної діяльності.

Використання діяльнісного підходу в організації навчання дало змогу актуалізувати позицію студента в освітньому процесі освітнього закладу як суб'єкта педагогічної діяльності. Моделювання ситуацій та умов, наближених

до реальної педагогічної діяльності у процесі вивчення гуманітарних дисциплін дозволило майбутньому вчителю освоювати окремі навчальні дії: цілепокладання, планування, проектування, оцінювання результатів навчання, які, поступово ускладнюючись та об'єднуючись, формують педагогічну діяльність загалом та відповідні їй професійному. .

Результати констатуючого експерименту показали високу практичну орієнтованість освітнього процесу освітнього закладу та солідний змістовно-дидактичний потенціал, що дозволяє формувати загальні та професійні компетенції учнів. Разом з тим, нормативно-методичні документи та аналіз досвіду роботи викладачів дозволили зробити висновок про лінійність побудови змісту освіти, слабе використання сучасних педагогічних технологій та порушення внутрішніх наступних зв'язків між дисциплінами загального гуманітарного та соціально-економічного та професійного циклів. Такий підхід суттєво порушує цілісність процесу формування педагогічної діяльності та, як наслідок, знижується ефективність розвитку як загальних, так і професійних компетенцій.

При визначенні критеріїв та показників оцінки результатів дослідно – експериментальної роботи ми спиралися на загальноприйняте уявлення про компетенцію як готовність до виконання певного виду діяльності (у нашому випадку – педагогічної). Такий підхід дозволив нам визначити критерії сформованості професійної компетентності майбутнього педагога: усвідомленість, узагальненість та ступеня самостійності студента у виконанні педагогічної діяльності загалом; а також виділити чотири рівні прояву цих показників: репродуктивний, репродуктивно-творчий, творчо-репродуктивний та творчий. Враховуючи багатовимірність структури професійних компетенцій, їх діагностики використовувався комплекс взаємодоповнюючих методів і методик. Провідним методом дослідження став метод незалежних компетентних експертів, що дозволяє на основі аналізу та узагальнення отриманих даних вибудовувати цілісне уявлення про рівень сформованості професійних компетенцій.

Контрольні зрізи, проведені перед початком формуючого експерименту, не показали суттєвих відмінностей у контрольних та експериментальних групах. Експериментальні дані розподілилися таким чином: репродуктивний рівень професійних компетенцій мають 35% студентів; репродуктивно-творчий – 44,3% студентів; творчо-репродуктивний – 17,7%; творчий – 2,9% студентів коледжів.

У ході дослідно-експериментальної роботи студенти контрольних груп продовжували заняття в умовах традиційного освітнього процесу, тоді як в експериментальних групах було реалізовано розроблену модель формування професійної компетентності майбутнього педагога у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, вибудовану відповідно до логіки розвитку педагогічної діяльності та виділених педагогічних умов формування професійних компетенцій.

Структура навчального матеріалу та методика проведення занять спрямовувала діяльність студентів не стільки на його засвоєння, скільки на пошук та виявлення теоретичної основи знань дисципліни в цілому, її змістовного розділу чи окремої теми, що дозволило насамперед знайомити студентів із загальними закономірностями, а потім розглядати приватні випадки їхнього прояву. Визначення як фундаментальної одиниці дисципліни гуманітарного циклу «Основи філософських знань» категорії буття дозволило у змісті освіти виділити інваріантну структуру, яка, поступово ускладнюючись, розгортається по спіралі від загального до приватного, а потім проникає в сутність буття за допомогою прояву його найважливіших компонентів на конкретно ситуаціях, усвідомлюючи наявність внутрішніх зв'язків між об'єктами та процесами досліджуваної дійсності.

Для цілісного відображення досліджуваної дійсності навчальний матеріал був представлений у професійно орієнтовальному, теоретико-методологічному, методико-практичному модулях, зміст яких враховував логіку суб'єктного розвитку майбутнього педагога і передбачав використання технологічних

прийомів, спрямованих на засвоєння студентами способів педагогічної діяльності.

Застосування принципів діяльності в організації навчального процесу дозволило студентам не лише вправлятися у виконанні окремих навчальних дій, що утворюють інваріантну структуру діяльності, а й моделювати реальні умови для виконання професійної педагогічної діяльності. Загалом експериментальна програма забезпечувала теоретичний пошук та практичне вирішення педагогічного завдання у рамках єдиного освітнього процесу, побудованого на засадах діяльнісного підходу.

Подання гуманітарних знань з використанням засобів раціональної та образної презентації, що реалізується у формі фреймів, дозволило посилити традиційну практику викладання гуманітарних дисциплін у системі освітнього закладу образним структуруванням їх змісту. Структурування навчального гуманітарного знання здійснювалося за допомогою фреймових схем, які використовувалися як засіб додаткової наочної презентації навчального матеріалу, а також як спосіб концентрації уваги майбутніх учителів на вузлових, ключових поняттях, суттєвих ознаках системи, що вивчається. Фреймові схеми конструювалися відповідно до логіки системного аналізу, що включає етапи цілісного сприйняття предмета, що вивчається, виявлення його структурних елементів і форм їх взаємодії, формулювання нового знання. Використання фреймових схем як форму структурування змісту освіти зумовило ефективну інтеріоризацію елементів педагогічної діяльності.

Результати формуючого експерименту показали кількісні та якісні зміни у співвідношенні рівнів сформованості компонентів професійної компетентності студентів експериментальних та контрольних груп. Результати дослідно-експериментальної роботи показують, що 8,6% студентів експериментальних груп мають творчий рівень сформованих компонентів професійної компетентності, тоді як у контрольних групах аналогічного рівня досягли 4,1% студентів; творчо-репродуктивний рівень демонструють 40,4% студентів експериментальних груп при 28,6% студентів у контрольних групах,

репродуктивно-творчий рівень – 37,4% студентів експериментальних груп та 41,6% студентів контрольних груп, репродуктивний – відповідно 14,2% та 25,2% студентів.

Загалом дослідно-експериментальна робота показала успішну апробацію розробленої методики формування професійної компетентності майбутнього педагога щодо гуманітарних дисциплін у освітньому закладі. Порівняльний аналіз традиційної та експериментальної практики дозволив констатувати ефективність реалізації виділених педагогічних умов формування професійної компетентності майбутнього педагога щодо гуманітарних дисциплін за умов специфіки основних освітніх програм середньої професійної освіти. Зафіксовано суттєву відмінність у показниках рівня сформованості професійних компетенцій у студентів контрольних та експериментальних груп, що підтверджує нашу ідею щодо можливості використання дидактичного потенціалу дисциплін загального гуманітарного та соціально-економічного циклу у формуванні професійних компетенцій. Дослідно-експериментальна робота показала, що педагогічна технологія, в основі якої лежить активна навчальна та навчально-професійна діяльність учнів, відповідає тенденціям сьогодення розвитку педагогічної освіти, надає йому практико-орієнтованого характеру. Одним із проявів практико-орієнтованості є безпосередня організація тренінгу професійних компетенцій та виформування структури педагогічної діяльності, що вибудовується суб'єктами освітнього процесу, у ролі яких виступають як навчальний, так і той, хто навчається. При такому проектуванні освітнього процесу з'являється можливість розвивати у майбутніх педагогів системне уявлення про педагогічну дійсність, формувати суб'єктну позицію щодо власної професійної діяльності, удосконалювати особисті якості студентів.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Державний освітній стандарт професійної освіти передбачає реалізацію компетентнісного підходу до змісту педагогічної освіти для здобуття головного результату - формування у студентів після закінчення освітніх програм необхідних професійних компетенцій. Основним для розробки проблеми формування професійної компетентності майбутнього педагога у процесі викладання гуманітарних дисциплін у коледжі нами було обрано системно-діяльнісний підхід. У процесі дослідження він був доповнений ідеями антропологічного, системного та соціокультурного підходів.

Використання вибраних методологічних підходів обумовлює структуру освітнього процесу освітнього закладу на основі врахування закономірностей пізнавального процесу студентів та логіки розвитку майбутнього педагога як суб'єкта педагогічної діяльності. Множинність маршрутів здобуття педагогічної освіти, метадіяльнісний підхід, нелінійний характер та емоційна насиченість сучасного освітнього процесу, неалгоритмізованість прийняття педагогічних рішень стали основою гіпотези дослідження професійної підготовки майбутніх вчителів у освітньому закладі, яку правомірно розглядати як процес становлення у студентів суб'єктного досвіду.

Оновлені зміст та форма організації педагогічної освіти спрямовані на розвиток особистості через формування сукупності універсальних навчальних дій, що забезпечують майбутньому вчителю вміння самостійно будувати свою навчальну та навчально-професійну діяльність, приймати рішення у нестандартних ситуаціях. При цьому зміст освіти розглядається як динамічний конструкт, який перебуває у стані постійного вдосконалення у спільній діяльності студентів та викладачів з урахуванням заданих цілей, сформульованих мовою компетенцій, дидактичного потенціалу майбутніх вчителів, контекстів реальної практики.

Структурування змісту педагогічної освіти на основі обліку положень теорії фундаменталізації та професіоналізації, концепції змістовного

узагальнення, діяльнісна організація освітнього процесу дозволяють уявити дійсність як ціле та визначити педагогічну технологію, що моделює умови, наближені до реальних ситуацій виконання студентами навчальних та професійних дій щодо засвоєння педагогічних явищ нових педагогічних об'єктів.

Основою для знаходження необхідних змін змісту професійної підготовки майбутніх вчителів, що відповідають вимогам нових стандартів професійної освіти, слугували результати аналізу сучасної професійної діяльності педагога. Ми виходимо з розуміння педагогічної діяльності як метадіяльності з управління навчально-пізнавальним процесом, у якому проявляються та формуються професійні компетенції майбутнього педагога. Тому якість педагогічної освіти, спрямованої формування професійної компетентності майбутніх вчителів, може бути оцінена у тому, наскільки успішно в освітньому процесі забезпечується розвиток особистості студента як суб'єкта педагогічної діяльності.

2. Проведене дослідження та аналіз теоретичних положень щодо проблеми дозволили нам уточнити сутність професійної компетентності та визначити її структуру в контексті методології психологічної теорії діяльності. У дослідженні під професійною компетентністю випускника освітнього закладу розуміється інтегративна багаторівнева особистісна освіта, що включає синтез фундаментальних знань, загальних способів діяльності, особистісних якостей, що виражається в теоретичній та практичній готовності до ефективного вирішення типових та нестандартних соціальних та професійних завдань. У структурі компетенції можна назвати кілька планів вивчення. Перший план, відповідно до основними функціями педагогічної діяльності, визначає набір компетенцій, які, маючи загальні родові ознаки педагогічних компетенцій, відрізняються своїм специфічним функціональним призначенням. Цей план вивчення компетенції виділяє такі компоненти: особистісні якості, постановка цілей та завдань педагогічної діяльності, мотивація навчальної діяльності, інформаційна компетентність, розробка програм педагогічної діяльності та

прийняття педагогічних рішень, компетенції в організації навчальної діяльності. Другий план конститує ознаки, які достатньо однорідні всім професій і включає когнітивні, функціональні і особисті компетенції.

При цьому наголошується, що окремі компетенції діють не незалежно одна від одної, а утворюють структури, архітектоніка яких у кожного студента є індивідуальною, і вони формуються, взаємозумовлюючи розвиток інших компетенцій. Твердження цілісності формування сукупності компетенцій вимагає побудови освітнього процесу на засадах антропологічного підходу, орієнтування змісту педагогічної освіти на актуалізацію у синтезі когнітивного, емоційного та поведінкових компонентів особистості майбутнього педагога, її професійної діяльності.

Теоретичний аналіз проблеми показав, що гуманітарні дисципліни стають важливим фактором та умовою формування професійних компетенцій, якщо викладання будується на основі міжпредметних зв'язків та актуалізує суб'єктний соціальний та професійний досвід майбутніх вчителів. Пізнання та перетворення педагогічної дійсності з метою вирішення соціальних та професійних завдань успішно досягається комплексним використанням засобів, що актуалізують когнітивні, особистісні та поведінкові сфери людини, подання навчального матеріалу у формах їх раціональної та образної презентації.

У дослідно-експериментальній роботі викладання гуманітарних дисциплін здійснювалося на засадах діяльнісного підходу, зміст та структурування навчального матеріалу визначалося на основі положень теорії змістовного узагальнення та концепції єдності фундаменталізації та професіоналізації. У дидактичному процесі використовувалися засоби образної презентації навчального матеріалу у вигляді спеціально розроблених кадрів, також представлених у логіці системного структурування. Фреймові схеми виступали як наочна, узагальнена основа досліджуваних явищ і як спосіб моделювання пізнаваних явищ.

3. Для цілісного відображення досліджуваної дійсності навчальний матеріал був представлений у професійно орієнтовальному, теоретико-

методологічному, методико-практичному модулях, зміст яких враховував логіку суб'єктного розвитку майбутнього педагога і передбачав використання технологічних прийомів, спрямованих на засвоєння студентами способів педагогічної діяльності.

Діяльність студентів на кожному з етапів освітнього процесу, її результати «накладаються» на попередні, знання стають глибшими та міцнішими, формуються способи навчальної та професійної діяльності, що дозволяють майбутнім педагогам вирішувати педагогічні завдання, що ускладнюються. Діяльність з формування професійної компетентності на всіх етапах освітнього процесу має характер розширення та ускладнення розв'язуваних завдань, різноманітності використовуваних форм та методів інтерактивного навчання. Вивчення навчального матеріалу гуманітарних дисциплін передбачало участь студентів у самостійному проектуванні змісту педагогічної освіти, їх багаторазове осмислення та переживання.

Динаміка формування професійної компетентності майбутнього педагога в освітньому процесі освітнього закладу на основі реалізації в ході дослідно-експериментальної роботи зазначених педагогічних умов відображає перехід від репродуктивного, репродуктивно-творчого, творчо-репродуктивного до творчого рівня сформованості професійної компетентності та передбачає системний моніторинг, що включає зазначені рівні та розроблені критерії самостійності, усвідомленості, характеру виконання елементів педагогічної діяльності.

4. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи дозволив зробити висновок про можливість досягнення студентами освітнього закладу творчо-репродуктивного рівня сформованості професійної компетентності та цілеспрямованої організації та управління даним процесом. Загалом дослідно-експериментальна робота підтвердила ефективність обраного спрямування організації педагогічної освіти та педагогічних умов професійної підготовки студентів. Зафіксовано суттєву відмінність у показниках рівня сформованості

професійної компетентності у студентів контрольної та експериментальної групи на констатованому та контрольному етапах дослідження.

Таким чином, результати проведеного дослідження довели, що розроблена та апробована методика формування професійної компетентності майбутнього педагога при вивченні гуманітарних дисциплін в освітньому процесі освітнього закладу, що передбачає її поетапне формування, показала свою ефективність при виконанні наступних організаційних та педагогічних умов:

- використання технології, яка забезпечувала виконання студентами навчальної та навчально-професійної діяльності як багаторазове повторення дій спочатку за зразком із переходом до осмислених дій, їх переживання та оцінки;
- моделювання освітнього процесу вивчення гуманітарних дисциплін, що дозволяє майбутнім педагогам виконувати дії, які максимально наближені до реальних умов педагогічної практики;
- використання дидактичних засобів актуалізації когнітивної, особистісної та діяльнісної сфер майбутнього педагога, раціональної та образної презентації навчального матеріалу у формі фреймових схем;
- застосування методичного супроводу професійної освіти, що розкриває алгоритм вирішення соціальних та педагогічних завдань та забезпечує механізм перекладу репродуктивної педагогічної діяльності (діяльності за зразком) в індивідуальну творчу педагогічну діяльність;
- розробку програмно-методичного супроводу викладання гуманітарних дисциплін на засадах теорії змістовного узагальнення, концепції фундаменталізації та професіоналізації, модульного підходу до організації педагогічної освіти;
- визначення змісту та складності навчальних завдань з урахуванням орієнтації на суб'єктність особистості майбутнього педагога, його здатність до самоактуалізації та самоідентифікації;

- орієнтацію змісту гуманітарної складової педагогічної освіти на значні сутнісно інваріативні знання, що розкривають родовидові відносини між різними явищами та сторонами педагогічної дійсності;

- розробку навчально-методичного комплексу, що дозволяє здійснити освітній процес освітнього закладу з урахуванням принципів діяльнісного підходу;

- забезпечення методологічної та методичної підготовки викладачів освітнього закладу до здійснення системно-діяльнісного підходу до організації педагогічної освіти у коледжі.

Разом з тим, проведене дослідження не претендує на вичерпний аналіз проблеми, пов'язаний із формуванням професійної компетентності майбутнього педагога в освітньому процесі освітнього закладу щодо гуманітарних дисциплін, а потребує його подальшого теоретичного аналізу та науково-методичного забезпечення. Необхідні дослідження щодо співвіднесення вивчених умов у процесі викладання гуманітарних предметів, а й інших дисциплін, специфіки формування компетенцій у позакласній роботі. Крім того, необхідно розкрити зміст міжпредметних зв'язків, продовжити пошуки форм наочного подання навчального гуманітарного матеріалу, розглянути питання самовдосконалення викладачів освітнього закладу.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бельмаз Я. Професійна освіта в умовах неперервної освіти. Дис. канд. пед. наук. Київ, 2016. 180 с.
2. Борисенко О. В. Компетентнісний підхід у процесі підготовки педагогів. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2017. 210 с.
3. Борисюк Н. А. Професійна компетентність як складова професійної підготовки майбутніх учителів. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2019. 220 с.
4. Вернигора Т. В. Розвиток компетентностей майбутніх учителів у контексті сучасних освітніх викликів. Харків: Основа, 2019. 280 с.
5. Воробйов В. П. Розвиток професійних компетентностей студентів педагогічних університетів. Харків: Основа, 2016. 198 с.
6. Гнатюк С. М. Підготовка майбутніх учителів в умовах реформування освіти. Полтава: ПНТУ, 2017. 210 с.
7. Григоренко Г. В. Організаційно-педагогічні компоненти формування та розвитку професійних компетентностей вчителя фізичної культури. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. 240 с.
8. Груць Г. М. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя: теоретико-методологічні засади. Львів: Видавництво ЛНУ імені Івана Франка, 2018. 256 с.
9. Гуменюк О. П. Інноваційні підходи до формування компетентностей у майбутніх учителів. Чернівці: ЧНУ, 2017. 220 с.
10. Гусак Н. В. Методика викладання гуманітарних дисциплін у сучасній школі. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2018. 240 с.
11. Державний стандарт професійної (професійно-технічної) освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1077-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення: 09.10.2024).
12. Дорошенко М. П. Педагогічна підготовка майбутніх учителів: сучасні технології. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2018. 270 с.
13. Драч І. Формування професійної компетентності педагогів:

методичні рекомендації. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. 150 с.

14. Дроздова В. Професійна компетентність як результат підготовки вчителів. Полтава: ПНТУ, 2019. 256 с.

15. Дубасенюк О. А. Педагогічна майстерність як основа професійної діяльності педагога. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2015. 220 с.

16. Д'юї Джон. Досвід і освіта; пер. Марії Василечко Львів: Кальварія, 2003 84 с.

17. Заяць І. М. Психолого-педагогічні умови підготовки майбутніх педагогів. Київ: Вид-во КНУ імені Тараса Шевченка, 2017. 310 с.

18. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії. Київ: Вища школа, 2000. 312 с.

19. Кириленко М. О. Вплив гуманітарних дисциплін на формування педагогічної компетентності. Дніпро: Видавництво ДНУ, 2017. 188 с.

20. Кірюхін Д. І. Вступ до філософії релігії Гегеля. Філософія як спекулятивна теологія. Київ: ПАРАПАН, 2009. 204 с.

21. Клепко С. Професійна педагогічна культура: підручник. Полтава: Видавництво ПНТУ, 2019. 248 с.

22. Коваленко А. В. Компетентнісний підхід у професійній освіті майбутніх учителів. Педагогіка і психологія. 2018. № 6. С. 36-42.

23. Колісниченко Т. М. Професійні компетентності у педагогічній освіті. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. 240 с.

24. Коломоєць І. В. Методика викладання гуманітарних дисциплін у ВНЗ. Київ: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. 260 с.

25. Концепція нової української школи. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 17.04.2024).

26. Кравченко Т. А. Компетентнісний підхід до професійної освіти: теорія і практика. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 200 с.

27. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: підручник для студентів. Київ: Знання, 2010. 456 с.

28. Лазарєв П. Г. Компетентнісна освіта в умовах новітніх викликів. Чернівці: ЧНУ, 2019. 290 с.
29. Лапінський В. В. Теоретичні основи компетентнісної педагогіки. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 250 с.
30. Левченко О. О. Формування компетентностей у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів. Чернівці: ЧНУ, 2019. 220 с.
31. Литовченко О. В. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів. Київ: Вид-во КНУ імені Тараса Шевченка, 2016. 310 с.
32. Локшина О. І. Зарубіжні педагогічні системи: монографія. Київ: Інститут педагогіки НАПН України, 2017. 300 с.
33. Луговий В. І. Професійна підготовка майбутніх учителів в умовах компетентнісного підходу. Київ: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 276 с.
34. Мельниченко В. В. Професійна компетентність вчителя: сучасний погляд. Дніпро: Видавництво ДНУ, 2020. 312 с.
35. Микитенко В. М. Педагогічні технології розвитку професійної компетентності. Київ: Вид-во КНУ імені Тараса Шевченка, 2019. 270 с.
36. Морозова Л. О. Теорія і практика формування педагогічної майстерності. Дніпро: Видавництво ДНУ, 2016. 260 с.
37. Новікова О. А. Компетентнісний підхід у контексті підготовки майбутніх педагогів. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2019. № 10. С. 55-60.
38. Олійник В. Теоретичні основи формування професійної компетентності майбутнього педагога. Полтава: ПНТУ, 2018. 240 с.
39. Пасічник Л. П. Інноваційні підходи до формування професійних компетентностей педагогів. Черкаси: Вид-во ЧНУ, 2018. 245 с.
40. Пасічник О. В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів. *Наукові записки ТНПУ. Серія: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 4. С. 21-26.
41. Петренко А. І. Формування професійних компетентностей у студентів педагогічних університетів. Дніпро: Видавництво ДНУ, 2016. 190 с.

42. Пилипишин О. І., Бондаренко С. В. Роль гуманітарних дисциплін у формуванні професійної культури студентів медичних ВНЗ. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: "Педагогічні науки"*, № 3 (Червень 10, 2017). <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/1695>. (дата звернення 27. 09. 2024.)
43. Полторацький Г. О. Педагогічні інновації у професійній підготовці вчителя. Харків: Основа, 2017. 280 с.
44. Полякова О. А. Сучасні педагогічні технології у навчанні студентів. Київ: Вид-во КНУ імені Тараса Шевченка, 2016. 290 с.
45. Пометун О. І., Пироженко Л. І. Інтерактивні методи навчання: теорія і практика. Київ: Видавництво А.С.К., 2002. 192 с.
46. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 09.10.2024).
47. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 09.10.2024).
48. Пуховська Л. Проблеми та перспективи професійної підготовки педагогів у контексті євроінтеграції. *Педагогіка і психологія*. 2018. № 1. С. 22-30.
49. Романенко Н. Професійна компетентність: критерії та показники формування. Київ: Вид-во КНУ імені Тараса Шевченка, 2018. 290 с.
50. Руденко І. І. Професійна підготовка вчителя: сучасні тенденції. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2017. 180 с.
51. Савченко О. Я. Підготовка майбутніх учителів до професійної діяльності. *Педагогіка і психологія*. 2016. № 4. С. 19-24.
52. Савчук В. С. Професійна підготовка педагогів в умовах сучасної освіти. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2018. 190 с.
53. Сидоренко І. М. Системний підхід до формування компетентностей майбутніх педагогів. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 215 с.
54. Сікорський П. Г. Інтерактивні методи навчання у професійній підготовці. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2019. № 7. С. 88-93.

55. Сміт А. Теорія моральних почуттів. К, 1997. 352 с.
56. Стешенко П. М. Основи теорії та методики виховання: навчальний посібник. Київ: Видавничий дім "Слово", 2015. 380 с.
57. Сухомлинська О. В. Компетентнісна парадигма в педагогіці. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2014. № 2. С. 12-17.
58. Сухомлинська О. В. Ушинський Костянтин Дмитрович. Українська педагогіка в персоналіях: навч. посібник для студентів ВНЗ: у 2 кн. Кн. 2. XX століття / за ред. О. В. Сухомлинської. Київ: Либідь, 2005. С. 284—292.
59. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. Т. 5: Статті. Київ: Рад. шк., 1977. 639 с.
60. Тимошенко О. Педагогіка: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2015. 300 с.
61. Ткаченко Н. П. Використання інтерактивних методів у підготовці педагогів. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2019. 240 с.
62. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди; редкол.: В. І. Шинкарук (голова) та ін. Київ: Абрис, 2002. VI, 742 с.
63. Хом'як Н. Компетентнісний підхід у професійній освіті: навчально-методичний посібник. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2016. 220 с.
64. Чепіль М. М. Компетентнісна підготовка майбутніх учителів у системі вищої освіти. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2019. 275 с.
65. Чернишенко І. А. Педагогічна майстерність і її розвиток у процесі професійної підготовки. Дніпро: Видавництво ДНУ, 2018. 230 с.
66. Шевченко О. А. Компетентнісний підхід до педагогічної підготовки в умовах євроінтеграції. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 275 с.
67. Щербакова О. В. Формування професійної майстерності педагога в процесі навчання. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2016. 200 с.
68. Якименко Н. П. Формування фахових компетентностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. *Педагогіка і психологія*. 2017. № 3. С. 35-40.
69. Barnett R. *The Idea of Higher Education*. London: Society for Research

into Higher Education and Open University Press, 1990. 250 c.

70. Boyatzis R. E. *Helping People Change: Coaching with Compassion for Lifelong Learning and Growth*. New York: Harvard Business Review Press, 2019. 320 c.

71. Bruner J. S., Roy C., Ratner N. The beginnings of request. *Children's Language* / ed. by K. E. Nelson. Vol. 3. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1982. C. 91–138.

72. Chomsky Noam. "Interview with Noam Chomsky on the beginnings of generative grammar". [hiphilangsci.net](http://hiphilangsci.net). Retrieved February 28, 2022.

73. Gardner H. A Blessing of Influences. *Howard Gardner Under Fire* / Schaler J. A. (ed.). Illinois: Open Court, 2006. C. 85–101.

74. James, William (2009). *The Varieties of Religious Experience*. The Library of America. pp. 74–120.

75. Raven J. The Raven's progressive matrices: change and stability over culture and time. *Cognitive Psychology*. 2000. T. 41, № 1. C. 1-48

76. Stern W. Eindrücke von der amerikanischen Psychologie: Bericht über eine Kongreßreise. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie experimentelle Pädagogik und jugendkundliche Forschung*. 1990.

77. Tarantino G. The books and times of Anthony Collins free-thinker radical reader and Independent Whig. *Varieties of Seventeenth- and Early Eighteenth-Century English Radicalism in Context* / ed. by Ariel Hessayon and David Finnegan. Ashgate, 2011. C. 221–240.