

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

САРМАТОВА ОЛЬГА СЕРГІЙВНА

УДК 378.091.3:373.5.011.3-051]:3(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ІНТЕГРАЦІЯ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ
ПРЕДМЕТІВ**

01 Освіта/педагогіка

011 «Освітні, педагогічні науки»

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

 Сарматова О. С.

Науковий керівник — **Бакка Тамара Володимирівна**
кандидат педагогічних наук, доцент

КИЇВ – 2025

АНОТАЦІЯ

Сарматова О.С. Інтеграція діяльнісного підходу в процес професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії у галузі 01Освіта / педагогіка за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки». Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2025.

У дисертації подано результати педагогічного дослідження з проблеми інтеграції діяльнісного підходу в процес професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів.

Про актуальність та важливість проблеми інтеграції діяльнісного підходу в процес професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів свідчать проаналізовані наукові доробки закордонних та вітчизняних дослідників з філософських, культурологічних, психологічних та педагогічних наук. Питання діяльнісного підходу в освіті не є новим але сучасне оновлення підготовки майбутніх вчителів потребує перегляду ролі діяльнісного підходу та ефективності його інтеграції в процес професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів.

У вступному розділі дисертації ретельно обґрунтовано актуальність і доцільність проведеного дослідження. Особливу увагу приділено детальному аналізу діяльності як фундаментального чинника в процесі онтогенезу людини, а також висвітлено значущість та об'єктивну необхідність застосування діяльнісного підходу в сучасному освітньому процесі.

На основі проведеного аналізу ідентифіковано низку провідних суперечностей, що зумовили дослідницький пошук. Далі послідовно сформульовано мету, визначено об'єкт, предмет та висунуто гіпотезу дослідження. Окремо представлено завдання, методику дослідження, а також розкрито наукову новизну і практичне значення одержаних результатів. Завершальні секції вступу містять інформацію про апробацію та

впровадження здобутих результатів, а також про структуру та загальний обсяг дисертаційної роботи.

Перший розділ «Теоретичний аналіз проблеми інтеграції діяльнісного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів» розкриває методологічні основи процесу професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів. Пропонується низка методологічних підходів: системного, компетентнісного, праксеологічного та культурологічного, де основу у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів, вбачаємо у діяльнісному підході, який є об'єднуючим фактором для усіх запропонованих методологічних підходів. Діяльнісний підхід є центральним елементом у методологічних підходах професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів, так як він є дотичним до кожного з них та його вплив прослідковується у кожному із цих підходів. Так як діяльність, сама по собі, є основою усіх здобутків, а високий рівень професійної підготовки є одним із значущих досягнень в діяльності людини.

У цьому ж розділі досліджено сутність та структуру інтеграції діяльнісного підходу у процес професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих дисциплін. Крім того, запропоновано авторське визначення діяльнісного підходу в освітньому процесі. Воно трактується як методологічний баланс, що гармонійно поєднує теоретичні та практичні знання. Такий підхід трансформує теорію в дію, забезпечуючи її відтворення через практичне застосування та сприяючи формуванню цінного професійного досвіду.

Професійна підготовка розглядається як багатовимірне та системне явище, що через знання, уміння, навички, практичний досвід впроваджується у професійну діяльність через освітній процес. Навчальний процес дає змогу засвоєння практичних та теоретичних знань, а виховний - є основою адаптації та соціалізації у професійній діяльності. Основою професійної підготовки, як

процесу, є активна діяльність людини, що стимулює до самовдосконалення, саморозвитку, самоактуалізації у професійному зростанні.

Діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів є провідним у поєднанні професійних знань, умінь та навичок шляхом здобування професійного та життєвого досвіду через призму різноманітних видів діяльності та який є мотиваційним для подальшого розвитку особистості.

У процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів зосереджено увагу на інтеграції діяльнісного підходу через формування таких структурних компонентів як: мотиваційно-рефлексивного, соціокультурного, діяльнісно-практичного, креативного та оцінного, які є компонентами професійної підготовки. Формування запропонованих компонентів може відбуватися одночасно або окремо по кожному з них і вони є гнучкими до змін. Компоненти є рухомими, коли вони сформовані, то виходять «на зовні» з професійної підготовки, тобто, охоплюють знання, що допомагають удосконалити професійну підготовку але можуть не бути профільними знаннями, наприклад – удосконалення комп'ютерних знань, психологічних тощо, і повертаються у «поле» професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів із оновленим та збільшеним обсягом знань. Усі компоненти є рівноцінними та не мають ієрархії, але не сформованість одного компонента може негативно впливати на інтеграцію діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів.

Інтеграцію трактуємо як об'єднання різних частин у єдине ціле або поглинання цілісною системою окремого компонента, що у подальшому функціонують як цілісний організм. Інтеграція діяльнісного підходу швидше схожа на «поглинання», коли «поле» професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів, що складається з виокремлених компонентів «притягує» та «поглинає» цей підхід

Інтеграцію діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів розглядаємо як процес, що сприяє утворенню нового освітнього середовища, побудованого на злитті необхідних для формування майбутнього вчителя елементів (підходу та структурних компонентів), що мають спільний базис (діяльність) та через сферу впливу сприяє формуванню професійної компетентності об'єднуючи психологічні, культурологічні, педагогічні основи, що формують професіоналізм через активну діяльність особистості.

У першому розділі розкрито діагностичний апарат визначення сформованості компонентів професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів у процесі інтеграції діяльнісного підходу. У дослідженні критеріями виступають виокремлені компоненти професійної підготовки: мотиваційно-рефлексивний, соціокультурний, діялісно-практичний, креативний, оцінний. Основуючись на критерії та показники було розроблено три рівні оцінювання – творчий (високий), практичний (середній), початковий (низький).

Другий розділ дисертації, під назвою «Організаційно-педагогічні умови та структурно-функціональна модель інтеграції діялісного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів», розкриває та обґрунтовує ключові організаційно-педагогічні умови, необхідні для успішної інтеграції діялісного підходу.

Серед цих умов виділено забезпечення сприятливого соціально-психологічного клімату як для студентів, так і для викладачів в освітньому середовищі, що є критично важливим для ефективного впровадження діялісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів. Також суттєвим є стимулювання майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів до вдосконалення їхнього педагогічного спілкування та формування міцної професійної ідентичності, адже це слугує фундаментом якісної професійної підготовки. Не менш важливою умовою є збагачення професійної підготовки майбутніх вчителів

суспільствознавчих предметів креативним потенціалом, що виступає базисом для подолання професійних стереотипів та ініціювання інноваційних змін у педагогічній та виховній діяльності. Нарешті, окрему увагу приділено розробці ефективних шляхів розвитку самоосвіти, яка має бути спрямована на інтеграцію діяльнісного підходу в освітній процес, особливо під час поглибленого вивчення спеціальних дисциплін майбутніми вчителями суспільствознавчих предметів.

Організаційно-педагогічні умови, що забезпечують інтеграцію діяльнісного підходу у професійній підготовці майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів нами визначено як більш ширше поняття ніж педагогічні умови та такі, що охоплюють не лише низку умов, а є організованим процесом та залежать від діяльності усіх суб'єктів освітнього процесу, так як організацію будь-чого розглядаємо як активну діяльність. *Організаційно-педагогічні умови* розглядаємо також як комплекс вимог, що створюють позитивний психолого-педагогічний клімат для ефективного формування майбутнього вчителя суспільствознавчих предметів через пасивну (теоретичну), активну (практичну) та самостійну діяльність в освітньому процесі, що сприяє процесу професійної підготовки та здобуття професійного досвіду.

У цьому розділі обґрунтовано педагогічні технології для забезпечення ефективної інтеграції діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів. *Навчальну технологію у процесі професійної підготовки* розглядаємо як процес діяльності, що синтезує у собі психологічні, соціальні та когнітивні особливості, що допомагають у самоактуалізації та досягненні результатів. При цьому *педагогічні технології* вважаємо гнучкими та змінними, ці зміни залежать від соціально-економічного, політичного, культурологічного, технологічного впливу на освітній процес, що провокує створення нових або удосконалення уже існуючих технологій та має вплив на їх оновлення.

Цей розділ дисертації присвячений теоретичному аналізу методів, технологій та засобів навчання, а також опису занять, де вони застосовувались в умовах аудиторного, дистанційного та змішаного форматів навчання. Ефективність інтеграції діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих дисциплін досягається завдяки гармонійному поєднанню традиційних, інноваційних, інтерактивних та інформаційно-комунікаційних технологій. Це, своєю чергою, вимагає від викладача особливого підходу як до підготовки, так і до проведення таких занять.

З метою ефективної інтеграції діяльнісного підходу у професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів, були розроблені методики реалізації організаційно-педагогічних умов та структурно-функціональної моделі. Ці методики реалізуються за допомогою інноваційних та інтерактивних технологій, таких як «Мозковий штурм», «Асоціативний куш», інформаційно-комунікаційні та ігрові технології, інтелект-карти, а також метод «Хмара слів». Вони використовуються в поєднанні з традиційними технологіями, зокрема лекціями, семінарами, практичними заняттями та колоквіумами. Усе це супроводжується застосуванням відповідних засобів навчання, до яких належать мультимедійні презентації, онлайн-дошка Jamboard у Google Meet, інтернет-ресурси (XMind, MindNode, SimpleMind, Desktop) та онлайн-сервіси (Word It Out, Word Cloud Generation, Word Art).

Інноваційні технології навчання трактуються як синтез форм, методів, засобів, педагогічних підходів, які базуються на освітніх навчальних традиціях, та у процесі діяльності усіх учасників освітнього процесу удосконалюються, реформуються, модернізуються і спрямовані на досягнення позитивного результату.

Інтерактивні технології навчання у професійній підготовці майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів вважаються такими, що сприяють впровадженню інновацій в освітній процес через активну взаємодію усіх його

учасників, які співпрацюють на рівних правах та без панівної переваги одного учасника над іншим.

У цьому розділі дослідження обґрунтовано та розроблено структурно-функціональну модель інтеграції діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів, яка структурована такими блоками: змістовно-цільовим, теоретично-методологічним, оцінно-результативним, що об'єднані організаційно-педагогічними умовами. Між змістовно-цільовим та теоретично-методологічним блоками виділено процес інтеграції діяльнісного підходу.

Третій розділ «Дослідно-експериментальна перевірка впливу організаційно-педагогічних умов на ефективність інтеграції діяльнісного підходу в процес професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів» розкриває організацію та методику проведення педагогічного експерименту, який відбувався в чотири етапи (аналітико-констатувальний, діагностично-пошуковий, формувальний, завершально-узагальнюючий). Однорідність експериментальних груп визначалася за допомогою психолого-педагогічних методик та методів математичної статистики. Ефективність запропонованих організаційно-педагогічних умов для ефективності інтеграції діяльнісного підходу в процес професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів визначався за критерієм узгодженості $D_{\lambda} = \max$. Діагностика результатів формувального етапу педагогічного експерименту, проведена з рівнем надійності 95% (що відповідає стандартам педагогічних досліджень), повністю підтвердила зростання рівня підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих дисциплін. Це підвищення досягнуто завдяки застосуванню розроблених нами організаційно-педагогічних умов та моделі їх реалізації в освітньому процесі. Використання запропонованих педагогічних технологій навчання забезпечило позитивну динаміку інтеграції діяльнісного підходу у професійну підготовку цих фахівців.

Наукова новизна дисертації полягає в тому, що вперше було теоретично визначено й ґрунтовно обґрунтовано організаційно-педагогічні умови для ефективної інтеграції діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх учителів суспільствознавчих предметів. Ці умови включають забезпечення сприятливого соціально-психологічного клімату в освітньому середовищі для студентів та викладачів, що є критично важливим фактором для успішної інтеграції діяльнісного підходу. Крім того, до цих умов належить стимулювання майбутніх учителів суспільствознавчих предметів до вдосконалення їхнього педагогічного спілкування та формування професійної ідентичності, що слугує основоположним елементом їхньої професійної підготовки. Важливою умовою також є збагачення професійної підготовки креативним потенціалом, який виступає базисом для подолання професійних стереотипів та ініціювання інновацій у педагогічній і виховній діяльності. Нарешті, серед цих умов виділяються й шляхи ефективного розвитку самоосвіти, спрямованої на інтеграцію діяльнісного підходу в освітній процес під час вивчення спеціальних дисциплін;

виокремлено компоненти професійної підготовки (мотиваційно-рефлексивний, соціокультурний, діяльнісно-практичний, креативний, оцінний), що впливають на ефективну інтеграцію діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів;

розроблено критеріально-діагностичний апарат (критерії (мотиваційно-рефлексивний, соціокультурний, діяльнісно-практичний, креативний, оцінний); показники; рівні - творчий (високий), практичний (середній), початковий (низький));

спроектовано та реалізовано структурно-функціональну модель інтеграції діяльнісного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів;

уточнено сутність понять «діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів», «професійна підготовка», «інтеграція», «інтеграція діяльнісного підходу в професійну підготовку

майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів», «інноваційні технології навчання», «інтерактивні технології навчання»; удосконалено зміст, форми і методи професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів для ефективної інтеграції діяльнісного підходу, та методичну базу організаційно-педагогічних умов інтеграції діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів

подальшого розвитку набули застосування ефективні для інтеграції діяльнісного підходу в процес професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів інноваційні, інтерактивні, інформаційно-комунікативні технології навчання.

Практичне значення здобутих результатів полягає у розробці та успішному впровадженні комплексу інноваційних й інтерактивних технологій, таких як «Мозковий штурм», «Асоціативний куш», інформаційно-комунікаційні та ігрові технології, інтелект-карти, а також метод «Хмара слів». Ці підходи ефективно поєднуються з традиційними методиками навчання, включаючи лекції, семінари, практичні заняття та колоквиуми.

Для їх реалізації активно застосовувались сучасні засоби навчання, зокрема мультимедійні презентації, онлайн-дошка Jamboard у Google Meet, різноманітні Інтернет-ресурси (XMind, MindNode, SimpleMind, Desktop) та онлайн-сервіси (Word It Out, Word Cloud Generation, Word Art). Усе це було інтегровано в освітній процес з метою впровадження діяльнісного підходу у професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих дисциплін.

Зокрема, розроблені методики були апробовані в межах таких освітніх компонентів: «Громадянська освіта та основи демократії» (2 курс, бакалаврський рівень, модуль «Демократія. Вибори»), «Теорія та методи навчання суспільно-політичних дисциплін» (3 курс, бакалаврський рівень) та «Методика викладання історії у вищій школі» (1 курс, магістерський рівень). Це дозволило перевірити ефективність реалізації організаційно-педагогічних умов інтеграції діяльнісного підходу у процес професійної підготовки майбутніх учителів суспільствознавчих предметів.

Ключові слова: діяльнісний підхід, інтеграція, професійна підготовка, майбутні вчителі, суспільствознавчі предмети, інноваційні технології навчання, інтерактивні технології навчання.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Опубліковані праці, що відображають основні наукові результати дисертації

Статті у фахових наукових виданнях України

1. Сарматова О. С. Актуальність реалізації діяльнісного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх учителів суспільствознавчих предметів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 61. том 3, 2023 С. 195-199. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/61-3-31>
- 2.Sarmatova O.S. Theoretical and practical means of activity-based approach in teaching students. *Перспективи та інновації науки*. № 14(32).2023. С. 645-655. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14\(32\)-645-654](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14(32)-645-654)
- 3.Sarmatova O.S. Active approach in the pedagogical training of future teachers of social science subjects. *Актуальні питання у сучасній науці*. № 1(19) 2024. С.489-496. [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-1\(19\)-489-496](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-1(19)-489-496)
- 4.Сарматова О.С. Сучасні педагогічні технології суспільствознавчої освіти в контексті практичної діяльності майбутніх вчителів. *Вісник науки та освіти*. Випуск № 12 (18). 2023. С. 700-707. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-12\(18\)-700-707](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-12(18)-700-707)
5. Сарматова О. С. Нова українська школа та діяльнісний підхід: перспективи розвитку суспільствознавчих предметів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024, №3 (137). С. 446 – 455. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.03/446-455>

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

1. Сарматова О.С. Діяльнісний підхід як невід’ємна складова процесу професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів.

Збірник Всеукраїнської наукової конференції «Борисенківські читання» (24 листопада 2023 року).

2. Сарматова О. С. Реалізація діяльнісного підходу в процесі підготовки майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін. Збірник Всеукраїнської наукової конференції «Борисенківські читання» (22 листопада 2024 р.)

3. Сарматова О. С. Інтеграція міжнародних освітніх новацій у систему вищої освіти України. Збірник V Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні тенденції міжнародних відносин» (20 грудня 2024 р.)

ABSTRACT

Sarmatova O.S. Integration of the activity approach into the process of professional training of future teachers of social science subjects. - qualification scientific work on the rights of the manuscript.

The dissertation on competition of a scientific degree of the candidate of pedagogical sciences on a specialty 011 – Educational and pedagogical sciences. Dragomanov Ukrainian State University.

This dissertation presents the findings of a pedagogical study on the integration of an activity-based approach into the professional training of future social studies teachers. The analyzed scientific works of both foreign and domestic researchers in philosophical, cultural, psychological, and pedagogical sciences attest to the contemporary relevance and importance of integrating an activity-based approach into the professional training of future social studies teachers. While the activity-based approach in education is not novel, the current modernization of future teacher training necessitates a re-examination of its role and the efficacy of its integration into the professional preparation of future social studies teachers.

The justification for the study's relevance and expediency is elucidated in the dissertation's introduction. This section focuses on and thoroughly analyzes activity as a crucial element in human ontogenesis, highlights the importance and necessity of an activity-based approach in the educational process, identifies a series of contradictions, defines the study's aim, object, subject, and hypothesis, outlines the

research objectives, research methods, scientific novelty, practical significance of the obtained results, approbation, implementation of findings, and the dissertation's structure and scope.

The first chapter, «Theoretical Analysis of the Problem of Integrating an Activity-Based Approach into the Professional Training of Future Social Studies Teachers», delves into the methodological foundations of this professional training process. It proposes a range of methodological approaches, including systemic, competency-based, praxeological, and culturological, with the activity-based approach considered foundational in the professional training of future social studies teachers, serving as a unifying factor for all proposed methodological frameworks. The activity-based approach is central to the methodological approaches within the professional training of future social studies teachers because it is intrinsically linked to each of them, and its influence is evident across all these approaches. Indeed, activity itself underpins all achievements, and a high level of professional training represents a significant accomplishment in human endeavor.

Furthermore, this chapter elucidates the essence and structure of integrating an activity-based approach into the professional training of future social studies teachers. It offers a definition of the activity-based approach in the educational process as a methodological balance between theoretical and practical knowledge, which transforms theory into action, reproduces it through practical application, and facilitates the acquisition of professional experience.

Professional training is viewed as a multifaceted and systemic phenomenon that, through knowledge, skills, and practical experience, is implemented into professional activity via the educational process. The learning process enables the assimilation of practical and theoretical knowledge, while the educational process forms the basis for adaptation and socialization within professional activity. The core of professional training, as a process, is active human engagement that stimulates self-improvement, self-development, and self-actualization in professional growth. The activity-based approach in the professional training of future social studies teachers is pivotal in combining professional knowledge,

abilities, and skills by acquiring professional and life experience through diverse activities, thereby motivating the individual's further development.

In the professional training of future social studies teachers, emphasis is placed on integrating the activity-based approach through the formation of key structural components: motivational-reflexive, socio-cultural, activity-practical, creative, and evaluative, all of which are integral to professional training. The formation of these proposed components can occur simultaneously or independently, and they are adaptable to change. Once developed, these components become dynamic, extending «outward» from professional training to encompass knowledge that enhances professional readiness, even if not directly discipline-specific (e.g., improved computer skills, psychological knowledge). They then return to the «field» of professional training for future social studies teachers with an updated and expanded knowledge base. All components are of equal value and lack a hierarchical structure; however, the underdevelopment of any single component can negatively affect the integration of the activity-based approach into future teachers' professional training.

We interpret integration as the unification of disparate parts into a cohesive whole, or the assimilation of an individual component by a comprehensive system, where they subsequently function as a single organism. The integration of the activity-based approach closely resembles this «absorption», wherein the «field» of professional training for future social studies teachers, comprising identified components, «attracts» and «incorporates» this approach. We consider the integration of an activity-based approach into the professional training of future social studies teachers as a process that fosters a new educational environment. This environment is built upon the convergence of elements crucial for shaping the future teacher (the approach and structural components), all sharing a common foundation (activity). Through its sphere of influence, this process contributes to the formation of professional competence by consolidating psychological, cultural, and pedagogical principles that cultivate professionalism through active individual engagement.

The first chapter also delineates the diagnostic framework for assessing the development of professional training components in future social studies teachers during the integration of the activity-based approach. The identified components of professional training serve as criteria in this study: motivational-reflexive, socio-cultural, activity-practical, creative, and evaluative. Based on these criteria and indicators, three assessment levels were developed: creative (high), practical (medium), and initial (low).

The second chapter of the dissertation, «Organizational and Pedagogical Conditions and Structural-Functional Model of Integrating an Activity-Based Approach into the Professional Training of Future Social Studies Teachers», identifies and substantiates the organizational and pedagogical conditions necessary for integrating the activity-based approach into the professional training of future social studies teachers. These conditions include: ensuring a favorable socio-psychological climate in the educational environment for students and teachers as a crucial factor for the effective integration of the activity-based approach into the professional training of future social studies teachers; stimulating future social studies teachers to enhance pedagogical communication and cultivate professional identity as a fundamental aspect of their professional preparation; enriching the professional training of future social studies teachers with creative potential as a basis for dismantling professional stereotypes and initiating the implementation of innovations in pedagogical and educational activities; and developing effective pathways for self-education aimed at integrating the activity-based approach into the educational process during the study of specialized disciplines by future social studies teachers.

We define the organizational and pedagogical conditions that ensure the integration of an activity-based approach into the professional training of future social studies teachers as a broader concept than mere pedagogical conditions. They encompass not only a set of prerequisites but also constitute an organized process dependent on the activities of all participants in the educational process, as we consider the organization of any endeavor to be an active process. Furthermore, we

view organizational and pedagogical conditions as a comprehensive set of requirements that cultivate a positive psychological and pedagogical environment for the effective development of future social studies teachers through passive (theoretical), active (practical), and independent engagement in the educational process, thereby facilitating professional training and the acquisition of professional experience.

This chapter also substantiates the pedagogical technologies essential for ensuring the effective integration of the activity-based approach into the professional training of future social studies teachers. We regard learning technology within the professional training process as an activity that synthesizes psychological, social, and cognitive attributes, facilitating self-actualization and the achievement of desired outcomes. We consider pedagogical technologies to be flexible and adaptable, with their evolution being influenced by socio-economic, political, cultural, and technological impacts on the educational process. This dynamic context prompts the creation of new technologies or the refinement of existing ones, thereby influencing their renewal.

The chapter presents a theoretical analysis of teaching methods, technologies, and tools, alongside descriptions of lessons where they were applied, spanning in-person, distance, and blended learning formats. The effectiveness of integrating the activity-based approach into the professional training of future social studies teachers is ensured by a harmonious blend of traditional, innovative, interactive, and information-communicative technologies, which demands a distinctive approach from the instructor in preparing and delivering such lessons. To effectively integrate the activity-based approach into the professional training of future social studies teachers, methodologies have been developed for implementing organizational and pedagogical conditions and a structural-functional model for integrating the activity-based approach. These methodologies utilize innovative and interactive technologies («Brainstorming», «Associative Bush»; information and communication technologies; gaming technologies; mind maps; «Word Cloud» method) in conjunction with traditional technologies (lectures, seminars, practical classes,

colloquiums), employing appropriate learning aids such as multimedia presentations, the Jamboard online whiteboard in Google Meet, Internet resources (XMind, MindNode, SimpleMind, Desktop), and online services (Word It Out, Word Cloud Generation, Word Art).

Innovative learning technologies are interpreted as a synthesis of forms, methods, tools, and pedagogical approaches rooted in established educational traditions. Through the active engagement of all participants in the educational process, these technologies are refined, reformed, and modernized, all aimed at achieving positive outcomes. Interactive learning technologies in the professional training of future social studies teachers are considered to facilitate the introduction of innovations into the educational process through the active interaction of all participants, who collaborate on equal terms without one participant dominating another.

This chapter of the study substantiates and develops a structural-functional model for integrating the activity-based approach into the professional training of future social studies teachers. This model is structured into content-target, theoretical-methodological, and evaluative-resultant blocks, all unified by organizational and pedagogical conditions. The process of integrating the activity-based approach is specifically highlighted between the content-target and theoretical-methodological blocks.

The third chapter, «Experimental Verification of the Impact of Organizational and Pedagogical Conditions on the Effectiveness of Integrating an Activity-Based Approach into the Professional Training of Future Social Studies Teachers», details the organization and methodology of the pedagogical experiment, which comprised four stages: analytical-constant, diagnostic-search, formative, and final-generalizing. The homogeneity of the experimental groups was ascertained through psychological-pedagogical methods and mathematical statistics. The effectiveness of the proposed organizational and pedagogical conditions for integrating the activity-based approach into the professional training of future social studies teachers was determined using the concordance criterion $D\lambda=\max$. Diagnostic

results from the formative stage of the pedagogical experiment, at a 95% confidence level (standard in pedagogical research), unequivocally demonstrated an improved level of training among future social studies teachers. This improvement was achieved through the organizational and pedagogical conditions we identified and their implementation model in the educational process, along with the application of developed pedagogical learning technologies, collectively ensuring a positive dynamic in the integration of the activity-based approach into their professional training.

The scientific novelty lies in the following unprecedented achievements: the theoretical definition and substantiation of organizational and pedagogical conditions for the effective integration of an activity-based approach into the professional training of future social studies teachers. These conditions include: fostering a favorable socio-psychological climate in the educational environment for students and teachers as a necessary factor for effective integration; stimulating future social studies teachers to enhance pedagogical communication and form a professional identity as the foundation of their professional training; enriching the professional training of future social studies teachers with creative potential as a basis for breaking professional stereotypes and initiating innovations in pedagogical and educational activities; and developing effective pathways for self-education aimed at integrating the activity-based approach into the educational process during the study of specialized disciplines by future social studies teachers. Additionally, the study for the first time identified the professional training components (motivational-reflexive, socio-cultural, activity-practical, creative, evaluative) that influence the effective integration of the activity-based approach into the professional training of future social studies teachers. It also developed a criterion-diagnostic apparatus (criteria: motivational-reflexive, socio-cultural, activity-practical, creative, evaluative; indicators; levels: creative (high), practical (medium), initial (low)). Furthermore, a structural-functional model for integrating the activity-based approach into the professional training of future social studies teachers was designed and implemented. The study refined the essence of concepts such as

«activity-based approach in the professional training of future social studies teachers», «professional training», «integration», «integration of an activity-based approach into the professional training of future social studies teachers», «innovative learning technologies», and «interactive learning technologies». It also improved the content, forms, and methods of professional training for future social studies teachers to effectively integrate the activity-based approach, along with the methodological foundation of organizational and pedagogical conditions for integrating the activity-based approach into future teachers' professional training. Finally, the application of innovative, interactive, and information-communicative learning technologies, effective for integrating the activity-based approach into the professional training of future social studies teachers, gained further development.

The practical significance of the obtained results lies in the development and implementation of innovative and interactive technological tools («Brainstorming», «Associative Bush»; information and communication technologies; gaming technologies; mind maps; «Word Cloud» method) combined with traditional technologies (lectures, seminars, practical classes, colloquiums) and appropriate teaching aids such as multimedia presentations; the Jamboard online whiteboard in Google Meet; Internet resources (XMind, MindNode, SimpleMind, Desktop); and online services (Word It Out, Word Cloud Generation, Word Art) into the educational process. These tools facilitate the integration of an activity-based approach into the professional training of future social studies teachers within the following educational components: «Civic Education and Fundamentals of Democracy» (2nd year, first (Bachelor's) level of higher education, module «Democracy. Elections»), «Theory and Methods of Teaching Socio-Political Disciplines» (3rd year, first (Bachelor's) level of higher education), and «Methods of Teaching History in Higher Education» (1st year, second (Master's) level of higher education). This implementation serves to test the methodology for realizing the organizational and pedagogical conditions for integrating the activity-based approach into the professional training of future social studies teachers.

Keywords: activity-based approach, integration, professional training, future teachers, social studies, innovative learning technologies, interactive learning technologies.

REFERENCES

Research works in which the main scientific results of the thesis are published

1. Sarmatova O. S. (2023) Aktualnist realizatsii diialnisnoho pidkhodu v protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv suspilstvoznavchykh predmetiv. [The relevance of implementing an activity approach in the process of professional training of future teachers of social studies subjects]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. Vyp. 61. tom 3. S. 195-199. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/61-3-31> [in Ukrainian]
2. Sarmatova O.S. (2023) Theoretical and practical means of activity-based approach in teaching students. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*. № 14(32). S. 645-655. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14\(32\)-645-654](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14(32)-645-654) [in English]
3. Sarmatova O.S. (2024) Active approach in the pedagogical training of future teachers of social science subjects. *Aktualni pytannia u suchasni nauki*. № 1(19). S.489-496. [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-1\(19\)-489-496](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-1(19)-489-496) [in English]
4. Sarmatova O.S. (2023) Suchasni pedahohichni tekhnolohii suspilstvoznavchoi osvity v konteksti praktychnoi diialnosti maibutnikh vchyteliv [Modern pedagogical technologies of social studies education in the context of practical activities of future teachers]. *Visnyk nauky ta osvity*. Vypusk № 12 (18). S. 700-707. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-12\(18\)-700-707](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-12(18)-700-707) [in Ukrainian]
5. Sarmatova O. S. (2024) Nova ukrainska shkola ta diialnisnyi pidkhid: perspektyvy rozvytku suspilstvoznavchykh predmetiv [New Ukrainian School and Activity Approach: Prospects for the Development of Social Studies Subjects]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. №3 (137). S. 446 – 455. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.03/446-455> [in Ukrainian]

Research works in which additionally reflect the main scientific results of the dissertation

1. Sarmatova O.S. (2023) Diialnisnyŭ pidkhid yak nevidiemna skladova protsesu profesiŭnoi pidhotovky maŭbutnikh vchyteliv suspilstvoznavchykh predmetiv [Activity-based approach as an integral component of the professional training process of future social studies teachers]. Zbirnyk Vseukraïnskoï naukovoï konferentsii «Borysenkivski chytannia» (24 lystopada 2023 roku). [in Ukrainian]
2. Sarmatova O. S. (2024) Realizatsiia diialnisnoho pidkhodu v protsesi pidhotovky maŭbutnoho vchytelia suspilstvoznavchykh dystsyplin [Implementation of an activity approach in the process of training a future teacher of social studies]. Zbirnyk Vseukraïnskoï naukovoï konferentsii «Borysenkivski chytannia» (22 lystopada 2024 r.) [in Ukrainian]
3. Sarmatova O. S. (2024) Intehratsiia mizhnarodnykh osvitnikh novatsiŭ u systemu vyshchoï osvity Ukraïny [Integration of international educational innovations into the higher education system of Ukraine]. Zbirnyk V Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Suchasni tendentsii mizhnarodnykh vidnosyn» (20 hrudnia 2024 r.) [in Ukrainian]

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	24
ВСТУП.....	25
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ПРЕДМЕТІВ.....	37
1.1. Методологічні основи процесу професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів	37
1.2. Сутність та структура інтеграції діяльнісного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів .	51
1.3. Діагностичний апарат визначення сформованості компонентів професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів у процесі інтеграції діяльнісного підходу	73
ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ	83
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ.....	85
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ІНТЕГРАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ПРЕДМЕТІВ.....	101
2.1. Виокремлення та обґрунтування організаційно-педагогічних умов інтеграції діяльнісного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів	101
2.1.1. <i>Забезпечення сприятливого соціально-психологічного клімату в освітньому середовищі студентів та викладачів як необхідного фактору для ефективної інтеграції діяльнісного підходу у професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів</i>	<i>105</i>
2.1.2. <i>Стимулювання майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів до удосконалення педагогічного спілкування та формування професійної</i>	

ідентичності як основи професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів..... 112

2.1.3. Збагачення професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів креативним потенціалом як базисом руйнування професійних стереотипів та початком впровадження інновацій у педагогічну та виховну діяльність 118

2.1.4. Шляхи ефективного розвитку самоосвіти, що спрямована на інтеграцію діяльнісного підходу в освітній процес під час вивчення спеціальних дисциплін майбутніми вчителями суспільствознавчих предметів..... 123

2.2. Обґрунтування педагогічних технологій для забезпечення ефективної інтеграції діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів 128

2.3. Особливості реалізації сучасних педагогічних технологій та структурно-функціональна модель інтеграції діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів. 149
ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ 170

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ 172

РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ВПЛИВУ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ ІНТЕГРАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ПРЕДМЕТІВ..... 189

3.1. Методика проведення педагогічного експерименту та визначення однорідності груп. 189

3.2. Аналіз результатів педагогічного експерименту. 202

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ..... 222

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ 223

ВИСНОВКИ..... 226

ДОДАТКИ..... 230

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

НУШ – Нова українська школа

ЗВО – Заклади вищої освіти

ЗЗСО – заклади загальної середньої освіти

ECTS (ЄКТС) – Європейська кредитно-трансферна система

ПРН – Програмні результати навчання

ЗК – Загальні компетентності

ФК – Фахові компетентності

ЕГ – Експериментальна група

КГ – Контрольна група

ВСТУП

Актуальність дослідження. Глобальні суспільні процеси, вплив полікультурності на різноманітні професійні сфери, потреба у новому погляді на формування майбутніх фахівців потребують модернізації освіти, яка буде спрямовувати молоду людину долати випробування, що здатні побороти конкурентоспроможні та кваліфіковані фахівці. Значних змін потребує підготовка майбутніх вчителів, тому особливу увагу у сучасній освіті спрямовують на формування ключових компетентностей, що сприяють навичкам майбутніх працівників освітньої сфери до активної діяльності на полі викладацької праці та бути здатним до командної роботи, демонстрації лідерських якостей, уміння до критичного мислення та креативного вирішення проблеми через нестандартний підхід.

Серед плеяди спрямувань в освітянському середовищі значного акценту потребує формування майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів, які мають сприяти розвитку підростаючого покоління та його соціалізації, формуванню національної ідентичності, патріотичності та соціальної відповідальності. Влучно вказує на функції суспільствознавчих предметів сучасна українська науковиця Т. Бакка та зазначає, що головною функцією суспільствознавчих предметів є «забезпечення належної соціалізації молодого покоління, формуванні у нього системи загальнолюдських, національних та особистісних цінностей і ціннісних орієнтацій, можливостей для свідомого вибору молодою людиною моделей поведінки, що відповідають потребам і викликам молоді української держави, демократії, інформаційного суспільства» [4, с. 9].

Тому, важливою основою підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів мають бути високий рівень фахових знань, володіння інноваційними та інтерактивними технологіями, здатність застосовувати нові засоби навчання та впроваджувати ефективні методики в освітній процес. Усі ці необхідні базиси формуються у процесі засвоєння професії, але їх ефективність потребує інтеграції діяльнісного підходу в

процес професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів.

Необхідним процесом у розвитку особистості є діяльність, яка слугує одним із основних носіїв становлення суб'єктності людини. Питання діяльності в онтогенезі розвитку людини розкривалися у різних наукових сферах, таких як філософія (М. Вебер, І. Шинкарук, С. Щераб, В. Щедрін та ін.), психологія (В. Синявський, Л. Подоляк, В. Юрченко та ін.), педагогіці (І. Бех, Б. Гадзецький, В. Каплінський, В. Чайка, Н. Якса та ін.).

Проблемам діяльнісного підходу та його інтеграції в освітній процес присвячено багато досліджень, результати яких висвітлено у наукових працях вітчизняних та зарубіжних науковців (Г. Балл, І. Бех, Г. Бовсунівська, Ю. Бойчук, Н. Брюханова, М. Вебер, Н. Верченко, Н. Голуб, І. Зязюн, Дж. М. Зош, С. Капіруліна, З. Курлянд, В. Лозова, Т. Молнар, О. Пасічник, Б. Сусь, Е. Дж. Хопкінз, М. Шут, І. Царенко та ін.).

Проаналізувавши підходи вітчизняних та зарубіжних науковців щодо питання діяльнісного підходу в освітньому процесі дійшли висновку, що *діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів* розглядаємо провідним у поєднанні професійних знань, умінь та навичок шляхом здобування професійного та життєвого досвіду через призму різноманітних видів діяльності та який є мотиваційним для подальшого розвитку особистості.

Професійну підготовку трактуємо як багатовимірне та системне явище, що через знання, уміння, навички, практичний досвід впроваджується у професійну діяльність через освітній процес. Навчальний процес дає змогу засвоєння практичних та теоретичних знань, а виховний процес є основою адаптації та соціалізації у професійній діяльності. Основою професійної підготовки, як процесу, є активна діяльність людини, що стимулює до самовдосконалення, саморозвитку, самоактуалізації у професійному зростанні.

Розглядаючи різноманіття підходів вчених щодо вимог змісту, мети, функцій, завдань суспільствознавчих предметів прослідковуємо необхідність формування високого рівня професійної підготовки майбутніх вчителів, а ефективність їх професійної підготовки залежить від відповідних методологічних підходів серед яких виокремлено: компетентнісний, системний, праксеологічний, культурологічний та діяльнісний підходи. Основою цих підходів є діяльнісний підхід, який послуговує об'єднуючим фактором для усіх запропонованих нами методологічних підходів та є дотичним до кожного з них, а його вплив прослідковується у кожному із цих підходів. Так як діяльність, сама по собі, є основою усіх здобутків, а високий рівень професійної підготовки є одним із значущих досягнень в діяльності людини. Запропоновані методологічні підходи є дієвими у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів, але для формування педагогічних фахівців іншого профілю вони можуть бути не ефективними та потребувати відповідних професійному спрямуванню змін.

Інтеграцію діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів вважаємо процесом, що сприяє утворенню нового освітнього середовища, побудованого на злитті необхідних для формування майбутнього вчителя елементів (підходу та структурних компонентів), що мають спільний базис (діяльність) та через сферу впливу сприяє формуванню професійної компетентності об'єднуючи психологічні, культурологічні, педагогічні основи, що формують професіоналізм через активну діяльність особистості.

У процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів зосереджуємо увагу на інтеграції діяльнісного підходу через формування таких компонентів професійної підготовки: мотиваційно-рефлексивного, соціокультурного, діялісно-практичного, креативного, оцінного, які є компонентами професійної підготовки.

Ефективність інтеграції діялісного підходу в професійну підготовку майбутнього вчителя суспільствознавчих предметів залежить від правильного

застосування та взаємозалучення традиційних та інноваційних технологій навчання. У педагогічних дослідженнях цій проблемі присвячені наукові пошуки таких вчених як Б. Блум, Дж. Брунер, А. Демянюк, І. Дичківська, О. Дубасенюк, О. Пометун, О. Тарасова, В. Химинець та ін. Процес професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів неможливий без використання активних навчальних форм, які будуть сприяти інтеграції діяльнісного підходу. Серед основних технологій навчання виокремили інтерактивні технології навчання (Л. Акпинар, О. Гречановська, А. Дем'янюк, І. Дичківська, Н. Коваль, В. Стрельников, О. Тарасова, О. Федій та ін.); інформаційно-педагогічні технології (А. Анаконе, В. Биков, А. Глен, М. Сампсон, О. Самойленко, Р. Северин, М. Михайліченко, К. Черненко, Г. Швачич, та ін.).

Детальний аналіз філософських та психолого-педагогічних наукових джерел та освітньо-професійних програм бакалаврів за спеціальністю 014 Середня освіта (Історія) допоміг виявити низку суперечностей між наявністю діяльнісного підходу як традиційного у формуванні майбутніх вчителів та в його інтеграції через оновлення методологічної складової в професійній підготовці майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів; впровадження інноваційних технологій для ефективної інтеграції діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів та готовністю і майстерністю викладачів до процесу інтеграції діяльнісного підходу через інновації в освітньому процесі; створення організаційно-педагогічних умов для ефективної інтеграції діяльнісного підходу в професійну підготовку та розробленим теоретично-методичним інструментарієм і його практичним застосуванням у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів.

Актуальність проблеми дослідження, наявні суперечності, недостатній теоретичний рівень та практична площина виокремленої проблеми зумовили вибір теми дисертації **«Інтеграція діяльнісного підходу в процес**

професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів»

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано у межах наукового напрямку Українського державного університету імені Михайла Драгоманова та відноситься до науково-дослідницької проблематики кафедри методології та методики суспільних дисциплін «Теорія та технологія навчання і виховання в системі освіти» з теми «Проблема змісту та методів навчання історії та суспільствознавчих дисциплін». Тема дисертаційної роботи затверджена Вченою радою Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (протокол № 4 від 30 листопада 2023 р.).

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментальному визначенні ефективності організаційно-педагогічних умов інтеграції діяльнісного підходу у процес професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів.

Для досягнення поставленої мети передбачено розв'язання таких **завдань**:

1. Проаналізувати та науково виважити проблему інтеграції діяльнісного підходу у процес професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів.
2. Визначити структурні складові, рівні, показники, критерії професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів.
3. Виокремити організаційно-педагогічні умови і спроектувати структурно-функціональну модель інтеграції діяльнісного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів.
4. Проаналізувати та обґрунтувати методичне забезпечення ефективної інтеграції діяльнісного підходу майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів.

5. Експериментально перевірити ефективність запропонованих організаційно-педагогічних умов та їх вплив на позитивну динаміку інтеграції діяльнісного підходу майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів.

Об'єктом дослідження є професійна підготовка майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів.

Предмет дослідження – організаційно-педагогічні умови інтеграції діяльнісного підходу у процес професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів.

Гіпотеза дослідження полягає у припущенні, що результативність інтеграції діяльнісного підходу у професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів зросте за умови впровадження таких організаційно-педагогічних умов:

- забезпечення сприятливого соціально-психологічного клімату в освітньому середовищі студентів та викладачів як необхідного фактору для ефективної інтеграції діяльнісного підходу у професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів;

- стимулювання майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів до удосконалення педагогічного спілкування та формування професійної ідентичності як основи професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів;

- збагачення професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів креативним потенціалом як базисом руйнування професійних стереотипів та початком впровадження інновацій у педагогічну та виховну діяльність;

- шляхи ефективного розвитку самоосвіти, що спрямована на інтеграцію діяльнісного підходу в освітній процес під час вивчення спеціальних дисциплін майбутніми вчителями суспільствознавчих предметів.

Для вирішення поставлених завдань використано такі **методи дослідження**:

- *теоретичні*: аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення, моделювання (аналіз філософських, психологічних та педагогічних наукових джерел, методики професійної підготовки з досліджуваної теми для уточнення ключових понять дослідження, розробки та обґрунтування організаційно-педагогічних умов ефективної інтеграції діяльнісного підходу у процес професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів засобами інноваційних технологій; вивчення нормативних документів щодо ефективної інтеграції діяльнісного підходу у процес професійної підготовки; моделювання для створення структурно-функціональної моделі інтеграції діяльнісного підходу у процес професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів;

- *емпіричні*: анкетування, бесіди, педагогічне спостереження, тести, діагностика особистих якостей (для визначення рівня сформованості професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів; визначення критеріїв, показників, рівнів професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів для ефективної інтеграції діяльнісного підходу; інноваційних методів та технологій навчання);

- *педагогічний експеримент* (для наукового підтвердження гіпотези та визначення рівня ефективності запропонованих організаційно-педагогічних умов ефективної інтеграції діяльнісного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів;

- *методи математичної статистики* (для перевірки та обробки результатів дослідження, встановлення їх наукової достовірності).

Наукова новизна полягає у тому, що *вперше*: теоретично визначено і обґрунтовано організаційно-педагогічні умови ефективної інтеграції діяльнісного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів (забезпечення сприятливого соціально-психологічного клімату в освітньому середовищі студентів та викладачів як необхідного фактору для ефективної інтеграції діяльнісного підходу у професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів;

стимулювання майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів до удосконалення педагогічного спілкування та формування професійної ідентичності як основи професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів; збагачення професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів креативним потенціалом як базисом руйнування професійних стереотипів та початком впровадження інновацій у педагогічну та виховну діяльність; шляхи ефективного розвитку самоосвіти, що спрямована на інтеграцію діяльнісного підходу в освітній процес під час вивчення спеціальних дисциплін майбутніми вчителями суспільствознавчих предметів);

виокремлено компоненти професійної підготовки (мотиваційно-рефлексивний, соціокультурний, діяльнісно-практичний, креативний, оцінний), що впливають на ефективність інтеграції діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів;

розроблено критеріально-діагностичний апарат (критерії (мотиваційно-рефлексивний, соціокультурний, діяльнісно-практичний, креативний, оцінний); показники; рівні - творчий (високий), практичний (середній), початковий (низький));

спроектовано та реалізовано структурно-функціональну модель інтеграції діяльнісного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів;

уточнено сутність понять «діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів», «професійна підготовка», «інтеграція», «інтеграція діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів», «інноваційні технології навчання», «інтерактивні технології навчання»; удосконалено зміст, форми і методи професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів для ефективної інтеграції діяльнісного підходу та методичну базу організаційно-педагогічних умов інтеграції діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів;

подальшого розвитку набули застосування ефективні для інтеграції діяльнісного підходу в процес професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів інноваційні, інтерактивні, інформаційно-комунікативні технології навчання.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробленні й впровадженні засобів інноваційних та інтерактивних технологій («Мозковий штурм», «Асоціативний куш»; інформаційно-комунікативні технології; ігрові технології; інтелект-карти; метод «Хмара слів») із використанням та поєднанням традиційних технологій (лекції, семінари, практичні заняття, колоквиуми) із застосуванням відповідних засобів навчання таких як мультимедійні презентації; онлайн-дошка Jamboard у Google Meet; Інтернет-ресурси (XMind, MindNode, SimpleMind, Desktop), онлайн-сервіси (Word It Out, Word Cloud Generation, Word Art) в освітній процес для інтеграції діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів в освітніх компонентах: «Громадянська освіта та основи демократії» 2 курс першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (модуль «Демократія. Вибори»), «Теорія та методи навчання суспільно-політичних дисциплін 3 курс першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, «Методика викладання історії у вищій школі» 1 курс другого (магістерського) рівня вищої освіти для апробації методики реалізації організаційно-педагогічних умов інтеграції діяльнісного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів.

Основні положення дисертаційного дослідження впроваджено в освітній процес підготовки фахівців зі спеціальності 014 «Середня освіта (Історія)» Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (довідка № 282/3 від 18 грудня 2024 р.), Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (довідка № 04/777 від 20 грудня 2024 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 379 від 09 листопада 2024 р.). Інтеграція діяльнісного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів

експериментально перевірено й упроваджено в освітній процес закладів вищої освіти.

Результати дослідження знайшли відображення у статтях наукових фахових журналів з педагогіки, матеріалів конференцій, а також у навчальних програмах.

Основні положення та практичні результати дослідження на різних етапах виконання роботи обговорено на засіданнях кафедри методології та методики суспільних дисциплін Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, викладено в доповідях та повідомленнях на звітних, науково-практичних і науково-методичних конференціях та семінарах різних рівнів, а саме:

міжнародних – IX Міжнародна науково-практична конференції «Актуальні питання викладання суспільних та гуманітарних дисциплін в умовах війни та післявоєнної відбудови» (8-9 червня 2023 р.) - «Інтеграція змісту суспільно-гуманітарних предметів в системі шкільної освіти НУШ»; V Міжнародна науково-практична конференція «Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка», м. Суми 6 грудня 2022. «Теоретичні і методичні засади формування медіакомпетентності майбутніх вчителів суспільствознавчих дисциплін»; VII Міжнародна науково-методична конференція: сучасний простір медіаграмотності та перспективи його розвитку - «Медіакомпетентність майбутнього вчителя суспільних дисциплін як складова професійної майстерності». 21-22 березня 2022; XVIII Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний» аспекти, м. Луганськ – «Особливості застосування елементів медіаграмотності у вищій школі». 30-31 травня 2022; Міжнародна науково-практична конференція «Досвід та перспективи впровадження громадянської освіти та методика її навчання у освітній процес для педагогічних спеціальностей закладів вищої освіти» м. Київ – «Формування медіаграмотності у майбутніх вчителів громадянської освіти». 19 червня 2022;

V Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні тенденції міжнародних відносин». 20 грудня 2024 р. ; II Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Актуальні аспекти розвитку STEAM-освіти в умовах євроінтеграції (26 квітня 2024);

всеукраїнських – Звітно-наукова конференція «Освіта і наука – 2022» - «Реалізація міжпредметних зв'язків при вивченні суспільно-гуманітарних дисциплін в НУШ»; V Усеукраїнська науково-практичній конференції «Формування громадянської культури в Новій українській школі: традиційні та інноваційні практики» - «Інноваційний підхід до формування громадянської культури майбутніх вчителів суспільно-гуманітарних предметів для Нової української школи»; Всеукраїнська науково-практична конференція «Православ'я в сучасній Україні: стан та шляхи розвитку» (15 листопада 2022 р.) – «Формування соціальної та громадянської компетентності під час вивчення питань православ'я на уроках суспільних дисциплін»; Всеукраїнська науково-практична конференції «Єдність православних як об'єкт дослідження української соціогуманітаристики» (22 березня 2023 р.) – «Вивчення догматів віри у поліконфесійному освітньому просторі»; II Всеукраїнська науково-практична конференція «Сучасна освіта: методологія, теорія, практика», м. Дніпро – «Формування медіаграмотності у майбутніх вчителів суспільних дисциплін у закладах вищої педагогічної освіти». 12 березня 2022; Освітній симпозіум «Роль освіти в епоху дезінформації та технічного прогресу» м. Київ – Проект Вивчай та розрізняй: інфо-медійна грамотність . 7-9 жовтня 2022; Всеукраїнська наукова конференція «Борисенківські читання» присвячена пам'яті доктора історичних наук, професору Володимиру Йосиповичу Борисенку. 22 листопада 2024 р.; VI Всеукраїнський відкритий науково-практичний онлайн-форум «Інноваційні трансформації в сучасному світі: виклики, реалії, стратегії» (12 листопада 2024 р.).

Публікації. Основний зміст роботи викладено у 8 одноосібних публікаціях: 5 статей відображають основні наукові результати дисертації у наукових фахових виданнях України (2 – іноземною мовою), 3 публікації мають

апробаційний характер і додатково відображають основні наукові результати дисертації.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновку, списку використаних джерел (312 найменувань, з яких 33 – іноземною мовою) найменування у порядку появи посилань у тексті, додатків (13). Загальний обсяг дисертації становить 256 сторінок, у тому числі 170 сторінок основного тексту. Дисертація містить 16 таблиць на 8 сторінках та 13 рисунків на 5 сторінках.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ПРЕДМЕТІВ

1.1. Методологічні основи процесу професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів

Сучасні соціальні процеси в Україні вимагають перегляду стану існуючої підготовки майбутніх вчителів. Євроінтеграційні процеси та складні історичні події, що викликають глобальні зміни у світі, спрямовують сучасні вищу освіту на формування конкурентоспроможних педагогічних фахівців на світовому ринку праці та потребують інноваційного погляду на вітчизняний освітній процес. Такі зміни спрямовують професійну підготовку майбутнього вчителя до розвитку ключових компетентностей, здатності до самоосвіти, командної роботи, соціалізації та професійної адаптації. Усі ці зміни вказують на необхідність модернізації вищої педагогічної освіти.

Нинішні події, що викликані катаклізмами, епідеміями та повномасштабною війною потребують глибокого пояснення та розуміння у підростаючого покоління, тому формування кваліфікованих вчителів суспільствознавчих предметів є пріоритетним у педагогічній вищій школі. У загальному огляді, суспільні науки мають широкий спектр наукових дисциплін, що досліджують суспільство, його окремі частини, функції, елементи та людину як соціальну одиницю, яка є об'єктом та суб'єктом соціальних зав'язків. Тобто, без вивчення цих дисциплін буде складним формування підростаючого покоління як повноцінного члена суспільства, що усвідомлює свою національну та професійну ідентичність, є толерантним до інших культур, має здатність до конструктивного діалогу і т.п. Суспільствознавчі предмети є тим важелем, що допомагає у боротьбі зі стереотипами, ідеологічними впливами, різноманітними упередженнями.

У філософському енциклопедичному словнику суспільствознавство трактують як важливу основу людського пізнання (поряд із природознавством і технікознавством), предметом якого є «суспільство в цілому та його найрізноманітніші виміри, сфери, явища, процеси, рівні, етапи, форми, різновиди тощо». Також суспільствознавство розглядають як «сукупність усіх - як наукових, так і позанаукових - знань про суспільство» [107].

Нам імponує підхід вітчизняного науковця О. Михайличенка до визначення суспільних наук та їх призначення, де автор пов'язує їх з «власними, окремими культурними та історичними надбаннями людства, суспільними нормами та установками, пов'язаними з окремою особою, окремою сім'єю, окремим класом, окремою групою, нацією, державою, ін., для яких характерні етнічні, національні, релігійні ознаки» [64, с. 5]. Серед суспільних наук автор виокремлює психологію, педагогіку, філософію, мовознавство, літературознавство, релігієзнавство, мистецтвознавство, археологію, етнографію, краєзнавство, культурологію, естетику, економіку. Таке різноманіття напрямів дає можливість охоплювати та інтегруватися суспільствознавчим предметам у різні дисциплінарні сфери, такі як математика, біологія, природознавство, фізика і т.п., що дає змогу їм бути більш гнучкими до міждисциплінарних зв'язків але робить більш складними у процесі вивчення для учнів та у процесі викладання для вчителів.

Вітчизняна науковиця Т. Бакка визначає суспільствознавство, як комплекс навчальних дисциплін та стверджує, що їх метою є закласти у свідомості учнів основи філософських, культурологічних, правових, економічних, політологічних, громадянознавчих знань. Авторка акцентує увагу на пріоритетних напрямках шкільного суспільствознавства, та зазначає, що «структура його змісту віддзеркалюється насамперед в інтеграції таких елементів знань, як основи філософії, культури, економіки, права і Конституції України, політології і громадянознавства» [4, с. 9].

Також у концептуальних підходах В. Скиби, щодо впливу суспільствознавства на формування особистості учнів, пріоритетною є думка необхідності знань про суспільство, що мають у подальшому сприяти життєдіяльності у соціумі. Науковець стверджує, що це має стосуватися «ідейно-світоглядної (інформаційної), економічної, соціальної, етично-нормативної, культурної та політичної сфер суспільного буття». Головними завданнями шкільного суспільствознавства є «формування у школярів розвинених морально-інтелектуальних якостей, цивілізованих стандартів поведінки, утвердження гуманістичних правил і норм життя в суспільстві тощо» [100, с. 42].

Аналізуючи підхід вчених щодо вимог до змісту, мети, функцій, завдань суспільствознавчих предметів прослідковуємо необхідність формування високого рівня професійної підготовки майбутніх вчителів. На нашу думку, ефективність їх професійної підготовки залежить від відповідних методологічних підходів.

В освітньому процесі поняття «підхід» трактують як виокремлення головних компонентів «вирішення яких дозволить досягати оптимальних результатів у навчанні, вихованні та розвитку суб'єктів учіння, і концентрація науково-педагогічних зусиль для їх реалізації» [99].

Нині професійна підготовка майбутніх фахівців у закладах вищої освіти базується на сукупності відповідних компетентностей, які формуються у процесі засвоєння знань та активної діяльності, а рівень професійної підготовки фахівців оцінюють через сукупність сформованих компетенцій, які активізуються в активній діяльності. Тому пропонуємо детально розглянути питання компетентнісного підходу в освіті.

Поняття «компетентності» та «компетенції» не є новим у науковому обігу. Якщо розглядати дослідження науковців, то зустрічаємо припущення, що вперше поняття «компетенції» було застосовано ще у XVI ст. у юриспруденції та розглядалося як сукупність предметів відповідальності [84, с. 39]. Вперше використав поняття компетентності у педагогічній діяльності

американський вчений Н. Хомський в середині ХХ ст. У цей самий період американським дослідником Р. Уайтом запроваджується поняття «компетентнісний підхід» у якому компетенції розглядалися як взаємодія людини з навколишнім середовищем та включали у себе низку складових, серед яких виокремлював мотивацію [142]. До сьогодні науковці не мають остаточного визначення «компетентності» та «компетенції» тому їх трактування є доволі різноманітними.

У науковому дискурсі сутність понять «компетентність» та «компетенція» пов'язують із діяльністю людини такі вітчизнянні та зарубіжні дослідники: В. Болгаріна [16], С. Бондар [17], Р. Боятзіс [128], Д. Бритела [129], С. Вудруф [143], М. Каленик [46], О. Овчарук [69], О. Пометун [83], Дж. Равен [139], Ф. Хартл [133] та ін.

У психології компетентність розглядають як психологічну якість та пов'язують її з силою та впевненістю, що залежить від власної успішності і користі, що дають усвідомлення спроможності взаємодіяти з оточенням [119, с. 203], що вказує на безперервну діяльність особистості, так як взаємодія з оточенням є безперервним процесом.

У трактуванні компетентності англійським психологом Дж. Равеном компетентність є специфічною здатністю, що необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі [139], що свідчить про тісний зв'язок професійної підготовки з діяльністю особистості.

Цікавою та доцільною є думка французьких науковців Д. Бритела та В. де Ландшеєр про те, що саме використання набутих знань у діяльності і визначає компетентність людини. Науковці також тісно пов'язують компетентність із соціалізацією, так як вважають, що поглиблені знання або засвоєнні вміння необхідні для ефективного функціонування в суспільстві [129].

У вітчизняній науці детальний аналіз компетентності та компетенції пропонує О. Пометун, яка трактує компетентність як «складну інтегровану характеристику особистості яка має на увазі сукупність знань, умінь, навичок,

ставлень, а також досвіду, що разом дає змогу ефективно провадити діяльність або виконувати певні функції», тоді як компетенцію науковиця розглядає як інтегративне поняття, що містить готовність до ціле покликання [83, с. 21].

Прогресивним та нестандартним є пояснення понять «компетентність» та «компетенція» дослідником С. Вудруфом, який стверджує, що ці поняття різняться між собою і розглядає компетентність з психологічної точки зору та пов'язує прояви у людини певних аспектів поведінки з компетентним виконанням робіт. Тоді як сферу професійної діяльності у якій особистість є компетентною трактує як компетенція [143]. Аналізуючи такий підхід ми вважаємо, що ці визначення швидше доповнюють, а не виключають одне одного але компетенція є більш обмеженою та розглядається як складова компетентності, так як професійна діяльність може бути компетентним виконанням роботи.

Наприкінці ХХ ст. у 90-х роках розпочалося активне розповсюдження поняття «компетентнісний підхід», що триває до сьогодні, так як питання ранговості компетентнісного підходу в освіті є доволі суперечливим. Чи є компетентнісний підхід настільки самодостатнім, щоб зайняти найвищу сходинку у ієрархії освітніх підходів? Компетентнісний підхід був у центрі досліджень багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. У вітчизняній науці проблеми компетентнісного підходу досліджували В. Андрущенко [1], О. Дубасенюк [40], Р. Гуревич [34], Н. Нагорна [67], Н. Ничкало [37], О. Овчарук [69], Л. Овсієнко [68], Н. Побірченко [79], Х.-Ю. Ліндеман [130], О. Кучай [58], Н. Лазаренко [60], Г. Шевченко [121], О. Яцишин [127] та ін.

Низка вітчизняних вчених у професійній підготовці вчителів орієнтуються на компетентнісний підхід вбачаючи у ньому «нову парадигму формування педагогічних кадрів, що передбачає включення в систему комплексної стандартизації якості вищої освіти таких новоутворень, як конкурентоспроможність і конкурентоздатність» [1]; «систему характеристик працівника, що забезпечують можливість ефективно вирішувати не тільки актуальні, але й потенційні актуальні завдання» [89]; «вміння розв'язувати

проблеми, що виникають у пізнавальній, технологічній і психічній діяльності, у сферах етичних, соціальних, правових, професійних, особистих взаємовідносин» [67].

Також у дослідженнях українських вчених прослідковується взаємозв'язок компетентнісного та діяльнісного підходів. Науковиця Г. Шевченко вважає за необхідне замінити традиційне репродуктивне навчання на творчо-дієве, що дасть змогу студентам формувати власну систему соціальних потреб, самоактуалізуватися та самовдосконалюватися [121, с. 125], такий підхід вказує на інтеграцію діяльнісного та компетентнісного підходів.

Більш рішучий погляд навчання через дію, діяльнісний підхід висловлює вітчизняна науковиця Л. Овсієнко, яка наполягає на тому, що «компетентнісний підхід у вищій професійній освіті передбачає навчання дією» та розглядає його суть у напрацюванні і розширенні студентами самостійного досвіду рішення реальних завдань, розвитку здібності адаптуватися до будь-якої незвичної ситуації і знаходити раціональні рішення [68, С. 47.].

Питання взаємозв'язку компетентнісного та діяльнісного підходів прослідковується у роботах зарубіжних науковців. Німецький науковець Х.-Ю. Ліндеман вказує на те, що не зважаючи на весь прогрес запровадити навчання, що засноване на компетентності на різних рівнях підготовки та подальшої освіти, концептуальною залишається проблема досягнення більш складних компетентностей за допомогою існуючої освіти. Вчений вважає, що нині наука про освіту пропонує лише приблизні підказки у використанні того чи іншого методу для формування компетентностей, тоді як концепції спрямовані на дію підходять набагато краще для полегшення формування навіть складних компетентностей [130].

Нам імпонує погляд на проблему вітчизняної дослідниці О. Пометун, яка пов'язує компетентнісний підхід в освіті з особистісно-орієнтованим і діяльнісним підходами та констатує, що оскільки це стосується окремої

особистості то може бути перевіреном тільки в процесі виконання певного комплексу дій. Також науковиця вважає, що компетентнісний підхід потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно, для «всіх» учнів, у суб'єктивні надбання індивідуального учня, що можуть бути вимірювані [82, с. 18].

Отже, аналізуючи визначення та підходи науковців прослідковуємо взаємозв'язок компетентнісного та діяльнісного підходів та вважаємо, що сформованість професійних компетентностей можливе лише через діяльнісний підхід, який спрямований на практичне застосування знань. Також вбачаємо необхідність інтеграцію діяльнісного та компетентнісного підходів.

Діяльність людини, її професійний та особистий розвиток, навколишній світ мають системний характер. Стрімкий розвиток технологій, великий обсяг інформації та швидкоплинні освітні реформи потребують системного підходу, який дасть можливість формувати системну картину освітнього процесу. Системний підхід є необхідною умовою цілеспрямованої (раціональної) діяльності сучасної людини. Він передбачає комплексне вивчення будь-якого об'єкта дослідження як системи, тобто її складу, структури взаємозв'язків, функцій, організації, місця в системі вищого рангу, внутрішньої ієрархії, стійкості, відкритості тощо [41, с. 9].

Починаючи з 60-х років минулого століття системний підхід почав вклинюватися у педагогічний простір та пов'язуватися із навчальною діяльністю. Нині проблемам системного підходу у педагогічному просторі висвітлюються у дослідженнях вітчизняних науковців. (О. Березюк [9], Ю. Бех [11], І. Дудник [41], І. Коваленко [51], К. Сорока [101], Ю. Шабанова [117], В. Чайка [112] та ін)

В «Українському педагогічному словнику» системний підхід описано як «спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення у них різноманітних типів зв'язків та зведення їх в єдину теоретичну картину» та наголошується, що будь-яку когнітивну діяльність можна розглядати як систему, тоді як її складовими можна вважати особистість, процес пізнання,

продукт пізнання, мету та умови перебування системи. При цьому підсистеми можуть розглядатися як окремі системи [31].

У педагогіці вітчизняні науковці трактують системний підхід як напрям методології досліджень який «полягає у вивченні об'єкта як цілісної множини елементів в сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто розгляд об'єкта як системи» [117]. У педагогічному процесі системний підхід забезпечує взаємозв'язок фактів і явищ, а взаємодія ситуацій, компонентів навчання і виховання об'єктивно вимагає всебічного аналізу всієї системи [112].

Професійна підготовка майбутнього вчителя суспільствознавчих предметів має низку проблем, з якими стикаються в освітньому процесі. Вирішення цих проблем можливе за допомоги системного підходу, так як за його допомогою вирішення будь-якої проблеми відбувається системно, тобто загалом розглядається система, у якій виникла певна проблема, з урахуванням цілей і функцій системи, її структури, всіх зовнішніх і внутрішніх зв'язків [101, с. 4].

Системний підхід науковці також трактують як системне мислення (Ю. Шабанова, В. Чайка) та в освітньому процесі розглядають як сукупність елементів таких як система знань, що розкриває картину світу; досвід діяльності; досвід творчої діяльності з розв'язання проблем; ціннісного ставлення до світу та акцентують увагу на формування системного мислення, що буде сприяти гнучкій побудові і коригуванню професійної діяльності, віднаходити оптимальні поєднання педагогічних засобів, форм і методів роботи. Науковці вважають, що «системний самоаналіз навчально-виховного процесу є основою регулювання власної педагогічної діяльності, збільшує доцільність професійних дій, зменшує елемент стихійності» [117; 113].

Процес професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих дисциплін не буде ефективним без застосування системного підходу як такого, що буде мати вплив на усіх суб'єктів освітнього процесу та допомагати у вирішенні навчально-виховних проблем. З урахуванням впровадження різноманітних інновацій та навчальних технологій системний підхід

допоможе системно підійти до засвоєння знань майбутніми вчителями та у подальшому подавати ці знання учням у відповідній, подекуди, власно розробленій системі. Необхідність системного підходу у професійній підготовці майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів полягає ще у тому, що знання які у подальшому будуть транслюватися учням пов'язанні із соціальними та суспільними процесами, які мають здатність до стрімких змін, тому викладання суспільствознавчих предметів потребує чіткої системності. Також у професійній підготовці майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів системний підхід необхідний для самоосвітньої та наукової діяльності, що необхідні для удосконалення професійних знань та самоактуалізації. Системний підхід впливає та систематизує професійну та особистісну діяльність, що тісно його пов'язує з діяльнісним підходом, так як допомагає створювати алгоритм тих чи інших дій.

Аналізуючи методологічні підходи у підготовці майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів вважаємо, що важливим є результативність професійної підготовки, тому одним із методологічних підходів розглядаємо праксеологічний підхід. Незважаючи, що цей підхід прийшов в освіту з економіки (фундаментальною є робота Людвіга фон Мізеса «Людська діяльність: трактат з економічної теорії» [136]), праксеологічний підхід зайняв одне з провідних сходинок у вивченні педагогічної діяльності та став популярним серед вітчизняних науковців (З. Гнатів [29], М. Ілляхова [45], В. Поліщук [81], Л. Романишина [95], Л. Романовська [96], В. Чайка [112] та ін.).

Праксеологію розглядають першочерговою серед наук, які досліджують діяльність та стан глобальних знань про людину, аналіз раціональної та результативної професійної діяльності й охоплює трансдисциплінарну галузь знань [95, с. 448] В основі праксеологічного підходу вбачають є категорії цінності та змісту, якості, норми, цілі, дії, процедури, результату та продукту, корекції діяльності, тоді як завдань зазначеного підходу спрямовані на вивчення, пошук і впровадження всього необхідного для ефективної

діяльності. У наукових теоріях вважається, що праксеологічний підхід «дає змогу виявити ефективні способи орієнтації й удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців на забезпечення їх успішності в майбутній професійній діяльності; встановити зв'язок професійної підготовки фахівців з ефектами їх практичної професійної успішності; фіксувати й інтерпретувати праксеологічно значущі ефекти професійної підготовки» [81, с. 149]. Тобто, праксеологія орієнтується на результати професійної діяльності, професійної підготовку майбутніх фахівців та забезпечення їх подальшою результативністю, що є необхідним для майбутніх вчителів.

Праксеологічний підхід у професійній підготовці майбутніх фахівців має вагомий потенціал у розв'язанні проблеми організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, і це проявляється як у розвитку особистості студента, так і в пошуку вдосконалення практико орієнтованих технологій і нових способів забезпечення збагачення змісту наукових предметних сфер [96, с. 159].

Цікавим є погляд на праксеологічний підхід у В. Чайки, що стосується професійної підготовки вчителів. Автор у визначенні вдало поєднав не лише соціальні основи професійної діяльності, а вказав на психологічне підґрунтя результативної діяльності людини. Практико орієнтований підхід в освіті розкрив як такий, що «забезпечує ефективне управління діяльністю через її всебічний самоаналіз, самооцінювання, цілеспрямоване моделювання умов і засобів удосконалення на основі синтезу теоретичних знань та емпіричного досвіду» [112].

Тобто, праксеологічний підхід охоплює ті психологічні особливості особистості, які необхідні при професійній підготовці майбутніх вчителів – самоаналіз, який побудований на вивченні себе та своїх емоцій, рефлексії, емпатії, почуттях; самооцінювання – надає змогу корегування самооцінки та підтримка її адекватності, що, у свою чергу, допомагає безупереджено ставитися та оцінювати інших; цілеспрямованість – яка залежить від мотивації

людини, здатності долати труднощі, виховання сили волі; самовдосконалення, що сприяє самоосвіті, науково-дослідницькій діяльності.

У педагогіці вважають, що «теорія праксеології відображає залежність результатів роботи насамперед від попередньої ретельної підготовки до її виконання, ступеня підготовленості дій у широкому розумінні, що охоплює оволодіння знаннями, свідомий вибір засобів, методів аналізу і регулювання, критерії емоційного і практичного оцінювання результатів» [112, с. 89] та є «методологічною основою оволодіння уміннями та навичками професійного функціонування в освітньому просторі, передумовою до формування умінь володіти власними діями» [29, с. 138].

Праксеологічний підхід у професійній підготовці майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів є тим кластером, що допомагає забезпечити результативність освітньої та професійної діяльності за допомогою соціальних, психологічних та педагогічних основ. Зазначений підхід сприяє формуванню практичних навичок у професійній діяльності, удосконаленню умінь, здатності до впровадження та використання інновацій, що вказує на його тісний зв'язок з діяльнісним підходом.

Зважаючи на те, що ми розглядаємо методологічні підходи у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів, тому вбачаємо за необхідне застосування культурологічного підходу.

Культурологічний підхід передбачає орієнтацію освітнього процесу на передачу учням і студентам культурних, світоглядних, духовних цінностей. Він розглядає освіту як частину культури, яка, з одного боку, живиться нею, а з іншого – впливає на її збереження й розвиток через людину [39, с. 216]. Також, вчені вважають, що культурологічний підхід допомагає виявити соціокультурні проблеми, розв'язати їх, послуговуючись ідеями і принципами, що відповідають сучасній культурі, і водночас піднімає нові питання, що спонукають до переосмислення сучасної педагогіки [114].

Нині культурологічний підхід викликає зацікавлення у дослідників, а його застосування в освіті розглядається у працях багатьох вітчизняних

науковців (В. Аніщенко [2], Г. Балл [6], Ю. Бойчук [15], В. Воропаєва [26], О. Джура [39], В. Кремень [57], О. Падалка [2], О. Роганова [93], Г. Чередниченко [114] та ін.).

Академік В. Кремень надає культурологічному підходу визначальне місце при побудові змісту освіти та розцінює його як «реалізацію гуманістичної установки в розумінні соціальної функції людини, яка передбачає включення в контекст змісту освіти структури культури в різних її проявах, насамперед духовної культури» [57, с. 45]. Науковець спрямовує культурологічний підхід до соціального середовища людини, а освіта має виступати його провідником, тому впровадження запропонованого підходу є необхідним для ефективної професійної підготовки майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін.

Низка вітчизняних науковців, через призму педагогічної освіти визначають культурологічний підхід як сукупність теоретико-методологічних положень й організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на забезпечення умов для оволодіння майбутнім вчителем змістом педагогічної культури [2, с. 105].

Цікавим є пропозиція М. Роганової щодо умов реалізації культурологічного підходу. Дослідниця виокремила та зацентрувала увагу на «створенні у межах навчального закладу сприятливого культурно-освітнього середовища; культурній контекстній зумовленості навчального матеріалу; діалогічності відносин між учасниками навчально-виховного процесу; формуванні в особистості як суб'єкта культури теоретичного, практичного і ціннісного ставлення до світу; емоційній насиченості навчально-виховного середовища; сформованості системи цінностей в особистості, яка самостійно вибудовує на основі цієї системи відносини зі світом і є компетентною в нормативній сфері, що має стати метою навчально-виховного процесу» [93].

Про необхідність культурологічного підходу у професійній підготовці майбутніх вчителів суспільствознавчих дисциплін прослідковуємо у визначенні вітчизняного науковця В. Бойчука, який вбачає у ньому «вивчення

світу людини у контексті її культурного існування, в аспекті того, чим світ є для людини, яким сенсом він для неї наповнений» [15, с. 121]. Хочемо зауважити, що суспільствознавчі предмети мають за мету вивчення світу людини, а культурне середовище є одним із предметів вивчення, так як культура є невід'ємною та важливою частиною соціалізації особистості. Тому для майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів це несе подвійне навантаження, так як допомагає майбутньому вчителю самому інтегруватися у світ культури та в подальшому надає розуміння його практичного застосування у професійній діяльності під час навчально-виховного процесу учнів.

У наукових доробках також вказується про взаємозв'язок культурологічного підходу з діяльнісним підходом (Ю Бойчук) та розглядається облік суб'єктності культурного розвитку і діяльнісного характеру реалізації суб'єктного начала в культурі [15]. Культурологічний підхід особливо проявляється у роботі викладача, який здійснює формування майбутніх вчителів суспільствознавчих дисциплін у професійно-культурологічній площині. Це сприяє створенню культурного середовища студента, покращує його процес адаптації та допомагає адекватно ставитися до глобальних і швидких соціальних та суспільних змін, що не відображається негативно на професійній діяльності майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів.

Діяльнісна теорія є доволі розповсюдженою в освітньому процесі, так як не можливо сформувати фахівця базуючись лише на теоретичних основах, тому їх потрібно підкріпляти відповідними діями. Діяльнісний підхід в освітньому процесі базується на відборі змісту навчальних предметів з опорою на врахування специфіки майбутньої професійної діяльності. Аналіз підходу характеризується виявленням особливостей процесів надбання студентами культурно-історичного досвіду, накопиченого людством, і його передачі, виробленими соціальною практикою, тобто засвоєння знань, умінь, навичок, видів та способів діяльності [104].

Основою методологічних підходів у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів вбачаємо у діяльнісному підході, який розглядаємо об'єднуючим фактором для усіх запропонованих нами методологічних підходів: системного, компетентнісного, праксеологічного та культурологічного (рис 1.1). Діяльнісний підхід розглядаємо як центральний елемент у методологічних підходах професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів, так як він є дотичним до кожного з них та його вплив прослідковується у кожному із цих підходів. Тому що діяльність, сама по собі, є основою усіх здобутків, а високий рівень професійної підготовки є одним із значущих досягнень в діяльності людини.

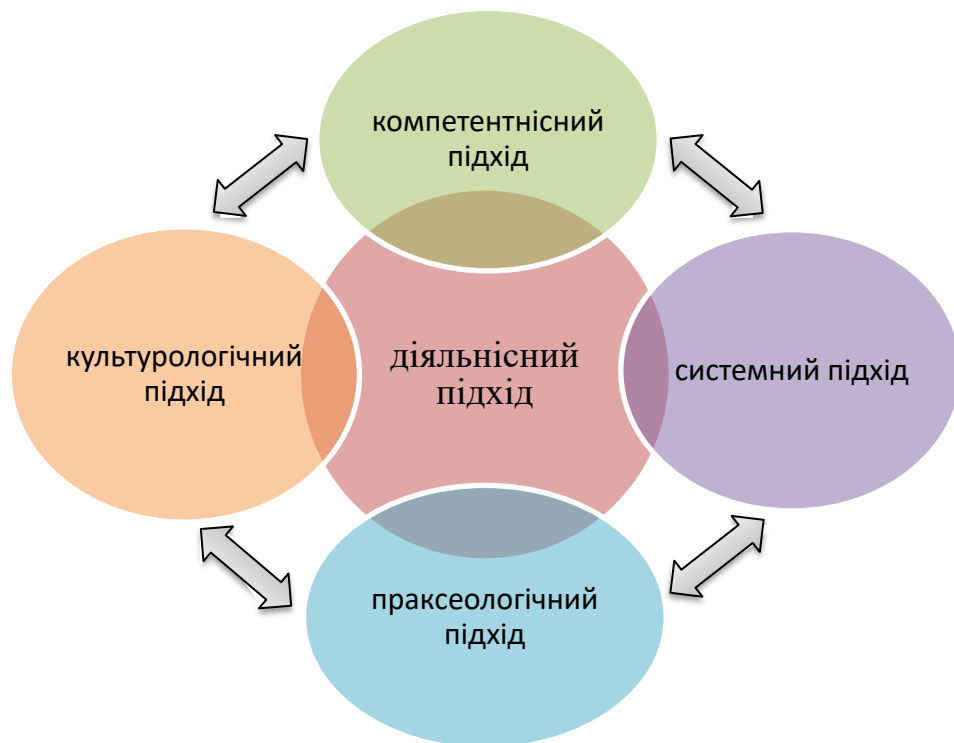


Рис. 1.1. Структура взаємозв'язку методологічних підходів у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів

Отже, проаналізувавши методологічні підходи у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів хочемо визначити, що усі підходи є взаємопов'язані між собою та доповнюють один одного але без зв'язку з діяльнісним підходом не буде змоги ефективно

впливати на процес професійної підготовки майбутнього вчителя суспільствознавчих предметів. Запропоновані методологічні підходи є дієвими у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів але для формування педагогічних фахівців іншого профілю вони можуть бути не ефективними та потребувати відповідних професійному спрямуванню змін.

1.2. Сутність та структура інтеграції діяльнісного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів

Особистість упродовж життя презентує та самореалізує себе через діяльність, яка слугує одним із основних носіїв становлення суб'єктності людини. Українська дослідниця Н. Якса вважає, що людина діяти може лише в діяльності та, першочергово, представляє себе як діяч, митець, творець, незалежно від того, яким видом діяльності вона займається. Науковиця визначає «діяльність» через активність, відношення «суб'єкта (людини) до світу, спрямований на його ціле відповідне перетворення та зміну» [125, с. 43]

Розглядаючи особистість як соціальну істоту, суб'єкт пізнання, активного діяча суспільного розвитку, дослідники викристалізували низку характерних ознак формування особистості, до яких увійшли: наявність у неї свідомості, суспільні ролі, суспільнокорисна спрямованість діяльності, самовизначення особистості в діяльності, відносинах з іншими людьми [49, с. 47]. Тобто, активна діяльність, що дає змогу особистості соціалізуватися та адаптуватися до соціуму, що приєє її подальшій професійній підготовці.

Проблеми діяльності людини хвилювали науковців багато століть охоплюючи різні наукові сфери та течії. Суть суб'єкта (особистості) через дію розглядав у XIII ст. німецький філософ Й. Фіхте, який акцентував увагу на суб'єкті як носії активного, творчого начала, що робить науковчення філософа

загальною теорією діяльності, головним принципом якої є «діло-дія». Філософ вважав, що у житті людини дія є важливим призначенням, так як вона є спасінням від лінощів та інертності. Також у вченні Й. Фіхте призначення людини вбачається у «творенні культури - навичок для підкорення природи і для вдосконалення суспільних стосунків, підвищення гуманності» [108], , що також є діяльністю, яка впливає та залежить від соціуму, удосконалює особистість та допомагає у саморозвитку.

Тісний зв'язок та залежність діяльності від соціуму прослідковується у працях філософія М. Вебера, який вперше увів у науковий обіг поняття «соціальна дія», де вважав дію людини, яка співвідноситься з дією інших людей. Філософ вбачав сенс людського існування через професійну діяльність та мотивацію до неї, яка поєднує у собі раціональну мету (матеріальне - дохід) та ірраціональне (духовне – релігія, відданість праці). Філософ стверджував, що без натхнення людська діяльність не є покликанням, а лише роботою але покликання не може бути без наполегливої праці [22].

У сучасній філософії діяльність розглядають як специфічну людську форму ставлення до світу та способу буття людини. Науковці вважають, що людина не лише пристосовують до до природи, а перетворює її так, щоб вона служила людині, тобто, її «олюднює». Це відбувається такими способами, які створюються в процесі самої діяльності та розвиваються історично. У філософському погляді на діяльність різниця між діяльністю людини та тварини є у тому, що людська діяльність має свідомий, осмислений та цілеспрямований характер. Форми та способи діяльності закріплюються у колективному досвіді та за своєю сутністю є соціальною і за формами залежать не лише від самої людини, а й від предметів з якими вона має справу. Діяльність людини є окремою діяльністю суспільства [122]. Філософські підходи до діяльності людини спрямовані на зв'язок особистості із соціумом та професійної діяльністю, що залежить від внутрішніх та зовнішніх факторів особистості, матеріальних та духовних потреб, мотивації, що акцентує на зв'язку діяльності з психологічними проявами особистості.

Вітчизняний науковець В. Чайка пов'язує діяльність з психологічними та фізіологічними процесами розвитку особистості та розглядає діяльність як «внутрішню (психічну) і зовнішню (фізичну) активність людини, яка регулюється усвідомленою метою. Діяльність нерозривно пов'язана з пізнанням і волею, спирається на них» [113, с. 54].

У психології діяльність трактують як специфічну форму активного ставлення до дійсності, регульовану свідомістю як вищою інстанцією, внутрішня і зовнішня активність, що спричиняється потребою і регулюється свідомо поставленою метою. Діяльність спрямована на пізнання, творче відтворення і перебудову зовнішнього світу. Також до структури діяльності відносять мотиви (що спонукає особистість до діяльності), мету (результати, на які спрямована), засоби (за допомогою яких здійснюється) [91, с. 83].

Потрібно зауважити, що діяльність залежить від вікових етапів, адже на кожному з них виникає своя потреба у тій чи іншій діяльності. Віковий період навчання у закладі вищої освіти, здебільшого припадає на активний життєвий період – пізньої юності або ранньої дорослості. Низка вітчизняних психологів відзначають такі особливості цього періоду як оволодіння соціальними ролями дорослої людини, отримання права вибору, набуття відповідальності, соціальна активність на усіх рівнях, опанування професією і т.п. [80, с. 127]. Вченими доведено, що студентський вік, який здебільшого припадає на 17 – 25 років, є самим продуктивним періодом життя людини та активним у психологічному, фізіологічному, фізичному, когнітивному, соціальному розвитку. Наковці визначили цей період як такий, що сприяє розвитку соціальних потенцій людини як особистості, до яких віднесли формування професійних, світоглядних і громадянських якостей майбутнього фахівця; розвиток професійних здібностей і сходження до вершин творчості як передумова подальшої самостійної професійної творчості; стрижневий період становлення інтелекту і стабілізації рис характеру; трансформування мотивації та всієї системи ціннісних орієнтацій; кристалізація соціальних цінностей у зв'язку з професіоналізацією [80, с. 128]. Тобто, студентський

віковий період спрямований на професійну підготовку та розвиток подальшої діяльності людини, що є провідним у самореалізації та самоактуалізації особистості. Але необхідно враховувати складний процес адаптації молодшої людини до соціуму в загальному та до навчального середовища закладу вищої освіти, яке кардинально зміниться у порівнянні із загальноосвітнім навчальним закладом. У таких випадках прогресують такі негативні явища як неадекватність самооцінки, міжособистісні та внутрішньо-особистісні конфлікти, прояви фрустрації, інфантильність, невірне розташування життєвих та пріоритетів у професійній діяльності, соціально-важливих цінностей. Такі негативні прояви можуть бути перепонами до діяльності особистості, тому важливим для викладача є врахування відповідного вікового періоду.

У психології наковці також розділяють поняття «діяльність» та «професійна діяльність», якщо перше трактують як специфічний вид активності, то професійна діяльність, окрім того, що є видом трудової діяльності, повинна включати в себе «комплекс теоретичних знань та практичних навичок, здобутих під час спеціальної підготовки чи досвіду [27].

Таке бачення професійної діяльності чітко вказує на необхідність одержання освіти та включає її у процес професійної діяльності як необхідний компонент. Але освітній процес має бути активним та базуватися не лише на теоретичних знаннях але допомагати здобувати відповідний практичний досвід, що потребує впровадження інноваційних та інтерактивних навчальних технологій. Тому, запровадження діяльнісного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих дисциплін є необхідним та важливим.

Нам імпонує погляд вітчизняної науковиці Т. Молнар, яка стверджує, що діяльнісний підхід заснований на принциповому положенні про те, що «психіка людини нерозривно пов'язана з її діяльністю і діяльністю зумовлена». Але «діяльність» авторка розуміє як «активність людини, що виявляється в процесі її взаємодії з навколишнім світом, і ця взаємодія полягає

у вирішенні життєво важливих задач, що визначають існування та розвиток людини». Також науковиця вважає, що людина набуває погляди на світ, знання про нього, здатність вирішувати задачі. Тому, за теорією Т. Молнар, діяльнісний підхід повинен реалізуватися в учінні, тобто процес учіння вона розглядає як діяльність [65]. Підтримуючи цю теорію, ми вважаємо, що діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів необхідний для формування у них професійних та особистих якостей і має базуватися на активних методах навчання.

У Державному стандарті базової і повної середньої освіти діяльнісний підхід розглядають як «спрямованість навчально-виховного процесу на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань з різних навчальних предметів, успішну адаптацію людини в соціумі, професійну самореалізацію, формування здібностей до колективної діяльності та самоосвіти» [36].

Проблемам діяльнісного підходу в освітньому середовищі присвячено багато досліджень, результати яких висвітлено у наукових працях вітчизняних та зарубіжних науковців (Г. Балл [5], І. Бех [10], Г. Бовсунівська [13], Ю. Бойчук [15], Л. Брославська [19], Н. Брюханова [20], М. Вебер [22], Н. Верченко [24], Н. Голуб [30], Н. Гузій [33], І. Зязюн [44], Дж. М. Зош [38], С. Капіруліна [48], З. Курлянд [104], В. Лозова [62], Т. Молнар [65], О. Пасічник [73], Б. Сусь [103], Е. Дж. Хопкінз [38], М. Шут [103], І. Царенко [110] та ін.) (Додаток А).

Діяльнісний підхід пов'язують з когнітивними можливостями особистості та з освітнім процесом в загальному. Відомий вчений І. Бех вважає, що формування предметноперетворювальних способів дій ґрунтується на процесі мислення. Науковець розглядає знання як результат мислення (відображення навколишньої дійсності) і одночасно як процес його здобуття (способи мисленнєвих дій). У дослідженнях автора прослідковується зв'язок теоретичного знання першочергово із узагальненим способом діяльності, з конкретним найменуванням речі. І. Бех стверджував, що

дидактика має запропонувати таку модель засвоєння знань, що буде одночасно процесом розвитку розуму, здатності мислити [10, с. 5].

Також діяльнісний підхід з розвитком творчого потенціалу особистості пов'язує вітчизняний науковець Г. Балл, який вважає, що цей підхід «дає змогу враховувати індивідуальні особливості кожного студента через включення їх у діяльність, яка сприяє самореалізації й особистісному зростанню» [5].

Модернізація освіти нині побудована на компетентнісному підході та сукупності необхідних особистості професійних компетентностей які пов'язують з діяльнісним підходом та вбачають у ньому ефективний спосіб здобуття знань, що відзначається дієвістю та є основою компетентності [103, с. 7]. Основною метою діялісного підходу розглядають проектування та організацію навчально-виховного процесу таким чином, щоб провідним значенням була дія та формування способу дій, які відображають або імітують професійні ситуації та дає змогу мотивувати знання, навчати студентів самостійно приймати рішення та оцінювати ситуацію, формувати в собі здатність самоконтролю у будь-якій ситуації, сприяти установці на творчість [32, с. 116].

Ціль навчання теж трактують через призму діялісного підходу та вважають, що важливим є не заучування та запам'ятовування знань, а формування вміння діяти у конкретній ситуації, коли знання є засобом навчання діям та розглядають це як теорію діялісного підходу [110, с. 142]. У запропонованій науковцями теорії, ми вважаємо, що чітко прослідковується відступ від традиційних технологій навчання (що покликані до заучування та запам'ятовування (відтворення) знань) до впровадження інноваційних та інтерактивних технологій навчання, що спрямовані на активні дії у процесі засвоєння знань.

Діялісний підхід в освітньому процесі ми розглядаємо як методологічний баланс між теоретичними та практичними знаннями, що перетворює теорію в дію, відтворює їх через практичне застосування та сприяє здобуттю професійного досвіду.

Беззаперечним є твердження українського академіка І. Зязюна, щодо діяльнісного підходу, роль якого в сучасній освітній парадигмі є оновлення якісного складу підготовки майбутніх спеціалістів, а саме інтеграція особистісних показників і професійної готовності, що є ознакою належного рівня їх професійно-педагогічної компетентності [44, с. 32], тобто, професійною підготовкою майбутніх вчителів.

У наукових дискурсах існує різноманіття тлумачень професійної підготовки, яку розглядають як «сукупністю спеціальних знань, навичок і вмінь, якостей, практичного досвіду і норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи з певної професії, а також є процесом повідомлення відповідних знань» [71, с. 12]; «якість особистості та процес, що містить у собі цілу низку підструктур, вимірів та їх рівнів. Професійна підготовка як складне недиз'юнктивне, гетерогенне, гіпертекстуальне утворення уможливорює розгляд і дослідження його в різних системах (вимірах)» [59, с. 72].

Отже, *професійну підготовку* можна трактувати як багатовимірне та системне явище, що через знання, уміння, навички, практичний досвід впроваджується у професійну діяльність через навчально-виховний процес. Навчальний процес дає змогу засвоєння практичних та теоретичних знань, а виховний процес є основою адаптації та соціалізації у професійній діяльності. Основою професійної підготовки, як процесу, є активна діяльність людини, що стимулює до самовдосконалення, саморозвитку, самоактуалізації у професійному зростанні.

У наукових джерелах зустрічаємо різноманітні роздуми щодо визначення професійної підготовки майбутніх вчителів. Підготовку майбутнього вчителя вбачають у забезпеченні оволодінням знаннями, навичками, прийомами навчання всіх предметів початкового циклу та вміле використання їх для вирішення педагогічних, навчально-виховних і науковометодичних завдань, до різних видів особистої та суспільно корисної діяльності [77].

Науковці професійну підготовку вчителя розглядають через соціокультурні умови та вважають, що в педагогічній професії та педагогічній діяльності вчителя яскравим проявом є взаємодія та єдність законів природи та суспільства і це пов'язано із «соціально-економічними процесами в суспільстві, наявними соціокультурними умовами, що і окреслює певні кваліфікаційні характеристики фахівця». Серед соціокультурних умов науковці виокремлюють такі як «специфіка соціального замовлення на відповідні знання, вміння і навички вчителя, а також на його морально-ціннісні орієнтири; рівень розвитку продуктивних сил суспільства, що визначають рівень засвоєння ним знань фундаментальних дисциплін; рівень потреб суспільства в освічених педагогах; особливості змісту професійної підготовки, зумовлені переходом суспільства до ринкових відносин» [124, с. 21]. Такий погляд на професійну підготовку вчителя чітко визначає зв'язок із соціумом та залежність від нього, а майбутнім вчителям суспільствознавчих предметів необхідно не лише бути гнучкими до соціальних змін, а й мати здатність їх аналізувати та адаптуватися до них.

У вітчизняній педагогічній науці професійну підготовку майбутніх учителів суспільствознавчих предметів трактують як «цілеспрямовану інтегративну навчально-виховну діяльність, що здійснюються на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії студентів і викладачів, спрямовану на формування національної ідентичності [70, с. 190]. Ми погоджуємося з автором визначення, адже беззаперечним є те, що національна ідентичність є основою майбутнього фахівця у будь-якій галузі, але для майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін це є необхідним компонентом професійної компетентності. Адже, це культурна основа, яку у подальшій професійній діяльності майбутній вчитель має змогу передати підростаючому поколінню не лише через знання, а й через виховання та створити фундамент для формування національно свідомого громадянина та патріота своєї країни. Такий процес потребує як знаннєвого, так і виховного потенціалу у майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін.

Низка вітчизняних науковці мету професійної підготовки вбачають в «організації практичної і теоретичної підготовки зі спеціальних предметів, дидактики їх викладання, педагогіки, яка допоможе професійно здійснювати діяльність на посаді вчителя» [77]. Також у педагогічних доробках розглядають мету професійно-педагогічної підготовки через культурологічний аспект який впливає на формування педагогічної культури майбутнього вчителя шляхом реалізації механізму, що сприяє засвоєнню ним цілісного загальнокультурного досвіду людства відповідно до майбутньої професійної діяльності та індивідуальних особливостей [120].

Цікавим є погляд на проблему дослідниці О. Семеног, яка пов'язує таку підготовку з діяльнісним підходом та вважає професійну підготовку цілеспрямованою діяльністю, що «представляє єдність змісту, структури, мети навчання й виховання, сукупність психологічних і моральних якостей особистості, знань, умінь, навичок, педагогічних здібностей, набуття яких дає змогу формувати позитивну мотивацію студентів до педагогічної діяльності, сприяє оволодінню ними необхідним обсягом загальнокультурних, психологопедагогічних і спеціальних знань» [98, с. 32].

Діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів розглядаємо провідним у поєднанні професійних знань, умінь та навичок шляхом здобування професійного та життєвого досвіду через призму різноманітних видів діяльності та який є мотиваційним для подальшого розвитку особистості.

На жаль, у професійній підготовці майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів є ще багато неузгоджених та суперечливих питань, а в теоретичних основах розглядається різні підходи до цієї проблеми. Ми вважаємо, що професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів необхідно базувати на діяльнісному підході, який має інтегруватися в освітній процес.

Тому у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів зосереджуємо увагу на інтеграції діяльнісного

підходу через формування таких компонентів: мотиваційно-рефлексивного, соціокультурного, діяльнісно-практичного, креативного, оцінного, які є компонентами професійної підготовки. Охарактеризуємо кожного з них.

Мотиваційно-рефлексивний компонент. Мотивація молоді до засвоєння професійних знань являється на сьогодні однією із найактуальніших проблем. У психології мотивацію розуміють як сукупність психологічних процесів, які пов'язані з поведінкою людини та спрямовують її до відповідних дій. Мотивація стимулює особистість до певної поведінки, зумовленої між потребами та можливістю їх задоволення [109]. Також вона є суб'єктивною стороною діяльності людини, яка представлена широким спектром потреб, бажань, почуттів, інтересів [14, с. 5]; сукупністю внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, які спонукають людину до діяльності, визначають поведінку, форми діяльності, надають цій діяльності спрямованості, орієнтованої на досягнення особистих цілей і цілей організації [53]. Отже, аналізуючи поняття мотивації, прослідковуємо її вплив на діяльність людини, тобто, без мотивації та потреби – відсутня діяльність або її ефективність.

Вимоги сучасного суспільства до конкурентоспроможного працівника є доволі високими, а швидкий темп розвитку технологій прискорює темпи засвоєння фаху. Нині, вступивши до закладу вищої освіти на обрану спеціальність, немає впевненості у тому, що вона не втратить свою популярність до закінчення молодого ЗВО, тому, професійна підготовка вимагає гнучкості від майбутнього фахівця у засвоєнні знань, самоосвіті, саморозвитку. Але студенти самі мають бажати стати фахівцями в обраній сфері, тому усі ці процеси потребують мотивації до опанування професією.

Обов'язком молоді є усвідомлення у користі для суспільства власного професійного внеску. Низка дослідників виокремила чотири основних групи мотивів обов'язку: «відповідальність щодо повсякденних професійних обов'язків і вимог; прагнення до вдосконалення майстерності в обраній справі; новаторство у праці та організації; загально-альтруїстичні прагнення» [43, с. 23]. Запропоновані мотиви чітко вказують, що мотивація

професійної діяльності залежить від професійної підготовки майбутнього фахівця, адже під час опанування професією має формуватися не лише відчуття обов'язку перед суспільством, а й мотивація опанування професії та її вдосконалення у подальшому. Запорукою цьому, під час навчання у ЗВО, є мотивація до навчальної діяльності.

Мотивована особистість здатна навчитися ставити цілі та досягати їх; розвивати інтерес до діяльності; використовувати колектив для спонукання до діяльності окремої особистості і т.п. [21, с. 165].

Мотивацію навчальної діяльності у професійній підготовці вбачають у персоніфікованому процесі формування внутрішньої готовності до прийняття такого рішення, яке обумовлене соціальними обставинами й особистісними якостями людини, що визначає і стимулює її навчально-пізнавальну діяльність [66, с. 14]. Потрібно зазначити, що мотивація навчальної діяльності допомагає майбутньому вчителю суспільствознавчих дисциплін розвиватися у професії, адже маючи таку мотивацію студент, у подальшій професійній діяльності, зможе мотивувати учнів до засвоєння знань. Професійний розвиток є одним із важливих етапів соціалізації. Він відбувається в розвитку людини та спрямований на привласнення нею різних аспектів світу праці, до яких відносять: професійні ролі, професійну мотивацію, професійні знання, уміння та навички [90, с. 232]. Також, професійним розвитком вчителя є професіоналізм, який пов'язує процес професійної майстерності та формування особистісної цілісності, та за його допомогою удосконалюються особистісні якості студента, уміння, розширюється коло інтересів, змінюються потреби, актуалізуються мотиви, з'являється бажання досягнення високих щаблів професіоналізму, зростає потреба у набутті знань, умінь та навичок [87, с. 127].

Отже, мотиваційно-професійний компонент у професійній підготовці майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів допомагає студентові позитивно розглядати майбутню професію та вбачати у ній важливу суспільну складову; швидше долати труднощі у навчанні, а у подальшому, в професійній

діяльності; спонукає до самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення. За відсутності мотиваційно-професійного компонента не відбувається навчальна діяльність студента. Цей компонент є рушійною силою, що впливає на усі види діяльності особистості у процесі професійної підготовки.

Соціокультурний компонент. Культура є основою суспільства і усі його прояви відбуваються через культурні процеси. Також культура тісно пов'язана із діяльністю людини, адже матеріальні та духовні культурні здобутки з'явилися за допомогою людської діяльності (господарчої, художньої, мистецької, наукової і т.п.). Англійський культуролог Е. Тейлор, який першим увів у науковий обіг поняття «культура» вважав її «комплексом, що включає знання, вірування, мистецтво, мораль, закони, а також інші здібності і навички, засвоєнні людиною як членом суспільства» [131].

Культуру, як діяльність людини, її вираження і результат розглядає вітчизняна науковиця Ю. Шабанова, яка вважає, що культура поєднує у собі накопичення, зберігання, трансляцію, духовно-творчий процес і рівень розвитку здібностей людини. Авторка стверджує, що культура – це вища система норм і цінностей, що допомагає зберегти єдність і безперервність історичного розвитку [116]. Тобто, культура є невід'ємною складовою людської життєдіяльності у соціумі.

Поняття «соціальний» об'єднує усе міжлюдське, все те, що пов'язано з різними формами спілкування людей, з їх спільним життям, в першу чергу, те, що відноситься до суспільства і спільності, що має суспільний характер [108, с. 503], тобто, культура та суспільство має нерозривний зв'язок та є взаємозалежними.

Поєднуючи ці поняття і трактуючи поняття соціокультури, науковці різняться у своїх поглядах та вважають його неоднозначним за своєю сутністю. Нам імпонує думка вітчизняного дослідника Я. Пономаренка, який вважає, що соціокультура «відображає весь спектр культурних надбань народу, накопичених протягом століть, особливий для кожного народу тип соціокультури, свої певні соціокультурні цінності, що базувалися на власному

неповторному досвіді кожного суспільства. На базі соціокультури формуються соціокультурні цінності, а потім цінності та психокультура кожної окремої людини» [85, с. 122].

У педагогічних дослідженнях соціокультуру розглядають через призму діяльності та трактують як соціокультурну діяльність яка об'єднує у собі культурну діяльність, соціальну роботу та соціальну педагогіку. Ці спрямування пов'язали у собі культурологічний, суспільний та педагогічний контент. У загальному розумінні соціокультурна діяльність трактується як «певна система дій, що відображає цілі і функції державної політики в галузі культури та дозволяє, визначає шляхи, методи і засоби їх реалізації; являє собою керований суспільством і його соціальними інститутами процес залучення людини до культури й активного включення самої людини в цей процес» [56, с. 22].

Соціокультурний компонент у професійній підготовці майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів несе у собі більш виховний аспект. Майбутній вчитель суспільствознавчих дисциплін має усвідомлювати свою відповідальність перед підростаючим поколінням при подачі інформації, розповіді про ті чи інші історичні події чи культурні здобутки. Він є транслятором відповідної історичної інформації, оберегом культурних та національних традицій, є зразком для наслідування в учнів. Тому, сформованість у майбутнього вчителя суспільствознавчих предметів соціокультурного компоненту є запорукою: формування національної ідентифікації, високого рівня культури та толерантності; вдосконалення використання рідної мови у професійній та повсякденній діяльності; усвідомлення необхідності збереження національних звичаїв та традицій; до здатності моніторингу джерел інформації та формування медіаграмотності. Адже суспільствознавчі предмети базуються на цих основах. Соціокультурний компонент допомагає суспільне життя пов'язати із професійною підготовкою через культурну призму.

Діяльнісно-практичний компонент. У сучасній освіті є аксіомою те, що професійна підготовка має базуватися не лише на теоретичних знаннях, адже на ринку праці конкурентоспроможним є той фахівець, що має досвід застосування теорії на практиці, що також підтверджує його професіоналізм. Для майбутньої роботи вчителя студентам необхідні навички практичного застосування знань. Звичайно, що педагогічні заклади вищої освіти дають студентам змогу застосовувати свої знання під час проходження практики але, на нашу думку, необхідне впровадження активної практичної діяльності і під час освітнього процесу

Вітчизняні науковці вважають, що практична діяльність в умовах вищого навчального закладу є з одного боку перевіркою професійних якостей майбутнього вчителя, а з іншого - найважливішим етапом формування педагогічних здібностей, прояву у самостійній педагогічній діяльності. При цьому студент виступає в різних функціональних позиціях: організатора навчально-виховної діяльності тих, хто навчається, та організатора власної діяльності, зміст якої є для нього особливим предметом усвідомлення, аналізу та оцінки [86, с. 10].

Діяльнісно-практичний компонент у підготовці майбутніх вчителів розглядають як такий, що синтезує у собі дії та операції, що необхідні для успішного здійснення професійно-педагогічної діяльності [94]. На наш погляд успішна професійно-педагогічна діяльність залежить від впровадження інновацій в освітній процес та конструктивне поєднання їх із інформаційними та традиційними навчальними технологіями.

Про взаємозв'язок операційно-діяльнісного компоненту з впровадження освітніх інновацій у процесі підготовки майбутніх вчителів у своїх дослідженнях розкриває вітчизняна дослідниця Л. Цибульська, яка вважає, що цей компонент сприяє здатності «здобувати, поповнювати та розширювати знання, організовувати діяльність свою та учнів відповідно до цілей навчально-виховного процесу, ураховуючи інноваційні освітні технології, а також доцільно їх застосовувати; уміння організовувати

міжособистісну взаємодію; здатність будувати навчальний діалог, координувати дії його учасників», тобто поєднання психологічних, педагогічних, когнітивних здібностей з діяльністю. Також авторка акцентує увагу, що цей компонент спрямований на формування здатності обирати «...методи і прийоми навчання, форми роботи, відбирати, дозувати, композиційно будувати навчальний матеріал; проектувати цілі й завдання навчальної і виховної роботи; упроваджувати інноваційні технології з урахуванням специфіки вивчення предмету» [111], тобто, окрім зазначених вище здібностей, авторка опирається на методологічні особливості компоненту та необхідність у застосуванні інноваційних технологій навчання.

Діяльнісно-практичний компонент у підготовці майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів у процесі інтеграції діяльнісного підходу ми розглядаємо як гармонійне поєднання теоретичних та практичних знань студентом під час освітнього процесу, де він зможе удосконалити свої практичні навички та здобути відповідний досвід під час лекційних, практичних та семінарських занять. Формування діяльнісно-практичного компоненту залежить від якості проведення занять викладачем. Без впровадження в освітній процес інноваційних, інтерактивних та інформаційних технологій не буде сформований запропонований компонент. Значення діяльнісно-практичного компоненту є дуальним, він допомагає у засвоєнні знань через практичну діяльність. Наприклад, заняття з використанням тренінгових або ігрових технологій, де студент відразу має змогу симулювати професійну діяльність або ситуацію застосовуючи теоретичні знання на практиці, що дає відповідний досвід. Окрім такого досвіду майбутній вчитель суспільствознавчих предметів має змогу побачити як проводяться такі заняття, зробити висновки чи буде доцільним проведення таких занять із учнями, мати змогу продумати та креативно підійти до розробки власних занять та впровадження інноваційних ідей.

Важливим та необхідним компонентом у будь-якому процесі (діяльності) є *креативний компонент*. Аналізуючи майбутнього вчителя

суспільствознавчих предметів, зазвичай розглядаються професійні якості студента, педагогічна підготовка до майбутньої праці і не завжди акцентується увага на формуванні креативності (творити, створювати), що є здатністю особистості до створення нового, хисту до творчих дій, саморозвитку та самоактуалізації у подальшій роботі.

Нам імпонує погляд вітчизняної науковиці Н. Баранової на професійність, яку вона інтерпретує через опанування навичками та уміннями певного виду діяльності на основі яких розвивати власні творчі здібності, що відображає рівень соціалізації особистості. Також професійність надає об'єктивну підставу для поваги з боку суспільства [7]. Отож, відбувається взаємозв'язок соціального буття особистості з професійним та суспільним життям через прояви креативності.

Розглядаючи портрет майбутнього фахівця, ми погоджуємося з визначення О. Білоус, що «професійно-творча активність виражається у діалектичній єдності та сполученні ініціативи — з відповідальністю, ретельністю, організованістю, чіткістю дій; самостійності — з дисципліною; продуктивної сторони діяльності — з репродуктивною; творчості — з нормативністю та традиціями» [12, с. 59].

У підходах зарубіжних дослідників щодо формування креативності та її впливу на подальшу професійну активність особистості акцентується на здатності до сприймання власних недоліків, прогалин у знаннях, дисгармонії тощо. Тоді як творчий акт сприяє вирішенню проблем, пошуку рішень, формулюванню та виникненню гіпотез, їх перевірки, знаходження результату та т.п [141]. Також науковці виокремлюють шість параметрів креативності до яких увійшли здатності до: знаходження і побудови проблеми; генерування та продукування (гнучкості) великої кількості різноманітних ідей; нестандартності (оригінальності); вдосконалення об'єктів, додаючи деталі; розв'язання проблем, тобто спроможності до аналізу і синтезу [132]. В усіх цих дослідженнях креативності прослідковується зв'язок із професійними знаннями майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів, відповідним

обсягом яких вони повинні володіти для досягнення результату у відповідній сфері.

Щодо креативності у педагогічній сфері, то цікавою та актуальною є думка вітчизняної науковиці О. Антонової, яка потрактовує педагогічну креативність як таку, що передбачає здатність до творчого пошуку, нестандартного розв'язання педагогічних задач і характеризується за цілим рядом параметрів. Науковиця описує такі характерні для педагогічної креативності критерії як швидкість (продуктивність) думки (кілька ідей, що виникають за короткий проміжок часу), протележна якість – малопродуктивність; гнучкість думки (здатність швидко і без внутрішніх зусиль переключатися з однієї ідеї на іншу; бачити, що інформацію, отриману в одному контексті, можна використати і в іншому. Це добре розвинута навичка переносу (транспозиції)), протилежна якість – інертність; оригінальність (здатність до генерації ідей, які відрізняються від загальноприйнятих, до парадоксальних, несподіваних рішень), протилежна якість – традиційність; допитливість (відкритість до усього нового, уміння дивуватися), протилежна якість – байдужість; сміливість (здатність приймати рішення в ситуаціях невизначеності, не лякатися власних висновків і доводити їх до кінця, ризикуючи особистим успіхом та репутацією), протилежна якість – поміркованість. Також авторка пропонує наступні параметри, які характеризують педагогічну креативність: здатність до здійснення творчого підходу у педагогічній діяльності (креативність); здатність постійно розвивати творчий педагогічний досвід, компетентність; здатність формувати та реалізувати творчу стратегію педагогічної діяльності [3].

Отож, креативний компонент у процесі формування майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів сприяє здобуттю професійного досвіду через нестандартне застосування теоретичних та практичних знань, також сприяє здатності виконання оригінальних та нетрадиційних завдань як у процесі здобуття знань так і під час самоосвіти та саморозвитку.

Оцінний компонент. Значним досягненням у професійній майстерності вчителя ми розглядаємо здатність до оцінювання, першочергово – себе, як фахівця (професійна самооцінка) та інших учасників освітнього процесу (учнів, студентів, колег і т.п.). Ми погоджуємося з думкою, що «людина, яка звикла себе переоцінювати, далека від самокритичності, у взаєминах з оточенням є схильна до конфліктів, тому в неї виникають серйозні труднощі у спілкуванні» [18, с. 114], що є неприпустимим у педагогічній професії. Нездатність майбутнього вчителя до адекватної оцінки у подальшому може спричинити ускладнення у професійному розвитку та формуванні професійних компетентностей. Адже серед основних функцій вчителя, окрім інформативної та контрольної, є оцінна функція.

Оцінний компонент у підготовці майбутніх вчителів вітчизняні дослідники вважають необхідним та таким, що «спрямований на з'ясування ефективності функціонування всієї моделі навчального процесу». Також низка науковців виокремлюють показники оцінного компоненту до яких внесено: «вміння адекватно оцінювати власну активність у професійній діяльності та діяльності інших; реально оцінювати відносини з іншими людьми; вміння оцінювати знання дітей щодо прав та обов'язків громадян України, свою належність до українського суспільства; вміння адекватно оцінювати вияви патріотизму, гуманності, порядності, контролювати розвиток вихованості учнів, що характеризують позитивну чи негативну оцінку тих чи інших якостей щодо формування громадянської компетентності і т.п» [50, с. 185].

Необхідною якістю і показником професійності вчителя є самоконтроль, який у процесі підготовки майбутніх вчителів можна вважати здатність до самостійного засвоєння знань, самовдосконалення, психолого-емоційного контролю. Самоконтроль також розглядають як «складову частину всіх видів навчальної діяльності студентів, що здійснюється на всіх етапах її виконання». Науковці вважають, що він включає в себе «почуттєві, розумові та рухові компоненти діяльності, які дозволяють студентам на основі поставленої мети,

наміченого плану та засвоєного взірця слідкувати за своїми діями, результатами цих дій і свідомо регулювати їх» [63, с. 157].

Оцінний компонент допомагає сформувати складні психолого-педагогічні якості такі як самооцінка, самоконтроль, саморозвиток, неупереджене ставлення до інших, здатність до адекватного оцінювання інших (роботи учнів та досягнення колег), сприйняття критики. Зазначені якості, на наш погляд, суттєво впливають на професійний розвиток майбутніх вчителів суспільствознавчих дисциплін, а сформованість запропонованого нами компоненту дасть змогу здобути та удосконалити необхідні професійні якості.

Отож, запропоновані нами компоненти, що сприяють інтеграції діяльнісного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів є взаємопов'язані між собою та не мають ієрархії але не сформованість одного із компонентів може впливати на ефективність інтеграції діяльнісного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів. Формування запропонованих компонентів може відбуватися одночасно або окремо по кожному з них і вони є гнучкими до змін. Компоненти є рухомими, коли вони сформовані то виходять «на зовні» з професійної підготовки, тобто, охоплюють знання, що допомагають удосконалити професійну підготовку але можуть не бути профільними знаннями, наприклад – удосконалення комп'ютерних знань, психологічних і т.п. і повертаються у «поле» професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів із оновленими та збільшеним об'ємом знань. Така рухливість компонентів необхідна для постійного самовдосконалення у професійному спрямуванні та допомагає у самостійному вдосконаленні знань. Така взаємодія і рух компонентів є незмінним, допоки на противагу не буде створено потужнішого впливу або компоненту (рис. 1.2.).

Але ефективне формування складових професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів відбудеться за умови

інтеграції ззовні відповідного підходу, який буде сприяти та покращувати цей процес.

Поняття «інтеграція» є доволі поширене у різних професійних та наукових сферах та має доволі багато інтерпретацій. У Великому тлумачному словнику української мови «інтеграція» розглядається як об'єднання в ціле будь-яких окремих частин, координація дій різних частин, процес упорядкування, узгодження та об'єднання структур і функцій у цілому організмі [23, с. 500].

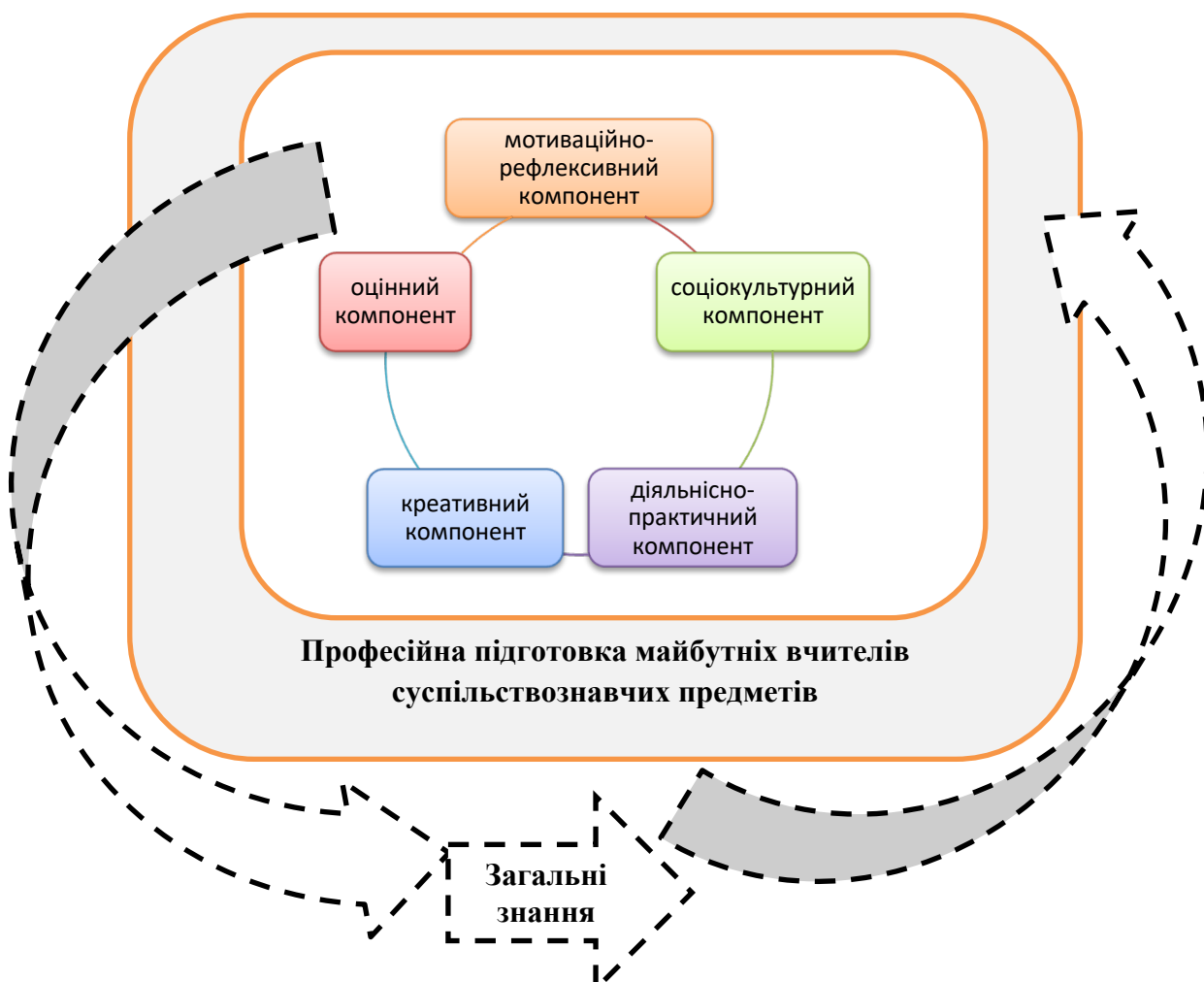


Рис. 1.2. Структурні компоненти професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів

У сучасні педагогіці різняться погляди на роль інтеграції в освітньому процесі. Інтеграцію трактують як «стан зв'язності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле, так і процес, що веде до такого

стану» [78, с. 299]; «сторону процесу розвитку, яка пов'язана з об'єднанням у ціле раніше різнорідних частин та елементів» [102, с. 94]; «доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи» [76, с. 130]. Отож, у різних джерелах, не зважаючи на розрізненість тлумачень, інтеграція є тим, що об'єднує різні частини.

Зазвичай в освітньому процесі поняття інтеграція використовують у словосполученні «інтеграція навчання», де «інтеграція» розглядається як об'єднання різних предметів та виділяють такі види інтеграції як «тематична – здійснення відбору та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів з метою цілісного і всебічного вивчення важливих наскрізних тем; повна інтеграція – створення інтегрованих курсів на основі об'єднання в єдине ціле знань з різних предметів» [55, с. 16].

Через призму гармонійного об'єднання знань розглядає інтеграцію В. Радкіна, яка вважає її принципом навчання що ґрунтується на базі спільності наукового змісту, предмета, об'єкта, цілей викладання та подібності наукових понять і термінів [92, с. 62].

Неможливо не погодитися з трактуванням інтеграції як необхідної умови сучасного навчального процесу, а її можлива реалізація в межах будь – якого навчального закладу може здійснити перехід цього закладу на новий рівень його розвитку [126, с. 29].

Нам імпонує погляд на проблему інтеграції науковиці І. Козловської, яка стверджує, що інтеграція це не просто об'єднання елементів одного об'єкта в структуру іншого, а результатом такого об'єднання виникає не додавання, не поліпшення двох об'єктів, а виникнення нового об'єкту зі своїми властивостями. Предметом інтеграції можуть бути як компоненти емпіричного рівня, так і високі рівні систематизації знань [52, с. 25]

Отже, «інтеграцію» можна трактувати як об'єднання різних частин у єдине ціле або поглинання цілісною системою окремого компонента, що у подальшому функціонують як цілісний організм.

Для ефективного формування складових професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів ми вбачаємо необхідним інтеграцію діяльнісного підходу у цей процес. Інтеграція підходу швидше схожа на «поглинання», коли «поле» професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів, що складається з виокремлених компонентів «притягує» та «поглинає» цей підхід (рис. 1.3.). Постає запитання, чому обраний нами саме діяльнісний підхід і «поглинання» відбувається з цим підходом? Діяльнісний підхід та компоненти професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів мають спільну основу і базуються на діяльності та активності особистості, що сприяє формуванню професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів.

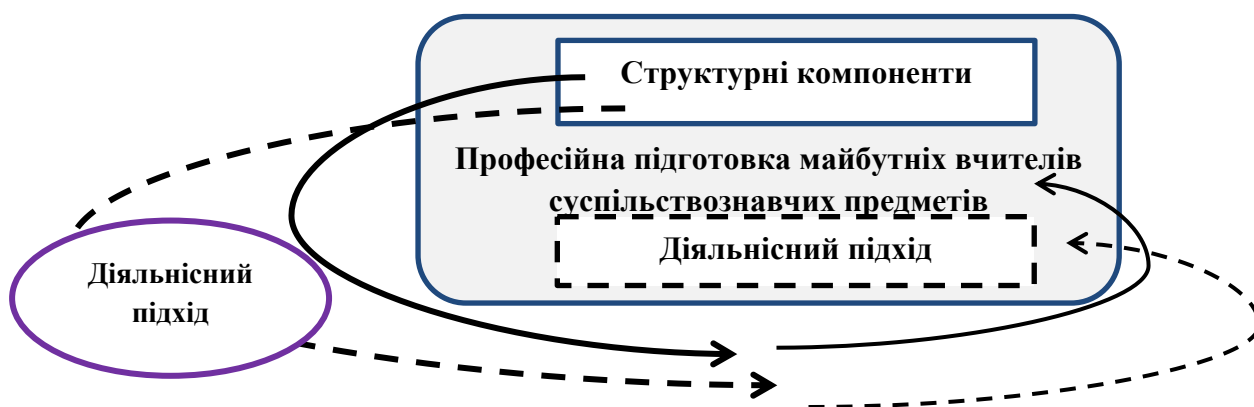


Рис. 1.3. Процес інтеграції діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів

Інтегруючись у сферу професійної підготовки майбутнього вчителя, діяльнісний підхід не замінити її повністю, а стане частиною процесу у сфері впливу у формуванні професійної компетентності.

Отже, *інтеграцію діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів* розглядаємо як процес, що сприяє утворенню нового навчально-виховного середовища, побудованого на злитті необхідних для формування майбутнього вчителя елементів (підходу та

структурних компонентів), що мають спільний базис (діяльність) та через сферу впливу сприяє формуванню професійної компетентності об'єднуючи психологічні, культурологічні, педагогічні основи, що формують професіоналізм через активну діяльність особистості.

1.3. Діагностичний апарат визначення сформованості компонентів професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів у процесі інтеграції діяльнісного підходу

Необхідним стержнем в освітньому процесі є діагностика, за допомогою якої визначається результативність знань або діяльності. Забезпечення ефективного формування майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів неможливо без визначення та обґрунтування критеріїв, показників та рівнів професійної підготовки, що вказують на позитивний вплив інтеграції діяльнісного підходу.

Оцінювання та контроль мають значний вплив на вид діяльності та суттєво впливає на якість, ефективність, мотивацію до виконання обов'язків, формування почуття відповідальності за стан справ, цілеспрямованої діяльності. Науковці вважають, що людина потребує постійної оцінки своїх дій, що сприяє реалізації потенціалу та можливостей. Також мотиваційним можна вважати те, що кожна людина намагається отримати найвищу соціальну оцінку. Педагогічний процес вимагає теж оцінного ставлення. На думку В. Ягупова, контроль має бути систематичним, освітнім, діагностичним, виховним, розвитковим, керівним, оцінюючим, всебічним, об'єктивним. Він повинен обіймати всі ланки педагогічного процесу і сприяти його вдосконаленню [123, с. 403]. Але потрібно зважати на той факт, що погляди на результати оцінювання у студентів та викладачів відрізняються. Якщо викладачі орієнтуються на результати навчання, що залежать від навчального процесу та які можна оцінити, то у студентів оцінювання є метою,

а не показником здобутих професійних знань [134], тому критерії оцінювання є складними та мають враховувати багато факторів.

Оцінювання не потрібно розглядати як мірило удачі чи невдачі, а через процес оцінювання допомогти студентові побачити перспективи навчання, його інтелектуальну спроможність, здатність особисто впливати на власний рівень досягнень. Оцінка має стимулювати до систематизації знань, формування уміння самостійності у роботі осмислення та творчого підходу до застосування інформації, розширення кола компетентностей [105, с. 207].

Низка українських педагогів вважають, що нині під час контролю оцінювання знань студентів необхідно дотримуватися ряду вимог, серед яких виокремили: об'єктивність (створення сприятливих умов для максимального виявлення знань студентів, єдині вимоги до всіх, справедливе ставлення до кожного); систематичність (психологічний чинник який формує такі якості як організованість, дисциплінованість, наполегливість, спрямованість на досягнення мети); індивідуальний та диференційований підхід до оцінки знань (застосування таких дидактичних умов, за яких знижується психологічна напруженість, враховуючи особливості студентів, їх характеру, потенційних можливостей, здібностей тощо, завдяки чому викладач оцінює студентів об'єктивно); усебічність та оптимальність (адекватність контролю цілям навчання; валідність контролю, який охоплює весь обсяг знань та надійність); обґрунтованість та аргументація оцінок; професійна спрямованість (цільова підготовка спеціаліста, що сприяє підвищенню мотивації пізнавальної діяльності). Також науковці окреслюють такі функції контролю як: контролююча або діагностична (встановлення зворотного зв'язка, облік результатів контролю); навчальна (сприяння активізації самоконтролю, активізація діяльності кожного члена групи і т.п.); виховна (дисциплінування, організованість, спрямованість діяльності студентів на з'ясування слабких та сильних сторін у власному розвитку); розвивальна (сприяння розвитку пам'яті, уваги, професійним здібностям тощо); методична (здійснення

подальшого удосконалення курсу викладачем, коригування навчального процесу) [74].

У сучасній українській педагогіці розглядають низку факторів, які має враховувати викладач при оцінюванні студента: «характер засвоєння вже відомого знання (рівень усвідомлення, міцність запам'ятовування, обсяг, повноту і точність знань); якість виявленого студентом знання (логіку мислення, аргументацію, послідовність і самостійність викладу, культуру мовлення); ступінь оволодіння вже відомими способами діяльності, уміннями і навичками застосування засвоєних знань на практиці; оволодіння досвідом творчої діяльності; якість виконання роботи (зовнішнє оформлення, темп виконання, ретельність тощо)» [25].

Проаналізувавши підходи науковців до проблем оцінювання в освіті, ми дійшли висновку, що під час процесу інтеграції діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів оцінювання виконує психологічну, когнітивну, регулятивну функції.

Психологічна функція сприяє врегулюванню самооцінки; підвищенню мотивації у здобутті професійних знань; неупередженому ставленню до того, кого оцінюють; розвитку емоційного інтелекту, емпатії та рефлексії

Когнітивна функція спонукає до розвитку самоосвіти та саморозвитку; науково-дослідницького пошуку; творчої діяльності, професійної самоактуалізації; професійної ідентифікації через засвоєння спеціальних знань; здібностей та професійних якостей.

Регулятивна функція забезпечує відповідні правила поведінки під час освітнього процесу (виховання); міжособистісне безконфліктне спілкування; синхронізацію спільних дій; синхронне засвоєння спеціальних та загальних знань. Перераховані функції розглядаємо дієвими, коли вони охоплюють усіх суб'єктів освітнього процесу. Зважаючи на те, що інтеграція діяльнісного підходу у професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів може відбуватися лише за умови впровадження інноваційних навчальних технологій, то оцінювання може виходити за рамки

відповідальності викладача, адже у сучасній педагогіці вищої школи розглядаємо прогресивним та дієвим методом оцінювання, що базується на само- та взаємооцінюванні (оцінювання студентами самих себе або однокурсників, одногрупників і т.п.).

У педагогічних дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців побутує, на нашу думку ефективний, метод оцінювання PeerAssessment, що передбачає взаємооцінку студентів на основі критеріїв, заданих викладачем (Я. Бельмаз [8], О. Гречановська [32], Д. Джонсон [135], С. Нортон [137], Н. Самойленко [97], Д. Слуйжсман [140], І. Шалімова [118] та ін.).

Взаємна оцінка зазвичай описують як ряд заходів, спрямованих на те, щоб дати учням можливість оцінювати та давати відгуки про роботу людей, з якими вони навчаються. Це дозволяє учням отримати більший контроль над своїм навчанням та допомагає розвинути необхідні життєві навички, щоб конструктивно критикувати роботу інших людей, а також покращувати свою власну. Основними перевагами взаємної оцінки є посилення критичного мислення, заохочення навчання за допомогою зворотного зв'язку та активну участь в освітньому процесі. Це дає можливість конструктивно обмінюватися відгуками та формує можливість приймати вклад інших у спільну роботу [138].

У зарубіжних педагогічних дослідженнях «peer assessment» трактують як діяльність членів групи з оцінки поведінки, ефективності та досягнень інших членів групи [137, с. 387]. Також зарубіжні науковці наголошують, що така система оцінювання потребує від студентів навичок мислення вищого порядку для вирішення та аналізу проблем, ніж просте запам'ятовування фактів. У зазначеному освітньому середовищі відповідальність за процес навчання частково лягає на студента [140].

Метод оцінювання PeerAssessment допоможе сформувати у студентів навички адекватного оцінювання діяльності тих з ким працюєш; краще розуміти цілі навчальних програм та критеріїв ефективності; засвоїти особливості якісної роботи та зрозуміти хід мислення своїх колег оскільки

вони є потенційним джерелом найбільш повної, точної та корисної оцінки, а також зворотного зв'язку [135].

Метод само-та взаємооцінювання вважають складним не лише для студента, а й для викладача, який повинен чітко формулювати вимоги щодо оцінювання колег, щоб студент міг виразно висловлювати власну думку щодо оцінки інших, тому в нашому зошиті вступне слово ґрунтується на визначенні умов оцінювання. Цей метод розглядають як рольову гру, де студент на якийсь час стає викладачем. Студент повинен усвідомлювати неупередженість своїх поглядів в оцінюванні, об'єктивно критикувати інших і не соромитися це робити, якщо це є справедливим навіть при негативному результаті [32, с. 425].

Отож, знання, навички, досвід які отримує студент під час застосування методу PeerAssessment є необхідними для майбутніх вчителів, так як частина оцінювання та відповідальність за оцінку студенти відчують на собі уже у процесі навчання, що у подальшій педагогічній роботі мінімізує допущення помилок при оцінюванні інших.

Оцінювання є необхідним при формуванні компонентів професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів як результату ефективної інтеграції діяльнісного підходу тому, проаналізувавши різноманітні підходи з проблем оцінювання, нами було сформовано власні критерії, показники та рівні (Додаток Б). Також доцільно детально проаналізувати основні поняття у діагностиці формування компонентів професійної підготовки у процесі інтеграції діяльнісного підходу.

У філософському словнику поняття «критерій» тлумачиться як «мірило достовірності людських знань, їх відповідності об'єктивній дійсності» [72, с. 20].

У педагогічних дослідженнях виокремлюють критерії, що проявляються у «конкретних оцінках, судженнях, діях, вчинках, та внутрішніми такими, як мотиви, орієнтація, цілеспрямованість, осмислення, творча активність, самостійність, відповідальність» [88, с. 96]. У наукових пошуках щодо розвитку педагогічного професіоналізму критерій розглядають як ознаку,

взяту за основу класифікацію, що передбачає здатність розрізнення та трактують як мірило, вимоги, випробування для визначення або оцінки людини, предмета, явища [106]

Вітчизняні дослідники вбачають у критеріях ту основу, на підставі якої здійснюється діагностика педагогічних явищ та який відображає узагальнену сутнісну ознаку, якісну сформованість, на основі якої оцінюють, визначають міру прояву, що виражається в конкретних показниках. Також науковці пропонують вимоги щодо критеріїв, до яких відносять: об'єктивність (критерій не має бути функцією суб'єктивних характеристик дослідника, його складові мають бути такими, щоб їх можна було однозначно оцінювати у системі «так - ні»); ефективність (критерій має повно відображати фактори, які впливають на параметр оцінювання); надійність та достовірність (критерій має забезпечувати необхідну статистику оцінок) [28, с. 18].

У нашому дослідженні критеріями виступають виокремлені компоненти професійної підготовки: мотиваційно-рефлексивний, соціокультурний, діяльнісно-практичний, креативний, оцінний.

В оцінюванні першочергове значення має об'єктивний погляд на процес, який забезпечують визначені показники. У наукових педагогічних колах «показник» вважають даними, що засвідчують результат певної роботи, процесу; досягнення у будь-чому; кількість чого-небудь [61, с. 102].

Низка вітчизняних науковців визначила показники які здатні впливати на якісне оцінювання студентів, до них увійшли: «глибина знань, що характеризується числом усвідомлених істотних зв'язків даного знання з іншими, що з ним співвідносяться; дієвість знань, що передбачає готовність і вміння студентів застосовувати їх у подібних і варіативних ситуаціях; системність, що визначається як сукупність знань у свідомості студентів і структура якої відповідає структурі наукового знання; усвідомленість знань, що виявляється в розумінні зв'язків між ними, шляхів одержання знань, умінні їх доводити [75, с. 386].

Процес оцінювання формування компонентів професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів буде не повним без визначення рівнів оцінювання. Поняття «рівень» у педагогіці розглядають як «відображення діалектичного характеру процесу розвитку, що дає можливість пізнати предмет у всьому різноманітті його властивостей, відносин та зв'язків» [47].

У науковій літературі окреслюють такі основні рівні оцінювання знань: *репродуктивний* (знання є свідомо сприйнятою, зафіксованою в пам'яті та відтворюваною об'єктивно інформацією про предмети пізнання); *реконструктивний* (знання виявляються в готовності і вмінні студента застосовувати їх у подібних, стандартних, або варіативних умовах); *творчий* (студенти можуть продуктивно застосовувати знання і засвоєні способи дій у нетипових ситуаціях) [112, с.45].

У вітчизняних педагогічних дослідженнях щодо оцінювання навчальних досягнень зустрічаємо такий перелік рівнів як: «знайомство» - завдання із використанням підказок у вигляді підручників і т.п.; «відтворення» - навчальна діяльність, що відбувається по пам'яті, відтворення засвоєної інформації; «евристичний» - вміння застосування інформації в нетипових ситуаціях і для вирішення нетипових завдань, вимагає від студента не тільки здатності запам'ятовувати навчальний матеріал, а й розвивати мислення, здатність до аналізу, порівняння, синтезу, оцінок; «творчий» - вміння використовувати дослідницьку та винахідницьку діяльність, результатом якої є нова інформація [42, с. 86]

Отож, до визначення рівнів засвоєння знань немає одностайного підходу. Ми вважаємо, що рівні мають залежати від того, що має бути сформовано у студентів, від типу навчального закладу, специфіки спеціальності чи фаху, технологій та методів навчання які використовує викладач і т.п.

Проаналізувавши різні методи та дидактичні підходи наукових пошуків оцінювання студентів, нами було сформовано критерії, за які було визначено

компоненти професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів (мотиваційно-рефлексивний, соціокультурний, діяльнісно-практичний, креативний, оцінний). Базуючись на критерії та показники нами було розроблено три рівні оцінювання – *творчий (високий), практичний (середній), початковий (низький)*. Кожен рівень ми умовно поділяємо на психологічні та професійно-когнітивні особливості.

Творчий (високий) рівень формування компонентів професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів в процесі інтеграції діяльнісного підходу через психологічні особливості характеризується високою стійкою мотивацією до засвоєння професійних знань, умінь та навичок; позитивним ставленням до особистого та професійного розвитку; адекватною самооцінкою та професійною самооцінкою; демонстрацією активного інтересу до професійної підготовки. Майбутній вчитель суспільствознавчих предметів зобов'язаний орієнтуватися на національну культуру та розвиток полікультурних цінностей та усвідомлювати національну ідентифікацію. Такі студенти мають розвивають здатність до рефлексії, емпатії, безконфліктному спілкуванню та комунікативного контролю.

Творчий рівень через професійно-когнітивні особливості характеризується високим рівнем теоретичних професійних знань та здатністю їх застосування у педагогічній діяльності; бажанням здобуття професійного досвіду; саморозвитком, що проявляється у самостійному здобутті професійних і загальноосвітніх знань та умінням їх гармонійного поєднання через професійну діяльність; здатність до самоактуалізації у професійній підготовці через призму активної діяльності; здатності до адекватного само-та взаємооцінювання; демонструє системність, відповідальність та творчий підхід до засвоєння знань; розвиненість критичного, творчого та педагогічного мислення; творчим підходом до розв'язання складних або нетипових педагогічних задач. Такий студент вільно володіє комп'ютерними технологіями, здатний відслідковувати та моніторити

професійно-необхідну інформацію; застосовувати інформаційно-комунікативні технології у професійній діяльності; толерантно спілкуватися в Інтернет-мережах як у межах професійної діяльності, так і в особистому спілкуванні; здатний до науково-пошукової діяльності та вбачає її як необхідний фактор подальшої самоактуалізації.

Практичний (середній) рівень характеризує майбутнього вчителя суспільствознавчих предметів у процесі професійної підготовки через призму психологічних особливостей як мотивованого до засвоєння майбутньої професії але маломотивованого до вивчення спеціальних дисциплін; адекватною самооцінкою, яка має тенденцію до заниження або завищення у професійній самооцінці; демонструє інтерес до майбутньої професії через призму загальноосвітніх знань, умінь та навичок; мотиви досягнення успіху у професійній діяльності є нечіткими та не визначеними; переважає бажання отримання диплома, а не професійних знань; орієнтується на національну культуру але не надає провідного значення національній ідентифікації та не розглядає полікультурні цінності як необхідні у професійній підготовці; не розглядають рефлексію та емпатію як необхідні риси у професії вчителя.

Професійно-когнітивні особливості творчого рівня характеризує студента як такого, що має достатній об'єм професійних знань та умінь але не застосовує їх у практичній діяльності; не здатний набувати досвіду базуючись на отриманих знаннях; саморозвивається та самостійно удосконалює професійні знання але лише відповідно тих завдань, що надав викладач, не проявляє ініціативу у засвоєнні загальноосвітніх знань, так як не розглядає їх необхідними у професійній підготовці; прагне до самоактуалізації але через пасивну діяльність, не приймає активної участі у заходах; має здатність до адекватного самооцінювання але не завжди адекватно оцінює інших; виконує завдання не систематично, а відповідно до обставин (активізується у період екзаменаційної сесії); не проявляє творчого підходу до засвоєння знань, а працює відповідно запропонованих викладачем алгоритмів; критичне, творче та педагогічне мислення проявляє на достатньому рівні але для отримання

високої оцінки, а не для підвищення професійної підготовки; не проявляє ініціативу у розв'язанні складних або не типових задач через призму творчості. Такі студенти вільно володіють комп'ютерними технологіями але свої вміння не удосконалюють для використання у професійній діяльності; необхідну професійну інформацію черпає із неперевіраних джерел та не часто використовує наукову літературу; спілкування в Інтернет-мережах обмежується особистим спілкуванням та не застосовується у професійній діяльності; науково-пошукова діяльність обмежується необхідністю (виконання завдання завданого викладачем) і не вбачає її як необхідну у професії вчителя але віддає належну увагу для застосування науково-пошукової діяльності у професійній самоактуалізації.

Студенти з *початковим (низьким) рівнем* сформованості компонентів професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів через призму психологічних особливостей характеризуються відсутністю мотивації та зацікавленості до засвоєння майбутньої професії та мало зацікавлені у вивченні спеціальних дисциплін; самооцінка має тенденцію до неадекватної (до завищеної або до заниженої) особливо це проявляється у професійній самооцінці; демонструє зневагу до загальноосвітніх знань, не пов'язує їх із професійною підготовкою; бажання отримання диплому не спонукає до отримання фахових знань; відсутні мотиви до досягнення успіху у професійній діяльності; не пов'язують національну ідентичність з професійною діяльністю та не орієнтуються на національну культуру, переважають уподобання та зацікавлення масовою та субкультурою; не володіють рефлексивними вміннями, що сприяють успішності професійної підготовки; низький рівень емпатія, присутнє упереджене ставлення до інших.

Початковий рівень через призму професійно-когнітивних особливостей характеризує студентів як таких, що мають загальноосвітні базові знання але не удосконалюють і не трансформують їх у професійні; не здатні самостійно застосовувати спеціальні знання у професійній діяльності та потребують консультації викладача; не прагне саморозвитку та самостійно не виконує

завдання; відсутнє прагнення до професійної самоактуалізації та до активної діяльності; неадекватна професійна самооцінка; здобування знань відбувається не систематично та носить епізодичний характер (подобається – не подобається); намагається проявляти творчий підхід до виконання завдань але зупиняється на стандартних рішеннях; критичне, творче та педагогічне мислення потребує розвитку та удосконалення, присутня шаблонність мислення. Студенти з початковим рівнем не проявляють ініціативи у вирішенні нестандартних завдань та не прагнуть високих оцінок. Комп'ютерні технології у таких студентів використовуються для швидкого виконання завдання або «плагіату», а не для удосконалення знань; не використовують інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці; професійну інформацію використовує із неперевіраних джерел та не здатний перевірити її достовірність; відсутня науково-пошукова діяльність та не сприймає її як необхідну у професійній самоактуалізації. На цьому рівні у студентів може прослідковуватися не сформованість деяких компонентів, що негативно впливає для інтеграції діяльнісного підходу у професійну підготовку, адже відсутність компонентів порушують цілісність формування професійної підготовки та відсторонюється від діяльнісного підходу.

Висновки до першого розділу

У першому розділі дисертації узагальнено філософські, психолого-педагогічні підходи вітчизняних та закордонних науковців щодо проблеми інтеграції діяльнісного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів. Нами окреслені методологічні підходи, що сприяють ефективності професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів та засвідчили їх зв'язок з діяльнісним підходом. Акцентували увагу на компетентнісному, системному, праксеологічному, культурологічному підходах, які є взаємопов'язані між собою та доповнюють один одного але без взаємозв'язку з діяльнісним

підходом втрачають вплив на ефективну професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів та інтеграцію діяльнісного підходу у цей процес, що представлено на рисунку 1.1, параграф 1.1. Також зауважили, що запропоновані підходи є дієвими у інтеграції діяльнісного підходу у процес професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів, тоді як для фахівців інших предметів можуть бути не дієві.

Аналіз наукової літератури дав змогу аргументувати сутність та структуру інтеграції діяльнісного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів. Також розглянути діяльнісний підхід як такий, що формує професійні та особистісні якості та базується на активних методах навчання.

Нами було сформульовано низку понять, що є провідними у дисертації, таких як «діяльнісний підхід в освітньому процесі» та «професійна підготовка», що дало змогу сформулювати поняття «діяльнісного підходу в професійній підготовці майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів».

Інтеграцію діяльнісного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів розглядаємо через формування таких компонентів: *мотиваційно-рефлексивного, соціокультурного, діялісно-практичного, креативного, оцінного*, які є компонентами професійної підготовки та описуємо їх характеристику. Запропоновані компоненти сприяють інтеграції діяльнісного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів є взаємопов'язані між собою та не мають ієрархії але не сформованість одного із компонентів може впливати на ефективність інтеграції діяльнісного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів. Запропоновані компоненти створюють «поле» професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів, що описано у параграфі 2, та представлено рисунком 1.2.

Процес інтеграції діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів представлено у рисунку 1.3. та запропоновано визначення, у якому розглядаємо *інтеграцію діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів* як процес, що сприяє утворенню нового навчально-виховного середовища, побудованого на злитті необхідних для формування майбутнього вчителя елементів (підходу та структурних компонентів), що мають спільний базис (діяльність) та через сферу впливу сприяє формуванню професійної компетентності об'єднуючи психологічні, культурологічні, педагогічні основи, що формують професіоналізм через активну діяльність особистості.

Для визначення ефективності інтеграції діяльнісного підходу у процес професійної підготовки та сформованості компонентів нами проаналізовано різноманітні підходи з проблем оцінювання та сформовано власні критерії, якими виступають виокремлені компоненти професійної підготовки: мотиваційно-рефлексивний, соціокультурний, діяльнісно-практичний, креативний, оцінний, показники та рівні - творчий (високий), практичний (середній), початковий (низький).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

1. Андрущенко В.П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу. Вища освіта України. 2004. № 1. С. 3–9.
2. Аніщенко В., Падалка О. (2013). Культурологічний підхід у професійній підготовці вчителя. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи, 6, 103-107.
3. Антонова О. Є. Креативність як провідний компонент у структурі особистості вчителя // Креативна педагогіка. Наук. метод. зб. / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Вінниця, 2011. – Вип. 4. – С. 44-52.

4. Бакка Т. В. Підготовка студентів до викладання суспільствознавчих дисциплін у середніх загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Т. В. Бакка. – К., 2008. – 20 с.
5. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта. Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Г. О. Балл. – Рівне : Ліста-М, 2003. – 128 с.
6. Балл Г. О., Медінцев В. О. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи. *Горизонти освіти*. 2011. № 3. С. 7–14.
7. Баранова Н. М. Етика : навч. посіб. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. 323 с.
8. Бельмаз Я. Критерії ефективності викладача вищої школи (досвід США та Британії). Науковий журнал Хортицької національної академії. Серія: Педагогіка. Соціальна робота, № 1 (1), 2019 <https://journal.khnnra.edu.ua/index.php/njKhNA/article/view/13>
9. Березюк О.С. Системний підхід до формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців в сучасному освітньому просторі // Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С. 193-209.
10. Бех І. Курс на діяльнісно-компетентнісний підхід / Л. Зайцева // Дошкільне виховання. 2013. № 1. С. 2–5.
11. Бех Ю. В., Слепцов А. І. Філософські проблеми сучасного управління складними системами : ідеї, принципи і моделі : монографія. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 404 с.
12. Білоус О.С. Формування творчої активності студентів у процесі навчання предметам музичного циклу. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : збірник наукових праць / ред. кол.: О. Г. Мороз, Н. В. Гузій. — Київ : НПУ, 2004. — Вип. 2 (12). — С. 59–62.

13. Бовсунівська Г., Трохименко Т. Діяльнісний підхід як основа організації освітнього процесу в початковій школі. Житомирщина педагогічна № 2 (26) 2022. Режим доступу: <https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2022/07/7.-%D0%91%D0%BE%D0%B2%D1%81%D1%83%D0%BD%D1%96%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0-%D0%93.%D0%93.-%D0%A2%D1%80%D0%BE%D1%85%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE-%D0%A2.%D0%9E-56..pdf> (дата звернення: 04.07.2022)
14. Богиня Д.П. Еволюція теорій мотивації на рубежі ХХІ ст.// Регіональні перспективи/ Богиня Д.П. – 2002. - № 3- 4 (22-23) – С. 5-8.
15. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід. Наукові підходи до наукових педагогічних досліджень : монографія /за заг. ред. В. І. Лозової. Харків : Апостроф. 2011. 216 с.
16. Болгаріна В. Культурологічний підхід як імператив управління школою. *Освіта і управління*. 2003. Т. 6. № 3. С. 29–34.
17. Бондар С. Компетентність особистості: інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. *Біологія і хімія в школі*. 2003. № 2. С. 8–9.
18. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1 (14). С. 144–150.
19. Брославська Л. Особистісно-діяльнісний підхід у викладанні англійської граматики. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2018. № 3. С. 105–110.
20. Брюханова Н. О. Про діяльнісний підхід до формування змісту підготовки інженерно-педагогічних кадрів / Н. О. Брюханова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : збірник наукових праць. – Харків : УПА, 2007. – С. 148–162., с. 151
21. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч. пос. К. : Академвидав, 2011. 256 с.

22. Вебер, М. (1998). Покликання до політики. В: М. Вебер, Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика (сс. 173–191). Пер. з нім. О. Погорілого. Київ: Основи.
23. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. Бусел В. Т. К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
24. Верченко Н. В. Особистісно-діяльнісний підхід як головна передумова сучасної освіти Вісник післядипломної освіти. 2020. Вип. 4. С. 20–27, с. 23.
25. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
26. Воропаєва В. Г. Онтологічні засади культури як найвищої загальнолюдської цінності буття. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії : збірник наукових праць*. 2013. Вип. 65. С. 251–353.
27. Гадзецький Б. Запровадження елементів андрогогічного підходу у процесі навчання на курсах підвищення кваліфікації працівників вищої школи. Післядипломна освіта в Україні. 2008. № 2. С. 20–22.
28. Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів прикордонників до виховної роботи з особовим складом. Монографія. Хмельницький : Вид-тво НАДПСУ, 2004. 376 с.
29. Гнатів З.Я. Музична освіта В Україні: філософсько-праксеологічний підхід як методологічний концепт дослідження. Філософські обрії. 2017. № 37. С. 136–143.].
30. Голуб Н.Б. Підходи до навчання української мови в основній школі / Н.Б. Голуб // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua>
31. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 374 с.

32. Гречановська О.В. Педагогічна система формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора наук. Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського, 2020 р. 589 с.

33. Гузій Н. Діяльнісно-орієнтовані методологічні засади педагогічного професіоналізму. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Ялта, 2013. Вип. 15. С. 118–125.

34. Гуревич Р. С. Компетентнісний підхід у професійно-педагогічній освіті. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації* : матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м. Київ: [у 2 ч.]. Ч. 2 / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. І. Ляшенко (заст. голови) та ін.]. К. : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. 292 с. С. 137–143

35. Дегтярьова Г. Особистісний та діяльнісний підходи у післядипломній освіті інженерно-педагогічних працівників. Вісник Львівського університету. 2015. Вип. 19. Ч. 1. С. 369–377.

36. Державний стандарт базової і повної середньої освіти [Електронний ресурс] / Режим доступу: Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1392. – <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>

37. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Хмельницький : ТУП, 2002. 334 с.

38. Дженифер М. Зош, Емілі Дж. Хопкінз Навчання через гру та діяльнісний підхід: огляд доказів. Данія, The Lego Foundation 2019. 38 с.

39. Джура О. Д. Глобалізаційні виклики життєтворчій функції освіти. *Філософські обрії. Науково-теоретичний журнал інституту філософії імені Г. С. Сковороди НАН України та Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*. 2009. Вип. 22. 225 с., С. 133-144,

40. Дубасенюк О. А. Методика викладання педагогіки : курс лекцій. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 328 с.
41. Дудник І. М. Вступ до загальної теорії систем: навч. посіб. Полтава: б/в, 2010. 129 с
42. Євтух М. Б. Інноваційні методи оцінювання навчальних досягнень : моногр. / М. Б. Євтух, Е. В. Лузік, Л. М. Дибкова. — К. : КНЕУ, 2010. — 248 с.
43. Єрохін С. А., Нікітін Ю. В., Нікітіна І. В. Концепція професійної мотивації студентів як фактора конкурентності на ринку праці. *Юридична наука*. 2011. № 1. С. 20–28.
44. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія / І. А. Зязюн. — Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. — 608 с.
45. Ілляхова М. В. Праксеологічний компонент у структурі креативності науково-педагогічного працівника. *Вісник післядипломної освіти*. Випуск 7(36), 2019. «Серія «Педагогічні науки», С. 55-68
46. Каленик М. В. Поняття компетенція, компетентність, навчальні досягнення учнів з фізики. *Наукові записки. Педагогічні науки*. 2010. Вип. 90. С. 117–120.
47. Калінін В. О. Педагогічна технологія «діалог культур» як засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови : монографія / за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 276 с.
48. Капіруліна С.Л. Мотиваційно-ціннісне ставлення вчителя географії та основ економіки до підвищення рівня особистої педагогічної та методичної професійної культури. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. — Вип. 16. — Кам'янець Подільський: Аксіома, 2012. — С. 440-450., с. 80*

49. Каплінський В. В. Професійне становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: теорія і практика. Монографія. Вінниця: ТОВ «Твори», 2018 492 с., С. 47.
50. Кисла, О. Ф., Коваль, В. О. Підготовка майбутніх вчителів до формування громадянської відповідальності молодших школярів. Інноваційна педагогіка, 24, Т.1, 2020. С. 184-188
51. Коваленко І. І., Бідюк П. І., Гожий О. П. Вступ до системного аналізу : навч. посіб. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2004. 148 с.
52. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи: Монографія. За ред. С. У. Гончаренка. Львів: Світ, 1999. 302 с.
53. Колот А.М. Мотивація, стимулювання й оцінка персоналу: Навчальний посібник/ Колот А.М. – К.: КНЕУ, 1998. – 224с.
54. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. К. : К.І.С., 2004. 112 с.
55. Короткий термінологічний словник з педагогіки / укладачі, С. Г. Мельничук, О. С. Радул, Т. Я. Довга, С. В. Омеляненко. Кіровоград, 2004. 36с.
56. Кочубей Н. В. Соціокультурна діяльність. Навчальний посібник . Суми : Університетська книга, 2015. 122 с.
57. Кремень В. Г. Духовність і культура суспільства визначаються розвитком освіти. *Освіта у полікультурних суспільствах* / за ред. Василя Кременя, Тадеуша Левовицького, Єжи Нікіторовича, Світлани Сисоевої. Вища педагогічна школа СПВ. Університет в Б'ялостоці. – Варшава, 2012. 392 с. С.45-55., с. 45
58. Кучай О.В. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти / О.В. Кучай // Рідна школа. – 2009. – №11. – С. 44-48.

59. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект. Монографія. Кіровоград. Видавничий центр КДПУ, 2001. 348 с.
60. Лазаренко Н. І. Культура мовлення викладача як невід’ємна складова ключових компетентностей сучасного педагога. *Наукові записки [Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського]. Серія : Філологія (мовознавство)*. 2016. Вип. 23. С. 36–42. Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_filol_2016_23_10
61. Лисакова І. В. Формування професіоналізму у студентів вищих музичних навчальних закладів в процесі методичної підготовки : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2008. 248 с.
62. Лозова В. Стратегічні питання сучасної дидактики. Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні. Харків: ОВС, 2002. Ч. 1. С. 96-97.
63. Матвієнко Ю. О. Самоконтроль як складова розвитку особистості студента. Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка: Зб. наук. праць. – Київ: ІВЦ «Політехніка», 2007. - № 3. Ч. 2. – с.157-160.
64. Михайличенко О. В. Класифікація наук та визначення поняття суспільно-політичних дисциплін / О. В. Михайличенко // Теорія та методика навчання суспільних дисциплін: науково-педагогічний журнал, вип.1 / Заг. ред. О. В. Михайличенко. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. – 130 с. – С. 4 – 14.
65. Молнар Т. Діяльнісний підхід до організації навчального процесу в початковій школі. Молодь і ринок. 2016. № 1. С. 76-79. URL: <http://dspace.msu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/1384?locale=de> (Дата звернення: 18.10.2022)., с. 77.
66. Мотивація навчальної діяльності як запорука успішної професійної підготовки студента / Н. П. Коваленко, С. В. Пономаренко, Г. Д. Поспелова, О. Л. Шерстюк // Сучасний підхід до викладання навчальних

дисциплін в контексті підвищення якості вищої освіти : матеріали 50-ї наук.-метод. конф. викладачів і аспірантів (Полтава, ПДАА, 26–27 лютого 2019 р.). – Полтава, 2019. – С. 13–16

67. Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. *Виховання і культура*. 2007. № 1–2 (11–12). С. 266–268.

68. Овсієнко Л. М. Проблеми впровадження компетентнісного підходу в процес підготовки майбутніх педагогічних кадрів. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 6. С. 46–48.

69. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до формування змісту освіти. *Стратегія реформування освіти України*. Київ : К.І.С. 2003. 295 с., С. 22.

70. Онищенко Н. Модель підготовки майбутніх вчителів предметів суспільствознавчої галузі до формування національної ідентичності учнів ліцеїв. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2020, № 10 (104), С. 189-198

71. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і практика. Монографія. Київ. Наукова думка, 2003. 262 с., С. 12.

72. Павлов В. І., Лебедев В. О. Словник найбільш уживаних термінів з філософії, логіки, етики, естетики та релігієзнавства. – Харків : УкрДУЗТ, 2019. – 160 с., с. 20

73. Пасічник О. О. Діяльнісний підхід – сутність та особливості реалізації у процесі навчання студентів ВНЗ. IV-а Міжнародна науково-практична онлайн-інтернет конференція «ПРОБЛЕМИ ТА ІННОВАЦІЇ В ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНІЙ, ТЕХНОЛОГІЧНІЙ І ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ». С. 154-156 Режим доступу: https://www.cuspu.edu.ua/images/.../6-Пасічник_тези.pdf

74. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.]; за ред. З. Н. Курлянд. - [2-ге вид., перероб. і доп.], - К.: Знання, 2005. - 399 с.

75. Педагогіка вищої школи : підручник / Чернілевський Д. В., Гамрецький І. С., Зарічанський О. А., Луцький І. М., Пшеничнюк О. В., за ред. Д. В. Чернілевського. – Вінниця : АМСКП, Глобус-Прес, 2010. – 408 с.
76. Педагогіка вищої школи: словник-довідник / упор. О. О. Фунтікова. Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2007, 404 с.
77. Педагогічна освіта і професійна підготовка в сучасному соціокультурному середовищі: монографія / Товканець Г.В. та колектив авторів / За заг.ред. Товканець Г.В. – Мукачево: Редакційно-видавничий центр МДУ, 2018 – 302 с.
78. Педагогічний словник / за ред. Дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. К.: Педагогічна думка, 2001. 516 с.
79. Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект. *Освіта та педагогічна наука*. 2012. № 3 (152). С. 24–31
80. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів /Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. – К.: ТОВ “Філ-студія”, 2006. – 320с.
81. Поліщук В.А. Праксеологічний підхід як інноваційна основа вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Педагогіка, соціальна робота. 2014. Вип. 32. С. 148–150., с. 149
82. Пометун О. І. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі : методичний посібник / О. І. Пометун, Н. М. Гупан, В. С. Власов. – К. : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. – 208 с.с. 18
83. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. № 23. С. 18–24.
84. Помилуйко В. А. Психологія розвитку ключових компетентностей у дорослому віці : дис. на здоб. наук. ступеня д-ра пед. наук : 19.00.07 /НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ. 2020. 541 с.

85. Пономаренко, Я. І. (2012). Особливості впливу соціокультури на формування особистості. Міжнародна наукова конференція „Дні науки філос. ф-ту – 2012”: Матеріали доп. та виступів (18–19 квіт., 2012 р.). А. Є. Конверський (Редкол.). Київ: Видав.-полігр. центр „Київський університет”, Ч. 3, 122–123.с.

86. Попович Н. М. Діяльнісно-практичний компонент процесу формування професійно-особистісного досвіду вчителя музичного мистецтва / Н.М. Попович // *Духовність особистості в системі мистецької освіти* : зб. пр. наук. шк. д-ра пед. наук, проф. О.М. Олексюк. Вип.2 / Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. – 160 с. – С.10–18.

87. Притуляк Л. М. Особистісно-професійний розвиток студентів педагогічного закладу вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 68. Т. 2.. С. 126–130.

88. Проколієнко Л. М. & Ніколаєнко Д. Ф. Критерії та показники вихованості. Педагогічна психологія. Київ : Вища школа, 1991. 184 с.

89. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / авт. уклад. Гончаренко С.У.; / за ред. Н.Г.Ничкало. Київ: Вища школа, 2000. 380 с.

90. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.

91. Психологічний словник [Текст] / авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова ; ред. Н. А. Побірченко. - К. : Науковий світ, 2007. - 274 с.

92. Радкіна В. Ф. Інтегративний підхід як принцип організації професійної підготовки майбутніх учителів. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2005. № 21. С. 61- 64

93. Роганова М. В. Виховання духовної культури у студентів вищих навчальних закладів в інтегрованих групах навчання: теорія і практика : монографія. Краматорськ : ДІТМ МТУ, 2010. 454 с.

94. Рогульська О. Структура готовності майбутніх учителів іноземної мови до професійної діяльності в умовах Нової української школи / О.

Рогульська // Освітній простір України. - 2018. - Вип. 12. - С. 145-155. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oru_2018_12_23

95. Романишина Л.М. Використання праксеологічного підходу під час професійної підготовки студентів до розв'язування конфліктів. Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2017. № 4 (59). С. 447–451., с. 448

96. Романовська Л. І. Праксологічний підхід: теоретико-методичні аспекти. Інноваційна педагогіка. Випуск 25. Т. 2. 2020. С. 157-161

97. Самойленко, Н.Б. (2018). Preparing students to meet the demand for 21-century skills: opportunities, challenges, expectations. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія, 1(12), 93–99.

98. Семенов О. М. С-30 Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: Монографія.- Суми: ВВП "Мрія-1" ТОВ, 2005.- 404 с.

99. Сікорський П. Основні педагогічні підходи та їх вплив на формування навчальних технологій. *Освітні обрії*. 2021. № 1 (52), С. 96–99.

Режим доступу:
<http://lib.pnu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/11028/1/5349%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-13196-1-10-20210919.pdf> (дата звернення: 12. 10.2021).

100. Скиба В. Суспільствознавчі дисципліни : концепція викладення / В. Скиба // Рідна школа. – 1997. – № 9. – С. 41-47.

101. Сорока К. О. Основи теорії систем і системного аналізу: навч. посіб. Харків: ХНАМГ, 2004. 291 с.

102. Соціолого-педагогічний словник / укл. С. У. Гончаренко, В. В. Радул, М. М. Дубінка та ін.; за ред. В. В. Радула. К.: «ЕксОб», 2004, 304 с.

103. Сусь Б. А. Діяльнісний підхід як ефективний спосіб забезпечення дієвості знань / Б. А. Сусь, М. І. Шут : Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Бердянськ, 2007. № 4. С. 5–8, с. 5–8

104. Теорія і методика професійної освіти : навч. посібник / за ред. З. Н. Курлянд. Київ : Знання, 2012. 390 с.
105. Ткаченко Л. П. Підходи до оцінювання знань в умовах застосування інноваційних технологій навчання // Сучасні педагогічні технології підготовки фахівців нового покоління: матеріали IV Міжнародної конференції. - Кривий Ріг, 2006. - С. 207-211.
106. Федірчик Т. Д. Розвиток педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи (теоретико-методичний аспект) : монографія. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2015. 448 с.
107. Філософський енциклопедичний словник. Режим доступу: <http://slovopedia.org.ua/104/53409/1085398.html>
108. Філософський словник / за ред В. І. Шинкарука, Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди, Київ : «Абрис». 2002, 751 с.
109. Хміль Ф.І. Основи менеджменту: підручник/ Хміль Ф.І. – Вид 2-ге, випр. доп. – К.: Академвидав, 2007. – 576 с.
110. Царенко І.Л. Проектна технологія у практичній підготовці майбутніх учителів до професійної діяльності / Ірина Царенко // Наукові записки. Сер. Пед. науки: [зб. наук. праць] / Кіровоградський держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2012. – Вип. 108, ч. 2. – С. 142-146. 328
111. Цибульська Л. І. Структурно-компонентний аналіз готовності майбутнього вчителя літератури до інноваційної професійної діяльності [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/download/2953/2683/>
112. Чайка В. М. Основи дидактики. Навчальний посібник. «Академвидав». 2011. 240 ст
113. Чайка В. М. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: монографія / за ред. Г.В. Терещука / В. М. Чайка. - Тернопіль: ТНПУ, 2006. - 275 с.
114. Чередніченко Г. А. Культурологічний підхід до формування особистості майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки. Режим доступу

: <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2007/1/66.pdf>. (дата звернення : 14. 05. 2019)

115. Чередніченко Г. А. Культурологічний підхід до формування особистості майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки. Режим доступу: <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2007/1/66.pdf>. (дата звернення: 12. 04. 2020)

116. Шабанова Ю. О. Філософія культури : підручник. Дніпро : ЛІРА, 2019. 240 с.

117. Шабанова Ю.О. Системний підхід у вищій школі: підруч. для студ. магістратури/ Ю.О. Шабанова; М-во освіти і науки України; Нац. гірн. ун-т. – Д.: НГУ, 2014. – 120 с.

118. Шалімова І.М., Шалімова А.С. Педагогічні умови успішності професійної діяльності викладача вищого навчального закладу. Проблеми інженерно-педагогічної освіти, 2016, № 52-53, С. 395-404

119. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник. Х. : Прапор, 2004. 604 с., С. 203.

120. Шевнюк О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика. Монографія. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. 232 с.

121. Шевченко Г. П. Концептуальна сутність компетентнісного підходу : європейський вимір. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України*. К. : Педагогічна думка, 2009. С. 121–130. С. 125.

122. Щерба С.П., Щедрін В.К., Заглада О.А. Філософія: навч. посібник Київ: МАУП, 2004, 216 с.

123. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник. К. : Либідь, 2003. 560 с.

124. Якса Н. В. Аналіз педагогічних моделей полікультурної освіти // Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: монографія / ред. О. А. Дубасенюк. – Вид. 2-е, доп. Житомир. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 380 с.

125. Якса Н. В. Основи педагогічних знань / Н.В. Якса. - Навчальний посібник. - Київ.: Знання, - 2007 - 358 с.
126. Янічка-Панек Т. Теорія і практика підготовки вчителів до інтегрованого навчання в І-ІІІ класах початкової школи в Польщі: монографія / Тереса ЯнічкаПанек; за ред. проф. Ф. Шльосека . – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. – 301 с.
127. Яцишин О., Малінка О., Лобачук І. Змішане навчання як засіб формування іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх учителів. Інноваційна педагогіка. 2022. Вип. 51, Том 2, С. 164-167.
128. Boyatzis R. E. The competent manager: A Model for Effective Performance. New York : Wiley, 1982. 328 p.
129. Brittel D., Landshejer V. The wholistic competency profile: A model. Ottawa: Staffing Policy and Program Development Directorate, Public Service Commission of Canada, 1996.
130. Dr. Hans-Jürgen Lindemann The principle of Action-Oriented Learning Berlin, Februar 2002 <http://www.halinco.de/html/docde/HOL-prinzip02002.pdf>
131. Edward Burnett Tylor, Primitive Culture: Researches Into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom, 2016. Vol. 2, Mineola, New York: Dover Publications, (1874). 502 p.
132. Guilford J. The nature of human intelligence. N.-Y. : McGraw Hill, 1967. 290 p.
133. Hartle F. How to Re-engineer your Performance Management Process. London : Kogan Page, 1995. 245 p.
134. John Biggs. Aligning teaching and assessing to course objectives Teaching and learning in higher education: New trends and innovations. University of Aveiro, 2003. 9 pp. [Електронний ресурс]. Режим доступу : https://www.dkit.ie/.../Aligning_Reaching_and_Assessing_to_Course_Ob (дата звернення: 14.10.2021).

135. Johnson D. W., Johnson R. T. Assessing students in groups : Promoting group responsibility and individual accountability. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2004. 206 p., P. 138.
136. Ludwig Von Mises. Human Action: A Treatise on Economics. Martino Fine Books (October 10, 2012). 908 p.
137. Norton S. M. Peer assessment of performance and ability: an exploratory meta-analysis of statistical artifacts and contextual moderators. *Journal of Business and Psychology*. 1992. Vol. 6, № 3. P. 387–399.
138. Peer Assessment: Definition, Benefits, Challenges. ChalkyPapers, 13 Feb. 2022, chalkypapers.com/peer-assessment-definition-benefits-challenges/. Accessed 21 Aug. 2022.
139. Raven, J., Stephenson, J. (Eds.). Competence in the Learning Society. New York : Peter Lang. 2001. 348 p.
140. Sluijsmans D. M. A., van MerrKnboer J. J. G, Dochy F. J. R. C. Peer Assessment in Problem Based Learning. *Studies in Educational Evaluation*. 2001. Vol. 27, № 2. P. 153–173.
141. Torrance E. Torrance test of Creative Thinking. Bensville IL : Scholastic Testing Service, 1966. 234 p.
142. White R. W. Motivation reconsidered : the concept of competence. *Psychological review*. 1959. № 66 (5). P. 297–333.
143. Woodruffe C. Competent by any other name. Presential Management. 1991. September. P. 30–33.

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ІНТЕГРАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ПРЕДМЕТІВ

2.1. Виокремлення та обґрунтування організаційно-педагогічних умов інтеграції діяльнісного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів

Сучасні реалії вимагають від вчителя нової генерації бути не лише транслятором знань для підростаючого покоління, а й особистістю, що усвідомлює власну національну ідентифікацію, культурні цінності, зберігає і продовжує культурно-історичні традиції. Майбутній вчитель суспільствознавчих предметів, окрім необхідних знань, виховує національно-свідому особистість, чесного громадянина та патріота власної країни. Розглядаючи підготовку майбутніх вчителів, забезпечення їх гармонійного розвитку у професійній та особистій сфері може відбуватися у відповідній системі, яка може функціонувати за створення відповідних умов.

Результативність функціонування педагогічних систем залежить від адекватного вибору умов, що здатні забезпечити не тільки стійкі показники окремих педагогічних результатів, а й стабільність покращення якості освіти загалом [73, с.58]. Тому чітко визначенні організаційно-педагогічні умови будуть сприяти ефективній інтеграції діяльнісного підходу майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів.

Нині у науковому педагогічному світі немає єдиного підходу до визначення «педагогічні умови» та «організаційно-педагогічні умови». Ці поняття різняться за своєю суттю, про свідчать дослідження науковців (К. Байша [10], А. Литвин [71], О. Малихін [73], І. Матійків [74], О. Пехота

[93], І. Підласий [94], О. Повідайчик [95], О. Сагач [104], А. Семенова [112] та ін.).

Тлумачення поняття «умова» є багатограним та не має однозначного підходу. Умову розглядають як «правило, що забезпечує нормальну роботу чого-небудь та виражає ставлення предмета до оточуючих його явищ, без яких він не може існувати» [10, с. 39]. Академічний тлумачний словник української мови пропонує визначення «умови» як «необхідну обставину, що робить можливим здійснення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [2].

У психології умова є як сукупність відповідних явищ, що впливають на розвиток особистості. Такий підхід зумовив виокремленню психологічних умов до яких першочергово відносять мотиви, спрямованість, інтереси, нахили, здібності, обставини навчання та виховання, організація навчального та професійного середовища, соціального оточення, культурних цінностей тощо [74, с. 70].

У педагогіці умовою визначають сукупність перемінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що позначаються на фізичному, психічному, моральному розвитку людини, її поведінці, вихованні й навчанні, формуванні особистості. Поряд з визначенням «умова», розглядають поняття «педагогічна умова» яке трактують як «обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей» [112, с. 243].

До визначення «педагогічні умови» є багато підходів. Їх розглядають у вигляді «комплексу практично реалізованих в освітньому процесі вищого навчального закладу (закладу вищої освіти) заходів, спрямованих на підготовку професійного становлення фахівця» [73, с. 50].

Українська дослідниця О. Пехота презентує педагогічні умови як «категорію, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, котрі об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети» [93].

Сучасні дослідники також розглядають педагогічні умови через призму впровадження інновацій в освітній процес та вважають їх таким, що «спеціально створюються в освітньому процесі з метою підвищення ефективності або реалізації певних інновацій». Педагогічні умови у педагогічних пошуках здебільшого пов'язують з «системою певних форм, методів, матеріальних чинників, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети» та розглядають через призму психологічних аспектів, які є генеральними чинниками впливу на зовнішні та внутрішні обставини освітнього процесу й особисті параметри всіх його учасників [71].

У вітчизняній педагогіці організаційно-педагогічні умови розглядають як організацію освітнього середовища, вибір спеціальних засобів, методів, форм навчання, що є умовами, організованими викладачем, у яких відбувається діяльність викладача і студента та реалізують заплановані завдання та від яких залежить результат педагогічного процесу у вищій школі [77, с. 87].

У підготовці майбутнього вчителя організаційно-педагогічні умови зорієнтовують на забезпечення неперервного професійного зростання педагога, що залежить від відповідного комплексу взаємопов'язаних та взаємообумовлених компонентів [104].

Також ми погоджуємося з баченням науковців щодо організаційно-педагогічних умов як таких, що мають позитивний вплив на ефективність освітнього процесу у розрізі організації та впровадження інформаційного середовища, обов'язкове забезпечення професійної направленості дисциплін, розроблювання та застосовування модульних програмових курсів, організація взаємозв'язку між дисциплінами фахового та загального спрямування [95, с. 16]. У запропонованому визначенні прослідковується тісний зв'язок освітнього процесу із сучасними комп'ютерними технологіями та їх нерозривною взаємодією, що є актуальним для впровадження інноваційних навчальних технологій.

До організаційно-педагогічних умов, що забезпечать ефективну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих дисциплін відносять: збагачення мети, змісту і форм викладання дисциплін професійно-педагогічного циклу ідеями та концепціями використання дослідницької діяльності та технології у шкільній суспільствознавчій освіті; впровадження спецкурсів у структуру професійно-педагогічної підготовки; трансформацію форм і напрямків науководослідницької роботи студентів у контексті вироблення у них мотивації до організації дослідницької роботи у майбутній професійній діяльності та вмінь, що забезпечать її реалізацію; спрямування педагогічної практики студентів на набуття досвіду використання дослідницької технології на уроках суспільствознавчих дисциплін [44].

Отож, *організаційно-педагогічні умови, що забезпечують інтеграцію діяльнісного підходу у професійній підготовці майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів* розглядаємо як більш ширше поняття ніж педагогічні умови та такі, що охоплюють не лише низку умов, а є організованим процесом та залежать від діяльності усіх суб'єктів освітнього процесу, так як організацію будь-чого розглядаємо як активну діяльність. *Організаційно-педагогічні умови* розглядаємо також як комплекс вимог, що створюють позитивний психолого-педагогічний клімат для ефективного формування майбутнього вчителя суспільствознавчих предметів через пасивну (теоретичну), активну (практичну) та самостійну діяльність в освітньому процесі, що сприяє процесу професійної підготовки та здобуття професійного досвіду. У нашому дослідженні пропонуємо організаційно-педагогічні умови які забезпечують ефективне інтегрування діяльнісного підходу у професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів.

2.1.1. Забезпечення сприятливого соціально-психологічного клімату в освітньому середовищі студентів та викладачів як необхідного фактору для ефективної інтеграції діяльнісного підходу у професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів

У професійній підготовці сучасного вчителя першочерговим є формування його як особистості і лише згодом як кваліфікованого працівника. Основним у підготовці майбутнього вчителя суспільствознавчих предметів є створення психологічної основи, за допомогою якої та на фундаменті якої буде сформовано професійні якості, здібності та закладено обсяг необхідних професійних знань з інтеграцією діяльнісного підходу. Запропонована нами організаційно-педагогічна умова, в основному, базується на психологічних особливостях юнацького віку, так як вважаємо психологічну основу першочерговою у формуванні професійної підготовки особистості та її онтогенезі.

Студентський вік, відповідно вікової періодизації, зазвичай, охоплює два вікових періоди – частково ранню юність (15 – 18 років) та юність (18 – 21 рік). Характерним для цього періоду вітчизняні психологи вважають початковою стадією фізичної зрілості, що сприяє фізичним та розумовим навантаженням, але при цьому не завжди супроводжується формуванням соціальної та психологічної зрілості. Також науковці виокремлюють студентство як оптимальний статус для юнацького віку, наголошуючи на оптимальну адаптацію до навчального закладу. У цей період студенти отримують загальну та професійну освіту, шліфують свій інтелект, накопичують комунікативний досвід. Важливим у юнацькому віці є висока гнучкість соціальних ролей, що дає можливість прилаштовуватися до людей різних статусів, статі та віку, також відбувається комунікативне експериментування, пошук співрозмовників та здобуття комунікативного досвіду [106, с. 213] Аналізуючи психологічні особливості студентського віку, можемо стверджувати, що роль закладу освіти є провідним у формуванні інтеграції молодого людини у соціум та допомога їй у соціалізації,

професійному самовизначенню та ідентифікації. Також потрібно пам'ятати, що це період самоствердження особистості та невизнання авторитетів і, у тому числі, викладачів, що може знизити бажання студента до освоєння професії. На відміну від шкільної освіти, студенти, особливо педагогічних закладів вищої освіти, звертають особливу увагу на компетентність викладача, його професійну майстерність, здатність до безконфліктного, без упередженого та довірливого спілкування. Тобто, помилки викладача або низький рівень професійної компетентності може призвести до небажання студента освоювати професію вчителя.

Окрім впливу викладача на бажання молодшої людини до професійної підготовки, необхідно пам'ятати про міжособистісні відносини у студентському колективі. Самоствердження, яке є основним стержнем особистості у юнацькому віці, може призводити до труднощів у спілкуванні та призводити до конфліктів з ровесниками, а юнацький максималізм буде створювати проблеми психологічної сумісності у колективі, непорозуміння та призводити до негативного соціально-психологічного клімату в освітньому середовищі. Тому, необхідною умовою для ефективної інтеграції діяльнісного підходу у професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів ми виокремили забезпечення створення соціально-психологічного клімату.

Питання соціально-психологічного клімату в освітньому процесі є не новим та ще наприкінці минулого століття ця проблема прослідковувалася у працях вітчизняних науковців (В. Горленко [100], Л. Карамушка [57], С. Редько [101], Н. Сосновенко [100] та ін.).

Низка вітчизняних науковців стверджують, що соціально-психологічним кліматом є «якість колективу, що визначається міжособистісними відносинами, які створюють стійкі групові настрої й думки». Такий прояв розглядають через стійкий психічний настрій колективу через різнобічні форми прояву у всій його життєдіяльності. Також науковці розглядають соціально-психологічний клімат через групові ефекти, до яких

відносять настрої і думку колективу, індивідуальне самопочуття й оцінку умов життя, робота особистості у колективі [100, с. 82].

У наукових дослідженнях у структурі виділяють такі основні елементи як: психологічний елемент клімату - відображення в інтелектуальних, емоційних та вольових станах і властивостях колективів освітніх установ; соціальний елемент - відображає міру репрезентативності у кліматі освітніх закладів соціальних вимог, які висуває суспільство в даний конкретний період його розвитку [57].

Зазвичай, у наукових дослідженнях розкривають проблеми соціально-психологічного клімату педагогічного колективу але ми вважаємо, що їх можна розглядати як елементи соціально-психологічного клімату студентського колективу педагогічного закладу вищої освіти. Адже у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя суспільствознавчих предметів необхідно створювати не лише умови для засвоєння знань, а й намагатися створити умови, що будуть схожими до професійної діяльності, що надасть змогу формувати педагогічний досвід.

До структурних елементів психічного клімату педагогічного колективу освітнього закладу відносять: «ставлення членів колективу до виконання професійно-рольових функцій, що емпірично може виявлятися в мірі педагогічної майстерності, наявності мотивації професійного вдосконалення; ставлення до колег по роботі і керівництва освітнього закладу, що впливає на характер, зміст і інтенсивність стосунків із ними (ділових і міжособистісних); ставлення працівника до світу в цілому, що визначає його світогляд, рівень соціальної активності; ставлення до самого себе, що проявляється в його «Я-концепції» [57, с. 54]. Аналізуючи запропоновані структурні елементи ми вважаємо їх такими. Що можуть відповідати вимогам соціально-психологічного клімату студентської групи але за умови, що це студенти педагогічного закладу вищої освіти, так як студентам іншого за фахом навчального закладу вони можуть бути не суттєвими.

Соціально-психологічний клімат є багатограним але ми виокремлюємо ті елементи, що є суттєвими та сприятимуть ефективності інтеграції діяльнісного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів. Звичайно, що до елементів соціально-психологічного клімату можна віднести усі психологічні особливості студентської вікової категорії та соціальні впливи на цю категорію молодих людей. Але ми виокремили ті, що вважаємо необхідними для студентів педагогічної вищої школи та ті на які необхідно акцентувати увагу при інтеграції діяльнісного підходу у професійну підготовку. До цих елементів ми відносимо мотивацію та адаптацію.

Науковці вважають, що «оптимальний соціально-психологічний клімат може бути дієвим мотиваційним чинником, адже він є необхідною соціально-психологічною умовою, передумовою для задоволення таких фундаментальних потреб індивіда як соціальної потреби: потреби в причетності, любові; потреби у повазі (вони забезпечують визнання, самоповагу і повагу інших, належну самооцінку досягнень, компетентності, статусу, престижу); потреби у самовираженні, тобто у реалізації своїх потенційних можливостей (потреби у творчості, створенні нового, оригінального, у реалізації себе як професіонала, як особистість)» [100], тобто, мотивація охоплює ті чинники, що сприяють діяльності.

У науковій літературі побутує визначення «мотивації» та «мотиву», які різняться за своїм значенням. Мотив тлумачать як «спонукальну причину дій, вчинків людини, спрямованих на потребу та її задоволення, те, що штовхає до дії», тоді як «мотивацію» розглядають більш ширшим поняттям та розглядають її як систему мотивів або стимулів, чинників, що детермінують конкретну діяльність, поведінка особистості [125, с. 48].

У мотивації науковці виділяють таку групу мотивів: соціальні (усвідомлення соціального значення учіння, розуміння особистісно-розвивального значення учіння, потреба у розвитку світогляду і розуміння навколишнього світу і т.п.); пізнавальні (інтерес до отримання знань,

допитливість, прагнення до розвитку пізнавальних здібностей, отримання задоволення від інтелектуальної діяльності і т.п.); особистісні (почуття власної гідності і честолюбство, прагнення користуватись авторитетом) [65, с. 15]. Мотивація пов'язання з діяльністю особистості та спонукає особистість до результативності розпочатої справи у тому числі і мотивацію до навчання.

Мотивацію до навчання розглядають як окреме явище у мотивації молодшої людини та виокремлюють мотиви, що на неї впливають: соціальні (почуття обов'язку і відповідальності, усвідомлення соціального значення навчання, прагнення зайняти певну позицію в стосунках з оточуючими, отримати схвалення); пізнавальні (орієнтація на оволодіння новими знаннями, закономірностями, орієнтація на засвоєння засобів одержання знань); комунікативні (спілкування); мотиви саморегуляції (орієнтація на одержання додаткових знань і побудову спеціальної програми самовдосконалення) [65].

Мотивація до навчання є необхідною особливо для студентів перших курсів. Її відсутність може спричинити відмову від професійної підготовки та залишення навчального закладу. Високий рівень мотивації спонукає до освоєння професійних знань, самостійності, самоактуалізації. Мотиватором студентів може бути сам викладач, завданням якого є створення таких умов, щоб викликати бажання студентів до навчання, бути для них авторитетом. Викладач може стимулювати зовнішню мотивацію студентів до професійної підготовки через діяльність, тобто, нестандартне проведення занять, оцінювання, спілкування, високий рівень професійної компетентності і т.п., тобто, створити такі умови, які будуть направляти майбутніх вчителів до засвоєння спеціальних знань та покращення професійної підготовки. Ми вважаємо доцільним акцентувати увагу на впровадженні інноваційних технологій навчання, що спричинить послідовну реакцію та збудить інтерес у студента, а зацікавленість - це є внутрішній мотив. Поєднання цих мотивів, як єдиної системи та які залежать від викладача, створить підґрунтя для стійкої мотивації у професійній підготовці майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів.

З огляду на вікові особливості студентів, нами до психологічних елементів виокремленої умови ми відносимо адаптацію. Не зважаючи, що поняття «адаптація» з'явилося для позначення фізіологічних особливостей людини (пристосування органів чуття), воно також тісно закріпилося як психолого-педагогічне явище. У психології «адаптацію» як «процес пристосування організму, особистості до зміни оточуючих умов життя, діяльності за допомогою фізіологічних, психічних і соціальних реакцій, спрямованих на створення передумов нормального функціонування у незвичних умовах» [108, с. 12]. У психологічних дослідженнях виділяють такі види адаптації як фізіологічну, психічну, соціально-психологічну, психофізичну та професійну.

Низка вітчизняних науковців також виокремлює види адаптації як процесу необхідних для існування особистості дій, до таких видів адаптації віднесли: біофізіологічну (забезпечення нормальної життєдіяльності організму та його трудову активність); психічну (психологічна) (найбільш довершений, складний пристосувальний процес, який залежить від психічного стану й умов розвитку людини); соціальну (організація мікросоціальної взаємодії, формування адекватних міжособистісних стосунків, оптимальних для реалізації поставленої мети і цілеспрямованих дій); професійна (формування загальних уявлень про характер вимог, які висуває майбутня професія до особистості та готовності студентів до успішного оволодіння обраною професійною діяльністю); дидактична (максимально пов'язана з професійною за умови, якщо студент, навчаючись у ЗВО, постійно проектує себе на майбутню професію, сприймаючи навчання як головну умову формування професійної компетентності, необхідної у майбутній професійній діяльності) [1].

До визначення поняття «адаптації» науковці не мають єдиного погляду. Поняття адаптації широко описується в педагогічних наукових джерелах з погляду адаптації студентів до навчання. Серед різноманіття поглядів на це питання у педагогічних дослідженнях нам імponує підхід де адаптація

пов'язується з активною дією та транслюється як «динамічний процес фізіологічних та психологічних перетворень особистості та оптимізації навчального середовища, викликаний організованою взаємодією викладача і студента, результатом якого є вироблення стратегії, яка дозволить ефективно задовольняти власні потреби, що виникають у процесі навчання у стінах ЗВО» [70, с. 13]. Це визначення охоплює широкий спектр адаптації та факторів на які вона здатна впливати через діяльність суб'єктів освіти у процесі професійної підготовки.

Адаптацію із педагогічним та соціальним процесом поєднує у своїх дослідженнях О. Василенко та вважає соціально-педагогічну адаптацію студентської молоді процесом або результатом активного пристосування студента до умов функціонування вищого закладу освіти за допомогою різних заходів. Така адаптація, за твердженням авторки «здійснюється системно, за допомогою впливу всіх структур ЗВО у процесі навчання, виховання та в позанавчальний час» [22]. Тобто, соціально-педагогічна адаптація охоплює усі процеси та суб'єкти освітнього процесу через їх діяльність у рамках професійної підготовки.

У наукових доробках сучасні дослідники також визначають складники соціально-психологічної адаптації студентів у ЗВО: професійно-фахова адаптація (пристосування до змісту, умов та самостійної організації навчальної діяльності, формування навичок та спрямувань у навчальній і науковій роботі); активне чи пасивне пристосування особистості до оточення (побудова стосунків і взаємин у студентських групах, формування стилю особистісної поведінки); соціально-фахова адаптація (прийняття суспільних вимог до майбутньої професійної діяльності) [54, с. 76].

Отож, аналізуючи наукові підходи до мотивації та адаптації як необхідних психологічних елементів запропонованої нами організаційно-педагогічної умови можемо стверджувати, що мотивована молода людина, навіть із не високим рівнем базових знань, може досягнути значних успіхів у професійній підготовці, у той час коли студент із доволі високим багажем

базових (шкільних) знань може зазнати поразки як майбутніх фахівець та не удосконалюватися у професійній підготовці і залишитися із початковими знаннями. Але слабка адаптація до закладу вищої освіти або до студентського середовища може призвести до втрати мотивації та негативних наслідків у процесі навчання. Також, мотивація і адаптація може залежати від ставлення викладача до студента, його професійної компетентності. Соціально-психологічний клімат пов'язаний із спілкуванням (комунікація) і професійною ідентичністю, про що вказано у наступній організаційно-педагогічній умові.

2.1.2. Стимулювання майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів до удосконалення педагогічного спілкування та формування професійної ідентичності як основи професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів

Мова охоплює усі сфери людського життя, є найбільшим співтворцем культури та є важливим співфактором у створенні та збереженні культури, оскільки обсяг інформації в мові є передачею людської історії та культурного досвіду в оволодінні світом [12]. Беручи до уваги психологічні особливості юнацького віку де характерним для спілкування є егоцентризм, у процесі якого молода людина намагається самовиражатися та не особливу увагу звертає на співрозмовника, важливим є спрямовувати та формувати культуру спілкування в особистому та професійному руслах. Адже така поведінка у спілкуванні призводить до конфліктів, що може перекинутися і в професійну сферу, а професія вчителя не допускає такої поведінки. Спілкування вчителя є не лише засобом педагогічної взаємодії та впливу, а є метою донесення знань та створення довірливих відносин з учнями.

Спілкування є однією із форм взаємодії людей у процесі їхньої діяльності. У процесі спілкування виділяють три сторони: комунікативну (передача інформації), інтерактивну (взаємодія), перцептивну (взаємосприйняття) [107, с. 112]. До вищого сенсу спілкування відносять

самовизначення, самореалізацію, самоствердження і взаємозбагачення однієї особи через іншу [92, с. 100].

У наукових дослідженнях науковці розділяють поняття «спілкування» та «комунікація». Спілкування у психологічному контексті трактується як «процес взаємодії між двома чи кількома особами, що полягає в обміні між ними інформацією пізнавального або емоційно-оцінного характеру» [99, с. 344] Трактуювання спілкування через психолого-соціальний аспект вказує на його широкий «спектр зв'язків і взаємодій людей у процесі духовного і матеріального виробництва, спосіб формування, розвитку, реалізації та регуляції соціальних відносин і психологічних особливостей окремої людини, що здійснюється через безпосередні чи опосередковані контакти, в які вступають особистості та групи» [86, с. 444].

Комунікацію трактують як смисловий та індивідуально-змістовний аспект соціальної взаємодії, обмін інформацією у різноманітних процесах соціальної взаємодії. Тоді як спілкування передбачає, окрім обміну інформацією, обмін враженнями, душевними переживаннями, почуттями, емоціями, досвідом. Спілкування є більш ширшим поняттям та включає в себе комунікацію, як одну з його складових, що відповідає за соціальну взаємодію [92, с. 100]. На нашу думку, майбутній вчитель суспільствознавчих предметів не має обмежуватися умінням комунікації та лише транслювати інформацію, а опановувати саме педагогічне спілкування, яке буде передавати психолого-емоційний стан інформації та самого співрозмовника, що ми вважаємо педагогічним спілкуванням. Суспільствознавчі предмети для підростаючого покоління не повинні завершуватися знаннями дат чи фактів, учні мають через емоції та критичне мислення розуміти та вивчати ті чи інші події. Для того, що вчитель міг це впровадити у свою професійну майстерність – педагогічне спілкування має бути основою формування професійної компетентності та необхідною умовою професійної підготовки майбутнього вчителя.

У сучасній педагогічній науці спілкування розглядають як «форму навчальної взаємодії, співробітництва педагогів і студентів; складна взаємодія

людей, в якій здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками» [30, с. 437].; соціально-психологічна взаємодія суб'єктів навчально-виховного процесу (педагога й учнів), зумовлена наявністю (чи відсутністю) емоційного і пізнавального контактів між ними, змістом якої є обмін інформацією, досвідом, організація взаємостосунків [102]; психолого-педагогічну систему, в якій вирізняються: суб'єктивний стан учасників спілкування і емоційно-оцінне ставлення їх один до одного – афективний компонент; операціональні акти взаємодії педагога та учнів, які зумовлені включенням їх у соціальну групу – поведінковий компонент; предмет педагогічного спілкування – когнітивний компонент. Спілкування педагога з учнями розглядається як умова, істотний чинник організації педагогічного процесу, управління навчально-пізнавальною діяльністю, коли предметом вивчення стають соціально-психологічні, соціально-етичні «координати» спілкування, його емоційно-психологічні характеристики [55, с. 8].

Нам імпонують вимоги до професійного спілкування майбутнього вчителя запропоновані О. Околович, серед яких акцентується увага на умінні логічно, чітко й адекватно висловлювати свою думку; правильно формулювати запитання та відповіді на них; володіти апаратом аргументування; займати активну позицію під час виробничих нарад, обговорень, «круглих столів»; виступати з пропозиціями; знаходити адекватні прийоми професійного спілкування зі співробітниками й колегами різного ієрархічного рівня; здійснювати виступи перед аудиторією, робити презентації; володіти діловим і мовленнєвим етикетом [84].

Спілкування в освітньому процесі – це обов'язковий діалог між учасниками освітнього процесу, який не може бути одностороннім (вчитель - студент), це міжособистісний взаємозв'язок студент - студент, викладач - викладач, студент – викладач, викладач – студент. Таке спілкування окрім навчального та особистісного фактору несе у собі професійний акцент. Спілкуючись зі студентами, обираючи тип педагогічного спілкування

викладач вказує на модель професійної поведінки, яку, у подальшому, майбутній вчитель буде використовувати у професійній діяльності. Тому правильно організоване спілкування та удосконалення педагогічного спілкування, яке допомагає взаєморозвитку, взаєморозумінню, самовдосконалення та самореалізації є одним із найважливіших умов у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів.

Студентський вік, юність має таку особливість, коли за короткий період особистість може кардинально змінювати свої інтереси, захоплення, прагнення. У цей період першочерговими стають мотиви, які будуть визначати подальший життєвий шлях людини та формувати самовизначення за відсутності достатнього соціального досвіду. Самовизначення є головним новоутворенням ранньої юності, що охоплює першу курси де студенти ще формуються як фахівці та майбутні вчителі.

Самовизначення у психології тлумачать як «центральне особистісне новоутворення раннього юнацького віку, що виявляється як формування його представниками подальшого життєвого плану та способів його реалізації». Також вітчизняні психологи розглядають самовизначення як комплекс, куди входить професійна сфера, сімейна та громадянська сфери. Самовизначення у ранній юності вважають як провідний напрямок у виборі професії, що має свою певну динаміку: дитинство (гра з «примірянням» на себе різних професійних ролей та імітацією відповідної поведінки); підлітковий вік (створення в уяві образу себе як представника привабливої професії); рання юність (попередній вибір професії на основі інтересів та схильностей); юнацтво (практичне прийняття рішення щодо вибору конкретної спеціальності та навчального закладу) [106, с. 229].

Самовизначення вважають співзвучним з ідентичністю. Американський психолог Е. Еріксон пов'язав самовизначення із соціальними факторами та визначив ідентичність як баланс, узгодженість між внутрішніми психічними якостями особистості та її соціальними ролями, діяльністю й поведінкою

[145]. Інший американський психолог А. Ватерман, який також розглядав самовизначеність через соціальну призму, вважав що ідентичність «пов'язана з наявністю в людини чіткого самовизначення, що включає вибір цілей, цінностей і переконань, яких людина потребує в житті» та які є елементами ідентичності. Їх формування відбуваються серед «різних альтернативних варіантів у період кризи ідентичності і є підставою для визначення життєвого напрямку, сенсу життя» [154].

У наукових дослідженнях канадського психолога Дж. Марсія визначається формування ідентичності, яке складається з таких типових варіантів: невизначена (дифузна) ідентичність, відстрочений вибір (мораторій), приречений вибір, зріла ідентичність. Психолог вважав, що ідентичність розвивається упродовж усього життя людини та пропонує два шляхи досягнення ідентичності: поступове усвідомлення деяких даних про себе (ім'я, громадянство, наявність здібностей і т.ін.), цей шлях веде до формування привласненої, або передчасної, ідентичності; самостійне прийняття людиною рішень щодо того, якою їй бути; цей шлях веде до формування досягнутої ідентичності [149].

Цікавим підходом до формування ідентичності є дослідження А. Ватермана, у якому автор відносив кожний елемент ідентичності до будь-якої сфери людського життя та виокремив ті сфери, які вважав найбільш значимі для формування ідентичності: вибір професії й професійного шляху; прийняття та переоцінка релігійних і моральних переконань; вироблення політичних поглядів; прийняття набору соціальних ролей, включаючи статеві ролі та очікування від укладання шлюбу й батьківства [154]. Прослідковуємо той факт, що психолог виокремив вибір професії та професійного шляху як одну із перших сфер формування ідентичності, а інші сфери, на нашу думку, будуть формуватися у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів, так як викладання цих предметів вимагає сформованості ідентичності усіх перерахованих сфер, що створить професійну ідентичність.

У вітчизняній психології професійну ідентичність трактують як «результат дії особистісного прийняття професії» [24].

Низка вітчизняних науковців розділяють поняття «професійна ідентичність» та «професійна ідентифікація». Професійну ідентичність вважають одним із індикаторів професіоналізму та визначають як ототожнення особистості з обраним видом діяльності, тоді як професійну ідентифікацію розглядають як спосіб самоактуалізації людини у сфері професійної діяльності, важливою лінією життєвого і особистого самовизначення, що є найбільш затребуваним видом соціальної ідентичності [4; 56]. Отож, професійну ідентифікацію можна розглядати як вужче поняття, що є складовою ідентичності.

Нам імпонує думка української науковиці А. Борисюк, яка професійну ідентичність вважає «інтегративним поняттям, що об'єднує у собі компоненти особистісної та соціальної ідентичності, багаторівнева динамічна структура, що містить усвідомлені та неусвідомлені компоненти, складова самосвідомості, результат професійного самовизначення, характеристика особистості з погляду її професійної взаємодії з навколишнім світом, що передбачає ставлення до себе як до професіонала, ставлення до професії, ставлення до членів професійної спільноти [19, с. 127].

Отож, важливим для майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів особливо перших курсів створення такі умов, щоб попередній вибір професії на основі інтересів та схильностей поєднався та переріс в усвідомлене прийняття рішення щодо вибору (або уже обраної) спеціальності та навчального закладу, чому першочергово сприяє соціально-психологічний клімат освітнього середовища у якому опинилася молода людина. На нашу думку, позитивне та конструктивне спілкування (особистісне та професійне), трансформація у виборі професії (професійна ідентичність під час навчання) буде сприяти подальшій інтеграції діяльнісного підходу у професійну підготовку майбутнього вчителя суспільствознавчих предметів.

2.1.3. Збагачення професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів креативним потенціалом як базисом руйнування професійних стереотипів та початком впровадження інновацій у педагогічну та виховну діяльність

Сучасна освіта стрімко входить в епоху модернізації навчання та виховання, що залежить від глобальних, іноді, критичних соціальних змін, що відбулися протягом останніх років (COVID-19, війна). Такі зміни вимагають від особистості пристосування до нових обставин, які не дають створенню стереотипів, а вимагають швидких змін відповідно часу. В освітньому процесі такі зміни супроводжуються застосуванням креативного потенціалу у педагогічну діяльність, що створює базис для впровадження інновацій. Інновації не мають обмежуватися лише навчальним процесом, це зміни, що мають прослідковуватися у всіх ланках освітнього процесу, не виключаючи виховний процес. У науковому світі використовують терміни «творчість» і «креативність», але дослідники розмежовують ці поняття.

Діяльність людини, що пройнята елементами нового, вдосконалення, збагачення, розвитку тлумачать як творчість, тоді як «креативність» потрактовують як творчу, спрямовану на створення, новаторську діяльність. Креативний – здатний до вироблення нових, оригінальних ідей та їх втілення, спрямований на творчість [23, с. 1435]. У сучасному тлумачному психологічному словнику креативність зазначають, як «здатність продукувати оригінальні, цікаві та незвичні ідеї, швидко вирішувати проблемні ситуації, відхиляючись від традиційних схем мислення». Творчість трактують як «психологічний процес створення нових цінностей, ніби продовження і заміна дитячої гри. Діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей» [136с. 520]. тобто, креативність виступає як спрямування та мотивація до творчості, створення ідей, які втілюються життя, як життєдіяльна та активна частина творчості. Якщо розглядати історичний аспект виникнення поняття «креативність», то безперечно, що воно походить з англійської мови «creative», що означає творчий, той, що створює.

Впровадження цього терміну для широкого використання у різних сферах людської діяльності почали використовувати на початку минулого століття (1922р.) та позначали ним здатність особистості відмовлятися від стереотипності мислення, що на сьогодні є необхідним у професійній підготовці майбутнього вчителя суспільствознавчих предметів.

Креативність, як розумова здібність спрямовує продукувати нову ідею в будь-якій сфері. З цих позицій креативність – це не отримані знання чи наукова діяльність, а особистісне утворення, що може бути покращено за допомогою різних методів. Креативність – це стійка здатність до продукування новації безвідносно до часу, віку, способу, манери, шляху, технологій, переваг, обставин і обмежень [38, с. 120].

Цікавим підходом до пояснення розбіжностей цих понять у вітчизняній педагогіці є підхід у видатного науковця, педагога, академіка Національної академії педагогічних наук України І. Зязюна, який творчість визначав як процес створення суб'єктивно нового, що ґрунтується на здібності висувати оригінальні ідеї, використовувати нестандартні способи діяльності. Тоді як креативність, у доробках науковця, розглядається як здатність генерувати нові, оригінальні ідеї, знаходити нетрадиційні способи розв'язання проблемних завдань. Також науковець розглядає її як складник творчості [48, с. 37].

У зарубіжній психології креативність вважають здатністю адаптивно реагувати на необхідність нових підходів і нових продуктів. До специфічних властивостей креативного процесу, креативного продукту та креативності особистості відносять: оригінальність, спроможність, валідність, адекватність завданню, придатність естетичною, екологічною, оптимальною за формою, правильність і оригінальність на певний момент [141, с. 451].

Зарубіжні та вітчизняні науковці окреслюють особливості, які є характерними для креативної особистості. Відомий психолог, професор Клермонтського університету (США) М. Чиксентміхаї, який один із перших науковців займався дослідженнями, що пов'язані із розвитком креативності

особистості та власного «Я», у своїй книзі «Креативність: потік і психологія відкриттів і винаходів», стверджує, що будь-яка людина, яка продукує справжні зміни, першочергово має опанувати професію, яка їй до вподоби, та отримати і засвоїти необхідні їй навички та знання. Коли особистість опанує на достатньому рівні своє ремесло, лише тоді вона зможе залишити творчий слід, бо саме досконале володіння правилами професії дозволяє оминати або порушувати їх, створюючи щось нове. Ми погоджуємося із твердженням автора, який вважає, що зробити щось нове, потрібно навчитися добре робити старе [143].

Аналізуючи усі підходи до трактування цих термінів, в освітньому процесі та на початкових етапах педагогічної професійної підготовки, нам імponує термін «креативність», який розглядають особистісним утворенням та здатністю продукування та відтворення ідей, які залежать від рівня здобутих професійних знань, у нашому дослідженні – це педагогічна креативність.

Педагогічну креативність сучасні науковці визначають як «динамічну особистісну якість педагога, яка обумовлює активний пошуковий процес професійної діяльності з метою формування та розвитку самостійної, творчої особистості учня» [41, с. 81].

Креативного вчителя у сучасній освіті характеризують як такого, який має власний стиль викладання та формується під впливом як внутрішніх (попередніх знань, досвіду, професійних якостей), так і зовнішніх факторів (нормативних засад професійної діяльності, необхідності постійного підвищення кваліфікації). До якостей креативного вчителя вітчизняні науковці відносять: силу розуму, гнучкість розуму, витривалість, координація розуму [88с. 145].

У педагогічних дослідженнях виокремлено параметри-характеристики креативності вчителя як чинника розвитку педагогічної творчості: здатність до знаходження і формулювання проблеми; здатність до генерування великої кількості ідей; гнучкість як уміння продумування різноманітних ідей; оригінальність – властивість відповідати на стимули нестандартно; здатність

удосконалювати об'єкт, додаючи деталі; уміння розв'язувати проблеми, тобто здатність до аналізу й синтезу [88, с. 146]. Усі якості та особливості креативного вчителя, здобування досвіду у педагогічній творчій діяльності відбувається під час навчання у педагогічному ЗВО і цьому сприяє педагогічна майстерність викладача, робота студента, освітній простір. З урахуванням того, що інформація, яку потрібно донести до учнів на уроках із суспільствознавчих предметів є доволі різноманітна та обтяжена даними (дати, назви термінів), необхідні навички подання навчального матеріалу такими методами та технологіями, які можуть допомогти легко сприймати великий обсяг інформації при невеликому затраті часу. Такий досвід студент може отримати під час занять із впровадженням інноваційних та інтерактивних технологій які мають за основу виконання креативних завдань, розв'язок нестандартних педагогічних задач, складанням оригінальних навчальних завдань, нестандартним оцінюванням. Тому, креативність є рушійною силою у позбавленні педагогічних стереотипів та впровадження інновацій.

Вітчизняний науковець, видатний психолог і педагог професор І.Бех розглядає одним із генезоутворюючих принципів інноваційної освіти принцип діяльності. До складу цього принципу автор включає творчість та вважає, що творчість «передбачає максимальну орієнтацію освітньої системи на розвиток творчості дитини, одним із показників якої слід вважати розвиток здібностей, які визначають успішність виконання певної діяльності [13, с. 7]. Зважаючи на це визначення ми можемо вважати основою інновації в освіті діяльність, що спрямована на творчість.

Педагогічні інновації – це процес становлення чи вдосконалення теорії і практики освіти, котрий оптимізує досягнення її мети; результат процесу впровадження нового в педагогічну теорію і практику, що оптимізує досягнення освітньої мети. Інноваційна педагогічна діяльність полягає у розробці, поширенні чи застосуванні освітніх інновацій [32].

Поза часом є твердження педагогів, які визначають інноваційну діяльність як «систему цілеспрямованого та керованого вироблення та внесення змін, нововведень у окремі аспекти чи сфери суспільного життя, що охоплює пізнання, проектування, впровадження та моніторинг новацій на різних рівнях творення». Також педагоги виокремлюють основні стратегії інноваційного розвитку, до яких відносять: модерністську (сукупність змін, спрямованих на отримання результатів із використанням традиційних підходів через використання сучасних технологій); трансформаційну (система змін, спрямована на пошук нових форм, умов, способів організації досвіду творчої діяльності); реформаційну (система поступових нововведень, перетворень без змін наявних структур); революційну (глибокі, якісні перетворення, що спрямовані на знищення застарілих структур) [128, с. 24].

Інновації в освіті тісно пов'язують із активною діяльністю та креативністю, а запропоновані науковцями основні стратегії інноваційного розвитку розглядаємо із позиції освітнього процесу та професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів, прослідкувати взаємозв'язок інноваційних технологій з традиційним навчанням і креативністю, та пропонуємо власне пояснення запропонованих стратегій, які потрактуємо: *модерністську* – поєднання традиційного навчання та комп'ютерних, інформаційно-комунікативних технологій, нині це така змушено-популярна інновація як змішане навчання; *трансформаційну* – практичні заняття та самостійна робота студентів, де майбутні вчителі суспільствознавчих предметів не лише здобувають знання, а й творчий досвід за допомогою виконання оригінальних та нестандартних завдань через самостійну роботу та пошуку нових форм та методів, що підвищує рівень креативності; *реформаційну* - змога впровадження інновацій у навчальні форми, методи та технології, які пропонують і демонструють викладачі у процесі проведення занять та у подальшій роботі уміти здійснити зміни (відповідно вікової категорії, теми, напряму і т.п.) які будуть сприяти ефективності проведення уроку; *революційну* – стратегія, яку можуть

використовувати ті, у кого високий рівень професійних знань та компетентності, майбутні вчителі, що здатні на руйнування стереотипів і створення нового. До цього стереотипу можна віднести науково-дослідну діяльність, яка є не лише когнітивною, а й потребує креативності. Тобто, запропоновані стратегії, можна розглядати у відповідній ієрархії, де фундаментом є модерністська стратегія, що потребує не високого рівня професійних знань, а на вершині стоїть революційна стратегія, яка базується на науково-дослідну діяльність студентів.

Описання стратегій інновацій вказує також на тісний зв'язок з діяльнісним підходом, адже, усі інновації можуть відбуватися лише при активній діяльності особистості. Запропоновані нами організаційно-педагогічні умови не будуть ефективними у процесі інтеграції діялісного підходу у професійну підготовку майбутнього вчителя суспільствознавчих предметів, якщо у процесі навчання не буде умов, що сприяють самоосвіті, та проявляються у самостійному засвоєнні знань.

2.1.4. Шляхи ефективного розвитку самоосвіти, що спрямована на інтеграцію діялісного підходу в освітній процес під час вивчення спеціальних дисциплін майбутніми вчителями суспільствознавчих предметів

Основою формування вчителя сучасності нині є збільшення обсягу та посилення ролі самостійного здобування знань, так як він має бути здатним до саморозвитку протягом життя та здатним підвищувати свою професійну компетентність. Про спрямування на самоосвіту в освітньому процесі свідчать програми фахових дисциплін, у яких 2/3 кредита ECTS виділяють на самостійну роботу.

Погляди на самоосвіту в процесі професійної підготовки є суперечливими та не мають єдиного підходу. Беззаперечним є те, що самостійність особистості пов'язана з активною роботою думки, почуттів та волі. Такий зв'язок вважають багатостороннім та розглядають його як розвиток «розумових та емоційно-вольових процесів – необхідна передумова

самостійних суджень та дій» та «судження та дії, що виникають в ході самостійної діяльності, укріплюють та формують здатність не тільки приймати мотивовані дії, але й добиватися успішного виконання прийнятих рішень не зважаючи на можливі труднощі» [110].

Про важливість самоосвіти йдеться і в державних законодавчих документах, таких як Закон України «Про освіту», де зазначено, що самоосвіта є інформальною освітою, яка передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю [46].

Широке трактування поняття подається у «Енциклопедії освіти» де «самоосвіту» розглядають як цілеспрямовану, планову самостійну роботу педагога з метою підвищення власної професійної майстерності. Також самоосвіту представляють із різних позицій, як професійну функцію, метою якої є підвищення власної професійної майстерності; процес цілеспрямованого та систематичного вдосконалення, розвитку самого себе та своєї діяльності; як вид, форма, засіб пізнавальної діяльності. Також у цьому словнику вказують на самоосвіту як «самостійну пізнавальну діяльність людини, спрямовану на досягнення певних особистісно значущих освітніх цілей: задоволення загальнокультурних запитів, пізнавальних інтересів у будь-якій сфері діяльності, підвищення професійної кваліфікації тощо» [43, с. 798]. Самоосвіта відбувається в процесі освітньої діяльності без проходження систематичного курсу навчання у стаціонарному навчальному закладі і є невід'ємною частиною освіти, що сприяє поглибленню, розширенню і більш міцному засвоєнню знань [125, с. 96].

Спеціально організованою, самостійною діяльністю, спрямованою, відповідно до мотивації і мети особистості розглядають самоосвіту вітчизняні дослідники, також вказуючи на те, що вона спрямована на пошук і творче опрацювання інформації для опрацювання нових знань, щодо саморозвитку (самовдосконалення) й самореалізації (самоактуалізації), сучасними способами і засобами дій [64, с. 99]. Таке визначення спрямовує до

використання традиційних та інноваційних навчальних технологій під час самостійного виконання завдань, про що може свідчити використання сучасних засобів навчання під час традиційного навчання.

У сучасній вітчизняній педагогіці необхідною умовою у процесі професійної підготовки студентів виступає самоосвіта яка виконує низку функцій: «спонукає студента стати активним учасником навчального процесу; виступає критерієм оцінювання навчальних досягнень студентів; виконує функцію глобалізації знання та швидкого взаємообміну за допомогою мережі Інтернет; виступає мотивувальним чинником самовдосконалення та професійного зростання фахівця після завершення підготовки у ЗВО; забезпечує реалізацію принципу «освіта протягом усього життя», сприяючи постійному вдосконаленню знань відповідно до наукового та технологічного розвитку суспільства» [76, с. 114]. Тобто, функції самоосвіти студентів охоплюють мотивацію; здатність до оцінювання та самооцінювання; уміння гнучкого мислення та навички роботи з комп'ютерними технологіями та Інтернет-мережами; здатності самовдосконалення не лише в освітньому процесі ЗВО, а й поза його межами та після закінчення навчального закладу; спонукає до самоактуалізації у професійному спрямуванні.

Ми погоджуємося з Т. Потапчук, що організація самоосвіти майбутніх вчителів є складною та передбачає низку спрямувань, таких як: «зв'язок самоосвіти з практичною та майбутньою професійною діяльністю студента; систематичність і послідовність самоосвіти, постійне ускладнення її змісту і форм; комплексний підхід до організації вивчення обраного напрямку самоосвіти; індивідуальний характер самоосвіти як найбільш гнучкої форми набуття знань; гласність і наочність результатів самоосвіти у студентському колективі; створення умов для звернення до нових досягнень науки і передового педагогічного досвіду; завершеність самоосвітньої роботи на кожному її етапі (доповіді, виступі тощо)» [98, с. 63].

Науковці виокремлюють такі важливі елементи, які входять до складу самоосвіти у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів: «цілісний

емоційно-особистісний апарат (внутрішня потреба в самовдосконаленні, особистісні цінності, емоційно-вольовий механізм, загальні розумові здібності тощо); система знань, умінь, навичок із самоосвіти, що засвоюється особистістю (повнота і глибина сформованості наукових понять, взаємозв'язок між ними, уміння співвідносити наукові поняття з об'єктивною реальністю, розуміння відносності знань і необхідності уточнення їх шляхом систематичного пізнання тощо); уміння та навички грамотно працювати з основними джерелами соціальної інформації, зокрема книгами, бібліографічними системами, автоматизованими інформаційно-пошуковими засобами, радіо, телебаченням, спеціалізованими лекторіями (уміння орієнтуватися у великих обсягах інформації, вибрати головне, зафіксувати його тощо); система організаційно-управлінських умінь і навичок (ставити і виконувати завдання самоосвіти, планувати свою роботу, вміло розподіляючи зусилля та час на різноманітні обов'язки, створювати сприятливі умови для самодіяльності, здійснювати самоконтроль, самоаналіз результатів і характеру самодіяльності тощо)» [35, с. 255].

Під час навчання у ЗВО самоосвіта, здебільшого, відбувається також як самостійна робота студента. Самостійну роботу студентів (СРС) розглядають як «процес організації цілеспрямованої самостійної роботи майбутніх спеціалістів, яка повинна привити їм професійні якості, уміння, навички, інтерес до обраної професії, потребу нею займатися». СРС поєднує різні види індивідуальної та колективної діяльності студентів, які здійснюються під керівництвом, але без посередньої участі викладача у спеціально відведений для цього аудиторний або поза аудиторний час [58]. Отож, самостійна робота студента є не лише індивідуальним явищем, це може бути проявом групової роботи, коли для виконання одного самостійного завдання об'єднується група або міні-група студентів у яких одна ціль але різні спрямування (наприклад, завдання створення Інтелект-карт, групового проекту і т.п.). Також, коли йдеться про самоосвіту, можуть бути задіяні і позааудиторні культурологічні заходи, концерти, вистави і т.п.

У процесі самоосвіти студентів закладів вищої освіти розрізняють низку форм самостійної роботи: «спеціальна професійна освітня підготовка; підвищення кваліфікації (під час навчання на молодших і старших курсах і в канікулярний період); індивідуальна самоосвіта за допомогою засобів масової інформації; робота з навчальною, науковою літературою в бібліотеках; відвідування спеціалізованих виставок, семінарів, майстер-класів, наукових конференцій, симпозіумів; самостійні наукові дослідження, колективні та групові дослідження, участь у експериментах; розробка творчих завдань і т.п.» [117, с.33].

Аналізуючи підходи до самоосвіти, необхідно акцентувати увагу на її джерелах, які нині різняться своїм різноманіттям. У студентів початкових курсів складається хибна думка щодо самоосвіти під час навчання та виконання самостійної роботи. Доступність до джерел інформації, Інтернету та його мереж, ЗМІ не завжди є позитивним фактором у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів. Таке різноманіття призводить до відповідних проблем: неперевіреність використаних фактів; відсутність критичного мислення (довіра до усього написаного, почутого або побаченого); нездатність та небажання моніторингу великої кількості інформації; використання робіт іншої людини, плагіат; втрата мотивації до науково-пошукової роботи (усе готове є в Інтернеті); втрата «спілкування» з науковими джерелами інформації.

Для вирішення таких проблем мають залучатися викладачі та спрямовувати студентів у тому руслі, яке потребує виконання завдань. Необхідно враховувати, що самоосвіта тісно пов'язана із самовихованням спонукає студентів до досягнення цілей у професійній підготовці. Викладач може рекомендувати (лише як рекомендація, а не як наказ до виконання) сайти з достовірною інформацією; навчальну, наукову, художню літературу; методично-довідкову літературу; матеріали засобів масової інформації; прослуховування відкритих лекцій; відвідування культурно-просвітницьких заходів; зустрічі із видатними особистостями в освітній сфері і т.п.

Отож, самоосвіта є необхідною складовою освітнього процесу майбутніх вчителів, а її розвиток буде запорукою для досягнення високого рівня професійної майстерності. Якість викладання суспільствознавчих предметів, багато в чому, залежать від сучасних подій, наукових відкриттів, новітніх навчальних форм, методів та технологій, науково-технічних досягнень. Така «залежність» потребує безперервного професійного удосконалення, основою якого є самоосвіта. Самоосвіта не можлива без активної діяльності особистості, так як і інтеграція діяльнісного підходу неможлива без самоосвіти, яка слугує провідником між професійною підготовкою та повсякденною особистою допитливістю, пронизує аудиторні позааудиторні заняття та дозвілля студента. Тому, запропонована нами організаційно-педагогічна умова є необхідною складовою інтеграції діяльнісного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів.

Усі організаційно-педагогічні умови є необхідні, а не виконання однієї з умов може призвести до ускладнень в інтеграції діяльнісного підходу в процес професійної підготовки майбутніх вчителів.

2.2. Обґрунтування педагогічних технологій для забезпечення ефективної інтеграції діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів

Зміни, що відбуваються у житті країни та кожної людини, безпосередньо впливають на розвиток майбутніх фахівців усіх напрямів. Освітній процес залежить від соціальних, економічних, політичних впливів, що призводить до необхідності гнучкості та зміни підходів у вищій освіті. Тому сучасна професійна підготовка майбутніх вчителів потребує перегляду застосування звичних педагогічних технологій для майбутніх вчителів.

У Законі України «Про освіту» вказано на те, що метою освіти є «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства,

її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [65]. Для забезпечення мети необхідне впровадження в освітній процес оновлених педагогічних технологій, їх ефективне поєднання та цільове застосування, що забезпечить цілісність та системність освітнього процесу. У процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів лягає подвійна відповідальність, так як вони є не тільки тими особами, на кого спрямована мета освіти, а й тими, хто має її впроваджувати у життя через навчання майбутнього покоління. Тому важливим у професійній підготовці майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів є опанування спеціальними знаннями та готовність до застосування різноманітних педагогічних технологій (їх поєднання, міксування і т.п.), що буде свідчити про високий рівень професійної майстерності. Досвіду застосування педагогічних технологій майбутні вчителі можуть здобути у процесі навчання, на заняттях із спеціальних (або вибіркових) дисциплін але ефективність такого досвіду може відбутися лише за умови інтеграції діяльнісного підходу в процес професійної підготовки.

Поняття «технологія» у перекладі з грецької - «*techne*» - мистецтво, «*logos*» - наука, отже, - це наука про майстерність. У різноманітних словниках поняття «технологія» тлумачиться по різному, як «сукупність способів переробки матеріалів, виготовлення виробів, надання послуг; процеси, що супроводять ці види робіт» [123, с. 573]; «сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чогонебудь» [122].

З погляду сучасної філософії у формуванні особистості технологія постає «своєрідним наочним способом самоствердження у світі природи на підставі праці й пізнання і одночасно розгортанням у цьому процесі людських здібностей та творчих обдарувань» [47. С. 23].

Отже, *навчальну технологію у процесі професійної підготовки* розглядаємо як процес діяльності, що синтезує у собі психологічні, соціальні та когнітивні особливості, що допомагають у самоактуалізації та досягненні результатів. Також, зауважуємо, що технологізація є невід’ємним елементом становлення майбутнього фахівця. Тенденцією у розвитку освіти останніх десятиліть (з кінця 90-х років минулого століття) є переосмислення напрямів педагогічних процесів та активного спрямування на технологічний підхід.

У сучасній педагогічній науці та практиці технології розглядають як методи, прийоми, засоби навчання; процесуальна частина дидактичної системи; принципи навчання; моделі навчання; спеціальна організація змісту навчання і добір до нього творчих завдань; педагогічна техніка; алгоритм процесу досягнення запланованих результатів; проектування процесу формування особистості учня; підхід до опису педагогічного процесу тощо [49, с. 4].

У педагогіці поряд з технологіями навчання використовують термін «методи навчання». Науковці досі не дійшли до єдиної думки щодо його визначення. Метод у перекладі з грецької (*metodos*) – шлях до чого-небудь, в освітній діяльності метод є «способом діяльності, спрямованої на досягнення певної мети та упорядкованої взаємодії викладача та студента спрямованого на вирішення завдань освіти» [5]. У зарубіжних педагогічних дослідженнях методи навчання теж розглядають як спосіб спільної діяльності усіх суб’єктів освітньої діяльності, що спрямований на ефективне розв’язанням навчально-вихованих завдань [148].

У вітчизняній педагогічній науці розмежовують поняття методики та технології навчання. Видатний український професор С. Гончаренко зазначав, що «на відміну від методики, одним з важливих завдань якої є обґрунтування

змісту відповідного навчального предмета, технологія має справу з навчальним процесом» та характеризуючи педагогічну технологію вказував на два принципові моменти: гарантованість кінцевого результату і проектування навчального процесу [29, с. 87].

Українські дослідниці О. Пометун та Л. Пироженко відрізняють технологію від методики через такі моменти як «гарантія кінцевого результату й проектування майбутнього навчального процесу». Автори вважають, що технологія, на відміну від методики, не припускає варіативності, із неї не можна викинути якісь елементи [96, с. 26].

У сучасній педагогіці побутує думка, що основою педагогічної технології є інноватика, а сама технологія «покликана оптимізувати та збагатити навчальний процес, що суттєво відрізняє її від встановленого в педагогіці терміну методики». Також методику відзначають, як «значно вужче поняття, що діє в межах певного предмета та представляє змістові, якісні чи варіативні частини», тоді як технологія – це «комплекс, що складається із запланованих результатів та засобів оцінки для корекції та вибору методів, прийомів набору моделей навчання, розроблених викладачем» [60].

Аналізуючи психолого-педагогічні підходи ми дійшли думки, що технологія навчання є ширшим поняттям ніж методика навчання та вважаємо, що методика може бути як складова технології але, також, є автономною, тому доцільно детально розглянути поняття «педагогічні технології».

Незважаючи на довгу історію застосування терміну «педагогічна технологія» (вперше термін застосували наприкінці XIX поч. XX ст), активно проявлятися у галузі педагогічного знання поняття стало у другій половині XX ст. Сьогодні поняття «технологія» нараховує більше трьохсот тлумачень та вживається у таких словосполученнях як «освітня технологія», «педагогічна технологія», «навчальна технологія», «технологія виховання», «технологія навчання» та ін.

У вітчизняній педагогіці наголошують на відмінностях у цих термінах та розглядають «освітню технологію» як стратегію, «педагогічну технологію»

як тактичну реалізацію освітніх технологій, «навчальна технологія» - відображає шлях навчально-пізнавальної діяльності індивіда [8, с. 29].

Цікавим є також підхід низки українських науковців, які розділяють поняття «освітні технології» та «педагогічні технології». На думку І. Дичківської та О. Пехоти «освітні технології відображують стратегію розвитку освітнього простору (національного, державного, регіонального або муніципального)»; «педагогічні - тактику їх реалізації в навчально-виховному процесі за наявності певних умов»; «технології навчання (виховання, управління) моделюють цілі, зміст, методи, форми і засоби відповідного процесу - дидактичного, виховного або управлінського» [36, с. 26].

У психолого-педагогічній літературі зустрічаються різноманітні визначення терміну «педагогічна технологія», його потрактовують як: «системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, завдання якого – оптимізація форм освіти» [116, с. 292]; «шляхи та засоби досягнення дидактичного завдання; сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання і виховання, що дозволяють успішно реалізувати поставлені освітні цілі» [89, с. 359]; «системний метод створення, застосування і визначення всього процесу навчання і застосування знань із урахуванням технологічних і людських ресурсів та їх взаємодії, які ставлять своїм завданням оптимізацію форм освіти» [29, с. 87].

Дослідженнями проблем впровадження педагогічних технологій в освітній процес є не новим у педагогічній науці. Цьому питанню присвячено багато наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців: О. Антонова [7], В. Блум [142], Дж. Брунер [147], Л. Голубнича [28], М. Чепіль [132], М. Ярмаченко [139] (класифікація та теоретичні основи педагогічних технологій); І. Дичківська [36], Д. Колб [144], В. Ортинський [87], О. Степанов [114], М. Фіцула [114], О. Щербак [138] (педагогічні технології у професійній підготовці майбутніх вчителів); Л. Бєсєдіна [14], О. Дубасенюк [39],

А. Климчук [60], О. Пометун [96], Л. Пироженко [96], Д. Чернілевський [135] (майстерність вчителя до впровадження педагогічних технологій) та ін. (Додаток В).

Педагогічна технологія повинна відповідати основним методологічним вимогам: мати наукову базу, спиратися на певну наукову концепцію, науково обґрунтовану освітню мету. Педагогічній технології маю бути притаманні такі якості, як: керованість, проектування процесу навчання, поетапна діагностика, варіювання засобами і методами, корекція результатів. Характеризує технологію і відтворюваність - можливість застосовувати і в інших однотипних освітніх закладах, іншими вчителями [29, с. 87].

У педагогічних технологіях науковці акцентують увагу на основних завданнях, серед яких виокремлюють: «досягнення глибини і міцності знань, закріплення умінь та навичок з різних галузей діяльності; формування і закріплення соціально цінних форм поведінки; навчання дій з технологічним інструментарієм, тобто формування здатності засвоювати і користуватися в навчально-пізнавальній діяльності технологічними схемами, графіками, картами, алгоритмами та будувати власні; розвиток технологічного мислення, вміння самостійно планувати, алгоритмізувати, стандартизувати свою освітню діяльність; виховання звички чітко дотримуватися вимог технологічної дисципліни на навчальних заняттях і в процесі виконання суспільно корисної праці» [114].

Низка науковців наполягають, що педагогічна технологія має орієнтуватися на основні критерії технологічності, що буде проявлятися через «концептуальність (опора на певну наукову концепцію); системність (логіка процесу, взаємозв'язок його частин, цілісність); керованість (діагностика та планування процесу навчання); відтворюваність (можливість застосування в інших однотипних освітніх закладах іншими суб'єктами) [90, с. 7].

Суспільствознавчі предмети у загальноосвітніх закладах є складним комплексом навчальних дисциплін, які формують у підростаючого покоління загальні компетентності, що базуються на розумінні цілісної картини світу,

соціалізації дитини, поведінці, соціально-культурних цінностях. Цикл суспільствознавчих предметів є інтегруючим та потребує тісних міжпредметних зв'язків, а педагогічний рівень майбутнього вчителя залежить від здатності закласти у свідомість учнів основи суспільствознавчих предметів. Такі вимоги до майбутнього вчителя потребують чітко визначеної концепції, системності, діагностики, а педагогічні технології зможуть забезпечити виконання цих вимог.

Серед педагогічних технологій виокремлюють низку ефективних технологій, до яких віднесли: структурно-логічні технології навчання (організація постановки дидактичних задач, вибір способу їх розв'язання, діагностика та оцінка одержаних результатів); інтеграційні технології (забезпечують інтеграцію різнопредметних знань і умінь, різних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів, навчальних тем, навчальних проблем та інших форм організації навчання); ігрові технології (взаємодія педагога і студентів, формування вмінь вирішувати завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів через реалізацію певного сюжету (ділові, рольові, комп'ютерні ігри, імітаційні вправи, ігрове проектування і т.п.); комп'ютерні технології (дидактичні системи комп'ютерного навчання на основі взаємодії «вчитель-комп'ютер-учень» за допомогою різноманітних навчальних програм (інформаційних, тренінгових, розвивальних, контрольованих тощо); діалогові технології (створення комунікативного середовища, розширення простору співробітництва на суб'єкт-суб'єктному рівні: «учень-учитель», «учитель – автор», «учень – автор» та ін.); тренінгові технології (діяльності з відпрацювання певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання типових задач під час навчання (тести, психологічні тренінги інтелектуального розвитку, розв'язання задач)) [37].

Важливим етапом технологізації навчання оптимізація форм освіти, яка залежить від визначення завдань та цілеспрямованості освітнього процесу. Для визначення рівнів навчальних цілей доцільно відзначити запропоновану групою американських вчених на чолі із Б. Блумом таксономію у когнітивній

сфері. Використання таксономії допомагає класифікувати завдання відповідно до цілей навчання. Особливістю таксономії є ієрархія рівня знань, а кожен наступний щабель виводить учня на новий рівень. Б. Блум запропонував шість освітніх цілей, де нижчий рівень – це знання, розуміння, використання, а вищий – аналіз, синтез, оцінювання та охарактеризував їх: знання (сприйняття та запам'ятовування інформації, перенесення її із зовнішньої у внутрішню); розуміння (здатність перекодування інформації (із теоретичної інформації здатність створити іншу форму, наприклад створення інтелект-карти)); застосування (використання знань для розв'язання стандартних та не стандартних завдань, використання креативного підходу); аналіз (розумова операція на здатність до поділу цілого на частини для кращого розуміння інформації, визначення взаємозв'язку між різними компонентами, складання аналітичних таблиць, наведення прикладів і т.п.); синтез (об'єднання частин у ціле, створення нового, виконання творчих завдань і т.п.); оцінювання (найскладніший рівень, здатність оцінювати різні точки зору та процесів, здатність визначення критеріїв оцінювання) [142].

Проаналізувавши запропоновані науковцями педагогічні технології ми дійшли висновку, що *педагогічні технології* є гнучкими та змінними, ці зміни залежать від соціально-економічного, політичного, культурологічного, технологічного впливу на освітній процес, що провокує створення нових або удосконалення уже існуючих технологій та має вплив на їх оновлення. До прикладу, нині застосування дистанційного та змішаного навчання є повсякденним явищем, тому на базі такого навчання відбувається розвиток або удосконалення інших технологій, подекуди авторських та таких, що можуть застосовуватися лише для окремо визначеної групи чи спеціальності.

Усі педагогічні технології сприяють ефективній інтеграції діяльнісного підходу у професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів і при цьому залежать від цього підходу, так як сучасні педагогічні технології потребують активної діяльності усіх учасників освітнього процесу. Аналізуючи педагогічні технології та таксономію Б. Блума, можемо

констатувати, що ефективний процес професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів залежить від впровадження інноваційних навчальних технологій.

Довгий період система освіти опиралася на традиційне навчання, що залежало від кількісного фактору – засвоєння знань та здатність їх відтворення, теоретична основа не підкріплена практичними завданням, стандарте виконання завдань. Швидкісний прогрес технологій призвів до пошуків інновацій в освітньому процесі для ефективного засвоєння знань, поєднання їх з практичною діяльністю, для здобуття досвіду. Тому, переглянути стереотипи у навчанні, наприкінці 70-х років XX ст. було запропоновано розрізняти традиційне та інноваційне навчання.

Термін «інновація» у Великому тлумачному словнику сучасної української мови тлумачиться як нововведення та як комплекс заходів, спрямованих на впровадження в економіку нової техніки, технологій, винахлдів тощо [23, с. 506].

У Законі України «Про інноваційну діяльність» інновація визначається як «новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені, конкурентоспроможні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технологічні рішення виробничого, адміністративного або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери» [98].

В Енциклопедії освіти поняття «інновація» трактується як «процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану». Також визначається мета інновацій в освіті, яка полягає у «необхідності відповідати викликові глобалізаційних трансформацій, екологічних проблем, полікультурних тенденцій у світі. Пріоритетним в інновації освіти відмічають модернізацію усіх її складових [43, с. 338].

У сучасних вітчизняних дослідженнях неоднозначний підхід до тлумачення поняття «педагогічна інновація». Нам імпонує підхід українських науковців, які стверджують, що це є «нова галузь педагогічного знання, яка займається відбором, теоретичним осмисленням, класифікацією педагогічних інновацій»; «введення нового у цілі, зміст, методи і форми навчання і виховання, організацію спільної діяльності учителя і учнів» [50].

Поряд з педагогічною інновацією побутує поняття «інноваційне навчання», яке розглядають як зорієнтоване на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна та освітня діяльність, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості [130, с. 42].

На сьогодні проблеми зв'язку традиційних та інноваційних технологій в освіті, їх впровадження та використання, класифікацію, мету розкривають у своїх дослідженнях такі вітчизняні та зарубіжні науковці як: І. Білоус [17], А. Дем'янюк [17], Л. Куліненко [69], А. Маслоу [150], В. Савченко [103], М. Скрипник [109], О. Тарасова [118], О. Федій [126], В. Хименець [129], П. Шевчук [51] та ін.

Інноваційні технології навчання у сучасній освіті спрямованні на отримання позитивного результату в основних цілях сучасної освіти та є «цілеспрямованим забезпеченням освітнього процесу за допомогою нових прийомів, способів та засобів організації освітньої діяльності для підвищення її ефективності та здобуття кількісно і якісно нових освітніх результатів» [17, с. 137].

До найбільш розповсюджених інновацій в освіті належать: організація занять (без руйнування класно-урочної; створення гомогенних класів з правом переходу в класи іншого рівня; створення профільних класів; методики колективних навчальних занять із створенням ситуації взаємонавчання; ігрові методики (вікторини, диспути); організація занять (з традиційної класно-урочної системи): метод проектів, школа-парк, створення схем мережевої взаємодії; індивідуальні освітні траєкторії; т'ютєрство» [40, с. 12]. Основою в

інноваційних технологіях виділяють такі види роботи: нестандартні уроки; індивідуальна робота; контроль і оцінка навчальних досягнень учнів (через контрольні роботи, тести, завдання, робочі зошити і т.ін.); кабінетне, групове і додаткове навчання; факультативи за вибором учнів (поглиблюють знання); проблемне і модульне навчання; запрошення вчених, діячів культури, мистецтва на уроки; економізація і екологізація освіти; науковий експеримент при вивченні нового матеріалу; застосування досягнень техніки; нові підходи до формування навчальних планів [129].

Незважаючи на необхідність інновацій, освітній процес неможливий без традиційних технологій навчання. Вони є основою та фундаментом на якому можливе впровадження інновацій. Ми погоджуємося із позицією Л. Куліненко, що не потрібно вважати інновації опозиційним проявом до усталених форм та методів передачі і поширення знань. Автор зазначає, що інновації можна вважати скоріше новим прочитанням старих ідей та думок, тому освіта органічно поєднує у собі інноваційні та традиційні підходи. Цікаво науковиця трактує традиції в освіті які вважає «основою упорядкування і структуризації кожної національної освітньої системи, універсальна форма збереження і механізм передачі педагогічного досвіду, імператив історичного мислення в освіті, зразок (норма) педагогічного наслідування. Без традиції освіта може втратити свою системність, цілісність, історичність. З другого боку, традиція не повинна стояти на перешкоді інновації, адже в такому разі вона може перетворитись у формальну, відірвану від життя схему, яка нічого не дає ні розуму, ні серцю» [69]. Отож, традиційні технології навчання необхідні для збереження духовної основи освіти, її системності, використання довговікового досвіду для побудови інновацій у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів.

Вітчизняні науковці вважають, що у новітній педагогічній практиці «традиційне навчання не є спроможним вгамувати збільшені вимоги до підготовки майбутнього фахівця, адже не створює умов для формування вмінь та навичок самостійної пізнавальної діяльності, не сприяє розвитку творчих

здібностей». При використанні традиційного навчання авторами виокремлено суперечності, «між наявним рівнем готовності фахівця до професійної діяльності та сучасними вимогами до його підготовки, між потребою здобувача у самовираженні та здатністю освіти задовольнити дану потребу» [50], що підтверджує необхідність використання інноваційних технологій навчання в освітньому процесі особливо майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів, для яких це ще й здобуття відповідного професійного досвіду, поєднання теоретичних знань із практичним досвідом, задоволення фахових потреб. Інноваційні технології навчання допомагають у формуванні майбутнього вчителя нового покоління, який здатний до впровадження інновацій у навчально-виховний процес, здатного до критичного мислення, до виконання креативного підходу у розв'язанні завдань.

Низка вітчизняних науковців (О. Біда, О. Шевченко, О. Кучай), піднімаючи питання проблем процесу професійної підготовки майбутнього вчителя, наголошують, що необхідна підготовка «інноваційного спеціаліста, який зможе впроваджувати в навчальний процес нові підходи, нові інтерактивні технології, нове мислення, ставлення до роботи з дітьми» [16, с. 19-23].

Проблеми готовності майбутніх вчителів до впровадження інноваційної педагогічної діяльності наголошує І. Дичківська, яка вважає, що це особливий особистісний стан, який передбачає наявність мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчої рефлексії [36, с. 288].

На нашу думку, *інноваційні технології навчання* є синтезом форм, методів, засобів, педагогічних підходів які базуються на освітніх навчальних традиціях та у процесі діяльності усіх учасників освітнього процесу удосконалюються, реформуються, модернізуються і спрямованні на досягнення позитивного результату. До інноваційних технологій навчання, що

спряють інтеграції діяльнісного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів ми відносимо: інтерактивні, інформаційно-комунікативні, ігрові технології, кейс-метод, технології проблемного навчання, проєктивні методи навчання, тренінгові технології і т.п. Використання деяких технологій, (наприклад. таких як ігрові технології), можна поставити під сумнів як інновацію, адже їх використання давно застосовується в освітньому процесі. Їх модернізація полягає у поєднанні різних навчальних технологій, наприклад, ігрових та інформаційно-комунікативних, пристосування їх до особливості групи, спеціальності, теми і т.п., а інтерактивність такого міксу призведе до позитивного результату, що уже можемо вважати інноваційною технологією навчання.

Професія вчителя охоплює різновекторні знання, вміння та навички, тому для формування необхідних компетентностей у процесі професійної підготовки під час освітнього процесу застосовуються різноманітні методи та технології навчання, а їх використання неможливе без активних навчальних форм до яких відносимо інтерактивні технології навчання, використання яких описують у своїх працях сучасні науковці (Л. Акпинар [3], О. Гречановська [31], А. Дем'янюк [17], І. Дичківська [36], Н. Коваль [61], В. Стрельников [115], О. Тарасова [118], О. Федій [126] та ін.).

Термін «інтерактив» означає взаємодію, «інтерактивний» - той, що здатний до взаємодії. У вітчизняній педагогіці «інтерактивні технології» розглядають як «активність суб'єкта навчання, що викликана зовнішніми чинникам, до яких відносять організацію освітнього процесу». До зазначених технологій не відносять лише комунікативні, інформаційні та модульні [115, с. 20].

Інтерактивне навчання як співнавчання та взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці) розглядають вітчизняні науковці, та зауважують, що у цьому процесі «вчитель і учень є рівнозначними, рівноправними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють». В

організації інтерактивного навчання науковці акцентують увагу на використанні рольових ігор, опрацюванні дискусійних питань, моделюванні життєвих ситуацій, спільному вирішенні проблем на основі аналізу обставин та відповідної ситуації [91, с. 129].

Технології інтерактивного навчання вбачають в організованому підході до формування освітнього середовища, що передбачає активну взаємодію між всіма його учасниками з метою досягнення освітніх цілей та завдань. Цей підхід допомагає учасникам розвивати соціальні навички комунікації та вміння організовувати навчальну діяльність [17].

Тобто, інтерактивні технології постають такими, без яких, практично, неможливе впровадження інновації в навчальний процес та охоплюють усі інноваційні процеси, так як неможливо отримати позитивний результат під час впровадження інновацій без активної конструктивної діяльності викладача та студента.

Інтерактивні технології навчання пов'язує з особистісно-діяльнісним підходом дослідниця Л. Акпинар, яка вбачала готовність до застосування цих технологій майбутніми вчителями через особистісно-діяльнісний підхід, за допомогою якого «студенти будуть мати цілісне уявлення про педагогічну діяльність, її функції, зміст, форми, методи тощо». Опанувати інтерактивні технології та використати їх у професійній роботі педагог має змогу тільки під час практичної діяльності, за умови, що він з'ясував для себе сенс інтерактивних технологій навчання, особливості організації таких форм роботи, специфіки вибудовування відносин між учасниками освітнього процесу на цих заняттях». Також авторка акцентує увагу на виховному моменті у використанні інтерактивних технологій та зауважує, що «студент має прагнути пізнати особистість кожної дитини, забезпечити гармонійний розвиток усіх дітей» [3, с. 28].

Згідно досліджень науковці розподіляють інтерактивні технології навчання таким чином: неімітаційні розвивальні (проблемна, інтерактивна лекція; семінар; проблемна бесіда; мозкова атака; дискусія; аналіз;

майстерня; опитування експертів; методи роботи у малих групах); імітаційні розвивальні (вивчення конкретних ситуацій; вирішення виробничих завдань; імітаційні вправи; імітаційний тренінг); ігрові (ділова гра; рольова гра; ігрове проектування); проектні (групова проектна діяльність); тренінгові (груповий тренінг, заняття з елементами тренінгу) [31, с. 305] та класифікують на: фронтальні технології (мікрофон, «мозковий штурм», ажурна пилка та «незакінчене речення»); інтерактивне колективно-групове навчання (ротаційні трійки, робота в парах, «Два-чотири – всі разом», «Карусель», «Акваріум» та робота в малих групах); ситуативне навчання («Рольова гра», «Драматизація», та «Спрощене судове слухання»); навчання у дискусії («Дискусія», «Метод прес», «Займи позицію» та «Дерево рішень») [61].

Отже, *інтерактивні технології навчання* у професійній підготовці майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів вважаємо такими, що сприяють впровадженню інновацій в освітній процес через активну взаємодію усіх його учасників, які співпрацюють на рівних правах та без панівної переваги одного учасника над іншим. Інтерактивні технології навчання підвищують ефективність інтеграції діяльнісного підходу у процес професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів через сформованість мотиваційно-рефлексивного, соціокультурного, діяльнісного-практичного, креативного та оцінного компонентів професійної підготовки.

Сучасні реалії такі, що не зважаючи на різноманітність підходів у використанні інноваційних та інтерактивних технологій навчання у вищій школі, освітній процес змушений поступово переходити у технологічний простір, що потребує від викладачів змінювати аудиторне навчання на дистанційне. Дистанційне навчання та його застосування в освітньому процесі розглядають з кінця XX ст. але такі швидкі зміни в освіті вищої школи виникли під час світової пандемії COVID-19, які були викликані проблемою отримання знань та професійної освіти. Важливим етапом технологічного оновлення сфери освіти є комп'ютеризація освіти, яка поряд з впровадженням в освітній

процес комп'ютерної техніки поставить освітній процес на комп'ютерну основу, що сприятиме створенню методик, систем та програм комп'ютерного навчання

Перехід освітян на навчання дистанційно все більше практикується та популяризується, про що свідчать наукові дослідження зарубіжних та вітчизняних науковців (А. Глен [27], М. Сампсон [152], О. Самойленко [105], М. Михайліченко [80], К. Черненко [134] та ін.).

Відповідно законодавчих документів Про затвердження Положення про дистанційне навчання (від 25. 04. 2013 р.) дистанційне навчання розуміється як індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [46].

Вітчизняні науковці «дистанційну освіту» трактують як «універсальну форму навчання, що базується на використанні традиційних і нових інформаційних технологій навчання, а також на технічних засобах, що створюють для здобувача вищої освіти умови вільного вибору освітніх дисциплін та діалогового обміну з викладачем», Науковці зауважують, що при дистанційній освіті процес навчання не залежить від розташування його учасників у просторі й часі [105].

Дистанційне навчання зарубіжні науковці розглядають як «вид пояснення матеріалу або ж незалежне навчання на певній відстані завдяки самостійному опрацюванню текстів та асинхронній комунікації» [152]. У питанні застосування дистанційного навчання акцентується увага на тому, що дистанційне навчання відбувається в тому випадку, коли викладач та студент розділені певною відстанню та використовується технології, щоб замінити традиційну форму подання матеріалу [27].

Нам імponує підхід К. Черненко до поняття «дистанційне навчання», яке автор трактує як «сукупність сучасних технологій, що забезпечують доставку

інформації в інтерактивному режимі за допомогою використання інформаційно-комунікативних технологій від тих, хто навчає (викладачів), до тих, хто навчається (здобувачів вищої освіти)» [134, с. 139].

У дистанційній освіті виокремлюють низку способів одержання інформації з яких виокремлюють такі типи навчання як синхронний (одночасна участь у навчальних заняттях студентів та викладачів із застосуванням ІКТ та засобів LMS); асинхронний (паралельний зв'язок здобувачів і викладача, де здобувач самостійно обирає час і план занять, використовуючи доступні йому засоби) та змішаний (елементи синхронних та асинхронних систем) [63, с. 65].

В освітньому процесі вищої школи використовують різні технології навчання (інноваційні, інтерактивні, традиційні і т.п.) але про їх ефективність можуть свідчити результати впровадження та застосування. Для визначення якості впровадження та застосування дистанційних технологій навчання науковці визнають таке оцінювання за відповідним показниками: «результативність (успішність студентів, індивідуальний підхід, здатність застосовувати теоретичні знання на практиці); доступність (можливість розширення кількості бажаючих навчатися); ресурсомісткість (економія витрат на подорожі та використання приміщень); оперативність (скорочення часу, необхідного для засвоєння та здобуття знань); демократичність спілкування між учасниками освітнього процесу; використання новітніх освітніх технологій та комплексних програмних засобів» [80].

Отож, дистанційне навчання стало невід'ємною складовою якісної освіти але якість його запровадження в освітній процес вищої школи пов'язане з інформаційно-комунікаційними технологіями навчання які вважаємо найбільш необхідними у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів.

Інформаційно-комунікаційні технології тлумачать як «сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збору, обробки, зберігання, поширення, відображення й використання

інформації в інтересах її користувачів» [67]; «сукупність методів, засобів і прийомів, що використовуються для добору, опрацювання, зберігання, подання, передавання різноманітних даних і матеріалів, необхідних для підвищення ефективності різних видів діяльності» [15].

Поряд із терміном «інформаційно-комунікаційні технології» (ІКТ) у педагогіці використовують поняттям «інформаційні технології» та використовують їх як синоніми, хоча у наукових дослідженнях ці поняття розрізняють. Наковці вважають ІКТ загальним терміном, який «підкреслює роль уніфікованих технологій та інтеграцію телекомунікацій (телефонних ліній та бездротових з'єднань), комп'ютерів, підпрограмного забезпечення, програмного забезпечення, накопичувальних та аудіовізуальних систем, які дозволяють користувачам створювати, одержувати доступ, зберігати, передавати та змінювати інформацію» [137]. Інформаційні технології (ІТ) теж трактують як узагальнююче поняття але таке, що «описує різні методи, способи та алгоритми збирання, зберігання, оброблення, представлення і передавання інформації» [34, с. 39]. Тобто, ІКТ є ширшим поняттям, яке окрім теоретичної основи має яскраве практичне застосування, яке включає в себе низку ІТ, тому у професійній підготовці майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів вважаємо за необхідне використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання.

У зарубіжних дослідженнях цікавим є визначення ІКТ де розглядається об'єднання не лише інструментів, що забезпечують пошук, збирання, збереження, зберігання, обробку та передачу інформації, а також включають в себе відтворення, презентацію, ліквідацію. Нам імponує класифікація ІКТ, яку запропонувала польська дослідниця Р. Северин. Авторка запропонувала ці технології розділити на чотири групи: аналіз та синтез інформації (обробка, відбір, створення) цілісне зображення з елементів, розміщених у різних галузях); вплив, створення та використання медіа-повідомлень (включаючи мультимедіа); соціальне спілкування через інформаційні засоби масової інформації; безпека системи та даних [153].

Здатність застосовувати ІКТ у професійній діяльності свідчить про високий рівень професійної підготовки особистості, що стало основою для викладачів вищої школи. Широке використання ІКТ у вищій педагогічній школі має тенденцію до збільшення педагогічних засобів навчання, можливостей подачі навчального матеріалу та накопичення необхідного досвіду майбутніми вчителями. У процесі формування професійних компетентностей майбутніх вчителів важливим фактором є міжособистісна взаємодія між викладачем та студентом. Застосування ІКТ має бути об'єднуючим елементом такої взаємодії та сприяти професійній підготовці майбутнього вчителя, а не бути фактором, який порушує суб'єкт-суб'єктні відносини та обмежує освітню інтерактивність. Активне використання ІКТ може також спричинити труднощі спілкування між викладачем та студентом, якщо ці технології будуть використовуватися у рамках традиційного навчання. Може виникнути непорозуміння та втрата інтересу, а потім мотивації до вивчення дисципліни. Такі зміни спричиняють пониження рівня знань, знизить відвідуваність та може створити конфліктні ситуації. Тож викладачу необхідно уміти поєднувати та міксувати різні технології та методи навчання. Тобто, використання ІКТ має охоплювати усі його можливі інструменти для здобуття професійних знань. Уміти використовувати та володіти засобами ІКТ стали однією з вимог до професійної підготовки майбутнього вчителя суспільствознавчих предметів. Ефективна діяльність студентів у Інтернет-просторі, володіння навиками використовувати можливості комп'ютера для здобування та підвищення фахових знань дає змогу пришвидшити інтегрування діяльнісного підходу в професійну підготовку.

Вимоги до формування фахівців модернізуються та потребують інновацій та впровадження ІКТ, використання дистанційної освіти але перехід на якийсь один напрям в освітньому процесі може призвести до виснаження системи та її знецінення.

Дистанційне навчання здебільшого пов'язане із самостійним засвоєнням знань, що потребує великої самоорганізації та мотивації від студента до

засвоєння спеціальних знань. Освітній процес у ЗВО відрізняється від отримання загальноосвітніх знань, тому студентам перших курсів важко адаптуватися до навчального процесу, а початок отримування професійних знань у дистанційному форматі може призвести до низки проблем у формуванні професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів та інтеграції діяльнісного підходу у цей процес. Серед таких проблем ми виокремили такі аспекти як:

психологічний аспектах (погана адаптація до освітнього простору педагогічного ЗВО; втрата мотивації до отримання знань; прояви неадекватності самооцінки; відсутність розвитку професійної рефлексії та лідерських якостей ін.);

соціальний (розчарування професією; низький рівень комунікації; пониження здатності міжособистісної взаємодії; відсутність професійної соціалізації);

професійно-когнітивний (низький рівень засвоєння знань; нездатність працювати в команді; нездатність до самостійної роботи; утворення професійної маргіналізації). Перераховані проблемні аспекти використання дистанційного навчання, перераховані нами, не є вичерпними, але у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів можуть викликати серйозні перепони в інтеграції діяльнісного підходу у цей процес. Тому дистанційне навчання потребує об'єднання із традиційними технологіями та методами навчання.

Поєднання традиційної та дистанційної освіти породило такий прояв, як «змішане навчання», яке сьогодні стало однією їх пріоритетних форм здобуття освіти, про що свідчать законодавчі документи [45].

У зарубіжних дослідженнях «змішане навчання» визначають як «система навчання, яка базується на поєднанні очного навчання (навчання в аудиторіях) та навчання за допомогою комп'ютерних технологій» [146]; «поєднання технологій традиційного навчання в класі на основі гнучкого підходу до навчання, який враховує переваги тренувальних і контролюючих

завдань у мережі, але також використовує інші методи, які можуть поліпшити результати студентів і заощадити витрати на навчання [140]; «поєднання протилежних підходів: формального і неформального навчання, навчання «віч-на-віч» і спілкування онлайн, керовані дії зі сторони педагога і дії, які самостійно обираються учнем для досягнення особистих цілей і цілей організації» [151].

Беззаперечною для нас є позиція вітчизняних дослідників які змішане навчання вбачають у поєднанні традиційних формальних засобів навчання – роботи в аудиторіях, вивчення теоретичного матеріалу – з неформальними, наприклад, з обговоренням за допомогою електронної пошти та Інтернет-конференцій [133].

Найбільш розповсюдженою технологією змішаного навчання в освітньому процесі є «перевернуте навчання» у якому традиційне представлення лекції перевтілюється у її обговорення. Під час «перевернутого навчання» розкриваються дискусійні питання, презентуються проекти, виконуються практичні роботи тощо, а відеолекція при такому підході є ключовим компонентом у цій технології [53, с. 112]. Завдяки поєднанню традиційного та дистанційного навчання технологія «перевернутого навчання» охоплює усі необхідні форми роботи зі студентами які є дієвими та ефективними елементами в інтеграції діяльнісного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів. Але у процесі проведення занять з використанням засобів змішаного навчання постають труднощі у роботі викладача, які прослідковуються у гармонійному розподіленню навчального матеріалу та його доступності. У змішаному навчанні великий відсоток навчального матеріалу припадає на самостійне опрацювання студентів, тому важливим завданням викладача є: не втратити взаємозв'язок та комунікацію із студентами (щоб студент не відчував себе не учасником навчального процесу); чітко визначення матеріалів для теоретичних та практичних занять; виокремлення завдань для самостійної роботи; розробити завдання для індивідуального та групового виконання;

визначити необхідну для дисципліни літературу. У змішаному навчанні для інтеграції діяльнісного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів необхідно застосовувати інтерактивних, проектних, ігрових, тренінгових технологій.

Отже, для ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців освітній процес має опиратися на змішане навчання яке поєднує дистанційне навчання, традиційне навчання (аудиторне) та Інтернет у різних його проявах - від технічного з'єднання, використання на заняттях до пошуків наукової літератури та здатності використання технологій навчання на практиці майбутніми вчителями суспільствознавчих предметів.

2.3. Особливості реалізації сучасних педагогічних технологій та структурно-функціональна модель інтеграції діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів.

Серед пошуків оптимальних форм, технологій, методів навчання та впровадження інновації у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів є форми навчання які не мають аналогів у сучасній освіті, такі як лекція, семінари, консультації, практикуми, практичні заняття в групах, лабораторні заняття, заняття з розв'язанням проблем.

Лекцію вважають одним із основних видів та методів навчання у вищій школі. Вона є систематичним, послідовним викладом навчального матеріалу, будь-якого питання, теми, розділу, предмета, методів науки [125, с. 376]; це логічно вивершений, науково-обґрунтований і систематизований виклад певного наукового або навчально-методичного питання, ілюстрований, при необхідності, засобами наочності та демонстрацією дослідів [11, с. 16]. Лекція є основою для подальшої самостійної роботи. Вона справляє виховну і розвивальну дію в процесі взаємодії викладача і студента, розвиває інтерес і любов до науки, творчі здібності, інтелектуальну й емоційно-вольову сферу особистості, сприйняття, пам'ять [83, с. 28].

Лекція як форма навчальної роботи є суперечливою і нині точаться дискусії щодо доцільності проведення лекцій у ЗВО (А. Кузьмінський, Н. Мачинська, С. Стельмах, М. Фіцула та ін.). Науковці вказують на низку недоліків у лекції, серед яких акцентують увагу на тому, що інформація, яку подає викладач, спрямована на пам'ять студентів, а інформація утримується в короткостроковій пам'яті на невеликий проміжок часу і студент може відтворити лише незначний відсоток інформації; велика кількість слухачів (понад 50) позбавляють викладача взаємозв'язку зі студентами та управління їх розумовою діяльністю; студенти молодших курсів слабо володіють технікою сприймання інформації; лекція певною мірою привчає студента до пасивного привласнення чужих думок, не стимулює мотивацію до самостійного навчання, не забезпечує індивідуального, диференційованого підходу до навчання [68].

Поряд з недоліками науковці виокремлюють ті переваги лекції, які необхідні під час освітнього процесу, до них відносять: сприяння концентрації інформації; швидке реагування на зміни в законодавчій, нормативній базі; компенсація відсутності підручників і посібників; класифікація різних поглядів на проблему; зосередження уваги на складних питаннях, які складно засвоїти студентам самостійно; акумулювання великого обсягу наукової інформації з урахуванням новітніх досягнень тієї чи іншої науки; врахувати специфіку професійної підготовки студентів, їхні інтереси; значні виховні можливості з погляду розвитку інтелекту студентів, формування морально-духовних якостей, культури спілкування, становлення професійної культури майбутніх фахівців; за порівняно короткий час студент отримує значний обсяг наукової інформації, до того ж насиченої найновішим матеріалом; формуванню в тих, хто навчається, умінь слухати й усвідомлювати побачене і почуте, виконувати, такі важливі розумові операції, як аналіз, синтез, порівняння тощо; здійснення психолого-емоційного контакту студента та викладача; втіленню принципу зв'язку теорії з практикою, висвітленню результатів наукової діяльності як власних, так і колег; найефективнішому

окресленню напрямів подальшої самостійної роботи [68; 75]. Ми частково погоджуємося із визначеною характеристикою лекції але зауважуємо, що нині до проблеми проведення лекцій можна віднести обмеженість матеріалу лекцій, коли викладачі, які читають лекції використовуючи той матеріал (іноді застарілий), який легко доступний в Інтернет-мережах чи на ненаукових сайтах, що призводить до незацікавленості студентів у прослуховуванні такої лекції. З розвитком технологій та інтернету збільшив можливості доступу до інформації і студентам не складає проблеми віднайти необхідне в інтернеті (іноді, навіть під час лекції), що призводить до відсутності уваги до навчального матеріалу, порушення дисципліни, виникнення незручних або конфліктних ситуацій (студенти, орієнтуючись на матеріал в інтернеті можуть задавати незручні або провокативні запитання викладачеві). Для запобігання таким негативним проявам, завдання викладача подавати студентам інформацію, яка є цікавою але недоступною, наприклад, щось із нових (оновлених) досліджень, власних наукових пошуків, аналізувати та порівнювати інформацію або наукові джерела (не надаючи переваги жодному, щоб не нав'язувати свою думку, а запропонувати студентам ознайомитися з цими джерелами та на наступній лекції обговорити їх вибір).

Хочемо зауважити, що лекція є найважчою формою роботи для викладача, така як він використовує такі свої внутрішні ресурси як *психологічний* (здатність переконання та управління аудиторією, рефлексія, взаємодія із аудиторією, відчуття стресу, уміння керувати психологічно-емоційним станом, прояв лідерських якостей); *педагогічний* (педагогічна та акторська майстерність, креативність, володіння ефективними методиками та технологіями, сприяння розвитку у студентів самостійності до вивчення дисципліни, виховання відповідального громадянина); *когнітивні* (здатність до критичного мислення, оперування науковою термінологією, знання інноваційних процесів у науково-педагогічній сфері).

Застосування інноваційних, інтерактивних, інформаційно-комунікативних технологій навчання відкрили нові можливості проведення

лекцій та наситили їх формат цікавими новаціями, які підтримують традиції проведення лекцій, при цьому продовжують удосконалюватися. Для ефективної інтеграції діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів ми використовуємо такі як лекції-прес-конференції, лекції-візуалізації, бінарні лекції, лекції із запланованими помилками; лекції з аналізом конкретних ситуацій; лекції-бесіди, лекції із застосуванням ігрових технологій. Отож, лекція має бути гнучкою до змін та зорієнтованою на інноваційні педагогічні технології, при цьому не втрачати традиційної основи.

Поряд лекцією є ще одна із форм навчання, яка має глибоке коріння в освіті, це – семінарські заняття. Вітчизняні дослідники визначають семінарське заняття як особлива форма практичних занять, яка полягає в самостійному вивченні студентами окремих питань і тем лекційного курсу з наступним обговоренням та (або) оформленням матеріалу у вигляді повідомлення, реферату, доповіді тощо [79]. Нам імponує погляд авторів на семінарські заняття в які вклинюється «розвиток творчого професійного мислення, пізнавальної мотивації студентів і професійного використання ними знань у навчальних умовах», що несе у собі «вільне володіння мовою відповідної науки, наукова точність оперування формулюваннями, поняттями, визначеннями». Особливо необхідним для майбутнього вчителя суспільствознавчих предметів розглядаємо уміння та навички «виступати в ролі доповідачів і опонентів, володіти вміннями й навичками постановки та вирішення інтелектуальних проблем і завдань, доказу та спростування, відстоювання своєї точки зору, демонстрації досягнутого рівня теоретичної підготовки» [79]. Семінарське заняття сприяє глибокому засвоєнню студентами теоретичних проблем, оволодіння науковим апаратом, формуванню у них навичок ораторського мистецтва, уміння аргументувати свої судження, вести наукову полеміку, захищати і відстоювати свою думку, зважаючи на думку іншої людини. Автори також вказують на зв'язок лекції та семінарського заняття, який проявляється через такі дії як групування

матеріалу за питаннями, опрацювання кількох джерел керуючись змістом попередньої лекції. Також під час підготовки до семінарського заняття студенти поглиблюють і розширюють наявні знання, поповнюють або оновлюють записи, обмірковують відповіді на питання (добір відповідних фактів, цитат і аргументів), ознайомлюються з рецензіями на літературу і т.п. [52].

Отож, семінарська форма проведення занять є більш гнучкою ніж лекційна та здатна реформуватися та модернізуватися в залежності від потреб суб'єктів освіти за допомогою традиційних, інноваційних, інтерактивних начальних технологій та освітніх програм.

Під час знайомлення студентів із дисципліною, яку вони мають вивчати вперше, важливу роль відіграє *вступна лекція* або *лекція, що ознайомлює з новою темою* яка має надавати студентам цілісні уявлення про навчальну дисципліну або нову тему, окреслити її мету, завдання, місце серед навчальних дисциплін. Така лекція спрямована на ознайомлення з курсом, з відомими вченими, які працювали у цій сфері та розглядаються організаційні питання, які викладач хоче донести до студента. Зазвичай, методика проведення вступної лекції є традиційною, що не завжди до вподоби студентам. Але проведення першої лекції повинно бути, на нашу думку, першочергово, мотиваційним, щоб заохотити студентів до її вивчення. Особливу увагу потрібно звернути, якщо це вибіркова дисципліна, щоб не розчаровувати очікувань студентів, не втратити зв'язку з аудиторією викладачу необхідно докласти педагогічної майстерності та творчості для проведення такої лекції. Тому, вважаємо доцільним під час вступної лекції використовувати інтерактивні технології навчання (одну або поєднання декількох технологій). Однією із таких технологій є «Асоціативний куш».

У психології асоціацію (від лат. – з'єднання) розглядають як закономірний зв'язок двох і більше психічних процесів (психічними елементами), що виникає у результаті досвіду і обумовлює при актуалізації одного елемента зв'язку і прояви іншого [136, с. 29].

Використання технології «Асоціативний кущ» під час проведення лекції буде спонукати студентів до «занурення» у розуміння сутті навчальної дисципліни включаючи критичне мислення, почуття, емоції, креативність. У ході заняття, по завершенню інформаційної частини, пропонуємо студентам за допомогою асоціацій описати запропоновану тему. У ході проведення такого заняття можна використовувати різні засоби, вибір яких залишається за викладачем та залежить від доцільності використання, аудиторії та технічних можливостей. Для проведення лекції необхідне зображення «куща», такий малюнок може бути схематично зображений на дошці (різнокольорова крейда) або спроектовано на екран чи з використанням комп'ютерних технологій. Схематичне зображення на дошці може бути більш кориснішим, так як буде мати вплив на емоційний стан студентів та буде простішим у заповненні. Цікавим та інноваційним буде використання комп'ютерних технологій, коли малюнок буде проектуватися, наприклад, за допомогою онлайн-дошки Jamboard де пропозиції студентів записує викладач. Внизу зображення робимо напис назви навчальної дисципліни. Запропонований «кущ» може складатися із декількох гілок, де кожна із них може бути спрямована на певний розділ дисципліни або спрямування. Завдання студентів назвати асоціації, які виникають від назви дисципліни. Викладач записує усі названі учасниками асоціації та обговорює їх зі студентами. Звичайно, що лекції притаманна присутність великої кількості студентів (50 і більше), тому небезпекою є те, що таке заняття може перетворитися на хаос, коли усі викрикують свої слова. Тому, основним завданням викладача, чітко окреслити правила поведінки під час виконання завдання.

Проведення лекції із застосуванням інтерактивних технологій може не дати очікуваного результату на перших курсах, так як категорія таких студентів ще не адаптована до освітньої системи педагогічного закладу вищої освіти та проводить паралелі із навчанням у загальноосвітніх закладах, де суттєво відрізняються підходи та методи до подання навчальної інформації. Таке нерозуміння проведення заняття не дасть очікуваного результату, а

студенти можуть не зрозуміти те, що хотів донести до них викладач та суті дисципліни, що негативно вплине на мотивацію до відвідування та її вивчення. Запропоновану методику доцільно використовувати починаючи із другого курсу навчання, коли студенти уже усвідомлюють ті вимоги, які ставлять до них викладачі та ідентифікують себе як студенти.

Така форма проведення лекції має переваги від традиційної та активізує когнітивну та креативну діяльність студентів, уміння конструктивної дискусії на відміну від конфлікту, спонукає їх до самостійності у пошуку рішень та буде мати ефективний вплив на професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів.

Метою запропонованою лекції є мотивація до вивчення навчальної дисципліни та самостійної пізнавальної діяльності, розкриття науково-теоретичного наповнення навчальної дисципліни, удосконалення професійних якостей та креативного вирішення проблеми.

Результативність: сприяння ефективній інтеграції діяльнісного підходу у професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів через формування мотиваційно-рефлексивного, діялісно-практичного, креативного компонентів.

Суспільствознавчі предмети дотичні з низкою дисциплін, що пов'язані між собою, тому ознайомлення з методикою їх викладання потребує інноваційного підходу, який міг охопити та вказати на міждисциплінарні зв'язки цих предметів. До прикладу, навчальна дисципліна «Спеціальні суспільствознавчі дисципліни», яка включає у себе вивчення філософських, соціологічних, політологічних, лінгвістичних та економічних категорій потребує більш глибокого пояснення студентам про взаємозв'язок цих дисциплін, особливо при ознайомлення з курсом. Під час вибору методів та технологій навчання постає питання наскільки вони можуть бути ефективними у процесі засвоєння інформації, тому обирання методики є кропітким завданням для викладача. Для визначення ефективної навчальної технології при вивченні дисципліни «Спеціальні суспільствознавчі

дисципліни» ми використанням опитування з використанням «БІАС-тесту» запропонованого Б. Льюїсом та П. Пуцелик (1982р.) (Додаток Г) для виявлення провідних сенсорних систем за допомогою яких людина сприймає навколишній світ та які допомагають у засвоєнні інформації. За допомогою цього тесту викладачу простіше добирати ті методи та технології навчання які будуть найбільш ефективні. Запроваджений тест допомагає визначити найбільш розвинені в особистості сенсорні системи: візуальну (зорову), кінестичну (зворотній зв'язок між відчуттями та аналізаторами), аудіальна (слухова), аудіально-дискретна (відповідає за смисловий аналіз середовища, логіку мислення). Відповідно нашого дослідження у якому прийняли участь 132 респонденти (спеціальність 014 Середня освіта (Історія)), було визначено, що візуально інформацію сприймають 32% опитаних; аудіали – 23%; кінестетики – 21%; аудіально-дискрети склали 24%. Отже, більшість студентів сприймають інформацію візуально та опираючись на логічність мислення, тому такий результат наштовхнув на вибір методики, яка буде об'єднувати ці два напрями, а з урахуванням того, що студенти можуть працювати у групах, то більшість може залучити та зацікавити роботою тих осіб, які не будуть проявляти до виконання завдань інтерес. Тому ефективною технологією, що сприятиме процесу розуміння дисципліни, вважаємо використання «інтелект-карти», яка набула широкого застосування у сучасній освіті та розглядається у роботах вітчизняних та зарубіжних науковців (Т. Бьюзен [9], Л. Клачко [59], Є. Кочерга [66], Н. Оксентюк [85], Н. Терещенко [120] та ін.)

В основу методики було покладено уявлення про роботу людського мозку, що спрямовувалося на асоціативне мислення, візуалізацію уявних образів, цілісне сприйняття проблеми. Винахідник методики «інтелект-карти» Т. Бьюзен вважав, що інтелект-карти будуть сприяти збільшенню ефективності та активності «мозкового штурму». Також науковець зауважував, що ця технологія є ефективною як в індивідуальній роботі, так і в груповій, що підпорядковується низці вимог: концентрація уваги на центральному образі, використання графічних образів, винахід аббревіатур,

обмеження блоків важливої інформації та винахід аббревіатур, використання ієрархії. Автор зазначає, що інтелект-карти мають декілька типів, що залежить від методики їх використання: стандартні інтелект-карти сприяють засвоєнню та запису ідей, творчому індивідуальному розвитку, карти-блискавки стимулюють розумові процеси, майстер-карти – дають змогу охопити великі галузі дослідження та призначені для загального огляду проблеми, мега-карти – низка карт, що пов'язані одна з одною однією проблемою [9, с. 134]

Впровадження інтелект-карт в освітній процес вважають однією із інноваційних технологій та «зручним інструментом для відображення процесу мислення й структуризації інформації у візуальній формі». Застосування цієї навчальної технології сприятиме легкому сприйняттю мозком нової інформації, так як вона записана «мовою мозку», допоможе легкому запам'ятовуванню інформації [42, с. 14-15]. Також інтелект-карти є багатограними у використанні та можуть застосовуватися як «засіб навчання, організації та управління освітнім процесом, вирішення завдань, ухвалення рішень» [59, с. 16].

Використання «інтелект-карт» при вивченні дисципліни дає змогу активувати когнітивно-творчі процеси, які допоможуть згенерувати ідеї; тематично об'єднати слова, факти, образи; структурувати факти чи події; розвинути естетичні смаки (оформлення роботи); налагодити взаємодію та здатність до командної роботи, якщо «інтелект-карта» виконується групою; допомагає концентрації уваги, візуалізації теоретичного матеріалу та його логічних зв'язків.

Заняття «Горизонти суспільствознавчих дисциплін» (змішане навчання із застосуванням технології «інтелект-карти»).

Мета заняття: формування навичок креативного мислення, пошуку та обробки інформації, здатності обґрунтування позиції та асертивного спілкування; здатності до конструктивної взаємодії та прояву лідерських якостей; уміння аналізувати та синтезувати інформацію відповідно завданих завдань, креативно та творчо підходити до вирішення нестандартних завдань.

Розпочинаючи заняття викладач подає коротку, узагальнюючу інформацію про суспільствознавчі науки та їх функції в навчально-вихованому процесі загальноосвітньої школи. Використовуючи метод «мозкового штурму» студенти обговорюють чому саме виокремленні предмети є необхідними для освіти молодого покоління та які наслідки можуть бути, якщо виключити їх із початкової програми. Обговорюючи проблеми необхідно окреслити позитивні та негативні наслідки, якщо студенти зацентрують на цьому увагу. По закінченню обговорення студентів розподіляємо на мікро-групи (4-6 чоловік) та методом жеребкування пропонується визначити напрям у якому буде працювати команда. Серед напрямів виокремили філософію, соціологію, конфліктологію, політологію. Обмежень у темах немає, їх кількість може бути такою скільки команд. Кожній команді було запропоновано завдання для самостійного домашнього опрацювання. Ознайомлюють з правилами, етапами та використанням «інтелект-карти» (Додаток Г), які мають розкрити усі сторони обраної тематики. Заняття проводиться як аудиторно, так і з використанням змішаних технологій. Аудиторне заняття базується на презентації кожною командою виконаних «інтелект-карт», які можуть бути зображені на ватмані. Презентація передбачає пояснення щодо обраних шляхів на карті, чому обрані саме ці напрями та чим вони важливі. Тоді як дистанційне заняття передбачає проектування «інтелект-карт» на екран з використанням інтернет-ресурсів (XMind, MindNode, SimpleMind, Desktop та ін.).

Оцінювання робіт пропонується глядачам, які не є учасниками команди яка презентує виконану роботу. Для оцінювання ми застосували методику Peer assessment, що дозволяє оцінити одногрупників за заданими викладачем критеріями та посприяє студентам сконцентруватися більше на виконанні завдання ніж оцінювання викладачем. Під час такого оцінювання відбувається процес рефлексії, адже розглядаючи та критикуючи чужі роботи студенти обдумують те, як вони виконали свої завдання. Це допоможе у подальшій педагогічній роботі справедливо та безупереджено ставитися до інших. Такий

підхід допоможе студентам краще зрозуміти тему, адже для оцінювання також необхідні знання. Нами було визначено такі критерії для оцінювання команд: відповідність тематиці; доцільність розкритих підтем; художнє оформлення; логічна побудова виступу; чіткість та емоційність мовлення; доступність матеріалу; креативний підхід; доцільність використаної літератури та науковий підхід до розкриття теми (використання наукової літератури, обмеженість не перевіреними інтернет-джерелами).

Отож, використання «інтелект-карт» допоможе у інтеграції діяльнісного підходу в процес професійної підготовки через вирішення низки педагогічних задач:

- мотивування до засвоєння професійно-необхідних знань та професійної підготовки;
- стимулювання до самостійного пошуку професійної інформації, самоосвіти та самоактуалізації через активну діяльність;
- креативність у вирішенні професійних завдань, нестандартний підхід до стандартних ситуацій;
- позбавлення стереотипів та упередженого ставлення до інших;
- уміння працювати в команді, набуття лідерських якостей.

Результатом такого заняття є формування мотиваційно-ціннісного, креативного, оцінного, діяльнісно-професійного компонентів.

Педагогічна професія - це місія, що спрямована на передачу знань, умінь та навичок підростаючому поколінню, вкоріненню у них культурних цінностей, традицій та звичаїв рідного народу, толерантного ставлення до інших культур, етносів, релігій. Тому, необхідний елементом професійної підготовки майбутнього вчителя суспільствознавчих предметів та його мовні уміння, здатність до комунікації, ведення конструктивного діалогу чи дебатів. Майбутні вчитель повинен мати навички педагогічного спілкування до якого можна віднести логічність, змістовність, чіткість вимови, емоційність яка має відповідати жестам та міміці, тону та виразності голосу.

Педагогічне спілкування науковці трактують як «систему соціально-психологічної взаємодії між учителем та учнем, спрямованої на створення оптимальних соціально-психологічних умов для обопільної діяльності» [25].

У педагогіці також розглядають поняття «педагогічна комунікація», яке трактують як систему безпосередніх або посередніх зв'язків, взаємодій педагога, які реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів, засобів комп'ютерної комунікації з метою взаємообміну інформацією, моделювання та управління процесом комунікації, регуляції професійно-педагогічних відносин [26, с. 23]. Тобто, педагогічне спілкування та комунікація є процесом, який необхідний не лише для передачі інформації, а й для активної взаємної діяльності суб'єктів освіти.

Нами було проведено опитування на визначення обізнаності майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів (112 респондентів ОП «Бакалавр» 014 Середня освіта (історія)) щодо педагогічного спілкування. На запитання «Оцініть за 10-бальною системою, на скільки Ви комунікативні?» за результатами з'ясувалося, що респонденти визначили свій рівень комунікації так: 3 бали оцінили свої знання 11%, 4 бали – 24 %, 5 балів – 29%, 6 балів – 18%, 7 балів – 13%, 5% - менше 1 %. Тобто, більшість студентів оцінюють свою здатність комунікувати посередньо, охопивши від 3 до 7 балів, що може свідчити про недостатність спілкування та набуття досвіду.

Окрім публічних виступів, що сприяють формуванню професійних комунікативних навичок, майбутнім вчителям суспільствознавчих предметів необхідні навички самопрезентації та володіння професійною термінологією. Цікавим методом для засвоєння та розуміння термінів є використання на заняттях метод графічної систематизації – *«хмара слів»*. Для сучасної молоді, яка звикла до лаконічності висловлювань, «смайликів» замість слів та тегів візуалізація відтворення необхідних термінів на спільному зображенні посприяє швидшому запам'ятовуванню та може слугувати як підказкою по темі у пошуках інформації, адже усі необхідні для пошуків в Інтеренті теги уже будуть у «хмарі слів». Цікавим завданням ще є тим, що його виконання є

універсальним, воно може бути індивідуальним, груповим чи командним. Також запропонована методика не потребує використання значних технічних чи інших наочних засобів і може виконуватися аудиторно, дистанційно та з використанням засобів змішаного навчання. Якщо заняття проводиться в аудиторії то його виконання можливе на дошці (за допомогою різнокольорової крейди або стікерів) або на ватманах. Під час дистанційного виконання завдання можна використовувати, наприклад, онлайн-дошку Jamboard у Google Meet. Але більш ефективним розглядаємо використання безкоштовних сервісів для створення «хмар слів» (Word It Out, Word Cloud Generation, Word Art (Tagul) та ін.) (Додаток Д). У професійній підготовці майбутнього вчителя значну роль відіграє знання навчальних методів та технологій навчання. Тому ефективним буде заняття на якому, наприклад, будуть розглянуті методи та технології викладання суспільствознавчих предметів. Завдання може бути на занятті, що є ознайомчим із термінами, так і підсумковим, коли студенти у вигляді колоквіуму створює «хмару слів» за обраною темою. Цінним у виконанні завдання, окрім самої «хмари» є пояснення студентами тих слів які були використані. Через активну діяльність студенти будуть мати змогу ґрунтовніше та ретельніше розглянути тему яку вивчають.

Заняття з використанням методики «хмари слів» допоможе студентам: осмислити сутність терміну (особливо, якщо буде пояснювати чому записав той чи інший тег); логічно структурувати тему; аналізувати терміни; працювати з медіа-продукцією; будувати діалог («запитання-відповідь»); робити висновки щодо зазначеної проблеми; відстоювати власну думку; розвивати творчі та когнітивні здібності; здобувати педагогічний досвід.

Не зважаючи на різноманітність навчальних методів та технологій, існують теми, вивчення яких потребують не лише засвоєння теми, а й психологічного впливу та переосмислення своїх поглядів. У процесі вивчення таких тем доцільним є застосування тренінгів або вправ з елементами тренінгу. Ця технологія тісно переплелася з освітнім процесом та має значний вплив на формування майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів і має у собі не

лише знаннєві, а й виховні основи. Використання тренінгів або вправ з елементами тренінгів активно застосовують у сучасній освіті, про що свідчать наукові праці з дослідження цього питання (Л. Бондарєва [18], Г. Ковальчук [62], І. Мельничук [78], Л. Мороз [82], О. Темрук [119], Р. Чалабієв [131] та ін).

Вітчизняні науковці стверджують, що навчальні тренінги є запланованим процесом модифікації знань, поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття навчального досвіду, з тим, щоб досягти ефективного виконання в певному виді діяльності [62]. Тобто, використання тренінгів в освітньому процесі сприяє засвоєнню знань через здобуття соціального та психологічного досвіду.

Також науковцями визначено низку завдань, які вирішуються при застосуванні тренінгових технологій в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. До таких завдань віднесли: сприяння створенню позитивної атмосфери, яка створює умови для творчої самореалізації особистості, усуненні передумов дискомфорту, спричиненого різницею соціальних і вікових статусів викладача та студента; формування у студентів уміння і навичок вільно, але толерантно висловлювати власні судження, не боячись осуду; навчають працювати в команді, зберігаючи при цьому свою індивідуальність [131].

Під час занять з дисципліни «Біосоціогенез» (спеціальності 014, середня освіта (історія)), у процесі вивчення теми «Людина в соціокультурному просторі» ми застосували *заняття з елементами тренінгу «Експрес»* (за О. Темрук) [119]. Метою заняття було усвідомлення власних стереотипів та упереджень, формування толерантного ставлення до інших, полікультурної взаємодії та прийняття людей різних національностей, етносів, релігій. Заняття спонукало студентів до роздумів над власною толерантністю та соціокультурними цінностями. Обов'язковим під час проведення заняття було обговорення та диспут про відношення суспільства до різних категорій громадян, про власні спостереження та ситуації в які потрапляли учасники заняття. Під час обговорення та переосмислення ситуацій та подій тренінгу

формується необхідний майбутньому вчителю досвід, який допоможе вийти із складної ситуації у взаємодії з людьми різних соціальних та культурних прошарків суспільства. Результатом такого заняття є формування соціокультурного та мотиваційно-рефлексивного компонентів професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів.

Отож, міксування традиційних та інноваційних технологій в освітній процес, поєднання їх із засобами змішаного навчання є необхідним кроком в інтеграції діяльнісного підходу в процес професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів та сприяє формуванню необхідних компонентів. Важливим питанням залишається мотивування студентів до активної когнітивної, креативної та професійної діяльності у процесі вивчення спеціальних дисциплін та їх зацікавленість у такій діяльності. Тому важливим залишається планування викладача щодо проведення занять, враховуючи психологічний клімат групи, їх взаємодію, рівень знань та врахування ефективності поєднання різних технологій.

Реформування освіти, швидкий технологічний розвиток потребує нових моделей підготовки компетентних майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів. Але необхідно враховувати, що зміст діяльності включає те, що «описується, зокрема застосування своєї праці у певній системі» [127, с. 161]. Тому вважаємо інтеграцію діяльнісного підходу у професійну підготовку складним процесом який потребує системності та ретельного підходу. Для розуміння цього процесу необхідно розглядати об'єднаними усі основи та умови такої інтеграції що забезпечує результативність.

Метод моделювання є основою методу наукового дослідження у різних напрямках, як теоретичного – використання різноманітних знакових систем, так і експериментального, де використовуються предметні моделі [124, с. 171]. Вважаємо необхідним для ефективної інтеграції діяльнісного підходу у процес професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів вважаємо використання такого механізму як педагогічне моделювання.

Вітчизняні науковці у педагогічному моделюванні акцентують увагу на тому, що «теорія описує не реальні об'єкти, а їх ідеалізовані моделі, тобто, певну форму реальності, спосіб пізнання педагогічної діяльності» та до характерних ознак методу моделювання відносять кількісну подібність властивостей моделі із властивостями оригіналу [33, с. 42].

Підходи до трактування моделювання різноманітні, у словнику іншомовних слів - це «метод дослідження який широко використовується в науці різного спрямування та є схемою для пояснення якогось предмета, явища або процесу в процесі та суспільстві» [111, с. 461]. Український педагогічний словник тлумачить «модель» як «умовний зразок (зображення, схема, опис тощо), якогось об'єкта (або системи об'єктів), який зберігає зовнішню схожість і пропорції частин при певній схематизації й умовності засобів зображення» [125, с. 213]. У соціології поняття «метод» потрактовують як «абстрактне подання теорії, її операціоналізація, яку можна передати емпіричним шляхом» [113, с. 339]. Також «модель» визначають «як систему, яка відображає й відтворює об'єкт дослідження та здатна замінити його так, щоб вивчення цієї системи надало нам нову інформацію про об'єкт» [6, с. 51].

Нам імponує бачення дослідників на моделювання де в основу покладено операцію абстрагування та вважають, що «завдяки цій операції на базі структури та функції створюється образ досліджуваного об'єкта у формі графічних таблиць і схем, математичних формул тощо» та стверджують, що «моделювання дає змогу наочно уявити об'єкт, проникнути в його глибину, розпізнати складові елементи й описати важливі теоретичні питання досліджуваної проблеми» [121].

Вимогою до моделі є її адекватність та відповідність реальній дійсності, суттєвим властивостям об'єкта. Також науковці зауважують, що у побудові моделі необхідно базуватися на конструкти (уявлення, які дослідник може визначити змістовно та виміряти за допомогою певною кількості індикаторів)

та концепти (загальні положення, утворені з використанням конструктивів) [43, с. 516].

Отож, *моделювання* у педагогіці може слугувати чіткою структурою послідовних дій яка забезпечить результативність та схематичним поясненням будь-якого процесу, гнучким до змін зразком що здатний змінити процес так щоб отримати нову інформації з огляду на цілісність системи.

У педагогічних дослідженнях прослідковуються різні види моделей: концептуальні (концепція щодо основної думки); інтуїтивні (на основі уявного експерименту); математичні (засоби математики та логіки); імітаційні (у вигляді програмного комплексу для комп'ютера) [20]; структурна (відображає графічно всі структурні властивості певного об'єкта); функціональна (вивчення функціональних особливостей певного процесу, а також визначення її значення у взаємозв'язку з усіма внутрішніми і зовнішніми елементами) [81, с. 53]; структурно-функціональна (графічно відображає функціональні особливості структурних елементів певного процесу) [21].

Аналізуючи дослідження науковців (Н. Брюханова [20], Т. Вакалюк [21], Н. Копняк [81], С. Терещенко [121] та ін.) щодо видів моделей та їх ролі в освітньому процесі, для ефективної інтеграції діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів нами обрано *структурно-функціональна модель* яку ми трактуємо як схематичне зображення цілісної системи з урахуванням мети, умов, підходів, технологій, що є взаємопов'язані між собою, доповнюють одна одну, є функціональними та створюють єдину гармонійну систему, що спрямована на отримання результату.

Розробляючи структурно-функціональну модель ми враховували науково-педагогічні підходи сучасних педагогів та дослідників, що сприяло аналізу різних видів моделей та створенню взаємозв'язків між підструктурами та усіма елементами моделі, що позначається на результативності процесу. Запропонована структурно-функціональна модель об'єднана *організаційно-педагогічними умовами*, реалізація яких забезпечує результативність усієї

структурно-функціональної моделі та яка складається із пов'язаних між собою блоків: *змістовно-цільового, теоретико-методологічного, оцінно-результативного*. Функціонування усіх елементів моделі забезпечує результативність та позитивну динаміку процесу інтеграції діяльнісного підходу в процес професійної підготовки.

Створення моделей переслідує мету візуалізації об'єкта, що дає змогу детально проаналізувати запропонований процес, тому на рис. 2.1. нами детально представлено структурно-функціональну модель інтеграції діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів, через призму формування компонентів професійної підготовки, які взаємодіють із педагогічними технологіями.

Змістовно-цільовий блок моделі відповідає за мету та теоретичні дослідження професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих дисциплін, визначення основних методологічних підходів, що сприяють професійній підготовці та формуванню професійної компетентності. До необхідних методологічних підходів ми віднесли діяльнісний, компетентнісний, системний, культурологічний, праксеологічний.

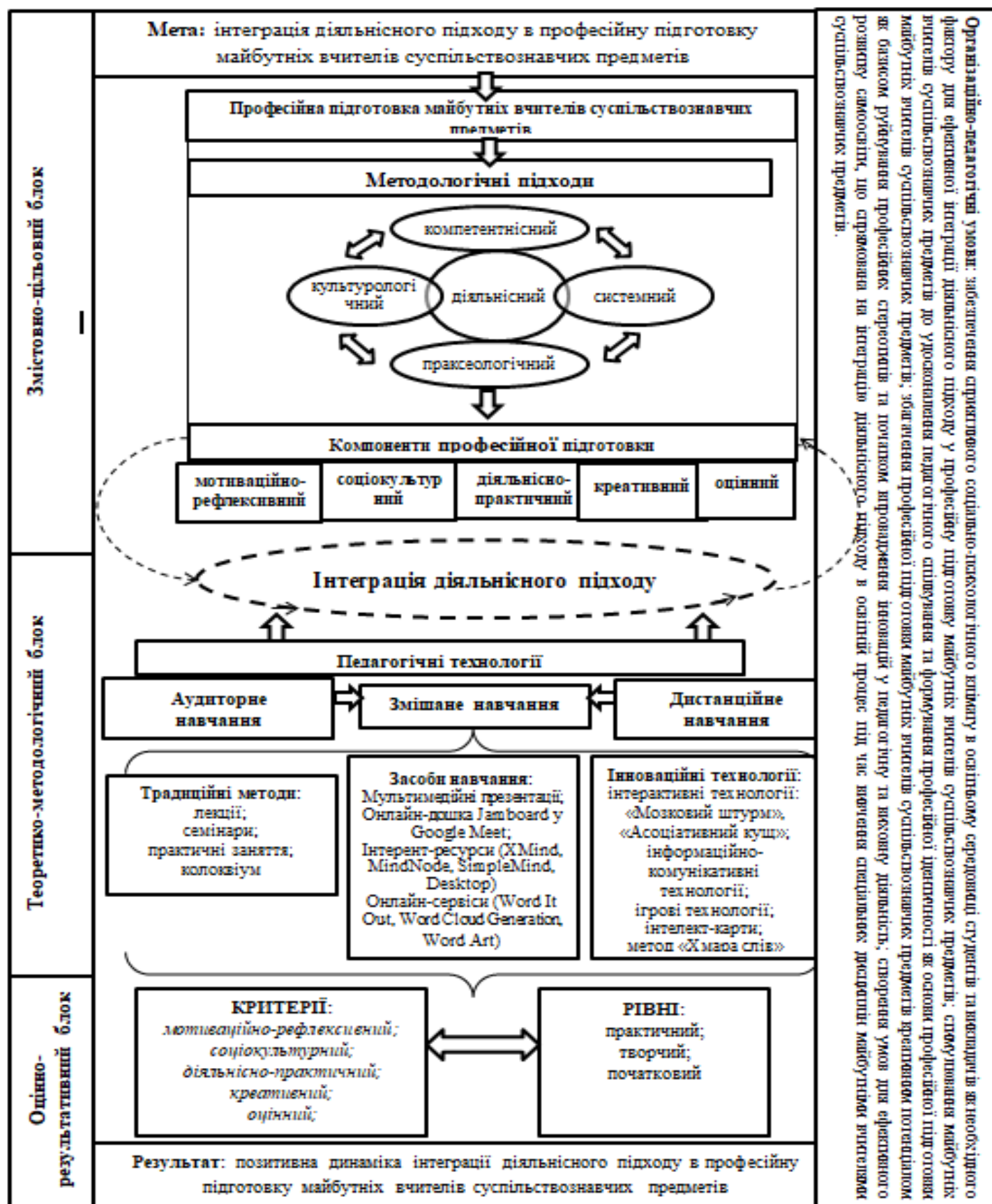


Рис. 2.1. Структурно-функціональна модель інтеграції діяльнісного підходу в процес професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів

Центральним підходом є діяльнісний, інші методологічні підходи дотичні до нього та функціонують лише при спільній взаємодії, що забезпечує формування професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів.

Також у цьому блоці виокремлено компоненти професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів (мотиваційно-рефлексивний, соціокультурний, діяльнісно-практичний, креативний, оцінний) сформованість яких свідчить про позитивний результат професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів. Компоненти є важливими та необхідними елементами структурно-функціональної моделі так як рівень їх сформованості свідчить про результативність та динаміку інтеграції діяльнісного підходу в процес професійної підготовки. Завданням цього блоку є спрямувати увагу на необхідність інтеграції діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів. Змістовно-цільовий блок тісно пов'язаний із теоретично-методологічним блоком.

Теоретично-методологічний блок об'єднує теоретичні дослідження та практичне застосування педагогічних технологій, за допомогою яких відбувається інтеграція діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів. Нами зацентовано увагу на аудиторному, дистанційному та змішаному навчанні, які сьогодні є провідними в освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти, та які синергують традиційні, інноваційні методи і технології навчання. Також виокремлено засоби навчання, що використовувалися для ефективного формування компонентів професійної підготовки (мультимедійні презентації, онлайн-дошки, онлайн-сервіси, Інтернет-ресурси). Традиційні методи, засоби та інноваційні технології навчання є об'єднані та використовуються в залежності від того, як відбувається інтегративний процес діяльнісного підходу або формування компонентів. Завданням цього блоку є вказати на необхідні при формування компонентів професійної підготовки майбутніх

вчителів педагогічні технології та їх взаємодію на інтеграцію діяльнісного підходу в професійну підготовку.

На перетині змістовно-цільового та теоретично-методологічного блоків відбувається *інтеграція діяльнісного підходу*, який позначено як постійний рухомий процес. Схематично зображено, по-перше, зі сторони змістовно-цільового блоку, вплив компонентів на інтеграцію діяльнісного підходу так як цей процес залежить від сформованості компонентів. По-друге, зі сторони теоретично-методологічного блоку, продемонстровано входження педагогічних технологій в процес інтеграції діяльнісного підходу як таких, за допомогою яких відбувається цей процес. Стрілками відзначено, що після використання тих чи інших педагогічних технологій процес знову повертається до формування компонентів професійної підготовки та збільшує рівень їх сформованості.

Важливим та необхідним блоком структурно-функціональної моделі інтеграції діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів є *оцінно-результативний блок*. Зазначений блок дає можливість визначити рівень та динаміку інтеграції діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів та включає в себе критерії, якими визначено компоненти професійної підготовки майбутніх вчителів та рівні (практичний, творчий, початковий). Результатом передбачено позитивну динаміку інтеграції діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів.

Для ефективної інтеграції діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів необхідно усвідомлення складності усього процесу, який гармонійно поєднує теоретичні, методологічні підходи з практичним використання педагогічних технологій в процесі інтеграції. Під час конструювання структурно-функціональної моделі інтеграції діяльнісного підходу в процес професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів (рис. 2.1) нами враховувалось системне, цілісне та синергетичне бачення усього процесу, що сприятиме

реалізації, контролю та модифікації усіх етапів інтеграції діяльнісного підходу в процес професійної підготовки майбутніх вчителів та бути гнучкою до запитів суб'єктів освіти.

Висновки до другого розділу

Високі вимоги до професійної компетентності майбутніх вчителів потребують відповідної професійної підготовки та активної діяльності, яка може відбуватися лише за ефективної інтеграції діяльнісного підходу та відповідних сприятливих організаційно-педагогічних умов. *Організаційно-педагогічні умови розглядаємо як комплекс вимог, що створюють позитивний психолого-педагогічний клімат для ефективного формування майбутнього вчителя суспільствознавчих предметів через пасивну (теоретичну), активну (практичну) та самостійну діяльність в освітньому процесі та сприяє процесу професійної підготовки і здобуттю професійного досвіду. До ефективних організаційно-педагогічних умов відносимо: забезпечення сприятливого соціально-психологічного клімату в освітньому середовищі студентів та викладачів як необхідного фактору для ефективної інтеграції діяльнісного підходу у професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів; стимулювання майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів до удосконалення педагогічного спілкування та формування професійної ідентичності як основи професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів; збагачення професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів креативним потенціалом як базисом руйнування професійних стереотипів та початком впровадження інновацій у педагогічну та виховну діяльність; шляхи ефективного розвитку самоосвіти, що спрямована на інтеграцію діяльнісного підходу в освітній процес під час вивчення спеціальних дисциплін майбутніми вчителями суспільствознавчих предметів.*

Позитивну динаміку та результативність інтеграції діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів забезпечують педагогічні технології які потребують безперервного оновлення та удосконалення. У розділі подано теоретичний аналіз методів, технологій і засобів навчання та опис занять із їх застосуванням, що базувалися на аудиторному, дистанційному та змішаному навчанні. Ефективність інтеграції діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів забезпечує гармонійне поєднання традиційних, інноваційних, інтерактивних, інформаційно-комунікативних технологій, що потребує від викладача особливого підходу у підготовці та у проведенні таких занять. Під час дослідження з'ясувалося, що дієвими методами та технологіями навчання для інтеграції діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів є традиційні методи (лекції, семінари, практичні заняття, колоквіуми); інноваційні та інтерактивні технології («Мозковий штурм», «Асоціативний куш»; інформаційно-комунікативні технології; ігрові технології; інтелект-карти; метод «Хмара слів»). Для проведення занять значну роль відіграє застосування відповідних засобів навчання. З урахуванням того, що заняття відбувалася із поєднанням декількох методів або технологій навчання необхідним було використання таких засобів навчання як мультимедійні презентації; онлайн-дошка Jamboard у Google Meet; Інтернет-ресурси (XMind, MindNode, SimpleMind, Desktop), онлайн-сервіси (Word It Out, Word Cloud Generation, Word Art).

У другому розділі дослідження обґрунтовано та розроблено структурно-функціональну модель інтеграції діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів, яка структурована такими блоками: змістовно-цільовим, теоретично-методологічним, оцінно-результативним, що об'єднанні організаційно-педагогічними умовами. Між змістовно-цільовим та теоретично-методологічним блоками виділено процес інтеграції діяльнісного підходу. Також виокремлено такі структурні компоненти: мета; методологічні підходи;

компоненти професійної підготовки, процес інтеграції діяльнісного підходу; педагогічні технології, які поєднують аудиторне, дистанційне та змішане навчання, традиційні, інноваційні, інтерактивні методи та технології, засоби навчання; критерії (компоненти професійної підготовки); рівні (практичний, творчий, початковий) від яких залежить ефективність інтеграції діяльнісного підходу в процес професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

1. Адаптивне навчання студентів професії вчителя: теорія і практика: монографія / В.І. Бондар, І.М. Шапошнікова, Т.Л. Опалюк, Т.Й. Франчук; за заг. ред. В.І. Бондаря. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 308 с
2. Академічний тлумачний словник української мови. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://sum.in.ua/s>. (дата доступу: 16.01.2021).
3. Акпинар Л. Е. Інтерактивні технології навчання в початковій школі: навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів. Київ: Слово, 2014. 285 с., с. 28.
4. Александров Ю.В. Визначення понять «ідентичність» і «професійна ідентичність». Підготовка охоронців правопорядку в Харкові (1917–2017 рр.). Харків, 2017 С. 46-48,
5. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі. К., 1981, 206 с.
6. Антонова О. Є. Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування : [монографія] / О. Є. Антонова. – Житомир: ЖДПУ, 2003. – 208 с.
7. Антонова О. Є. Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема. *Сучасні технології в освіті*. Ч. 1. Сучасні технології навчання : наук.-допом. бібліогр. покажч. Вип. 2 / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського ; упоряд. : Філімонова Т. В., Тарнавська С. В., Орищенко І. О. та ін. ; наук. консультант Антонова О. Є. ; наук. ред. Березівська Л. Д. 2015. С. 8–15.

8. Атаманчук П. С., Сосницька Н.Л. Основи впровадження технологій навчання фізиці: навч. посіб. Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2007. 200 с.
9. Б'юзен Т. Мапа думок. *Серія «Бізнес і саморозвиток»* / переклад Олени Замойської. Видавництво Старого Лева, 2021, 224 с., С. 134.
10. Байша К.М. Соціально-педагогічні умови морального виховання студентів у позанавчальній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. «Теорія і методика виховання». Херсон, 2000. 193 с.
11. Балюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: Навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти. – К.: ВВП «Компас», 1997. – 64 с.
12. Бех І. (2003) Виховання особистості : у двох книгах. Кн. 2. Київ : Либідь, 344 с.
13. Бех І.Д. Принципи інноваційної освіти // Освіта і управління. 2005. Т.8, № 3-4, - С.7-20
14. Бесєдіна Л. М., Сторубльов О. І. Педагогічна майстерність, активні методи навчання та методична робота у навчальних закладах: метод. посіб. Київ: Логос, 2009. 196 с.
15. Биков В. Ю. Підвищення значущості інформаційно-комунікативних технологій в освіті України // Педагогіка і психологія . – К.: Шкільний світ, 2009.- № 1.
16. Біда О. А., Шевченко О. В, Кучай О. Інноваційні технології у фізичному вихованні і спорті. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. 2018. № 3. С. 19–23.
17. Білоус І., Дем'янюк А., Кричківська О. (2022). Інноваційні технології навчання в контексті розвитку сучасної освіти. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, 1 (349), 136 – 147., с. 137.

18. Бондарева, Л. І. Методичні аспекти розробки та проведення навчального тренінгу студентів у вищій професійній школі. Педагогіка і психологія професійної освіти, № 6, 2005, С. 48–58
19. Борисюк А. С. Професійна ідентичність медичного психолога: соціально-психологічний аналіз: Монографія. – Ч.: Книги-XXI, 2010. – 440 с.
20. Брюханова Н. О., Корольова Н. В. Педагогічне моделювання: стан і тенденції розвитку. Теорія і практика управління соціальними системами. Розділ: Навчально-педагогічна діяльність: методика та технології викладання. 2015. № 3. <http://tipus.khpi.edu.ua/article/view/50855>
21. Вакалюк Т. А. Структурно-функціональна модель хмаро орієнтованого навчального середовища для підготовки бакалаврів інформатики. Інформаційні технології і засоби навчання, 2017, Том 59, №3. С. 51-61
22. Василенко О.М. Соціально-педагогічна діяльність у вищих навчальних закладах. – Харків: Крок, 2003. – 83 с.
23. Великий тлумачний словник української мови / за ред. В.Т. Бусел. Київ, Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
24. Вірна Ж.П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: Монографія. – Луцьк: Вежа, 2003. – 320 с.
25. Волкова Н.П. Педагогічні комунікації: Навч. посіб. – Д.: РВВ ДНУ, 2002. – 92с.
26. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація : навчальний посібник. Київ : ВЦ «Академія», 2006. 256 с
27. Глен (Glenn, A. (2001). A comparison of distance learning and traditional learning environment. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED457778.pdf>
28. Голубнича Л. О. Розвиток педагогічних технологій у дидактичній науці. Педагогіка та психологія. 2014. № 45. С. 13–23.
29. Гончаренко С. У. Методика як наука / Семен Устимович Гончаренко. – Хмельницький : Вид-во ХГПК, 2000 – 230 с.

30. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С.У.Гончаренко. – [2-е вид, доп. і випр.]. – Р.: Вол. береги, 2011 – 552 с.
31. Гречановська О.В. Педагогічна система формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей. :. дис. на здоб. наук. ступеня докт. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського, 2020 р. 589 с.
32. Гуревич Р. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід : навчальний посібник. Вінниця : ТОВ фірма «Планер». 2012. 348 с.
33. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: дис. на здобуття ступеня докт. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. — К., 1998. – 415 с.
34. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Шевченко Л. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід : навчальний посібник / за ред. Р. С. Гуревича. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. 348 с.
35. Дереза І.С. Самоосвіта як основа професійного саморозвитку особистості майбутнього вчителя. Педагогіка вищої та середньої школи. -2010. Вип. 29. С. 255-260
36. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник / І. М. Дичківська. - К. : Академвидав, 2004. - 352 с.; Пехота О. М. Технології педагогічної освіти: мета, зміст, особливості застосування у сучасних умовах / О. М. Пехота // Науковий вісник Миколаїв. нац. ун-ту імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. - 2013. - Вип. 1 (40). - С. 26-31.
37. Дичківська І. М. Основи педагогічної інноватики : навчальний посібник. Рівне: РЛГУ, 2001. 233 с.
38. Дімітрова-Бурлаєнко С.Д. Підготовка студентів технічних університетів до виявлення креативної компетентності у професійній діяльності. дис. На здобуття ступеня кандидата пед. наук : 13.00.04.

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди; вищий навчальний заклад «Університет імені Альфреда Нобеля», Дніпро, 2018., 358 с.

39. Дубасенюк О. А. Інноваційні навчальні технології – основа модернізації університетської освіти. *Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін* : зб. наук.-метод праць / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. С. 3–14.

40. Дубасенюк О.А. Інновації в сучасній освіті // Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014., с. 12-28

41. Дунаєва О.М. Сутність і структура педагогічної креативності. «Наука і освіта», № 3-4, 2005 С. 81-84

42. Експрес-порадник учителя НУШ : короткий термінологічний словник. / уклад.: М. М. Греб, Н. В. Грона. Ніжин, Україна :НДУімені. М. Гоголя, 2019. 48 с.

43. Енциклопедія освіти / голов. ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

44. Єрмакова І. П. Модель підготовки майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін до використання дослідницької технології у професійній діяльності / І. П. Єрмакова // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]. Сер. : Педагогіка. - 2011. - Т. 173, Вип. 161. - С. 32-37. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2011_173_161_9

45. Закон України «Про освіту». URL: <http://vznz.org.ua/zakonodavstvo/110-zakon-ukrayinypro-osvitu.> [Наказ МОНУ від 25 квітня 2013 року (№ 466) «Положення про дистанційне навчання». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>

46. Закон України «Про освіту». [Проект]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19.>

47. Зуєв В. М. Поняття технології в сучасній філософії/ ВІСНИК НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. Випуск 3, 2010. – 23–26 с.
48. Зязюн І.А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. язюна. Київ : Віпол, 2000, С. 11.57
49. Івашньова, С. В. Організаційно-педагогічні засади вдосконалення методичної компетентності вчителів іноземної мови початкової школи : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти / Івашньова Світлана Володимирівна ; Ун-т менеджменту освіти НАПН України. – К., 2010. – 20 с.
50. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти : монографія / за наук. ред. д. пед. н., проф. Л. З. Ребухи. Тернопіль : ЗУНУ, 2022. 143 с.
51. Інтерактивні методи навчання: навч. посіб. / за заг. ред. П. Шевчука, П. Фенриха. Щецін: Вид-во WSAP, 2005. 170 с.
52. Кабакова Л., Мирончк Н.М. Організаційні форми роботи у вищому навчальному закладі // Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном : збірник наукових праць / за заг. ред. д.п.н., проф. С. С. Вітвицької, к.п.н., доц. Н. М. Мирончук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 150-154.
53. Кадемія М.Ю. Інноваційні технології навчання: словник-глосарій : [навчальний посібник для студентів, викладачів] / М.Ю. Кадемія, Л.С. Євсюкова, Т.В. Ткаченко. – Львів : Вид-во «СПОЛОМ», 2011. – 196 с.
54. Казміренко В.П. Програма дослідження психосоціальних чинників адаптації молодшої людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії. Практична психологія та соціальна робота. 2004. № 6. С.76–78.
55. Каліцька Л. С. Формування професійної емпатії у майбутніх учителів : дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 / Кіровоградський пед. ун-т, 1996. – 186 с.

56. Камінська С. В. Соціально-психологічні чинники професійної маргінальності випускників ВНЗ : дис. на здобуття ступеня канд. психол. наук : 19.00.05. Херсон, 2016. 216 с.
57. Карамушка Л. М. Психологія управління. Київ: МІЛЕНІУМ, 2003. 344 с.
58. Картель Т. М. Самостійна робота студентів як умова їх професійного становлення. Педагогічні науки. Наукові праці. Том 50. Випуск 37 , С. 76-82. URL: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2006/50-37-13.pdf>.
59. Клачко Л. М. Використання інтелектуальних карт у плануванні та організації освітнього процесу. *Інформаційно-методичний вісник*. Тербовля, 2015. С. 16–19.
60. Климчук А. М. Педагогічна технологія як наука про майстерність майбутніх учителів впроваджувати сучасні методи навчання іноземних мов / А. М. Климчук // Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія : Педагогічні науки. - 2018. - Вип. 161. - С. 184-187. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2018_161_39.
61. Коваль, Н. В. Інтерактивні технології навчання як засіб формування професійних компетентностей майбутніх менеджерів. *Професійно-прикладні дидактики*, 1, 2016, С. 70–77.
62. Ковальчук, Г. О., Бутенко, Н. Ю., Артюшина, М. В. Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін. Навчальний посібник. К. : КНЕУ, 2006, 320 р
63. Колесникова О. А. Діяльнісний підхід до формування в учнів екс-периметаторських умінь засобами мобільних та дистанційних технологій у навчанні фізики :. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, м. Київ, 2021. 250 с.

64. Коростіль Л.А. Самоосвіта як умова профільного навчання та адаптації до життя. Педагогічні науки: збірник наукових праць. Суми: Видавництво СумДПУ. 2009. № 1. С. 95–105.
65. Кочарян, О.С., Фролова, Є.В., Павленко, В.М. (2011). Структура мотивації навчальної діяльності студентів: навч. посіб. Нац. аерокосм. ун-т ім. М.Є. Жуковського. Харк. авіац. ін.-т, 40 с
66. Кочерга Є. В. Ментальні карти як ефективний інноваційний метод навчання з питань цивільного захисту та безпеки життєдіяльності. *Вісник Науково-методичного центру навчальних закладів сфери цивільного захисту*. 2017. № 26. С. 36–39, С. 39.
67. Крупський Я. В. Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій : словник / Я. В. Крупський, В. М. Михалевич ; Міністерство освіти і науки України ; Вінницький національний технічний університет – Вінниця : ВНТУ, 2010. – 72 с.
68. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. пос., К. : Знання, 2005. 486 с.
69. Куліненко, Л. Педагогічна інноватика і сучасна реформа школи: праксеологічний вимір. Збірник наукових праць ЛОГОС. 2021. Взято з <https://doi.org/10.36074/logos19.03.2021.v3.04> (дата звернення: 23.01.2022).
70. Лесовий В.Ю., Петрук В.А. Адаптація першокурсників до навчання у вищих технічних закладах освіти : монографія. Вінниця: ВНТУ, 2017. 144 с.
71. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови : на допомогу здобувачам наукового ступеня. Львів : СПОЛОМ, 2014. - 76 с.
72. Малихін О. Педагогічні умови формування самоорганізації і самоконтролю студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Методи і засоби забезпечення неперервності едукативного процесу в закладах освіти : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., (24–25.11.2008). Черкаси: Вид. від. ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. С. 50–52.

73. Малихін О. Самооцінка та її здійснення суб'єктом самостійної навчальної діяльності. Педагогічний артистизм сучасного вчителя та викладача вищої школи: данина моді чи потреби часу?: Збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції 26 жовтня 2012 р. / за ред. проф. Л. М. Голубенко, проф. О. С. Цокур. Одеса, 2012. С. 58–60.

74. Матійків І. М. Психологічні умови формування професійної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів сфери обслуговування : дис. на здобуття наук. степ. канд. психол. наук : 19.00.07 / Львів. наук.-практ. центр проф.-техн. освіти АПН України. Львів, 2008. 240 с., с. 70

75. Мачинська Н. І., Стельмах С. С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі: навчально-методичний посібник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ , 2012. 180 с.

76. Медведовська Т. Самоосвіта студентів вищих навчальних закладів в Україні та її роль у процесі професійної підготовки фахівців в умовах Болонського процесу / Т. Медведовська. – Слов'янськ : Вища школа, 2010. – Вип. 5. – С. 114–118.

77. Мельник Н. І. Організаційно-педагогічне забезпечення професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в країнах Західної Європи. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 4(48). С. 87–97

78. Мельничук, І. М. Цільові аспекти використання тренінгів. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини, № 19, 2007, С. 185–192

79. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник / О. В. Малихін, І. Г. Павленко, О. О. Лаврентьєва, Г. І. Матукова. – Сімферополь : Дайфі, 2011. – 270 с.

80. Михайліченко, М. В., Рудик Я. М. Освітні технології: навчальний посібник. К.: 136 ЦП «КОМПРИНТ», 2016. 583 с.

81. Моделювання й інтеграція сервісів хмаро орієнтованого навчального середовища : монографія / [Копняк Н. та ін. ; за заг. ред. С. Г. Литвинової] ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т інформ. технологій і засобів навчання. – Київ : Компринт, 2015. – 160 с.
82. Мороз, Л. І. Тренінгові технології навчання студентів у ВНЗ. К., 2004. 202 с.
83. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі/В. М. Нагаєв //.-К.:Центр учбової літератури.-2007.-232с.
84. Околович О. В. Теоретичні аспекти формування культури професійного спілкування майбутніх педагогів / О. Околович // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. - 2013. - Вип. 27. - С. 127-129. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2013_27_41
85. Оксентюк Н. В. Можливості застосування ментальних карт у навчальному процесі. Технології навчання : науково-методичний збірник. Рівне : НУВГП, 2015. Випуск 15, С.194–208.
86. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія : посібник / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 448 с.
87. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи :навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів, К. : Центр навчальної літератури, 2009, с. 348. С. 32.
88. Павленко В.В. Креативність учителя як чинник розвитку педагогічної творчості / В.В. Павленко // Формування дидактичної компетентності педагогів дошкільної та початкової освіти: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. В.Є. Литнєва, Н.Є. Колесник, Т.В. Наумчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2015. – 648 с. – С.145-150.
89. *Педагогічна технологія. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. с. 359*
90. Педагогічні системи, технології. Досвід. Практика / за заг. редакцією П. Матвієнко, С. Клепо, Н. Білик. – К., 2005., С. 7

91. Педагогічні технології в підготовці вчителів : навчальний посібник / кол. авторів ; за ред. І. Ф. Прокопенка. 3-є вид., допов. і переробл. – Харків : ХНПУ, 2018. – 457 с.
92. Петрушенко В.Л., Савельєв В.П., Сурмай І.М., та ін. Етика та естетика : Навчальний посібник / за ред В.Л. Петрушенко. – Львів : Видавництво «Новий світ - 2000», 2008, - 304 с.
93. Пехота О. М. Освітні технології: навчально-методичний посібник. Київ К.: А.С.К., 2001. – 256с
94. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів : навч. посібник. Київ : Україна, 1998. 343 с.
95. Повідайчик О. С. Формування інформаційної культури майбутнього соціального працівника в процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2007. 20 с.
96. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. К., 2002. 135 с.
97. Потапчук Т. Самоосвіта як складова професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Інноватика у вихованні. Випуск 13. Том 2. 2021. С. 63-73
98. Про інноваційну діяльність: Закон України від 04.07.2002 р. № 40-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15>
99. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. О.М. Степанов]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
100. Психологічний супровід формування демократичних засад та профілактики і розв'язання конфліктів у закладі освіти / авт. кол.: В. М. Горленко, І. В. Марухина, В. Г. Панок, В. В. Предко, В. В. Рибалка, Д. Д. Романовська, Н. В. Сосновенко; за заг. ред. В. Г. Панка. Київ : Ніка-Центр, 2021. – 168 с.

101. Редько С. І. До проблеми спрямованості соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі [Електронний ресурс] / Сергій Іванович Редько. – Режим доступу : <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/7350>.
102. Савенкова Л. О. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування : дис. на здобуття ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01 / НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 1989. – 413 с.
103. Савченко В. Г., Андрюшина Л. Л. Традиційні та інноваційні педагогічні технології у вищій школі : навч. посіб. для здобувачів II і III ступенів вищої освіти. Дніпро : «Візіон», 2019. 83 с.
104. Сагач О. М. Організаційно-педагогічні умови неперервного професійного зростання майбутнього вчителя. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2019. Вип. 4(160) С. 202–206
105. Самойленко О.М. Поняття дистанційної освіти та дискусії навколо неї. Збірник наукових праць. Херсон : «Міськдрук», 2011. С. 61.
106. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Вікова психологія. Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 376 с.
107. Серьожникова Р. К. Основи психології і педагогіки: навчальний посібник / Раїса Кузьмівна Серьожникова. – К. : “Центр навчальної літератури”, 2003. – 242 с.
108. Синявський В.В., Сергєєнкова О.П. Адаптація. Психологічний словник / за ред. Н.А. Побірченко. Київ: Науковий світ, 2007. С.12.
109. Скрипник М. Інтерактивне навчання: основні поняття. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / упоряд. Л. Галіцина. Київ: Ред. загальнопед. газ., 2005. С. 30–43.
110. Сліпенька О. П., Коц І. В. Підвищення якості самостійної роботи студентів. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2006/txt/06sopsrs.php>.
111. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука К. : УРЕ, 1985. 966 с.

112. Словник-довідник з професійної педагогіки / авт.-упоряд. А.В.Семенова. Одеса: Пальміра, 2006. 272 с., с. 243
113. Соціологія : короткий енциклопедичний словник / уклад. : В.І. Волович, В.І. Тарасенко, М.В. Захарченко та ін. ; під заг. ред. В.І. Воловича. – К. : Укр. центр духовної культури, 1998. – 736 с.
114. Степанов О. М., Фіцула М. М. Основи психології та педагогіки : Навчальний посібник, Київ : Академвидав, 2005. 520 с.
115. Стрельников В. Ю. До проблеми складання тезаурусу інноваційних технологій навчання. Вісник Київського національного ун-ту технологій та дизайну. 2008. Том 1. С. 20–23.
116. Сучасний психолого-педагогічний словник / авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. – Переяслав-Хмельницький (Київська область): Домбровська Я.М., 2016. – 473с.
117. Табінська С. Динаміка показників стану готовності студентів інститутів фізичної культури вирішувати завдання з особистісно-професійного самопізнання / С. Табінська, В. Приходько // Спортивний вісник Придніпров'я. - 2009. - № 2-3. - С.32-36.
118. Тарасова О. Інтерактивні методи навчання як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів під час лекційних занять. Вісник психології і педагогіки. Збірник наук.праць. Вип. 5. Київ, 2011. URL: <http://www.psych.kiev.ua/> (дата звернення: 18.12.2016).
119. Темрук О. В. Соціальна психологія: практикум : навч. посіб. К. : Каравела, 2013. 208 с.
120. Терещенко Н. В. Інтелект-карти – сучасні інноваційні соціальні технології навчання в системі освіти. *Вчені записки* : зб. наук. пр. М-во освіти і науки України, ДВНЗ Київ. нац. екон. ун-т ім. Вадима Гетьмана» / відп. ред. А. Ф. Павленко. 2012. Вип. 14, ч. 1. Київ : КНЕУ. С. 139–145.
121. Терещенко С. П. Модель підготовки майбутніх учителів технологій до використання комп'ютерної техніки у процесі вивчення фахових дисциплін. Педагогіка вищої та середньої школи. – 2012. – Вип. 36 С. 367-373

122. Технологія. Великий тлумачний словник.
<https://slovnyk.me/dict/vts/%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F>
123. Технологія. Словник іншомовних слів / уклад. С. П. Морозов, Л. М. Шкарапута - Київ : Наукова думка, 2000, с. 680
124. Трухан М. А. Модель формування готовності майбутніх соціальних педагогів до розв'язання професійних конфліктів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія «Педагогіка, соціальна робота» / гол. ред. І. В. Козубовська. Ужгород : Говерла, 2014. Випуск 30. С. 170–173.
125. Український педагогічний словник / уклад. С. У. Гончаренко. К. : Либідь, 1997. 375 с.
126. Федій О. Інтерактивні методи викладання курсів дисциплін з естетотерапії. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2008. № 18. С. 480–485.
127. Філософський словник / за ред. В.І.Шинкаруль. – К. : Головна редакція УРЕ, 1973. – 600 с.
128. Фурман А. Модель інноваційної діяльності в освітній сфері суспільства //Освіта і уаравління. 2005. Т.8, № 3-4,- С. 24-37.
129. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2007. 364 с.
130. Химинець, В. В. Роль інноваційної освіти у сталому розвитку територіальних еколого-економічних систем. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: Економіка. 1(2). 2016. С. 39–44
131. Чалабієв, Р. Проектна технологія та метод тренінгу. Відкритий урок: розробки, технології, досвід, № 1, 2008. С. 26–28
132. Чепіль М. М. Педагогічні технології: навч. посіб. / М. М. Чепіль, Н. З. Дудник. – К.: Академвидав, 2012. – 224 с

133. Чередніченко Г. А., Шапран Л. Ю. Модель змішаного навчання і її використання у викладанні іноземних мов [Електронний ресурс]. Третя міжнародна науково-практична конференція «*MoodleMoot Ukraine 2015. Теорія і практика використання системи управління навчанням Moodle*». (Київ, КНУБА, 21-22 травня 2015 р.) : тези доповідей. 68 с. Режим доступу : <http://2015.moodlemoot.in.ua/course/view.php?id=83> (Назва з екрана).
134. Черненко К.В. Дистанційне навчання у вищій школі в умовах COVID-19. Дистанційна освіта в Україні: інноваційні, нормативно-правові, педагогічні аспекти: зб. наук. праць матеріалів І Всеукраїнської науковопрактичної конференції, 16 червня 2020 р., м. Київ, Національний авіаційний університет / наук. ред. Н.П. Муранова. К. : НАУ, 2020. С. 138-140
135. Чернілевський Д. В. Педагогіка вищої школи / [за ред. Д. В. Чернілевського]. Вінниця : АМСКП, Глобус – Прес, 2010. 408 с.
136. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В.Б. Шапар – Харків : Прапор, 2005. – 640 с.
137. Швачич Г. Г., Толстой В. В., Петречук Л. М., Іващенко Ю. С., Гуляєва О. А., Соболенко О. В. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології: навчальний посібник / Національна металургійна академія України. Дніпро, 2017. 231 с.
138. Щербак О. І. Нові технології у професійній підготовці майбутніх фахівців. Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002: зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Академія пед. наук України. Харків: ОВС, 2002. Ч. 2. С. 171–182.
139. Ярмаченко М. Д. Педагогічний словник / за ред. дійсн. члена АПН України М. Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.
140. Banados E. A. Blended-learning pedagogical model for teaching and learning EFL successfully through an online interactive multimedia environment. *CALICO Journal*. 2006. № 23 (3). P. 533–550.
141. Barron F. Creativity, intelligence and personality / F. Barron, D. Harrington // *Ann. Rev. of Psychol.* – 1981. – V. 32. – P. 439-476., с. 451

142. Bloom B. Taxonomy of educational objectives : The classification of educational goals. Handbook 1 : cognitive domain. – N. Y. : David McKay Co., 1956. – P. 187– 215.
143. Csikszentmihalyi, Mihaly (1996). Creativity : Flow and the Psychology of Discovery and Invention. New York: Harper Perennial. 456 p.
144. David A. Kolb Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. *Pearson Education Limited*. 2015. 390 p.
145. Erikson, E. H. (1959). Identity and the life cycle: Selected papers. *Psychological Issues, 1*, 1–171.
146. Graham C.R. Blended learning systems [Електронний ресурс] / C.R. Graham // CJ Bonk & CR Graham, The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. Pfeiffer. 2006. Режим доступу: http://mypage.iu.edu/~cjbbonk/graham_intro.pdf (Назва з екрана).
147. Jerome S. Bruner. The process of education / Jerome S. Bruner Hardcover – January 1, 1962. Harvard University Press; 2nd edition (September 25, 1977) 97 p.
148. Komorowska H. Metodyka nauczania języków obcych. Warszawa : Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, 2007. 204 s.
149. Marcia J. E. Identity in Adolescence // Handbook of Adolescent Psychology (Ed. by J. Adelson) / J. E. Marcia – New York: John Wiley & Sons, 1980. – P. 159–187., p.174.
150. Maslow A. H. Towards a psychology of being. 2nd ed. New York: Van Nostrand, 1968. URL: <https://www.worldcat.org/title/toward-a-psychology-of-being/oclc/223343> (дата звернення: 16.01.2017).
151. Rossett A., Vaughan F. (2003) Blended learning Opportunities. Publ. CEO Epic Group, Brighton. Available at: https://www.researchgate.net/publication/228669485_Blended_Learning_Opportunities (дата звернення: 02.05.2020).
152. Sampson, N. Meeting the needs of distance learners. Language learning and technology, 7(3), 2003, p. 103–118

153. Seweryn R. Technologie informacyjne i komunikacyjne. URL : https://www.ksiegarnia.beck.pl/media/product_custom_files/1/6/16243-technologie-informacyjne-i-komunikacyjne-na-rynku-turystycznymkrzysztof-borodako-fragment.pdf (дата звернення: 09.02.2023).

154. Waterman A. S. Identity as an Aspect of Optimal Psychological Functioning / A. S. Waterman // Adolescent Identity Formation, Sage Publications, Inc., 1992. – P. 50–72.

РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ВПЛИВУ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ ІНТЕГРАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ПРЕДМЕТІВ

3.1. Методика проведення педагогічного експерименту та визначення однорідності груп.

Інтеграційні процеси в педагогіці є складним явищем для дослідження та визначення рівня їх ефективності. Аналіз науково-педагогічних джерел, щодо інтеграції методологічних підходів у процес професійної підготовки майбутніх вчителів дозволив виокремити низку організаційно-педагогічних умов, методів, технологій, форм та засобів навчання що сприяють позитивній динаміці інтеграції діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів. Але наскільки цей процес є результативним та що на нього впливає можливо визначити лише за допомогою педагогічного експерименту, який є важливою складовою педагогічної діяльності, яка в своїй основі опирається на дані експериментів.

Експеримент вважають головним методом збирання інформації у науці, а його проведення пов'язують з пошуком причинно-наслідкових відносин досліджуваних явищ дійсності. Експеримент пов'язують з розвитком методу спостереження та логічного аналізу. Але науковці акцентують увагу на тому, що якщо «спостереження - це пасивний метод збирання інформації, то експеримент передбачає активний вплив на об'єкт дослідження кількох контрольованих чинників» [8, с. 25].

У педагогіці експеримент є складним та неповторним, так як пов'язаний з людьми та їх психологічними особливостями, когнітивним здібностями, здібностями і т.п. Якщо в природничих науках експеримент можна повторювати декілька раз, використовуючи одні і ті ж матеріали, створюючи

однакові умови, то педагог такої можливості не має, адже повторне дослідження пропонує інші умови. Тому, як стверджують науковці, «чистий» експеримент у педагогіці не можливий, а висновки щодо результатів необхідно робити коректно, враховуючи відносність умов, в яких вони були отримані [6].

У сучасній педагогіці диспути щодо питання суті та проведення педагогічного експерименту прослідковуються у працях багатьох науковців. Окресленій проблеми свої дослідження присвятили С. Гончаренко [1], О. Жосан [2], Т. Завгородня [3], М. Карташов [5], І. Стражнікова [3], Е. Панасенко [7], В. Петрук [9], В. Руденко [11], М. Фіцула [13] та ін.

У наукових джерелах «педагогічний експеримент» визначають своєрідним навчальним процесом, який так організовують, щоб можна було спостерігати педагогічні явища в контрольованих умовах. Вітчизняні науковці виокремлюють основні ознаки, які одночасно є також суттю педагогічного експерименту : внесення в навчальний процес певних змін у відповідності з планом і гіпотезою дослідження; створення умов, у яких можна найбільш яскраво бачити зв'язки між різними сторонами навчального процесу; облік результатів навчального процесу і формулювання остаточних висновків [8, с. 25]

Цікавою є думка науковців, які пов'язують педагогічний експеримент із психологічними та соціальними явищами та вважають, що сутність більшості педагогічних досліджень полягає у вивченні взаємозв'язків між вимогами суспільства, що розвивається, до своїх членів і закономірностей розвитку людини як суспільнобіологічної істоти. Сфера освіти ніби узгоджує розвиток суспільства і особистості. Нам імponує думка авторів, що сфера освіти – посередник між задатками і можливостями розвитку психіки особистості людини, тим, що їй дано природою і суспільством у цей момент, і тими зримими рисами майбутнього, що виявляються в сучасному житті суспільства [3, с. 23].

У процесі планування і проведення експерименту та для збільшення достовірності результатів ними були окреслені та враховані такі вимоги:

- системність та комплексність проведення експерименту (чітке планування);
- природність експерименту (проводився в природних освітніх умовах);
- експеримент мав закритий характер;
- одночасність проведення контрольних зрізів досліджуваних груп;
- анонімність експерименту (студентам не повідомляли про їх участь в експерименті, що сприяло чистоті його проведення);
- рівнозначність та схожість груп (контрольні групи студентів для порівняння з експериментальними групами обиралися за спорідненими ознаками – віковими, спорідненість спеціальностей, факультетів і т.п.);
- багатогранність проведення педагогічного експерименту (використання різних методів дослідження).

У процесі педагогічного експерименту нами використовувалися такі методи дослідження:

- аналіз документації (ознайомлення із законодавчими документами, нормативними документами Міністерства освіти та науки, освітньо-професійними програмами, навчальними та робочими програмами пов'язаних із професійною підготовкою майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів. Зазначений метод дав змогу отримати інформацію щодо професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів та інтеграції методологічних підходів у цей процес і ця інформація використовувалася для узагальнень наукових понять);
- вивчення передового педагогічного досвіду (вивчення філософських, педагогічних та психологічних наукових джерел, передового педагогічного досвіду науковців різних країн щодо розробок та застосування інноваційних технологій, методів оцінювання студентів педагогічних ЗВО та застосування сучасних засобів навчання для педагогічної взаємодії усіх суб'єктів освіти. Інформація була використана для виокремлення необхідних для інтеграції

діяльнісного підходу в процес професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів методологічних підходів та компонентів професійної підготовки, розробки рівнів, критеріїв та показників для рівня їх сформованості);

- спостереження (ефективний метод педагогічного експерименту що наближає його до природніх умов. Метод надав змогу вивчити: мотивацію до вивчення суспільствознавчих дисциплін та участь до занять із запровадження інноваційних технологій; здатність до рефлексії, емпатії, толерантності, безконфліктного та конструктивного спілкування; прагнення до самоосвіти та самовдосконалення; здатність до взаємодії в командній роботі та прояву лідерських якостей. Результати методу використовувались для розробки методів та технологій для формування компонентів професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів, що покращують динаміку інтеграції діяльнісного підходу в цей процес);

- методи опитування (методи бесіди, анкетування, інтерв'ю допомогли з'ясувати проблеми мотивації у вивченні спеціальних дисциплін та здобутті педагогічного досвіду, виявити проблеми самооцінки та адаптації в ЗВО, виявити проблеми у здатності до професійної комунікації, бажання подальшого навчання та самоактуалізації, здатності до активної діяльності в процесі професійної підготовки та інтеграції в неї діяльнісного підходу);

- методи математичної статистики (аналіз стану сформованості компонентів професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів, що сприяє ефективності інтеграції діяльнісного підходу в цей процес; підтвердження ефективності обраних методів, технологій навчання під час формування необхідних компонентів).

Для діагностики результатів та підтвердження запропонованої гіпотези було проведено педагогічний експеримент (2021 – 2025pp.) в Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова. Усього в педагогічному експерименті прийняли участь 387 респондентів (ЕГ – 189 осіб, КГ – 198 осіб, спеціальність 014 Середня освіта (Історія))

Експериментальна перевірка проходила в чотири етапам:

аналітико-констатувальний (2021 – 2022 рр.) (аналіз науково-теоретичних джерел з проблем дослідження, виокремлення компонентів професійної підготовки та визначення їх зв'язку з діяльнісним підходом, визначення та розроблення методики дослідження, вибірка учасників експерименту (КГ та ЕГ), розробка критеріїв, рівнів та показників оцінювання, визначення пріоритетних методологічних підходів у професійній підготовці майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів);

діагностично-пошуковий (2022 - 2023 рр.) (виокремлення організаційно-педагогічних умов, розробка та обґрунтування структурно-функціональної моделі ефективної інтеграції діяльнісного підходу в процес професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів, окреслено методи дослідження, проведено констатувальний етап педагогічного експерименту);

формувальний етап (2023 – 2024 рр.) (перевірка запропонованих гіпотез, опрацювання необхідних для даного етапу експерименту методик, удосконалення структурно-функціональної моделі);

завершально-узагальнювальний етап (2024 – 2025 рр.) (визначення динаміки інтеграції діяльнісного підходу в процес професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів, узагальнення даних формувального етапу експерименту, окреслення та опрацювання загальних висновків).

Організація та проведення педагогічного експерименту відрізняється від інших наукових досліджень тим, що для нього характерна неповторність, крім того, вимагає обов'язкового виконання першої основної умови - це його «чистоти» яка починається з визначення однорідності контрольних та експериментальних груп. Однорідність експериментальних груп визначалася за допомогою психолого-педагогічних методик та методів математичної статистики.

Для повноцінної діяльності та результативності необхідним є психологічне самовідчуття людини, оцінення самої себе, що проявляється через самооцінку. Значення самооцінки неможливо не помічати у формуванні фахівця, адже її адекватність сприяє прояву умінь та здібностей людини, її саморозвитку та самоактуалізації. У процесі професійної підготовки самооцінка може зазнавати значного впливу, так як опинившись у ЗВО молода людина потрапляє у середовище не звичне для неї та професійно спрямоване. Окрім самооцінки, що формувалася в процесі навчання у загальноосвітньому навчальному закладі або в оточенні друзів, починає формуватися оцінювання себе у професійному середовищі, що не завжди має очікуванні результати для самої особистості.

З урахуванням студентського віку (17 – 23 роки) та його особливостей, молода людина може значно переосмислити своє становище у суспільстві через процес професійної ідентифікації. Не значні ускладнення в засвоєнні професії можуть принести проблеми в адекватності самооцінки. Особистість, яка адекватно себе оцінює, є впевненою та розважливою, яка спокійно сприймає свої помилки або перемоги, критично оцінює та конструктивно відноситься до допущених помилок, здатна їх проаналізувати, щоб у подальшому їх не допускати. Впевненість у собі допомагає людині контролювати та регулювати рівень домагань, приймати рішення та уміти їх реалізовувати. Тоді як відхилення від адекватної самооцінки може призвести до завищеної самооцінки, яка буде проявлятися у цілях, які не відповідають можливостям людини та неможливо досягнути. Позитивні якості, такі як гідність, самолюбство, гордість перетрансформуються у зарозумілість, егоцентризм, марнославство. Такі люди не здатні до самоаналізу, що може призвести до помилкових рішень та міжособистісних конфліктів. Зникає потреба у самовдосконаленні, що у подальшому ускладнить процес самовиховання, самоактуалізації, професійної ідентифікації. Таким особистостям важко працювати в команді та взаємодіяти з іншими, що негативно позначається на впровадженні в освітній процес інтерактивних

технологій. Студенти із заниженою самооцінкою навпаки ставлять перед собою більш низькі цілі, ніж здатні досягти. Вони вирізняються надмірною невпевненістю у собі, перебільшують розуміння невдач, безініціативності. Такі особистості пасивні та відчувають «комплекс неповноцінності», що не дає їм розкритися на заняттях та під час впровадження інноваційних та інтерактивних технологій. Така поведінка може призвести до ізоляції та самотності, не здатності до взаємодії, що негативно позначиться на формуванні педагогічної професії, яка потребує постійного та активного контакту з іншими людьми.

Тому для визначення однорідності груп ми обрали «Шкалу самоповаги Розенберга» (Rosenberg self-esteem scale, RSES), створений М. Розенбергом (1965 р.) яка є однією із популярних соціально-психологічних досліджень та широко використовується для визначення рівня самооцінки через рівень самоповаги (Додаток Е). Тест складається із десяти запитань, на чотири варіанти відповідей. Результати розраховуються відповідно ключа та визначають високий рівень самоповаги, перевагу самоповаги, балансування між самоповагою та самознищенням, не достатньою самоповагою. Для достовірності експерименту необхідно було врахувати вплив високого рівня самоповаги у групах ЕГ та КГ.

За результатами психологічного тесту було визначено рівні самоповаги ЕГ та КГ та їх однорідність (рис. 3.1., табл. 3.1)

Таблиця 3.1

**Діагностика рівнів самоповаги між групами на
констатувальному етапі педагогічного експерименту
(формування однорідних груп)**

Групи	Рівні самоповаги			
	Не вистачає самоповаги	Баланс між самоповагою та самознищенням	Переважає самоповага	Високий рівень самоповаги
ЕГ	12	49	76	52
КГ	13	52	73	60
Різниця d	1	3	3	12

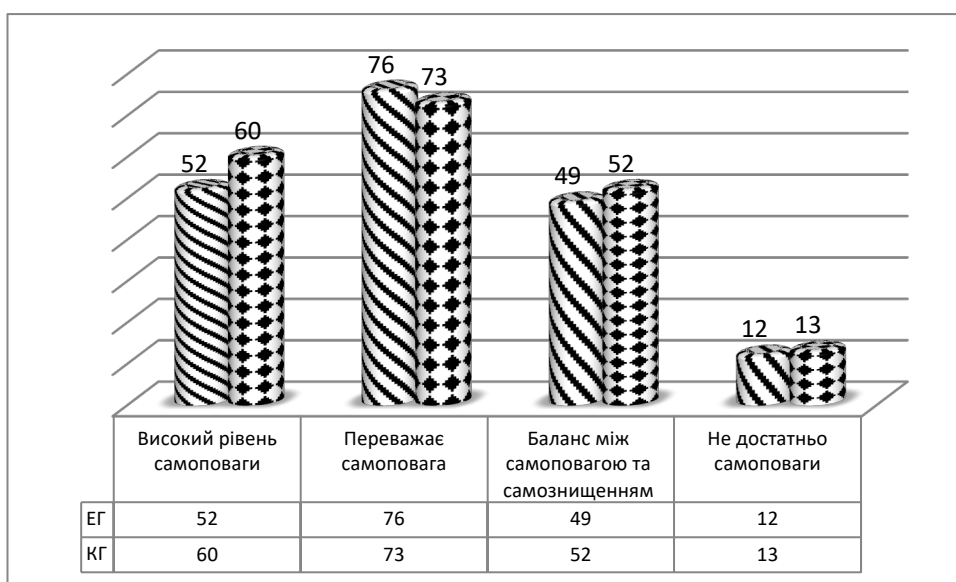


Рис. 3.1. Гістограма рівнів самоповаги у виявленні однорідності експериментальної та контрольної груп

Згідно отриманих результатів можемо констатувати, що у більшості респондентів присутня самоповага до себе, про що свідчать такі показники як «переважає самоповага» та «високий рівень самоповаги» (ЕГ – 128 студентів, КГ – 133 студента). Отож, більшість студентів мають достатній рівень самоповаги, що вказує на адекватність самооцінки, визнання власних позитивних сторін та недоліків. Це ті молоді люди, що прагнуть до саморозвитку, засвоєння нових знань, підвищення рівнів професійної підготовки та активної освітньої діяльності. Така категорія студентів, окрім власного удосконалення здатні мотивувати інших членів колективу, мають конструктивний підхід до інших людей. Однак із них 76 респондентів ЕГ та 73 респонденти КГ схильні до самокритики, що може проявлятися тоді, коли трапляються негаразди, також здатні до тривалих роздумів та пошуків варіантів виходу для позитивної розв'язки ситуації.

Балансуючими між самоповагою та самознищенням знаходяться 49 студентів ЕГ та 52 студенти КГ. Це категорія студентів, які невизначені у рівнях самоповаги та відчують часті зміни настрою та самооцінки, що залежить та впливає на результати їх діяльності. Такі особистості починають вірити у свої сили, коли отримують позитивний результат або високий бал в

оцінюванні своєї роботи, прагнуть до саморозвитку. Але результат, що не відповідає їх запитам та приносить невдачу, формує у них зневіру в себе та занижену самооцінку.

Відсутність самоповаги прослідковується у 12 осіб ЕГ та 13 осіб КГ про що свідчить занижена самооцінка, здатність до звинувачення себе у різних невдачах, загострення уваги на власних недоліках. Негативне сприйняття себе заважає досягненню поставленим цілям, так як є зневіра у тому, що їх можливо досягти.

Підтвердження достовірності статистичних даних щодо результатів визначення однорідності груп підкріплене обраним нами критерієм узгодженості $D_\lambda = \max \left| \frac{n_{\text{інак}}}{n} - \frac{m_{\text{інак}}}{m} \right|$, де $\lambda_{\text{кр}}(0,05)=1,36$ [8, с.39-42], який посприяв встановленню підпорядкованості емпіричного розподілу певній моделі, для якого має виконуватись умова $\lambda_{\text{емп}} < \lambda_{\text{кр}}$ - на рівні надійності 95% можна стверджувати, що відмінність порінених ознак відрізняється несуттєво і навпаки, якщо $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр}}$, - відмінність порінених ознак відрізняється суттєво [5, с. 102].

Розрахунки емпіричного значення $\lambda_{\text{емп}}$ – показника критерію узгодженості ($D_{\lambda \text{ max}}$) наведено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Аналіз однорідності рівнів самоповаги в експериментальній та контрольній групах

Рівні самоповаги	Констатувально-діагностичний етап педагогічного експерименту						
	ЕГ			КГ			
	n_i	$\frac{n_i}{n}$	$\frac{n_{\text{інак}}}{n}$	m_i	$\frac{m_i}{m}$	$\frac{m_{\text{інак}}}{m}$	
Високий рівень самоповаги	52	0,2751	0,2751	60	0,3030	0,3030	0,0279
Переважає самоповага	76	0,4021	0,6772	73	0,3687	0,6717	0,0055
Баланс між самоповагою та самознищенням	49	0,2593	0,9365	52	0,2626	0,9343	0,0022
Не вистачає самоповаги	12	0,0635	1,0000	13	0,0657	1,0000	0,0000
Σ	189	1,0000		198	1,0000		d_{max}=0,0279

$$\lambda_{emn} = d_{\max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,0279 \sqrt{\frac{189 \cdot 198}{189 + 198}} = 0,0279 \cdot 9,8331 = 0,2743;$$

$$\lambda_{кр.}(0,05) = 1,36$$

Отже, оскільки $\lambda_{emn} < \lambda_{кр}$ - на рівні надійності 95% можна

стверджувати, що за рівнями самоповаги склад груп ЕГ та КГ є однорідним, що забезпечує об'єктивність порівняння кількісних ознак результатів тестування.

Застосування в освітньому процесі традиційних технологій та їх міксування з інноваційними, інтерактивними та інформаційно-комунікативними технологіями, активне використання змішаного навчання та сучасних засобів навчання потребують ретельного дослідження готовності студентів до таких впроваджень, особливо майбутніх вчителів, яким в подальшому професійному розвитку будуть необхідні знання, вміння, досвід участі в таких заняттях. Також провідну роль відіграє те, що запропоновані нами методики включають у себе перераховані технології, які сприяють формуванню виокремлених компонентів професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів для ефективної інтеграції діяльнісного підходу в освітній процес. Тому ми вважали доцільним використання методик для визначення здатності до засвоєння нового. Для визначення однорідності груп також було використано тест американського дослідника, соціального психолога Девіда Коба «Стилі засвоєння нового» («The Learning Style Inventory – LSI») (Додаток Є) [15].

Модель навчання дорослих «Цикл Колба», що передувала розробці зазначено тесту, було створено наприкінці минулого століття (середина 80-х років) та розрахована на визначення швидкості навчатися новому. Вчений зазначав, що при сприйманні інформації люди сприймають один вид повідомлень швидше ніж інший. Також автор акцентував увагу на тому, що при відтворенні інформації або застосування її на дії кожен робить по своєму. У своїй теорії Д. Колб розділив процес навчання та засвоєння інформації на

два рівні –навчальний цикл в чотири етапи та чотири стилі навчання. до яких відніс безпосередній досвід; рефлексивне спостереження; теоретичне узагальнення; самостійне застосування знань на практиці та експеримент. Ці етапи не складаються із ієрархій та не мають визначеної позиції, а мають взаємозв'язок та йдуть по спіралі. Тому, за теорією Д. Коба, кожен хто навчається може приєднатися до процесу на будь якому етапі, але у подальшому засвоєнні та реалізації знань буде йти по безкінечній спіралі з поступовими переходами від одного етапу до іншого. Психолог виокремив чотири стилі засвоєння нового (мислитель, мрійник, діяч, прагматик) та охарактеризував їх.

За допомогою тесту «Стилi засвоєння нового» допомагає викладачу визначити той стиль навчає, який є притаманним більшості студентів. За допомогою результатів тесту можливе коригування методик та технологій навчання, що сприятиме кращому засвоєнню знань та будуть ефективними у професійній підготовці майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів. Тому цей тест було використано для визначення однорідності груп через схильність студентів до впровадження тих технологій, за допомогою яких буде визначено сформованість компонентів професійної підготовки, за допомогою яких можна прослідкувати позитивну динаміку інтеграції діяльнісного підходу в освітній процес. Результати тестування представлено в таблиці 3.3 та гістограмі 3.2.

Таблиця 3.3

Діагностика стилів майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів у процесі засвоєння нових знань

Групи	Стилi засвоєння нового			
	мрійник	прагматик	мислитель	діяч
	кількість	кількість	кількість	кількість
ЕГ	39	62	41	47
КГ	36	58	49	55
Різниця d	3	8	8	4

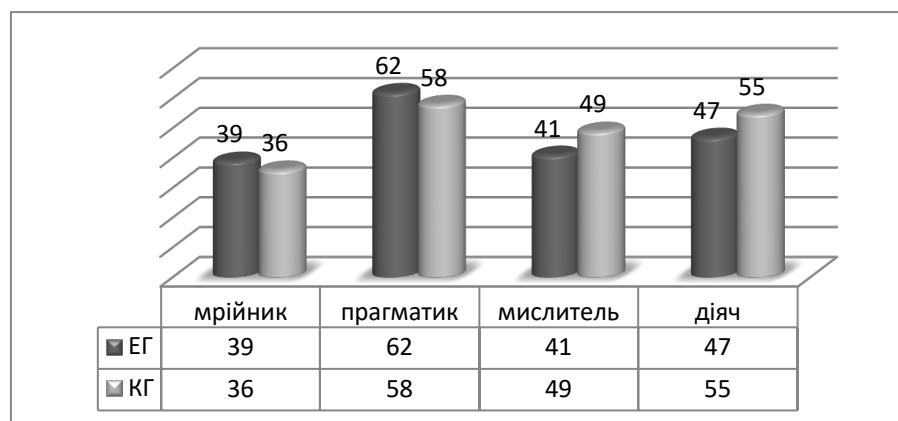


Рис. 3.2. Порівняльна гістограма діагностики майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів у процесі засвоєння знань

За результати діагностики стилів засвоєння нового більшості студентів притаманний стиль прагматик (ЕГ – 62 особи, КГ – 58 осіб). Категорія таких студентів намагаються перевірити теорію на практиці, їм подобається експериментувати. Віддають перевагу активній діяльності на перевагу роздумам. Особливою рисою таких студентів є те, що вони використовуючи отриманні знання у цілях виконання практичних завдань. Люди–прагматики полюбляють технічні завдання та мають найбільшу здатність перетворювати теорію у практику. З такими студентами доцільно проводити заняття з використанням інноваційних технологій та експериментувати з різними методиками, обираючи найефективнішу, що є необхідним в інтеграції діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів.

Значній кількості студентів притаманний стиль діяча (ЕГ – 47 респондентів, КГ – 55 респондентів), які характеризуються активним впровадженням знань у практику і охоче сприймають нововведення та інновації. Студенти-діячі не віддають перевагу теорії та не полюбляють заняття, що базуються на теорії. Вони є активними та ініціативними, відкритими до конструктивного спілкування і взаємодії з іншими, що ставить їх у центр уваги. При виконанні завдань такі студенти більше керуються інтуїцією, а не логікою. Їх активність та ініціативність сприяє інтеграції

діяльнісного підходу в процес професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів.

Студенти-мислителі (ЕГ – 41 особа, КГ – 49 осіб) характеризуються схильністю до логічного мислення, стандартних шаблонів, полюбують системи та правила. Такі особи є аналітиками, які приймають будь-яку проаналізовану ідею, навіть якщо вона суперечить їх думці. Вони потребують теоретичного пояснення, формулюють запитання, щоб поступово дійти до істини та вирішення проблеми. Студенти-мислителі із задоволенням виконують завдання менш активні, такі як побудова моделей та систем, графіків. На відміну від студентів-діячів, мислителі віддають перевагу лекційним заняттям, тому під час впровадження інноваційних технологій на лекціях, вони будуть мати перевагу та приймати участь в занятті. Вони полюбують самотійну роботу, яка базується на пошуку інформації чи наукових джерел, що є необхідним елементом професійної підготовки майбутніх вчителів.

Згідно результатам тесту, найменша кількість студентів у засвоєнні нових знань відносяться до стилю мрійника. Вони не виявляють ініціативи в активних подіях, більш полюбують збирати інформацію, спостерігати за подіями, робити висновки і лише тоді висловлювати власну думку. Серед навчальних методів і технологій віддають перевагу таким, що потребують генерування ідей, «мозковий штурм» і т.п. У процесі засвоєння знань студенти-мрійники приймають активну участь у груповій роботі (заняття з використанням групових інтелект-карт), мають гарно розвинену уяву, товариські та емоційні, уміють вести диспут.

Таблиця 3.4

Аналіз однорідності груп на вхідному контролі за результатами стилю засвоєння нового майбутніми вчителями суспільствознавчих предметів

Стилі засвоєння нового	Констатувально-діагностичний етап педагогічного експерименту						
	ЕГ			КГ			
	n_i	$\frac{n_i}{n}$	$\frac{n_{\text{інак}}}{n}$	m_i	$\frac{m_i}{m}$	$\frac{m_{\text{інак}}}{m}$	$ \frac{n_{\text{інак}}}{n} - \frac{m_{\text{інак}}}{m} $
Мрійник	39	0,2063	0,2063	36	0,1818	0,1818	0,0245
Прагматик	62	0,3280	0,5343	58	0,2930	0,4748	0,0595
Мислитель	41	0,2170	0,7512	49	0,2475	0,7223	0,0289
Діяч	47	0,2487	1,0000	55	0,2777	1,0000	0,0000
Σ	189	1,0000		198	1,0000		0, 0595

$$\lambda_{\text{емп}} = d_{\text{max}} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,0595 \sqrt{\frac{189 \cdot 198}{189 + 198}} = 0,0595 \cdot 9,8331 = 0,5851;$$

$$\lambda_{\text{кр.}}(0,05) = 1,36$$

Отже, оскільки $\lambda_{\text{емп}} < \lambda_{\text{кр}}$ - на рівні надійності 95% можна

стверджувати, що на вхідному контролі за результатами стилю засвоєння нового майбутніми вчителями суспільствознавчих предметів, групи за спостережуваною ознакою відрізняються несуттєво

Таким чином, обрані ЕГ та КГ для педагогічного експерименту за показниками діагностики психолого-педагогічного тестування на визначення рівнів самоповаги та стилів засвоєння нового майбутніми вчителями суспільствознавчих предметів є однорідними.

3.2. Аналіз результатів педагогічного експерименту.

Аналіз науково-педагогічних та психологічних джерел надав змогу виокремити компоненти професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів (мотиваційно-рефлексивний, соціокультурний, діяльнісно-практичний, креативний, оцінний). Зазначені компоненти

сприяють інтеграції діяльнісного підходу в освітній процес. Для визначення рівня їх сформованості нами було визначено та обґрунтовано показники, рівні та критерії, які описані у першому розділі, параграф 1.3 та у додатку Б. Основуючись на цих даних пропонуємо до розгляду результати формування компонентів професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів, що сприяють позитивній динаміці інтеграції діяльнісного підходу у цей процес.

Мотиваційно-рефлексивний компонент має значний вплив на інтеграцію діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів через необхідні майбутньому вчителю психологічні чинники, які впливають на здобуття відповідних знань. Мотивація студентів до здобуття знань має різні напрями, а визначення рівня мотивації є складним завданням, яке потребує не лише таких методів як спостереження та бесіда, а й психологічної діагностики. У рамках нашого експерименту було використано тест на визначення мотивації успіху та страху невдачі (Додаток Ж) [4, с. 35]. Зазначений тест дає змогу визначити рівні мотивації від успіху до невдачі, які ми адаптували до рівнів сформованості мотиваційно-рефлексивного компоненту. Високим досягненням особистості є мотивацію до успіху (надія успіху) яке ми відносимо до творчого рівня сформованості компонента. Цей рівень демонструє готовність людини до конструктивних та позитивних досягнень у різних напрямках. Такі люди впевнені у собі, своїх силах, при виконанні складних завдань беруть ініціативу на себе. Вони йдуть до досягнення мети та поставлених цілей. Слабко виражений мотиваційний полюс характеризується певною тенденцією мотивації до невдач та до успіху тому відносимо його до практичного рівня. Студенти з таким рівнем мотивації є активними у дії, виконують завдання але не беруть на себе ініціативу, так як не хочуть нести відповідальність за невдачу та схильні до відчаю, коли заплановані цілі не досягнуті. Найнижчим рівнем – початковим – розглядаємо мотивація до невдач, яка характеризується уникненням осуду та очікуванням невдач, покарання. На початку справи студент уже передбачає невдачу та

хвилюється за можливий провал, планує шляхи ухилення, а не способи досягнення. Такі люди мають підвищену тривожність, занижену самооцінку. Але усе це може поєднуватися з відповідальним ставленням до справи. Результати вхідного рівня мотиваційно-рефлексивного компоненту професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів представлено у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

**Визначення вхідного рівня мотиваційно-рефлексивного
компоненту професійної підготовки майбутніх вчителів
суспільствознавчих предметів**

Рівні	Констатувально-діагностичний етап педагогічного експерименту						
	ЕГ			КГ			
	n_i	$\frac{n_i}{n}$	$\frac{n_{\text{інак}}}{n}$	m_i	$\frac{m_i}{m}$	$\frac{m_{\text{інак}}}{m}$	$ \frac{n_{\text{інак}}}{n} - \frac{m_{\text{інак}}}{m} $
Творчий	54	0,2857	0,2857	60	0,3030	0,3030	0,0173
Практичний	102	0,5397	0,8254	107	0,5404	0,8434	0,0018
Початковий	33	0,1746	1,0000	31	0,1566	1,0000	0,0000
Σ	189	1,0000		198	1,0000		$d_{\text{max}}=0,0173$

$$\lambda_{\text{емп}} = d_{\text{max}} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,0173 \sqrt{\frac{189 \cdot 198}{189 + 198}} = 0,0173 \cdot 9,8331 = 0,1701; \lambda_{\text{кр.}}(0,05) = 1,36$$

Отже, оскільки $\lambda_{\text{емп}} < \lambda_{\text{кр.}}$ - на рівні надійності 95% можна стверджувати, що відмінність груп за показниками вхідного рівня сформованості мотиваційно-рефлексивного компоненту професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів *відрізняється несуттєво* та підтверджує *однорідність* обраних для педагогічного експерименту груп.

Мотиваційно-рефлексивний компонент професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів формувався за допомогою впровадження інноваційних технологій під час проведення вступної лекції та лекцій з ознайомлення нових тем за допомогою метода «Асоціативний куш». Такі лекції спрямовані на ефективну інтеграцію діяльнісного підходу у процес професійної підготовки та мотивують до подальшого розгляду теми. Також

рівні розвитку мотиваційно-рефлексивного компоненту визначалися за допомогою тесту на визначення мотивації успіху та страху невдачі.

Результати діагностики сформованості мотиваційно-рефлексивного компоненту професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів наприкінці формувального етапу експерименту представлені у таблиці 3.6

Таблиця 3.6

Результати рівнів сформованості мотиваційно-рефлексивного компоненту професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів

Рівні	Формувальний етап педагогічного експерименту						
	ЕГ			КГ			
	n_i	$\frac{n_i}{n}$	$\frac{n_{інак}}{n}$	m_i	$\frac{m_i}{m}$	$\frac{m_{інак}}{m}$	$ \frac{n_{інак}}{n} - \frac{m_{інак}}{m} $
Творчий	91	0,4815	0,4815	63	0,3182	0,3182	0,1633
Практичний	84	0,4444	0,9259	109	0,5505	0,8687	0,0572
Початковий	14	0,0741	1,0000	26	0,1313	1,0000	0,0000
Σ	189	1,0000		198	1,0000		$d_{max}=0,1633$

$$\lambda_{емп} = d_{max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,1633 \sqrt{\frac{189 \cdot 198}{189 + 198}} = 0,1633 \cdot 9,8331 = 1,6957; \lambda_{кр.}(0,05) = 1,36$$

Отже, оскільки $\lambda_{емп} > \lambda_{кр}$ - на рівні надійності 95% можна стверджувати, що відмінність груп за показниками рівня сформованості мотиваційно-рефлексивного компоненту професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів *відрізняється суттєво*.

Для наочності побудуємо порівняльну гістограму (рисунок.3.3).

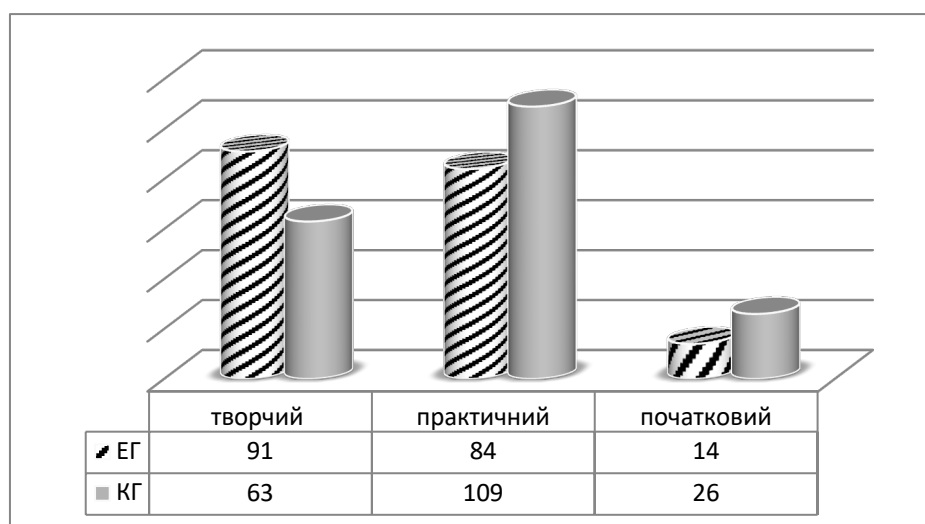


Рис. 3.3. Порівняльна гістограма сформованості мотиваційно-рефлексивного компоненту професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів на констатувально-діагностичному та формувальному етапі педагогічного експерименту.

Для майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів необхідним у професійній підготовці є розуміння та толерантне ставлення до носіїв різних культур, традицій, норм поведінки, переконань, до різних стилів та способів життя та проявляється через особисту та професійну діяльність. Цей компонент орієнтований на збереження рідної культури та соціокультурних цінностей через вплив культурологічних та соціальних знань на професійну підготовку. Тому соціокультурний компонент є важливим елементом без якого не розглядаємо ефективну інтеграцію діяльнісного підходу в процес професійної підготовки майбутніх вчителів.

Для визначення вхідного рівня соціокультурного компоненту професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів нами було використано експрес-опитувальник «Індекс толерантності» (Додаток И) [12, с. 237]. Дана методика спрямована на визначення загального ставлення до навколишнього світу та інших людей, соціальних установок щодо взаємодії де необхідно проявити толерантність або інтолерантність людини. Методика складається із двадцяти двох тверджень які включають в себе питання про ставлення до різних соціальних груп, комунікативні

установки, етнічну толерантність чи інтолерантність. Методика визначає три рівні толерантності та для якісного аналізу аспектів толерантності також використовують субшкали, які включають визначення переваги етнічної, соціальної толерантності та толерантності як риси характеру.

Для визначення вхідного рівня соціокультурного компоненту професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів ми обрали за експрес-опитувальником загальні рівні толерантності, які співпадають з рівнями формування зазначеного нами компоненту у такій відповідності: високий рівень толерантності - творчий рівень сформованості соціокультурного компоненту, середній рівень – практичному, низький рівень – початковому рівневі сформованості соціокультурного компоненту. Результати та їх діагностика представлено таблицею 3.7.

Таблиця 3.7

**Діагностика вхідних рівнів соціокультурного компоненту
професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих
предметів**

Рівні	Констатувально-діагностичний етап педагогічного експерименту						
	ЕГ			КГ			
	n_i	$\frac{n_i}{n}$	$\frac{n_{інак}}{n}$	m_i	$\frac{m_i}{m}$	$\frac{m_{інак}}{m}$	$ \frac{n_{інак}}{n} - \frac{m_{інак}}{m} $
Творчий	31	0,1640	0,1640	35	0,1768	0,1768	0,0128
Практичний	112	0,5926	0,7566	121	0,6111	0,7879	0,0313
Початковий	46	0,2434	1,0000	42	0,2121	1,0000	0,0000
Σ	189	1,0000		198	1,0000		$d_{max}=0,0313$

$$\lambda_{емп} = d_{max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,0133 \sqrt{\frac{189 \cdot 198}{189 + 198}} = 0,0133 \cdot 9,8331 = 0,1308; \lambda_{кр.}(0,05) = 1,36$$

Отже, згідно результатів вхідного рівня соціокультурного компоненту професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів маємо $\lambda_{емп} < \lambda_{кр}$ - на рівні достовірності 95%, тобто відмінність груп за показниками вхідного рівня соціокультурного компоненту професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів відрізняється

несуттєво та підтверджує *однорідність* обраних для педагогічного експерименту груп.

Для визначення методики, що буде ефективною для формування соціокультурного компоненту професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів та сприятиме інтеграції діяльнісного підходу у цей процес, ми використали субшкали експрес-опитувальника «Індекс толерантності». За результатами методики з'ясувалося, що етнічну толерантність, яка виявляє ставлення людини до представників інших етнічних груп та установки в міжкультурній взаємодії мають 26% студентів ЕГ та 30% студентів КГ; соціальна толерантність, що дозволяє проявляється через відношення до різних соціальних груп та соціальних процесів мають 31% респондентів ЕГ та 28% КГ; толерантність як риса прослідковується у 43% опитуваних ЕГ та 42% КГ (рис. 3.4).

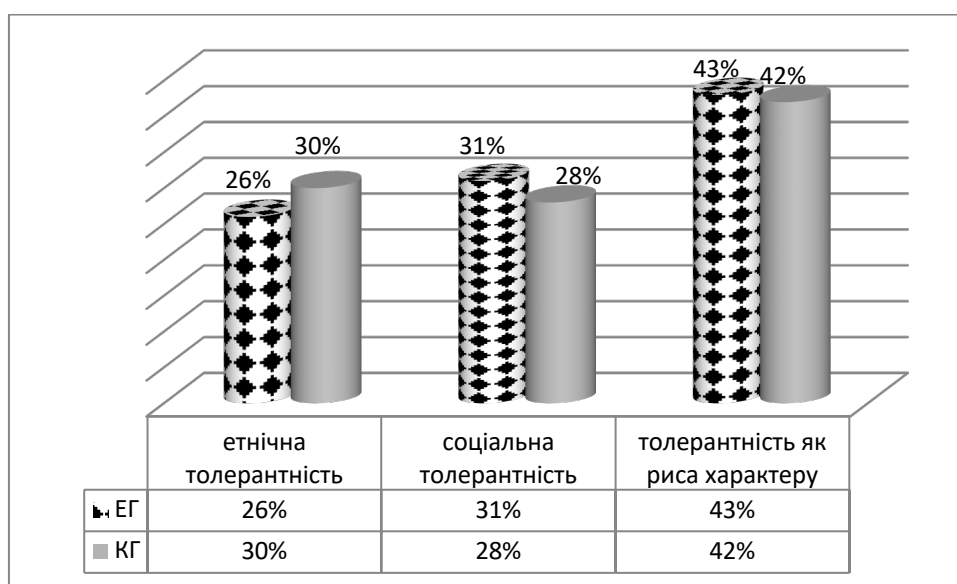


Рис. 3.4. Гістограма субшкал визначення рівнів толерантності для вибору ефективної методики формування соціокультурного компоненту професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів

Опираючись на результати субшкал експрес-опитування «Індекс толерантності» ми з'ясували, що для формування соціокультурного компоненту необхідно використовувати методику яка допоможе не лише сформувати та закріпити рівні толерантності, а й підніме рівні соціальної та

культурної толерантності. Тому, під час вивчення дисципліни «Біосоціогенез» (спеціальності 014, середня освіта (історія)), при засвоєнні теми «Людина в соціокультурному просторі» у групі ЕГ ми використали заняття з елементами тренінгу «Експрес» [12, с. 65]. Тоді як для КГ використовували заняття із використанням традиційних технологій навчання. Для порівняння сформованості цього компоненту ми порівняли оцінювання по темі, а також повторно використали методику експрес-опитування «Індекс толерантності».

Діагностика рівнів сформованості соціокультурного компоненту майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів по закінченню формувального етапу педагогічного експерименту представлено у таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Результати рівнів сформованості соціокультурного компоненту професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів

Рівні	Формувальний етап педагогічного експерименту						
	ЕГ			КГ			
	n_i	$\frac{n_i}{n}$	$\frac{n_{інак}}{n}$	m_i	$\frac{m_i}{m}$	$\frac{m_{інак}}{m}$	$ \frac{n_{інак}}{n} - \frac{m_{інак}}{m} $
Творчий	42	0,2222	0,2222	39	0,1970	0,1970	0,0252
Практичний	140	0,7407	0,9630	123	0,6213	0,8182	0,1448
Початковий	7	0,0370	1,0000	36	0,1616	1,0000	0,0000
Σ	189	1,0000		198	1,0000		$d_{max}=0,1448$

$$\lambda_{емп} = d_{max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,1448 \sqrt{\frac{189 \cdot 198}{189 + 198}} = 0,1448 \cdot 9,8331 = 0,4238; \lambda_{кр.}(0,05) = 1,36$$

Отже, оскільки $\lambda_{емп} > \lambda_{кр}$ - на рівні надійності 95% можна стверджувати, що відмінність груп за показниками рівня сформованості соціокультурного компоненту професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів *відрізняється суттєво*.

Для наочності побудуємо порівняльну гістограму (рис.3.5).

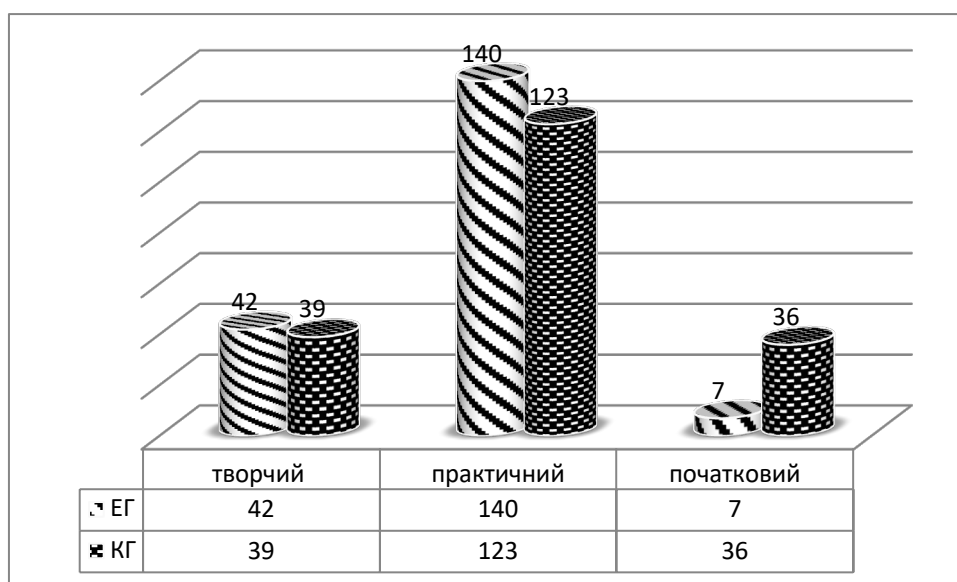


Рис. 3.5. Порівняльна гістограма сформованості діагностики рівнів соціокультурного компоненту професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів на констатувально-діагностичному та формувальному етапі педагогічного експерименту.

Професійна підготовка майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів не можлива без формування конструктивної міжособистісної взаємодії, здатності до комунікації, уміння вести диспути, володіти широким професійним словниковим запасом та уміти його використовувати. Одним із необхідних елементів є також уміння застосовувати теоретичних знань у практичній діяльності, самовдосконалюватися, що проявляється через активну участь під час проведення занять з впровадженням інноваційних технологій. Тому формування *діяльнісно-практичного компоненту* вважаємо необхідним у процесі професійної підготовки для ефективної інтеграції діяльнісного підходу.

У професії вчителя провідне значення має уміння комунікувати з усіма учасниками навчально-виховного процесу (учні, батьки, адміністрація навчального закладу та ін.). Як зазначають сучасні науковці «комунікативні уміння і навички педагога передбачають високу культуру мовного висловлювання, вміння створювати словесні картини, ритміко-інтонаційний малюнок, самоконтроль вербального і невербального спілкування» та розглядають професійно-педагогічне спілкування як важливу складову

комунікативного процесу у навчальному закладі, «яке має на меті передачу знань, умінь, навичок, створення сприятливого психологічного клімату, оптимізацію навчальної діяльності і стосунків між педагогом і учнями» [14, с. 28]. Тому для визначення вхідного рівня діяльнісно-практичного компоненту ми використали тест «Оцінка комунікативних умінь та здібностей» (Додаток II) [4, с. 35]. За допомогою тесту можна визначити комунікативні уміння особистості за трьома рівнями: високий, середній та низький, які відповідають рівням діяльнісно-практичного компоненту: творчий, практичний та початковий. Результати тесту представлено в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Діагностика вхідних рівнів діяльнісно-практичного компоненту професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів

Рівні	Констатувально-діагностичний етап педагогічного експерименту						
	ЕГ			КГ			
	n_i	$\frac{n_i}{n}$	$\frac{n_{інак}}{n}$	m_i	$\frac{m_i}{m}$	$\frac{m_{інак}}{m}$	$ \frac{n_{інак}}{n} - \frac{m_{інак}}{m} $
Творчий	28	0,1481	0,1481	31	0,1566	0,1566	0,0085
Практичний	139	0,7355	0,8836	133	0,6717	0,8283	0,0553
Початковий	22	0,1164	1,0000	34	0,1717	1,0000	0,0000
Σ	189	1,0000		198	1,0000		$d_{max}=0,0553$

$$\lambda_{емп} = d_{max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,0556 \sqrt{\frac{189 \cdot 198}{189 + 198}} = 0,0556 \cdot 9,8331 = 0,5467;$$

$$\lambda_{кр.}(0,05) = 1,36$$

Згідно результатів діагностики вхідного рівня діяльнісно-практичного компоненту професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів визначено результат: $\lambda_{емп} < \lambda_{кр}$ - на рівні достовірності 95%, тобто відмінність груп за показниками вхідного рівня діяльнісно-практичного компоненту відрізняється *несуттєво* та підтверджує *однорідність* обраних для педагогічного експерименту груп.

Діяльнісно-практичний компонент ґрунтується на комунікативні вміння майбутніх вчителів, на їх знання професійної термінології, здатність до публічних виступів, тому для визначення рівнів сформованості зазначеного компоненту було використано оцінювання бакалаврів (моніторинг міжсесійного контролю) з навчальної дисципліни «Спеціальні суспільствознавчі дисципліни» (спеціальність 014. Середня освіта (Історія)). Для детального аналізу сформованості рівні компоненту було застосовано інтерактивне заняття з використанням методу графічної систематизації – «хмара слів» та інформаційно-комунікативних технологій на тему «Інноваційні технології навчання та сучасний вчитель». Під час проведення заняття можна було оцінити як комунікативні уміння студентів, так і їх знання з професійної термінології, здатність до роботи із сучасними інформаційно-комунікативними технологіями та здатності до практичної діяльності в колективі. Студенти ЕГ вивчали дисципліну із запропонованими нами інноваційними технологіями навчання, психологічними методиками, тоді як КГ вивчала дисципліну із використанням традиційних технологій навчання у яких не проявлялася тенденція до ефективної інтеграції діяльнісного підходу в процес професійної підготовки. Для порівняння результатів нами було повторно використано тест «Оцінка комунікативних умінь та здібностей».

Динаміку рівнів сформованості діяльнісно-практичного компоненту професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів по закінченню формувального етапу педагогічного експерименту представлено у таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

**Результати рівнів сформованості діяльнісно-практичного
компоненту професійної підготовки майбутніх вчителів
суспільствознавчих предметів**

Рівні	Формувальний етап педагогічного експерименту						
	ЕГ			КГ			
	n_i	$\frac{n_i}{n}$	$\frac{n_{\text{інак}}}{n}$	m_i	$\frac{m_i}{m}$	$\frac{m_{\text{інак}}}{m}$	$ \frac{n_{\text{інак}}}{n} - \frac{m_{\text{інак}}}{m} $
Творчий	62	0,3280	0,3280	37	0,1869	0,1869	0,1411
Практичний	116	0,6138	0,9418	138	0,6970	0,8839	0,0579
Початковий	11	0,0582	1,0000	23	0,1161	1,0000	0,0000
Σ	189	1,0000		198	1,0000		$d_{\text{max}}=0,1411$

$$\lambda_{\text{емп}} = d_{\text{max}} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,1411 \sqrt{\frac{189 \cdot 198}{189 + 198}} = 0,1411 \cdot 9,8331 = 1,3875; \lambda_{\text{кр.}}(0,05) = 1,36$$

Згідно результатів діагностики показників рівня діяльнісно-практичного компоненту професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів формувального етапу педагогічного експерименту виявлено:

$\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр}}$ на рівні достовірності 95%, тобто відмінність груп за показниками діяльнісно-практичного компоненту відрізняється *суттєво*, що свідчить на користь застосування інтерактивних занять із застосуванням методу графічної систематизації та інформаційно-комунікативних технологій.

Для наочності побудуємо порівняльну гістограму (рис.3.6).

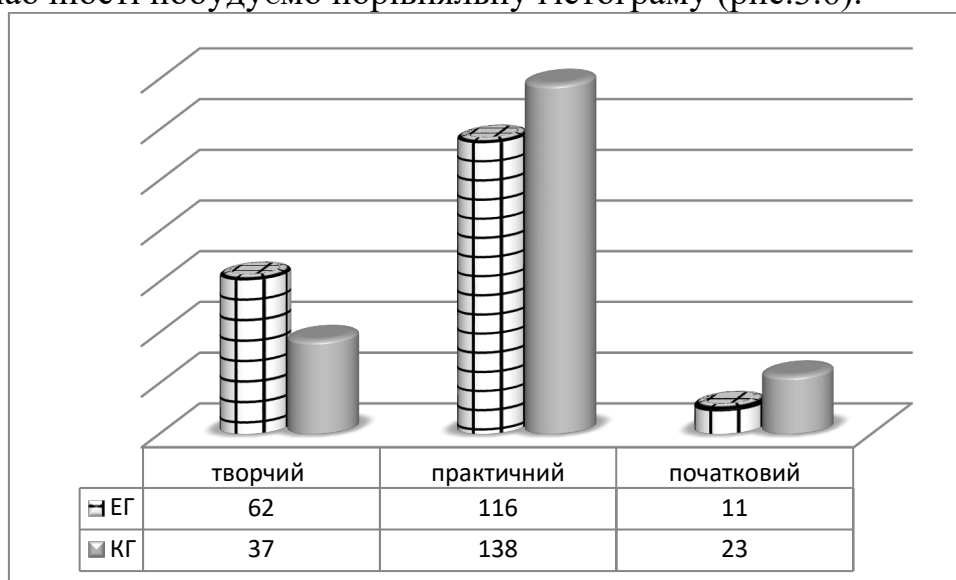


Рис. 3.6. Порівняльна гістограма сформованості діагностики рівнів діяльнісно-практичного компоненту професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів на на констатувально-діагностичному та формувальному етапі педагогічного експерименту

Сучасне суспільство ставить свої умови щодо формування майбутнього вчителя де він є неординарною особистістю, здатною до вирішення проблем не стандартними, креативними методами. З урахуванням того, що професія вчителя – це безпосередня і тісна співпраця з дітьми, обов’язковою умовою у професійній підготовці майбутнього вчителя суспільствознавчих предметів є формування *креативного компоненту*. Розвиток креативності та творчого педагогічного досвіду майбутнього вчителя створить основу для безперервного удосконалення та самоактуалізації у професії. Це дасть змогу майбутньому вчителю не лише біти гнучким до впровадження інновацій та змін у професійній сфері, а й допоможе самому розробляти та втілювати інноваційні ідеї у професійну діяльність, що також сприяє інтеграції діяльнісного підходу в професійну підготовку.

Для визначення рівнів креативності нами було використано тест «Креативність, творчий потенціал вчителя» (Додаток І) [10, с. 319]. За допомогою зазначеного тесту було виявлено високий рівень творчого потенціалу майбутнього вчителя, який характеризується значними особистісними та професійними можливостями, а їх застосування на практиці сприяє реалізації здібностей та розкривають різні форми творчості. Середній творчий потенціал допомагає особистості творити, шукати нові ідеї та нестандартні рішення, однак для запобігання проблем, які можуть ускладнити творчий процес необхідна самокритика та прискіпливіше ставлення до себе. Низький творчий потенціал прослідковується у людей, що недооцінюють себе та свої можливості. Зневіра у собі та тенденція до заниженої самооцінки може призвести до думки, що особистість нездатна творити. Виокремленні у тесті рівні відповідають рівням креативного компоненту професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів. Результати тестування представлено в таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

Діагностика вхідних рівнів креативного компонента професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів

Рівні	Констатувально-діагностичний етап педагогічного експерименту						
	ЕГ			КГ			
	n_i	$\frac{n_i}{n}$	$\frac{n_{інак}}{n}$	m_i	$\frac{m_i}{m}$	$\frac{m_{інак}}{m}$	$ \frac{n_{інак}}{n} - \frac{m_{інак}}{m} $
Творчий	15	0,0794	0,0794	27	0,1364	0,1364	0,0570
Практичний	136	0,7196	0,7990	124	0,6263	0,7627	0,0363
Початковий	38	0,2010	1,0000	47	0,2373	1,0000	0,0000
Σ	189	1,0000		198	1,0000		d_{max}=0,0570

$$\lambda_{емп} = d_{\max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,0570 \sqrt{\frac{189 \cdot 198}{189 + 198}} = 0,0570 \cdot 9,8331 = 0,5605; \lambda_{кр.}(0,05) = 1,36$$

Згідно результатів діагностики вхідного рівня креативного компонента професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів визначено результат: $\lambda_{емп} < \lambda_{кр}$ - на рівні достовірності 95%, тобто відмінність груп за показниками вхідного рівня креативного компонента відрізняється *несуттєво* та підтверджує *однорідність* обраних для педагогічного експерименту груп.

У процесі розвитку креативності та творчих здібностей у майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів необхідно орієнтуватися на індивідуально-психологічні особливості студентів до сприйняття тих чи інших технологій навчання, що спрямовані на такий розвиток. Такі заняття мають основним завданням не підштовхувати студента до вирішення завдання, а спрямувати його когнітивний потенціал на вирішення завдання через творчість та креативний підхід. Творче мислення здатне активізуватися тоді, коли стикається з перепонами та труднощами, які спрямовують на пошук вирішення проблеми. Тому у процесі педагогічного дослідження та для простеження динаміки сформованості рівнів креативного компонента ми використали заняття із застосуванням інтерактивної технології інтелект-карти у процесі змішаного навчання під час вивчення дисципліни «Спеціальні суспільствознавчу дисципліни» для бакалаврів (спеціальність 014 Середня

освіта (Історія)). Низка занять була присвячена різним напрямкам та мали назву «Горизонт суспільствознавчих дисциплін». Такі інноваційні заняття спонукають студентів до нестандартного мислення, пошуку та обґрунтування інформації, креативного та творчого підходу у різних ситуаціях при виконанні завдань, здатності працювати в команді. Також заняття з використанням засобів змішаного навчання допомагають у реалізації творчих задумів через різноманітні інтернет-ресурси. Для підтвердження сформованості рівнів компоненту також повторно було використано тест «Креативність, творчий потенціал вчителя».

Динаміку рівнів сформованості креативного компоненту професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів по закінченню формульовального етапу педагогічного експерименту представлено у таблиці 3.12.

Таблиця 3.12

Результати рівнів сформованості креативного компоненту професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів

Рівні	Формувальний етап педагогічного експерименту						
	ЕГ			КГ			
	n_i	$\frac{n_i}{n}$	$\frac{n_{інак}}{n}$	m_i	$\frac{m_i}{m}$	$\frac{m_{інак}}{m}$	$ \frac{n_{інак}}{n} - \frac{m_{інак}}{m} $
Творчий	59	0,3122	0,3122	29	0,1465	0,1465	0,1657
Практичний	115	0,6085	0,9207	142	0,7171	0,8636	0,0571
Початковий	15	0,0793	1,0000	27	0,1364	1,0000	0,0000
Σ	189	1,0000		198	1,0000		$d_{max}=0,1657$

$$\lambda_{емп} = d_{max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,1657 \sqrt{\frac{189 \cdot 198}{189 + 198}} = 0,1657 \cdot 9,8331 = 1,6293 \quad \lambda_{кр.}(0,05) = 1,36$$

Згідно результатів діагностики показників рівня креативного компоненту професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів формульовального етапу педагогічного експерименту виявлено: $\lambda_{емп} > \lambda_{кр}$ на рівні достовірності 95%, тобто відмінність груп за показниками креативного компоненту відрізняється *суттєво*, що свідчить на користь

необхідності спрямування когнітивного потенціалу студентів на вирішення завдань через творчість.

Для наочності побудуємо порівняльну гістограму (рис.3.7).

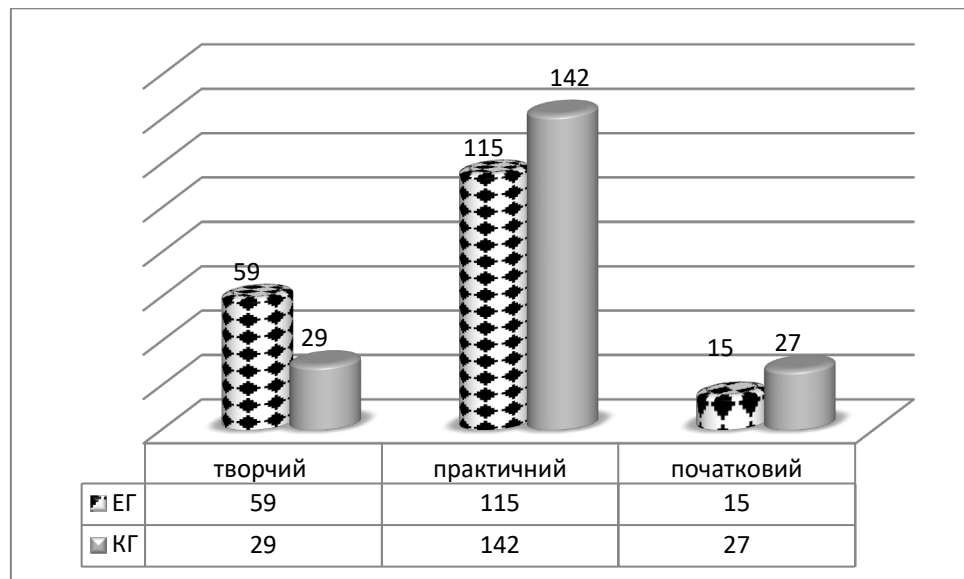


Рис. 3.7. Порівняльна гістограма сформованості діагностики рівнів креативного компоненту професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів на констатувально-діагностичному та формувальному етапі педагогічного експерименту

Здатність до неупередженого та позбавленого стереотипів оцінювання, до самооцінки та самоконтролю як в особистій сфері так і в трудовій діяльності є важливими якостями майбутнього вчителя та відзнакою його професійності. Тому *оцінний компонент* професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів виокремлений нами як необхідний в процесі інтеграції діяльнісного підходу в освітній процес. Діяльність без оцінювання не буде мати прогресу та динаміки розвитку. Тому нами було розроблено опитування «Шкала-таблиця самооцінки визначення рівнів оцінного компоненту професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів» (Додаток І), за результатами якої ми визначили вхідний рівень оцінного компоненту. Таблиця складається із 10 запитань, що відповідають показникам оцінного компоненту, а рівні в таблиці відповідають рівням формування цього компоненту але у таблиці, для більш зрозумілої градації ми

вказували рівні позначивши їх як високий, середній та низький але у дужках під ними вказано рівні оцінного компоненту – творчий, практичний, початковий. Студентам було детально дано пояснення щодо цього компоненту та його рівнів. Також вхідний контроль визначався за допомогою міжсесійного оцінювання. Результати вхідного рівня оцінного компоненту представлено у таблиці 3.13.

Таблиця 3.13

Діагностика вхідних рівнів оцінного компоненту професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів

Рівні	Констатувально-діагностичний етап педагогічного експерименту						
	ЕГ			КГ			
	n_i	$\frac{n_i}{n}$	$\frac{n_{інак}}{n}$	m_i	$\frac{m_i}{m}$	$\frac{m_{інак}}{m}$	$ \frac{n_{інак}}{n} - \frac{m_{інак}}{m} $
Творчий	11	0,0582	0,0582	17	0,0859	0,0859	0,0277
Практичний	125	0,6614	0,7196	115	0,5808	0,6667	0,0529
Початковий	53	0,2804	1,0000	66	0,3333	1,0000	0,0000
Σ	189	1,0000		198	1,0000		$d_{max}=0,0529$

$$\lambda_{емп} = d_{max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,0529 \sqrt{\frac{189 \cdot 198}{189 + 198}} = 0,0529 \cdot 9,8331 = 0,5202; \lambda_{кр.}(0,05) = 1,36$$

За результатами вхідного рівня оцінного компоненту професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів визначено: $\lambda_{емп} < \lambda_{кр}$ на рівні достовірності 95%, отже відмінність груп за показниками вхідного рівня оцінного компоненту професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів відрізняється несуттєво, що також свідчить щодо однорідності обраних для педагогічного експерименту груп.

Для визначення сформованості оцінного компоненту професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів ми використали заняття з використанням інтелект-карт. Під час таких занять використовувалася методика Peer assessment, що в основі має оцінювання одногрупників за визначеними викладачем критеріями та дає змогу проаналізувати власні знання, що є самооцінкою у професійному спрямуванні. По закінченню проведення занять ми повторно використали авторський

опитувальник «Шкала-таблиця самооцінки визначення рівнів оцінного компоненту професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів». Також орієнтувалися на міжсесійний контроль знань із зазначеної дисципліни.

Динаміку рівнів сформованості оцінного компоненту професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів по закінченню формувального етапу педагогічного експерименту представлено у таблиці 3.14.

Таблиця 3.14

Результати рівнів сформованості оцінного компоненту професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів

Рівні	Формувальний етап педагогічного експерименту						
	ЕГ			КГ			
	n_i	$\frac{n_i}{n}$	$\frac{n_{\text{інак}}}{n}$	m_i	$\frac{m_i}{m}$	$\frac{m_{\text{інак}}}{m}$	
Творчий	69	0,3651	0,3651	39	0,1970	0,1970	0,1681
Практичний	97	0,5132	0,8783	108	0,5455	0,7425	0,1358
Початковий	23	0,1217	1,0000	51	0,2575	1,0000	0,0000
Σ	189	1,0000		198	1,0000		$d_{\text{max}}=0,1681$

$$\lambda_{\text{емп}} = d_{\text{max}} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,1681 \sqrt{\frac{189 \cdot 198}{189 + 198}} = 0,1681 \cdot 9,8331 = 1,6529 \quad \lambda_{\text{кр.}}(0,05) = 1,36$$

Згідно результатів діагностики показників оцінного компоненту професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів наприкінці формувального етапу педагогічного експерименту виявлено:

$\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр}}$ на рівні достовірності 95%, тобто відмінність груп за показниками оцінного компоненту відрізняється *суттєво*, що підтверджує застосування методики Peer assessment, що є самооцінкою у професійному спрямуванні.

Для наочності побудуємо порівняльну гістограму (рис.3.8).

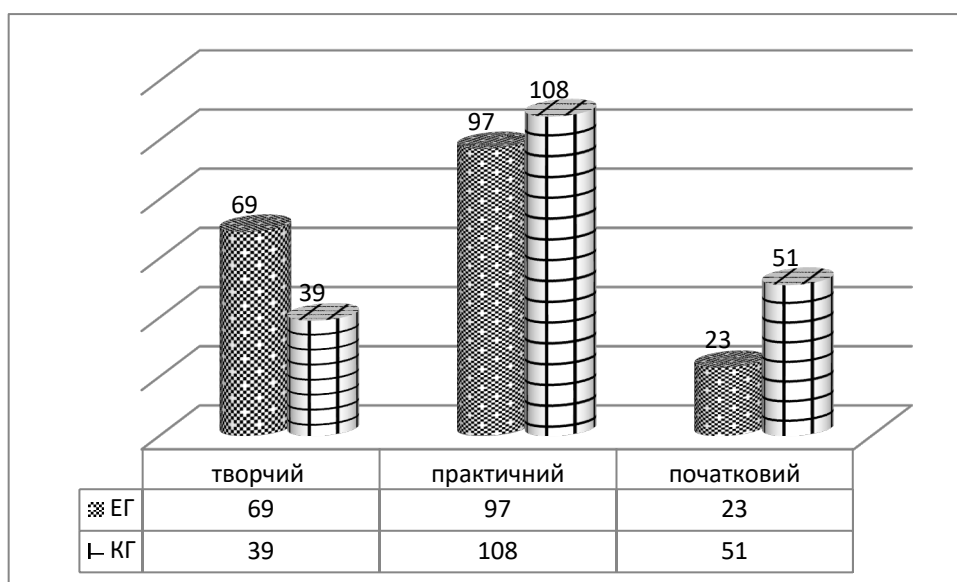


Рис. 3.8. Порівняльна гістограма сформованості рівнів оцінного компоненту професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів на констатувально-діагностичному етапі та наприкінці формувального етапу педагогічного експерименту

Загальний результат вхідного рівня та його динаміки сформованості компонентів професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів виявився наступним (табл. 3.15).

Таблиця 3.15

Діагностика вхідних рівнів сформованості компонентів професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів

Рівні	Констатувально-діагностичний етап педагогічного експерименту						
	ЕГ			КГ			
	n_i	$\frac{n_i}{n}$	$\frac{n_{\text{інак}}}{n}$	m_i	$\frac{m_i}{m}$	$\frac{m_{\text{інак}}}{m}$	
Творчий	28	0,1481	0,1481	34	0,1717	0,1717	0,0064
Практичний	123	0,6508	0,7989	120	0,6061	0,7778	0,0211
Початковий	38	0,2011	1,0000	44	0,2222	1,0000	0,0000
Σ	189	1,0000		198	1,0000		d_{max}=0,0211

$$\lambda_{\text{емп}} = d_{\text{max}} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,0211 \sqrt{\frac{189 \cdot 198}{189 + 198}} = 0,0211 \cdot 9,8331 = 0,2075; \lambda_{\text{кр.}}(0,05) = 1,36$$

За результатами загального вхідного рівня діагностики **сформованості компонентів** професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих

предметів визначено: $\lambda_{емп} < \lambda_{кр}$ на рівні достовірності 95%, отже відмінність груп за показниками загального вхідного рівня сформованості компонентів професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів відрізняється несуттєво, що свідчить на користь однорідності обраних для педагогічного експерименту груп.

Загальний результат динаміки сформованості компонентів професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів на прикінці формувального етапу педагогічного експерименту виявився наступним (табл. 3.16).

Таблиця 3.16

Результати рівнів сформованості компонентів професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів

Рівні	Формувальний етап педагогічного експерименту						
	ЕГ			КГ			
	n_i	$\frac{n_i}{n}$	$\frac{n_{інак}}{n}$	m_i	$\frac{m_i}{m}$	$\frac{m_{інак}}{m}$	$ \frac{n_{інак}}{n} - \frac{m_{інак}}{m} $
Творчий	66	0,3492	0,3492	41	0,2070	0,2070	0,1422
Практичний	109	0,5767	0,9259	124	0,6264	0,8338	0,0921
Початковий	14	0,0741	1,0000	33	0,1666	1,0000	0,0000
Σ	189	1,0000		198	1,0000		$d_{max}=0,1422$

$$\lambda_{емп} = d_{max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,1422 \sqrt{\frac{189 \cdot 198}{189 + 198}} = 0,1422 \cdot 9,8331 = 1,3983 \approx 1,40;$$

$$\lambda_{кр.}(0,05) = 1,36$$

Згідно результатів діагностики показників *сформованості компонентів* професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів наприкінці формувального етапу педагогічного експерименту виявлено:

$\lambda_{емп} > \lambda_{кр}$, а саме **1,40 > 1,36** на рівні достовірності 95%, тобто відмінність груп за показниками сформованості компонентів професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів відрізняється *суттєво*, що підтверджує ефективність застосування запропонованих організаційно-педагогічних умов та структурно-функціональної моделі

інтеграції діяльнісного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів.

Для наочності побудуємо порівняльну гістограму (рис.3.9).

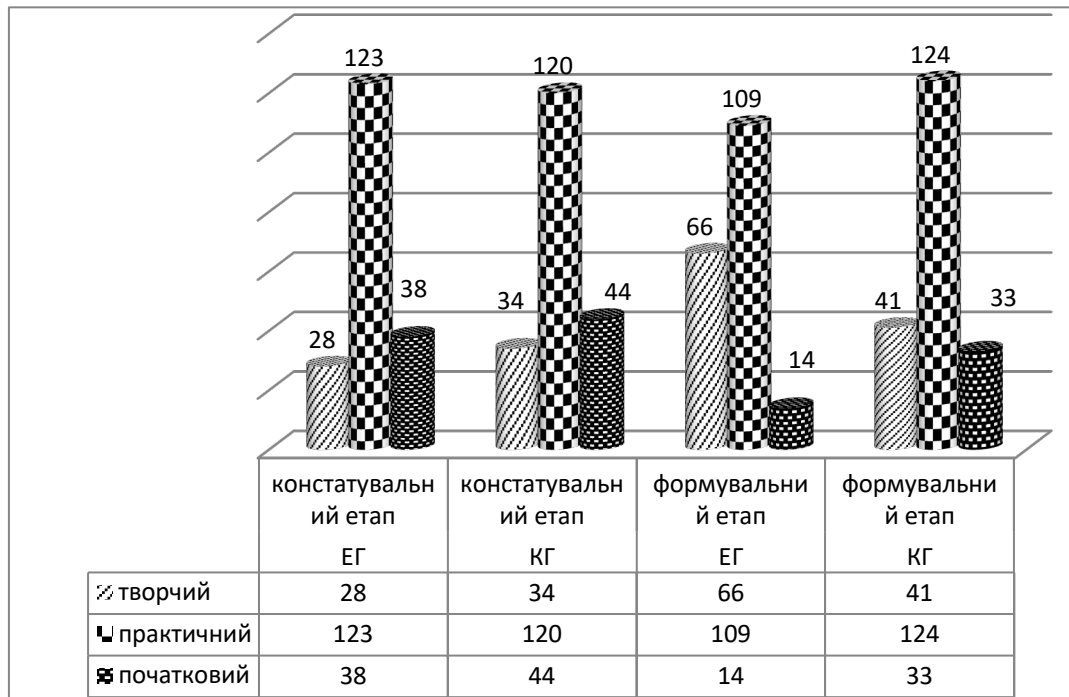


Рис. 3.8. Порівняльна гістограма сформованості компонентів підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів на констатувально-діагностичному та формувальному етапі педагогічного експерименту

Висновок. Діагностика результатів формувального етапу педагогічного експерименту на рівні надійності 95%, що прийнято в педагогічних дослідженнях, повністю засвідчує підвищення рівня підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів на основі виокремлених нами організаційно-педагогічних умов та структурно-функціональної моделі їх реалізації в навчальному процесі із застосуванням розроблених технологій навчання, що забезпечують позитивну динаміку інтеграції діяльнісного підходу в процес їх професійної підготовки.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі описано завдання та вимоги до педагогічного експерименту, визначено методи дослідження (аналіз документації, вивчення

передового педагогічного досвіду, спостереження, методи опитування, методи математичної статистики). Педагогічний експеримент відбувався у чотири етапи: аналітико-констатувальний, діагностично-пошуковий, формувальний етап, завершально-узагальнювальний етап.

Сформованість компонентів професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів (мотиваційно-рефлексивний, соціокультурний, діяльнісно-практичний, креативний, оцінний), що сприяють інтеграції діяльнісного підходу відбувався відповідно виокремлених показників та рівнів (творчий (високий), практичний (середній), початковий (низький)).

За допомогою психолого-педагогічних методик («Шкалу самоповаги Розенберга» (Rosenberg self-esteem scale, RSES), тест Девіда Коба «Стили засвоєння нового» («The Learning Style Inventory – LSI»)) та методів математичної статистики було визначено однорідність ЕГ та КГ на вхідному етапі педагогічного експерименту з достовірністю 95%. Підтвердження достовірності статистичних даних щодо результатів визначення однорідності груп підкріплене обраним критерієм узгодженості D_{λ} за кожним компонентом професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів. Відповідно результатів діагностики показників сформованості компонентів професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів наприкінці формувального етапу педагогічного експерименту виявлено: $\lambda_{emp} > \lambda_{кр}$, а саме $1,40 > 1,36$ на рівні достовірності 95%, що прийнято в педагогічних дослідженнях та повністю засвідчує підвищення рівня підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

1. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.

2. Жосан О. Е. Педагогічний експеримент : навч.-метод. посіб. / [укладач О. Е. Жосан]. – Кіровоград : Видавництво КОІППО імені Василя Сухомлинського, 2008. – 72 с.
3. Завгородня Т. К., Стражнікова І. В. Методологічні засади педагогічних досліджень: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ, 2021. 120 с.
4. Карпова Л. Г. Теоретико-методичні засади створення освітньо-розвивального середовища в спеціалізованих закладах загальної середньої освіти для обдарованих дітей. Додатки до дисертації на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. 370 с.
5. Карташов М. В. Імовірність, процеси, статистика. Київ : ВПЦ Київський університет, 2007. 504 с.
6. Методи педагогічних досліджень // Бібліотека он-лайн [Електронний ресурс] – Київ, МОН, 2007. – Режим доступу: <http://www.readbookz.com/book/>
7. Панасенко Е. Педагогічний експеримент: основні аспекти методології. *Науково-дослідна робота молодих учених: стан, проблеми, перспективи*. ХДУ, Херсон. 2015. Режим доступу : <http://www.srw.kspu.edu/?p=1195>
8. Педагогічний експеримент : навч.-метод. посіб. / [укладач О. Е. Жосан]. – Кіровоград : Видавництво КОІППО імені Василя Сухомлинського, 2008. – 72 с.
9. Петрук В. А., Кашканова Г.Г. Ймовірісно - статистичні моделі та статистична оцінка рішень. Навчальний посібник МОН України, «Універсум-Вінниця», 2006.-131 с.
10. Психологу для роботи. Діагностичні методики : збірник [Текст] / [уклад.: М.В. Лемак, В.Ю. Петрище]. - Вид. 2-ге, виправл. - Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2012. -616 с.

11. Руденко, В. М. Математична статистика. Навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури. 2012. 304 с.
12. Темрук О. В. Соціальна психологія: практикум : навч. посіб. К. : Каравела, 2013. 280 с.
13. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К. : «Академвидав», 2006. – 352 с.
14. Шкіренко О. Розвиток психолого-педагогічної майстерності викладача у процесі формування духовних цінностей студентів. Післядипломна освіта в Україні. 2009. № 2. С. 28–31.
15. David A. Kolb. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Pearson Education Limited.* 2015. 390 p.

ВИСНОВКИ

1. На основі аналізу філософської, психолого-педагогічної, культурологічної, дидактично-методичної зарубіжної та вітчизняної наукової літератури з'ясовано стан розробленості та виважено проблему інтеграції діяльнісного підходу у процес професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів. Окреслено необхідні для професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів методологічні підходи до яких віднесли компетентнісний, системний, праксеологічний, культурологічний та засвідчили їх безпосередній зв'язок з діяльнісним підходом. Акцентували увагу на взаємозв'язку усіх методологічних підходів але без взаємозв'язку з діяльнісним підходом втрачають вплив на ефективну професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів та інтеграцію діяльнісного підходу у цей процес.

Грунтуючись на зарубіжні та вітчизняні дослідження, а також на основі дефініцій уточнено сутність базових понять дисертації таких як «діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів», «професійна підготовка», «інтеграція», «інтеграція діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів», «інноваційні технології навчання», «інтерактивні технології навчання». У результаті термінологічного аналізу з'ясовано сутність феномена *діяльнісного підходу у професійній підготовці майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів* який розглядаємо провідним у поєднанні професійних знань, умінь та навичок шляхом здобування професійного та життєвого досвіду через призму різноманітних видів діяльності та який є мотиваційним для подальшого розвитку особистості. Також виокремлено поняття *інтеграції діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів* яка є процесом, що сприяє утворенню нового навчально-виховного середовища, побудованого на злитті необхідних для формування майбутнього вчителя елементів (підходу та структурних компонентів), що мають спільний базис (діяльність) та через сферу впливу

сприяє формуванню професійної компетентності об'єднуючи психологічні, культурологічні, педагогічні основи, що формують професіоналізм через активну діяльність особистості.

2. Основуючись на теоретичному аналізі наукової літератури з проблем інтеграції діяльнісного підходу в процес професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів розглядаємо через формування компонентів професійної підготовки: *мотиваційно-рефлексивного, соціокультурного, діяльнісно-практичного, креативного, оцінного*. Запропоновані компоненти є взаємопов'язані між собою та не мають ієрархії і створюють «поле» професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів. Але не сформованість одного із компонентів може впливати на ефективність інтеграції діяльнісного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів.

Проаналізовано та обґрунтовано різноманітні підходи з проблем оцінювання та для визначення ефективності інтеграції діяльнісного підходу у процес професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів визначено власні критерії, якими виступають виокремлені компоненти професійної підготовки: *мотиваційно-рефлексивний, соціокультурний, діяльнісно-практичний, креативний, оцінний*. Визначено показники та рівні - творчий (високий), практичний (середній), початковий (низький).

3. Виокремлено та обґрунтовано організаційно-педагогічні умови інтеграції діяльнісного підходу у процес професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів та запропоновано власне визначення у якому *організаційно-педагогічні* умови виступають як комплекс вимог, що створюють позитивний психолого-педагогічний клімат для ефективного формування майбутнього вчителя суспільствознавчих предметів через пасивну (теоретичну), активну (практичну) та самостійну діяльність в освітньому процесі та сприяє процесу професійної підготовки і здобуттю професійного досвіду. До необхідних організаційно-педагогічних умов для

ефективної інтеграції діяльнісного підходу у процес професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів віднесено: забезпечення сприятливого соціально-психологічного клімату в освітньому середовищі студентів та викладачів як необхідного фактору для ефективної інтеграції діяльнісного підходу у професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів; стимулювання майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів до удосконалення педагогічного спілкування та формування професійної ідентичності як основи професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів; збагачення професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів креативним потенціалом як базисом руйнування професійних стереотипів та початком впровадження інновацій у педагогічну та виховну діяльність; шляхи ефективного розвитку самоосвіти, що спрямована на інтеграцію діяльнісного підходу в освітній процес під час вивчення спеціальних дисциплін майбутніми вчителями суспільствознавчих предметів.

Обґрунтовано та розроблено структурно-функціональну модель інтеграції діяльнісного підходу в професійну підготовку майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів, яка структурована такими блоками: змістовно-цільовим, теоретично-методологічним, оцінно-результативним, що об'єднанні організаційно-педагогічними умовами. Між змістовно-цільовим та теоретично-методологічним блоками виділено процес інтеграції діяльнісного підходу. Також виокремлено такі структурні компоненти: мета; методологічні підходи; компоненти професійної підготовки, процес інтеграції діяльнісного підходу; педагогічні технології; критерії; рівні.

4. Позитивну динаміку та реалізацію ефективної інтеграції діяльнісного підходу майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів здійснено з використанням, впровадженням та гармонійного поєднання в освітньому процесі традиційних, інноваційних, інтерактивних, інформаційно-комунікативних технологій. Дієвими методами та технологіями навчання визначено традиційні методи (лекції, семінари, практичні заняття,

колоквіуми); інноваційні та інтерактивні технології («Мозковий штурм», «Асоціативний кущ»; інформаційно-комунікативні технології; ігрові технології; інтелект-карти; метод «Хмара слів») та використання таких засобів навчання як мультимедійні презентації; онлайн-дошка Jamboard у Google Meet; Інтернет-ресурси (XMind, MindNode, SimpleMind, Desktop), онлайн-сервіси (Word It Out, Word Cloud Generation, Word Art).

5. Ефективність реалізації запропонованих організаційно-педагогічних умов та їх вплив на позитивну динаміку інтеграції діяльнісного підходу майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів за допомогою методів математичної статистики та психолого-педагогічних методик було визначено однорідність ЕГ та КГ на вхідному етапі педагогічного експерименту з достовірністю 95%. Підтвердження достовірності статистичних даних щодо результатів визначення однорідності груп підкріплене обраним критерієм узгодженості D_{λ} за кожним компонентом професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів.

Згідно результатів діагностики показників *сформованості компонентів* професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів наприкінці формувального етапу педагогічного експерименту виявлено: $\lambda_{емп} > \lambda_{кр}$, а саме $1,40 > 1,36$ на рівні достовірності 95%, що прийнято в педагогічних дослідженнях та повністю засвідчує підвищення рівня підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів на основі виокремлених організаційно-педагогічних умов їх реалізації в освітньому процесі із застосуванням розроблених та запропонованих технологій навчання, що забезпечують позитивну динаміку інтеграції діяльнісного підходу в процес їх професійної підготовки.

Отримані результати доводять правильність твердження про те, що висунута на початку дослідження гіпотеза підтвердилася, а також засвідчили ефективність розв'язання поставлених завдань.

ДОДАТКИ

Додаток А

Дефініції поняття «діяльнісний підхід»

Автор, джерело	Визначення поняття
Психологічний словник	– розгляд будь-якого психічного явища і процесу в його становленні і функціонуванні через призму категорії діяльності. Основою такого підходу виступає загальнопсихологічна теорія діяльності, а сам підхід є прикладенням цієї теорії до вивчення формування психічних процесів і властивостей.
Н. Голуб	- спрямування навчально-виховного процесу на опановування різними видами діяльності, в процесі якого здобуваються знання, набувається діяльнісний досвід, формуються навички взаємодії зі світом, суспільством, іншими людьми <i>Голуб Н.Б. Підходи до навчання української мови в основній школі / Н.Б. Голуб // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua.</i>
Т. Молнар	- організація навчально-виховного процесу, за якої головна увага приділяється активній, різнобічній, продуктивній, максимально самостійній навчально-пізнавальній діяльності учнів. <i>Молнар Т. Діяльнісний підхід до організації навчального процесу в початковій школі. Молодь і ринок. 2016. № 1. С. 76-79. URL: http://dspace.msu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/1384?locale=de (Дата звернення: 18.10.2022)., с. 77</i>
С. Капіруліна	- орієнтує організацію освітнього процесу на забезпечення активної, особистісно значущої, усвідомленої освітньої діяльності учня, зміст якої полягає не стільки в засвоєнні певних знань, скільки у формуванні себе як особистості <i>Капіруліна С.Л. Мотиваційно-ціннісне ставлення вчителя географії та основ економіки до підвищення рівня особистої педагогічної та методичної професійної культури. Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 16. – Кам'янець Подільський: Аксіома, 2012. – С. 440-450., с. 80.</i>
Н. Верченко	- освітня діяльність, котра вміщує в себе найрізноманітніші способи організації і активізації навчання, які відомі в педагогіці <i>Верченко Н. В. Особистісно-діяльнісний підхід як головна передумова сучасної освіти Вісник післядипломної освіти. 2020. Вип. 4. С. 20–27, с. 23.</i>

Дженіфер М.Зош, Емілі Дж.Хопкінз	- ефективний та цікавий спосіб організації освітнього процесу, який дозволяє розвивати у учнів ключові компетентності, здібності до командної та самостійної роботи, дозволяє реалізувати принцип зв'язку навчання із життям і тим самим формує ініціативну та активну позицію молодшого школяра <i>Дженіфер М.Зош, Емілі Дж.Хопкінз Навчання через гру та діяльнісний підхід: огляд доказів. Данія, The Lego Foundation 2019. 38 с., с. 15.</i>
В. Лозова	- організацію суб'єкта, в якій би він був активним у пізнанні, праці, спілкуванні, своєму особистісному розвитку» <i>Лозова В. Стратегічні питання сучасної дидактики. Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні. Харків: ОВС, 2002. Ч. 1. С. 96-97.</i>
Г. Бовсунівська, Т. Трохименко	- метод навчання, завдяки якому дитина не отримує знання у готовому вигляді, а здобуває їх сама у процесі власної навчальнопізнавальної діяльності. <i>Бовсунівська Г., Трохименко Т. Діяльнісний підхід як основа організації освітнього процесу в початковій школі. Житомирщина педагогічна № 2 (26) 2022 . Режим доступу: https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2022/07/7.-%D0%91%D0%BE%D0%B2%D1%81%D1%83%D0%BD%D1%96%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0-%D0%93.%D0%93.-%D0%A2%D1%80%D0%BE%D1%85%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE-%D0%A2.%D0%9E-56..pdf (дата звернення: 04.07.2022)</i>
О. Пасічник	зорієнтованість навчально-виховного процесу безпосередньо на особистість студентів та потребує урахування його індивідуальних особливостей. На практиці його сутність полягає у персоналізації педагогічної взаємодії, яка передбачає відмову від рольових масок, адекватне включення особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій, відповідних до них дій і вчинків) майбутніх фахівців. <i>Пасічник О. О. Діяльнісний підхід – сутність та особливості реалізації у процесі навчання студентів ВНЗ. IV-а Міжнародна науково-практична онлайн-інтернет конференція «ПРОБЛЕМИ ТА ІННОВАЦІЇ В ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНІЙ, ТЕХНОЛОГІЧНІЙ І ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ». С. 154-156 Режим доступу: https://www.cuspu.edu.ua/images/.../6-Пасічник_тези.pdf</i>

Додаток Б

Таблиця діагностики сформованості компонентів професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих предметів у процесі інтеграції діяльнісного підходу

Критерії (компоненти)	Показники	Рівні
<i>Мотиваційно-рефлексивний</i>	Висока мотивація до засвоєння професії та зацікавленість до вивчення спеціальних знань; необхідність у самостійному пошуку професійної інформації; мотивація до самоосвіти, самоактуалізації та професійної підготовки через призму активної діяльності; застосовую творчий підхід у професійній діяльності та для вирішення педагогічних завдань; розвиває рефлексію як необхідну якість професійної підготовки; безупереджене ставлення до інших; адекватна самооцінка; чітко вираженні мотиви досягнення професійного успіху.	<i>Творчий</i>
	Мотивований до засвоєння знань але мотивацією послуговує оцінка, а не здобуття високого професійного рівня; серед переваги зовнішньої мотивації, спостерігаються прояви внутрішньої мотивації до професійної підготовки; самоосвіта має стихійний характер; має бажання застосовувати творчий підхід до вирішення професійних задач але потребує допомоги викладача; адекватна самооцінка але спостерігається тенденція до неадекватності у професійній самооцінці; розвиває рефлексію та є неупередженим щодо ставлення до інших; мотивований до професійного успіху.	<i>Практичний</i>
	Відсутня мотивація до засвоєння професійних знань, стимулом є будь-яка оцінка; спостерігаються прояви зовнішньої мотивації; не має бажання застосовувати творчий підхід у вирішенні професійних завдань;	<i>Початковий</i>

	спостерігається тенденція до завищеної або заниженої професійної самооцінки; відсутні прояви рефлексії та не володіють рефлексивними вміннями; не мотивований професійним успіхом.	
<i>Соціокультурний</i>	Орієнтований на рідну культуру та соціокультурну цінності; пов'язує культурологічні та соціальні знання з професійною діяльністю; визнання власної національної ідентифікації; розвиває та пропагує полікультурні цінності; демонструє толерантне ставлення до рідної культури та повагу до інших культур; толерантне професійне спілкування; без упереджене ставлення до інших релігій, національностей, етносів; здатний застосовувати Інтернет-мережі для професійної підготовки; сповідує безконфліктне спілкування та здатний вислухати протилежну думку; на високому рівні використовує рідну мову та комунікацію у процесі професійної діяльності; медіаграмотний та здатний до моніторингу джерел інформації.	<i>Творчий</i>
	Орієнтований на рідну культуру та соціокультурні цінності але не вбачає за необхідне їх пов'язувати із професійною підготовкою; національна ідентифікація не є необхідним у професійній підготовці; толерантний у професійному спілкуванні але може проявляти агресію до опонента; Інтернет-мережі використовуються для особистих потреб а не є провідними у професійній підготовці; вступає у конструктивний диспут з опонентом але не завжди визнає правоту іншого; медіаграмотність та моніторинг інформаційних джерел проявляється у тих випадках, коли цікавить проблема.	<i>Практичний</i>
	Орієнтація на рідну культуру та соціокультурні цінності низька, переважають субкультурні тенденції;	<i>Початковий</i>

	професійна підготовка та національна ідентифікація не пов'язані; Інтернет-мережі використовуються для розваг, а не для професійної підготовки; проявляє агресію та упереджене ставлення до інших, що призводить до деструктивних диспутів; не сприймає критики та досягнення інших; терпимо ставиться до інших культур, релігій, національностей та етносів; не розвиває медіаграмотність та не витрачає час на моніторинг достовірних джерел професійної інформації.	
<i>Діяльнісно-практичний</i>	Здатний застосовувати теоретичні знання на практиці, синтезувати дії та операції у професійній підготовці; спрямовує власну діяльність на покращення професійної підготовки; активний учасник занять із впровадженням інноваційних технологій, що спрямовані на активну професійну діяльність; організованість власної професійної діяльності; здатний до конструктивної міжособистісної взаємодії; уміє будувати навчальний діалог; активний учасник професійних дискусій; добре володіє комунікативними вміннями та здатний забезпечити взаємний контакт з учнями.	<i>Творчий</i>
	Достатній рівень професійних теоретичних знань але застосування на практиці відбувається ситуативно; власну діяльність та професійну підготовку поєднує частково; учасник занять із впровадженням інноваційних технологій навчання спрямованих на активну діяльність але активність проявляє стихійно; міжособистісна взаємодія відбувається конструктивно на перших етапах, у подальшому може перерости у деструктивну; будує навчальний діалог відповідно стандартам не проявляє ініціативи; достатні	<i>Практичний</i>

	комунікативні вміння, що частково забезпечують контакт з учнями.	
	Теоретичні знання не переходять у практичні дії та не застосовуються на практиці; не проявляє ініціативи за заохочення до занять з впровадженням інноваційних технологій навчання спрямованих на активну діяльність; скептично ставиться до активної діяльності інших; складно будує міжособистісну взаємодію; навчальний діалог будує з труднощами та не контактує з учнями.	<i>Початковий</i>
<i>Креативний</i>	Вміння вирішення поставлених завдань нестандартними, креативними підходами; здатність розвивати педагогічну креативність та творчий педагогічний досвід; спроможність до аналізу та синтезу інформації; генерування різноманітних ідей; здатність переключатися з однієї ідеї на іншу; уміння сприймати та впроваджувати інновації у професійну діяльність; розвивати творчі стратегії у педагогічній діяльності; використовує комп'ютерні технології для втілення власних інноваційних ідей у професійну діяльність.	<i>Творчий</i>
	Вирішує поставлення завдань нестандартними, креативними підходами за допомогою викладача або використання ідей інших; розвиває педагогічну креативність у рамках завданих навчальних завдань; аналізує та синтезує професійну інформацію відповідно заданих завдань, потребує допомоги ззовні; з інтересом приймає участь у заняттях із використанням інноваційних навчальних технологій, впроваджує їх в навчальну діяльність але без допомоги не генерує власних інновацій; використовує комп'ютерні технології для впровадження	<i>Практичний</i>

	інноваційних навчальних технологій за запропонованим завданням.	
	Не проявляє інтересу до вирішення нестандартних завдань, креативні підходи не використовує, заданні завдання вирішує традиційними способами; розвиток педагогічної креативності залишається на низькому, початковому рівні; не проводить аналізу інформації та не вбачає за доцільне застосування синтезу, креативного пошуку; без зацікавлення відвідує заняття з використанням інноваційних навчальних технологій та не бере у них активної участі, у команді залишається пасивним, не генерує власних ідей; не використовує комп'ютерні технології для розвитку власних педагогічних креативних ідей.	<i>Початковий</i>
<i>Оцінний</i>	Здатність до самооцінювання, самоаналізу, самоконтролю та до без упередженого оцінювання інших; адекватно оцінює власну професійну діяльність; здатність до психо-емоційного контролю; не схильний до конфліктів у процесі диспуту чи професійного діалогу; вміє адекватно оцінювати прояви патріотизму, гуманності, порядності; здатний розвивати вихованість в інших; адекватно сприймає критику.	<i>Творчий</i>
	Об'єктивно оцінює себе та інших, намагається себе контролювати та проводить самоаналіз у професійній площині, що не завжди проявляється поза професійними стосунками; при оцінюванні інших може використовувати суб'єктивне ставлення; адекватно оцінює власну професійну діяльність але не завжди визнає свої недоліки; розвиває психо-емоційний контроль; схильний до конфліктів у процесі диспуту але намагається вести бесіду у конструктивному руслі; адекватно	<i>Практичний</i>

	оцінює прояви патріотизму, гуманності, порядності але здатний на нав'язування власного бачення; намагається впливати на розвиток вихованості інших; критику сприймає адекватно але може проявляти вербальну агресію.	
	Не об'єктивно оцінює себе та інших, намагається себе контролювати але не проводить самоаналізу у професійній площині; суб'єктивно підходить до оцінювання інших; не визнає власних професійних недоліків або залишається байдужим до їх критики; не намагається розвивати психо-емоційний контроль так як не вбачає його необхідним у професійній підготовці; не придає значення оцінювання патріотизму, гуманності, порядності; байдужий до проявів не вихованості інших та не впливає на корегування процесом вихованості; критику сприймає неадекватно або залишається байдужим до зауважень.	<i>Початковий</i>

Дефініції поняття «педагогічна технологія»

Автор, джерело	Визначення поняття
Педагогічний словник	поняття, що взаємодіє з дидактичним завданням. Якщо дидактичне завдання виражає цілі навчання й виховання, то педагогічна технологія – шляхи і засоби їх досягнення; сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання і виховання, що дозволяють успішно реалізувати поставлені освітні цілі. <i>Педагогічна технологія. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. С. 359., с. 359</i>
Д. Чернілевський	сукупність знань про способи і засоби здійснення процесів, при яких відбувається якісна зміна об'єкту; система впорядкованих операцій та дій, які забезпечують реалізацію педагогічних цілей, змістовні, інформаційно-предметні та процесуальні аспекти навчання, спрямовані на засвоєння систематизованих знань, професійних умінь і формування особистісних якостей учнів. <i>Чернілевський Д. В. Педагогіка вищої школи / [за ред. Д. В. Чернілевського]. Вінниця : АМСКП, Глобус – Прес, 2010. 408 с.</i>
І. Дичківська	модельовання шляху засвоєння конкретного навчального матеріалу в межах відповідного навчального предмета, теми, питання і визначає, що за багатьма параметрами вона наближена до окремих методик; <i>Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Навчальний посібник, К. : Академвидав, 2004. 352 с.</i>
П. Сікорський	алгоритм організації ефективного засвоєння знань та умінь, що забезпечує досягнення запланованих результатів <i>Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання : навч. пос. Київ : Європейський університет, 2004. 126 с.</i>
О. Степанов та М. Фіцула	сукупність психолого-педагогічних настанов, які визначають спеціальний підхід і поєднання форм, методів, способів, прийомів, виховних засобів (схем, креслень, діаграм, карт) <i>Степанов О. М., Фіцула М. М. Основи психології та педагогіки : Навчальний посібник, Київ : Академвидав, 2005. 520 с.</i>
О. Пометун, Л. Пироженко	науково обґрунтована педагогічна (дидактична) система, яка гарантує досягнення певної освітньої мети через чітко визначену послідовність дій, спрямованих на розв'язання

	проміжних цілей і заздалегідь визначений остаточний результат; <i>Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : Науково-методичний посібник / за ред. О. І. Пометун. Київ : Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.</i>
В. Ортинський	систематичне й послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого процесу навчання як систему способів і досягнення цілей управління цим процесом; комплексна інтегративна система, що містить чимало упорядкованих операцій і дій, які забезпечують педагогічне цілепокладання, змістовні, інформаційно-предметні та процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння систематизованих знань, надбання професійних умінь формування особистісних якостей студентів, що задані цілями навчання <i>Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів, К. : Центр навчальної літератури, 2009, с. 348. С. 32.</i>
І. Бех	знання (організовані у формі приписів), смислова структура яких спрямована на продукт діяльності, а самі вони побудовані таким чином, щоб забезпечити організацію діяльності суб'єктів виховного процесу <i>Бех І. Особистісно зорієнтоване виховання. – К., 1998.</i>
С. Гончаренко	системний метод створення, використання і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технологічних і людських ресурсів у їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти <i>Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с., с. 331</i>
С. Дубяга	побудова діяльності педагога, де всі дії, які входять до неї, мають певну послідовність і цілісність, а виконання передбачає досягнення необхідного результату та має прогнозований характер <i>Педагогічні технології в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів напряму підготовки «Початкова освіта» / Авт.-укл. С. М. Дубяга. Мелітополь : Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2015. – 160 с.</i>
О. Комар	сукупність способів (методів, прийомів, операцій) педагогічної взаємодії, послідовна реалізація яких створює умови для розвитку учасників педагогічного процесу і передбачає його певний результат <i>Комар О. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології: дисертація на здобуття звання д-ра пед. наук: 13.00.04. Умань, 2011. 405 с.</i>

Додаток Г

Опитувальник («БІАС-тест», переклад І. Марненко)

Інструкція: на цьому аркуші ви бачите п'ять незакінчених висловлювань. Під кожним з них надруковано чотири варіанти закінчення. Вам пропонують оцінити кожне з них за 4-х бальною системою залежно від того, наскільки воно подобається. Результати записати в таблицю. Найбільшим балом - «4» - позначити те закінчення, яке найбільше подобається, а найменшим - «1» - те, яке зовсім не подобається. Бали від 4 до 1 треба проставляти в колонці під відповідною літерою та в кожному рядку відповідно до номера запитання.

Перший етап: дайте відповіді на запитання.

1. Коли я приймаю важливі рішення, я спираюсь на:

- свої емоції та почуття (К);
- те, як інші розв'язують схожі проблеми (А);
- те розв'язання проблеми, яке здається мені найкращим (В);
- досконале вивчення проблеми та фактів (Д).

2. Коли я обговорюю будь-що з іншими людьми, то помічаю, що на мене найбільше впливає:

- інтонація розмови, голос співрозмовника (А);
- ті картини, перспективи, які описує мій співрозмовник (В);
- логіка доказів співрозмовника (Д);
- те, чи щирий зі мною співрозмовник (К).

3. Мені набагато легше спілкуватися з людьми, якщо мені подобається в партнері:

- його манера одягатися (В);
- його емоційність, почуття, які я розділяю (К);
- аргументи, які він використовує для доказу своїх суджень і які теж використовую в розмові (Д);
- інтонація, темп розмови, тональність голоду (А).

4.3 нижче переліченого мені найлегше:

- знайти ідеальну для мене гучність звучання магнітофона, телевізора (А);
- дібрати найпереконливіші аргументи щодо предмета, який мене зацікавив (Д);
- вибрати найзручніші меблі (К);
- дібрати комбінацію кольорів для одягу та інтер'єру (В).

5. Що найбільше впливає на мій настрій та самопочуття:

- я дуже чутливий до звуків, шуму, інтонації голосів людей (А);

- почуваюся впевнено, коли треба довести істинність певного положення, з'ясувати причину якоїсь події, побудувати ланцюжок логічних умовиводів (Д);
- я дуже чутливий до того, наскільки зручний мій одяг, чи комфортно мені в ньому (К);
- на мене дуже сильно впливає освітлення й загальний вигляд приміщення (В).

Другий етап: перенесіть відповіді на бланк.

	В	К	А	Д
1				
2				
3				
4				
5				
ВСЬОГО				

Третій етап: порівняйте суму в кожному стовпчику, це дасть уявлення про відповідний ранжир названих сенсорних систем.

Умовні позначення:

В — візуальний тип; К — кінестетичний; А — аудіальний; Д — аудіально-дискретний.

Провідною сенсорною системою є та, до якої записано найбільше балів. Якщо це:

Візуальна система: Люди візуального типу запам'ятовують інформацію за допомогою зорових образів, їхню увагу складно відвернути звуками. Для того щоб почути інформацію, їм обов'язково треба побачити джерело інформації («увімкнути світло, бо нічого не почують»). Вербальну інформацію вони засвоюють за допомогою образів, які виникають у думках. Такі люди зазвичай погано засвоюють усні вказівки. Вони люблять сидіти за першими партами, виявляють інтерес до зовнішнього вигляду будь-чого, віддають перевагу гарному. Зовнішній світ вони сприймають цілісно, з-поміж навчальних предметів віддають перевагу гуманітарним предметам: літературі, історії, образотворчому мистецтву. Люди, у яких провідна сенсорна система візуальна, мають схильність до професій «людина-художній образ». Наприклад: художник, скульптор, модельєр, перукар, архітектор, дизайнер, артист театру та кіно, стиліст, письменник, філолог, літератор, флорист тощо.

Аудіальна система: Люди аудіального типу запам'ятовують інформацію за допомогою слуху, вони легко можуть дослівно повторити сказане, їм не треба бачити джерело інформації, головне для них - чути, тому школярі аудіального типу майже не дивляться на вчителя, коли той викладає нову тему. Вони люблять поговорити, послухати музику. Інформацію запам'ятовують

послідовно, крок за кроком. Вони хороші слухачі, вміють і полюбують слухати. Також люди з провідною аудіальною системою легко засвоюють лінгвістичні тонкощі, без труднощів розв'язують алгебраїчні задачі. Вони здатні вивчити кілька іноземних мов, знайти власне розв'язання математичних задач. Люди, у яких провідна сенсорна система аудіальна, мають схильність до професій типу «людина-людина» та «людина-знакова система». Наприклад: соціальні працівники, психологи, педагоги, математики, економісти, бухгалтери, лінгвісти, перекладачі, медичні працівники, продавці, секретарі, диспетчери на телефоні, ведучі телевізійних та радіопередач, диктори.

Кінестетична система: Люди кінестетичного типу запам'ятовують інформацію за допомогою повторювання дій, подумки їх переживають. Зазвичай вони повільно обробляють думки і слова, коли вони запам'ятовують вірш або нову тему, виконують письмові завдання, завжди виконують якісь прості фізичні вправи, наприклад, ходять по кімнаті, крутять ручку або олівець, накручують на палець пасмо волосся тощо. Під час спілкування намагаються зайняти позицію якомога ближчу до співрозмовника. Люди, у яких провідна сенсорна система кінестетична, мають схильність до професій, пов'язаних з роботою руками. Ці професії можуть збігатися з деякими професіями у сфері «людина - художній образ»: скульптор, різьбяр, вишивальниця» перукар тощо; у сфері «людина - природа»: ветеринарний лікар, дресувальник тощо; у сфері «людина - техніка»: монтажник, механік тощо.

Аудіально-дискретна система: Люди аудіально-дискретного типу схильні запам'ятовувати інформацію за допомогою логічних зв'язків. Для них важливу роль відіграє аналіз ситуацій, подій. Вони багато часу приділяють розмові з приводу певної події, ситуації, людини. Людям аудіально-дискретного типу найкраще виявляти себе у сферах, пов'язаних з обмірковуванням, побудовою логічних ланцюжків, аналізом: це професії дослідницького характеру, конструювання, наукова діяльність тощо.

Але, незалежно від того, яка сенсорна система превалює в людини та як вона впливає на вибір людиною майбутньої професії, для того щоб стати фахівцем своєї справи та бути соціальне зрілою особистістю, необхідно гармонійно розвиватися, набувати нових знань, умінь і навичок.

Вимоги та етапи створення інтелект-карти

(за задумом Тоні Бьюзена)

1. Важливо розміщувати слова на гілках, а не в ромбах і паралелепіпедах тощо. Гілки мають бути живими, гнучкими, загалом, органічними. Малювання ментальної карти в стилі традиційної схеми повністю заперечує ідеї майндмепінгу (створення карт знань). Це сильно ускладнює рух погляду по гілках і вносить багато зайвих однакових, а отже монотонних, об'єктів.

2. Потрібно писати на кожній лінії тільки одне ключове слово. Кожне слово містить тисячі можливих асоціацій, тому склеювання слів зменшує свободу мислення. Роздільне написання слів може призвести до нових ідей.

3. Довжина лінії має дорівнювати довжині слова. Це простіше і економніше.

4. Пишіть друкованими літерами, якомога ясно і чітко.

5. Варіюйте розмір літер і товщину ліній залежно від ступеня важливості ключового слова.

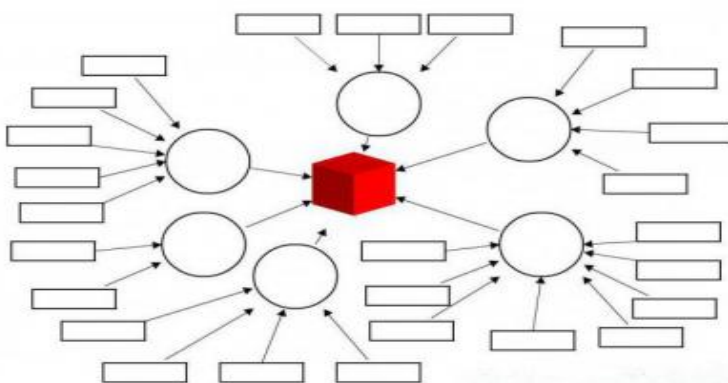
6. Обов'язково використовуйте різні кольори для основних гілок. Це допомагає цілісному і структурованому сприйняттю.

7. Часто використовуйте малюнки і символи (для центральної теми малюнок обов'язковий). Іноді ментальна карта взагалі може цілком складатися з малюнків.

8. Прагніть такої організації простору, щоб не залишалося порожнього місця, а гілки не розміщувалися дуже щільно. Для невеликої ментальної карти використовуйте аркуш паперу формату А4, для великої теми – А3.

9. Гілки, що розрослися, можна укласти в контури, щоб вони не змішувалися з сусідніми гілками.

10. Розташовуйте лист горизонтально. Таку карту зручніше читати.



Схематичне зображення
Інтелект-карти

(Інноваційні технології навчання у процесі розвитку самоосвітньої компетентності студентів технічних ЗВО : електронний навчально-методичний посібник комбінованого (локального та мережного) використання [Електронний ресурс] / Петрук В. А., Гречановська О. В. , Сабадош Ю. Г. – Вінниця : ВНТУ, 2022. – 69 с., С. 51)

Тема. Я-Людина. Індивід. Особа. Особистість. Громадянин



Тема. Людина в соціокультурному просторі



Додаток Е

Методика «Шкала М. Розенберга»

Інструкція: Визначте, наскільки ви згодні або не згодні з наведеними нижче твердженнями. Поставте навпроти відповідну цифру. 4 – повністю згоден 3 – згоден 2 – не згоден 1 – абсолютно не згоден

Тестовий матеріал:

1. Я відчуваю, що я гідна людина, принаймні, не менше ніж інші.
2. Я завжди схильний відчувати себе невдахою.
3. Мені здається, у мене є ряд хороших якостей.
4. Я здатний дещо робити не гірше, ніж більшість.
5. Мені здається, що мені особливо нічим пишатися.
6. Я до себе добре ставлюся.
7. В цілому я задоволений собою.
8. Мені б хотілося більше поважати себе.
9. Іноді я ясно відчуваю свою неефективність.
10. Іноді я думаю, що я в усьому нехороший.

Ключ і обробка результатів тесту: За кожну відповідь нарахуєте собі бали відповідно до ключа. прями запитання: 1,3,4,6 зворотні питання – 2,5,7,8,9,10 – бали в них нараховуються навпаки: 4 = 1, 3 = 2, 2 = 3, 1 = 4. Рівень самоповаги дорівнює сумі балів.

Інтерпретація: 10 – 18 балів – вам не вистачає самоповаги, її дуже мало, ви схильні в усьому поганому звинувачувати себе, бачите тільки свої недоліки і акцентуєте увагу тільки на своїх слабких сторонах, ви потрапили в замкнене коло самознищення, яке не дозволяє вам ставити цілі і досягати успіху. У кожній події ви шукайте підтвердження своєї нікчемності.

18 – 22 балів – ви балансуєте між самоповагою і самознищенням, успіхи піднімають вас до небувалих вершин і самоповага зашкалює, проте невдачі підживлюють низьку самооцінку і скидають вас в прірву, ваша думка про себе коливається то в одну, то в іншу сторону.

23 – 34 бали – самоповага у вас переважає, і ви можете адекватно оцінювати свої достоїнства і недоліки, можете погодитися з тим, що буваєте неправі, зберігаєте повагу до себе при невдачах, але схильні іноді займатися затягнутим «самобичуванням», що чогось не передбачили, не помітили, «соломку НЕ підстелили», в результаті, така поведінка не дозволяє змиритися з тим, що змінити неможливо і швидко зреагувати і відкоригувати там, де є можливість.

35 – 40 балів – ви поважаєте себе як людину, особистість, професіонала і робите все для того, щоб продовжувати поважати себе і далі: розвиваєтеся, вдосконалюєтеся в професії, духовному та інтелектуальному плані, в сфері відносин, вмієте робити уроки з помилок і важких ситуацій. Це норма, до якої варто прагнути.

Додаток Є

Тест «Стилі засвоєння нового / навчання Девіда Колба»

Уявіть себе в ситуації, коли Ви навчаєтесь чомусь вам новому.

Нижче ви бачите дев'ять рядків із чотирма словами в кожній. Порівняйте слова в кожному рядку і розподіліть бали наступним чином: поставте «4» для слова, яке найбільше підходить для опису вашого стилю навчання, «3» - для менш придатного, «2» – ще менш придатного та «1» для слова, яке найменше підходить для вас.

Повторіть для кожного рядка. Перевірте, що бали слів в одному рядку не повторюються. Будьте чесними. Не витрачайте надто багато часу на кожен рядок, оцінка має бути спонтанною!

1	пріоритезувати	відчувати	резюмувати	практикуватися
2	приймати	спостерігати	аналізувати	не діяти
3	відчувати	дивитися	зважувати	робити
4	приймати	реагувати	оцінювати	ризикувати
5	інтуїція	відповідь	Логіка	питання
6	конкретизувати	спостерігати	теоретизувати	активізувати
7	орієнтований на сьогодні	обмірковувати	орієнтований на майбутнє	застосовувати
8	досвід	спостереження	Ідея	експеримент
9	емоційний	в очікуванні	раціональний	залучений
	CE	CO	AT	AE
	(2 3 4 5 6 8 9)	(1 2 3 6 7 8 9)	(1 2 3 4 5 6 9)	(1 3 4 6 7 8 9)

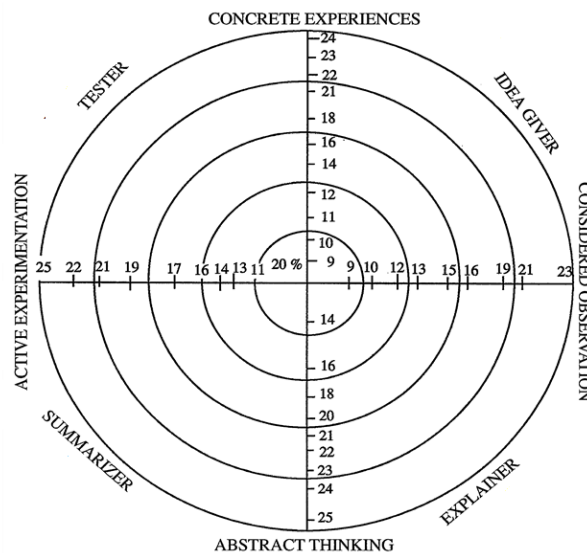
Розподіл балів

1. У кожному стовпці складіть бали для слів з рядків, номери яких вказані у дужках унизу відповідного стовпця. У першому стовпці «Конкретний Досвід» (Concrete Experiences – CE) складіть бали для слів з рядків 2, 3, 4, 5, 6, 8 та 9. Слова з рядків 1 та 7 відповідно у підрахунку не беруть участі.

У другій колонці «Обдумування і Спостереження» (CO) складіть бали для слів з рядків 1, 2, 3, 6, 7, 8 і 9. Не враховуйте бали для решти слів. Повторіть цю процедуру для колонок (AT – Абстрактна Концептуалізація та AE – Активне експериментування).

2. Після того, як ви порахували бали для кожної колонки, позначте відповідні точки на графіку «Профіль переваг у навчанні».

3. З'єднайте точки прямими лініями.



Додаток Ж**«Мотивація успіху і страх невдачі» (МУН) (за А. Реаном)**

Інструкція: прочитайте наведені нижче твердження, визначіть, які з них стосуються вас, і, якщо ви з ними згодні, поряд напишіть «так». Якщо думка вас не стосується, то вкажіть відповідь «ні».

Твердження

1. Включаючись у роботу, я, як правило, оптимістично сподіваюся на успіх.
2. У діяльності я звичайно активний.
3. Я схильний до вияву ініціативності.
4. При виконанні відповідальних завдань я прагну по можливості знайти причини, щоб відмовитися від них.
5. Я часто вибираю крайнощі: або надто легкі завдання, або нереалістично високі за складністю.
6. При зустрічі з перешкодами я, як правило, не відступаю, а шукаю способи їх подолання.
7. При чергуванні успіхів і невдач я схильний до переоцінки своїх успіхів.
8. Продуктивність діяльності переважно залежить від моєї цілеспрямованості, а не від зовнішнього контролю.
9. При виконанні достатньо важких завдань, в умовах обмеження часу, результативність моєї діяльності погіршується.
10. Я схильний виявляти наполегливість у досягненні мети.
11. Я схильний планувати своє майбутнє на досить віддалену перспективу.
12. Якщо я ризикую, то швидше з розумом, а не відчайдушно.
13. Я не дуже настирний у досягненні мети, особливо якщо відсутній зовнішній контроль.
14. Я вважаю за краще ставити перед собою середні за складністю або трохи завищені, але досяжні цілі, ніж нереалістично високі.
15. У разі невдачі при виконанні якого-небудь завдання його привабливість для мене, як правило, знижується.
16. При чергуванні успіхів і невдач я схильний до переоцінки своїх невдач.
17. Я вважаю за краще планувати своє майбутнє лише на найближчий час.
18. При роботі в умовах обмеження часу результативність моєї діяльності поліпшується, навіть якщо завдання досить важке.

19. У разі невдачі при виконанні чого-небудь від поставленої мети я, як правило, не відмовляюся.

20. Якщо я завдання вибрав собі сам, то у разі невдачі його привабливість для мене ще більше зростає.

Ключ до опитувальника:

Відповідь «Так» — питання № 1, 2, 3, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20.

Відповідь «Ні» — питання № 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17.

За кожний збіг відповіді з ключем випробовуваному ставиться один бал. Підраховується загальна кількість набраних балів.

Для визначення рівня мотивації досягнень можна користуватися такою шкалою: 1 - 7 балів. Діагностується мотивація до невдачі (страх невдачі).

8 - 13 балів. Мотиваційний полюс яскраво не виражений. При цьому можна вважати, що 8, 9 балів свідчить про певну тенденцію мотивації до невдачі, а 12, 13 – до успіху.

14 - 20 балів. Діагностується мотивація до успіху (надія на успіх).

Інтерпретація: Високі показники мотивації до успіху свідчать про прагнення людини досягти чогось конструктивного, позитивного. Такі люди зазвичай упевнені в собі, своїх силах, відповідальні, ініціативні й активні. Їх вирізняє наполегливість в досягненні мети, цілеспрямованість. При мотивації до невдачі активність людини пов'язана з потребою уникнути зриву, осуду, покарання. Загалом в основі цієї мотивації лежить ідея уникнення й негативних очікувань. Починаючи справу, людина вже наперед боїться можливого провалу, думає про шляхи його уникнення, а не про способи досягнення. Люди, мотивовані до невдачі, зазвичай характеризуються підвищеною тривожністю, низькою впевненістю у власних силах. Прагнуть уникати відповідальних завдань, а в умовах ухвалення відповідальних рішень можуть впадати в стан, близький до панічного. Ситуативна тривожність у них в цих випадках стає надзвичайно високою. Все це водночас може поєднуватися з дуже відповідальним ставленням до справи.

Додаток 3

Експрес-опитувальник «Індекс толерантності».

(Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Є. Хухлаєв, Л.А. Шайгерова)

Інструкція: Оцініть, будь ласка, наскільки Ви згодні або не згодні з наведеними твердженнями, і відповідно до цього поставте відмітку навпроти кожного твердження:

№ з/п	Твердження	Повністю не згоден	Не згоден	Скоріше не згоден	Швидше згоден	Згоден	Повністю згоден
1.	У засобах масової інформації може бути представлена будь-яка точка зору						
2.	У змішаних шлюбах зазвичай більше проблем, аніж у шлюбах між людьми однієї національності						
3.	Якщо друг зрадив, треба помститися йому						
4.	До представників тих народностей, яких більшість недолюблює, стануть ставитися краще, якщо вони змінять свою поведінку						
5.	У суперечці може бути правильною тільки одна точка зору						
6.	Жебраки та безхатченки самі винні у своїх проблемах						
7.	Нормально вважати, що твій народ кращий, ніж всі інші						
8.	З неохайними людьми неприємно спілкуватися						
9.	Навіть якщо у мене є власна думка, я готовий вислухати й інші точки зору						
10	Всіх психічно хворих людей необхідно ізолювати від суспільства						
11	Я готовий прийняти як члена своєї сім'ї людину будь-якої національності						
12	Біженцям потрібно допомагати не більше, ніж усім іншим, тому що у місцевих проблем не менше						

13	Якщо хтось чинить зі мною грубо, я відповідаю тим же						
14	Я хочу, щоб серед моїх друзів були люди різних національностей						
15	Для наведення порядку в країні необхідна «сильна рука»						
16	Приїжджі повинні мати ті ж права, що й місцеві жителі						
17	Людина, яка думає не так, як я, викликає у мене роздратування						
18	До деяких націй і народів важко добре ставитись						
19	Безлад мене дуже дратує						
20	Будь-які релігійні течії мають право на існування						
21	Я можу уявити людину не такої раси, до якої належу я, своїм близьким другом						
22	Я хотів би стати більш толерантною людиною стосовно інших						

Опрацювання результатів.

Для кількісного аналізу підраховується загальний результат, без поділу на субшкали.

За кожен відповідь на пряме твердження нараховується від 1 до 6 балів («повністю не згоден» - 1 бал, «повністю згоден» - 6 балів). За відповідь на зворотні твердження нараховуються реверсивні бали («повністю не згоден» - 6 балів, «повністю згоден» - 1 бал). Потім отримані бали підсумовуються.

Номери прямих тверджень: 1, 9, 11, 14, 16, 20, 21, 22.

Номери зворотних тверджень: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 15, 17, 18, 19.

Оцінка виявленого рівня толерантності здійснюється за такими рівнями:
22 – 60 – низький рівень толерантності. Такі результати свідчать про високу інтолерантність людини і наявність у неї виразних інтолерантних установок стосовно навколишнього світу і людей.

61 – 99 – середній рівень. Такі результати демонструють респонденти, для яких характерним є поєднання як толерантних, так й інтолерантних рис. В одних соціальних ситуаціях вони поведуться толерантно, в інших можуть виявляти інтолерантність.

100 – 132 – високий рівень толерантності. Представники цієї групи характеризуються яскраво вираженою толерантністю. У той же час необхідно розуміти, що результати, які наближаються до верхньої межі (більше 115

балів), можуть свідчити про розмивання у людини «кордонів толерантності», що може бути пов'язане, наприклад, з психологічним інфантилізмом, тенденціями до потурання, поблажливості чи байдужості.

Для якісного аналізу аспектів толерантності можна використовувати поділ на субшкали:

1. **Етнічна толерантність:** 2, 4, 7, 11, 14, 18, 21.
2. **Соціальна толерантність:** 1, 6, 8, 10, 12, 15, 16, 20.
3. **Толерантність як риса особистості:** 3, 5, 9, 13, 17, 19, 22

Субшкала етнічна толерантність виявляє ставлення людини до представників інших етнічних груп і установки в сфері міжкультурної взаємодії.

Субшкала «соціальна толерантність» дозволяє досліджувати толерантні і інтолерантні прояви по відношенню до різних соціальних груп (меншин, злочинців, психічно хворих людей), а також вивчати установки особистості по відношенню до деяких соціальних процесів.

Субшкала «Толерантність як риса особистості» містить висловлювання, які діагностують особистісні риси, установки і переконання, що значною мірою визначають ставлення людини до навколишнього світу.

Додаток И**Тест «Оцінка комунікативних умінь і здібностей»**

Інструкція. Дайте відповідь «так» чи «ні» на запропоновані питання.

- 1 Чи багато у Вас друзів, з якими Ви постійно спілкуєтесь?
- 2 Чи довго Вас турбує почуття образи, завданої Вам кимось із друзів?
- 3 Чи прагнете Ви нових знайомств?
- 4 Чи правильно, що Вам краще і простіше проводити час за читанням книги або, наприклад, за комп'ютером, ніж з людьми?
- 5 Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, котрі значно старші за Вас?
- 6 Чи складно Вам включатися в нові для Вас стосунки, компанії?
- 7 Чи легко Вам вдається встановити контакти з незнайомими людьми?
- 8 Чи складно Вам освоюватись у новому колективі?
- 9 Чи прагнете Ви при нагоді познайомитись і поговорити з новою людиною?
- 10 Чи часто у Вас виникає роздратування від спілкування з людьми і Вам хочеться побути наодинці?
- 11 Чи подобається Вам постійно перебувати серед людей?
- 12 Чи виникає у Вас почуття утруднення, незручності або засоромлення, якщо доводиться виявляти ініціативу, щоб познайомитись з новою людиною?
- 13 Чи любите Ви брати участь у колективних заходах, розвагах?
- 14 Чи правда, що Ви відчуваєте себе непевним серед малознайомих людей?
- 15 Чи важко Вам внести оживлення в малознайому для Вас компанію?
- 16 Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю людей?
- 17 Чи відчуваєте Ви себе невимушено, потрапивши в малознайому компанію?
- 18 Чи правда, що Ви відчуваєте себе досить впевнено і спокійно, коли доводиться говорити щось великій групі людей?
- 19 Чи правильно, що у Вас багато друзів?
- 20 Чи часто Ви соромитесь, відчуваєте незручність при спілкуванні з малознайомими людьми?

Ключ. Підрахуйте кількість балів, що збігається з кількістю відповідей «так». Якщо Ви отримали 15-20 балів, то це говорить про високий рівень Ваших комунікативних умінь; якщо 10-14 балів, то це відповідає середньому рівню; у разі кількості балів, менших за 10 – низькому рівню.

Додаток I

Тест «Креативність, творчий потенціал вчителя»

Виберіть один із варіантів відповідей.

1. Чи вважаєте ви, що світ, який вас оточує, можна зробити кращим?
 - а) так;
 - б) ні, він і так досить хороший;
 - в) так, але тільки де в чому.
2. Чи здатні ви своїми зусиллями змінити цей світ на краще?
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) так, але у деяких випадках.
3. Чи вважаєте ви, що деякі з ваших ідей викликають значний прогрес у тій сфері діяльності, яку Ви обрали?
 - а) так;
 - б) так, але за сприятливих обставин;
 - в) лише певною мірою.
4. Чи вважаєте ви, що в майбутньому станете грати таку важливу роль, що зможете щось принципово змінити?:
 - а) так;
 - б) це малоймовірно;
 - в) можливо.
5. Коли ви плануєте розпочати якусь справу, ви завжди переконані в позитивному варіанті її вирішення?
 - а) так;
 - б) частіше маю сумніви;
 - в) так, завжди.
6. Чи мрієте ви зайнятися справою, про яку мало що знаєте?
 - а) так, невідоме завжди приваблює;
 - б) невідоме мене не цікавить;
 - в) усе залежить від характеру цієї справи.
7. Вам необхідно виконати незнайому справу. Чи відчуваєте ви бажання зробити це досконало?
 - а) так;
 - б) задовольняєтесь тим, чого встигли досягти;
 - в) так, але тільки тоді, коли мені це подобається.
8. Якщо справа, якої ви не знаєте, вам подобається, чи прагнете дізнатися про неї якомога більше?
 - а) так;
 - б) ні хочу навчитися тільки основного;
 - в) ні, хочу задовольнятися тільки своєю цікавістю.
9. Коли вас спіткає невдача, то:
 - а) розчаровуєтеся, втрачаєте інтерес;
 - б) припиняєте дію, бо її здійснення стає не реальним;

в) продовжуєте робити свою справу, навіть тоді, коли перешкоди подолати важко.

10. Виходячи з ваших міркувань, професію слід обирати відповідно до:

- а) своїх можливостей, подальших перспектив для себе;
- б) соціальної цінності та її престижу;
- в) переваг які вона забезпечить.

11. Чи легко в подорожі ви можете зорієнтуватися на маршруті, який уже пройшли?

- а) так;
- б) ні, боюся заблукати;
- в) так, але тільки там, де місцевість сподобалась та запам'яталась.

12. Чи зможете ви, прослухавши лекцію, зразу переказати увесь її зміст:

- а) так, без проблем;
- б) усього згадати не зможу;
- в) запам'ятовується лише те що цікавить.

13. Коли ви чуєте слово незнайомою вам мовою, чи можете його відтворити по складах, без помилок, не знаючи його значення:

- а) так, без великих труднощів;
- б) так, якщо це слово легко запам'ятати;
- в) відтворюю але не зовсім правильно.

14. У вільний час я люблю:

- а) залишатись на самоті, міркувати;
- б) бути в компанії;
- в) мені байдуже, бути на самоті чи в компанії.

15. Ви займаєтесь справою і припиняєте її тільки тоді, коли:

- а) справу закінчено і виконано бездоганно;
- б) більш-менш задоволені результатом;
- в) не все ще вдалося зробити.

16. Коли ви на самоті, то:

- а) мрієте про якісь абстрактні речі;
- б) шукаєте собі конкретну справу;
- в) іноді міркуєте про речі, пов'язані з роботою.

17. Якщо якась ідея захоплює вас, ви міркуєте над нею:

- а) незалежно від того, де і з ким ви перебуваєте;
- б) роблю це тільки на одинці;
- в) там, де буде більш-менш спокійно.

18. Коли ви відстоюєте якусь ідею, то:

а) можете відмовитися від неї, якщо вислухаєте переконливі аргументи опонентів;

- б) триматиметесь своєї думки, якими б не були аргументи;
- в) поміняєте свою думку, якщо спротив буде міцним.

Підрахуйте бали, яких ви набрали, таким чином:

За відповідь "а"- 3 бали;

За відповідь "б"- 1 бали;

За відповідь "в" - 2 бали;

Питання 1, 6, 7, 8 визначають межі вашої допитливості й креативні можливості.

Питання 2, 3, 4, 5 - свідчать про вашу віру в себе;

питання 9 і 15 - характеризують вашу стійкість та переконливість;

питання 10 - виявляє вашу амбіційність;

питання 12 і 13 - свідчать про вашу "слухову" пам'ять;

питання 11-визначає особливості зорової пам'яті; питання 14-засвідчує ваше прагнення бути незалежною особистістю;

питання 16, 17 - характеризують ваше вміння мислити абстрактно;

питання 18 – розкриває сутність вашої зосередженості на справах.

Загальна сума набраних балів показує рівень вашої креативності, творчого потенціалу.

49 і більше балів. У вас доволі високий творчий потенціал, який надає вам великих особистісних та професійних можливостей. Якщо на практиці реалізувати ваші здібності, то вам розкриють різні форми творчості.

Від 24 до 48 балів. У вас нормальний творчий потенціал. Ви маєте необхідні якості, що допомагають вам творити, шукати нові ідеї та рішення. Однак у вас є проблеми, які ускладнюють творчий процес. Поставтеся прискіпливіше до себе.

23 і менше балів. Ваш творчий потенціал обмежений, або ви недооцінили себе та свої можливості. Відсутність віри у свої сили може призвести до думки, що ви нездатні творити. Спробуйте подолати це в собі й тим самим ви розв'яжете проблему.

Додаток І

**Шкала-таблиця самооцінки визначення рівнів оцінного компоненту
професійної підготовки майбутніх вчителів суспільствознавчих
предметів**

№	Показник	Рівень		
		високий (творчий)	середній (практичний)	низький (початковий)
1.	Ваш рівень здатності до самооцінювання та самоконтролю			
2.	На скільки Ви є неупередженими в оцінюванні щодо інших			
3.	Оцініть, на час проведення опитування, як Ви оцінюєте свою готовність до професійної діяльності			
4.	Визначте власний рівень здатності ведення диспуту у конструктивному руслі			
5.	Вкажіть Ваш рівень сприймання критики			
6.	Який Ваш рівень здатності до сприйняття нового в процесі засвоєння спеціальних дисциплін			
7.	Після виконання завдання Вам необхідно оцінити товариша, який рівень справедливого оцінювання у Вас буде?			
8.	Вкажіть рівень Вашої активності під час проведення занять з використанням традиційних технологій			
9.	Вкажіть рівень Вашої активності під час проведення занять з впровадженням інноваційних технологій			
10.	Який Ваш рівень визнання власних недоліків?			