

15. Болонський процес: перспективи і розвиток у контексті інтеграції України в європейський простір вищої освіти : монографія / [за ред. В.М. Бебика]. – К. : МАУП, 2004. – 196 с.

16. Болонський процес: тенденції, проблеми, перспективи / [уклад. В.П. Бех, Ю.Л. Малиновський]. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 220 с.

17. Вища освіта і Болонський процес : навч. посіб. для вузів / [М.Ф. Дмитриченко, Б.І. Хорошуй, М. Язвінська та ін.]. – К. : Знання України, 2006. – 440 с.

СКВОРЦОВА С.О.

ДИНАМІЧНА МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Впровадження компетентнісного підходу в практику професійної освіти вже не є дискусійним. Виходячи з вимог ринку праці, випускник вишу повинен не лише володіти знаннями та вміннями з фаху, а мати певний рівень професійної компетентності. Поняття професійної компетентності педагога та його структуру розкривають у своїх дослідженнях В. Адольф, Н. Бібік, О. Біда, М. Євтух, В. Міжеріков, Л. Мітіна, О. Пометун, О. Савченко, Дж. Равен, Л. Романкова, В. Сластенін, А. Тряпціна, Л. Хомич та ін. Компетенції, що є складовими компетентності педагога, визначають А. Воротникова, Ю. Кулюткин, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Слободчиков, А. Тряпціна. Шляхи підвищення професійної компетентності педагога розглядаються в працях А. Маркової, В. Сластьоніна, А. Щербакова.

У дослідженнях останніх років велика увага приділяється частковим видам професійно-педагогічної компетентності, у яких розглядається методична (В. Адольф, І. Акуленко, А. Кузьминський, Т. Сясіна Н. Тарасенкова та ін.) або дидактико-методична (Л. Коваль, Т. Руденко) компетентність. Дослідники розглядають методичну компетентність, пов'язуючи з викладанням певного навчального предмета. У науковій літературі найбільш представленою є методична компетентність учителя іноземної мови (Є. Азімов, В. Баркасі, К. Без укладників, О. Бігич, М. Йай, Є. Кавнатська, В. Калінін, І. Михалевська, Т. Ощепкова, І. Пінчук та ін.). Дещо менш розробленою є проблема формування методичної компетентності вчителя фізичної культури (М. Данилко, Р. Карпюк, О. Онопрієнко, О. Смакула, А. Черноштан та ін.), вчителя фізики (О. Лебедева, Є. Мисечко, О. Ткаченко, В. Рудніцький та ін.), вчителя математики (І. Акуленко, А. Кузьминський, І. Малова, В. Моторіна, Н. Тарасенкова, А. Щербаков та ін.), вчителя початкової школи (Н. Глузман, Л. Коваль, Т. Руденко та ін.). Більшість дослідників визначають зміст методичної компетентності через її структуру, яка містить методичні знання (гносеологічний компонент), методичні вміння та досвід професійної діяльності (праксеологічний компонент) і досвід емоційно-ціннісного ставлення до своєї професії, до себе, до учнів, до суспільства (аксіологічний компонент). Між тим слід зазначити, що досі є вчені, які ото-

тожнюють поняття методичної компетентності та методичної компетенції. Тому існує необхідність у поясненні змісту цих понять та їхньої підпорядкованості; з'ясування того, що саме – компетенції чи компетентності – формуються під час навчання у виші; які педагогічні технології доцільно застосовувати для їх формування.

Метою статті є визначення змісту поняття “методична компетентність вчителя”, виокремлення технологій, що мають застосовуватися для формування методичної компетентності, та презентація авторської динамічної моделі процесу формування методичної компетентності вчителя.

Аналіз існуючих підходів до визначення професійної компетентності вчителя [1] дозволив запропонувати таке трактування цього поняття: професійна компетентність – це *властивість особистості*, що виявляється в *здатності* до педагогічної діяльності; професійна компетентність – це *єдність теоретичної й практичної готовності* педагога до здійснення педагогічної діяльності; професійна компетентність – це *спроможність результативно діяти*, ефективно розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають у педагогічній діяльності.

Методична компетентність учителя розглядається нами як теоретична й практична готовність до проведення занять з певного предмета за різними навчальними комплектами, що виявляється у сформованості системи дидактико-методичних знань і вмінь з окремих розділів та тем курсу, окремих етапів навчання й досвіду їх застосування (дидактико-методичних компетенцій), спроможність ефективно розв'язувати стандартні та проблемні методичні завдання.

Узагальнене вміння педагогічно мислити, що передбачає наявність аналітичних, прогностичних, проектних і рефлексійних умінь є змістом теоретичної готовності. Зазначені вміння складені за своєю структурою, і більшість з них можна подати у вигляді композиції вмінь нижчого порядку [2]. Під практичною готовністю майбутнього педагога до проведення уроків ми розуміємо набуття ним досвіду застосування складових теоретичної готовності на практиці: через імітацію майбутньої педагогічної діяльності під час рольових ігор, через проектну діяльність з розв'язання методичних проблем, під час педагогічної практики.

Компетентність розглядається вченими як сформована властивість особистості, тому під час підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі можна лише “впливати” на набуття майбутніми фахівцями професійної компетентності; формувати можна лише її складові – компетенції. Компетенції – це результат освіти, що виявляється в готовності людини до розв'язування професійних завдань. Таким чином, компетенції – це знання, вміння й досвід діяльності та емоційно-ціннісне ставлення до неї.

В умовах переходу до компетентнісної моделі підготовки особливої актуальності набуває визначення технологій навчання у вищій школі, що реалізують компетентністний підхід. Педагогічні технології мають бути спрямовані не лише на засвоєння знань і вмінь, які базуються на цих знаннях, але, головне, на набуття майбутніми фахівцями досвіду професійної діяльності. Серед таких технологій слід виділити інтерактивне навчання.

Інтерактивна технологія передбачає навчання в співпраці, шляхом постійної, активної взаємодії всіх учасників навчального процесу. Це навчання, де студент і викладач є рівноправними суб'єктами цього процесу, що реалізовується через вживання рольових і імітаційних ігор, навчання в дискусії.

Для набуття студентами досвіду в майбутній професійній діяльності вже в аудиторних умовах можливо створювати ситуації, що вимагають аналізу діяльності фахівця на окремих етапах процесу, її імітації. Ситуаційне навчання розглядається як навчання, в якому стрижнем є педагогічна ситуація як найменша дидактична одиниця й реалізується шляхом технології інтерактивного навчання [3].

Вочевидь, що для набуття студентами професійних знань та вмінь слід широко впроваджувати технологію проблемного навчання. Функцією проблемного навчання є творче засвоєння змісту навчального матеріалу, набуття досвіду творчої діяльності. Логіка навчального процесу розгортається від створення проблемної ситуації через проблемне завдання, її аналіз і дослідну діяльність за розв'язання проблемного завдання.

Метод проектів можна вважати розвитком проблемного методу. На відміну від проблемного навчання, де викладач чітко формулює навчальну проблему або підводить студентів до її формулювання, організовує дослідну діяльність з її розв'язання, у проектному навчанні навчальна проблема представлена неявно: тема хоча й задана викладачем, але формулювання проблемного завдання її аналіз і вирішення здійснюються студентами самостійно, спільними зусиллями, внаслідок чого вони повинні отримати реальний продукт у вигляді проекту.

Навчання, в якому динамічно моделюється предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності, тим самим забезпечується умови трансформації навчальної діяльності студента у професійну діяльність фахівця є знаково-контекстним. Його сутність полягає в здійсненні навчального процесу в контексті майбутньої професійної діяльності за допомогою відтворення у формах і методах навчальної діяльності студентів реальних зв'язків і стосунків, вирішення конкретних професійних завдань.

Сучасний навчальний процес не можна уявити без застосування інформаційних технологій, які надають можливість швидко знайти потрібну інформацію через мережу Інтернет або в електронній бібліотеці, опанувати навчальний матеріал за допомогою технології дистанційного навчання і, нарешті, є засобами

навчання (підготовлена викладачем презентація проектується через мультимедійний проектор на дошку смарт-борд тощо).

Основними організаційними формами навчання у виші є лекція, практичне (семінарське) заняття, самостійна робота студентів та навчальний проект. Ці форми навчання мають різні цілі й можливості для формування окремих компонентів методичної компетентності вчителя. Вочевидь, під час лекції йде вплив лише на гносеологічний компонент, оскільки таким чином у студентів формуються методичні знання. Практичне заняття має дещо ширші можливості впливу не тільки на гносеологічний (методичні знання), а й праксеологічний (методичні вміння та досвід професійної діяльності) та аксіологічний (досвід емоційно-ціннісного ставлення до своєї професії, до себе, до учнів, до суспільства) компоненти.

Останнім часом близько 60% навчальних годин відводиться на самостійну роботу студентів, і це є виправданим, тому що під час самостійної роботи студент не лише набуває методичних знань та вмінь, а в нього формується емоційно-ціннісне ставлення до предмета діяльності. І, нарешті, вплив на всі компоненти методичної компетентності здійснюється під час виконання студентами навчального проекту: вони здобувають нові знання, причому ці знання вже мають особистісний сенс; вони є підставою для набуття студентами методичних умінь, які реалізуються під час створення проекту. Навчальний проект являє собою продукт власної діяльності студента, тому він значною мірою, впливає на набуття ним досвіду емоційно-ціннісного ставлення до своєї професії, до себе, до учнів, до суспільства. Між тим якість формування окремих компонентів методичної компетентності значною мірою залежить від педагогічних технологій, які застосовуються на кожному з етапів навчання.

Під час лекцій та практичних занять відбувається власне навчальна діяльність студентів. З метою стимулювання пізнавальної активності студентів, лекція має бути проблемною. Виходячи з варіативності навчально-методичних комплектів з певних предметів для загальноосвітньої школи, з існування різних освітніх систем (традиційне навчання, розвивальне навчання тощо), викладач не може й не повинен пропонувати студенту розгляд лише одного з підходів, він має здійснити порівняльний аналіз існуючих методичних підходів. А після їх розгляду слід поставити проблемне завдання “Який з методичних підходів є найбільш доцільним для формування якогось поняття, чи вміння тощо?”. Студент має самостійно визначитися з власною позицією; викладач заохочує студентів до власних оцінювальних суджень.

Для розв’язання проблемного завдання студент повинен опанувати зміст лекції, вивчити додаткову літературу, виконати завдання для самостійної роботи, серед яких є завдання на зіставлення, порівняльний аналіз, і, нарешті, визна-

читися з власною позицією щодо методичного підходу/підходів, які є найбільш доцільними. Завдання для самостійної роботи можуть містити вимогу проілюструвати обраний підхід на конкретних прикладах: при ознайомленні учнів з новим матеріалом, під час роботи над окремою вправою тощо. Таким чином, обравши доцільний, на думку студента, методичний підхід, навчившись його реалізовувати під час розв'язання навчально-методичних завдань, студенти готові для обговорення здобутих результатів на практичному занятті.

Під час практичного заняття студенту надається можливість обґрунтування обраної позиції, він має нагоду проілюструвати її на прикладі фрагментів уроків або фрагментів роботи над окремими видами завдань. Відстоювання обраної позиції передбачає дискусію, в якій опонентами є товариші по групі та викладач. Таким чином, студенти не відтворюють уже кимось здобуті знання (викладачем, автором підручника чи посібника), а знання, які здобуті власними зусиллями через аналіз і лекційних матеріалів та додаткової літератури, через виконання завдань для самостійної роботи, що вимагали від студента порівняння різних методичних підходів, ілюстрації методики роботи на окремому етапі уроку або над певним завданням відповідно обраному підходу. За таких умов формується предметний контекст майбутньої професійної діяльності.

Практичні заняття повинні мати практико-орієнтований характер: студенти не просто відтворюють знання, які одержані під час лекцій, а висловлюють власну позицію, моделюють діяльність учителя та учнів під час ситуації, що можлива на реальному уроці; здійснюють розбір конкретних методичних ситуацій, дають їм оцінку з різних позицій – учителя та учня. Метою практичного заняття є формування в студентів методичних умінь та мінімального досвіду майбутньої професійної діяльності. Провідним видом діяльності студентів має бути квазіпрофесійна, яка передбачає відтворення в аудиторних умовах умов і динаміки реального уроку, стосунків та дій людей, що задіяні в ньому. Найбільш яскрава форма квазіпрофесійної діяльності – імітаційна, рольова гра, а також розв'язування методичних та ситуаційних завдань. У такий спосіб формується не лише предметний, а й соціальний контекст майбутньої професійної діяльності.

Вдосконалення методичних знань та вмінь, набуття досвіду дослідницької, проектної діяльності, мінімального досвіду професійної діяльності відбувається під час створення навчального проекту, який передбачає самостійну (групову роботу) студентів над проблемою представленим змістом. Тут здійснюється навчально-професійна діяльність, в якій контекст змісту навчання ніби зливається з найпрофесійнішою діяльністю, студенти, з одного боку, залишаються в позиції тих, хто ще навчається, а з іншого – у творчій позиції – реально ство-

рюють нові для них продукти. Ця діяльність мотивує студента до самостійного пошуку нових знань для практичного застосування (див. табл.).

Таблиця

**Динамічна модель формування
методичної компетентності в майбутніх учителів**

№	Зміст роботи	Форми навчання	Навчальні технології	Методичне забезпечення	Вплив на розвиток окремих компонентів методичної компетентності
1.	Порівняльний аналіз існуючих методичних підходів	Лекція	Проблемне навчання (проблемна лекція)	Тексти, презентації лекцій	Гносеологічний компонент (методичні знання)
2.	Постановка проблеми: визначення методичного підходу, що є найбільш ефективним щодо формування поняття або вміння чи навички	Лекція	Проблемне навчання (проблемна лекція)	Тексти, презентації лекцій	Гносеологічний компонент (методичні знання)
3.	Розв'язування проблеми	Самостійна робота студентів	Проблемне навчання, інформаційні технології	Завдання для самостійної роботи, методичні рекомендації до самостійної роботи	Гносеологічний компонент (методичні знання). Праксеологічний компонент (методичні вміння та досвід професійної діяльності)
4.	Обговорення здобутих результатів	Практичне заняття	Інтерактивне навчання (навчання у дискусії, мозковий штурм)	Плани практичних занять	Праксеологічний компонент (методичні вміння та досвід професійної діяльності)
5.	Ілюстрація окремих методичних підходів у фрагментах уроків або при розв'язуванні методичних завдань	Практичне заняття	Інтерактивне навчання (імітаційні та рольові ігри); ситуаційне навчання	Система методичних та ситуаційних завдань	Праксеологічний компонент (методичні вміння та досвід професійної діяльності). Аксіологічний компонент (досвід емоційно-ціннісного ставлення до своєї професії, до себе, до учнів, до суспільства)
6.	Застосування обраного методичного підходу	Навчальний проект	Проблемне навчання, проектне навчання	Теми навчальних проектів, методичні рекомендації	Гносеологічний компонент (методичні знання). Праксеологічний компонент (методичні вміння та досвід професійної діяльності). Аксіологічний компонент (досвід емоційно-ціннісного ставлення до своєї професії, до себе, до учнів, до суспільства)

Висновки. Запропоновану динамічну модель формування методичної компетентності можна застосовувати під час опанування студентами навчальної дисципліни “Методика викладання...”, а подальше дослідження цієї проблеми можливе через її доопрацювання та конкретизацію.

Література

1.Скворцова С.О. Професійна компетентність вчителя: зміст поняття / С.О. Скворцова // Наука і освіта. – 2009. – № 4. – С. 93–96.

2.Скворцова С.О. Теоретична та практична готовність як складові методичної компетентності вчителя математики / С.О. Скворцова // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики : зб. наук. пр. : в 3 т. – Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2010. – Вип. VIII. – Т. 1: Теорія та методика навчання математики. – С. 119–124.

3.Осадченко І.І. Категоріальна розмежованість понять “технологія навчання” та “методика навчання” / І.І. Осадченко // Наука і освіта. – 2010. – № 8. – С. 102–108.

ТОКАРЕВА А.В.

УРАХУВАННЯ КУЛЬТУРНОГО КОНТЕКСТУ ПРИ ПОБУДОВІ МОДЕЛІ ЯКОСТІ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАННЯ

В умовах глобальної інформатизації актуальність питань, пов’язаних з використанням нових інформаційних технологій (НІТ), зокрема, побудовою моделі якості електронного навчання, набувають першорядного значення. Численні теоретичні розробки з використання інформаційних технологій в освіті (Н. Астаф’єва, В. Беспалько, М. Букарева, В. Гриценко, Д. Джонассен, І. Караваєв, І. Масуда, Л. Монахова) свідчать про пошук шляхів підвищення ефективності підготовки сучасних спеціалістів, розробку нових педагогічних інформаційних технологій з опорою на інтенсивні методики оптимізації навчального процесу.

На сьогодні вищі навчальні заклади світу акцентують увагу на використанні електронних форм навчання. Переважна більшість освітніх електронних програм розроблена в країнах Заходу з урахуванням відповідних культурних цінностей. Втім, за даними Оланіран та Агнелло (В. Olaniran&M. Agnello), найбільш потужною є група споживачів Східної Європи, Китаю, Індії, Ірану [6]. Тому питання, пов’язані з урахуванням культурного контексту, зокрема культурно-педагогічного виміру в процесі моделювання електронного навчання, потребують поглибленого вивчення.

Метою статті є обґрунтування необхідності врахування культурного контексту при побудові моделі якості електронного навчання та розробці електронних навчальних ресурсів.

Відзначимо, що зараз велика увага приділяється пошуку умов, які б забезпечували якість освіти на основі інформаційних технологій. Розроблені міжнародні моделі якості електронного навчання здебільшого пов’язані з аналізом ринку та механізмів орієнтації на споживача, поняттями “акредитація” й “інституційні стратегії” [3].

Існуючі моделі можна поділити на дві категорії: ті, що побудовані на емпіричних даних і ті, що базуються на теоретичних розробках. Прикладом першої категорії є модель якості, запропонована Інститутом розвитку вищої освіти “Якість