

Sukhoparaya I. H. Semantic and methodical providing of process of forming of tolerance for junior schoolboys in vneurochnoy activity.

The article deals with the content and the methods of formation of tolerance at junior schoolchildren's in extracurricular activities. Describe the content of educative activity programs for schoolchildren "Tolerance world", consider such forms as training, morning meetings, games, game tasks and exercises, discussing works of literature, watching cartoons, creative tasks for drawing, artistic work.

Keywords: *tolerance, formation of tolerance, the content of formation of tolerance, junior schoolchildren's, extracurricular activities.*

УДК 378.011.3-051:373.2]:005.336.2

Тесленко Т. В.

**КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
В МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
ЗДАТНОСТІ МОДЕЛЮВАТИ ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ
НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

У статті визначаються теоретичні та практичні засади формування компетентнісного підходу до забезпечення у майбутнього вчителя початкової школи здатності моделювати організаційні форми навчання молодших школярів.

Ключові слова: *професійна компетентність, компетенція, компетентнісний підхід, моделювання, дидактична матриця уроку, рівні готовності студентів.*

Інтеграція освіти України в європейський освітній простір передбачає підготовку компетентного, творчого, висококваліфікованого спеціаліста, який буде відповідати міжнародним вимогам та стандартам якості. Важливу роль у цьому процесі відіграє вища школа, першочерговим завданням якої є створення умов для ефективного формування та розвитку професійної компетентності майбутніх вчителів.

Проблема формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів – це підготовка вчителя, здатного глибоко і критично мислити, моделювати навчально-виховний процес, самостійно генерувати і втілювати у практику початкової школи нові ідеї та технології навчання і виховання. Професійно-компетентний вчитель має потенціал як для досягнення вагомих результатів у навчальній діяльності, так і для позитивного впливу на формування цілісної особистості учня.

Сучасна початкова школа потребує фахівців ерудованих, вільно і критично мислячих; спеціалістів, які мають ґрунтовні знання з психолого-педагогічних та методичних дисциплін, володіють вміннями працювати з різними типологічними групами дітей, готових до пошуково-дослідницької діяльності, здатних моделювати як освітній процес, так і власне професійно-особистісне становлення.

Нормативно-законодавчі документи й акти з питань освіти виступають орієнтирами підвищення ефективності практичної готовності вчителя до змін в умовах переходу на нові державні стандарти. Введення у дію нових державних стандартів загальної початкової освіти, зміщення акцентів на практичний компонент готовності диктують необхідність підвищення рівня конкурентоспроможності вчителя, здатного належною мірою забезпечувати реалізацію нових завдань початкової освіти і одним із завдань підготовки майбутнього вчителя початкової школи є набуття ним здатності моделювати організаційні форми навчання молодших школярів.

Компетентнісний підхід у системі підготовки майбутніх вчителів вимагає зміщення

акцентів із засвоєння знань, умінь і навичок, передбачених Галузевими державними стандартами вищої освіти на формування здатності практично діяти, приймати рішення, застосовувати ефективні педагогічні техніки та технології у ситуаціях професійної діяльності й активної життєвої позиції в усіх сферах суспільного життя, а також навичок неперервної самоосвіти та рефлексії.

Питання запровадження компетентнісного підходу на різних рівнях освіти привертають увагу вітчизняних та зарубіжних учених. Так, суттєвим науковим внеском у тлумачення понять “компетентнісний підхід”, “компетентність”, “компетенція” у контексті сучасної початкової освіти можна вважати дослідження Т. Байбари, Н. Бібік, О. Савченко, А. Хуторського [6]. Загальними питаннями теорії та практики формування професійної компетентності потенційних учителів присвячені роботи В. Байденко, Ю. Варданяна, І. Галяміної, О. Гури, М. Єрмоленка, Є. Зеєра, І. Зимньої, М. Карапетової, Г. Коджаспірової, О. Коджаспірова, Н. Кузьміної, А. Маркової, Т. Перевезій, А. Проворова, В. Сластьоніна, Г. Селевко, А. Семенова, Р. Хмелюк [1; 4; 5]. Концептуальним засадам компетентнісного підходу у підготовці саме майбутніх учителів початкової школи присвячені наукові праці В. Бондаря, С. Бондар, Н. Бібік, О. Савченко, І. Шапошнікової [1; 7].

Дидактами А. Алексюком, В. Онищуком, В. Паламарчук, І. Підласим були виявлені теоретичні передумови формування у студентів умінь проектувати навчальну діяльність учнів.

Крім того, проблеми фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів моделювати та проектувати організаційні форми навчання, зокрема урок на засадах матрично-модульного підходу розглядають вітчизняні науковці В. Бондар, О. Коханко, І. Шапошнікова та ін.

Про існування проблеми формування у студентів умінь моделювати діяльність навчання учнів на уроці засвідчують існуючі і досі суперечності між вимогами до вчителя початкової школи і наявними у нього професійними якостями, між змістом дидактичної підготовки вчителя і готовністю застосовувати дидактичні знання в процесі дидактичного моделювання уроку.

Метою статті є визначення теоретичних та практичних засад формування компетентнісного підходу до забезпечення у майбутнього вчителя початкової школи здатності моделювати організаційні форми навчання молодших школярів.

Компетентнісний підхід відображає інтегральний прояв професіоналізму, у якому поєднуються елементи професійної і загальної культури (рівень освіченості, достатній для самоосвіти і самостійного вирішення пізнавальних проблем), досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до професійної діяльності [4].

Проблема визначення професійної компетентності вчителя стала об'єктом дискусій і суперечок серед психологів, педагогів, спеціалістів-практиків тощо. Немає єдиного підходу до визначення поняття “професійна компетентність учителя”.

Компетентнісний підхід поєднує значення обох термінів “компетентність” й “компетенція”.

У рамках пропонованого до використання (у стандартах нового покоління) компетентнісного підходу поряд з категорією “компетенція” необхідно конкретизувати також і поняття “компетентність”.

Виходячи з того, що у перекладі з латинської мови слово “competentia” означає коло питань, з якими людина добре обізнана, має певний досвід, то компетентність у певній галузі тлумачиться як володіння відповідними знаннями й здібностями, які дозволяють ґрунтовно судити про цю галузь й ефективно діяти в ній, тобто компетентність є результатом набуття компетенції [3].

Компетенція – сукупність знань, умінь і навичок, набутих упродовж навчання і необхідних для виконання певного виду професійної діяльності.

Компетентність фахівця з вищою освітою – це виявлені ним на практиці прагнення й здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості й ін.) для успішної творчої (продуктивної) діяльності у професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи її соціальну значимість й особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалювання [5].

Коли йдеться про компетентність як результат оволодіння знаннями, навичками, досвідом, акцент робиться на тому, якими повинні бути ці знання, навички, досвід.

Термін “компетенція” використовується для позначення інтегрованих характеристик якості підготовки випускника, категорії результату освіти [3].

Отже, під компетентністю розуміється інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника ВНЗ для виконання діяльності в певних галузях (компетенціях). Компетентність, так само як і компетенція, містить у собі когнітивний (пізнавальний), мотиваційно-ціннісний й емоційно-вольовий компоненти. Компетентність – це ситуативна категорія, оскільки виражається в готовності до здійснення діяльності в конкретних професійних (проблемних) ситуаціях. Компетентність виявляється в особистісно-орієнтованій діяльності. Тому прояв компетентності оцінюється на основі сформованої у випускника ВНЗ сукупності вмінь (інтегративно відображаючих цю компетентність) і його поведінкових (психологічних) реакцій, що проявляються в різноманітних життєвих ситуаціях [5].

На нашу думку, заслуговують на увагу тлумачення поняття компетентності І. Зимньої, А. Хуторського, С. Шишова та В. Кальней. Так, у своїх дослідженнях І. Зимня визначає компетентність як таку, що базується на знаннях, інтелектуально- і особистісно-обумовленій соціально-професійній життєдіяльності людини [3; 6].

За визначенням А. Хуторського, компетентність – це володіння відповідними знаннями і здібностями, що дозволяє обґрунтовано судити про цю сферу і ефективно діяти в ній. Але він зазначає, що поняття компетентності ширше, ніж поняття знання, уміння, навички, які воно містить у собі [6].

Запровадження компетентнісного підходу в систему вищої освіти передбачає оцінку підготовленості фахівців певного освітньо-кваліфікаційного рівня до професійної діяльності на основі наявності в них визначених стандартами компетентностей. Як зазначає І. Шапошнікова, в освітньо-кваліфікаційній характеристиці Галузевого стандарту підготовки фахівців початкового навчання компетентність представлена у вигляді комплексних, інтегрованих умінь, підпорядкованих системі типових задач професійної діяльності відповідно до виробничих функцій фахівця (охорона життя і здоров'я дитини, освітня, розвивальна, дидактико-методична, соціально-виховна, ціннісно-орієнтаційна, професійно-особистісне самовдосконалення) [7].

Таким чином, освітньо-кваліфікаційна характеристика виступає у якості системотвірної моделі підготовки фахівця. Включення в її зміст виробничих функцій дає можливість будувати навчальний процес із набуття студентами фахових умінь і здатностей згідно з системою типових задач, розв'язання яких буде здійснюватися вчителем початкових класів протягом чотирирічного терміну навчання своїх учнів [2].

Дидактико-методична функція є однією з провідних функцій вчителя початкових класів.

Для реалізації дидактико-методичної виробничої функції майбутньому вчителю початкової школи необхідно володіти уміннями аналізу різних навчальних об'єктів, порівняння навчального матеріалу, здійснення тематичного, міжтематичного узагальнення, визначення меж дії понять, закономірностей, способів дій, що засвоюються дітьми, структурування, кодування і перекодування інформації, генерування варіантів розв'язування як глобальних, так і стратегічних, тактичних, процедурних завдань системи уроків і окремого уроку.

Процес формування уміння моделювати урок як основну організаційну форму

навчання молодших школярів відбувається в процесі загальнодидактичної підготовки студентів, що включає вивчення “Дидактики”, часткових методик, технологій та проходження майбутніми вчителями всіх видів педагогічної практики.

Типові задачі діяльності цієї функції (створення та використання банку інформаційно-технологічного забезпечення навчально-освітнього процесу; складання планів-конспектів уроків; використання різних типів навчання, ефективних технологій; забезпечення внутрі- та міжпредметних зв'язків, формування системи знань і умінь; забезпечення основних функцій процесу навчання) в комплексі з іншими дають змогу вчителю знаходити шляхи розв'язання педагогічної проблеми самостійно.

Так, одна з типових задач освітньо-кваліфікаційної характеристики Галузевого стандарту підготовки фахівців початкового навчання “Складання планів-конспектів уроку” відповідно до дидактико-методичної функції представлена у вигляді комплексних, інтегрованих умінь:

– вміти складати план-конспект уроку згідно з конкретною темою програми, спираючись на знання про роль і місце кожної теми у загальній системі вивчення змісту навчальної дисципліни, орієнтуючись на лінійно-концентричний принцип побудови програми та враховуючи специфіку класу, його диференціацію за рівнем навчальних можливостей учнів;

– вміти формулювати мету і завдання уроку залежно від психологічного механізму засвоєння учнями знань (засвоєння, формування, застосування знань умінь та навичок, узагальнення, систематизація чи їх поєднання) з метою оптимального вибору засобів досягнення мети і завдань уроку, враховуючи конкретну тему уроку, її роль і місце у навчальній програмі;

– вміти розробляти план-конспект уроку певного типу і виду, користуючись знаннями про закономірності побудови процесу навчання, взаємодію і взаємовплив його компонентного складу, специфіку змістового забезпечення залежно від навчальної дисципліни та чинників, що пов'язані з реалізацією завдань особистісно-орієнтованого навчання молодших школярів;

– вміти поєднувати загально-дидактичні та конкретно-методичні вимоги до планування уроків на засадах комплексного підходу до навчання, виховання і розвитку особистості молодшого школяра, враховуючи специфіку засвоєння учнями мовного, природничо-математичного, мистецтвознавчого та іншого змісту навчальних дисциплін;

– при розробці плану-конспекту уроку вміти визначати методи реалізації цілей і окремих завдань уроку, зазначаючи за цього форму організації навчальної діяльності учнів, допоміжні засоби засвоєння (наочність, ТЗН, роздатковий матеріал, тощо), засоби контролю і корекції навчальних досягнень учнів з метою повного розкриття у плані-конспекті уроку власного бачення оптимізації діяльності учнів [2].

Яким чином можна сформулювати у майбутніх вчителів початкової школи вище перераховані інтегровані вміння, які підпорядковані лише одній типовій задачі саме на заняттях з дидактики? Не просто склавши план-проспект уроку, тому що на сьогоднішній день ця типова задача вже не актуальна і дуже проста для розв'язання студентами, а побудувати урок на засадах матрично-модульного підходу, який пропонують нам вітчизняні науковці В. Бондар, О. Коханко, І. Шапошнікова.

З теоретичної спадщини Ю. Бабанського в структуру основ технології навчання студентів моделювати дидактичну матрицю уроку ми включили дві взаємозв'язані проблеми: структура діяльності навчання і оптимізація процесу навчання з позицій діяльнісного підходу до цих явищ. Основними структурними компонентами процесу формування умінь моделювати урок як цілісний процес, як і будь-якого іншого умінь є цільовий, стимулюючо-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольно-регулюючий, оцінювально-результативний, які знаходяться в залежності від мети, засобів її досягнення та результату.

Виходячи із умінь конкретної типової задачі викладач повинен навчити студентів: формулювати мету і кінцевий результат уроку, визначати цільові завдання уроку, будувати фрагменти уроку, аналізувати основні категорії дидактики, які є спільними у науковому апараті теорії навчання і методиках (математика, українська мова, природознавство тощо), підбирати методи, прийоми і засоби навчання до конкретного етапу уроку, знайти оптимальні методи опитування і оцінити знання учнів, враховуючи рівень засвоєння знань учнів. Результатом розв'язання цієї типової задачі студентами в кінці вивчення курсу дидактики має бути дидактична матриця як модель аналізу взаємодії учасників процесу і як здатність забезпечувати професійні уміння створювати загальну систему руху змісту від мети до результату.

Після проведених занять з дидактики, часткових методик і педагогічної практики ми виділили три рівня готовності студентів до теоретичної та практичної діяльності в процесі моделювання уроків у вигляді дидактичних матриць.

I рівень (пояснювально-ілюстративний). Студенти знають основні положення дидактичної теорії, вміють описувати дидактичні явища і процеси, пояснювати методичні варіанти організації, управління, планування, здійснювати контроль і корегування дидактико-методичних явищ і процесів. Вони володіють науково-категоріальним апаратом дидактики як науки та окремих методик і можуть їх відтворити в межах, передбачених навчальними програмами курсів.

II рівень (репродуктивний). Студенти можуть відтворити дидактико-методичні знання на рівні осмисленого й усвідомленого їхнього використання. Під час моделювання уроків з конкретних методик вони застосовують загально-дидактичні знання як основу при виборі методичних варіантів структури уроку, форм та методів, обраних для засвоєння змісту; вміють відтворювати зміст процесів, що характеризують оцінку, контроль і корегування діяльності учнів на уроці. Управлінський аспект цього рівня сформованості дидактико-методичних знань і умінь характеризувався свідомим вибором оптимального змісту під конкретну мету уроку, продумуванням етапності та поступовості засвоєння учнями знань на рівні організації навчально-пізнавальної діяльності.

III рівень (творчий). Студенти, моделюючи урок і конструюючи окремі його фрагменти, підбирали зміст відповідно до мети, типу уроку та його етапів; формували цільові завдання уроку, конструювали дидактичну “клітиночку” на основі управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів згідно із законами та закономірностями навчального процесу, принципами його реалізації та вимогами щодо оптимальності, ефективності та результативності здійснення процесу навчання. Студенти, що будували модель уроку на творчому рівні, відрізнялися свідомим вибором зовнішньої форми прояву методів навчання та їхнього внутрішньої сутності, оптимальним поєднанням форм співпраці вчителя й учнів на уроці.

Аналізуючи результати роботи студентів під час моделювання уроків нами були виділені утруднення, що виникають у студентів у процесі проектування уроків, а саме: невміння сформулювати мету уроку, не досить осмислене визначення цільових завдань; зміст не відповідає цільовим завданням уроку; обмежений вибір засобів розв'язання цільових завдань уроку; підібрані методи та форми організації навчання не відповідають вимогам оптимальності; обраний метод не забезпечує засвоєння змісту; методи і прийоми навчання не розчленовуються і підмінюються один одним; не співвіднесені мета і завдання уроку, цільові завдання та проміжні результати уроку; невміння встановлювати зв'язки і залежності в уроці як системі тощо.

Але це були поодинокі випадки, більшість студентів показали творчий рівень готовності з моделювання уроків в початковій школі на засадах матрично-модульного підходу після проходження переддипломної практики.

Висновок. Отже, майбутні вчителі початкової школи під час вивчення дидактики, часткових методик і педагогічної практики мають можливість сформувати професійну

компетентність на основі набутих компетенцій, які сприяють розвитку творчого потенціалу особистості, професійному саморозвитку та самовдосконаленню.

Використана література :

1. Бондар В. І., Шапошнікова І. М. Управління формуванням професійної компетентності вчителя / В. І. Бондар, І. М. Шапошнікова // Освіта і управління : науково-практичний журнал. – 2006. – Том 9. – № 2. – С. 20-27.
2. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спеціальністю 6.010100 “Початкове навчання” / за заг. ред. академіка АПН України В. І. Бондаря. – К., 2006. – 57 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : [бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : “К.І.С.”, 2004. – 112 с.
5. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с.
6. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 107-114.
7. Шапошнікова І. М. Проблеми технологічності у системі фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи / І. М. Шапошнікова // Школа першого ступеня: теорія і практика : збірник наук. праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г. Сковороди. – Випуск 7. – Переяслав-Хмельницький, 2003. – С. 148-157.

References :

1. Bondar V. I., Shaposhnikova I. M. Upravlinnia formuvanniam profesiinoi kompetentnosti vchytelia / V. I. Bondar, I. M. Shaposhnikova // Osvita i upravlinnia : naukovo-praktychnyi zhurnal. – 2006. – Tom 9. – № 2. – S. 20-27.
2. Haluzevyi standart vyshchoi osvity. Osvitno-kvalifikatsiina kharakterystyka bakalavra za spetsialnistiu 6.010100 “Pochatkove navchannia” / za zah. red. akademika APN Ukrainy V. I. Bondaria. – K., 2006. – 57 s.
3. Zimnyaya I. A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezultativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii / I. A. Zimnyaya. – M. : Issledovatelskiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2004. – 40 s.
4. Kompetentnisnyi pidkhdid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy : [biblioteka z osvითno polityky / za zah. red. O. V. Ovcharuk]. – K. : “K.I.S.”, 2004. – 112 s.
5. Profesiina pedahohichna osvita: kompetentnisnyi pidkhdid : monohrafiia / za red. O. A. Dubaseniuk. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2011. – 412 s.
6. Khutorskoy A. Klyuchevye kompetentsii kak komponent lichnostno-orientirovannoy paradigmy obrazovaniya / A. Khutorskoy // Narodnoe obrazovanie. – 2003. – № 8. – S. 107-114.
7. Shaposhnikova I. M. Problemy tekhnolohichnosti u systemi fakhovoi pidhotovky maibutnoho vchytelia pochatkovo shkoly / I. M. Shaposhnikova // Shkola pershoho stupenia: teoriia i praktyka : zbirnyk nauk. prats Pereiaslav-Khmelnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. H. Skovorody. – Vypusk 7. – Pereiaslav-Khmelnytskyi, 2003. – S. 148-157.

Тесленко Т. В. Компетентностный подход в обеспечении у будущего учителя начальной школы способности моделировать организационные формы обучения младших школьников.

В статье определяются теоретические и практические основы формирования компетентностного подхода в обеспечении у будущего учителя начальной школы способности моделировать организационные формы обучения младших школьников.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, компетенция, компетентностный подход, моделирование, дидактическая матрица урока, уровни готовности студентов.

Teslenko T. V. Competence approach in ensuring a future elementary school teachers the ability to model the organizational forms of teaching younger students.

The article defines the theoretical and practical bases of formation of competence-based approach to ensure a future elementary school teachers the ability to model the organizational forms of teaching younger students.

Keywords: professional competence, competence, competence approach, simulation, didactic lesson matrix, levels of readiness of students.