

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА

Географічний факультет

Кафедра фізичної географії, геоморфології та палеогеографії

Формування компетентнісної моделі майбутнього вчителя географії

Дипломна робота

Рівень вищої освіти - другий (магістерський)

Виконав/ла:

Студент/ка 6 курсу, 600 група,
факультет географічний
014 Середня освіта(географія)

Мала Христина Василівна

Науковий керівник:

к. геогр.н, доц.

Кирилюк Сергій Миколайович

До захисту допущено:

Протокол засідання кафедри № _____

Від «14» грудня 2021 р.

Зав. кафедри _____ проф. Рідуш Б.Т

ЧЕРНІВЦІ – 2021

	2
Вступ	3
Розділ 1. Моделі компетентнісної моделі в світі	4
1.1. Компетентнісна модель в Європі	4
1.2 Компетентнісна модель в Азії	18
1.3 Компетентнісна модель в Америці	21
Розділ 2. Компетентнісна модель майбутнього вчителя географії	29
2.1. Емоційно-ціннісний компонент компетентнісної моделі	29
2.2. Наочно-теоретичний компонент компетентнісної моделі	32
2.3. Операційно-технологічний компонент компетентнісної моделі	33
2.4. Проектувальні і діагностичні уміння в компетентнісній моделі	36
Розділ 3. Практичне застосування компетентнісної моделі під час викладання географії у школі	43
3.1 Професійна модель вчителя географії	43
3.2. Реалізація компетентнісного підходу в методичній підготовці сучасного вчителя географії	45
3.3 Компетентнісний підхід у викладанні географії	54
Висновок	62
Список використаних джерел	63

Вступ

Об'єкт дослідження — процес становлення майбутнього вчителя географії

Предмет дослідження — комплекс педагогічних прийомів щодо розробки моделі професійно-педагогічної діяльності

Мета дослідження — розробка моделі професійно-педагогічної діяльності вчителя географії з наступними компонентами: емоційно-ціннісною, предметно-теоретичною, операційно-технологічною, професійно-особистісною.

Завдання — розробка моделі професійно-педагогічної діяльності вчителя географії

Актуальність дослідження - полягає у необхідності модернізації існуючої моделі професійної діяльності вчителя географії у зв'язку із затвердженням нового Професійного Стандарту вчителя, який впроваджує сучасні підходи у визначення необхідних компетентностей (грудень 2020).

У системі підготовки вчителів важливим є не лише формування спеціалістів у вузькому значенні, ще важливіше – процес формування професійної культури та компетентності. Сучасний український словник визначає компетентну людину як працівника, який володіє достатніми знаннями в будь-якій галузі, є кваліфікованим.

Важливо зауважити, що в сучасних умовах реформування освіти радикально змінюється статус вчителя, його освітні функції, відповідно зростають і вимоги до його професійної компетентності та рівня його професіоналізму.

Ми вважаємо, що підвищення професійної компетентності вчителів загальноосвітніх закладів є одним із основних напрямків реформування сучасної системи освіти.

Розділ 1. Моделі компетентнісної моделі в світі

1.1. Компетентнісна модель в Європі

В документах Ради Європи, Європейської Комісії та європейських професійних організацій було закладено основу для розвитку концепції сучасної європейської компетентності вчителя. Пріоритети ЄС щодо підвищення рівня педагогічної освіти, сформульовані в рекомендаціях Європейської Ради у 2007, 2008 та 2009 роках, наголошують на необхідності покращення здібностей вчителів та розвитку професійних цінностей і ставлення відповідно до нових стандартів.

Тому в пропозиції Ради Європи та урядових представників держав-членів «про підвищення якості педагогічної освіти» (15 листопада 2007 р.) [3] наголошується:

- о Багато соціальних, культурних, економічних і технологічних змін у суспільстві висунули нові вимоги до професії вчителя, що вимагало розробки «методів навчання, які більше ґрунтуються на здібностях», і все більше уваги до результатів навчання;

- о Для того, щоб набути ключових здібностей у житті, учні повинні отримати більшу самостійність у навчанні та нести відповідальність за своє навчання. Крім того, до кожного класу можуть приходити учні з різним соціальним середовищем з дуже різними здібностями. Щоб дати можливість викладачам коригувати методи навчання відповідно до потреб студентів, їм необхідно постійно оновлювати та розвивати нові професійні навички;

- о Нові вимоги до вчителів пов'язані не тільки з необхідністю розробки нових навчальних середовищ та нових методів навчання, але й пов'язані з високопрофесійними вимогами вчителів. Підвищення автономії шкіл та розвиток відкритого навчального середовища передбачає підвищення

відповідальності вчителів за зміст, організацію та керівництво освітнім процесом, а також власний безперервний професійний розвиток;

о Навчально-виховні заклади, вчителі та школи постали перед новими завданнями у розробці та реалізації планів підготовки майбутніх учителів. Для того, щоб система освіти вчителів могла впоратися з цими викликами, потрібна краща координація між різними рівнями педагогічної освіти – від базової освіти та підготовки (початкова освіта) – через підтримку на ранніх етапах кар'єри вчителя і до підвищення післядипломної кваліфікації;

о У деяких країнах існує нагальна потреба в залученні нових людей до індустрії викладання, включаючи кваліфікованих фахівців з інших галузей. При цьому деякі вчителі повинні перевчитися або залишити вчительську професію.

Підвищення якості педагогічної освіти може зробити професію вчителя привабливою з точки зору професійного розвитку.

У пропозиції [3] є окрема стаття, яка конкретно стосується традиційних та нових вимог до вчителів, яка має бути сформована на всіх рівнях освіти та викладання, щоб забезпечити здібності вчителів у таких напрямках:

- Створити безпечне та привабливе шкільне середовище на основі взаємної поваги та співпраці;
- Ефективно працювати в різноманітних класах, де учні з різним соціальним та культурним походженням, мають різні здібності та потреби, у тому числі потреби спеціальної освіти;
- Тісно співпрацювати з колегами, батьками та широкою громадою;
- Приймати участь у розвитку школи чи навчального центру на робочому місці;
- Розвивати нові знання та ставати новатором на основі рефлексивної практики та досліджень;
- впроваджувати інформаційно-комунікаційні технології для вирішення різноманітних професійних завдань, у тому числі тих, що сприяють власному професійному розвитку;

- стати самостійною людиною та навчатися для свого постійного професійного розвитку;

- Відповідно до рекомендацій Європейської Комісії щодо ключових навиків, розвивати ключові можливості до необхідного рівня.

Концепція ключової компетентності вчителя була розроблена в європейських документах у контексті розробки концепції ключової компетентності, починаючи з прийняття Лісабонської стратегії, а також під час засідань Європейської ради у Лісабоні (2001) та Стокгольмі (2001). Рада Європи представила список основних навичок, необхідних для життя в суспільстві. У той же час люди усвідомлюють, що значення «навички» та «уміння» вужче, ніж суть поняття «здатності», оскільки останнє включає знання, вміння, ставлення, риси, якості, цінності та інші компоненти. З огляду на це на конференції в Барселоні (2002) [4] було запропоновано перелік основних здібностей: грамотність (читання, письмо та арифметика), математика, іноземні мови, наука, інформаційно-комунікаційні технології, базові здібності та здібності до навчання, соціальні навички, підприємницький дух та загальна культура.

«Ці нормативні акти значною мірою стали основою для підтвердження ключових компетенцій навчання впродовж життя, визначених у Європейській референтній системі та прийнятої Європейським Парламентом та Європейською Радою у 2006 р.» [5].

Основними навиками спільноти є:

1. Спілкування рідною мовою;
2. Іншомовне спілкування;
3. Математичні здібності та базові здібності в галузі науки і техніки;
4. Цифрові обчислювальні можливості;
5. Здатність до навчання;
6. Соціальні, міжособистісні відносини та громадянські здібності;
7. Ініціативність та підприємницький дух;
8. Культурологічність і виразність.

Визначення ключових компетенцій навчання протягом усього життя є особливо важливим для європейської педагогічної спільноти. Аналіз документа показує, що за короткий проміжок часу завдання виховання ключових здібностей вчителів стало одним з основних напрямків спільних дій держав-членів ЄС.

Про це свідчить пропозиція Ради Європи та урядових представників країн-учасниць «Про підвищення якості педагогічної освіти» (2007), яка ставить перед національною системою педагогічної освіти завдання запровадити більше компетентнісних методів навчання.

Слід зазначити, що пошук методу класифікації компетентностей на європейському рівні був і раніше. Тому в документі «Європейські загальні принципи компетентності та кваліфікації вчителів» (5), розробленому експертною робочою групою країн, експерти виділили три широкі сфери компетенції вчителя:

- Співпрацювати з іншими;
- Використовувати знання, технології та інформацію;
- Працювати в суспільстві та працювати з ним.

Перша сфера компетенції вчителя (робота з іншими) передбачає інклюзивність як невід'ємну частину соціальних цінностей з метою розвитку потенціалу кожного учня. Учителі повинні володіти знаннями з психології та педагогіки, особливо розуміти психологічні особливості вікового розвитку, а також мати вміння до міжособистісного спілкування та співпраці, активно використовувати їх у роботі з учнями та колегами.

Друга сфера компетенції (використання знань, технологій та інформації) стосується вміння вчителів копіювати, керувати та критично аналізувати різні типи інформації з цифровими та педагогічними навиками для навчальних цілей. Зокрема, оволодіння вчителями педагогічними навичками передбачає створення та управління навчальним середовищем, захист інтелектуальної свободи, активне впровадження засобів інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес.

Третя сфера компетенції (робота в суспільстві та робота з суспільством) пов'язана з громадянською функцією вчителя. Як відповідальні професіонали, вони повинні співпрацювати з громадою, щоб сприяти мобільності та співпраці в Європі, а також заохочувати інших розвивати міжкультурну повагу та діалог.

Перевірені умови відповідають європейській стратегії покращення якості освіти та запровадження загальних стандартів якості для оптимізації європейської системи освіти та навчання.

У цих процесах вчителям відводиться роль посередників для самонавчання та розвитку ключових здібностей, а також організують навчальну діяльність різними способами, в тому числі індивідуальними та колективними, з метою співпраці.

Важливим результатом співпраці з цього питання є прийняття Європейської рамки кваліфікацій (ЄРК) – універсальної еталонної рамки, яка дозволяє європейським країнам координувати національні рамки кваліфікацій.

На практиці ЄРК здається інструментом для перетворення національних кваліфікацій у простіший і зрозуміліший для національних учасників формат. Він не відтворює специфічні умови країни, а отже, не відтворює національні кордони у сфері освіти і, зрештою, не має професійної кваліфікації.

Узагальнюючи відмінності в європейській освіті та культурі навчання, характеристики кожного рівня восьмиступеневої кваліфікації ЄРК описуються трьома дескрипторами (знання, навички, вміння, автономія та відповідальність) на основі результатів навчання, а не змісту.

Міжнародні дослідження та проекти щодо визначення та оцінки можливостей освіти та навчання: проект Організації економічного співробітництва та розвитку «Визначення та вибір компетенції» (2005 р.), довгостроковий проект Європейської комісії «Коригування європейської структури освіти» та «Навчальний план» «Освіта вчителів у країнах ЄС» (2010) та дослідницький проект «Європейська мова вчителів освіти» (2002, 2004). У методології цих проектів визначення конкретних рекомендацій щодо сприяння процесу забезпечення якості навчання та професійної мобільності, а також

перевірка специфічних характеристик здібностей викладача (у контексті мовних деталей предмета) займає чільне положення.

Перший – це проект DeSeCo, який, на думку учасників, є доповненням до існуючих міжнародних порівняльних досліджень, таких як PISA (Програма міжнародної оцінки учнів).

Це також узгоджується з Європейською стратегією навчання протягом усього життя, яка визначає ключові міжкультурні компетенції як основу для довгострокової оцінки компетенцій, необхідних для успішного життя та роботи в суспільстві. Кожну ключову здібність можна визнати як здатність, яку слід помножити на соціальну цінність та особисті досягнення, відповідаючи при цьому важливим вимогам різних життєвих ситуацій.

Зверніть увагу, що в цьому дослідженні, виходячи з загальних цінностей демократії та сталого розвитку, було визначено три взаємопов'язані категорії компетентностей:

- о Інтерактивне використання інструментів у взаємодії;
- о Взаємодія в гетерогенних групах;
- о Самостійна дія.

Важливим результатом цього дослідження вчені вважають ідею формування схеми класифікації ключових здібностей і характеру рівня здібностей [2]. Варто додати, що розробник проекту наголошує на необхідності комплексного набору можливостей для вирішення будь-якої життєвої ситуації. Рефлексивне мислення та дії визначаються як лідерство – здатність реагувати на зміни, вчитися на досвіді та формувати ключові об'єктивні позиції [6].

Два міжнародних дослідження на замовлення Європейської Комісії (2002, 2004) зробили значний внесок у розвиток педагогічної освіти в Європі. Вони підтвердили огляд європейської мовної освіти вчителя [7], де визначено 40 характеристик цього типу освіти:

- о Знання та розуміння: методи навчання мови, методи та засоби діяльності; розробка критичних та когнітивних методів викладання та навчання; знання мови; застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі

навчання, а також планування власної діяльності, організація діяльності та використання ресурсів, пошукові навички; застосування різноманітних методів оцінювання та фіксації навчальних досягнень учнів; критичне оцінювання програм, адаптованих до конкретних умов країни чи регіону з точки зору досягнення цілей, вирішення завдань та досягнення результатів; теорії та внутрішнього та зовнішнього оцінка проектної практики;

о Стратегії та навички: методи коригування методів навчання відповідно до умов навчання та особистих потреб учнів; критичне оцінювання, розробка та практичне застосування навчальних матеріалів і засобів навчання; методи навчання; рефлексивна (відтворювальна) практика та розвиток самооцінки; розвиток Стратегії вивчення мови Незалежність мови; методи збереження та покращення безперервності особистої мовної освіти; практичне застосування курсів і планів; об'єктивність спостереження та експертного оцінювання; розвиток співпраці з навчальними закладами країни, де вивчається мова; пошукова діяльність включення освітніх досліджень, інтеграція змісту навчання, об'єктивне самооцінювання з використанням комбінації європейських мов;

о Цінності: соціальні та культурні цінності; різноманітність мов і культур; важливість вивчення та викладання іноземних мов і культур; навчання на основі Європейської спільноти; навчання про командну роботу, співпрацю та взаємодію як у школі, так і за її межами; важливість навчання протягом усього життя.

Як бачимо, дослідження 2002 року встановило загальну базу знань, навичок і цінностей, а також структуру вимог Європейського профілю вчителя. Ці розробки стали основою для розробки еталонної структури, яка базувалася на загальноєвропейських дослідженнях (Innsbruck Teachers College) за участі у 2004 році Франції (Saffle International Education Center), Великобританії (Відкритий університет і St. коледж), Австрійський університет, Іспанія (Університет Гранади), Фінляндія (Університет Ювяскюля), Латвія (Університет Латвії), Норвегія (Університет Осло); Італія (Венеціанський університет), Польща (Варшавський університет).

Довідкова система огляду викладання та європейської освіти [8] включає 40 описових слів, які становлять набір здібностей європейських вчителів викладання, когнітивних здібностей та технічних навичок. Вони описані за таким алгоритмом: а) пояснення, б) детальне пояснення та в) пояснення з використанням прикладів із національних звітів проектів-учасників (приклади в тематичних дослідженнях).

Ідея компетентнісного підходу у вищій освіті була розроблена через багато проектів Болонського процесу, особливо довгостроковий масштабний проект Європейської Комісії «Коригування європейської структури освіти» [9]. Матеріали проекту містять пояснення багатьох провідних концепцій:

- Результати навчання – це те, що студенти повинні знати, розуміти і вміти показати після закінчення навчання. Вони можуть бути пов'язані з конкретними курсами або предметами модуля, або вони можуть бути пов'язані з періодом навчання, таким як курси першого, другого та третього циклу. Результат навчання визначає вимоги до отримання кредитів;

- Компетентність – це динамічне поєднання знань, розуміння, навичок, умінь і здібностей;

- Розвиток спроможності є метою навчальної програми. Компетентність формується в процесі оволодіння різними дисциплінами і оцінюється на різних етапах. Здібності можна розділити на спеціальні предмети (професійні) та загальні (базові).

Проект [10] підтвердив такі основні можливості:

- Інструментальні (здібності до аналізу та всебічної роботи, здібності до організації та планування; базовий здоровий глузд; базові професійні знання; вміння письмового та усного спілкування рідною мовою; знання другої мови; базові навички роботи з комп'ютером; навички управління інформацією; здатність вирішувати проблеми; навички прийняття рішень);

- Міжособистісні навички (навички критики та самокритики; навички роботи в команді; навички міждисциплінарної командної роботи; здатність взаємодіяти з експертами в інших дисциплінах; здатність сприймати

різноманітність та міжкультурні відмінності; здатність працювати в міжнародному середовищі; міжособистісні навички навички, визнання моральних цінностей);

- Систематичність (здатність застосовувати знання на практиці, дослідницькі навички, здатність до навчання, здатність адаптуватися до нових ситуацій, здатність генерувати нові ідеї (творчість), лідерство, розуміння інших етнічних культур і звичаїв, а також здатність працювати самостійно.

Розвиток потенціалу та управління проектами, ініціатива та підприємливість, відповідальність за якість, прагнення до успіху тощо).

Для педагогіки, однієї з дев'яти предметних галузей, що вивчаються на першому етапі проекту, важливо визначити загальні характеристики компетенції, тлумачення особливостей термінології та методи оцінювання компетенційних курсів для бакалаврів, магістрів та аспірантів.

У підсумковому звіті проекту описується метод впровадження Болонського процесу, який базується на розробці курсів вищої освіти, сумісних з Європою та придатних до експлуатації. Особливий акцент робиться на міждисциплінарному характері навчальних дисциплін, у тому числі навчання та виховання, в яких дисципліни використовуються для розвитку характеру викладання, навчання та оцінювання в різних соціально-економічних контекстах. Моральні та етичні цінності є пріоритетними, оскільки вони передбачають ставити людей на перше місце.

У сфері навчання та освіти команда проекту запропонувала набір із 15 спеціальних здібностей на основі опитувань студентів, науковців та роботодавців, а потім оцінила їх.

Разом із загальними здібностями вони інтегруються в структуру опису рівня та утворюють комплекс очікуваних здібностей на першому (бакалавр) та другому (магістр) рівнях вищої освіти вчителя, що перемижуються з іншими дисциплінами освітньої галузі, а саме:

- Фіксована прихильність до прогресу та досягнень учнів:

- Володіння здібностями стратегій та оцінювання освіти/навчання та вміння зрозуміти їх теоретичні основи;

- Уміння надавати консультації учням та батькам;

- Предметні знання;

- Здатність ефективно спілкуватися з групами та окремими людьми;

- Уміння створювати рівні та справедливі умови, що сприяє успішному навчанню всіх учнів, незалежно від їхнього соціального, культурного та економічного походження;

- Можливість використовувати дистанційне навчання та інтегрувати його в навчальне середовище;

- Уміння ефективно управляти часом;

- Здатність обмірковувати й оцінювати власну поведінку;

- Усвідомлення необхідності постійного професійного розвитку;

- Здатність оцінювати результати навчання та досягнення;

- Здатність колективно вирішувати різноманітні освітні проблеми в різних середовищах (ситуаціях);

- здатність відповідати на різні потреби учнів;

- Здатність покращувати середовище викладання/навчання;

З урахуванням положень Європейських принципів компетентності та кваліфікації вчителя (2005) щодо трьох широких сфер компетенції вчителя підтверджено дескрипторами опису першого рівня (бакалавр) [10].

Спеціальні компетентності вчителя:

- Використовувати інформацію, викладання предметних знань, освітніх питань та теоретичних засад;

- співпрацювати з іншими для аналізу складних ситуацій у контексті навчання та розвитку;

- Співпраця з суспільством на всіх рівнях, особливо розвиток професійних цінностей та вміння рефлексувати на практиці та навчальні ситуації;

- Здатність до рефлексії власної системи цінностей та цінностей, розвитку та практики інших.

Загальні (загальні) ключові вміння:

- Здатність до навчання;
- Автономність;
- Приймати рішення;
- Зрозуміти культурне різноманіття;
- Моральні зобов'язання;
- Здатність до критики та самокритики;
- Удосконалювати свої здібності до навчання та практичної діяльності, особливо пошукові та дослідницькі навички;
- Здатність аналізувати, узагальнювати, оцінювати, визначати проблеми та формулювати рішення;
- Втілення професійних знань у практичних діях.

Рівень другий (Магістр):

Спеціальні компетентності:

- Розвивати знання та розуміння в обраній галузі знань;
- Уміння використовувати дослідження відповідно до їхньої теми;
- Здатність відтворювати цінність на основі навчальної діяльності.

Загальні ключові компетентності:

- Дослідницькі навички;
- Якість лідерства;
- Здатність рефлексувати та оцінювати власну діяльність;
- Розвивати широкий спектр пізнавальних навичок, пов'язаних з розвитком знань і творчості.

Розробники передбачають, що не всі компетенції будуть повністю сформовані та розвинені під час навчання – їх розвиток триватиме у професійній діяльності вчителів у формальних, неформальних та неформальних навчальних середовищах.

Проект «Навчальна програма для вчителів ЄС» (2010) [11], реалізований Університетом Ювяскюля у Фінляндії за дорученням Європейської Комісії, зробив значний внесок у розвиток педагогічної компетентності в усіх країнах ЄС.

Аналіз показує, що на центральному (урядовому) рівні всіх країн ЄС визначено такі групи компетенцій: предметна компетентність, викладацька компетентність, поєднана теоретична та практична компетентність та компетентність оцінювання якості. Проте на рівні навчально-виховних закладів виявлено більш загальні можливості, а саме:

- 1) Предметна компетентність;
- 2) Здібність до навчання;
- 3) Вміння поєднувати теорію і практику;
- 4) Здатність до взаємодії та співпраці;
- 5) здатність оцінювати якість;
- 6) Вміння в мобільній сфері;
- 7) Лідерство;
- 8) Можливість навчання протягом усього життя та навчання протягом усього життя.

Проект підтвердив структуру кожної групи можливостей та визначив їх експлуатаційні характеристики в різних країнах ЄС, а саме:

- Предметні здібності включають здатність конструювати та реорганізувати предметні знання, здатність інтегрувати предметні та навчальні знання, використовувати творчі стратегії для роботи з предметними знаннями тощо;

- Педагогічні здібності - це застосування різних стратегій навчання; підтримує самонавчання; використовує різноманітні методи навчання; сприяє соціальному емоційному та моральному розвитку учнів; стимулює полікультурні очікування та розуміння; навчання в гетерогенних (неоднорідних) класах; навчання учнів управління, підтримка тощо;

- Здатність поєднувати теорію та практику: здатність поєднувати теоретичну та практичну підготовку; вміння використовувати дослідницьке навчання; вміння використовувати методи навчання для керівництва навчальною практикою; здатність отримувати інформацію та розвивати знання, підтримувати напрями дослідження, та провести дослідження.

Загалом у більшості європейських країн співвідношення теоретичної та практичної підготовки вчителів початкової школи становить 60%: 40%, вчителів старших класів – 80%: 20%.

До групи здібностей, яка поєднує теорію та практику, входить наукова освіта вчителя. У всіх країнах рекомендується включати ці здібності до підготовки вчителів;

Оцінювання освіти стало важливим інструментом розвитку освітніх систем на всіх рівнях, дедалі більше стає інструментом навчальної діяльності, а не інструментом контролю. Самооцінка є невід'ємною частиною процесу оцінювання, але її завданням є саморозвиток вчителів, які працюють на своїх робочих місцях. ЗНО використовується не лише як процедура підсумкового контролю, а й як супутній навчальний процес.

Деякі європейські країни використовують різні системи та методи оцінки якості на різних рівнях освіти; Здатність підтримувати мобільність студентів і викладачів у Європі та міжнародні зв'язки; заохочувати студентські обміни; вивчати та використовувати європейські мови; вивчати та розуміти різні європейські культури.

Сьогодні люди приділяють більше уваги мобільності, ніж раніше. Проте темпи зростання мобільності та масштаби участі освітян у міжнародних заходах та акціях мають певний стримуючий вплив на країни, де в системі освіти немає діяльності у сфері іноземних мов (Франція, Італія, Каталонія, Шотландія). Вони думають, що їх включили у масштабний мовний простір із підвищеною внутрішньою плинністю, тому їм не потрібно вивчати інші мови. Навпаки, в інших країнах з обмеженим мовним простором (Фінляндія) знання іноземної мови є важливим і обов'язковим для учнів початкової школи, навіть на етапі дошкільного віку, управлінські навички, тобто базові управлінські навички, пов'язані з інституційним розвитком та навчальним середовищем.

Співпраця між установами та громадами, розвиток персоналу, стратегія, навчання та економічний менеджмент для мотивації професійного розвитку вчителів.

У порівнянні з іншими здібностями, менеджмент є однією з найменш зацікавлених груп здібностей. Частково це пов'язано з різними методами та методами відбору директора та адміністрації школи. У деяких країнах системи управління та освіти розвиваються окремо, тому директорами цих країн є адміністративні працівники, які здобувають спеціальну освіту та підготовку. Тому влада та політики вважають, що управлінські здібності – це не здібності вчителя.

В інших країнах сфера управління освітою пов'язана з вчителями, які успішно зробили свою кар'єру (Фінляндія), хоча останнім часом з'явилися спеціальні навчальні програми для тих, хто прагне стати лідерами освіти; Здатність до навчання та підготовки впродовж життя служить підготовкою та підтримкою студентів та студентів до навчання протягом усього життя; розуміти важливість саморозвитку для продовження професійної кар'єри.

Нині все більше людей підтримують безперервний професійний розвиток педагогічної освіти. Початок та підвищення кваліфікації вчителів у різних країнах мають свої особливості, зокрема основні нормативні акти, наприклад, обов'язковість чи добровільність. Загалом важливість навчання на робочому місці в майбутньому значно зросте, але в деяких європейських країнах можливості підготовки вчителів на виробництві ще традиційно дуже обмежені.

Майже всі групи компетенцій включені в програму чи інші навчальні документи всіх європейських країн, однак деякі країни не є універсальними в освіті вчителів. Найпоширенішими з них є: вміння поєднувати навчання і дисципліну, вміння поєднувати теорію і практику, вміння співпрацювати і взаємодіяти. Стосовно інших груп компетентностей (оцінка якості, мобільність, менеджмент), ми помітили, що вони поширені на концептуальному рівні, але маловідомі в національних навчальних програмах, як сучасні здібності вчителів. Уміння вчитися все життя стало актуальним і важливим для сучасних європейських вчителів.

Тому процес формування національної компетентнісної педагогіки ЄС, пов'язаної з переходом до компетенції загальної середньої та вищої освіти,

розпочався з оголошення важливості розвитку базових навичок громадян ЄС у Лісабонській стратегії 2000 року. В рамках Лісабонської стратегії перетворення європейської освіти на компетентність стало політичним пріоритетом, розробленим за допомогою покрокових рекомендацій та резолюцій та інших документів. Концепція педагогічної компетентності була пілотована в європейському проекті та обговорювалася в наукових дискусіях у Європі та світі. Це доводить, що Європейське співтовариство покращує якість систематичної діяльності, надаючи можливості для розробки змісту освіти вчителів на основі спільних цілей та варіативності методів.

1.2 Компетентнісна модель в Азії

Посилення освіти вчителів є одним із пріоритетів, висунутих 11 країнами Південно-Східної Азії з 2015 по 2035 рік. Чиновники з 11 Міністерств освіти розуміють, що сучасні школи працюють у складному та постійно мінливому світі знань та інформації.

Учителі відповідають за підготовку учнів та надання їм навичок, які їм знадобляться в майбутньому. Тому вчителям необхідно постійно розвиватися професійно для підвищення ефективності своєї роботи.

Компетентність – це поєднання навичок, знань, поведінки та властивостей, які забезпечують ефективну та кращу продуктивність. Як складна робота, вчителі використовують різноманітні навички, щоб впоратися з постійно мінливим освітнім середовищем. З регіональною інтеграцією проблема забезпечення того, щоб 5 мільйонів вчителів у Південно-Східній Азії мали необхідні здібності для досягнення оптимальної продуктивності, стала більш складною.

Основні компетенції:

1. Розуміння викладання – це здатність вчителів поглибити та розширити своє розуміння причин викладання, а також зрозуміти освітні тенденції, політику

та навчальні програми на місцевому, національному, регіональному та глобальному рівнях.

2. Допомогати учням вчитися – це розуміти свої здібності, використовувати найефективніші методи навчання, щоб вивчати стратегії, оцінювати та давати відгуки про навчання учнів.

3. Громадська участь означає здатність співпрацювати з батьками та вихователями, залучати громадськість, щоб допомогти учням навчатися та заохочувати повагу.

4. Щодня бути найкращим учителем – це пізнавати себе та інших, практикувати чесноти людської природи, а потім оволодіти можливістю практикувати навчання.

Погляд суспільства на вчителів відрізняється від їхнього бачення якості всієї системи освіти. Виявляється, за особливостями країни існують суттєві відмінності в поглядах на статус вчителів. На сприйняття людей впливають їхній вік, стать, релігія, освіта і навіть наявність у них дітей.

Дослідники виявили, що літні люди більше поважають вчителів, ніж молодші. Випускників більше, ніж невипускників. Чоловіків більше, ніж жінок. Батьки – це більше, ніж просто відсутність дітей. Цікаво, що етнічні меншини зазвичай мають низький ступінь поваги до вчителів, але ісламська віра традиційно приділяє велику увагу вчителям. Що цікаво, у більшості країн вчителі вважають свій статус вищим, ніж громадськість.

Вчителів більше поважають в Азії, ніж в країнах Європи. Найвищий престиж китайських вчителів. Найнижчий вчитель в Бразилії та Ізраїлі. Ці показники залишаються незмінними протягом 6 років. Порівняно з 2013 р. покращився статус вчителів у Японії та Швейцарії. У той же час у Греції він знизився.

Аналіз також виявив зв'язок між престижними вчителями та іншими професіями. Середня повага вчителів займає 7 місце серед 14 професій, що свідчить про середній рейтинг цієї професії у світі.

У багатьох країнах люди прирівнюють вчителів до соціальних працівників і бібліотекарів.

Найвищі рейтинги вчительських професій мають Малайзія, Китай, Росія, а вчителі прирівнюються до найвищих лікарів за професіями, відібраними для порівняння. Але загалом у світі вчителів часто порівнюють із соціальними працівниками (у 50% опитаних країн).

Чим вищий ступінь поваги до вчителів у Китаї, тим частіше батьки спонукають своїх дітей обирати кар'єру вчителя. Це відбувається, навіть якщо рівень заробітної плати є меншим. Більшість європейських країн вважають, що студенти взагалі не поважають вчителів. Навпаки, вони вважають, що в Китаї 80% респондентів впевнені в повазі школярів. У більшості країн середня повага студентів до вчителів становить 36%. Найнижча – в Європі, найвища – в Азії, Африці та на Близькому Сході. Між країнами, де батьки заохочують молоде покоління стати вчителями, існують суттєві відмінності. У Китаї, Індії, Гані та Малайзії більше 50% батьків заохочують своїх дітей обирати спеціальність освіти, тоді як в Ізраїлі та Росії це роблять лише 8%.

Статистика свідчить, що вчителі хочуть, щоб доля їхніх дітей вірила в те, що учні поважають своїх вчителів. Дослідники додали до опитування завдання на асоціацію слів, щоб виміряти спонтанне й несвідоме сприйняття вчителів. Респонденти мають вибрати із запропонованих пар слів слово, яке найкраще описує професію вчителя в їхній країні/регіоні. Для вибору доступно лише 10 секунд.

Факти підтверджують, що спонтанно і несвідомо вчителі вважаються переважно дуже активними. У багатьох країнах більшість респондентів імпліцитно вважають, що вчителі турботливі, працьовиті, впливові, розумні, надійні та надихаючі. Однак між країнами є суттєві відмінності.

Спонтанне сприйняття здебільшого відповідає фактичному стану, виміряному в цьому дослідженні. Однак є багато країн, де рефлекторне сприйняття є більш позитивним, ніж явне (Гана та Уганда), а в багатьох країнах (Росія, Південна Корея, Греція) воно більш негативне. Сприйняття статусу

вчителя залежить від концепції здібностей вчителя. Однак у деяких країнах вчителі неявно вважаються високоякісними, але їх загальний статус дуже низький. Це спостерігається в африканських країнах і прогресивних Нідерландах.

У більшості країн вчителі оцінюють свій статус вище, ніж громадськість. Але вчителі в кількох країнах ставляться до свого статусу більш негативно, ніж у громаді: Португалії, США, Угорщини, Іспанії та Франції.

1.3 Компетентнісна модель в Америці

Вважається, що Уайт (1959) ввів термін «здатність» для опису якостей особистості, найбільш тісно пов'язаних з «неперевершеною» продуктивністю та високою мотивацією. Уайт наголошує на зв'язку між когнітивними здібностями та мотиваційною тенденцією, а також визначає здатність як ефективну взаємодію між людьми та навколишнім середовищем і вважає, що крім здібностей як «здатності досягнення», існує також «мотивація здібностей».

Компетентнісний підхід починається зі спостереження за успішними та ефективними виконавцями, щоб відрізнити цих людей від менш успішних. Отже, здібності включають навички та якості, які виходять за межі когнітивних здібностей, такі як самосвідомість, саморегуляція та соціальні навички; деякі також можуть бути включені в індивідуальну таксономію.

На відміну від особистості та інтелекту, здібності як поведінкові характеристики можуть формуватися шляхом навчання та розвитку. Ця традиція особливо поширена в Сполучених Штатах. У Сполучених Штатах здібності визначають на основі основних характеристик людей, які причинно пов'язані з ефективною або «неперевершеною» продуктивністю та проявляються в різних ситуаціях з часом.

Сьогодні професійна діяльність американських вчителів стає дедалі складнішою через величезні відмінності між студентами в етнічному та соціальному походження, мовах, культурах, стилях навчання, а також особистих

інтересах і здібностях. У той же час рівень успішності дітей меншин знизився. Дослідження американських учених показали, що латиноамериканські та афроамериканські учні відстають від однолітків у середньому на 2 роки у четвертому класі та на 4 роки від однолітків у дванадцятому [6, с.18]. Академічна неуспішність часто спонукає учнів різної етнічної приналежності, особливо афроамериканців та латиноамериканців, кидати школу, не отримавши атестата середньої школи.

Серед основних причин вищезгаданих проблем науковці назвали високий рівень бідності серед меншин і рас, нерівні освітні можливості та низькі очікування вчителів від студентів інших мов і культур. Якість освіти, яку отримують учні, безпосередньо залежить від особистих особливостей і кваліфікації вчителя. Реформа американської системи початкової та середньої освіти вимагає від університетів та коледжів готувати компетентних і якісних викладачів для всіх студентів. У доповіді Національного комітету з питань навчання та майбутнього Сполучених Штатів зазначено, що лише вчителі з високою підготовкою та особистісним розвитком можуть допомогти молодим людям отримати високий рівень інтелекту та соціальних здібностей у диверсифікованому, високотехнологічному суспільстві [9, с.10].

На думку теоретиків концепції полікультурної освіти С. Ньюто, Р. Гарсія, К. Гранта, К. Гібсона, Дж. Кінга, П. Кларка, Уайта Кларка, Р. Хілла та багатьох інших, найважливішим елементом педагогічної спеціалізації на сьогодні є глибоке розуміння вчителем мислення полікультурної освіти, його психологічної підготовки та професійної здатності працювати в складному та різноманітному соціально-культурному середовищі Сполучених Штатів. Ефективний мультикультурний вчитель не тільки володіє глибокими професійними знаннями, а й має здатність працювати з учнями, чиї життєві цінності часто повністю відрізняються від їхніх. Тому важливою умовою успіху його педагогічної діяльності є повага національно-культурних, соціальних та мовних відмінностей учнів, визнання того, що вони мають право зберігати свою

культурну ідентичність незалежно від місця проживання, а також право на рівну освіту можливості.

Сьогодні створення ефективних мультикультурних викладачів для всіх студентів стало серйозною проблемою для майбутньої педагогічної освіти в американській вищій школі. Важливою частиною професійної підготовки сучасних педагогів є набуття полікультурної компетентності. З цією думкою погоджуються вітчизняні (Р. Агадуллін, Л. Гончаренко, Я. Гулецька, В. Кузьменко та ін.) та американські просвітителі (Дж. Бенкс, П. Горський, С. Сент-Клер та ін.). Ми вважаємо, що мультикультурна компетентність вчителя включає три основні компоненти: обізнаність, знання та вміння.

Розуміння культурної самобутності, поглядів і цінностей самих вчителів, визнання власних упереджень і стереотипів, що впливають на їх світогляд і світогляд, є дуже важливими для формування справедливого ставлення до студентів і колег з різних етнічних і расових груп.

Знання включає розвиток гнучкого і стереотипного розуміння культурного, соціального та сімейного досвіду студентів різного походження, а також критичну оцінку соціально-політичного, історичного та економічного середовища, що впливає на повсякденне життя людей різних етнічних груп і расове походження.

Під володінням розуміється здатність мати обережне, доброзичливе та підбадьорливе ставлення й оцінку, розуміти потреби учнів із різним походженням та вибирати методи, які підходять для конкретних шкіл та класів. Навчальна програма на всіх етапах містить багатокультурні елементи. Здатність вчитися, вибирати ефективні методи навчання та різні стилі навчальної діяльності.

«Для оволодіння майбутніми вчителями полікультурною компетентністю перед програмами підготовки вчителів ставляться наступні вимоги: по-перше, наявність полікультурного компоненту в усіх навчальних курсах, матеріалах і посібниках; по-друге, охоплення всіх без винятку студентів-майбутніх вчителів спеціально розробленими курсами полікультурного виховання і освітньої

рівності; по-третє, проходження студентами педагогічної практики в школах з культурно- і мовно-різноманітним учнівським складом» [7, с.45].

Слід зазначити, що на початку 1970-х років у США виникла ідея створення спеціальних освітніх програм для підготовки вчителів до роботи на полікультурних та багатомовних курсах [6, с.20]. У 1972 році Міністерство освіти створило Дослідницький комітет з питань педагогічної освіти бакалавра, який вимагає від освіти та освіти вчителів визнавати та підтримувати культурне різноманіття. До 1978 року більшість американських коледжів та університетів повідомляли федеральному уряду про те, що мультикультурна освіта була включена до майбутніх навчальних програм підготовки вчителів. Однак у дуже політизований та напружений період ефективність полікультурної освіти майбутніх вчителів є сумнівною.

Стандарти Національного комітету з атестації педагогічної освіти 1990 року вимагають, щоб навчальні курси були передбачені для розвитку навичок і досвіду молодих вчителів з метою врахування культурного різноманіття та особистих освітніх потреб особливих груп населення. З тих пір підготовлені учні почали практикувати викладання в школах з багатокультурними студентськими групами. Відповідно до стандарту 1990 року, університет включає в свою навчальну програму курс або предмет мультикультурної освіти.

Після 1995 року полікультурні елементи пронизували всі навчальні курси та програми [1, с.283-284]. Проте, згідно з опитуванням Національного центру статистики освіти 1999 року, більшість молодих вчителів зізналися, що під час навчання вони не були готові працювати зі студентами з культурних та мовних меншин [6, с.20]. Нові стандарти Національного атестаційного комітету педагогічної освіти 2009 року передбачають широкий спектр знань і навичок, якими повинні володіти майбутні вчителі для отримання педагогічної ліцензії. Стандарт №4 «різноманітність» чітко вимагає від них розуміння різноманітності стилів навчання студентів різного етнічного походження та вміння адаптуватися до цих стилів методів навчання під час навчання [4].

«У зв'язку з цим американська освітня спільнота вважає, що програми підготовки вчителів мають:

- 1) давати учням зрозуміти культури різних рас і національностей;
- 2) орієнтуватись на переконання майбутніх учителів та їхнє ставлення до культурних відмінностей;
- 3) допомагати учням оволодіти різними культурами; та мови.» [3].

Дуже важливо надати учням знання про культуру різних груп, оскільки відсутність або обмеження цих знань може призвести до поширення упереджень і стереотипів. Одна з них полягає в тому, що студенти з меншин вважаються інтелектуально неповноцінними і тому не можуть навчатися на курсах та курсах, які пропонують коледжі та університети для продовження освіти. Багато освітніх програм для майбутніх учителів досі містять мінімум інформації, необхідної для розуміння історії та культури різних рас і етносів. Людина - це риса, яку можна використовувати як негативне або позитивне явище. Наприклад, бути білим означає мати привілеї. Білі вважаються активними в шкільному середовищі. Визнання цього факту може стати першим кроком у полікультурній підготовці майбутніх учителів.

Розв'язувати переконання учнів необхідно, щоб навчити їх аналізувати своє ставлення до культурних відмінностей. Важливо мати глибоке розуміння культури. Традиційна мультикультурна підготовка майбутніх учителів часто зосереджується на поширенні знань про культурне різноманіття, а не на обговоренні так званого «основного» ставлення американського суспільства до раси, суспільства, мови, культурних відмінностей та релігійних переконань. Дослідження показали, що білі англосаксонські протестанти вважають «інших» «гіршими». Це особливо важливо, оскільки очікування вчителів виражаються в класі, створюючи певну атмосферу, яка зазвичай визначає успішність учнів: високі очікування часто сприяють високим навчальним досягненням учнів, а низькі – низьким результатам. Дослідження також показують, що майбутні вчителі будуть критикувати учнів, які вміють погано, і не будуть хвалити їх, коли вони добре впораються.

Оволодіти навичками роботи з учнями різних культур і мов. Молоді вчителі повинні вміти організовувати роботу в класі та вибрати стратегії та методи навчання, які відповідають стилям навчання студентів з різним культурним походженням [3]. Багато разів майбутні вчителі кажуть, що, працюючи в школі, вони однаково ставляться до всіх учнів. Насправді всі студенти різні, їм не потрібно однакове ставлення, але вони повинні враховувати такі фактори, як культурні, мовні та соціальні відмінності. У той же час для дітей із малозабезпечених сімей меншин важливо, щоб співчуття та турбота про їхнє становище не перешкоджали їхнім високим очікуванням щодо навчальних досягнень. За спостереженнями викладачів, які працюють із стажерами, найуспішнішими мультикультурними викладачами є ті студенти, які тонко відчують різницю між очікуваннями студентів щодо якісного навчання та їх симпатією до їх низького соціально-економічного статусу [7, с. 50].

У 2002 році Центр досліджень в галузі освіти, різноманітності та передового досвіду (CREDE) провів національне дослідження з питань освіти вчителів, щоб допомогти їм підготуватися до роботи з учнями з расовою різноманітністю в американських державних школах. Дослідники П. Уолтон, Л. Бака та К. Ескаміла дали рекомендації щодо програм підготовки вчителів, основним обов'язком яких є викладачі навчальних закладів, а ці заклади в основному відповідають за полікультурну підготовку майбутніх учителів [8]. Професори С. О'Хара та Р. Прітчард з Університету штату Каліфорнія також вважають, що основним компонентом будь-якої успішної програми мультикультурної освіти вчителів є регулярне моделювання найкращих прикладів мультикультурної освіти в класі. При цьому варто підкреслити важливість методів навчання, які використовуються під час роботи з різними учнями. Тому вчителям необхідно постійно прагнути до підвищення власного педагогічного професіоналізму в полікультурній освіті, отримувати відповідні ресурси, отримувати підтримку з боку установ та місцевої влади [5, с.45].

«Останнім часом багато політиків та аналітиків у Сполучених Штатах різко критикують програми підготовки викладачів університетів, оскільки теоретичні знання, які вони надають, не відповідають потребам практичного застосування в школах учнів різних рас. Студенти також часто кажуть, що університети відіграють невелику роль у їх підготовці до навчання. Науковці, політики та шкільні вчителі почали серйозно замислюватися над програмами підготовки викладачів університетів. У багатьох штатах при університетах створені школи професійного розвитку» [7, с.45].

Це існуючі школи, які були спеціально реорганізовані та реорганізовані, і ці школи розташовані в районах з високим расовим та етнічним розмаїттям населення. Після завершення чотирирічної програми бакалавра молоді вчителі мають можливість протягом одного року випробувати різноманітні стратегії навчання, навички, методи та матеріали під керівництвом наставників і викладачів університетів у різноманітних культурних та мовних класах. Вважається, що інноваційне партнерство між університетами та школами є ефективним у підтримці нових викладачів. Дослідження показують, що молоді вчителі, які навчаються у школах професійного розвитку, є більш здібними та відданими. Серед них показник ліквідації в перший рік експлуатації значно нижчий.

На думку американських вчених, для того, щоб виховати компетентних вчителів для викладацької діяльності в школах у XXI столітті, необхідні цілеспрямовані зусилля та партнерство між усіма системами, що мають відношення до сфери освіти. Найкращий досвід здібних мультикультурних вчителів, шкіл, університетів, громад, державних установ є відправною точкою для розробки ефективних програм підготовки мультикультурних вчителів [2, с.144].

На основі дослідження педагогічних видань, Інтернет-ресурсів та документів у США та вітчизняній освітній галузі ми дійшли висновку, що вирішення проблеми підготовки вчителів до навчальної діяльності в полікультурному середовищі полягає в реорганізації та вдосконаленні

університетських навчальних програм та навчальних програм для студентів. Надайте теоретичні знання про полікультурну освіту та рівність освіти та надайте їм можливість практичного застосування.

Зусилля викладачів спрямовані на:

- 1) Цілеспрямоване підвищення кваліфікації вчителів навчально-виховних закладів для поповнення їх знань у сфері освіти;
- 2) Розробити ефективні плани підготовки вчителів до роботи в шкільному середовищі різних культур і мов;
- 3) Охоплювати всіх без винятку учнів навчальних закладів і спеціально пропонувати освіту та курси освітньої рівності;
- 4) Проходити педагогічну практику учнів у школах з різноманітними культурами та мовами учнів;
- 5) Створити в університеті школу підвищення кваліфікації.

Розділ 2. Компетентнісна модель майбутнього вчителя географії

2.1. Емоційно-ціннісний компонент компетентнісної моделі

Введення категорії «цінність» у наукову термінологію та концептуальні установки в сучасному розумінні значною мірою приписують роботам Канта (1724-1804). З точки зору філософії, психології та соціології їх формування є необхідним, оскільки система цінностей особистості визначає її життєву поведінку. Вони можуть бути найважливішим джерелом мотивації, стимулів і цілепокладанням орієнтирів у житті людини, а тому є потужними стимулами, регулятивними та організаційними чинниками в житті окремих людей і всього суспільства [12, с.11]. У педагогіці формування цінностей розглядається в єдності виховання і навчання. Дослідження з історії викладання думки показують, що одним із перших, хто звернув увагу на виховний потенціал навчання, був Й. Ф. Герbart (1776-1841). Саме він ввів термін «виховання та навчання» і вважав, що будь-яке навчання повинно мати виховний характер. Хоча в концепції вчителів ця теза має релігійне підґрунтя [13, с. 121], згодом вона успішно адаптувалася до потреб сучасного суспільства.

Основу виховання і навчання розробили К. Д. Ушинський, Ю. К. Бабанський, Ш. І. Ганелін, І. Я. Лернер, М. Н. Скаткін, В. А. Сухомлинський, Л. В. Заньков та ін. Оновлене бачення такого роду навчання полягає в цілеспрямованому поширенні духовного досвіду людини серед учнів. Припустимо, що в процесі виховання у людини сформується набір певного світогляду та системи цінностей, які забезпечать повноцінну роль у суспільстві.

Аналіз методів побудови змісту освіти показує, що формування ціннісної орієнтації завжди відігравало провідну роль у національній політиці, її подальший розвиток та існування безпосередньо залежать від світогляду випускників. Бачення мети значною мірою залежить від соціально-політичного устрою країни.

Тому, формулюючи принципи навчання, М. А. Данилов та М. М. Скаткін у 1975 р. вказали, що одним із них є «Комуністичні принципи освіти в процесі навчання» [13, с. 208]. Зміст усіх предметів підпорядкований комуністичній ідеології та цілям. Вони висвітлюють не лише основні знання науки, а й переваги, цілі та перспективи подальшого розвитку соціалістичного ладу. Іноземні мови не є винятком [14].

З розпадом СРСР, здобуттям незалежності та формуванням нової економічної та політичної моделі розвитку держави колишні цінності зазнали нівелювання, і на зміну їм мали прийти нові, які б узгоджувалися з демократичним розвитком суспільства. Проте, як зазначає Н. Д. Нікандров, лише на початку ХХІ ст. пострадянські країни поступово почали оволодівати проблематикою й технологіями емоційно-ціннісного аспекту в навчанні [15, с. 5]. Тобто, фактично десятиліття ці питання залишалися невирішеними.

Наразі при узагальненні змісту окремих законодавчих та нормативно-правових актів буде посилено ціннісний компонент. Тому в концепції «нова українська школа» є окремий розділ, присвячений становленню ціннісного виховання [16, с. 19-20]; «Типова освітня програма» (за редакцією Р. Б. Шиян) вказувала, що зміст освіти реалізується в єдності предметного, процедурного та емоційно-ціннісного компонентів і створюється на основі оволодіння іноземною мовою на тлі кроскультурна парадигма. Мова [17, С. 17].

Виклад намірів у нормативних освітніх документах свідчить, що процес доповнення змісту освіти ціннісними компонентами розпочато, і ми маємо підстави очікувати, що на практиці він буде системним і цілеспрямованим, а відповідні цінності будуть формуватися через досвід учнів. ... Водночас потребували уточнення окремих аспектів реалізації ціннісної складової, що й призвело до звільнення.

Результати сучасних досліджень міжнародних організацій свідчать, що серед тих навчальних закладів і систем навчання, які акцентують увагу на ознайомленні учнів із важливими цінностями, найбільший ефект мають навчання та виховання [18, с.18]. 14]. Більшість із цих цінностей у розвинутих

демократіях включають прагнення до особистого успіху, здатність приймати самостійні рішення, почуття відповідальності за власне життя, бажання приносити користь суспільству, терпимість до інших тощо. Усе це цілком пов'язано зі здібностями, культурою та особистісною парадигмою, які нині домінують у трансформації сучасної національної освіти.

У контексті дослідницької проблематики рекомендується звернути увагу на питання термінології, особливо педагогічні категорії, такі як освіта та навчання. Аналіз наукової та навчальної літератури показує, що в розумінні більшості авторів поняття «освіта» є ширшим, воно охоплює освіту та формування світових цінностей, тоді як «навчання» по суті є утилітарним (або практичним), зосередженим на формування в учнів специфічних умінь і певного обсягу накопичення знання. З цього приводу Ю.І.Пасов вказував: «Якщо перейти від навчання до освіти, то можна подолати духовну кризу» [19, с.14].

Ця контекстна інформація допомагає когнітивному розвитку учнів і водночас впливає на їх емоційні та ціннісні семантичні сфери. Незалежно від того, чи ставляться такі цілі в навчальному процесі, студенти неминуче мають своє ставлення та судження про те, що вони читають, чують і бачать. Тихомиров пов'язаний з думками та емоціями, виконує організаційно-регулюючі функції, є ключовим координатором розумової діяльності [20]. Під їх впливом сформувалися певні цінності. Однак без належної навчально-методичної організації цей процес має залишатися хаотичним, а результат – непередбачуваним.

Тому важливо побудувати процес вивчення іноземних мов так, щоб формування думок і цінностей не формувалося інтуїцією, а мало особливості структури та призначення. На відміну від інших наукових категорій, «цінності» в процесі навчання відрізняються не тільки пізнавальним характером, але й різними за когнітивним і цільовим потенціалом, обслуговуючи норми та ідеали поведінки та моделі ставлення в реальній системі соціальних відносин. Вони суб'єктивно розглядаються людиною як норми, цілі, ідеали і мають протилежний вплив на всі сфери людського життя.

Педагогічний аспект питань аксіології в освіті та навчанні полягає в тому, що широкі культурні цінності повинні бути предметом усвідомлення та переживання індивідуальних особливих потреб. Завдання навчально-виховного процесу – зробити об'єктивну цінність стійкою життєвою ознакою суб'єктивної особистості [21, С. 62]. За словами Іпасова, людина може засвоїти цінності двома шляхами: по-перше, через гасла та пропаганду – в цьому випадку вони ризикують стати псевдоцінностями. З іншого боку, вони можуть асимілюватися через культуру як її частину. У цьому випадку вони є орієнтирами для самовизначення [19, с 17].

Зміст ціннісного компонента безпосередньо визначається середовищем, в якому живуть люди, викликами, з якими вони стикаються, і можливими способами вирішення проблеми.

2.2. Наочно-теоретичний компонент компетентнісної моделі

Значно модернізовано зміст і структура системи шкільної освіти, глибоко застосовані в шкільній практиці нові виховні прийоми і форми. Ця зміна визначила, що вчителі, яким необхідно керуватися численними інноваціями в навчанні, можуть критично аналізувати, виробляти власні інноваційні ідеї, мати здатність ефективно вирішувати проблеми навчання тощо.

Проте посилення теоретичного змісту дисциплін у звичайних університетах загострило протиріччя між загальною метою освіти та готовністю майбутніх викладачів вирішувати прикладні проблеми. У зв'язку з цим пов'язане формування педагогічного мислення звичайних студентів ВНЗ, яке розширює ресурси майбутніх викладачів і допомагає орієнтуватися в постійно мінливому середовищі.

Наочно-теоретична частина професійної компетентності вчителя географії включає повне сприйняття та розуміння природних і соціальних процесів дійсності. Він визначає наявність знань (географія, загальногуманітарні,

природничі, психолого-педагогічні, інформаційно-комп'ютерні тощо) Це формування певної цілісності, що характеризується такими якостями-гнучкістю, динамічністю, мінливістю, адаптивністю, передбачуваністю. , наступність, міждисциплінарність, повнота, глибина, загальність, діалектика.

2.3. Операційно-технологічний компонент компетентнісної моделі

Операційно-технічна частина представлена формуванням навчальних навичок під час навчання студентів у ВНЗ. Операційно-технологічна частина містить систему знань і навичок (загально-всі професії діяльності, професія-загальна всіх професій професії, спеціально-конкретна професія, тема організованої діяльності); систему навичок (глобозна, аналітична, прогнозна, проєктивні, естетичні, організаторські та управлінські); сукупність професійних якостей (цілеспрямованість, самостійність, працездатність, дисциплінованість, надійність, соціальні навички, толерантність, бажання працювати в команді, оволодіння новими технічними здібностями, культура оволодіння системними методами в професійній діяльності). діяльності), професійна та загальна ерудиція: естетика, суспільство, політика, економіка, право, екологічна культура.

Тут виділяються шість основних груп умінь:

- загальноучбові,
- проєктувальні,
- організаційні,
- комунікативні,
- рефлексії,
- креативні.

Загальноосвітні навички — це спосіб отримання інформації про світ і вивчення учнів у контексті формування особистості (тобто вміння працювати з географією, психологією, навчальною та методичною літературою).

Одним із першочергових завдань вчителя географії є організаторські здібності, які пов'язані з конкретними обставинами предмета – організація

коротких походів, польових практик, походів, польових робіт, екологічних стежок тощо.

Усвідомлення власної мотивації діяльності, достатність самооцінки, професійне самоусвідомлення предмета педагогічної діяльності дають змогу говорити про особливий комплекс умінь-рефлексій, самооцінки, що виникає в діяльності вчителя.

Творчі вміння – це здатність виходити за межі нормативної діяльності, впроваджувати інноваційні методи та творчі проекти, використовувати свою творчість для зараження здібностей дітей та розвитку їхнього творчого потенціалу.

Комунікативні навички – здатність вчителів володіти власним емоційним станом, мімікою, жестами, мовою та культурою. Нарешті, під професійно-особистісним компонентом розуміється здатність суб'єкта, що впливає на ефективність професійної діяльності, це усвідомлення вчителем професійних норм, правил і моделей навчання, зв'язок з певними професійними стандартами формувати позитивна психологічна позиція. Власна діяльність, але це також залежить від загальної атмосфери взаємодії із суб'єктами навчально-виховного процесу (учнями, батьками, колегами), вміння ставити завдання та приймати рішення, спиратися на знання психологічних та вікових особливостей дітей у діяльності. розуміти свою поведінку. Мотивація, здатність навчати передбаченню і передбаченню.

Операційно-технологічний компонент включає в собі:

Методична компетентність, що включає знання принципів, методів, форм, знань і процедур перетворення навчальної дійсності, знання загальнонаукової методики, формування світогляду, розвиток навичок організації та проведення навчального дослідження, знання методичних норм та їх здатність застосовувати їх Розв'язування проблем, наукова аргументація, критичне мислення та творче застосування концептуальних наукових положень;

Навчальна здатність, у тому числі формування цих знань А навички як моделі, принципи, методи та засоби навчання; суть Навчальний процес, форма

організації навчання, диференціація та Персоналізоване навчання, технології навчання тощо;

Психологія та педагогічні здібності, у тому числі знання загальних характеристик особистості, особливостей мислення, пам'яті, уяви та інших особливостей процесів, психологічних методів дослідження особистості учнів, психологічних основ навчання та виховання;

- Практичні та діяльнісні здібності, включаючи формування знань і навичок для навчання, виховання, розвитку, діагностики, організації, спілкування та самоосвіти; здатність планувати діяльність та визначати її зміст; впливати на учнів; аналізувати, оцінювати та контрольна діяльність;

Економіко-правові можливості, у тому числі формування ринкової економіки, трудових відносин, базових знань і навичок управління, розуміння Конституції України та українського «Закону про освіту», Конвенції про права дитини тощо;

-Екологічна компетентність, заснована на розумінні природних і соціальних законів, особливо на розумінні принципів координації у світовому будівництві, та екологічної відповідальності за професійну діяльність;

Цінує навички, в тому числі знання та навички у сфері здоров'я та здорового способу життя;

-Комунікаційні навички, у тому числі формування знань, умінь і рис особистості, сприяти ефективній взаємодії з іншими учасниками навчально-виховного процесу;

Управлінські здібності, включаючи формування базової теорії управління; навички розробки інформації, аналізу, постановки цілей, організації, планування, контрольної діагностики, координації та нагляду; і вміння організовувати навчальну та пізнавальну діяльність студентів у класі, щоб впливати на студентів ' дії і поведінка.

Тому функціонування та технічна підготовка вчителів із застосуванням освітніх технологій, ефективних методів навчання та інтерактивних методів навчання втілюється шляхом визначення спроможності найбільш ефективних

інноваційних технологій і методів, оволодіння впровадженими технологіями та прийомами.

Операційно-технологічна частина вміння включає вміння та навички забезпечення ефективності діяльності: проектування (постановка цілей, планування, структурування, прогнозування); організація та управління (методи, форми, засоби та прийоми організації та управління Навчання та пізнавальна діяльність студента Майстерність); моделювання (здатність моделювати навчальні взаємодії на різних рівнях та створювати середовище навчання); діагностика (вміти використовувати діагностичні засоби для аналізу та самоаналізу власної системи методів, а також для визначення показники набуття учнями знань)

2.4. Проектувальні і діагностичні уміння в компетентнісній моделі

Проектно-діагностичні навички забезпечують стратегію та тактику власної професійної та педагогічної діяльності: вміння формулювати кінцеві та проміжні цілі навчання; підбирати зміст навчального матеріалу відповідно до цілей навчання, віку та особистісних особливостей студентів; вибрати ефективні методи, форми та засоби навчання; Побудова курсів і тематичних планів; застосування нових методів навчання тощо.

У штаті Невада серед функціональних елементів особистої педагогічної діяльності Кузьміна виділила складові дизайну, у тому числі дії, пов'язані з очікуваннями, «прогресивні»-прогнозування наслідків системи для вирішення завдання в межах заданого часу виконання плану. Проектні вміння — це система і послідовність дій вчителя, які пов'язані з вирішенням навчальних завдань у процесі побудови навчальних об'єктів та пізнавальної діяльності учнів та обмежені їхніми навчальними цілями. Шкала навичок проектування включає такі форми поведінки: постановка цілей і прогнозування ефективності, довгострокове планування, вибір найкращого технологічного процесу, вибір

розумних методів праці та розробка системи контролю ходу та результатів роботи [22].

Основною функцією проектування О. А. Дубасенюк вважає моделювання стратегічного плану, що визначає цілі та завдання навчання. Мета навчальної діяльності служить психологічною репрезентацією майбутніх результатів (образу-цілі-особистості, сформованого учнями), виступає головним регулятором системи поведінки вчителя протягом усього періоду діяльності вчителя. Вчителі моделюють процес вирішення стратегічних проблем, щоб допомогти учням визначити власні проблеми та розробити методи їх вирішення.

Навчальна діяльність має проактивний характер і буває у двох формах – передбачення (прогноз, випередження) та постановка цілей, що дозволяє керувати процесом у динамічному середовищі. Подальший процес цілепокладання, її розгортання в системі навчальних завдань відбувається в процесі конкретизації плану — побудови діяльності, добору обґрунтованого змісту та засобів досягнення поставлених цілей. О.А. наголошує, що освітня діяльність є перспективною діяльністю, орієнтованою на майбутнє. Дубасенюк вважає, що проектування є однією з найважливіших складових навчальної діяльності, хоча, за оцінками та самооцінками вчителів, навчальні навички у виховній роботі розвинені найменше [23].

С. Б. Єлканов розглядає дизайнерські та будівельні навички як групу, оскільки, на його думку, вони виконують спільну функцію — прогнозування очікуваних результатів. Загальна функція конструювання — передбачити реальні дії вчителя. Його мета - уявити кінцевий результат побудови навчальної діяльності та розробити план освітніх дій для досягнення цієї мети. План навчальних дій – це уявна структура майбутньої педагогічної діяльності. До складу конструкційних умінь входять такі дії та операції: формування цілей навчальної діяльності, формування у свідомості образу процесу та результатів навчальної діяльності, розробка моделей навчальної діяльності, планування навчальної роботи, побудова змісту навчальної діяльності. Виховна діяльність.

Для оволодіння проектною діяльністю вчителя необхідно розвивати вміння навчати уяві, гіпотетичному мисленню, використовувати закони формальної логіки. Основний шлях розвитку навичок проектування - тренування навчання уяви вправами, накопичення досвіду моделювання навчального процесу та його результатів, критичний аналіз своїх планів, їх постійне вдосконалення [24].

У дослідженнях деяких вчених вони схильні виділяти конструктивні компоненти наборів умінь, які демонструють відносно самостійні функціональні аспекти.

Так, М. В. Кухарєв розрізняє когнітивне моделювання та конструктивне моделювання навичок навчання. Перший блок навичок він визначив на основі аналізу гнозису, проектування та конструктивних навичок, а другий — на основі аналізу навичок формування психологічної незалежності учнів. Уніфіковано когнітивне моделювання та навички конструктивного моделювання у професійній та педагогічній діяльності. Автор намагається пояснити різницю в назві, маскуючи когнітивні аспекти роботи вчителя в першому наборі навичок, а другому — аспектах, які змінюють інформацію відповідно до конкретних умов навчального процесу. Навички проектування когнітивного моделювання включають дії, пов'язані з визначенням характеру діяльності учня та труднощів, які можуть виникнути в ній. Уміння конструктивно-моделюючого проектування включають дослідницькі дії в процесі розв'язування пошукових задач [25].

В. А. Сластьонін поділяє конструктивні вміння на три категорії: конструктивно-змістовні, конструктивно-оперативні та конструктивно-матеріальні. Функція конструктивно-значущих умінь і навичок проектувати (відбирати, аналізувати, синтезувати, структурувати) навчально-пізнавальний матеріал відповідно до цілей навчання та виховання та рівня розвитку учнів.

Ю. Нін Клюткін і Г. С. Сухобська включають в конструкцію психологічні та практичні дії та операції. Частина проектної діяльності, пов'язана з аналізом навчальної ситуації та прогнозуванням результатів, здійснюється за допомогою мисленневих операцій. У конкретних документах (освітній план, конструктивний план) об'єктивується лише та частина проекту, яка відображає

діяльність вчителя в управлінні навчальним процесом. З метою виховання вміння розробляти конкретні проекти, у формі організації предметного змісту та діяльності учнів, автор пропонує використовувати проєктивні (або конструктивні) ситуації у підготовці вчителя. Прогнозована ситуація включає в себе процес попереднього аналізу ситуації, але ситуаційне моделювання не обмежується процесом аналізу, а також передбачає обов'язкову розробку проєктів, що впливають на майбутнє навчання. Йдеться про планування уроку чи виховної позакласної роботи, вибір змісту та побудову різноманітних форм і заходів для учнів [26].

У 20,8% джерел дослідження ми помітили особливість дизайнерських навичок, таку як їх універсальність. Це визначається їх функціями: цілепокладання, цілепокладання, прогнозування, планування тощо. Від розуміння вчителями функціонального призначення методів і технологій проєктування, оптимального добору та раціонального використання їх на різних етапах проєктної діяльності залежить велика кількість засобів проєктування та ефективність навчання.

Для розробки системи освітніх цілей і методів реалізації вчителі завжди пропускають їх «крізь себе», переосмислюють, пов'язують із власними переконаннями, цінностями та ідеалами.

Отже, 16% досліджень показують, що процес формування проєктно-педагогічних умінь і навичок взаємозалежний із загальною культурою, інтересами, захопленнями, суспільною діяльністю вчителя, правильністю поведінки та мислення, смиренням і дотепністю, різноманітністю підлого свідомості. Доброзичливий і оптимістичний. Учитель майбутнього – людина, орієнтована на людей.

Більшість педагогів чітко пов'язують ефективність удосконалення проєктних навичок із досвідом навчально-виховної роботи, практикою та теоретичним знанням закономірностей навчально-виховного процесу. Педагоги зазначили, що необхідно постійно розширювати свій кругозір та знання. Різноманітність дитячих захоплень і швидкі зміни цінностей підростаючого

покоління вимагають від педагогів сучасного мислення, розуміння життя, соціальних вимог часу. Але всі вчителі знають, що лише зосередження на сучасних проблемах і зосередження на швидкоплинних цінностях не визначає цілей освіти. Педагоги вважають, що загальнолюдські цінності є основою для прогнозування виховних цілей, які визначають завдання формування ставлення учнів до сім'ї, себе, друзів, суспільства, природи, нації, країни.

Крім того, навички проектування спрямовані на оволодіння деякими спеціальними та специфічними навичками, необхідними для викладання курсів географії в школах, а саме: -вимірювання, спостереження, визначення, опис, характеристика, порівняння, оцінка, передбачення тощо; -поєднання географічних знань та життя, Практичний зв'язок; -Самостійне дослідження з актуальних проблем географічної науки.

Аналіз літератури конкретної ситуації вчителів географії показує, що майже всі дослідники наголошують на ролі проектних функцій. Він охоплює всі аспекти діяльності вчителя. Під освітніми проектами розуміють обґрунтовану, сплановану та свідому діяльність, у якій партнери по навчанню мають спільні цілі, узгоджені методи та спрямовані на формування певної системи інтелектуальних і практичних навичок в основній частині діяльності проекту.

Проектний метод відноситься до структури та організаційної форми навчального процесу ВНЗ і використовує професійну діяльність студентів як зразок для забезпечення всебічної освіти та використання різноманітних знань, а також розвитку та вдосконалення професійних знань і умінь.

Метод проектів забезпечує перехід від традиційної технології навчання до нової навчальної: символічний контекст, що відтворює тему та соціальний фон майбутньої професійної діяльності, стимулює творчий пошук і розвиток характеру університетського навчання та освіти. З цих позицій «Проектний закон» розглядається як діяльність, у якій регулюються особливості навчання вчителя географії та майбутня професійна діяльність.

Розвинути свої професійні здібності допоможе проектна діяльність, яку майбутні вчителі географії освоюють під час навчання у звичайному

університеті. Моя власна освітня конструкція передбачає використання різноманітних методів пошуку та творчого об'єднання знань та навичок у різних галузях науки та освіти.

Особливо важливою є діагностична майстерність викладача: на основі диференційованого та орієнтованого на людину підходу, використання різноманітних методів діагностики та об'єктивної оцінки географічної підготовки учнів.

Навчальна діагностика вивчає навчальний процес, вивчає передумови, умови та результати для оптимізації або доведення цінності результатів для всієї системи вищої освіти, тобто, по-перше, з'ясовує рівень знань учня, по-друге, формування практичних навичок, здатність аудиторії та її наполегливість, по-третє, їх загальний розвиток і рівень освіти, по-четверте, обробка та аналіз отриманих результатів, по-п'яте, зробити певні висновки про якість та ефективність роботи конкретних науковців і педагогів... Як і вся система навчання, по-шосте, оцінити ефективність навчально-організаційного забезпечення навчально-виховного процесу, якість засобів навчання, пропозицій та інших засобів навчання, по-сьоме, визначити певні прогалини в навчанні та методи їх усунення. Слід розрізняти навчальний контроль, тестування чи оцінювання.

Навчальна діагностика вивчає навчальний процес, вивчає передумови, умови та результати для оптимізації або доведення цінності результатів для всієї системи вищої освіти, тобто, по-перше, з'ясовує рівень знань учня, по-друге, формування практичних навичок, здатність аудиторії та її наполегливість, по-третє, їх загальний розвиток і рівень освіти, по-четверте, обробка та аналіз отриманих результатів, по-п'яте, зробити певні висновки про якість та ефективність роботи конкретних науковців і педагогів... Як і вся система навчання, по-шосте, оцінити ефективність навчально-організаційного забезпечення навчально-виховного процесу, якість засобів навчання, пропозицій та інших засобів навчання, по-сьоме, визначити певні прогалини в навчанні та методи їх усунення.

Слід розрізняти навчальний контроль, тестування чи оцінювання. На відміну від діагностики, контроль як концепція навчання полягає у свідомому і систематичному спостереженні та фіксуванні усних і практичних дій студентів для визначення ступеня засвоєння матеріалу курсу, ступеня оволодіння теоретичними та практичними знаннями, уміннями та навичками, певної форми. Особисті та військово-професійні якості. Контроль включає оцінку (як процес) та оцінку (як результат) перевірки. Тому контроль, перевірка та оцінка є неодмінними програмними компонентами навчання діагностики.

Діагностика педагогіки здійснюється з позицій педагогіки як дисципліни. Вона має на меті створення педагогічної діагностики та педагогічних корекційних заходів.

Принцип наукової обґрунтованості теорії і практики діагностики передусім передбачає врахування сучасних досягнень психолого-педагогічної методики в процесі діагностики, інтерпретації результатів, діагностики, прогнозування та корекції педагогічних рішень.[27, С. 55].

Види навчальної діагностики, які є характеристиками організації діагностичного обстеження, відрізняються такими ознаками:

- цільової об'єктно-предметної спрямованості;
- суб'єктно-об'єктними стосунками і організації діагностики (зовнішня і самодіагностика);
- технічної оснащеності діагностування (апаратна, у т. ч. комп'ютерна, і безапаратна);
- масштабами обстеження (індивідуальна, групова, масова);
- глибиною (циклічності) обстеження: початкова (базова, вступна, одноциклічна) та поглиблена (багатоциклічна);
- характером впливу діагностування на тих, хто обстежується (констатуюча, констатуючо-перетворювальне, корегувальна);
- за часом проведення обстеження (оперативна, експрес-діагностика і довготермінова, монографічна);

Розділ 3. Практичне застосування компетентнісної моделі під час викладання географії у школі

3.1 Професійна модель вчителя географії

Нами докладаються зусилля щодо створення нового бачення практично-професійної компоненти вчителів географії. Ця робота спрямована на формування готовності до практичного застосування одержаних знань, умінь та навичок відповідно до їх видів. Модель формування професійної компетентності вчителя зображена на таблиці.3 1.

Таблиця 3 1.

Структура професійної моделі

Концептуальні основи		Основні принципи		Сукупність умов	
-антропологічний підхід -компетентнісний підхід -діяльнісний підхід		-саморозвиток особливості -поліфункціональність діяльності -цілісність навчально-виховного процесу		-психолого-педагогічні -організаційні -дидактичні	
Реалізація компонентів професійної компетентності					
Ціль	Мотивація	Змістовний аспект	Педагогічні засоби	Стратегічні етапи	Моніторинг
Створення умов для формування особистості компетентного вчителя	Перетворення зовнішніх особистісних мотивів у внутрішні особистісні, пов'язані з інтересом до професії	Практико-орієнтований	Професійно-орієнтований	1. Теоретичний 2. Теоретично-практичний 3. Дієво-практичний	Оцінка та самооцінка рівня професійної компетентності
		Форми і методи			

Основою діяльнісного підходу тут є діалогізація навчально-виховного процесу конкретних курсів, що визначає суб'єкт-суб'єктну взаємодію учня і вчителя, самоактуалізацію і самопрезентацію особи як вчителя так і учня [11].

Вчитель не лише вчить і виховує, але і стимулює учня до загального і професійного розвитку, створює умови для його саморуху і професійного успіху.

Такий комплекс педагогічних засобів умовно можна розділити на дві групи: професійно-орієнтовані (проведення майстер-класів кращими педагогами-практиками, організація і проведення професійних педагогічних конкурсів для вчителів, проведення круглих столів за участю адміністрації і вчителів шкіл, участь у дослідницьких педагогічних проектах тощо) та – імітаційно-ігрові – використання рольових і ділових ігор, технологій імітаційного моделювання педагогічної діяльності, уроки-самопрезентації та ін. Іншими словами, чим різноманітніші будуть виконувані учнями ролі і займані ними позиції, тим різносторонніше розвивається особа учня, його розумова діяльність набуватиме системного характеру, вироблятиметься гнучкість дій і ряд майбутніх професійно-значущих якостей.

Наші дослідження свідчать про те, що роль компетентнісної та професійної моделей у навчально-виховному процесі у відповідності до наскрізних змістовних ліній має великі перспективи. Адже ці моделі охоплюють усі сторони діяльності педагога, які умовно можна об'єднати під назвою «Навчальний проект». Під навчальним проектом розуміємо спільну обґрунтовану, сплановану й усвідомлену діяльність партнерів, які вчаться, що мають загальну мету, узгоджені методи і спрямовану на формування у суб'єктів проектної діяльності певної системи інтелектуальних і практичних умінь. Під методом проектів розуміємо структурно-організаційну форму педагогічного процесу у школі, що моделює професійну діяльність вчителів і забезпечує інтегровану освіту та використання ними різного роду знань, а також розвиток і вдосконалення професійних знань та умінь.

Навчальний проект забезпечує перехід від традиційних освітніх технологій до нового типу навчання: знаково-контекстного, що відтворює предметний і соціальний контексти будь-якої діяльності, стимулює творчий пошук і розвивальний характер. З цих позицій навчальний проект розглядається як діяльність, у якій закладені навчання і професійна діяльність.

Компетентнісна і професійна моделі – поняття багатоаспектні, що включають різноманітні компетентності. На сучасному етапі велика увага приділяється екологічній освіті й вихованню. На підставі двох компетентністних форм роботи (соціальні проєкти і соціальні акції). Загалом найбільшого поширення набув новий вид діяльності, пов'язаний із конкретними екологічними проблемами; дослідження екологічного стану Рідного краю і підготовка публікацій для місцевої преси, присвячених найбільш гострим проблемам у цій галузі.

3.2. Реалізація компетентнісного підходу в методичній підготовці сучасного вчителя географії

Сучасна школа переживає період реформ, обумовлених переходом до нової освітньої парадигми, пріоритетами якої є інтереси особистості, адекватні тенденціям розвитку суспільства. На зміну парадигми «освіта на все життя», прийшла інша: «освіта протягом усього життя». Її реалізація вимагає пошуку педагогічних інновацій, що інтенсифікують процес якісної професійної підготовки.

У нових умовах, від педагога як від фахівця в галузі освіти, потрібен високий рівень мобільності в сфері пізнання, навчання і виховання, здатність адаптуватися до мінливої диференційованої системи навчання, здатність до творчої діяльності, до відтворення і трансляції накопиченого методичного досвіду. Таким чином, державі і суспільству сьогодні потрібен учитель, який не тільки має функціональну готовність до професійної педагогічної діяльності, але і сформований як творча особистість, здатна виявити і створити умови для творчої самореалізації підростаючого покоління.

Аналіз сучасного стану методичної підготовки вчителя географії в вузах України дозволяє констатувати розрив між рівнем підготовки вчителів географії і тими вимогами, які пред'являються до них в сучасних соціокультурних умовах.

Реалізована в даний час система методичної підготовки вчителів географії багато в чому зберігає риси традиційності, її характеризує знаннєвий, а не компетентнісний характер. Напрацьований стереотип підготовки майбутнього вчителя географії найчастіше зводиться до підготовки вчителя-предметника, який транслює дітям навчальну інформацію і контролює її засвоєння, а не фахівця, здатного створювати розвиваюче і виховне середовище як умову становлення особистості школяра.

Проведений аналіз результатів методичної підготовки майбутніх вчителів географії показує, що найбільш вразливими є ті компоненти методичної готовності випускників, які найбільш актуальні і затребувані в сучасній системі загальної середньої географічної освіти, а саме операційно-діяльнісна складова методичної підготовки, системоутворюючою підставою якої виступає методичне мислення.

Друга, на наш погляд, особливість сучасного стану методичної підготовки полягає в тому, що навчання студентів основам професійної діяльності здійснюється на старших курсах переважно в рамках методики навчання географії, що є явно недостатньо. Одним з можливих шляхів вирішення цієї проблеми є реалізація ряду принципів, що підвищують ефективність методичної підготовки студентів, перехід до якісної нової системи методичної підготовки майбутнього вчителя.

У змісті методичної підготовки вчителя географії має бути посилена увага до оволодіння новими технологіями навчання, спрямованими на розвиток особистості школярів. Серед істотних недоліків методичної підготовки студентів можна назвати формалізм знань, недостатній рівень розвитку методичного мислення і умінь застосовувати отримані теоретичні знання в конкретних ситуаціях, переводити їх в практичну площину, тобто методичних компетенцій.

Найбільш істотна внутрішня проблема системи методичної підготовки вчителя географії виявляється при зіставленні особливостей системи методичної підготовки вчителя як системи навчання і цілей, на досягнення яких вона спрямована.

Мета системи методичної підготовки вчителя географії полягає в забезпеченні умов для професійного становлення і розвитку студентів, оволодіння ними видами діяльності, які необхідні для успішної реалізації функцій вчителя географії в сучасній школі. Іншими словами, у формуванні готовності випускника до здійснення його майбутньої професійної діяльності. Ця мета відображає професійну спрямованість методичної підготовки вчителя географії.

Однак слід враховувати, що методична підготовка вчителя має подвійну функціональну спрямованість. Освітня спрямованість методичної підготовки передбачає оволодіння змістом досліджуваної дисципліни, в результаті якого відбувається зміна особистісних якостей майбутнього вчителя. Таким чином, в системі методичної підготовки майбутнього вчителя повинні бути в рівній мірі реалізовані цілі освіти та професійної підготовки, які повинні взаємно збагачувати і доповнювати один одного. [11]

З зазначеною вище проблемою, тісно пов'язана ще одна, яка впливає з освітньої спрямованості професійної підготовки майбутнього вчителя. Аналіз особливостей виконання студентами професійної діяльності під час педагогічної практики, а також молодими випускниками, початківцями які починають самостійно працювати показує, що вони виконують її як сукупність різних видів діяльності, ціннісно-сміслові і змістовні зв'язки яких не завжди чітко осмислені. Кожен урок виступає у студента не як варіант загального підстави, а як новий предмет діяльності. Бесіди з груповими керівниками педагогічної практики студентів показують, що на етапі підготовки конспектів уроків (проектно-конструкційний аспект методичної діяльності) основний орієнтир діяльності студентів полягає в тому, щоб ретельно розібратися в змісті чергового параграфа шкільного підручника, зробити його цікавим для школярів за рахунок залучення додаткової літератури.

При цьому в ході аналізу уроку студент висловлює задоволення проведеними уроком і отриманими результатами, якщо він «все встиг розповісти із запланованого», школярі його слухали, робили записи в зошитах, дивилися

карти і т.д. Незадоволеність уроком часто виражається в тому, що «не все встиг розповісти з приготованого уроку». Бесіда про розвиток творчих здібностей школярів, формування самостійності їх мислення, здійснення самостійної роботи сприймається студентом як щось нове, відмінне від його бачення процесу навчання.

Таким чином, стратегія «звітнього» навчання, переважаюча в навчально-пізнавальній діяльності студентів у вузі і сприйнята ними, переноситься потім в шкільну практику.

Сучасна методична підготовка вчителя географії - це багатокomпонентна цілісна система в структурі його професійної підготовки. Методична підготовка - найбільш істотна частина професійної підготовки вчителя. Саме вона є вирішальною для професійної діяльності вчителя, так як методична діяльність є діяльність по освіті, розвитку та вихованню учнів засобами предмета, забезпечується різноманітними формами, методами і засобами учебного процесу. Загалом методична діяльність вчителя займає провідне місце, в процесі її вирішуються основні завдання освіти, розвитку і виховання, утримання яких визначається соціальним замовленням суспільства. Друга істотна ознака методичної підготовки - формування готовності до методичної діяльності (методичної готовності). Третя - її інтегруюча властивість по відношенню до професійної підготовки вчителя в цілому.

У змісті методичної підготовки вчителя географії інтегруються, сплавляються воєдино багато складових:

- 1) методика викладання предмета як навчальна дисципліна педвузу, базується на методиці як науці;
- 2) супутні методичні дисципліни, спецкурси та спецсемінари методичної спрямованості;
- 3) дидактичні основи методики і методичні аспекти психології;
- 4) методологічні знання та вміння їх застосовувати в процесі викладання (вивчення) навчальних предметів;
- 5) методичні аспекти базових дисциплін;

б) комплекс методичних умінь, реалізованих в процесі педагогічної практики та подальшої самостійної педагогічної діяльності.

Методична підготовка, таким чином, завершує становлення вчителя. Вона пов'язує знання та вміння набуті в процесі вивчення всіх блоків навчальних дисциплін-загальнонаукового, предметно-спеціального, загальнопрофесійного і власне методичного, і надає їм необхідну професійну спрямованість.

Побудову нової концепції методичної підготовки вчителя ми пов'язуємо з реалізацією нових підходів і принципів до побудови системи методичної підготовки майбутнього вчителя географії. При цьому вивчення зарубіжного та вітчизняного досвіду в даній області дозволяє констатувати, що основний напрямок оновлення сучасної освіти полягає у знаходженні шляхів забезпечення діяльній позиції в освітньому процесі, що сприяють становленню досвіду цілісного системного бачення професійної діяльності, системної дії в ній, вирішення нових проблем і завдань.

Це дозволяє констатувати, що завдяки процесу стандартизації освіти вперше в систему професійної підготовки закладається ідея співвідношення і кореляції її інформативності і результативності: зміст підготовки має гарантувати досягнення результатів навчання, що виражають сучасне і перспективне розуміння професійної діяльності вчителя географії. Ціннісно цільова орієнтація професійної педагогічної підготовки полягає у сприянні становленню інтегральних особистісних характеристик, які і виступають як безпосередні показники професійного розвитку людини.

Таким чином, в рамках реалізації компетентнісного підходу в педагогічній освіті мета професійної підготовки сучасного фахівця задається як становлення професійної компетентності.

«Під професійною компетентністю вчителя розуміється інтегральна характеристика, що визначає здатність вирішувати професійні проблеми і типові професійні завдання, що виникають в реальних ситуаціях професійної педагогічної діяльності, з використанням знань, професійного і життєвого

досвіду, цінностей і нахилів. "Здатність" в даному випадку розуміється не як «схильність», а як «вміння» [12].

Компетентність завжди проявляється у діяльності, при вирішенні професійних завдань. Не можна «побачити» непроявлену компетентність. При цьому важливо завжди розглядати контекст, в якому проявляється компетентність. Природа компетентності така, що вона може проявлятися тільки в органічній єдності з цінностями людини, тобто за умови глибокої особистісної зацікавленості в даному виді діяльності.

Ключові (загальнокультурні) – компетентності, необхідні для будь-якої професійної діяльності, вони пов'язані з успіхом особистості в швидкозмінному світі. Вони проявляються перш за все в здатності вирішувати професійні завдання на основі використання:

- інформації;
- комунікації, в тому числі іноземною мовою;
- соціально-правових основ поведінки особистості в цивільному суспільстві.

Загальнопрофесійні компетентності відображають специфіку певної професійної діяльності (педагогічної, медичної, інженерної і т.д.). Для професійної педагогічної діяльності базовими є компетентності, необхідні для "побудови" професійної діяльності в контексті вимог до системи освіти на певному етапі розвитку суспільства.

Спеціальні (професійні) компетентності відображають специфіку конкретної предметної або надпредметної сфери професійної діяльності. Їх можна розглядати як реалізацію ключових і професійних компетентностей в області навчального предмета, конкретної області професійної діяльності. Компетенції характеризуються певним набором умінь (організаційних, технологічних, інтелектуальних, комунікативних), які реалізуються в різних видах професійної діяльності.

Виходячи з компетентнісної моделі професійної підготовки вчителів географії, ми можемо сформулювати категорію «методична компетентність

вчителя географії», яка може розглядатися як результат його методичної підготовки, що виражається в його здатності і готовності (функціональної та особистісної) ефективно виконувати всі види професійної діяльності, що визначаються функціональною структурою методичного мислення.

Методичні компетенції вчителя географії ми визначаємо як сукупність знань, умінь і навичок, якостей особистості, що дозволяють здійснювати продуктивну діяльність за рішенням методичних задач. В залежності від видів методичної діяльності можна виділити методичні компетенції сучасного вчителя географії (таблиця).

Таблиця 3.2

Методичні компетенції вчителя географії

№	Методична діяльність	Сутність діяльності	Назва компетенції
1.	Пізнавальна діяльність	Вивчення змісту предмету, тенденцій його розвитку. Володіння способами вдосконалення професійних знань і умінь	Гносеологічна
2.	Проектно-конструкційна діяльність	Проектування освітнього процесу	Проектувальна
3.	Навчально-практична діяльність	Здійснення освітнього процесу та управління навчально пізнавальною діяльністю школярів	Навчальна
4.	Оціночно корекційна діяльність	Аналіз навчальної ситуації на уроці, аналіз і оцінка результатів навчальної діяльності в цілому з точки зору їх відповідності нормативним вимогам до підготовки учнів з предмету.	Діагностична

		Аналіз і оцінка результатів своєї професійної діяльності (самоаналіз, самооцінка)	Рефлексійна
5.	Науково-дослідна діяльність	Постановка і рішення методичної проблеми, володіння методами науково методичного дослідження.	Дослідницька

Реалізація компетентнісного підходу обумовлює іншу структуру навчальних програм, в яких інакше повинні бути розставлені пріоритети. Так, у програмі з дисципліни «Методика викладання географії» на перше місце висуваються види і характеристики методичних компетенцій як цілі програми, потім розглядаються засоби їх формування, далі проводиться відбір навчального матеріалу з навчальної дисципліни, який сприяє вирішенню конкретних завдань і розвиває компетентності.

Побудова оновленої компетентнісно-орієнтованої системи методичної підготовки майбутнього вчителя передбачає не тільки конкретизацію цілей методичної підготовки, але також уточнення змісту навчання в блоці методичних дисциплін, впершу чергу центральної дисципліни «Методика викладання географії», а також коригування навчального процесу та організації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Вимоги до визначення змісту навчання як елемента системи методичної підготовки вчителя географії включають вимоги методологічності, фундаментальності, структурування змісту навчання на рівні теоретичного узагальнення, практичної спрямованості та обліку психолого педагогічних умов організації навчального процесу.

Виявлені вимоги дозволили розробити теоретичну модель змісту дисципліни «Методика викладання географії», що включає основні елементи структури, нові елементи змісту та можливі шляхи їх реалізації. Одним з нових компонентів змісту методики навчання географії має стати блок змісту

«професійно методична діяльність вчителя географії» як інтегруючий теоретичні уявлення про особливості діяльності вчителя географії як системної, раціональної, творчої, спрямованої на досягнення сучасних цілей шкільного географічної освіти.

Виходячи з логіки вирішення завдань, в якості основної освітньої стратегії процесу професійної підготовки можна виділити стратегію розвиваючого навчання, яка може реалізуватися за допомогою використання в навчальному процесі комплексу навчально-методичних завдань (НМЗ), що дозволяють здійснювати вивчення дисципліни шляхом розгляду великої кількості ситуацій або завдань у певних комбінаціях. Таке навчання розвиває розуміння і здатність мислення мовою основних проблем, з якими стикаються в професійній сфері діяльності.

Залежно від рівня пізнавальної діяльності студентів можна виділити НМЗ різного рівня складності. При вирішенні НМЗ студент виконує різні види навчальних дій (орієнтовні, виконавчі, оціночно-коригувальні), в ході яких реалізується освітня спрямованість методичної підготовки, передбачає оволодіння змістом досліджуваної дисципліни. Однак паралельно з цим здійснюється постановка мети навчально-методичної діяльності, відбувається аналіз складу і змісту методичних умінь, осмислення виконуваних дій і визначення їх місця в загальній структурі діяльності вчителя географії, що сприяє формуванню операційно-діяльнісної і мотиваційно-особистісної готовності учнів, тобто реалізації професійної спрямованості методичної підготовки.

Застосування НМЗ в системі методичної підготовки вчителя географії вимагає розробки методики діагностики рівня розвитку умінь вирішувати подібні завдання і оцінювати навчально-методичну діяльність студентів. Нами було запропоновано чотири рівні умінь вирішувати НМЗ: оптимальний, допустимий, критичний, неприпустимий.

Побудова комплексу НМЗ зближує навчально-методичну діяльність студента з методичною діяльністю фахівця і дозволяє вирішувати завдання

формування професійно значущих методичних компетенцій. Реалізація компетентнісного підходу істотно змінює професійну позицію викладача вузу. Зміна професійної позиції педагога призводить до того, що в процесі навчання студент виступає як партнер, який має певний життєвий досвід, а викладач виконує роль педагога-консультанта, навчальна функція якого поєднується з консультуванням. Консультування може здійснюватися як в реальному, так і в дистанційному режимі. При цьому консультант або знає готове рішення, яке він може розказати, або він володіє способами діяльності, які вказують шлях вирішення проблеми.

Головна мета викладача в такій моделі навчання-навчити студента "як вчитися", допомогти кожному студенту усвідомити його власні можливості, вибрати траєкторію свого шляху в обраній професії.

3.3 Компетентнісний підхід у викладанні географії

Необхідно формувати в учнів володіння ключовими компетенціями, які складають особистість учня, його внутрішній світ, розвивають здібності і з'являються можливості вирішувати в повсякденному житті проблеми.

Чому повинні навчитися учні, щоб оволодіти ключовими компетенціями:

1. Вивчати:

- вміти отримувати користь з набутих знань, умінь, навичок;
- організувати взаємозв'язок знань своїх і впорядкувати їх;
- вміти вирішувати проблеми; організувати свої власні прийоми навчання;
- самостійно займатися своїм навчанням.

2. Шукати:

- запитувати різні бази даних;
- отримувати інформацію з різних джерел;
- вміти працювати з документами, класифікувати їх.

3. Думати:

- займати позицію в дискусіях і вміти відстоювати свою думку;

- оцінювати соціальні звички, пов'язані з екологією навколишнього середовища, зі здоров'ям людей;

- вміти оцінювати твори мистецтва і пов'язувати з навколишньою дійсністю.

4. Адаптуватися.

Географія є універсальним предметом, який дає хорошу можливість учням розвинути свою особистість. Під час тренінгу викладачі допомагають учням формувати прототипи «дорослих» здібностей. Перед школою постають такі питання:

- Створення освітнього середовища для заохочення учнів до самостійного вилучення й обробки отриманої інформації, обміну інформацією, швидкої орієнтації в інформаційному просторі;

- Створення умов, що сприяють розвитку ключових здібностей учнів, зменшення навантаження на учнів.

Одним з плідних напрямів модернізації географічної освіти є технологія компетентнісно-орієнтованих завдань. У методичній літературі сформульовані ключові компетенції освіти. Ключовими компетенціями є:

1. Вивчати
2. Шукати
3. Думати
4. Співпрацювати

Ціль компетентнісного підходу:

- вчитись знати;
- вчитись робити;
- вчитись жити;
- вчитись бути;

Компетентнісний підхід - це підхід, що акцентує увагу на результаті освіти, в якості результату розглядається не засвоєння суми інформації, а здатність людини самостійно діяти в різних проблемних ситуаціях, застосовуючи знання і породжуючи нові. Актуальне в цій ситуації китайське прислів'я:

«Скажи мені - і я забуду; Покажи мені - і я запам'ятаю; Дай зробити - і я зрозумію.»

Очевидно, що знання і досвід поступово накопичуються і формуються, знову і знову вдосконалюються. Здібності учнів п'ятого класу не такі хороші, як у учнів одинадцятого класу. Але вони об'єднуються, оскільки володіють певними здібностями, зокрема особистим ставленням учнів до предмета діяльності. Тут мова йде про здібності студента та його особистісні якості, а також про мінімальний досвід роботи в конкретній сфері.

Сьогодні нашим студентам потрібно багато знань і навичок, щоб побудувати успішну кар'єру. Не менш важлива творчість на роботі, креативне мислення та вміння мислити нестандартно.

Сучасна географія дає рішення багатьох проблем. У зв'язку з цим особливо важливою є відповідь на запитання «Яка мета навчання учнів географії?» Його рішення – сформулювати критерії відбору змісту географічної освіти та потреби майбутніх поколінь у її результатах. Практична діяльність і вміння (пізнання, практика)-складають основу ключових компетенцій. Ключові компетенції є складовою частиною особистості учня, його внутрішнього світу, а також розвивають його здібності, в результаті чого у нього з'являються можливості вирішувати проблеми в повсякденному житті.

Які ж компетенції можна сформувати на уроках географії?

1. Ціннісно-смілова здатність формує ставлення до життя, вміння правильно позиціонувати цінності, вміння допомагати учням самостійно приймати рішення та навчатися, нести за них відповідальність.

2. Загальнокультурна компетентність формується при вивченні національностей, загальнолюдських і національних культур, сімейних і соціальних цінностей, традицій і способу життя різних національностей. Більшість курсів географії допомагають розвинути ці здібності.

3. Навчально-пізнавальні здібності формуються в учня на уроці та в позаурочній діяльності. Отримавши знання із зовнішнього світу, він вчиться розрізняти факти та припущення, користується статистичною інформацією,

компетентно організувати самостійну пізнавальну роботу. Що стосується об'єкта дослідження, то студенти оволодівають творчими навичками: здобувають знання безпосередньо з навколишньої дійсності, оволодівають навичками навчально-пізнавальних проблем, навичками дій у нестандартних ситуаціях.

Багато старшокласників беруть участь у науково-дослідницькій та проектній роботі, що вимагає від студентів засвоєння аналітичних і творчих методів вирішення проблем. Ця робота дозволяє кожній дитині проявити наявні здібності та набуті нових здібностей.

4. Інформаційні вміння включають володіння сучасними медіа та інформаційними технологіями. Сьогодні важко уявити студента, який не вміє користуватися комп'ютером та Інтернетом, адже це так сучасно і молодь завжди приваблює нове. Завдання вчителя географії – показати можливості інформаційної бази даних Інтернет, навчити самостійного пошуку, аналізу, відбору, перетворення, зберігання, передачі та представлення інформації за допомогою технічних засобів та інформаційних технологій. Картина світу змінюється занадто швидко, і «книжкова» література не встигає за цими процесами. Інтернет є джерелом інформації, яку використовують студенти для навчання, наприклад, для створення презентацій до курсів чи позакласних заходів, підготовки, відображення та аналізу зображень досліджуваної місцевості з космосу тощо. Залучаючи учнів до цієї роботи, ми даємо їм важливі інформаційні здібності, які обов'язково знадобляться у дорослому житті.

5. У процесі спілкування формуються комунікативні навички, в тому числі знання способів взаємодії з навколишніми і далекими подіями та людьми; навички роботи в групах і командах, володіння різними соціальними ролями. У майбутньому кожен учень гратиме іншу соціальну роль і не може обійтися без взаємодії з іншими. Студенти повинні вміти представлятися, писати листи, анкети, робити заяви, ставити запитання та вести дискусії.

Свою педагогічну майстерню з формування ключових компетентностей учнів я можу представити наступною схемою:

1. По-перше, це зміна позиції вчителя в організації освітнього процесу, зміна характеру взаємин між учителем і учнем. Я відводжу собі роль: наставника, координатора, партнера. Моє завдання на уроці-супровід дітей в їх самостійному пошуку знань.

2. По-друге, це створення розвиваючого середовища, що забезпечує умови для формування ключових компетентностей. Це: створення умов для набуття досвіду постановки і досягнення мети; включення учнів в реалізацію будь-якої діяльності-дослідження – проектування; розвиток самостійності і відповідальності учня за результати своєї діяльності; організація групової роботи;

3. По-третє, розвиток ключових компетентностей неможливо здійснити без організаційних змін форм навчальної діяльності.

Для різних прийомів, форм і методів, я вважаю, що основний акцент робиться на самостійності учня. Я вчу своїх дітей подавати результати роботи у таких формах: аналіз тексту, узагальнення інформації у вигляді таблиць, графіків, опорних конспектів.

Види робіт, спрямовані на посилення практичної спрямованості шкільної географії:

1. робота з підручником, географічною та науково-популярною літературою;
2. робота з картами і картосхемами;
3. робота зі статистичними матеріалами;
4. робота на місцевості;
5. спостереження за навколишнім середовищем;
6. робота з ресурсами ЗМІ та інтернет;
7. навчальні наукові проекти.

Розглянемо форми навчальних занять, які використовуються на уроках географії:

1. Урок-подорож.
2. Урок-конкурс, змагання, турнір.
3. Урок-прес-конференції.

4. Урок-ділова гра.
5. Урок-рольова гра.
6. Урок типу КВН.
7. Урок-консультація.
8. Урок-суспільний огляд знань.
9. Урок-взаємонавчання.
10. Урок-майстерня.
11. Урок-пошук.
12. Урок-аукціон.

Необхідною умовою впровадження методів навчання за здібностями є більше уваги до особливостей, мотивацій та інтересів окремих учнів. Навчальний процес має бути підкріплений психологією та педагогічною основою, тому як викладач я виступаю організатором пізнавальної діяльності учнів, їх помічниками та консультантами. Саме я створив сприятливі умови для ефективного навчання, створив сприятливі умови для формування особистісних особливостей кожного учня.

Система роботи вчителя, можливості формування компетентностей учнів на уроках географії:

1. Допомогти дітям освоїти знання, набути навичок навчально-пізнавальної діяльності.
2. Навчити застосовувати знання в конкретній ситуації.
3. Вміти досягати позитивних результатів.

Ці три складові і є основа поняття «компетентність», яка полягає в його готовності ефективно організовувати внутрішні і зовнішні ресурси для досягнення поставленої мети.

Створення навчального середовища дозволяє мені істотно підвищити мотивацію дітей. Адже саме мотивація (тобто готовність до діяльності) є основним компонентом компетентностей. Поряд з традиційними способами підвищення мотивації перевага віддається таким прийомам, які підвищують внутрішню мотивацію дитини.

Використовуються 5 правил:

1. Намагатися не нав'язувати навчальних цілей "зверху". Спільна робота з дитиною по виробленню цілей і завдань може виявитися значно ефективніше.

2. Стежити за тим, щоб навчальні завдання не тільки відповідали віковим обмеженням, але мали рівень оптимальної складності, сприяли прояву майстерності та компетентності дитини.

3. Надавати дитині право вибору навчального завдання, не обмежуючи при цьому його свободи.

4. Бажано підбирати навчальні завдання з елементом новизни і непередбачуваності, що сприяє формуванню внутрішнього інтересу в процесі їх виконання.

5. Також необхідно пам'ятати про те, що покарання за неправильне рішення навчальної задачі є крайнім і найменш ефективним заходом, яка завжди викликає негативні емоції і негативно впливає на ставлення дитини до навчальної діяльності.

Технологія формування ключових компетентностей учнів передбачає використання компетентнісно-орієнтованих завдань в системі.

Існує наступна структура самого компетентнісно-орієнтованого завдання:

- стимул,
- формулювання задачі,
- джерело інформації,
- бланк для виконання завдання (якщо воно має на увазі структуровану відповідь),
- інструмент перевірки.

Кожна складова компетентнісно-орієнтованого завдання підпорядковується певним вимогам, обумовленим тим, що компетентнісно-орієнтоване завдання організовує діяльність учня.

Застосування компетентнісно-орієнтованих завдань на уроці дозволяють вчителю вирішити одночасно кілька завдань:

- оцінити рівень розвитку предметних знань і умінь;

- оцінити рівень розвитку загальнонавчальних умінь і навичок (інтелектуальних, пізнавальних, культуру писемного та усного мовлення і т. д.);
- оцінити здатність самостійно здобувати знання і вибирати способи діяльності, необхідні для досягнення поставленої мети в завданні;
- формувати пізнавальний інтерес до предмету через розвиток дослідницької компетенції.

Висновок

У процесі дослідження розкрита сутність і структурні компоненти професійної компетентності майбутнього вчителя географії й установлено, що це – якість особистості, що дозволяє результативно здійснювати свою професійну діяльність і творчо самореалізуватися у професії за допомогою наявних знань, умінь, навичок і професійно-особистісних якостей.

Така структура професійної компетентності дозволяє, на наш погляд, більш точно визначити відповідність професійної підготовки сучасним вимогам, що постають перед дизайнером, сприйняттю проектної культури, професійному мисленню й відповідності нормативній моделі фахівця.

Список використаних джерел

1. Council of Europe. European Commission (2007); Communication from the European Commission to the European Parliament : Improving the Quality of Teacher Education, Brussels August 2007.
2. European Commission. Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications. – Brussels : European Commission, 2005. – URL : [http:// europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf).
3. European Union. Key Competencies for Life learning. Recommendation of the European Parliament and to the Council of 18 December 2006 (2006/962/EC) // Official Journal of the European Union. – 2006. – 30 December. – P. I.394/10 – I.394/18.
4. Kelly M., Grenfell M. European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference. University of Southampton, UK. – 2004. – 124 p.
5. Kelly, M., Grenfell, M., Gallagher-Brett, A., Jones, D., Richard, L., Hilmarsson-Dunn A. The Training of Teachers of a Foreign Language : Developments in Europe. A Report to the European Commission DG Education and Culture. University of Southampton, UK. – 2002. – 186 p.
6. OECD. The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. 2005 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>.
7. The Teacher Education Curricula in the EU [Електронний ресурс]. – Brussels, 2010. – Режим доступу : <http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/teacherreport.pdf>.
8. Tuning Educational Structures in Europe II. Universities' contribution to Bologna Process, Final Report – Phase 2/ Edited by Gonzales, J., Wagenaar, R. – University of Duets, University of Groningen, 2005. – P. 75.

9. Turning Education Structures in Europe. General brochure [Електронний ресурс]. – 2007. – Режим доступу : <http://turn-ing.unideusto.org>.
10. Борівський В. Проблеми психолого-педагогічної підготовки вчителя до роботи в сучасній школі // Рідна школа. – 2002. – № 3. – С. 22-26.
11. Гільберг Т. Реалізація компетентнісного підходу до навчання на уроках географії. Журнал «Географія та основи економіки в школі» - №4, 2009.
12. Деркач А.А., Щербак С.Ф. Педагогическая эвристика. – М.: Педагогика, 1991. – 224 с.
13. Дубасенюк О.А. Основи теорії і практики професійної виховної діяльності. – Житомир: Житомир. держ. пед. ін-т, 1995. – 187 с.
14. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: Учебное пособие. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.
15. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: Учебное пособие. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.
16. Євдошенко Г. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи // Директор школи. – 1999. – № 45. – С. 8-9.
17. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.
18. Ісаєва Г.М. Компетентнісний підхід до навчання учнів // Краєзнавство Географія Туризм: Всеукраїнська газета для вчителів №7 2010, с.3-8.
19. Кирьякова А.В. Взаимосвязь ценностных ориентаций и креативности как аксиологический ресурс модернизации университетского образования / А. В. Кирьякова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета . – С. 57–68.
20. Клепко, С.Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С.Ф. Клепко. – Полтава : ПОППО, 2006. – 328 с.

21. Клокар Н.І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 1997. – 227 с.
22. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти. // Інформаційний збірник МОН України №7 2008.
23. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. – М.: Высшая школа, 1989. – 167 с
24. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
25. Локшина, О.І. Становлення "компетентнісної" ідеї в європейській освіті / О.І. Локшина // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методологічного семінару. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 19-33.
26. Макагон Е.В. Формирование готовности педагога к поисковой деятельности в условиях последиplomного образования: Дис. канд пед. наук. – К., 1998.
27. Михайлычев Е. А. Система педагогической диагностики: ключевые понятия и принципы // Педагогическая диагностика. – № 1. – М.: Народ. образование 2002. С. 45–66.
28. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
29. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
30. Недодатко Н. Дидактична система навчально-дослідницьких завдань як основний засіб формування навчально-дослідницьких умінь // Рідна школа. – 2002. – № 2. – С. 42-43.

31. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. К., 2017. – 32 с.
32. Олійник В. Система педагогічної освіти та педагогічні інновації // директор школи, ліцею, гімназії. – 2001. – № 4. – С. 61-69.
33. Онищук Л. Інноватика – істотна складова гуманістичної парадигми учіння // Шлях освіти. – 2002. № 2. – С. 13-16.
34. Паламарчук В. Педагогічні інновації і передовий педагогічний досвід // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – № 3. – С. 74-76.
35. Петринка Л.В. Можливості географії у формуванні основних груп компетентностей // Географія та основи економіки в школі: науково-методичний журнал №3 2009, с. 10-13.
36. Пометун О.І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. К.: "К.І.С.", 2004. – С. 16-25.
37. Протасова Н. Особистісна орієнтація в освіті педагогів // Рідна школа. – 1999. – № 1. – 144 с
38. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. - Харків: Основа, 2008.
39. Скавронський П. Зміст і структура поняття «картознавча компетенція» / Павло Скавронський // Географія та основи економіки в шк.. – 2009. – № 6. – С. 32 - 37.
40. Сорочан Т.М. Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів в системі післядипломної педагогічної освіти до роботи в умовах реформування галузі // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 50-56.
41. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором // Вибр. твори: В 5 т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 4. – С.391-626.

42. Тараненко І. Методи порівняльно-педагогічних досліджень // шлях освіти. – 2001. – № 2. – С. 17-21.
43. Типова освітня програма. Цикл І (1-2 класи) / за ред. Р. Б. Шияна. – К., 2018. – 84 с.
44. Тихомиров О. К. Эмоциональная регуляция мыслительной деятельности / О. К. Тихомиров, В. Е. Клочко // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 23–31.
45. Тімець О.В. Географічна освіта як основа формування життєвих компетенцій учнів // Географія та основи економіки в школі: науково-методичний журнал №6 2008, с.2-5.
46. Топузов О. Формування географічної компетентності учнів засобами проблемного навчання / Олег Топузов // Рідна школа. – 2008. – № 9. – С. 43 - 45.
47. Трубачева С.Е. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. К.: "К.І.С.", 2004. – С. 53-58.
48. Циулина М. В. Патриотическое воспитание школьников возможностями социообразовательной среды : монография / М.В.Циулина. – Челябинск : Цицеро, 2012. – 203 с.
49. Щербань Т. Модель компетентного випускника: г. «Завуч». – 2005.№28.
50. Яценко В. Формування й оцінювання ключових компетентностей учня на заняттях географії. / В. Яценко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. - № 2. – С. 79 - 82.
51. Хуторській А. Ключові освітні компетентності. Електронний ресурс.
52. Варакута О. М. Методика навчання географії (курс лекцій): Навчальний посібник. Переробл. і доповн. / Варакута О. М. – Тернопіль: Тайп, 2017. – 170 с.