

3. Лебедко В. К. Формирования пространственных представлений на занятиях рисунком в начальной стадии обучения : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Методика преподавания изобразительного искусства" / Лебедко Валерий Константинович. – Москва, 1985. – 20 с.
4. Рындин А. С. Исследования методов обучения передачи световоздушной среды : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Методика преподавания рисования" / Рындин Александр Семенович. – Москва, 1973. – 21 с.
5. Хогарт У. Анализ красоты / У. Хогарт. – Ленинград : Искусство, 1987. – 254 с.

References

1. Barsch A. Risunok v sredney hudozhestvennoy shkole / A. Barsch. – Moskva : Iskustvo, 1957. – 196 s.
2. Gotfrid B. Izobrazhenie figuryi cheloveka. Posobie dlya hudozhnikov, prepodavateley i uchashchisya/ Bammes Gotfrid. – Berlin : Folk und vissen, 1984. – 336 s.
3. Lebedko V. K. Formirovaniya prostranstvennyh predstavleniy na zanyatiyah risunkom v nachalnoy stadii obucheniya : avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : spets. 13.00.02 "Metodika prepodavaniya izobrazitel'nogo isskustva" / Lebedko Valeriy Konstantinovich. – Moskva, 1985. – 20 s.
4. Ryindin A. S. Issledovaniya metodov obucheniya peredachi svetovozdushnoy sredy : avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : spets. 13.00.02 "Metodika prepodavaniya risovaniya" / Ryindin Aleksandr Semenovich. – Moskva, 1973. – 21 s.
5. Hogart U. Analiz krasoty / U. Hogart. – Leningrad : Iskustvo, 1987. – 254 s.

УДК 378.091

ПРОГРАМУВАННЯ ЗМІСТОВО-ТЕХНОЛОГІЧНИХ ОСНОВ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ

I. Л. Пукас

orcid.org/0000-0001-6965-8896

У статті порушено проблему особливостей розвитку професійної компетентності вчителів на етапі переходу до інноваційних освітніх стандартів, зокрема, зацентовано увагу на особливостях змістово-технологічного забезпечення процесу, використовуючи можливості співпраці з вищими навчальними закладами. Представлено елементи програми експериментального навчання, форми та методи її реалізації, зокрема теоретико-практичний семінар «Педагогічні основи розвитку професійної компетентності вчителя», робота якого програмувалася в режимі компетентнісної освіти.

Ключові слова: компетентнісна освіта, професійна компетентність, професійний саморозвиток, змістово-технологічне забезпечення, особистісно орієнтований.

PROGRAMMING THE CONTENT AND TECHNOLOGICAL BASES OF INCREASING THE EFFECTIVENESS OF TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

I. L. Pukas

The article deals with the problem of peculiarities of algorithms' practical implementation, concerning the development of teachers' professional competence at the stage of transition from information-reproductive to innovative educational standards. Attention is paid to the peculiarities of the content-technological providing the process, using the cooperation possibilities with higher educational institutions of pedagogical direction. The elements of the author's program of experimental training are presented, focusing on the main theoretical principles, among which are the following: the priority of personally directed educational technologies; strengthening the tendency towards the transition of professional development into self-development; the orientation of professional development on the quality criterion, which integrally determines the level of specialist's professional competence. The article presents the forms and methods for implementing the program: organization of an effective system of methodological work with teachers, aimed at developing their theoretical competence, readiness for the professional activity of the innovative level; conducting theoretical and practical seminar «Pedagogical bases of professional teacher's development»; theoretical elaboration, testing and introduction of advanced educational technologies into their practice of professional activity; organization of individual and collective research on problems of optimization of teacher's professional activity, his professional development and self-development; cooperation with higher educational institutions on continuous updating the system of raising the teachers' competence level, providing innovative direction for their professional development and self-development. The work of the special course was programmed in a mode of competent, personally oriented education.

Keywords: competence education, professional competence, professional self-development, content-technological support, personally oriented education.

Актуальність проблеми дослідження теорії і практики підвищення професійної компетентності вчителя обумовлена, насамперед, тим, що у процесі переходу школи на інноваційні освітні технології, визначені концепцією «Нової української школи» (2017), конкретизовані в законі «Про освіту (2017)», необхідно забезпечити неперервність професійного розвитку та саморозвитку вчителя, посилюючи його здатність до прийняття інноваційних освітніх стандартів та технологій, формування особистісної, психологічної та предметної готовності до змін, забезпечуючи власну конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг. Як зазначається в концепції, «За експертними оцінками, найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями. Але українська школа не готує до цього» [3].

Проблема особливо актуальна для системи шкільної освіти, оскільки перший етап апробації концепції та програми Нової української школи починається з початкової освіти і підготовка вчителів до нових підходів щодо змістово-технологічного забезпечення освіти є пріоритетною потребою сьогодення. Як зазначає міністр освіти і науки України Лілія Гриневич, «Створення нового стандарту початкової освіти – це був складний крок, який передбачав переосмислення і застосування нових підходів... Зараз пілотування стандарту вже проходить у 100 школах. Водночас вона зазначила, що новий зміст освіти – це лише одна з частин Нової української школи. Не менш важливими є підготовка вчителів та нове освітнє середовище [4].

Отже, йдеться про системну підготовку вчителів до роботи за концепцією та технологіями компетентнісної освіти, пошуку шляхів та моделей підвищення професійної компетентності вчителів, використовуючи всі ресурсні можливості.

Сучасний етап переходу освіти всіх рівнів з інформаційно-репродуктивної на компетентнісну парадигму, починаючи з дошкільної та початкової, завершуючи післядипломною, означений фундаментальними напрацюваннями, які стосуються методології, теорії компетентнісної освіти та ситуативності, аспектності, тобто недостатнім рівнем забезпечення системності експериментально-практичних апробацій її моделей, адаптації до конкретних умов, реального рівня освітньої діяльності.

Фундаментальні дослідження з проблем компетентнісної освіти, інтеграційних процесів (як загальної так і професійної та післядипломної) належать І. Беху, І. Зязюну, М. Євтуху, В. Кременю, В. Луговому, Н. Ничкало, О. Пехоті, І. Підласому, С. Сисоевій, В. Олійнику, С. Подмазіну, В. Семиченко, І. Якиманській та ін. Проблеми взаємодії школи та вишу за різними напрямками модернізації взаємозалежних освітніх систем на компетентнісній основі були предметом досліджень таких науковців як Задорожна О. М., Мірошко О. П., Стефанович Л. О., Ямшинська Н. В. та ін.

Методологічні, теоретико-методичні, технологічні проблеми розвитку професійної компетентності вчителя є складною та багатоаспектною, тому різні напрямки, форми та методи професійного розвитку особистості були предметом наукових досліджень як вітчизняних науковців (Г. Балл, І. Зязюн, В. Моляко, Є. Мілерян, К. Платонов, О. Савченко, С. Сисоева, В. Семіченко та ін.), так і зарубіжних (Л. Бандура, С. Балей, Е. Зеср, Й. Лінгарт, Д. Міллер, Д. Супер та ін.).

Так, академік О. Савченко порушує системні проблеми впровадження ідей компетентнісного підходу в початкову освіту, фокусуючи увагу на проблемах практики організації освітнього процесу на компетентнісній основі. Представлені алгоритми впровадження ключових та предметних компетентностей у зміст і методіку початкової освіти, а також розроблено системний підхід до реалізації такої компетентності як «уміння вчитися». Внутрішні й зовнішні суперечності впровадження компетентнісного підходу пов'язані, з формуванням здатності та готовності вчителя працювати в системі компетентності освіти [5].

Практично всі дослідники солідарні з тим, що необхідність змістово-технологічної адаптації навчально-виховного процесу школи до інноваційних освітніх стандартів пов'язана не лише з необхідністю модернізації арсеналу педагогічних технологій, а і потребою системного формування здатності вчителів до ефективного їх використання. Так, дослідник В. Д. Шарко стверджує, що «Дослідження ж стану готовності вчителів фізики до формування компетентностей учнів, здійснене шляхом анкетування, засвідчило, що: а) понад 80% опитаних не усвідомлюють чітких відмінностей між знаннями і компетентностями; б) 75% не можуть описати відмінності у підходах до організації компетентнісно-орієнтованого навчального процесу; в) 77% вчителів, розуміючи, що поняття «компетентність» є ширшим за знання й уміння, оскільки включає ще й життєвий досвід і ціннісне ставлення, не знають як обирати технології для формування й збагачення цих складових компетентності» [6].

Метою статті є представлення апробованого варіанту в комплексі окремих найбільш важливих елементів сформованої моделі змістово-технологічного забезпечення процесу підвищення професійної компетентності вчителів, використовуючи можливості співпраці з закладами вищої педагогічної освіти.

Основу формування системи змістово-технологічного забезпечення розвитку компетентності вчителя складала розроблена структурно-функціональна модель, орієнтована на оптимізацію розвитку професійних

компетентностей вчителя, використовуючи потенціал взаємодії, співпраці школи та вишу, що реалізується на основі концептуальних позицій, на яких базується система особистостно орієнтованої, компетентнісної освіти, забезпечуючи інтеграцію професійної та особистісної складових в процесі формування та розвитку професійної компетентності вчителя. Модель базується на наступних принципах: пріоритетність особистісно орієнтованих освітніх технологій; посилення тенденції до переходу професійного розвитку в саморозвиток; формування концепції та технології професійної діяльності на основі «Я-концепції»; орієнтація професійного розвитку на критерії якості, що інтегрально визначають рівень сформованості професійної компетентності спеціаліста.

У рамках експериментального дослідження з проблеми теоретико-практичних засад розвитку професійної компетентності вчителів на етапі переходу до технологій інноваційної освіти розроблений та апробований підхід, відповідно до якого була реалізована спроба використати традиційні можливості школи, модернізувавши змістово-технологічне забезпечення процесу, а також додатково використати можливості співпраці з вищими навчальними закладами педагогічного спрямування, залучаючи викладачів до різних форм співпраці.

Основи розробки концепції та програми формувального експерименту полягали в тому, щоб забезпечити комплексний підхід до організації діяльності з зазначеного напрямку, який стосувався забезпечення мотиваційної основи експериментального навчання, відбору адекватного змісту, формування системи ефективних форм та методів організації діяльності, контролю та оцінювання рівня її ефективності, орієнтованих на формування компетентності вчителів із проблем переходу на стандарти та технології інноваційної освіти.

Виходили з припущення, що лише системно-діяльнісний підхід до організації навчання педагогів забезпечить підвищення їхньої професійної компетентності щодо оволодіння технологіями інноваційної, особистісно орієнтованої освітньої діяльності.

Основними напрямками роботи щодо оптимізації системи перманентного підвищення професійної компетентності вчителів школи використовуючи можливості спільної, узгодженої роботи з ВНЗ були: організація ефективної системи методичної роботи з учителями, спрямована на розвиток їхньої теоретичної компетентності, готовності до професійної діяльності інноваційного рівня; проведення теоретико-практичного семінару «Теорія і практика інноваційного розвитку освітньої діяльності (навчально-виховного процесу) школи»; навчально-методичне консультування вчителів керівниками школи, викладачами ВНЗ; теоретичне опрацювання, апробація та впровадження передових освітніх технологій у власну практику професійної діяльності; організація індивідуальних та колективних досліджень із проблем оптимізації професійної діяльності вчителя, його професійного розвитку та саморозвитку; співпраця з вищими педагогічними навчальними закладами щодо постійної оптимізації (оновлення) системи підвищення рівня компетентності вчителів, забезпечення інноваційної спрямованості їхнього професійного розвитку та саморозвитку.

Забезпечення вищого рівня інтеграції теоретичної та практичної складової системи професійного розвитку педагога, підвищення рівня його педагогічної компетентності здійснювалось в рамках поліфункціонального підходу, орієнтованого на реалізацію комплексу значущих для цього процесу функцій.

I – діагностична функція. Під діагностикою розуміємо сукупність способів, методів вивчення та оцінки рівня професійної компетентності педагога та здатності її реалізувати в практичній діяльності. Плануючи процес діагностування, виходили з необхідності визначення: рівня орієнтованості педагогів на інноваційні (компетентнісні, особистісно орієнтовані) стандарти організації педагогічного процесу; рівня психологічної та предметної готовності до професійного розвитку та саморозвитку; рівня теоретичних знань щодо організації педагогічного процесу компетентнісного рівня та їхньої мобільності в практичній діяльності; рівня ефективності традиційної системи професійного розвитку вчителя. Діагностика проводилась із використанням двох груп методів: перша група передбачала визначення рівня професійної компетентності вчителя, готовності до організації педагогічного процесу на особистісно орієнтованій основі і друга – рівня продуктивності організаційно-методичної системи школи щодо професійного розвитку та саморозвитку вчителя, рівень ефективності співпраці з ВНЗ.

Діагностування проводилось у три етапи: до впровадження нової системи змістово-технологічного забезпечення професійного розвитку вчителя в умовах співпраці з ВНЗ (має аналітичний характер, констатує наявний рівень готовності до професійного розвитку у зазначеному напрямі); під час здійснення професійного навчання (має конструктивно-перетворюючий характер та пов'язано з необхідними змінами, корегуванням у процесі організації професійного навчання та розвитку педагога); після реалізації розробленої системи професійного навчання (аналіз відповідності поставлених цілей отриманим результатам) [1]. У процесі діагностики був використаний такий комплекс методів: педагогічне

спостереження, опитування (анкетування, інтерв'ювання), тестування, метод конкретних ситуацій, метод творчих робіт, узагальнення незалежних характеристик.

II – інформаційно-когнітивна функція. Реалізація цієї функції передбачала інформування педагогів стосовно сутності інноваційної освіти, її принципової відмінності від традиційної, інформаційно-репродуктивної, необхідності фундаментальної теоретичної підготовки, яка забезпечить розуміння сутності концепції «Нової української школи», закону «Про освіту», відповідно, нової освітньої парадигми, механізмів її формування, практичної реалізації в педагогічній діяльності. Здійснювалось також інформаційне забезпечення щодо логіки переходу педагога від інформаційно-репродуктивного до особистісно орієнтованого, компетентнісного педагогічного процесу, форм та методів професійного розвитку та саморозвитку, які можуть забезпечити ефективність цього процесу.

III – консультативна функція. Значущість реалізації цієї функції важко переоцінити. Як відзначає Л. І. Даниленко, в українській освіті практично не освоєна практика консультування з питань інноватики, хоча потреба в цьому значна [2]. Процес консультування здійснювався в декілька етапів: перший етап – підготовка до консультування; другий етап – діагностика характеру та рівня проблеми; третій етап – збір даних, фактів, що мають пряме та опосередковане відношення до проблеми; четвертий етап – аналіз результатів діагностики та зібраної інформації; останній етап – розробка пропозицій щодо шляхів вирішення проблеми. При тому виходили з позиції, що консультування є продуктивним за умови, якщо воно є системним, перманентним, а також проводиться висококваліфікованими фахівцями, компетентними в питаннях теорії та практики організації педагогічного процесу на особистісно орієнтованій основі.

IV – функція координації. Будь-яка системна, багатовекторна робота неодмінно повинна координуватись, оскільки лише за такої умови вона буде цілеспрямованою, результативною. Координація передбачає наявність єдиного центра, який бере на себе відповідальність за формування концепції, проектування перспектив, планування поетапного поступу до кінцевого результату діяльності. У рамках експериментального навчання основні функції координації здійснювала ініціативна група, створена з педагогів-новаторів, заступника директора, викладачів ВНЗ.

Важливо було врахувати і той факт, що складність переходу на компетентнісну, особистісно орієнтовану освіту передусім полягає в тому, що технологічна схема переходу кожного вчителя на інноваційні технології буде індивідуальна, виходячи хоча б із таких позицій: 1. Професіоналізм учителя ґрунтується на його компетентності (інтеграція особистісного та професійного), педагогічна діяльність, як і процес її формування, означені творчим підходом, оскільки основним його суб'єктом виступає вчитель. 2. У кожного вчителя свій рівень сформованості професійної діяльності (рівень актуального розвитку в динаміці професійного становлення), тому йдеться про різний рівень наближення до особистісно орієнтованих технологій, різний особистісний потенціал, рівень психологічної та предметної готовності до їх практичного застосування. 3. Кожен учитель перебуває в умовах різних освітніх середовищ (більшою або меншою мірою сприятливих для інноваційної діяльності).

Також при визначенні рівня готовності вчителя до інноваційної педагогічної діяльності компетентнісного рівня важливо було одразу діагностувати два рівні: а) актуальний рівень психологічної та предметної готовності вчителя до компетентнісної освіти; б) рівень орієнтованості навчального закладу на інноваційну діяльність, наявність конкретної програми розвитку системи освіти в зазначеному напрямі та умови забезпечення ефективності її реалізації.

Система експериментального навчання розроблялася, виходячи з позиції, згідно з якою формування високого рівня професійної компетентності вчителя з проблем особистісно орієнтованої освітньої діяльності формується через забезпечення: потреби в перманентності професійного росту; позитивного ставлення до особистісно орієнтованої, компетентнісної освіти, прийняття її стандартів; розуміння сутності інноваційних, інтерактивних освітніх технологій (знання їх базових ідей, концептуальних та теоретичних основ, вміння інтерпретувати сутність, базуючись на фундаментальних теоретичних основах педагогічного процесу); розуміння логіки процесу професійного розвитку та саморозвитку: потреба – здатність – реальний досвід; аналізування власної практики професійної діяльності в контексті особистісно орієнтованих освітніх стандартів: а) уміння теоретично осмислити практику власної професійної діяльності; б) формування вчителя як суб'єкта професійної діяльності (особистісно означені концепція, методика, стиль); в) продуктивності процесу професійного саморозвитку, сформованості стратегічних орієнтирів, наявності програми професійного саморозвитку.

Системотвірним компонентом експериментального навчання була програма «Педагогічні основи розвитку та саморозвитку професійної компетентності вчителя», яка розроблялася та проводилася викладачами ВНЗ та вчителями школи, що мають високу професійну компетентність та працюють за інноваційними технологіями, і передбачала оволодіння базовими теоретичними знаннями, що сформулюють правильні позиції в практичній організації педагогічного процесу (його моделюванні, апробації моделей, аналізуванні рівня їхньої ефективності).

Ідея та, відповідно, методика поєднання теоретичної та практичної складових програми, у цьому контексті – важливість співпраці вчителів та викладачів-науковців переслідувала мету довести педагогам-практикам важливість розуміння сутності інноваційної освіти, без якого впровадження технологій компетентнісної, особистісно орієнтованої освіти не може бути ефективним (як у системі інформаційно-репродуктивної освіти). Обумовлюється означена позиція тим, що особистісно орієнтована освіта принципово відрізняється від традиційної інформаційно-репродуктивної і усвідомити її суть можна лише на основі розуміння її теоретичних основ, а не простого ознайомлення з технологічними схемами її реалізації.

Отже, основним завданням програми було усвідомлене оволодіння теорією педагогічного процесу, в основі якого – принципи компетентнісної, особистісно орієнтованої освіти, формування психологічної та предметної готовності вчителя до практичного її використання.

На початку програми й впродовж її реалізації важливо було підтримувати ставлення до теоретичного знання як до основного орієнтиру, що дасть можливість підготувати себе до ефективної організації практичної педагогічної діяльності. Водночас, необхідно було сформулювати ставлення до педагогічної теорії як до фундаменту системи професійної самоосвітньої діяльності, яка дасть можливість осмислити себе в контексті концепції особистісно орієнтованого педагогічного процесу, визначити свій актуальний та потенціальний рівень, а також пріоритети професійного саморозвитку, сформулювати відповідне педагогічне мислення, професійну свідомість. Для цього необхідно було: 1. На початку експерименту дати вчителям всю необхідну інформацію про основне призначення, зміст експериментальної програми, логіку та методику її реалізації, а також чіткі орієнтири стосовно змістової та процесуальної основи оцінювання рівня компетентності вчителя з питань, що складають своєрідний змістовий модуль. 2. Вивчення кожного смислового блоку програми (модуля) починалося з того, що вчителем забезпечувалося розуміння місця та призначення модуля в структурі формування педагогічної компетентності та варіантах його об'єктивації на практиці. Важливо було періодично доводити вчителю, чим він ризикує в разі недооцінки значущості того чи іншого об'єму конкретного знання і при тому оперувати не лозунгами, а виключно практичною доцільністю. 3. Важливо було постійно підтримувати особистісну активність учителя, доведенням простої закономірності, яка пояснює, що неусвідомлене (формально засвоєне) знання ніколи не стане активним: таке навчання – марна трата часу. Вирішальною тут передбачалась особистісна зацікавленість вчителя у цьому виді роботи, його здатність до самоорганізації, мобілізації внутрішніх можливостей. 4. Практика педагогічного процесу постійно трактувалася як основа доцільності теоретичного знання і критерій визначення його дієвості.

Були використані наступні принципи відбору та структурування змістових основ курсу: принцип забезпечення логіки розвитку та структурної цілісності педагогічного знання; принцип максимального змістового та структурного наближення теорії до реальної педагогічної діяльності; принцип забезпечення пріоритетності практичної діяльності у вивченні теоретичного знання та визначенні рівня його усвідомленості; принцип забезпечення максимальної усвідомленості логіки та змісту оволодіння інноваційною освітньою технологією кожним вчителем, умов для його професійного самопізнання та самореалізації. Виходячи з зазначених цільових установок та принципів їх реалізації, ми умовно поділили експериментальну програму і, відповідно, спецкурс на чотири модулі як смислові блоки: 1) Основні тенденції розвитку педагогічної теорії і практики компетентнісної освіти. 2) Компетентнісний підхід до організації навчання, умови забезпечення його особистісної орієнтованості. 3) Теоретичні основи особистісно орієнтованого виховання, практика їх реалізації в умовах сучасного освітнього закладу. 4) Оптимізація власної концепції та методики професійної діяльності на основі теорії компетентнісної, особистісно орієнтованої освіти.

Узагальнюючи та теоретично обґрунтовуючи результати апробації сформованої моделі розвитку професійної компетентності вчителя, дійшли висновку, що продуктивність будь-якої системи післядипломної освіти буде високою, якщо вона виступатиме структурним компонентом цілісної неперервної освіти і буде формуватись на єдиних концептуальних засадах з іншими її ланками (системою середньої освіти, вищою). Неперервність освіти забезпечується за рахунок: наявності єдиної концепції розвитку освітньої системи; забезпечення наступності всіх ступенів освітньої діяльності; узгодження системи професійної освіти вчителя в ВНЗ та його професійного саморозвитку в школі, формування єдиних освітніх стандартів; максимального врахування проблем професійної освіти в ВНЗ в процесі формування системи післядипломної освіти в школі; формування мобільності особистості вчителя, потреби та здатності до самоосвіти; орієнтованості системи післядипломної освіти на професіоналізм вчителя, досягнення успіху в практичній діяльності; формування позиції вчителя як суб'єкта творення своєї концепції та технології професійної діяльності; стимулювання діяльності вчителя з підвищення рівня професійної компетентності; запровадження комплексного моніторингу за якістю освітньої діяльності школи, вчителя.

Література

1. Внутрішкільне управління: теорія і опыт педагогічних і управленческих інновацій / Под. ред. Н. В. Горбуновой. – Москва : Новая школа, 1995. – 112 с.
2. Даниленко Л. І. Методологічні та методичні засади освітніх інновацій: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. праць. – Київ : Логос, 2001. – Вип. 5. – С. 17-21.
3. Концепція Нової української школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>.
4. Новий Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2330691-grinevic-anonsuvala-novij-standart-pocatkovoi-osviti.html>.
5. Савченко О. Упровадження компетентнісного підходу в початкову освіту : здобутки і нерозв'язані проблеми / О. Савченко // Рідна школа : щомісяч. наук.-пед. журн. – 2014. – № 4/5. – С. 12-16.
6. Шарко В. Д. Компетентнісно-орієнтоване навчання фізики учнів і студентів як методична проблема / В. Д. Шарко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна / [Редкол.: П. С. Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін.]. – Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. – Вип. 21. Дидактика фізики як концептуальна основа формування компетентнісних і світоглядних якостей майбутнього фахівця фізико-технологічного профілю. – С. 64-69.

References

1. Vnutryshkolnoe upravlenye: teoriya y opyt pedahohycheskykh y upravlencheskykh ynnovatsyi / Pod. red. N. V. Horbunovoi. – Moskva : Novaia shkola, 1995. – 112 s.
2. Danylenko L. I. Metodolohichni ta metodychni zasady osvitynih innovatsii: idei, realii, perspektyvy : zb. nauk. prats. – Kyiv : Lohos, 2001. – Vyp. 5. – S. 17-21.
3. Kontseptsiiia Novoi ukrainskoi shkoly [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>.
4. Novyi Derzhavnyi standart pochatkovoї zahalnoi osvity [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2330691-grinevic-anonsuvala-novij-standart-pocatkovoi-osviti.html>.
5. Savchenko O. Upravdzhennia kompetentnisnogo pidkhdou v pochatkovu osvitu : zdobutky i nerozviazani problemy / O. Savchenko // Ridna shkola : shchomisiach. nauk.-ped. zhurn. – 2014. – № 4/5. – S. 12-16.
6. Sharko V. D. Kompetentnisno-orientovane navchannia fizyky uchniv i studentiv yak metodychna problema / V. D. Sharko // Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnogo universytetu imeni Ivana Ohiiienka. Seriiia pedahohichna / [Redkol.: P. S. Atamanchuk (holova, nauk. red.) ta in.]. – Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohiiienka, 2015. – Vyp. 21. Dydaktyka fizyky yak kontseptualna osnova formuvannia kompetentnisnykh i svitohliadnykh yakosteī maibutnoho fakhivtsia fizyko-tekhnohichnoho profiliiu. – S. 64-69.

УДК 372.8+811.111

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ
МОВИ

Л. Г. Смовженко

orcid.org/0000-0003-2400-8990

У статті розглянуто деякі аспекти реалізації компетентнісного підходу в підготовці майбутніх учителів англійської мови. Окреслено основні компоненти у викладанні англійської мови: виховний, розвивальний, освітній та практичний. Розкрито основні принципи технології комунікативного методу навчання англійської мови. Головною метою системи підготовки педагогічних кадрів є формування професійної компетентності майбутніх вчителів у відповідності зі визначеними стандартами, що передбачає розвиток їхнього творчого потенціалу, педагогічної майстерності, підвищення інтелектуального і загальнокультурного рівня. Підготовка майбутніх учителів англійської мови в умовах компетентнісного підходу сприяє формуванню в них здатностей розв'язувати професійні завдання, підсилює практичну спрямованість освіти, підкреслює роль досвіду, висуває на перший план не лише інформованість, а й уміння вирішувати життєві та професійні проблеми. При підготовці компетентного вчителя англійської мови необхідно реалізувати власне комунікативне навчання спілкування цією мовою і виходити з основних принципів компетентнісного підходу.

Ключові слова: компетентність, комунікативність, мовленнєва спрямованість, функціональність, ситуативність, особистісна орієнтація, моделювання.