

4. Коряк Н. П. Социально-психологические проблемы деловых игр / Коряк Н. П., Гинзбург Я. С. // Педагогика и психология игры : межвузовский сборник научных трудов. – Новосибирск: Изд. НГПИ, 1983. – 128 с.
5. Кларин М. В. Инновации в обучении. Метафоры и модели... Анализ зарубежного опыта / Михаил Кларин. – М. : Наука, 1997.
6. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике / [обзор монографии] [Электронный ресурс]. – Режим доступа к статье.: <http://works.tarefer.ru/64/100030/index.html>
7. Кулагина С. А. 100 игр по истории / С. А. Кулагина. – М: Просвещение, 1967.– 277 с.
8. Тюков А. А. Организационные обучающие игры и моделирование процессов социального развития личности / А. А. Тюков // Игровое моделирование: Методология и практика / [под ред. И. С. Ладенко]. – Новосибирск: Наука. 1987. — С.51-61
9. Усова А. П. Роль игры в воспитании детей / А. П.Усова / [под ред. А. В. Запорожца]. – М.: Просвещение, 1976. – 96 с.
10. Шмаков С. А. Игры учащихся – феномен культуры / С. А. Шмаков.– М.: Новая школа, 1994.– 240с.
11. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин – М.: 1978

УДК 371.132:37.03

Сидельник Н.В.
аспірантка Інституту педагогіки
Національної академії
педагогічних наук України

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті аналізується компетентнісно-орієнтований підхід до навчання в педагогіці. Розкривається сутність понять «компетенція», «компетентність» та «професійна компетентність» учителя історії.

Ключові слова: компетентність, компетенція, ключові компетентності, загально-галузеві компетентності, предметні компетентності, професійна компетентність.

Сидельник Н.В. ПРОФЕСИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье анализируется компетентностно-ориентированный подход к учебе в педагогике. Раскрывается сущность понятий «компетенция», «компетентность» и «профессиональная компетентность» учителя истории.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, ключевые компетентности, общеотраслевые компетентности, предметные компетентности.

Sidel'nik N.V. PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHER OF HISTORY AS PEDAGOGICAL PROBLEM

In the article is analysed kompetentnisno-oriented going near studies in pedagogics. Essence of concepts «jurisdiction», «competence» and «professional competence» of teacher of history, opens up.

Keywords: a competence, jurisdiction, is key a competence, zagal'no-galuzevi a competence, subject a competence.

Стрімке зростання інформатизації суспільства, швидкий розвиток науки, техніки і виробництва потребують якісного зростання інтелектуального потенціалу сучасної людини, а відтак – модернізації змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх вчителів. Одним із стратегічних напрямків реформування вітчизняної освіти є компетентісний (особистісно орієнтований за своєю природою) підхід.

Мета статті полягає у визначенні сутності професійної компетентності майбутнього вчителя історії.

Першочергово зазначимо, що аналіз праць, присвячених розвитку компетентнісно-орієнтованого навчання (А.Хуторський, Дж.Равен, Р.Уайт, А.Маркова, І.Зимня), дає можливість умовно поділити цей процес на **три етапи** :

Перший етап (1960 – 70-ті роки ХХ століття), коли вперше в науковій літературі з'являються поняття „компетентність“, „компетенція“ і розпочинається наукова робота над виділенням та систематизацією різних видів компетентностей. Відзначається, що діяльність людини, зокрема засвоєння нею будь-яких знань, умінь і навичок, складається з конкретних дій, операцій, що їх виконує людина. Причому, виконуючи їх, розмірковуючи над їх виконанням, усвідомлюючи потребу в них та оцінюючи їх важливість для себе або для суспільства, людина тим самим розвиває компетентність у тій чи іншій життєвій сфері, де вона відчуває себе здатною ефективно функціонувати (тобто є компетентною), реалізуючи себе через так звані „ключові“ чи життєві компетентності. Якщо ж компетентність поширюється на вужчу сферу, наприклад, у рамках певної навчальної дисципліни, то можна говорити про предметну чи галузеву компетентність. Отже, компетентність – це результативно-діяльнісна характеристика освіти, нижнім порогом, рівнем компетентності якої є досягнутий рівень діяльності випускника, що необхідний і достатній для мінімальної успішності в досягненні його результату [13,15–21]; **Другий етап** (1970–90 – ті роки ті роки ХХ століття), у період якого вдалося створити перелік ключових компетенцій. Зокрема, Джон Равен в своїй книзі „Компетентність в сучасному суспільстві“

дає розгорнуте тлумачення цього терміну, а також наводить список 39 компетентностей, особливу увагу зосередивши на категоріях „готовності”, „впевненості”, „здатності”, „відповідальності” людини [15];

Третій етап (кінець 80-х – початок 90-х рр. XX ст.), де була спроба визначити компетентності як певний освітній результат, домінантою якого, попри деякі розбіжності в наукових підходах, є визнання досліджень у США, вченими яких визначають *три основних компоненти* в компетентнісній освіті (формування знань, умінь і цінностей особистості), де компетенція виступає головною складовою компетентнісно-орієнтованого навчання. При цьому, система компетентностей в освіті має *ієрархічну структуру*, рівні якої складають [13; 15 – 25]:

ключові компетентності (міжпредметні та надпредметні компетентності), які визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культурнодоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи актуальні індивідуальні, соціальні та інші проблеми;

загально-галузеві компетентності, які набуває особа упродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі у всіх класах середньої школи, вищого навчального закладу і які відбиваються у розумінні „способу існування” відповідної галузі – тобто того місця, яке ця галузь займає у суспільстві, а також уміння застосовувати їх на практиці в рамках культурнодоцільної діяльності для розв'язування індивідуальних та соціальних проблем;

предметні компетентності, які набуває особа упродовж вивчення того чи іншого предмету, навчальної дисципліни у всіх класах середньої школи, вищого навчального закладу протягом конкретного навчального року або ступеня навчання [12, 2 – 6].

Відтак, поняття „компетенція” та „компетентність” трактуються по-різному. Так, словник іноземних слів розкриває поняття „компетентний” як такий, що володіє компетенцією – колом повноважень певної галузі, особи або колом справ: competent (франц.) – компетентний, правомірний; competens (лат.) – відповідний, здібний; competence (англ.) – здібність (компетенція) [19, 295].

Ожегов в „Словнику російської мови” розкриває поняття „компетентність” як похідне від прикметника „компетентний” – знаючий, обізнаний, авторитетний в певній галузі [11, 265]. Поняття „компетентність” в широкому розумінні цього слова означає досконале знання своєї справи, суті роботи, яка виконується, складних зв'язків, явищ і процесів, можливих способів і засобів досягнення окреслених цілей. У зміст компетентності включається рівень базової і спеціальної освіти, стаж роботи, уміння акумулювати широкий життєвий і професійний досвід, знання можливих наслідків конкретного способу впливу на особистість.

У більшості зарубіжних досліджень останніх років (Cl.Beelische, M.Linard, B.Rey, L.Turkal, M.Joras і ін.), поняття „компетенція” трактується не як набір здібностей, знань та вмінь, а як здібність чи готовність мобілізувати усі ресурси (організовані в систему знання та вміння, навички, здібності і психологічні якості), необхідні для виконання завдання на високому рівні, адекватні конкретній ситуації, тобто відповідно до цілей і умов перебігу процесу [1,31–32].

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performans and Instruction) поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок та відносин, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, спрямовані на набуття певних стандартів у галузі професії або виду діяльності [14, 19–20]. Для того, щоб полегшити процес оцінювання компетентностей, Департамент пропонує виділити з цього поняття такі індикатори, як *набуті знання, вміння, навички та навчальні досягнення*. Експерти програми "DeSeCo" визначають поняття компетентності (competency) як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби і виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на комбінації (поєднанні) взаємовідповідних пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії. Ця схема є прикладом побудови внутрішньої структури компетентності, орієнтованої на потреби ("DeSeCo", 2002) [14, 22].

Слід звернути увагу, що в перекладі з латинської мови слово „competentia” означає коло питань, з якими людина добре обізнана, має певний досвід, відомі російські вчені А.Хуторський та В.Краєвський трактують „компетентність” у певній галузі як „володіння відповідними знаннями й здібностями, які дозволяють ґрунтовно судити про цю галузь і ефективно діяти в ній” [6, 9], тобто компетентність є результатом набуття компетенції.

Ґрунтовним науковим підходом відзначається розгляд поняття „компетентності” Міжнародною комісією Ради Європи, якою було сформульовано перелік ключових компетенцій з використанням логічно визначеного ряду: *вивчати – шукати – думати – співпрацювати – діяти – адаптуватись* [10, 15]. При цьому, перелік восьми ключових компетенцій для навчання упродовж життя, якими повинен володіти кожний європеєць, визначені як робочою групою по підготовці звіту Європейській раді в Стокгольмі, так і Єврокомісією, що включає:

- навички рахування та письма / компетенція в галузі рідної мови;
- базові компетентності в галузі математики, природничих наук та технології / математична і фундаментальна природничо-наукова та технічна компетенції;
- іноземні мови /компетенція в сфері іноземних мови;

- використання інноваційних технологій / або інформаційні та комунікаційні технології / комп'ютерна компетенція;
- здатність та уміння навчатись /навчальна компетенція;
- соціальні навички / міжособистісна, міжкультурна та соціальна компетенції, а також громадянська компетенція;
- підприємницькі навички /компетенція підприємництва;
- загальна культура та етика / культурна компетенція [24; 4–8].

Узагальнивши здобутки європейських і вітчизняних учених, учасники робочої групи з питань запровадження компетентнісного підходу, створеної в рамках проекту ПРООН „Освітня політика та освіта „рівний – рівному”, запропонували орієнтовний перелік з 7 ключових компетентностей:

- уміння вчитися;
- загальнокультурна;
- громадянська;
- підприємницька;
- соціальна;
- компетентності з ІКТ;
- здоров'язберігаюча [2, 90].

В Україні серед ключових компетентностей, які сьогодні визначені як орієнтири для виявлення результативності освітнього процесу, є: *навчальна, соціальна, компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій, економічна (підприємницька), загальнокультурна, валеологічно-оздоровча та громадянська* [17].

Таким чином, компетенція та компетентність є взаємодоповнюючими та взаємообумовлюючими поняттями. Компетентність, як і компетенція, є інтегральною характеристикою особистості, здобутими нею якостями, де *узагальнюючою категорією двох понять виступає діяльність*. Тобто компетенція є сферою відношень, що існують між знанням та дією у практичній, професійній діяльності випускника ВНЗ. Отже, без знань немає компетенції, проте не кожне знання і не в будь-якій ситуації проявляє себе як компетенція.

Науково обґрунтоване вирішення зазначених проблем детермінувало переосмислення в питаннях модернізації вищої освіти у контексті Болонського процесу. У матеріалах Болонського процесу підкреслюється, що використання терміна „компетентність” або „компетенція” для визначення цільових установок вищої освіти знаменує зрушення від суто (або переважно) академічних норм оцінювання до комплексної оцінки професійної і соціальної підготовленості випускників ВНЗ. Це зрушення означає трансформацію системи вищої освіти у напрямі більшої адаптації до світу праці в довгостроковій перспективі, а також до освоєння освіти упродовж усього життя [18] Результатом освіти „повинно бути становлення людини, здатної до співпереживання, готової до вільного гуманістично орієнтованого вибору, індивідуального інтелектуального зусилля і самостійної, компетентної і відповідальної дії в політичному, економічному, професійному і культурному житті, яка поважає себе й інших, терпима до представників інших культур і національностей, незалежна в думках і відкрита для іншого погляду й несподіваної думки” [5, 51].

Традиційна орієнтація професійної освіти на підготовку фахівців не може забезпечити такої готовності, тому виникає проблема перегляду цільових установок, уточнення критеріїв їх професійної підготовки, заснованих на компетентнісному підході. Щоб перейти до більш цілісної моделі освіти, де ключовими орієнтирами є досвід, компетентність, суб'єктність, необхідна не заміна однієї моделі іншою, а постійне співіснування *двох парадигм – знаннєво-предметної і культурно-компетентної*.

Нині системи освіти різних країн Європи, у т.ч. й України, при усій їх культурно-національній різноманітності і специфіці економічного розвитку характеризують *дві тенденції*, а саме: *по-перше*, перехід до професійних стандартів, що ґрунтуються на високих результатах; *по-друге*, системний опис кваліфікацій в термінах професійних компетенцій.

Відтак, МОН України, Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти у 2008 році розроблено „Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти” (надалі – ГСВО), у основі нового покоління якого покладено компетентнісний підхід через формування нової системи діагностичних засобів із переходом від оцінки знань до оцінки компетенцій та визначення рівня компетентності в цілому [3, 2–8]. Запропоноване в європейському проекті TUNING „...поняття компетенцій включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті) ”.

Отже, поняття „компетенція” включає не тільки когнітивну й операційно-технологічну складові, але й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову сторони (результати освіти, знання, уміння, систему ціннісних орієнтацій). У формуванні компетенції вирішальну роль відіграє не тільки зміст освіти, але також і освітнє середовище вищих навчальних закладів, організація освітнього процесу, освітні технології, включаючи самостійну роботу студентів тощо. Треба підкреслити узагальнений, інтегральний характер поняття „компетенція” стосовно понять „знання”, „уміння”, „навички”. Отже :

„компетентність” – це інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника вузу для виконання діяльності в певних професійних та соціально-особистісних предметних областях (компетенціях), який визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду у певному виді діяльності;

„компетенція” включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної області, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід’ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті). Це предметна область, у якій індивід добре обізнаний і в якій він проявляє готовність до виконання діяльності;

професійні компетенції – це компетенції (загально-професійні – КЗПе; спеціалізовано-професійні – КСП), які можуть мати узагальнений характер, притаманний професіоналу (фахівцю) взагалі або з певного класу (підкласу, групи) професій, а також визначаються вимогами конкретних професійних стандартів певної професії або (у разі їх відсутності) експертним шляхом за пропозиціями відповідних робочих груп на основі європейських аналогів та кваліфікаційною характеристикою професії працівника (за ДКХПП або запропонованою та узгодженою з МПСП)[3, 8–12].

У теорії педагогічної освіти поняття “професійна компетентність” використовується паралельно з такими поняттями як “професіоналізм”, “педагогічна майстерність”, “готовність до професійної діяльності”. Характеризуючи одну й ту ж проблему, означені педагогічні категорії мають особливі змістові відтінки і вживаються у різних контекстах.

Рівень професійної компетентності передбачає не лише конкретну обізнаність та поінформованість людини у професійній сфері, а й успішне розв’язання складних проблем, які виникають при засвоєнні нових сучасних технологій, у стосунках з іншими людьми, при виконанні професійних обов’язків. Він може розглядатись як певна модель результату професійної освіти та вирішальна умова і показник успішності людини в житті взагалі й у професійній діяльності зокрема.

Г. Козберг, досліджуючи проблеми формування професійної компетентності вчителя, виділив такі суттєві ознаки поняття „компетентність”:

- знаючий, володіючий ґрунтовними знаннями в певній галузі;
- ерудований;
- визнаний авторитет у певній галузі, якому –небудь питанні;
- досвідчений; той, хто має право відповідно до своїх знань або повноважень робити або вирішувати що–небудь, оцінювати що–небудь [4, 22].

В.Сластьонін, визначаючи поняття „професійна компетентність вчителя”, зауважує, що дане поняття виражає єдність теоретичної і практичної готовності педагога до здійснення професійної діяльності, характеризує рівень його професіоналізму [540]. Структуру професійної компетентності вчителя можна визначити через педагогічні вміння, які В.Сластьонін об’єднує в чотири групи:

- 1) вміння „перетворювати” зміст об’єктивного процесу виховання в конкретні педагогічні завдання;
- 2) вміння побудувати примусити діяти логічно завершену педагогічну систему;
- 3) вміння виділяти і встановлювати взаємозв’язки між компонентами і факторами виховання при запуску їх в дію;
- 4) вміння обліку і оцінки результатів педагогічної діяльності [16, 5].

Н.Ничкало під професійною компетентністю вчителя розуміє «гармонійне поєднання знань з навчальною дисципліною, дидактики і методики викладання, а також умінь і навичок культури педагогічного спілкування» [9,8]. У структурі професійної компетентності вчителя вона вирізняє дві підструктури: діяльнісну (знання, вміння, навички і здібності особистості, необхідні для здійснення педагогічної діяльності) та комунікативну (знання, вміння, навички, потрібні вчителю для успішного педагогічного спілкування).

Так, під професійною компетентністю відомий психолог А.Маркова розуміє працю вчителя, в якій на достатньо високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість вчителя; в якій досягаються позитивні результати в навчанні та вихованні школярів [8]. У роботі дослідниці чітко визначаються компоненти компетентності: особистість вчителя, педагогічна діяльність, педагогічне спілкування і два компоненти, які характеризують результативність праці педагога – навченість і вихованість учнів. У кожній із сторін праці вчителя автором виокремлюються наступні складники:

- 1) професійні (об’єктивно необхідні) психологічні й педагогічні знання;
- 2) професійні (об’єктивно необхідні) педагогічні вміння;
- 3) професійні психологічні позиції, установки вчителя, що їх вимагає від нього професія;
- 4) 4) особистісні особливості, які забезпечують рівень оволодіння вчителем професійними знаннями і вміннями [8].

А.Маркова наголошує на тому, що знання та вміння – це об’єктивні характеристики праці вчителя, а позиції та особистісні особливості – суб’єктивні характеристики, необхідні для його відповідності вимогам професії. Співвідношення тих та інших автор називає “психологічним модулем” професії педагога, який може бути визначений у кожному із блоків професійної компетентності (педагогічна діяльність вчителя, педагогічне спілкування вчителя, особистість вчителя, навченість школярів, вихованість школярів).

Таким чином, кожен із блоків компетентності можна охарактеризувати за допомогою аналізу своєрідності об'єктивно необхідних знань та вмінь будь-якого педагога, його суб'єктивних позицій і психологічних особливостей. До останніх автор відносить педагогічне мислення, спостережливість, рефлексію, самооцінювання, цілепокладання, спрямованість особистості та інші.

За визначенням К.Баханова в сучасній педагогічній та методичній літературі існують різні підходи до визначення ступеня професійної компетентності вчителя історії:

– як сукупності компетенцій, набутих шляхом опанування змісту різних комплексів предметів: спеціальна (у галузі предмета, що вивчається), методична (способи формування знань, умінь, навичок), психолого–педагогічна (сфера навчання), диференціально–педагогічна (мотиви, здібності тих, кого навчають), рефлексійна або аутопсихологічна компетентність (Н. Кузьмін, Ю. Громко, В. Давидов);

– як діяльності в умовах, що постійно змінюються: концептуальна (розуміння теоретичних основ діяльності), інструментальна або технічна (володіння базовими професійними вміннями); інтегративна (здатність поєднувати теорію і практику, визначати пріоритети), інтеграційна (розуміти соціальне і культурне середовище), адаптивна (уміння передбачати зміни і бути заздалегідь до них готовим), комунікативна (уміння ефективно використовувати засоби спілкування) (Р. Хайгерн, А. Мейхью та ін.);

– як поєднання особистісних (ціннісно–сміслова орієнтація, інтеграції (структуризація, актуалізація та розширення знань), громадянськості, самовдосконалення особистісної та предметної рефлексії), комунікативних (взаємодії з суспільством і спілкування); діяльнісний (постановка, розв'язання пізнавальних завдань, планування, проектування та моделювання діяльності тощо) компетентності (І. Зимняя);

– як сукупність здібностей реалізовувати окремі компоненти процесу навчання як складові цілісної педагогічної системи: аксіологічна (гуманістична ціннісна орієнтація вчителя); когнітивна (предметні, психолого–педагогічні знання на рівні готовності їх застосування), аутопсихологічна або мотиваційна (прагнення до самореалізації та успіху у професійній діяльності), комунікативна (здібність до педагогічного спілкування), процесуальна або операційно–технологічна (здійснення навчально–виховного процесу) компетентності (Н. Лалак та ін.) [7].

Отже, наукові дослідження з проблеми професійної компетентності показали, що за наявної різниці поглядів на цю проблему авторів єднає те, що професійна компетентність – це цілісне багатофакторне і багатоструктуроване утворення, яке в своїй структурі містить аспекти особистісного, гносеологічного, діялісно–творчого, комунікативного, прогностичного характеру. Треба підкреслити, що продуктом компетентності педагога є особистість з високим рівнем професійної підготовленості, ефективної взаємодії з дітьми в конкретних умовах життя, в тому числі етнокультурних.

Література

1. Гавришак Г. Р. Компетентність та ключові компетенції викладача ВНЗ / Г. Гавришак. Матеріали регіонального науково–практичного семінару „Професійні компетенції та компетентності вчителя”, 28–29 листопада 2006 р. – Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2006– С. 31– 32.
2. 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.90.;
3. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти/ За загальною редакцією В.Д.Шинкарука. Укладачі: Я.Я.Болубаш, К.М.Левківський, В.Л.Гуло, Л.О.Котоловець, Н.І.Тимошенко.. – К.: МОН України, ПТіЗО, 2008. – С. 2 – 8.
4. Козберг Г.А. Проблема формирования профессиональной компетентности учителя /Г. Козберг. – Автореф. дис.канд. пед.наук. – М., 2000.
5. Краевский В.В. Общие основы педагогики: / В.Краевський Учебное пособие для студентов и аспирантов педвузов. М. – Волгоград: Перемена, 2002. – 163 с.
6. Краевский В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / Хуторской А.В. // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3 – 10.
7. Лалак Н.В. Методика формування професійної компетентності майбутнього вчителя у процесі навчання /Н. Лалак. – Дисер. канд. пед.наук. – К., 2009. –192 с.
8. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова // Сов. педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–88
9. Ничкало Н.Г. Педагогіка вищої школи: крок у майбутнє: [монографія] / Нелля Григорівна Ничкало. – К. : Вища школа, 2001. – 456 с.
10. Овчарук О.В. Развитие компетентного подхода: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: „К.І.С.”, 2004. – 112с.
11. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю.Шведовой. – М.: Советская энциклопедия, 1973. – 846с.
12. Пометун О.І. Компетентнісний підхід до оцінювання рівнів досягнень учнів / О. Пометун. – К.: Презентація на нараді Центру тестових технологій 19.10. 2004 р. – 10 с.
13. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн /О. Пометун Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: „К.І.С.”, 2004. – С. 15–25.
14. Пометун О.І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки /О. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів . – 2005. – № 23. – С. 20.
15. Сень Л.В. Развитие компетентно ориентированного навчання за кордоном / Л.Сень Матеріали регіонального науково–практичного семінару „Професійні компетенції та компетентності вчителя”, 28–29 листопада 2006 р. – Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2006– С. 14– 17.

16. Сластенин В.А. Педагогика: /Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – М.: Школа–Пресс, 1998. – 512с.
17. Смагіна. Громадянська компетентність у контексті особистісного виміру. Доступ: <http://studentam.net.ua/content/view/7332/97/>
18. Тушева В.В. Компетентнісний підхід в системі вищої педагогічної освіти /Матеріали Міжнародної науково–практичної інтернет– конференції „Інтегративний характер ціннісних вимірів освіти в стандартах Болонського процесу”, травень 2008 року. – Бердянськ: Бердянський державний педагогічний університет. Доступ: http://www.bdpu.org/scientific_published/conf_2008.
19. Современный словарь иностранных слов. – СПб.: Дуэт, 1994. – 752 с.295].

УДК 371.311

Деркачов Ю.А.

викладач кафедри методики викладання суспільних дисциплін Сумського державного педагогічного університету ім.А.С.Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРАВОЗНАВСТВА

У статті розглядаються можливості ефективного використання проблемних методів навчання у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів до сучасних вимог суспільного життя.

Ключові слова: проблемні методи навчання, інновації, мозковий штурм, дискусії, ігрові методи.

Деркачов Ю.А. Использование проблемных методов обучения в процессе профессиональной подготовки будущих учителей правовеждения.

В статье рассматриваются возможности эффективного использования проблемных методов обучения в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов к современным требованиям общественной жизни.

Ключевые слова: проблемные методы обучения, инновации, мозговой штурм, дискуссии, игровые методы.

Derkachov Y.A. Use of problem methods of educating in the process of professional preparation of future teachers of jurisprudence.

In the article possibilities of the effective use of problem methods of educating are examined in the process of professional preparation of future teachers to the modern requirements of public life.

Keywords: problem methods of educating, innovation, cerebral assault, discussions discussions, games.

Актуальність проблеми зумовлена тим, що в період становлення та зміцнення суверенної демократичної правової держави й громадського суспільства в Україні побудова національної системи освіти передбачає новий підхід до професійної підготовки кадрів у першу чергу майбутніх учителів, яка повинна відповідати передусім сучасним суспільним потребам і світовим стандартам.

Досягнути цей рівень не можливо без новітніх технологій, де проблемні методи навчання є одними з найважливіших, тому що саме вони спонукають зацікавлено самостійно й творчо підходити до вирішення питань, які на кожному кроці зустрічаються майбутнім вчителям, при засвоєнні значних обсягів наукової інформації.

Дослідженню проблем використання окремих проблемно-пошукових методів присвячені праці авторів Ю. Бабанського, С. Вітвицької, Т. Добриніної, Л. Доненко, О. Катеруши та інших [1; 2; 3; 4; 5], сутність яких полягає в розумінні інноваційного підходу до процесу навчання з метою подальшого розвитку особистості, що відповідає головній ідеї гуманістичної парадигми сучасної освіти, де головна увага приділена окремому студенту, його всебічному й гармонійному розвитку, прагненню до творчої самореалізації, здатності ефективно працювати й навчатися протягом усього життя.

Кожен із цих авторів зробив вагомий внесок у розв'язання даної проблеми, але жоден із них не висвітлював її з погляду підготовки майбутніх педагогів у процесі вивчення ними фундаментальних галузей системи національного права України.

Мета даної статті дослідити, як проблемно-пошукові методи, в основі яких покладені закономірності творчого засвоєння знань, використовуються при підготовці фахівців до їх майбутньої професії – вчителя правознавства.

У 60-х роках минулого століття виникає необхідність апробації різноманітних підходів до класифікації існуючих методів навчання. Серед них найбільше відповідає специфіці навчання у вищому навчальному закладі класифікація відомого дослідника Ю. Бабанського, згідно з якою методи навчання поділяються на 3 групи:

1. Методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності.
2. Методи стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності.
3. Методи контролю та самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності [1].