

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Кафедра географії, методики її навчання та туризму

ЛЮБОВ ВІШНІКІНА, ЛІАНА ГАЛУШКА

Методика навчання географії у старшій школі

Навчальний посібник-практикум



Полтава – 2023

УДК 91(072.3)
В55

Вішнікіна Л. П., Галушка Л. С.

Методика навчання географії у старшій школі: навч. посіб. – практ. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2023. 162 с.

Навчальний посібник-практикум містить авторську навчальну програму дисципліни «Методика навчання географії у старшій школі», складену з урахуванням сучасних вимог компетентнісного студентоцентричного навчання у вищій школі; опорні конспекти лекцій, методичні рекомендації та зміст практичних робіт, які доцільно використати при вивченні дисципліни в закладах вищої освіти. Крім того, у посібнику наведено перелік питань для контролю і самоконтролю навчальних досягнень студентів, зразки контролюючих тестів й перелік рекомендованої літератури.

Для фахівців у сфері педагогіки і географії, студентів та викладачів університетів передусім педагогічних.

Укладачі: *Л. П. Вішнікіна*, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри географії, методики її навчання та туризму ПНПУ імені В. Г. Короленка.

Л. С. Галушка, аспірант кафедри методики її навчання та туризму ПНПУ імені В. Г. Короленка.

Рецензенти: *А. В. Ткаченко*, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогічної майстерності та менеджмент імені І. А. Зязюна ПНПУ імені В. Г. Короленка.

Є. В. Котилець, кандидат педагогічних наук, заступник директора з навчально-виховної роботи Комунального закладу «Полтавський обласний центр національно-патріотичного виховання, туризму і краєзнавства учнівської молоді Полтавської обласної ради».

УДК 91(072.3)

Рекомендовано до друку Вченою радою Полтавського національного університету імені В.Г. Короленка (протокол № 12 від 05.06.2023 року)

© Л. П. Вішнікіна, Л. С. Галушка 2023

© ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2023

ЗМІСТ

Передмова.....	4
Навчальна програма дисципліни «Методика навчання географії у старшій школі».....	5
Опорні тексти лекцій.....	15
Методичні рекомендації до організації практичних занять та самостійної роботи студентів.....	145
Контролюючі матеріали.....	155
Рекомендована література.....	161

ПЕРЕДМОВА

Навчальний посібник-практикум «Методика навчання географії у старшій школі» розроблено на основі узагальнення результатів сучасних науково-педагогічних і методико-практичних досліджень. Метою його створення є формування у студентів знання теоретичних засад й прикладних умінь з методики навчання географії саме у старшій (профільній) школі, розвиток їхнього творчого мислення та креативного підходу до професійної діяльності. Зміст посібника спрямовано на формування методичної компетентності майбутніх учителів географії на підґрунті знань, отриманих при вивченні педагогіки, психології та фахових дисциплін.

Навчальний посібник-практикум має як теоретичне, так і прикладне спрямування. У ньому студенти знайдуть зміст навчальної програми з дисципліни «Методика навчання географії у старшій школі», навчальний контент, методичні рекомендації до виконання та зміст практичних робі, винесені на самостійне вивчення питання, методичні доробки прикладного спрямування, контролюючі матеріали та рекомендовану літературу. Крім того, у посібнику наведені орієнтовні моделі уроків географії, які стануть у нагоді студентам під час проходження виробничої педагогічної практики.

Наведений у посібнику навчальний контент охоплює тлумачення сенсу та особливостей змістового-процесуальних компонентів навчання географії у старшій профільній школі. Він відбиває основні положення чинних освітніх документів та виклики шкільної географічної освіти сьогодення.

Навчальний посібник-практикум «Методика навчання географії у старшій школі» враховує сучасні реалії проектування освітнього середовища, відповідає основним нормативним документам і може бути рекомендований до запровадження в освітній процес закладів вищої освіти педагогічного спрямування.

НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА ДИСЦИПЛІНИ «МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ У СТАРШІЙ ШКОЛІ»

НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА «Методика навчання географії у старшій школі» підготовки здобувачів освітнього ступеня «магістр»

Галузь знань	01 Освіта / Педагогіка
Спеціальність (предметна спеціальність)	014.07 Середня освіта (Географія)
Освітня програма	Середня освіта (Географія)

Розробник програми доктор педагогічних наук, професор Вішнікіна Л. П.

Пояснювальна записка

Навчальна дисципліна «Методика навчання географії у старшій школі» для студентів освітньої програми «Середня освіта (Географія)» другого (магістерського) рівня вищої освіти розроблена на основі узагальнених результатів науково-педагогічних та методико-прикладних досліджень. Програма покликана забезпечувати професійну підготовку майбутніх учителів географії старшої (профільної) школи відповідно сучасним вимогам модернізації національної географічної освіти. Зміст програми спрямовано на формування професійних компетентностей випускників вищих педагогічних закладів освіти на підґрунті знань, отриманих при вивченні дисциплін «Педагогіка», «Психологія», «Методика навчання географії» та фахових (географічних) дисциплін.

Мета вивчення навчальної дисципліни: надання студентам магістратури цілісної і логічно-послідовної системи знань щодо методики і методології навчання географії у старшій (профільній) школі; формування методичних вмінь, що забезпечують творчий підхід до виконання різноманітних функцій вчителя старших класів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) та педагогічного дослідження з методики навчання географії.

Місце навчальної дисципліни у системі підготовки фахівців. Навчальну дисципліну «Методика навчання географії у старшій школі» доцільно вивчати упродовж першого семестру одночасно із вивченням «Психології вищої школи» і «Педагогіки вищої школи».

Очікувані результати навчання з дисципліни

- 1) *вміти застосовувати знання з географічних і психолого-педагогічних наук, здійснювати інноваційну педагогічну діяльність;*
- 2) *знати зміст ключових компетентностей (soft skills) старшокласників, формувати готовність до їхнього застосування під час урочної і позаурочної, позакласної та позашкільної роботи;*

- 3) *вміти моделювати* зміст і послідовність формування предметних географічних компетентностей з урахуванням змісту чинних навчальних програм, освітні потреб та індивідуальних освітніх траєкторій старшокласників;
- 4) *знати і вміти* планувати та проводити навчальні заняття з географії, застосовуючи різноманітні дидактичні інструменти організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на засадах компетентнісного, інтегрованого та особистісного принципів навчання;
- 5) *перевіряти та оцінювати* навчальні досягнення старшокласників за допомогою компетентнісно спрямованого контролю, констатувального й формувального оцінювання з огляду на розвиток їхньої адекватної позитивної самооцінки;
- 6) *вміти здійснювати* освітню діяльність з географії в електронному середовищі для організації навчання у дистанційному і змішаному режимі навчання, використовувати освітні платформи та гаджетні пристрої;
- 7) *володіти* прийомами критичного мислення, навичками рефлексії, умінням аналізувати, обґрунтовувати і доводити власну думку; застосовувати технологію формування критичного мислення старшокласників у процесі навчання географії;
- 8) *знати* алгоритми проведення і здійснювати педагогічне дослідження процесу навчання географії у старшій (профільній) школі;
- 9) *знати і використовувати* способи самозбереження психічного здоров'я, запобігання професійному вигоранню, управління власними емоціями у процесі навчання географії.

Критерії оцінювання результатів навчання

Сума балів, накопичених студентом у процесі вивчення навчальної дисципліни	Рівень досягнення студентом запланованих результатів навчання з навчальної дисципліни
90-100	<p>Студент системно визначає критерії відбору, принципи структурування змісту навчального географічного матеріалу у старшій школі. Володіє понятійно-категоріальним апаратом методики навчання географії у старшій школі. Знає і творчо застосовує психодидактичні засади організації навчально-пізнавальної діяльності учнів.</p> <p>Правильно застосовує і об'єктивно оцінює сучасні дидактичні інструменти навчання учнів. Аналізує і пояснює причини недостатнього рівня формування ключових і предметних географічних</p>

	<p>компетентностей учнів, готовий до запровадження інноваційної діяльності. Творчо запроваджує компетентнісний, інтегрований та індивідуальний підхід до організації навчального процесу. Глибоко обізнаний щодо норм, критеріїв і методики оцінювання навчальної діяльності й навчальних досягнень учнів та правильно їх застосовує. Системно підтримує зворотний зв'язок з учнями. Знає зміст позакласної та позашкільної роботи зі старшокласниками.</p>
<p>75-89</p>	<p>Студент визначає критерії відбору, принципи структурування змісту навчального географічного матеріалу у старшій школі. Володіє понятійно-категоріальним апаратом методики навчання географії у старшій. Знає і застосовує психодидактичні засади організації навчально-пізнавальної діяльності учнів.</p> <p>Застосовує сучасні дидактичні інструменти навчання учнів. Аналізує причини недостатнього рівня формування географічних компетентностей учнів, ознайомлений з інноваційною діяльністю вчителів географії. Запроваджує компетентнісний, діяльнісний та студентоцентрикований підхід до організації навчального процесу. Обізнаний щодо норм, критеріїв і методики оцінювання навчальної діяльності й навчальних досягнень учнів та правильно їх застосовує. Знає зміст позакласної роботи з учнівською молоддю</p>
<p>60-74</p>	<p>Відтворює понятійно-категоріальним апаратом методики навчання географії у старшій школі з помилками. Знає психодидактичні засади організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, але має ускладнення при їх застосуванні.</p> <p>Застосовує сучасні дидактичні інструменти навчання учнів не завжди раціонально. Фрагментарно аналізує причини недостатнього рівня формування географічних компетентностей учнів.</p> <p>Обізнаний щодо норм, критеріїв і методики оцінювання навчальної діяльності й навчальних досягнень учнів та їх застосовує. Наводить приклади позакласної роботи з учнівською молоддю</p>
<p>35-59</p>	<p>Частково відтворює понятійно-категоріальним апаратом методики навчання географії у старшій школі з помилками. Має уявлення щодо</p>

	<p>психодидактичних засад організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, але не вміє їх застосовувати.</p> <p>Застосовує сучасні дидактичні інструменти навчання учнів не раціонально. Аналізує причини недостатнього рівня формування географічних компетентностей учнів/студентів з суттєвими помилками. Частково обізнаний щодо норм, критеріїв і методики оцінювання навчальної діяльності й навчальних досягнень старшокласників</p>
0-34	<p>Не володіє понятійно-категоріальним апаратом методики навчання географії у старшій школі з помилками. Не знає психодидактичні засади організації навчально-пізнавальної діяльності учнів.</p> <p>Застосовує сучасні дидактичні інструменти навчання учнів нераціонально. Не аналізує причини недостатнього рівня формування географічних компетентностей учнів. Не обізнаний щодо норм, критеріїв і методики оцінювання навчальної діяльності й навчальних досягнень старшокласників</p>

Засоби діагностики результатів навчання

Методи навчання, оцінювання та засоби діагностики:

методи навчання за характером навчально-пізнавальної діяльності студентів: проблемного навчання (проблемного викладення матеріалу, кооперовано-групового вирішення проблемних задач); частково-пошуковий (запитання і завдання евристичного характеру); дослідницький (педагогічні дослідження).

методичні прийоми як компоненти методів: вербальні (інструктаж, розповідь, пояснення, бесіда, дискусія); ілюстративно-демонстраційні (ілюстрування та демонстрування навчального матеріалу); прикладні (проектування і проведення фрагментів навчальних занять, позакласних заходів); інтерактивні (колективний аналіз фрагментів навчальних занять, кооперовано-групове проектування).

форми організації навчання: лекції (інтерактивна лекція, проблемна лекція); інтерактивні практичні заняття; самостійна робота студентів (позааудиторна прикладна, науково-пошукова робота студентів).

Методи констатувального й формувального оцінювання:

1. *Усний контроль* (індивідуальний, фронтальний, кооперовано-груповий).
2. *Письмовий контроль* (індивідуальний, фронтальний).
3. *Контроль практичної діяльності* (оцінювання виконання практичних завдань, проведення фрагментів навчальних занять з географії);
4. *Тестовий контроль.*

5. Метод самоконтролю.

ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

I. Теоретична частина

Змістовий модуль № 1. Дидактичні засади організації навчально-пізнавальної діяльності учнів у старшій (профільній) школі

Тема 1. Вступ. Генеза та структура профільного навчання. Сутність профільного навчання, мета і принципи організації профільного навчання географії. Умови реалізації концепції профільного навчання географії у старшій школі. Аналіз розвитку диференціації й інтеграції навчання географії. Нормативно-правова база профільного навчання географії. Допрофільне навчання географії. Напрями профілізації. Профільні курси географії. Допрофільна географічна підготовка.

Тема 2. Дидактичні інструменти організації навчально-пізнавальної діяльності старшокласників з географії. Компетентнісний підхід до навчання географії як його методологічне підґрунтя. Формування ключових компетентності старшокласників (soft skills) на уроках географії. Моделювання змісту і послідовності формування предметних географічних компетентностей з урахуванням змісту чинних навчальних програм, освітніх потреб та індивідуальних освітніх траєкторій учнів. Пріоритетні методи навчання географії старшокласників: проблемного навчання (проблемного викладення матеріалу, кооперовано-групового вирішення проблемних задач); частково-пошуковий (запитання і завдання евристичного характеру, технологія проектної діяльності); дослідницький (наукові роботи). Методичні прийоми навчання географії як компоненти методів: вербальні (інструктаж, пояснення як доказове викладення навчального матеріалу, евристична бесіда, дискусія, турнір тощо); ілюстративно-демонстраційні (ілюстрування, демонстрування, навчальне моделювання); прикладні (практичні завдання, вправи, географічні задачі). Психодидактичні засади формування географічних компетентностей учнів.

Тема 3. Організація навчального процесу з географії у старшій школі. Традиційний та інтерактивний режими організації навчально-пізнавальної діяльності старшокласників у процесі навчання географії. Самостійний режим навчання географії. Компетентнісно-формувальний урок географії: компетентнісна мета, наскрізне виявлення зворотного зв'язку між вчителем і учнем, контроль навчальної діяльності та навчальних результатів учнів, групова взаємодія учнів. Методика підготовки та проведення шкільних лекцій та практичних занять на проблемному рівні. Навчальна діяльність в електронному середовищі: організації навчання географії у дистанційному та змішаному режимі. Різновиди позаурочної, позакласної та позашкільної роботи з учнівською молоддю географічного спрямування.

Тема 4. Система засобів навчання географії у старшій школі. Систематизація засобів навчання географії. Застосування комп'ютерного

навчання географії. Створення електронних презентацій та методика роботи з ними на уроках географії. Методика роботи з відеоматеріалами. Застосування гаджетів у процесі навчання географії. Використання Веб-ресурсів та матеріалів Інтернет географічного спрямування. Методика проектування й застосування географічних графічних навчальних моделей. Картографічне моделювання. Інноваційні технології у навчанні географії.

Змістовий модуль № 2. Сучасні підходи до організації навчально-пізнавальної діяльності учнів у старшій школі.

Тема 5. Компетентнісний контроль навчальної діяльності та навчальних досягнень старшокласників. Організація перевірки та оцінювання навчальної діяльності і навчальних досягнень з географії. Компетентнісний підхід до контролю навчальних досягнень учнів з географії. Таксономія навчальних завдань у процесі формування географічних компетентностей. Функції, принципи та види перевірки й оцінювання рівня досягнень географічних компетентностей. Констатувальне і формувальне оцінювання. Географічні компетентнісно орієнтовані завдання. Технологія складання тестів та методика здійснення тестування з географії. Тематичний та підсумковий контроль та форми його проведення. Аналіз та самоаналіз результатів контролю як засіб корекції знань та формування адекватної самооцінки учнів. Ведення шкільної документації щодо обліку і контролю навчальних результатів учнів.

Тема 6. Формування критичного мислення старшокласників у процесі навчання географії. Терміни і поняття щодо критичного мислення. Методологія критичного мислення. Види інформації та прийоми критичного сприйняття інформації на уроках географії. Формулювання запитань, різновиди запитань. Організація пізнавальної діяльності старшокласників на основі формування вміння запитувати. Техніка конструювання проблемних запитань і завдань з географії. Розуміння і конструювання аргументованих висловлювань. Дискусія як засіб формування критичного мислення учнів. Застосування технології формування критичного мислення учнів на уроках географії.

Тема 7. Формування і розвиток емоційного інтелекту у процесі навчання географії. Емоційний інтелект як компонент професійної компетентності вчителя географії. Становлення і розвиток поняття «емоційний інтелект». Розвиток емоційного інтелекту як запорука протидії професійному вигоранню вчителя географії. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх учителів географії. Рефлексія як обов'язковий елемент професійної компетентності. Особливості розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці. Методичні засади розвитку емоційного інтелекту учнів. Форми організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці географії, спрямовані на розвиток їхнього емоційного інтелекту.

Тема 8. Організації педагогічного дослідження процесу навчання географії. Педагогічні дослідження з методики навчання географії: мета, спрямованість, сучасні підходи. Термінологічний апарат педагогічного

дослідження. Об'єкт, предмет і завдання педагогічного дослідження з географії. Етапи педагогічного дослідження. Методи педагогічного дослідження. Педагогічне спостереження процесу навчання географії. Види і форми педагогічного експерименту. Проектування інноваційних елементів з методики навчання географії як частина проведення педагогічного експерименту. Опрацювання результатів педагогічного експерименту. Математично-статистичний аналіз результатів. Магістерське наукове дослідження. Вимоги до виконання і оформлення педагогічного дослідження у магістерській роботі.

II Практична частина (Практичні роботи)

№ з/п	Назва теми
1	Структура профільного навчання географії
2	Проектування наукового педагогічного дослідження
3-4	Педагогічний експеримент
5	Проектування контролюючих теоретичних та практичних завдань для констатувальних експериментів
6	Навчальна технологія формування критичного мислення учнів
7-8	Проблемне навчання географії
9	Формування і розвиток емоційного інтелекту
10	Система засобів вивчення географії у старшій школі

III Самостійна робота

Назва теми	Питання для самостійного вивчення
<i>Тема 1.</i> Вступ. Генеза та структура профільного навчання	Освітні реформи у 19 столітті. Допрофільне навчання
<i>Тема 2.</i> Реалізація компетентнісного, інтегрованого та індивідуального підходів до навчання	Технології особистісного й інтегрованого навчання географії. Інклюзивна освіта у старшій школі
<i>Тема 3.</i> Організація навчального процесу у старшій школі	Методика підготовки та проведення шкільних лекцій та семінарських занять. Методика проведення практичних робіт
<i>Тема 4.</i> Система засобів вивчення географії у старшій та вищій школі	Створення мультимедійних засобів навчання географії. Методика проектування й застосування географічних графічних навчальних моделей
<i>Тема 5.</i> Компетентнісний контроль навчальної	Складові навчальних досягнень. Значення підсумкового контролю та форми його

діяльності та навчальних досягнень старшокласників.	проведення
Тема 6. Формування критичного мислення старшокласників	Формулювання запитань, різновиди запитань. Техніка конструювання проблемних запитань і завдань
Тема 7. Формування і розвиток емоційного інтелекту	Розвиток емоційного інтелекту як запорука протидії професійному вигоранню вчителя географії
Тема 8. Організації педагогічного дослідження	Методи педагогічного дослідження. Педагогічне спостереження
Разом	

Рекомендовані джерела інформації.

Основна:

1. Загальна методика навчання географії: Підручник [з грифом МОНМС України] / О. М. Топузов, В.М. Самойленко, Л.П. Вішнікіна. К.: ДНВП "Картографія", 2012. 512 с.
2. Компетентнісне навчання та викладання географії у системі неперервної педагогічної освіти: кол. Монографія / [авт. кол.: Л. П. Вішнікіна, А. А. Шуканова, О. А. Федій, С. П. Сарнавський, та інші.]; за наук. ред. д-ра пед. наук Л. П. Вішнікіної. Полтава, 2022. 265 с.
3. Назаренко Тетяна Геннадіївна Методика навчання географії в профільній школі: теорія і практика: Монографія. К.: Педагогічна думка, 2013. 380 с.
4. Вішнікіна Л., Самойленко В. Застосування сучасних засобів навчання у підготовці майбутніх учителів географії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. Уманський держ. Пед. ун-т імені Павла Тичини. 2020, №1. С. 39-47.
5. Вішнікіна Л. П., Самойленко В. М., Федій О. А., Лисиця О. С. Розвиток емоційного інтелекту учнів у процесі компетентнісного навчання географії. *Витоки педагогічної майстерності* : зб. наук. Праць. Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2021. Випуск 27. С. 49–53.
6. Вішнікіна Л. П., Япринець Т. С., Шуканова А. А. Сучасний підхід до застосування навчального графічного моделювання у процесі навчання географічним дисциплінам. *Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. Праць*. Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, Випуск 22. 2020. С. 56-64.
7. Федій О. А., Вішнікіна Л.П., Шуканова А.А. Застосування географічних інформаційних систем у підготовці майбутніх вчителів географії. *Витоки педагогічної майстерності* : зб. наук. праць / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2022. Випуск 29. С. 236-240 URL: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2022.29.264357>
8. Вішнікіна Л. П., Галушка Л. С. Застосування компетентнісно орієнтованих завдань у процесі підготовки майбутніх учителів географії. *Ukrainian*

professional education *Українська професійна освіта: науковий журнал* / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава. Вип. 11.

Додаткова:

9. Назаренко Т. Г. Використання геоінформаційних технологій в процесі навчання географії в ліцеї [Електронний ресурс]. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/725211/1/Nazarenko%20T..pdf>
10. Кобернік С.Г., Сітнікова Д.Р. Можливості використання інтернет-платформ та інтернет-ресурсів в освітньому процесі з географії. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXVIII КАРИШИНСЬКІ ЧИТАННЯ)* (м. Полтава, 27-28 травня 2021 р.) / За заг. ред. проф. М.В. Гриньової. – Полтава : Астроя, 2021. С. 159-161. http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/%D0%97%D0%91%D0%86%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A_%D0%9A%D0%B0%D1%80%D0%B8%D1%88%D0%B8%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D1%96%202021.pdf#page=157
11. Кобернік С.Г., Мохно Ю. В. Особливості позакласної роботи з географії в умовах дистанційного навчання. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXVIII КАРИШИНСЬКІ ЧИТАННЯ)* (м. Полтава, 27-28 травня 2021 р.) / За заг. ред. проф. М.В. Гриньової. – Полтава : Астроя, 2021. С. 157-159. http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/%D0%97%D0%91%D0%86%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A_%D0%9A%D0%B0%D1%80%D0%B8%D1%88%D0%B8%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D1%96%202021.pdf#page=157
12. Олійник Я. Б., Самойленко В. М., Вішнікіна Л. П., Діброва І. О. Дефініції дидактики географії : понятійно-термінологічний словник (електронна версія). К. : Ніка-Центр, 2013. CD (214 Мб), ISBN 978-966-521-349-9. – 334 с.
13. Ісаєва Г. Технологія ефективної лекції на уроках географії у старшій школі. *Географія та основи економіки в школі*. 2008. № 1. С. 13-15.
14. Вішнікіна Л. П., Куницька А. Р. Застосування графічних навчальних моделей у процесі навчання природничої географії. *The 4th International scientific and practical conference “Modern science: innovations and prospects”* (January 10-12, 2022) SSPG Publish, Stockholm, Sweden. 2022. С. 406-412.
15. Вішнікіна Л. П., Хоменко Н. С. Використання гаджетів на уроках географії. *The 4th International scientific and practical conference “Modern science: innovations and prospects”* (January 10-12, 2022) SSPG Publish, Stockholm, Sweden. 2022. С. 413-419.
16. Проблеми викладання географії у школі: Конспект лекцій /укл. Кирилюк С. М. Чернівці: Чернівецький національний університет, 2011. 124 с. [Електронний ресурс]. URL: http://collectedpapers.com.ua/problems_teaching_geography_schools

Інформаційні ресурси:

- 17.ГЕОГРАФІЯ 10 – 11 класи Рівень стандарту Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2022/08/15/navchalna.programa-2022.geography-10-11-standart.pdf>
- 18.Державний стандарт повної загальної середньої освіти. Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 року. [Електронний ресурс]. URL: <http://school19.zp.ua/wp-content/uploads/2020/10/derzhstandart-converted.pdf>
- 19.Загальна середня освіта, Сайт МОН України. [Електронний ресурс]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/zagalna-serednya-osvita>
- 20.Позашкільна освіта, Сайт МОН України. [Електронний ресурс]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/pozashkilna-osvita>
- 21.Освітній портал «Педагогічна преса». [Електронний ресурс]. URL: <https://mon.gov.ua/ua>
- 22.Освітня програма ЗВО. [Електронний ресурс]. URL: <https://pstu.edu/wp-content/uploads/2019/>
- 23.Інтегративна технологія навчання як засіб формування предметних компетентностей. [Електронний ресурс]. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/>
- 24.Всеукраїнська школа онлайн [Електронний ресурс]. URL: <https://lms.e-school.net.ua/>

ОПОРНІ ТЕКСТИ ЛЕКЦІЙ



Лекція 1

Тема: Профільне навчання географії: понятійно-категоріальний апарат

Основні питання:

1. Аналіз змісту, структури та основних завдань географічних профільних курсів в загальноосвітніх школах.
2. Навчальні програми профільних курсів географії.
3. Програмно-методичне забезпечення профільних курсів для класів з поглибленим вивченням географії.

Рекомендована література:

1. Дидактика географії : монографія (електронна версія) / В.М. Самойленко, О.М. Топузов, Л.П. Вішнікіна, І.О. Діброва. – К.: Ніка-Центр, 2013. – 570 с.

2. Концепція профільного навчання в старшій школі: затв. Рішенням колегії М-ва освіти і науки України від 25.09.2003 р. № 10/12-2. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v10_1290-03#Text

3. Безуглий В. В. Географія (профільний рівень) : підруч. для 10 кл. закл. заг. серед. освіти / В. В. Безуглий, Г.О. Лисичарова – Київ : Генеза, 2018. – 288 с.

1. Аналіз змісту, структури та основних завдань географічних профільних курсів в загальноосвітніх школах.

Профільне навчання географії – це вид диференційованого навчання географії у старшій школі з урахуванням освітніх потреб, нахилів, здібностей і індивідуальних пізнавальних інтересів учнів з метою створення умов їхнього професійного самовизначення, що забезпечується за рахунок змін у цілях, змісті, структурі й організації навчального процесу.

Профіль навчання - це спосіб організації диференційованого навчання, який передбачає поглиблене і професійно зорієнтоване вивчення циклу споріднених предметів.

Профіль навчання визначається з урахуванням освітніх потреб замовників освіти; кадрових, матеріально-технічних, інформаційних ресурсів школи; соціокультурної і виробничої інфраструктури району; регіону; перспектив здобуття подальшої освіти і життєвих планів учнівської молоді.

Профільне навчання у 10-11 класах здійснюється за такими основними напрямками: суспільно-гуманітарний, природничо-математичний,

технологічний, художньо-естетичний, спортивний, їх набір відповідає соціально-диференційованим видам діяльності, які обумовлюються суспільним розподілом праці, і містить знання про природу, людину, суспільство, культуру, науку та виробництво. За основними напрямками профілізації визначаються різноманітні навчальні профілі, їх орієнтовний перелік наведений у додатку.

Навчальний профіль визначається як добром предметів, так і їх змістом.

Зміст і структура навчальних профілів. Засвоєння змісту освіти у загальноосвітніх закладах з профільним навчанням має, по-перше, забезпечувати загальноосвітню підготовку учнів, по-друге - підготовку до майбутньої професійної діяльності.

Профіль навчання охоплює таку сукупність предметів: базові, профільні та курси за вибором.

Базові загальноосвітні предмети становлять інваріантну складову змісту середньої освіти і є обов'язковими для всіх профілів. Ці предмети реалізують цілі й завдання загальної середньої освіти. Зміст навчання і вимоги до підготовки старшокласників визначаються державним загальноосвітнім стандартом.

Профільні загальноосвітні предмети - це цикл предметів, які реалізують цілі, завдання і зміст кожного конкретного профілю. Вони обов'язкові для учнів, які обрали даний профіль навчання. Профільні предмети вивчаються поглиблено. Особливостями вивчення є: більш глибоке і повне опанування понять, законів, теорій, передбачених стандартом освіти; дотримання системного викладу навчального матеріалу, його логічного упорядкування; широке використання знань із споріднених предметів; застосування активних методів навчання, організація дослідницької, проектної діяльності учнів. Поглиблене вивчення саме циклу предметів запобігає вузькій спеціалізації, яка здебільшого не відповідає реальним потребам, інтересам старшокласників.

Зміст профільних предметів реалізується за рахунок варіативної та інваріантної складових змісту загальної середньої освіти.

У профільній старшій школі передбачено вивчення курсів географічного змісту на трьох рівнях, які мають сприяти розвитку самостійності учнів у набутті й оцінці власних навчальних досягнень. *Такими рівнями є:*

1) *рівень профільної підготовки*, який забезпечує поглиблену підготовку учнів до отримання майбутньої професії. *До нього відносяться*, насамперед, курси географічного змісту у природознавчому, географічному, історико-географічному, гео- й соціоекологічному, біологічному, економічному, туристсько-краєзнавчому, країнознавчому та інших профілях природничо-математичного й суспільно-гуманітарного напрямів (див. далі). Тобто ними є ті курси, що передбачають підготовку учнів до майбутньої природничо-наукової або суспільно-політичної

професійної діяльності у сфері географії, екології, історії, політології, економіки, дипломатії тощо або до роботи у галузі туризму, підприємницької діяльності тощо;

2) *академічний рівень*, що передбачає вивчення курсу "Географія" на рівні, достатньому для забезпечення успішного проведення учнівських досліджень, організації подальшого самонавчання й вступу випускників шкіл до вищих навчальних закладів. На цьому рівні "Географія" вивчається як базовий загальноосвітній курс в усіх профілях окрім тих, де її обрано для поглибленого вивчення;

3) *рівень стандарту*, який передбачає засвоєння обов'язкового мінімуму змісту географічних курсів, подальше вивчення яких (у вищому закладі тощо) не передбачається. Зміст навчання географії на всіх щойно зазначених рівнях визначається на основі Державного стандарту базової та повної середньої освіти й рекомендацій вищих навчальних закладів і науково-дослідних установ з урахуванням побажань усіх суб'єктів навчально-виховної діяльності (учнів, учителів, батьків, опікунів, опікунських рад тощо).

Курси за вибором - це навчальні курси, які входять до складу профілю навчання, їх основні функції: поглиблення і розширення змісту профільних предметів або забезпечення профільної прикладної і початкової професійної спеціалізації навчання. Курси за вибором створюються за рахунок варіативного (шкільного та регіонального) компонента змісту освіти. Кількість курсів, що пропонується, має бути надлишковою, з якої учень вибирає обов'язкові.

Загальноосвітні школи створюють ті чи інші профілі навчання за рахунок комбінацій базових, профільних предметів і курсів за вибором. Цим самим забезпечується гнучка система профільного навчання, яка дає змогу обрати старшокласнику індивідуальну освітню програму.

Мета профільного навчання - забезпечення можливостей для рівного доступу учнівської молоді до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки, неперервної освіти впродовж усього життя, виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства.

Основними завданнями профільного навчання є:

1) створення умов для врахування й розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів, нахилів, здібностей і потреб учнів старшої школи в процесі їхньої загальноосвітньої підготовки;

2) виховання в учнів любові до праці, забезпечення умов для їхнього життєвого і професійного самовизначення, формування готовності до свідомого вибору і оволодіння майбутньою професією;

3) формування соціальної, комунікативної, інформаційної, технічної, технологічної компетенцій учнів на допрофесійному рівні, спрямування молоді щодо майбутньої професійної діяльності;

4) забезпечення наступно-перспективних зв'язків між загальною середньою і професійною освітою відповідно до обраного профілю.

2. Навчальні програми профільних курсів географії.

Концепція профільного навчання у старшій школі визначає перелік напрямів профілізації з їхніми профілями (а отже й відповідними їм профільними класами), за якими можна організувати поглиблене вивчення географії у загальноосвітніх закладах, а саме:

1) *природничо-математичний напрям з профілями:* природокористування, геоекологія, природознавство, біогеографія, астрономія, краєзнавство тощо;

2) *суспільно-гуманітарний напрям з профілями:* країнознавство, суспільна географія, економічна географія, історична географія, історичне краєзнавство, географія релігій, географія населення тощо;

3) *біологічний, медично-біологічний і екологічний напрям з профілями:* екологія, взаємодія суспільства й природи, медична географія тощо;

4) *спортивний напрям з профілями:* туристське краєзнавство, рекреаційна географія, туризм тощо;

5) *художньо-естетичним напрям з профілями:* географія культури світу, країнознавство тощо;

6) *технологічний напрям з профілями:* конструктивна географія, географія агротехнологій, географія технологій виробництва тощо;

7) *географічні інформаційні системи (ГІС) з однойменним профілем.*

Зміст профілю навчання географії конкретизується у специфічній комбінації таких курсів, як:

- базові загальноосвітні;
- профільні загальноосвітні;
- елективні (за вибором учнів).

Базові загальноосвітні географічні курси правлять за інваріантний складник змісту середньої освіти та є обов'язковими для всіх профілів.

Профільні загальноосвітні географічні курси є професійно й практично спрямованими та вивчаються, зрозуміло, на поглибленому рівні. Вони мають бути обов'язковими для всіх учнів, котрі обрали відповідний профіль. Такі курси у системі профільного навчання може бути представлено:

- як цілісний наскрізний курс "Географія";
- як група навчальних курсів географічного змісту, що логічно поєднано теоретичним і прикладним компонентами.

Географічні елективні курси (за вибором учнів) реалізуються за рахунок годин варіативного компонента змісту освіти. За обсягом і складністю вони *поділяються на:*

1) *ознайомчі елективні:* "Географія країн Європейського Союзу", "Географічні інформаційні системи", "Соціальна географія", "Історична географія", "Географія економічних систем світу", "Країнознавство" тощо;

2) *поглиблені елективні*: "Медична географія", "Географія туризму", "Краєзнавство", "Географічні інформаційні системи", "Природничо-наукове бачення світу", "Географія економічних систем світу" тощо;

3) *базові елективні*: "Соціальна географія", "Країнознавство", "Географія країн Євро- пейського Союзу", "Географія культури Європи", "Краєзнавство" тощо.

3. Програмно-методичне забезпечення профільних курсів для класів з поглибленим вивченням географії.

Організація профільного навчання старшокласників відбувається поетапно і є індивідуальним процесом для кожного навчального закладу. *Першим етапом* цього процесу є підготовка педагогічного колективу до профільного навчання. На цьому етапі потрібно спрямовувати підготовчу роботу за двома напрямками:

– визначення педагогічного потенціалу колективу навчального закладу;

– вивчення актуальних освітніх потреб учнів 8-х і 9-х класів.

Реалізація першого напрямку здійснюється адміністрацією й методичними об'єднаннями шкіл. Вони ретельно аналізують Державний стандарт базової та повної середньої освіти, типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів, чинні державні програми для старшої школи з метою виявлення можливостей розвитку змісту навчання й допустимого навантаження учнів на тиждень. *Завдання другого напрямку* виконуються психологічною службою навчального закладу й класними керівниками.

Обов'язковою умовою *другого етапу* – власне підготовки й викладання профільних курсів – є розширення форм організації й проведення навчання, застосування комп'ютеризованих технологій і проведення нетрадиційних уроків. Зокрема, доцільно застосувати лекційно-семінарську систему навчання, яка передбачає логічне викладання великого за обсягом навчального матеріалу вчителем і формування в учнів навичок конспектування під час лекцій. При цьому організація семінарських занять має ґрунтуватися на самостійній підготовці школярів до здійснення доповідей, виступів, участі у дискусіях тощо.

Саме при поглибленому вивчанні географічних курсів вчитель має змогу широко застосовувати форми організації навчання в інтерактивному режимі та вдосконалювати навички взаємодії й взаємонавчання учнів. До того ж, системне проведення різновидів дидактичної гри дозволяє оптимально реалізувати впровадження методів високого рівня навчально-пізнавальної діяльності школярів: проблемного викладання матеріалу, частково-пошукового й дослідницького.

Організація профільного навчання надає широкі можливості формування в учнів загально-навчальних і спеціальних умінь і навичок самостійного здобування знань із різних джерел географічної інформації. Крім того, саме поглиблене вивчення географічних дисциплін дозволяє

вчителю організувати системне спостереження за географічними об'єктами, процесами та явищами, студіювати природні й антропогенні ландшафти свого краю, досліджувати наслідки економічної діяльності тощо.

Необхідно також зазначити, що провідною метою профільного навчання географії є створення умов для індивідуалізації й диференціації навчального процесу, що має забезпечити урахування професійно-пізнавальних інтересів і здібностей старшокласників.

Зокрема, оцінювання навчальних досягнень учнів при профільному навчанні географії здійснюється з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей і передбачає диференційований підхід до його організації. Критерієм оцінки роботи школярів при цьому є не стільки обсяг навчального географічного матеріалу, що залишився у пам'яті, скільки вміння його аналізувати, узагальнювати, систематизувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, відстоювати власну позицію, використовувати у життєвих ситуаціях географічні знання й вміння та самостійно здобувати знання.

Провідною метою контролю досягнень учнів при профільному навчанні географії має бути залучення мотиваційного потенціалу школярів: авансування успіху та спонукання до самоаналізу, адекватної самооцінки й самопізнання.

Насамкінець слід зазначити, що профільне навчання географії у цілому покликане зробити навчальний процес особистісно-значущим для учнів.

Лекція 2

Тема: Генеза компетентнісного навчання географії

Основні питання:

1. Географічна компетентність учнів в теорії і методиці шкільної освіти
2. Упровадження компетентнісного підходу до навчання географії у вітчизняній шкільній освіті

Рекомендована література:

1. Дидактика географії : монографія (електронна версія) / В.М. Самойленко, О.М. Топузов, Л.П. Вішнікіна, І.О. Діброва. – К.: Ніка-Центр, 2013. – 570 с.

2. Компетентнісне навчання та викладання географії у системі неперервної педагогічної освіти: кол. Монографія / [авт. кол.: Л. П. Вішнікіна, А. А. Шуканова, О. А. Федій, С. П. Сарнавський, та інші.]; за наук. ред. д-ра пед. наук Л. П. Вішнікіної. Полтава, 2022. 265 с.

1. Географічна компетентність учнів в теорії і методиці шкільної освіти

На сучасному етапі географічна освіта здійснюється на новій концептуальній основі, що ґрунтується передусім на реалізації індивідуального, діяльнісного і компетентнісного підходів до навчання. Компетентнісний підхід дає змогу розв'язувати проблему, яка виникла через протиріччя між потребою забезпечити якість географічної освіти й

неможливістю розв'язати таке завдання традиційним шляхом. Наразі географічна освіта, що заснована на поєднанні наукових знань із світом людських потреб, покликана сприяти підготовці випускників навчальних закладів усіх рівнів до самостійної діяльності в різноманітній географічній реальності. *Запровадження компетентнісного підходу до географічної освіти є кардинальним шляхом її оновлення.*

У преамбулі Закону України «Про освіту», що набув чинності у вересні 2017 р., говориться: «Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації *компетентностей...*» (курсив автора).

Варто нагадати, що в *Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти України (2011 р.)* зазначається, що «компетентнісний підхід до навчання передбачає спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, міжпредметна і предметна (галузева) компетентності».

Втім компетентнісно орієнтована (competence-based education) освіта почала формуватися в 1960-ті роки в США в загальному контексті запропонованого Н. Хомським (Масачусетський університет) поняття «competence» в царині теорії мови. Н. Хомський зазначав, що потрібно розмежовувати «competence» як знання мови і її застосування, тобто реальне використання в конкретних ситуаціях. Отже, вчений подає два тлумачення терміну – як «компетентція» і «компетентність» – та зазначає, що компетентність не є безпосереднім відображенням компетенції. Р. Уайт у роботі «Motivation reconsidered: the concept competence» (1959) категорію «competence» наповнює особистісним складником, насамперед мотиваційним.

В 60–70-ті роки ХХ ст. закладається розуміння відмінностей між поняттями «компетентія» і «компетентність», причому останнє трактується як те, що ґрунтується на знаннях, інтелектуальному та особистісно-зумовленому досвіді соціально-професійної життєдіяльності людини.

Відповідно до зазначеного вище, переклад терміна «competence» залежить від змісту, який у нього вкладається. Якщо йдеться не лише про знання й вміння як обізнаність на рівні розпізнавання, запам'ятовування, розуміння та репродуктивного відтворення особою, а й про спроможність такої особи застосовувати їх з метою розв'язування реальних життєвих завдань, то термін «competence» доцільно перекладати як «компетентність».

Розвиток компетентнісного підходу до освіти в Європі пов'язаний з формуванням єдиного загальноєвропейського освітнього простору з огляду на базові принципи країн – членів ЄС, а саме: полікультурність, мобільність, професійна підготовка для всіх, підвищення якості професійної освіти, створення спільного європейського дому тощо.

Перші важливі документи з європейської міжнародної освіти було затверджено в рамках діяльності ЮНЕСКО. У 1984 р. Комітет міністрів Ради

Європи як стратегічний напрям розвитку освіти закріпив впровадження міжнародного виміру у зміст шкільної та педагогічної освіти, що має ґрунтуватися на формування міжнародних професійних компетентностей.

У 1980–1990 рр. спостерігалось становлення стратегій інтернаціоналізації єдиного освітнього простору, які й визначили пріоритетні завдання інтернаціоналізації освіти на міжнародному рівні за підтримки міжнародних організацій ЮНЕСКО, ООН, Міжнародного бюро освіти, Інституту освіти ЮНЕСКО, ОЕСР, Міжнародного інституту планування освіти та ін. Цей період характеризується застосуванням категорії компетенція / компетентність у теорії і практиці навчання, управлінні, керівництві, менеджменті та навчанні спілкування. Зокрема, у роботі Дж. Ровена «Компетентність у сучасному суспільстві», що вийшла друком у Лондоні в 1984 р., подається розгорнуте тлумачення компетентності як явища, що складається з великої кількості незалежних одне від одного компонентів. Деякі компоненти належать переважно до когнітивної сфери, а деякі – до емоційно.

Надалі поширюється компетентнісний підхід до професійної підготовки дорослих. Наприклад у Гамбурзькій Декларації з освіти дорослих (The Hamburg Declaration on Adult Learning 1997 р.) пріоритетом проголошено необхідність формування міжнародних професійних компетентностей для сучасного ринку праці.

У документах ЮНЕСКО освітнього спрямування було визначено перелік компетентностей, що мають розглядатися як бажаний результат освіти. У доповіді міжнародної комісії з освіти ХХІ століття «Освіта: прихований скарб» (1996 р.) Жак Делор назвав основні глобальні компетентності. Провідна компетентність за Жаком Делором полягає в тому, щоб «навчитися робити щось не лише з метою отримання професійної кваліфікації, а в ширшому значенні сенсі – задля компетентності, що вможливають подолання різноманітних численних перешкод та співпрацювання у групі».

У цьому ж році на симпозіумі у Берні (27–30 березня 1996 р.) за програмою Ради Європи розглядалось питання визначення ключових компетентностей (key competencies). В. Хутмахер оприлюднив затвержені Радою Європи визначення п'яти груп ключових компетентностей: соціально-трудова, загальнокультурна, комунікативна, інформаційна та навчально-пізнавальна.

Задля розуміння змісту таких компетентностей доцільно навести їх відповідно до шкільної освіти:

–*соціально-трудова* – виконання ролі громадянина, виборця, споживача, клієнта, виробника, представника, члена сім'ї; обізнаність у питаннях економіки, у сфері професійного самовизначення; уміння аналізувати ситуацію на ринку праці, діяти на користь собі та суспільству; володіння етикою трудових і громадських стосунків;

–*загальнокультурні компетентності* – знання та досвід діяльності на теренах національної та світової культури; розуміння ролі науки й релігії в житті людини, духовні й моральні засади її життя; розуміння культурологічних засад соціальних та суспільних явищ і традицій; досвід опанування географічної картини світу, що поширюється до загальноцивілізаційного розуміння;

–*комунікативні* – пов’язані з оволодінням способами взаємодії з іншими людьми, навичками роботи у групі, колективі; здатністю виконувати різноманітні соціальні ролі; умінням презентувати себе, свою школу, країну у ситуації міжкультурного спілкування; вмінням виступати з усними повідомленнями, ставити питання, дискутувати, вести ділове спілкування в усній або письмовій формі;

–*інформаційні* – навички оперування навчальною інформацією в освітній царині та в доквіллі; уміння користуватися сучасними засобами інформації, інформаційними технологіями, геоінформаційними системами; пошук, аналіз і відбір необхідної інформації, її перетворення, збереження й передавання;

–*навчально-пізнавальні компетентності (уміння вчитися)* – сукупність компетентностей учнів у царині самостійно-пізнавальної діяльності, що містить елементи логічної, методологічної та загальнонавчальної діяльності. До цієї групи компетентностей належать способи визначення мети навчання, планування, аналізу, рефлексії та самооцінки. Учень опановує креативні навички здобування знань безпосередньо з доквілля, застосування прийомів навчально-пізнавальної діяльності в нестандартних ситуаціях.

Дещо пізніше перелік ключових компетентностей був доповнений здоров’язбережувальними, які спрямовані на опанування способів фізичної, духовної й емоційної саморегуляції та саморозвитку учнів. До цих компетентностей належать досвід орієнтації та екологічної діяльності у доквіллі, загальна екологічна культура, способи збереження безпеки життєдіяльності в різноманітних природних і соціальних умовах, піклування про особисте здоров’я.

Пізніше, у 1997 році, у Лісабонській конвенції «Про визначення кваліфікацій, що належать до вищої освіти в європейському регіоні» було сформульовано концепцію міжнародного визнання результатів освіти й висувалися вимоги до академічної спільноти вироблення конвертованих загальнозрозумілих критеріїв такого визнання. Надалі в ході Болонського процесу активно розроблялися різноманітні версії таких критеріїв, отримав назву компетентнісного підходу.

Отже, у 90-х рр. ХХ століття в умовах кардинальних суспільно-економічних трансформацій європейських суспільств на арену виходить сучасна «результативна» модель освітніх стандартів, яка характеризується окресленням кінцевого результату навчання й запровадженням об’єктивних вимірників, за допомогою яких можна оцінити отримані результати.

Компетентнісний підхід розповсюджується не лише на освіту дорослих, а й починає визначати напрями модернізації навчання школярів.

Щоб прослідкувати генезис поняття «компетентність», варто зазначити, що Міжнародна комісія Ради Європи розглядає це поняття як загальні або ключові вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові уявлення, опори, або опорні знання. Компетентності, на думку експертів Ради Європи, передбачають: спроможності особистості сприймати й відповідати на індивідуальні та соціальні потреби; комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок.

Проте у визначенні поняття «компетентність» дотепер немає однозначності. З початку 80-х років OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) – Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) – систематично й детально розглядає проблему впровадження ключових компетентностей у зміст освіти. З метою визначення змісту таких компетентностей у 1997 році група експертів з різних галузей (освіти, бізнесу, праці, здоров'я тощо) започаткувала програму «Визначення і відбір компетентностей: теоретичні і концептуальні засади» (DESECO). У рамках цієї програми здійснюється систематизування та узагальнення досвіду окремих країн у визначенні й відборі ключових компетентностей.

У третьому тисячолітті остаточно відбувається перехід освіти європейських держав на компетентнісні засади, який характеризується модифікацією «результативної» моделі освітніх стандартів у «компетентнісну». Така модель передбачає опис результатів навчання у форматі компетентностей, які учні мають набути.

У рамках реалізації лісабонської стратегії (саміти Ради Європи 1996 р. та 2000 р. у Лісабоні) було схвалено та затверджено 10-річну робочу програму спільноти «Освіта й підготовка – 2010», у якій проблема формування ключових компетентностей посіла одне з чільних місць. Надалі у 2001 р. відбулися робочі засідання представників країн Євросоюзу з вивчення нових базових компетентностей. За результатами їхнього звіту, що був представлений на Європейській раді в Стокгольмі, робоча група експертів запропонувала такі вісім основних галузей ключових компетентностей: (фундаментальні) навички рахування та письма, базові навички в галузях математики, природничих наук та технологій, іноземні мови, ІКТ-навички та використання технологій, уміння навчатись, соціальні навички, підприємницькі навички та загальна культура.

Крім того, у 2001 р. було створено робочу групу «Ключові компетентності», до завдань якої входило розв'язування низки питань щодо розробки ключових компетентностей. Робота групи спиралася на міжнародні дослідження, а саме: результати проектів DeSeCo, Eurydice (аналіз європейських національних програм і реформ щодо включення в них ключових компетентностей), PISA (визначення рівнів освіченості і ключових компетентностей, розробка системи їхнього оцінювання) тощо.

Пізніше, у 2006 році у відповідь на нові світові виклики, коли кожен громадянин потребуватиме пристосування широкого спектру ключових компетентностей до швидких змін у взаємопов'язаному світі, Європейський парламент та Рада Європи розробили рекомендації щодо ключових компетентностей ціложиттєвої освіти.

У Додатку «Ключові компетентності для освіти впродовж усього життя – європейські рекомендації» було названо вісім ключових компетентностей:

1. Спілкування рідною мовою.
2. Спілкування іноземними мовами.
3. Математична компетентність та основні компетентності у природничих і точних науках.
4. Цифрова (інформаційна – авторське тлумачення) компетентність.
5. Навчання вчитися.
6. Соціальна і громадянська компетентність.
7. Ініціативності та взаємодії.
8. Знання культури і культурне самовираження.

Як бачимо, серед восьми ключових компетентностей називається математична компетентність та основні компетентності у природничих і точних науках. У документі декларується: «Компетентність у природничих науках належить до здатності й бажання використовувати природу знань і методологію, щоб пояснити природний світ задля визначення питань та виокремлення очевидних висновків». Крім того, зазначається: «Компетентність у природничих і точних науках передбачає розуміння змін, спричинених людською діяльністю та відповідальність кожного індивідуального громадянина».

Задля визначення ефективності формування компетентностей учнів у системі світової середньої освіти здійснюються міжнародні дослідження, які проводять IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement) – Міжнародна Асоціація Оцінювання Досягнень в Освіті та Організація Економічної Співпраці і Розвитку.

Доволі масштабними є такі дослідження, як TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) – дослідження якості математичної і природознавчої освіти; PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) – дослідження якості читання й розуміння тексту; PISA (Program for International Student Assessment) – міжнародна програма оцінки навчальних досягнень учнів. Отже, у рамках таих досліджень оцінювання якості природничої й математичної освіти здійснюють моніторингові дослідження TIMSS і PISA.

TIMSS – міжнародне порівняльне дослідження якості природничо-математичної освіти учнів 4-х та 8-х класів. Воно започатковане в 1995 р. і проводиться кожні чотири роки. Його метою є, по-перше, оцінка якості математичної та природничої освіти в початковій та основній школі, по-

друге, виявлення динаміки якості результатів, по-третє, аналіз чинників, що дають змогу пояснити відмінності у результатах.

PISA – міжнародна програма оцінки освітніх досягнень учнів. Дослідження започатковане в 1997 р. і проводиться кожні три роки. Воно спрямоване на визначення рівня сформованості в 15-річних учнів знань, умінь та досвіду їхнього застосування, що необхідні в сучасних умовах життя.

Формально ці дослідження доволі схожі, але за суттю вони відрізняються. Зокрема, TIMSS ураховує державні вимоги до освіти, зафіксовані в освітніх стандартах, і перевіряє, чи відповідають навчальні досягнення учнів навчальній програмі. Натомість PISA не пов'язує свої дослідження з національною навчальною програмою, проте її завдання мають винятково компетентнісне орієнтування.

Дотепер Україна брала участь у дослідженнях TIMSS. Наразі підписано угоду щодо проведення дослідження PISA у вітчизняних освітніх закладах. Останнє є ще одним стимулом до широкого впровадження компетентнісного навчання географії у вітчизняних загальноосвітніх навчальних закладах.

У липні 2014 року Стратегічною дорадчою групою «Освіта», створеною в рамках спільного проекту Міжнародного фонду «Відродження» та «Інституту розвитку освіти», з метою надання консультативної й експертної підтримки Міністерству освіти і науки в розробці Дорожньої карти освітньої реформи, було розроблено Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років. У цьому документі декларується: «У 2015 році на національному рівні ухвалити національні індикатори якості освіти та національні індикатори ефективності освіти. У 2017 році Україна має ввійти в Education at a Glance. Законодавчо закріпити участь України в міжнародних моніторингових дослідженнях (PISA, TIMSS, PEARLS)».

Варто зазначити, що інформаційні випуски Education at a Glance (Погляд на освіту) вміщують точні й важливі данні ОЕСР щодо стану справ у світовій освітній галузі. Тож, на нашу думку, уходження в Education at a Glance та участь у міжнародних моніторингових дослідженнях сприяло б підвищенню конкурентної спроможності вітчизняної освіти та поширенню впровадження компетентнісного підходу до навчання.

2. Упровадження компетентнісного підходу до навчання географії у вітчизняній шкільній освіті

Мета й завдання шкільної географічної освіти визначаються передусім потребами суспільства. Однією з таких потреб є формування всебічно розвиненої особистості учня, географічна культура якого формується унаслідок пізнання довкілля. Географічна ж культура школяра складається з таких основних компонентів, як географічне бачення світу, географічне мислення та географічні методи й мова (поняття, терміни, карта).

Отже, мета шкільної географічної освіти має багатокомпонентний характер і передбачає щодо учнів:

- 1) всебічний розвиток особистості;

2) створення навичок і накопичення досвіду самостійної навчально-пізнавальної діяльності;

3) формування географічних компетентностей, спрямованих на їхнє застосування в майбутньому дорослому житті;

4) розвиток критичного й творчого мислення.

Перш ніж здійснити аналіз упровадження компетентнісного підходу до навчання географії у вітчизняній середній освіті, варто нагадати передумови розвитку географічної освіти та її концептуальних засад, які значною мірою були визначені Міжнародним географічним союзом (МГС), що існує з 1871 року, та комісією з географічної освіти, що входить до його складу з 1952 року. Саме вони назвали пріоритетним завданням своєї діяльності актуалізацію на міжнародному рівні ідеї важливості географічної освіти у початковій, середній та вищій школах

Важливим етапом у розвитку всесвітньої географічної освіти став 27-й Міжнародний географічний конгрес, який відбувся у м. Вашингтоні в 1992 р., де було прийнято Хартію географічної освіти. Зміст саме цього документу став основою сучасної географічної освіти. У *Хартії географічної освіти 1992 р.* зазначалось, що Комісія з географічної освіти МГС:

1) спирається на те, що географія є необхідною потребою щодо розвитку відповідальних й активних громадян світу сьогодення та майбутнього;

2) вважає, що географія може бути джерелом інформації, можливостей і стимулів усіх рівнів освіти;

3) розуміє, що молоді потрібно більше компетентностей для забезпечення ефективного міжнародного співробітництва в галузях економіки, політики, культури й охорони навколишнього середовища у глобалізованому світі;

4) занепокоєна тим, що в одних країнах нехтують географічною освітою, а в інших вона погано структурована і не має внутрішньої єдності;

5) висловлює готовність допомогти колегам у боротьбі з географічною неграмотністю в усіх країнах світу;

6) підтримує принципи, проголошені Хартією Організації Об'єднаних Націй; Всесвітньою Декларацією прав людини; Уставом ЮНЕСКО; рекомендаціями ЮНЕСКО, що стосуються ролі освіти у розвитку взаєморозуміння, співробітництва й миру; Декларацією прав дитини; Порядком денним ООН у сфері стійкого розвитку та багатьма іншими національними програмами й документами, дотичними до географічної освіти.

Видатною подією в історії розвитку географічної освіти була загальноєвропейська наукова конференція «Європейська програма змін у вищій освіті в ХХІ ст.», яка відбулася в 1997 році в місті Палермо. Учасники цієї конференції зазначили, що освіта ввійшла в перелік глобальних проблем людства, тому вона має зазнати кардинальної трансформації і орієнтуватися не на минуле, а на майбутнє людської цивілізації. Водночас важливе значення для світового освітнього процесу мало прийняття у 2000 р. на

Географічному конгресі у м. Сеулі (Південна Корея) Міжнародної декларації географічної освіти в галузі культурного різноманіття.

Ураховуючи важливість модернізації освітніх завдань в умовах глобальної екологічної кризи, що зумовлена стрімкою деградацією біосфери Землі, комісія МГС з географічної освіти підтримала ідею ООН щодо проведення в 2005–2014 рр. освітньої Декади.

Оскільки предметом сучасної географії є вивчення просторово-часових взаємозв'язків, що є цілісною системою «людина – природа – суспільство – довкілля» у липні 2007 р. у м. Люцерні (Швейцарія) було затверджено «Декларацію про географічну освіту для сталого розвитку». Ця декларація була спрямована на включення парадигми стійкого розвитку до навчальних програм із географії на всіх рівнях та у всіх регіонах світу.

Відповідно до прийнятих документів і з метою підвищення ефективності навчання географії Комісією з географічної освіти від імені Міжнародного географічного союзу було оприлюднено Міжнародну декларацію про дослідження в галузі географічної освіти (2015 р., регіональна конференція МГС у м. Москві, Росія).

Утім світ швидкоплинно еволюціонує, і географічна освіта теж зазнає значних змін. Тому Комісія з географічної освіти МГС розробила нову Хартію, яку було схвалено Генеральною Асамблеєю на Міжнародному географічному конгресі у м. Пекіні в серпні 2016 р. Нова Міжнародна Хартія МГС уміщує програму дій, спрямовану на подальший розвиток світової і вітчизняної географічної освіти. Основними змістовими частинами цієї програми є:

1. Звернення (The Proclamation).
2. Заява (Affirmations).
3. Внесок географії в освіту (The Contribution of Geography to Education).
4. Дослідження в галузі географічної освіти (Research in Geographical Education).
5. Міжнародне співробітництво (International Co-operation).
6. Міжнародний план дій (An International Action Plan).

У Зверненні висвітлюється концептуальний зміст Хартії 1992 року та наводиться перелік додаткових декларацій, що були оприлюднені Комісією з географічної освіти від імені МГС пізніше. Крім того, надається рекомендація викладачам географії щодо обов'язкового ознайомлення з названими документами.

У Заяві стверджується, по-перше, що «географія – це наука про Землю, її природне середовище і суспільство. Географія також вивчає діяльність людини у її взаємодії з природним середовищем як на локальному, так і на глобальному рівні». По-друге, оскільки географія є ланкою, що сполучає природничі й суспільні науки, розтлумачує чинники територіальних відмінностей і просторового різноманіття, вона має бути обов'язковим складником виховання всіх членів суспільства. По-третє, як зазначалося у

Хартії 1992 року, географічною освітою нехтують в одних частинах світу, а в інших вона погано структурована та не отримує належної підтримки. Отже, Хартія-2016 передовсім адресована тим особам, які визначають політику у сфері освіти: провідним спеціалістам, розробникам освітніх програм, учителям і викладачам географії всіх держав та інших юрисдикцій.

У частині «Внесок географії в освіту» йдеться про те, що навчання географії сприяє тому, щоб будь-яка людина зрозуміла всю потужність природних сил, особливості формування ландшафтів, різноманітність природи й способів адаптації різних народів до навколишнього середовища та мозаїку культур і суспільств. Завдяки географії відбувається ознайомлення із ключовими для ХХІ століття вміннями, надається доступ до найважливіших дослідницьких інструментів – потужних інформаційно-комукаційних технологій, найперше геоінформаційних систем (ГІС).

У частині Хартії, що присвячена дослідженням у галузі географічної освіти, висловлюється занепокоєння питаннями, які стосуються ефективності навчання й викладання географії. Тут сформульоване звернення до керівників національних і місцевих органів освіти й викладачів географії, спрямоване на створення умов щодо проведення теоретичних і прикладних досліджень за напрямками:

- вкладати час і ресурси у проведення наукових досліджень та впровадження їхніх результатів у класну й позакласну навчальну роботу;
- на відповідному рівні цінити сучасні дослідження та їхні результати в галузі географічної освіти;
- постійно намагатися визначати доцільні й релевантні пріоритетно спрямовані напрями наукових досліджень у цій галузі.

До найбільш актуальних питань, які вимагають дослідження, віднесено ті, що стосуються: змісту навчання географії; компетентностей (knowledge, understanding and skills) учнів і способів їх вимірювання; визначення критеріїв ефективності навчання й викладання географії, ефективності застосування засобів і методів навчання; напрямів покращення підготовки вчителів географії та підвищення загального рівня знань з географії у школі.

Остання частина Хартії-2016 закликає викладачів і вчителів географії до міжнародного співробітництва. У ній викладено Міжнародну програму дій, яка має на меті підвищення якості географічної освіти та відповідних наукових досліджень на світовому рівні. Ця програма складається із п'яти пунктів, що спрямовують національні й місцеві органи освіти, асоціації вчителів географії та професійні спілки викладачів географії на чітке та аргументоване формулювання значення географічної освіти для суспільства задля забезпечення її високого рівня, підтримки й збереження географії як пріоритетної навчальної дисципліни.

У наведеній програмі вимагається встановити мінімальні вимоги до вчителів географії щодо їх викладання й географічної грамотності; пропонується заохочувати до внутрішньодержавного та міжнародного обміну прогресивними досягненнями в навчанні географії та досвідом

їхнього запровадження. Програма зобов'язує відповідні органи формувати цільові плани проведення досліджень у галузі географічної освіти та сприяти їх проведенню, створювати й підтримувати розвинуту національну та міжнародну професійну мережу контактів учителів і викладачів географії.

Запровадження компетентнісного підходу до географічної освіти зумовлене потребою розвитку системного підходу до змісту географічної освіти, прогнозування результативного складника навчання, що вимагає адекватних змін у системі оцінювання географічної компетентності учнів.

Поштовхом до модернізації освіти та реформування усієї вітчизняної освітньої галузі стала робота у спільних проектах Міністерства освіти та науки України й Програми розвитку ООН в Україні «Інновація та оновлення освіти для покращення добробуту та зниження рівня бідності» (2001 – 2003) і «Освітня політика та освіта “рівний – рівному”» (2004 – 2006), які були спрямовані на вироблення рекомендацій для реалізації стратегії реформування освіти в Україні. Однією із пріоритетних галузей реформування освіти було визначено оновлення змісту освіти шляхом впровадження компетентнісно орієнтованого підходу.

Пізніше компетентнісний підхід до навчання на теренах України було обрано за обов'язковий на державному рівні, про що свідчить Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.), Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.) та Закон України «Про освіту» (2017).

Відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, затвердженого в 2011 році, компетентнісний освітній підхід (разом із діяльнісним та особистісно зорієнтованим підходами) є однією з методологічних основ сучасної вітчизняної загальної середньої освіти. За визначенням, наведеним у зазначеному стандарті, такий підхід передбачає, що результатами освіти стануть компетентності особистості, які розглядаються як здатність ефективно діяти у відповідних сферах життєдіяльності.

Утім загальна середня освіта та процеси, які сприяють її розвитку, не можуть розвиватися осторонь від вищої освіти. Тривалий час традиційна підготовка спеціаліста у вишах була спрямована на засвоєння студентами стандартного переліку географічних знань, умінь і навичок, а кваліфікаційні вимоги передбачали функціональну відповідність конкретних професійних вимог і завдань географічної освіти. Наразі компетентнісний підхід до вивчення географічних дисциплін у вишах передбачає обов'язкове формування загальних, міждисциплінарних та спеціальних (предметних) компетентностей, які і є провідним критерієм підготовленості сучасного випускника вишу, що відповідає вимогам Закону України «Про вищу освіту» від 1.07.2014 р.

У другому розділі Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.), що характеризує сучасний стан розвитку освіти, зазначається: «Сучасний ринок праці вимагає від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а й здатності самостійно застосовувати їх у

нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, переходу від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян». А серед стратегічних напрямів державної політики у сфері освіти у цьому документі названа «модернізація структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу».

У запропонованому МОН України проекті «Нова українська школа», який став основою реформи освіти 2017 р., серед ключових компонентів нової школи першим наводиться змістовий, заснований «на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві».

Крім того, у Проекті зазначалося, що «Нові освітні стандарти будуть ґрунтуватися на «Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей ціложиттєвої освіти» (18.12.2006), але не обмежуватися ними». Ключові компетентності визначаються як «ті, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити життєвий успіх молоді у суспільстві знань».

Відповідно до проекту нового Закону «Про освіту» ключовими компетентностями визначено такі:

1. Спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами.
2. Спілкування іноземними мовами.
3. Математична грамотність.
4. Компетентності в природничих науках і технологіях.
5. Інформаційно-цифрова компетентність.
6. Уміння навчатися впродовж життя.
7. Соціальні і громадянські компетентності.
8. Підприємливість.
9. Загальнокультурна грамотність.
10. Екологічна грамотність і здорове життя.

Як бачимо, дефініція поняття ключових компетентностей та їхній перелік, що визначаються у Проекті нової української школи, стали квінтесенцією світового та європейського досвіду розробки освітніх компетентностей, що зумовлює необхідність їхнього упровадження в освітній процес на теренах України.

Серед ключових компетентностей проекту «Нова українська школа» (2016 р.) названо компетентності в природничих науках і технологіях. На нашу думку, останнє свідчить про визнання необхідності подальшого розвитку шкільної географічної освіти поруч з розвитком інших шкільних предметів природничого спрямування.

Підходи до розуміння географічної компетентності як категорії дидактики географії широкого загалу науковців, методистів та вчителів доволі неоднозначні. Певною мірою це пояснюється різним трактуванням термінологічно-категорійного апарату компетентнісного підходу до навчання в нормативних документах середньої та вищої освіти України. Зокрема, у Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти зазначено,

що компетентнісний підхід спрямовує навчально-виховний процес на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключові, загальнопредметні (міжпредметні) і предметні (галузеві) компетентності. Компетентність у цьому документі розглядається як «набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці».

Наголошується також на тому, що компетентнісний підхід уможливорює для надійний взаємозв'язок між запроєктованими на основі навчальної програми освітніми нормами, що втілюються у компетенціях, та результатами навчання – компетентностями, які є запорукою особистісної здатності до успішної практичної діяльності учнів на підґрунті сформованих знань, умінь та ціннісних установок.

У законі «Про вищу освіту» компетентність визначається як «динамічна комбінація знань, вмінь, і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти». Там же вказано, що результати навчання – це сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною чи освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти. Отже, компетентність декларується як наперед заданий і очікуваний результат навчання.

Варто зазначити, що в Національній рамці кваліфікацій, затвердженій Кабінетом Міністрів України (2011 р.), компетентність розглядається як знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості, яких набуває особа після завершення навчання, тобто компетентність визначається теж як результат навчання.

Можна зробити висновок, що в нормативних документах як середньої, так і вищої школи, термін «компетентність» однозначно представлено як освітній результат. Термін «компетенція», однак, у значенні освітньої норми використовується лише в Державному стандарті середньої освіти, а в законі «Про вищу освіту» та в Національній рамці кваліфікацій не згадується зовсім.

Такий факт спричинює до певну термінологічну плутанину. Зокрема, у методичних рекомендаціях до розроблення освітніх програм та стандартів вищої освіти компетентності декларуються як результати навчання, проте вимагається розробка інтегральних, загальних та спеціальних (предметних) компетентностей як освітніх норм та окреме формулювання результатів навчання в когнітивній, емоційній та психомоторній сфері. Це означає, що компетентність і результат навчання розглядаються як окремі категорії.

На нашу думку, проаналізовані невідповідності освітньої нормативної бази середньої та вищої школи мають негативні наслідки і уповільнюють впровадження компетентнісного навчання географії. Задля подолання цього

протириччя потрібна узгоджена діяльність розробників нормативних документів для закладів вищої освіти та ЗЗСО.

Відповідно до цього, під час обґрунтування структури предметної компетентності учнів потрібно спиратися на визначення, представлені в чинних нормативно-правових документах у галузі освіти, а саме: Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.), Законі України «Про вищу освіту», Національній рамці кваліфікацій, яка є системним і структурованим за компетентностями описом кваліфікаційних рівнів вищої освіти (2011 р.).

Таблиця 1

Елементи змістового й діяльнісного компонентів предметної географічної компетентності учнів

Компоненти ПГКУ	Предметно-географічні компетентності учнів	Зміст предметно-географічних компетентностей учнів
Змістовий	<i>Географічні знання</i>	Емпіричні: 1) географічні факти; 2) географічна номенклатура; 3) географічні уявлення
		Теоретичні: 1) географічні поняття; 2) географічні причинно-наслідкові зв'язки; 3) географічні закономірності; 4) гіпотези й теорії
Діяльнісний	<i>Географічні вміння й навички</i>	1) навчальні; 2) прикладні; 3) графічно-знакового моделювання; 4) картографічні; 5) геоінформаційні
	<i>Досвід творчої діяльності учнів з географії</i>	здатність учнів до: 1) використання вже сформованих знань і вмінь з пошуковою метою; 2) самостійного комбінування й перетворення вже відомих прийомів навчально-пізнавальної діяльності; 3) створення принципово нових способів розв'язання географічних навчальних проблем

Таблиця 2

Ціннісний і світоглядний компоненти предметної географічної компетентності учнів

Компоненти	Окремі	Зміст окремих предметних
-------------------	---------------	---------------------------------

ПГКУ	предметні географічні компетентності учнів	географічних компетентностей учнів
Ціннісний	<i>Емоційно-ціннісне ставлення до довкілля й людської діяльності в ньому</i>	1) емоції й почуття щодо довкілля; 2) переконання й погляди; 3) морально-етичні цінності та установки; 4) правила поведінки в довкіллі
Світоглядний	<i>Географічне бачення світу</i>	1) здатність до історично зумовленого цілісного відображення довкілля та суспільно-економічних процесів у ньому; 2) розуміння природних, демографічних та соціально-економічних об'єктів, процесів та їхньої взаємодії; 3) здатність мислити просторово й комплексно

Лекція 3

Тема: Психолого-педагогічні засади навчальної діяльності учнів на уроках географії у старшій школі

Основні питання:

1. Суть психолого-педагогічних теорій навчальної діяльності, на які має спиратися вчитель географії під час проектування та організації навчально-пізнавальної діяльності учнів.
2. Урахування вікових особливостей учнів старшої школи.
3. Пізнавальна діяльність старшокласників.
4. Вплив основних когнітивних процесів (уваги, мислення, сприймання, запам'ятовування, мова) на навчальну діяльність учнів на уроках географії.
5. Стиль взаємодії вчителя та учнів у процесі навчання географії.
6. Мотивація навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання географії.
7. Психодидактичні засади застосування географічного навчального моделювання
8. Психодидактичний підхід до конструювання та застосування підручника географії.

Рекомендована література:

1. Савчин М.В. Педагогічна психологія: Навч. посібник / М.В. Савчин. – К.: Академвидав, 2007. 424 с. (Альма-матер).
2. Вішнікіна Л. П. Компетентнісне навчання географії в основній школі: монографія / Л. П. Вішнікіна. – Полтава: ТОВ «АСМІ», 2017. 407 с.

3. Загальна методика навчання географії : Підручник [з грифом МОНМС України] / О.М. Топузов, В.М. Самойленко, Л.П. Вішнікіна. К. : ДНВП "Картографія", 2012. – 512 с.

4. Дидактика географії : монографія (електронна версія) / В.М. Самойленко, О.М. Топузов, Л.П. Вішнікіна, І.О. Діброва. – К. : Ніка-Центр, 2013. CD, ISBN 978-966-521-619-3. 570 с.

1. Суть психолого-педагогічних теорій навчальної діяльності, на які має спиратися вчитель географії під час проектування та організації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Ефективне впровадження компетентнісного підходу до навчання географії та формування ПГКУ можливе тільки на підґрунті розуміння психодидактичних підвалин навчально-пізнавальної діяльності школярів. Тому методичні дослідження, що спрямовані на розвиток і організацію компетентнісного навчання, мають ґрунтуватися на інформаційному базисі педагогічної та вікової психології.

Психологи й педагоги зазвичай розділяють єдиний процес навчання на діяльність педагога (навчання), яку вивчає дидактика, та діяльність учня (учіння), яку розглядають у педагогічній психології. Психодидактика ж інтегрує ці науки і її основною метою є організація навчально-пізнавального процесу як активного, керованого, підконтрольного та спрямованого на досягнення конкретизованого результату – компетентності учня. Відповідно до сказаного, учитель географії має усвідомлено формувати й удосконалювати власну психодидактичну компетентність і застосовувати знання закономірностей психології учнів у своїй повсякденній педагогічній праці.

Незважаючи на те, що термін «психодидактика» почав активно застосовуватися лише на межі ХХ–ХХІ ст., дослідження в царині цієї науки проводили ще Я. А. Коменський та К. Ушинський. У ХХ ст. пізніше до них залучалися Дж. Андерсон, П. Блонський, Д. Богоявленський, Дж. Брунер, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков, І. Зімняя, Є. Кабанова-Меллер, О. Леонтьєв, Н. Менчинська, В. Панов, Ж. Піаже, Г. Селевко, Е. Стоунс, Н. Талізїна, Е. Торндайк, Л. Фрїдман, С. Холл, І. Якіманська та ін.

На думку О. І. Савенкова (2012 р.), предметом психодидактики як науки є вивчення психологічних закономірностей і механізмів впливу на психіку людини освітнього середовища. *До основних завдань психодидактики належать:*

- 1) дослідження механізмів і закономірностей процесу засвоєння знань, умінь і навичок;
- 2) вивчення вікових та індивідуальних відмінностей у процесах засвоєння знань, умінь і навичок;
- 3) аналіз механізмів і закономірностей розвитку когнітивних функцій у процесі навчання;

4) з'ясування механізмів і закономірностей трансформації процесу розвитку особистості в ході навчання у процес саморозвитку, що здійснюється під час самонавчання;

5) установлення зв'язків між особливостями психічного розвитку особистості і характером змісту, формами організації, методами і засобами освітньої діяльності;

6) вивчення мотивації учіння.

Навчально-пізнавальна діяльність учнів – це особлива активізація їхніх органів відчуття, яка зумовлює цілеспрямоване й усвідомлене засвоєння ними знань і вмінь. Мозок учнів не лише запам'ятовує інформацію, яку він отримує від органів відчуття, а цілеспрямовано опрацьовує її, щоб підняти на вищий рівень абстракції й удосконалити індивідуальні інтелектуальні здібності. Наявність і ефективність такого переходу залежить від того, як його організував учитель.

Отже, ефективне гармонійне навчання можливе тільки на підґрунті розуміння психолого-педагогічних підвалин навчально-пізнавальної діяльності школярів. Тому методичні дослідження, спрямовані на розвиток й організацію такої діяльності на уроках географії, ґрунтуються на інформаційному базисі педагогічної та вікової психології щодо психофізіологічних особливостей учнів різного віку.

Результатом дослідження процесу навчання психологами стала розробка декількох *психолого-педагогічних теорій навчальної діяльності, на які має спиратися вчитель географії під час проектування та організації навчально-пізнавальної діяльності учнів*. До таких теорій передусім належать:

- теорія навчальної діяльності, яка обґрунтовує зв'язок між змістовими й операційними особливостями такої діяльності (Г. Костюк);

- теорія поетапного формування розумових дій, яка базується на положенні про те, що процес навчання – це оволодіння системою розумових дій (О. Леонтьєв, П. Гальперін і Н. Талізін)

- теорія щодо знакової природи психічного, яка доводить необхідність матеріалізації наявних знань і запровадження засобів, що забезпечують розвиток знаково-інструментальної діяльності (Л. Виготський [62]);

- теорія цілеспрямованої навчальної діяльності, в основу якої покладено відомий факт: навчитися чомусь можна лише у процесі діяльності, яку спеціально спрямовано на навчання (Д. Ельконін, В. Давидов)

- теорія щодо стимулювання розумового розвитку, яка роз'яснює особливості такого розвитку учнів під час навчання й доводить обов'язковість їхнього урахування (Н. Менчинська, Д. Богоявленський)

- теорія щодо етапів процесуального аспекту навчальної діяльності, яка обґрунтовує необхідність наявності мотиваційного, операційно-пізнавального й рефлексивно-оцінювального компонентів навчального процесу (М. Фрідман).

Слід зазначити, що названі вище теорії навчання загалом обґрунтовують тезу про те, що саме діяльність учнів має домінантне значення в навчально-

виховному процесі. А отже, активна пізнавальна діяльність на уроках географії сприятиме всебічному розвитку учнів і саме в діяльності формується ПГКУ.

2.Урахування вікових особливостей учнів старшої школи.

Пізнавальні можливості учнів є основними чинниками процесу навчання й безпосередньо впливають на цілі, зміст і характер навчально-пізнавальної діяльності. Тому вчителі географії мають приділяти увагу віковим й індивідуальним пізнавальним можливостям учнів. Зокрема, в учнів підліткового віку, які навчаються в основній (базовій) школі, спостерігається бурхливий ріст і розвиток усього організму. Як пише С. П. Максимюк, статеве дозрівання вносить нові переживання й думки в їхнє життя. Сприймання перебуває в стадії становлення, тому якість його різна. Поліпшується продуктивність і зростає якість пам'яті. Підліткові властиве розмаїття інтересів. Значне місце в його житті займають різні форми спілкування, велике прагнення до дружнього спілкування. Необхідна диференціація в організації життя хлопців і дівчат. Наприкінці періоду перед учнями реально вимальовується завдання вибору професії.

Інтереси учнів старшого підліткового віку зумовлюються прагненням знайти відповіді на питання, що стосуються загальнолюдських проблем і визначення свого місця в суспільстві. На цьому тлі в них розвивається інтерес до етичних норм та оцінок моральних дій і вчинків людей, активізуються самопізнання й роздуми щодо життєвих перспектив тощо. Усе це необхідно враховувати вчителям географії під час проектування навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках.

Без аналізу пізнавальних можливостей і за відсутності уявлень щодо досягнутого рівня їхнього розвитку неможливо сформулювати цілі навчання, які визначають необхідність ускладнення чи спрощення матеріалу, що вивчається школярами. Тобто саме таким способом обґрунтовується доцільність посилення складності навчального матеріалу для успішного розвитку добре підготовлених учнів або спрощення такого матеріалу для менш підготовлених.

Як зазначав В. Корнеєв, пізнавальні особливості учнів зумовлюють також міру розвитку їхніх інтересів і виникнення чи згасання цікавості до учіння географії, а емоційно-ціннісні орієнтації детермінуються мотиваційною сферою. Власне, від цього й залежить вибір оптимальних організаційних форм, прийомів і засобів навчальної роботи, характер пізнавальної діяльності школярів на уроці, вибір учителем моделі навчання та спільні й індивідуальні результати навчання.

Пізнавальний інтерес учнів відіграє важливу роль у формуванні ПГКУ через спрямування особистості на постійний пошук нової інформації та нових способів оперування нею. При цьому інтерес є енергетичним стимулятором не лише пізнавальної, а й будь-якої іншої діяльності. Завдяки оновленню навчального матеріалу й використанню сучасних унаочнювальних засобів навчання, зокрема комп'ютеризації цього процесу,

активізується пізнавальний інтерес учнів, який забезпечує високу ефективність формування ПГКУ.

Разом з пізнавальним інтересом зароджується й пізнавальна активність учнів. Вона має такі ознаки, як: вибірковість, усвідомленість (здатність учнів поєднувати навчально-пізнавальну діяльність з життєвими планами й перспективами), результативність.

3. Пізнавальна діяльність старшокласників.

Варто зупинитися на визначенні рівнів пізнавальної активності учнів на уроках географії. Так, репродуктивний рівень передбачає намагання учнів зрозуміти, запам'ятати й відтворити здобуті знання та оволодіти способами виконання дій за зразком. Продуктивний рівень характеризується бажанням учнів осягнути зміст того, що вивчається, інтерпретуванням і застосуванням знань та засвоєних способів діяльності в нових навчальних умовах. Творчий рівень пов'язаний із здатністю учнів до усвідомлення теоретичних знань, розумінням ними зв'язків між об'єктами, процесами та явищами й самостійною пошуковою діяльністю. Саме на такому рівні оптимально формуються предметно-географічні компетентні учнів, особливо це стосується досвіду творчої діяльності з географії та географічного бачення світу.

Доволі важливим аспектом характеристики навчально-пізнавальної діяльності учнів є, по-перше, потреба у запровадженні предметно-образної ланки як головного інформаційного каналу спілкування в активному середовищі навчання та, по-друге, необхідність переходу від вербально-логічного, аналітичного мислення до синтетичного, образно-інтуїтивного й ситуативного. У зв'язку зі сказаним вирізняють три форми навчально-пізнавальної діяльності – предметну, образну й символічну.

Тож, зважаючи на форми навчально-пізнавальної діяльності, учитель з метою формування ПГКУ має враховувати три *етапи організації пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання географії*, а саме:

- перший – предметний етап: організація предметно-пізнавальної діяльності учнів;
- другий – образний етап: організація пізнавальної роботи учнів насамперед із зображеннями;
- третій – символічний етап: навчання учнів позначенню символами й роботи з ними.

Відповідно до зазначених етапів, учителеві географії необхідно послідовно запроваджувати й три види передавання інформації учням – через дію, зображення та символи. При цьому під предметно-пізнавальною діяльністю на першому етапі слід розуміти безпосередню взаємодію учнів з реальними географічними об'єктами, процесами та явищами (разом – об'єктами вивчення), спрямовану на здобування інформації щодо особливостей і властивостей цих об'єктів.

Більшість географічних об'єктів вивчення, проте, неможливо «предметно» надати учням для пізнавальної діяльності. Тому доцільно

заміняти їх на моделі, які дають змогу учням здійснювати концептуально-пізнавальну діяльність з об'єктами вивчення, що відповідає другому й третьому навчально-пізнавальним етапам. При цьому за змістом найбільш корисними стануть образно-символьні (графічно-знакові) моделі, зокрема картографічні, за допомогою яких учні й будуть виконувати розумову дію, що формується. Загалом же цілому ж і предметно-пізнавальна, і концептуально-пізнавальна діяльність школярів є органічно взаємопоєднаними складниками загального процесу формування ПГКУ.

Для вчителя, який впроваджує компетентнісний підхід до навчання географії, психологія є джерелом уявлень про загальних особливостей когнітивних процесів учнів: відчуття й сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, уяви, мови.

4. Вплив основних когнітивних процесів (уваги, мислення, сприймання, запам'ятовування, мова) на навчальну діяльність учнів на уроках географії.

Як свідчить аналіз наукових робіт із педагогічної психології та психодидактики, усвідомлене врахування специфіки когнітивних процесів і є умовою досягнення освітньої мети на уроках географії. Крім того, учитель географії мусить пам'ятати про принцип єдності й цілісності психічного життя учнів, тобто про те, що всі психічні функції поєднані між собою й впливають на пізнавальну активність учнів.

Отже, гармонійне формування та взаємодія когнітивних процесів у навчанні є запорукою всебічного розвитку особистості, а отже, ефективне комплексне формування ПГКУ має ґрунтуватися саме на закономірностях цих процесів.

Під час формування предметно-географічних компетентностей учнів учитель має враховувати особливості впливу відчуття на їхню навчально-пізнавальну діяльність.



Рис. 1. Когнітивні процеси, що впливають на навчально-пізнавальну

Сприйняття, що акумулює набутий досвід дитини у вигляді насамперед уявлень, є когнітивним процесом, у якому відображення об'єктів, процесів і явищ відбувається за їхнього безпосереднього впливу на органи чуттів учнів. Унаслідок впливу певних визначених предметів і явищ докільця на органи чуття формується предметність сприйняття. Повнота й точність сприйняття залежать від практики та досвіду людей і накопичених ними знань про особливості та якості предметів.

А отже, у своїй пізнавальній діяльності учні здобувають знання, уточнюють їх, розширюють і поєднують з тими, що вже відомі. Тож практика є джерелом знань учнів, певних змін і доповнень цих знань.

Таблиця 1

Особливості врахування впливу відчуття у процесі формування предметної географічної компетентності учнів

Види відчуття	Вплив відчуття на навчально-пізнавальну діяльність учнів
Зорове	Кольори посилюють пізнавальну здатність учнів, тому особливості їхнього поєднання враховуються під час оформлення кабінету географії, створення унаочнювальних засобів навчання географії тощо
Слухове	Звуки допомагають активізувати асоціативне мислення учнів, можуть створювати позитивне емоційне тло на уроці й використовуватися як супровідні засоби навчання (шум моря, пташиний спів тощо)
Нюхове	Приємні запахи спричинюють активізацію асоціативного мислення учнів і сприяють створенню позитивного емоційного тла на уроці
Смакове	Можна використовувати з метою формування асоціативних географічних понять, наприклад «солоність води Світового океану» тощо
Тактильне (шкіряне)	Застосовую для сприйняття окремих унаочнених географічних об'єктів і зразків: гірських порід і мінералів, деяких видів промислової сировини тощо

Види відчуття Вплив відчуття на навчально-пізнавальну діяльність учнів

Зорове. Кольори посилюють пізнавальну здатність учнів, тому особливості їхнього поєднання враховуються під час оформлення кабінету географії, створення унаочнювальних засобів навчання географії тощо

Слухове. Звуки допомагають активізувати асоціативне мислення учнів, можуть створювати позитивне емоційне тло на уроці й використовуватися як супровідні засоби навчання (шум моря, пташиний спів тощо)

Нюхове. Приємні запахи спричинюють активізацію асоціативного мислення учнів і сприяють створенню позитивного емоційного тла на уроці

Смакове. Можна використовувати з метою формування асоціативних географічних понять, наприклад «солоність води Світового океану» тощо

Тактильне (шкіряне). Застосовую для сприйняття окремих унаочнених географічних об'єктів і зразків: гірських порід і мінералів, деяких видів промислової сировини тощо

У свідомості учнів виокремлюють наочно-образне й просторово-часове відбиття об'єкта, процесу та явища, яке базується на різному відчутті (кольору, звуку, запаху, форми, об'єму тощо) й розумінні цього об'єкта, процесу та явища чи осмисленні його на основі попереднього досвіду (віддаленість, швидкість, напрям руху, тривалість й інші властивості).

При цьому доміантними в навчанні географії є зоровий і слуховий аналізатори. Закономірним є також те, що під час такого навчання учні по-різному відтворюють географічну інформацію, виявляючи *різні типи сприйняття* (Див. Рис. 1), зокрема: синтетичне (узагальнене сприйняття об'єктів, процесів і явищ та легке відтворення й виділення їхніх основних рис), аналітичне (виокремлення й аналіз частин загального), аналітико-синтетичне (аналіз змісту об'єктів, процесів, явищ і їхнє підтвердження) та емоційне. Тому вчитель географії має враховувати індивідуальні особливості сприйняття учнів, а для розвитку такого сприйняття використовувати відповідні різноманітні унаочнювальні засоби навчання, проводити практичні роботи та екскурсії тощо.

Сприйняття учнів тісно поєднано з їхнім мисленням (усвідомленням того, що сприймається), мовою (називанням об'єкта сприйняття), почуттям (певним ставленням до зазначеного об'єкта) та волею (організацією процесу сприйняття). Учитель може активно впливати на характер сприйняття географічного навчального матеріалу учнями через їхню предметну діяльність, коли виконання, передусім практичних робіт, дає змогу учням дізнаватися про властивості географічних об'єктів, процесів і явищ.

У навчально-пізнавальному процесі сприйняття має переходити у спостереження. Спостереження – це цілеспрямоване сприйняття географічних об'єктів, процесів і явищ, пізнанням яких зацікавлено учня. Систематичне спостереження дає змогу учням вивчати географічні об'єкти, процеси та явища в різних умовах, визначати характер їхніх змін й аналізувати причини таких змін. Наприклад, спостереження учнів за погодою, зокрема за даними інформаційних мереж, уможлиблює підготовку до навчання за темою «Атмосфера».

Відчуття й сприйняття є основою процесу пізнання. Тому дидактичний принцип наочності базується саме на залученні всіх видів відчуття й сприйняття до навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Ще одним важливим для організації навчання когнітивним процесом є *увага*, яка є концентрацією пізнання на конкретному об'єкті вивчення для забезпечення його відображення. Позаяк учитель організовує й концентрує увагу учнів на уроці, то саме він має продумати, як саме й куди спрямувати цю увагу та як її утримувати. Дослідження свідчать, що увага учнів може бути концентрованою лише тоді, коли навчально-пізнавальна діяльність

вимагає від них інтелектуальної активності за умови доступності навчального матеріалу.

Увага є необхідною умовою продуктивної діяльності учнів. Різні види діяльності на уроці географії висувають особливі вимоги: іноді необхідно швидко перенести увагу учнів із одного об'єкта вивчення на інший, а в деяких випадках – зосередити її на одному такому об'єкті. При цьому концентрація й стійкість уваги учнів посилюються, якщо географічний навчальний матеріал чи зміст навчально-пізнавальної діяльності викликає їхню зацікавленість. Перенесення ж сприяє запобіганню відволікання уваги учнів. Однак, плануючи застосування набору різноманітних унаочнювальних засобів навчання, вчитель має пам'ятати, що здатність до розподілу й обсяг уваги учнів є обмеженими. Тож недоцільно, наприклад, водночас використовувати на уроці велику кількість об'єктно-замінювальних засобів навчання географії (карт, малюнків тощо). Крім того, необхідно враховувати факт під час при обладнання кабінету географії.

Увагу учнів також можна диференціювати на мимовільну, довільну й післядовільну (Див. Рис. 1). З огляду на сказане, у процесі проектуванні уроку вчитель має прислухатися до думки К.Д. Ушинського про те, що «увага є саме тими дверима, через які проходить все, що входить до душі людини із зовнішнього світу». Отже, з метою залучення мимовільної уваги учнів, необхідно використовувати цікаві факти, оригінальні навчальні засоби й форми організації та проведення навчання. При цьому атрибути засобів навчання, які сприяють у його процесі створенню яскравого емоційного тла (яскраві кольори, мелодійні звуки, пахоці), викликають і мимовільне зосередження уваги. Найбільший же вплив на активізацію мимовільної уваги мають почуття подиву, захоплення й зацікавлення.

Процес формування предметно-географічних компетентностей учнів передбачає застосування й довільної уваги, яка створюється постановкою мети діяльності й потребою у вольовому зусиллі учнів. Таке стає можливим за умови доступності навчально-пізнавальної діяльності для школярів, коли почуття успіху надихає їх на виконання наступних завдань. Значно полегшують організацію довільної уваги й практичні дії, відсутність подразників, що відволікають, і сприятливий психічний стан учнів.

При виникненні післядовільної уваги сама діяльність сприймається учнями як потреба, тобто ця увага має бути результатом їхнього особистого зацікавлення.

Пам'ять є складним когнітивним процесом, особливості якого вчитель географії повинен враховувати у процесі проектуванні навчально-пізнавальної діяльності учнів (Див. Рис. 1.). Запам'ятовування, збереження інформації й досвіду та їхнє забування – це процесуальні ланки пам'яті, які базуються на відчутті, сприйнятті й мисленні учнів. За часом збереження пам'ять поділяється на довгострокову, короткострокову й оперативну. Залежно ж від того, як саме відбувається запам'ятовування, виокремлюють механічну, логічну (вербальну) й образну пам'ять.

Механічна пам'ять – це вид пам'яті, який ґрунтується на повторенні навчального матеріалу без його осмислення. При цьому витрачається доволі багато зусиль і часу як учителя, так і учнів, проте отримані навчальні результати є достатньо низькими.

Образна пам'ять – це пам'ять на уявлення, зумовлена переведенням інформації в образи, малюнки, схеми тощо.

Логічна пам'ять (вербальна) – це вид пам'яті, який пов'язаний зі встановленням у матеріалі, що вивчається, змістових зв'язків, тобто це пам'ять на знання в мовній формі, графічно-знаковій символіці й у вигляді логічно структурованих схем. Учні з таким особливо достатньо розвинутим видом пам'яті, досить легко сприймають насамперед структурно-логічні графічні моделі різного типу.

Залежно від того, які рецептори мозку учнів максимально задіяно у процесі образного запам'ятовування, виокремлюють зорову, слухову, смакову, нюхову, дотикову пам'ять. Крім того, слід знати про моторну (рухову) й емоційну образну пам'ять.

Під час перебігу навчального процесу легко простежується переважання в учнів одного з видів пам'яті. Зрозуміло, що індивідуальні особливості пам'яті учнів слід враховувати в навчальному процесі. Для цього треба, по-перше, надавати змогу учням використовувати той вид пам'яті, який у них найкраще розвинуто, а по-друге, розвивати в них усі види пам'яті. Тож, плануючи прийоми формування предметно-географічних компетентностей, учитель має застосовувати ті методичні прийоми навчання, які б ефективно сприяли реалізації різних видів учнівської пам'яті, зважаючи на рівень розвитку, швидкість, точність, міцність і готовність до навчально-пізнавальної діяльності кожного учня.

Крім того, необхідно будувати навчальний процес так, щоб він обов'язково містив як розуміння й осмислення учнями географічного навчального матеріалу, так і його кількаразове повторення в різній формі для кращого усвідомлення й запам'ятовування.

При цьому слід зважати на те, що процес *запам'ятовування* має три форми: відбиття, мимовільне та довільне запам'ятовування. На уроках же географії чільне місце посідає довільне запам'ятовування, що зумовлюється необхідністю формувати змістовий та процесуальний компоненти ПГКУ, основою яких є знання й уміння. Саме із цією метою вчитель може знайомити учнів з мнемотехнікою та привертати увагу до усвідомленого асоціативного запам'ятовування тощо.

Загалом же вчителів в аспекті, що розглядається, слід орієнтуватися на такі основні закономірності запам'ятовування географічного навчального матеріалу, до яких належать:

1) залежність запам'ятовування від міри усвідомлення учнями його мети. Значуща з емоційного чи практичного погляду мета сприяє стійкому запам'ятовуванню;

2) визначеність запам'ятовування засобами презентації географічного навчального матеріалу. При цьому основними засобами передавання знань традиційно є мова вчителя й текст підручника. Психологічно виправданим також є використання на уроці образів географічних об'єктів, процесів і явищ, позаяк учням під час заучування корисно відновлювати у пам'яті не тільки теоретичні знання, а й образи, що сприймалися на уроці;

3) залежність запам'ятовування від міри універсальності логічного структурування географічного навчального матеріалу. Розділи й теми курсу корисно будувати за однією логічною схемою. Наприклад, коли материки, океани і країни вивчаються за стандартними схемами, то після засвоєння таких схем учні легше запам'ятовують нові порції відповідного навчального матеріалу;

4) необхідність залучення до процесу запам'ятовування всіх видів пам'яті. При цьому вчитель має спиратися передусім на образну й логічну пам'ять. Тому він повинен так планувати навчальну роботу учнів, щоб вони мали змогу слухати, спостерігати, розуміти, записувати й замальовувати, читати, повторювати та пояснювати вголос і подумки географічний навчальний матеріал;

5) доцільність застосування мнемотехнічних прийомів при запам'ятовуванні географічних назв, зокрема шляхом проведення аналогій і створення асоціацій. Ефективним прийомом є також запам'ятовування опорних слів і дат, з якими пов'язано нову географічну інформацію.

Найвищим ступенем навчально-пізнавальної діяльності учнів є *мислення* (Див. Рис. 1.). Зароджуючись у чуттєвому пізнанні й спираючись на нього, мислення виходить за межі цього пізнання, позаяк відображає об'єктивну дійсність глибше, повніше й точніше, ніж відчуття та сприйняття. Отже, мислення – це процес творчого відображення дійсності. Воно повною мірою формується в учнів старшого шкільного віку саме як здатність до творчого перетворення наявних у пам'яті уявлень і образів.

У психології розрізняють такі основні види мислення, як: теоретично-образне, теоретично-понятійне, наочно-образне й наочно-діюче. Формування цих видів мислення в навчально-пізнавальному процесі є важливим саме у географічній науці, адже учні мають безпосередньо в процесі географічно спрямованої діяльності розв'язувати відповідні пізнавальні завдання й вільно оперувати географічними схемами, графіками та символічними значеннями.

У процесі формування ПГКУ вчителів слід завжди пам'ятати, що саме мислення дає змогу учням встановлювати причинно-наслідкові зв'язки в докільці, які сприяють зрозумінню того, як і чому виникають ті чи інші процеси та явища, і допомагають прогнозувати їхні можливі зміни в майбутньому. Урешті-решт, мислення передовсім забезпечує формування такої предметно-географічної компетентності, як географічне бачення світу.

Крім того, оскільки найважливішими мисленнєвими операціями вважаються аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення,

класифікація й типізація, мислення спричинює формування інтелектуальних умінь – одного з різновидів предметно-географічних компетентностей учнів.

Розвиток мислення школярів у процесі компетентнісного навчання географії є одним з найважливіших завдань. Сучасний рівень розвитку суспільства й інформаційних процесів потребує формування в учнів навичок інтенсивної мисленнєвої діяльності та готовності до самовизначення в майбутньому дорослому житті.

У процесі навчання географії особливе місце посідає *уява*, яка забезпечує формування одного з різновидів емпіричних знань учнів – уявлень – наочно-почуттєвих образів об'єктів, процесів і явищ. Уява буває трьох видів: репродуктивна, творча й фантастична. Саме на уяву учнів орієнтується вчитель, формуючи уявлення в їхній свідомості.

Неабияке значення як когнітивний процес має *мова*, за допомогою якої виражаються і власні думки, погляди, переживання й роздуми. Розвиток мовлення учнів є підґрунтям формування однієї з ключових компетентностей – комунікативної. З огляду на це, живе спілкування на уроці географії має посідати важливе місце.

Для того, щоб організувати навчальний процес на підґрунті навчально-пізнавальної діяльності учнів, учитель географії має чітко розуміти послідовність плину такої діяльності, яка містить три етапи:

– перший – етап інтеріоризації, коли відбувається сприйняття нової географічної інформації, абстрагування її змісту й попереднє розуміння сприйнятого;

– другий – етап інкорпорації, на якому нова географічна інформація усвідомлюється й вбудовується у внутрішній світ учнів, набуваючи суб'єктивних форм уявлень;

– третій – етап екстеріоризації, який полягає в оперуванні географічними знаннями, яке здійснюється зворотним перетворенням суб'єктивних (внутрішніх) форм подавання знань у зовнішні (об'єктивні) форми.

Організація навчально-пізнавальної діяльності учнів у неповному за етапами обсязі призводить лише до формування знань і вмінь шляхом механічного запам'ятовування. Якщо вчитель, проектуючи урок географії, створює умови для плину навчально-пізнавальної діяльності в повному за її етапами обсязі, спостерігається повноцінне формування всіх предметно-географічних компетентностей учнів.

5. Стил ь взаємодії вчителя та учнів у процесі навчання географії.

Взаємодію між учнями та вчителем опосередковано змістом шкільної географії. Вчитель здійснює навчання, використовуючи освітній зміст як засіб взаємодії з учнями. Учні сприймають зміст і взаємодіють з ним, тобто засвоюють його.

У такий спосіб зазначена взаємодія забезпечує цілісність процесу навчання й формує дидактичні взаємо-зворотні відносини: учитель – учні, учні – навчальний предмет, учень – інші учні. Системотвірними при цьому є

взаємини між учителем і учнями, а конкретніше – між двома видами діяльності: навчанням й учінням.

Для організації ефективного учіння особливе значення має стиль спілкування вчителя й учнів, бо, по-перше, позитивне емоційне тло на уроках географії сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності школярів. По-друге, саме вдало обраний стиль взаємин учителя й учнів є основним показником позитивного характеру їхнього спілкування, що визначається, зрозуміло, рівнем професіоналізму педагога.

Виокремлюють *три основних стилі спілкування вчителя з учнями*:

- 1) авторитарний (конфліктний);
- 2) ліберальний (нейтральний або стиль потурання);
- 3) демократичний (гармонійний).

Авторитарний стиль спілкування передбачає, що вчитель самостійно визначає мету й характер взаємодії з учнями та суб'єктивно оцінює їхню навчальну діяльність і досягнення. Учні пасивно виконують вимоги вчителя, не беруть участь у обговореннях, дотримуються суворої тиші на уроках тощо. Ініціатива учнів, зазвичай, ігнорується вчителем, або оцінюється негативно. Результативність діяльності таких педагогів, з одного боку може бути позитивною за рахунок дисциплінованої поведінки учнів, їхньої успішності тощо. З іншого боку, на уроці переважає несприятливий соціальний-психологічний клімат, що призводить до формування психологічного бар'єру між вчителем і учнями та зниження зацікавленості географією, і як шкільним предметом, і як наукою. Самооцінка учнів за такого стилю спілкування часто буває неадекватною, що призводить до певних конфліктів з учителем.

Ліберальний стиль спілкування пов'язаний з байдужим і безвідповідальним ставленням учителя до своєї професійної діяльності та потреб дітей. Такі вчителі формально виконують свої функції, але не контролюють динаміку пізнавальної діяльності учнів і їхні навчальні досягнення. Незацікавленість учителя інтересами учнів стає причиною відсутності міжособистісних контактів на уроках і викликає надмірне та малокорисне для навчання емоційне напруження учнів. Цей стиль називають ще нейтральним або стилем потурання. Успішність і дисципліна на уроках учителів-лібералів є, зазвичай, незадовільними.

Демократичний стиль спілкування передбачає особистісно-орієнтовану взаємодію вчителя й учнів і найбільш ефективно реалізує суб'єкт-суб'єктну модель навчання. Така реалізація досягається завдяки партнерським взаєминам у навчальному процесі, активному залученню учнів до навчально-пізнавальної діяльності та високому рівню її вмотивованості. Комунікативні зв'язки на кшталт «вчитель – учні», «учень – учні» тощо у процесі здобування знань мають інтерактивний характер і їх спрямовано на формування вмінь і отримання школярами досвіду їхнього застосування. Особливістю такого стилю спілкування є також взаєморозуміння,

взаємодопомога, співпраця та індивідуальна й колективна творчість. Саме цей стиль є поступальним і відповідає сучасному уроку географії.

Таким чином, головною метою вчителя є проектування такого перебігу навчально-виховної діяльності на уроці географії, який сприяв би встановленню партнерських інтерактивних суб'єкт-суб'єктних відносин між вчителем і учнями. При цьому найвищим критерієм взаємодії вчителя й учня є їхня співтворчість. Її має бути спрямовано на досягнення кінцевої мети, що полягає не в безупинному методичному вдосконаленні навчального процесу, а у всебічному розвитку особистості учня.

6. Мотивація навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання географії

Сприйняття навчальної ситуації вчителем і учнями відбувається на емоційному й раціональному рівнях. Ефективність же навчання залежить передусім від ставлення до нього учнів. Отже, для того, щоб навчальне пізнання відбувалося, треба, щоб учень хотів вчитися. Як бачимо, рушійною силою шкільного пізнання, так само як і наукового, є мотивація.

Мотив (від фр. *motif* – спонукальна причина, підстава) – це психічне явище, що спонукає до дії. Під мотивом учіння розуміється усвідомлена потреба учнів здійснювати організовану навчально-пізнавальну діяльність [96].

Мотив, як внутрішнє спонукання до дії, поєднано із зовнішнім спонукальним чинником – стимулом. Відповідно до цього, мотивація навчання географії – це система зовнішніх спонукань, яка застосовується вчителем у процесі навчання, зумовлює пізнавальну активність учнів і визначає її спрямованість на формування ПГКУ.

О. М. Леонт'єв розглядаючи динаміку розвитку мотивів учіння на різних рівнях навчання, виокремив три етапи еволюції навчальних мотивів, які варто враховувати вчителю географії у процесі проектуванні навчального процесу. Перший етап розвитку мотивації учіння – це час домінування у свідомості школярів мотивів, що закладені в самому учінні як об'єктивно значущій і суспільно цінній діяльності. Другий етап висуває на передній план мотиви, що пов'язаний із самим шкільним життям і взаємовідносинами, які складаються у класі й школі. Третій етап динаміки мотивів поєднано з мотивами, що домінують у широкому соціальному житті, та з майбутнім професійним самовизначенням учнів.

Класифікаційну схему мотивів учнів за ланцюжком «тип – вид – підвид» наведено на рис. 2.

Для того щоб учні мали бажання вчитися, вони повинні відчувати потребу у знаннях й інтерес до них. Такий тип мотивів класифікують як пізнавальні і об'єднують у поняття «пізнавальні інтереси». Їх зумовлено змістом навчально-пізнавальної діяльності й процесом її реалізації.

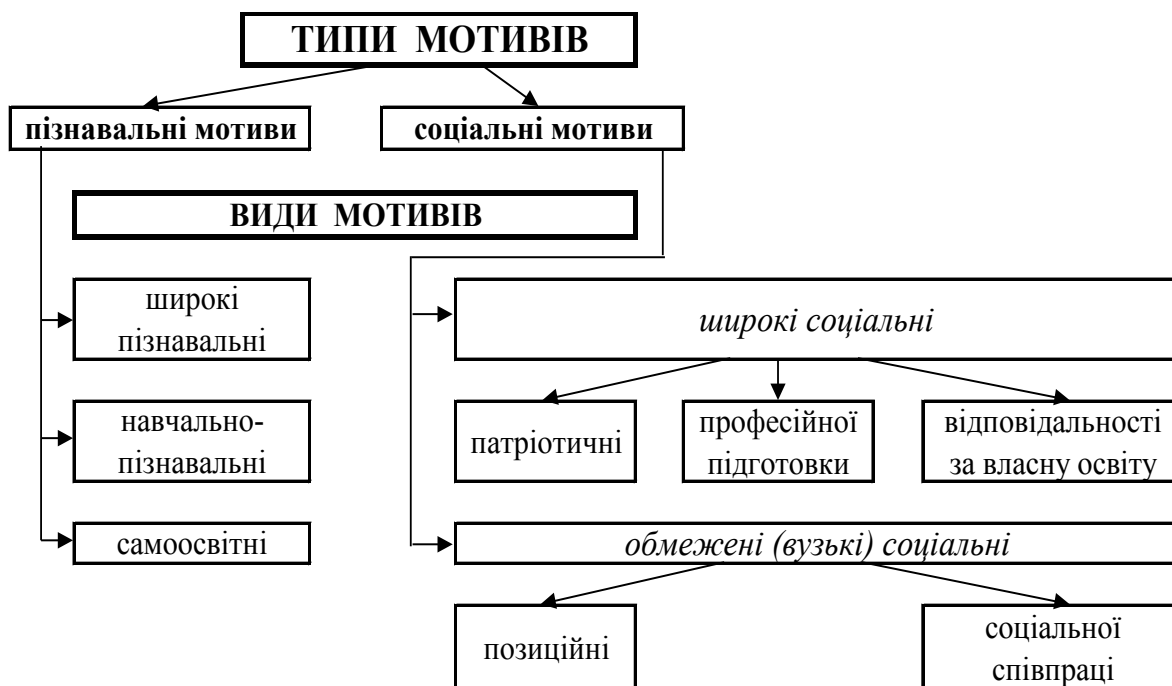


Рис 2. Класифікаційна схема мотивів учнів

Серед пізнавальних мотивів учнів виокремлюють їхні види, а саме: широкі пізнавальні мотиви, зорієнтовані на оволодіння знаннями; навчально-пізнавальні мотиви, спрямовані на опанування способів здобування знань і вмінь; самоосвітні мотиви, що відображають бажання самостійного вдосконалення способів здобування знань і вмінь.

Якщо навчання є засобом досягнення учнями інших цілей, зумовлених стосунками з людьми, вирізняють такий тип мотивів, як соціальні. Він структурується із широких соціальних та обмежених (вузьких) соціальних мотивів.

З поміж широких соціальних мотивів учнів виокремлюють патріотичні (наміри бути корисними Батьківщині), професійної підготовки (бажання підготуватися до здобуття майбутньої професії), відповідальності за власну освіту (розуміння необхідності навчання й обов'язковості власної ініціативи в здобуванні освіти).

Обмежені (вузькі) соціальні мотиви теж диференціюються на підвиди. Один з їх підвидів позиційні мотиви, що полягають у зусиллях учнів закріпити свій авторитет, стати лідерами й отримати схвалення товаришів, батьків чи вчителя, а отже, самоствердитися. Другий підвид мотиви соціальної співпраці – намагання учнів вдосконалити способи спілкування з товаришами чи вчителем, а також прагнення учнів до самовдосконалення.

Для мотивування ефективного учіння особливе значення має стиль спілкування вчителя й учнів, бо, по-перше, позитивне емоційне тло на уроках географії сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів. По-друге, саме вдало обраний стиль взаємин учителя й учнів є основним показником позитивного характеру їхнього спілкування, що визначається рівнем професіоналізму педагога.

7. Психодидактичні засади застосування географічного навчального моделювання.

Навчальне моделювання безпосередньо пов'язане з процесом навчання, є його складовою частиною і ґрунтується на розумінні психологічних закономірностей засвоєння нових способів діяльності.

Необхідність оволодіння методом моделювання як особливою дією визначається не тільки його значущістю як методу наукового пізнання, а й психолого-педагогічними міркуваннями.

Навчально-пізнавальна діяльності характеризується: запровадженням предметно-образної ланки як головного інформаційного каналу спілкування в активному середовищі навчання; переходом від вербально-логічного, аналітичного мислення до синтетичного, образно-інтуїтивного, ситуативного.

Існує три форми навчальної діяльності – предметна, образна і символічна.

Спираючись на послідовність ступенів пізнання, вчитель, з метою оптимізації засвоєння, визначає наступну послідовність дій у навчанні:

I ступінь – організація предметної діяльності;

II ступінь – образний, коли діти працюють із зображеннями або моделями;

III ступінь – символічний, коли діти вчать позначати символами і працювати з ними.

Відповідно до ступенів навчання, необхідно послідовно вводити три види передавання інформації учням: через дію, зображення і символи.

Оволодіння розумовими діями відбувається під час інтеріоризації – переходу зовнішньої існуючої інформації у розумовий план учня під час його власної навчальної діяльності. У результаті такої діяльності зовнішні за своєю формою процеси із зовнішніми матеріалізованими предметами переходять у розумовий план свідомості, тобто відбувається інтеріоризація практичної діяльності. Під предметною формою дії розуміють безпосередню взаємодію учня з реальними об'єктами, явищами або методами діяльності, спрямованими на добування інформації про їх особливості й властивості.

Однак більшість географічних об'єктів і процесів неможливо представити учням для матеріальної діяльності. Доцільно замінити їх моделями, які дають змогу виконувати матеріалізовані дії з об'єктами вивчення.

Коли треба перейти від дії з матеріальними предметами до дії із заміниками – моделями, вільними від усіх зайвих властивостей, крім потрібних у даному випадку, необхідно перейти на етап матеріалізованих дій. На цьому етапі корисними моделями можуть бути графічні схеми, образні або знакові моделі, за допомогою яких учень виконує розумову дію, що формується.

Застосування матеріалізованих моделей та навчальної діяльності у навчально-пізнавальному процесі є органічними структурними складовими.

Навчальне моделювання як дидактичний процес ґрунтується на психологічних засадах пізнавальної діяльності школярів. Для того щоб забезпечити впровадження навчального моделювання у шкільну практику, необхідно розробити навчальні моделі, на основі застосування яких учитель зможе конструювати модельні процеси.

Навчальне моделювання – це створення будь-якого географічного образу чи явища, у процесі якого вивчають не сам оригінал, а якусь його заміну, що зберігає ті його провідні якості, що слід вивчати. Таке моделювання виконує не тільки пізнавальну функцію, але й пов'язану з нею формувальну функцію.

У навчальному моделюванні існують три стадії:

1. Перехід від географічного об'єкта чи явища до моделі, тобто безпосередньо до моделювання.

2. Дослідження моделі, яка виконує у навчальному процесі подвійну роль: вона водночас є об'єктом вивчення (оскільки заміщує оригінал) і засобом організації навчально-пізнавальної діяльності учнів (оскільки є засобом пізнання цього оригіналу).

3. Перехід від моделі до географічного об'єкта чи явища, що полягає у перенесенні результатів (екстраполяції), здобутих під час дослідження моделі, на цей об'єкт.

Головною навчальною функцією моделі є здобуття нових знань про предмет дослідження, якому вона відповідає.

Для розуміння сутності навчального моделювання необхідно усвідомити, що в його основу покладено модель процесу пізнання, яка відображає й відтворює у простій і схематичній формі структуру, взаємозв'язки й логіку пізнавального процесу.

На уроках географії значне місце посідає графічне моделювання. Під час графічного моделювання у результаті дії зорових, слухових і тактильних аналізаторів формується цілісні образи географічних об'єктів і явищ. За своєю суті образ – це і початковий пункт, і результат будь-якого пізнавального процесу. Саме тому умовні позначення у графічному моделюванні є узагальнюючо-образними. Вони є сукупністю букв, геометричних фігур, зменшених зображень предметів тощо. Оскільки в основі сприйняття лежить процес розпізнавання, то доцільно використовувати уніфіковані умовні позначення, з якими учні мали справу раніше. Методичні прийоми і форми організації навчання, що ґрунтуються на використанні графічних сигналів, враховують властивості не тільки довільного, а й мимовільного сприйняття. Сприйняття як таке подібне до динамічного процесу пошуку відповіді на запитання «Що це таке?». Мимовільне сприйняття – немотивоване, вибіркоче. Для його активізації у графічних схемах використовують кольори, урізноманітнюють їх структуру, вводять оригінальні умовні позначення. Довільне сприйняття – мотивоване, базується на вольовій активності учнів. Воно значною мірою визначається методичним забезпеченням, яке використовує учитель.

Ефективність сприйняття нового матеріалу учнями залежить насамперед від їхньої уваги. При застосуванні графічного моделювання на уроках географії слід враховувати тривалість безперервної уваги дітей різного віку. Він визначає кількість графічних об'єктів, які сприймаються одночасно. Поєднані за змістом об'єкти сприймаються у більшій кількості.

Необхідною умовою забезпечення стійкості уваги учнів є різноманітність вражень і дій, що виконуються. Використання графічних сигналів обов'язково має спиратися на варіативність методичних прийомів, форм і засобів навчання. Позитивний вплив на стійкість уваги справляє зацікавленість учнів матеріалом, що вивчається. Негативний вплив має одноманітність навчально-пізнавальних дій учнів. З погляду фізіології це пояснюється тим, що під впливом тривалої дії одного подразника на одну й ту саму ділянку кори головного мозку виникає її гальмування, що викликає зниження стійкості уваги.

Під час формування нових знань і вмінь при графічному моделюванні вчитель враховує особливості процесів запам'ятовування учнями. У ході вивчення нового матеріалу використовується мимовільна пам'ять, яка дуже розвинена у дітей. Нову інформацію учні запам'ятовують під час роботи з графічною схемою (дешифрування, озвучення, переписування). Поступово при накопиченні досвіду роботи, учні усвідомлюють необхідність цілеспрямованого запам'ятовування. У такий спосіб залучається довільна пам'ять учнів. Учитель повинен приділяти увагу формуванню мнемонічних прийомів і свідомому застосуванню їх учнями.

В основу графічного моделювання закладено обов'язкове використання різних видів пам'яті дітей: вербальної, зорової, слухової, моторної, що дає змогу враховувати індивідуальні особливості психіки дітей. Технологія застосування графічних сигналів вимагає 2–3-разового повторення нового матеріалу, що сприяє збереженню одержаної інформації учнями.

Коли учні роблять малюнки у своїх зошитах, вони краще запам'ятовують та осмислюють поняття, зв'язки, закономірності.

Складовою ланкою графічного моделювання є активне використання учителем практичних методичних прийомів. Під час практичної діяльності учні задіюють свою оперативну пам'ять, яка забезпечує формування умінь і навичок.

В основі графічного моделювання є знакова система, яка передбачає наявність розвинутого словесно-логічного мислення, тобто мислення у формі абстрактних понять. В учнів 6–7 класів таке мислення тільки формується. Починаючи навчати географії учнів шостого класу, вчитель спирається на їхнє понятійне і образне мислення різного рівня сформованості: використовує переважно образні знаки-символи, близькі до зображення натуральних природних об'єктів. Упродовж вивчення шкільного курсу географії учитель повинен усіляко сприяти переходу від понятійно-конкретного до абстрактно-понятійного мислення учнів.

У середньому і старшому шкільному віці школярам стають доступними складніші пізнавальні завдання. У процесі їх розв'язування мисленнєві операції вдосконалюються. Для учнів восьмого класу вводять умовні абстрактні позначення. За систематичного використання сигнально-знакових схем, які моделюють причинно-наслідкові зв'язки у природі, учні розвивають здатність міркувати, обґрунтовувати свої думки, усвідомлювати і контролювати процес мислення.

Графічне моделювання складається з двох основних частин:

1) моделювання процесу навчання, в основі якого лежить пізнавальна діяльність учнів;

2) моделювання навчального матеріалу: його логічне упорядкування, побудова структурно-логічної графічної схеми, в якій навчальний матеріал подано у наочній формі.

При моделюванні навчального процесу відображують і відтворюють у простій і схематичній формі пізнавальний процес, його структуру, взаємозв'язки і внутрішню логіку. Учитель ініціює і задіює у такий спосіб пізнавальну діяльність учня. Він веде його шляхом пізнання, усіляко сприяючи формуванню навичок самостійного здобування знань.

Повний процес навчання (як складової частини графічного моделювання) на уроці географії складається з таких етапів:

- ознайомлення з навчальним матеріалом переважно у вербальній формі, результатом якого є несистематичні уявлення про природні або господарські об'єкти і явища;

- формування понять і причинно-наслідкових зв'язків із застосуванням опорних графічних сигналів;

- графічне конспектування, виявлення зворотного зв'язку між учнями і вчителем;

- аналіз навчального матеріалу на творчому рівні, розв'язання проблемних завдань.

Спосіб моделювання навчального матеріалу на уроці географії має вирішальне значення. Графічне моделювання здійснюють асоціативно-зображувальними або знаково-символічними засобами.

Застосування графічного моделювання сприяє реалізації переходу від наочно-образного до теоретичного рівнів сприйняття через долання наочності дитячого мислення і формування абстрактного бачення. Суть цього переходу полягає у тому, що нове поняття, яке знаходиться на стадії формування, через схематичне зображення набуватиме реального змісту.

Навчальне графічне моделювання на уроках географії є багатоступеневим:

1) на першому етапі учитель пропонує учням окремі дидактичні графічні конструкції (одиночні графічні сигнали, блоки або фрейми), в яких фіксує знайдені раніше зв'язки між природними об'єктами, інтерпретує їх разом з дітьми, демонструючи легкість запам'ятовування і відтворення знань;

2) на другому етапі за допомогою кількох дидактичних графічних конструкцій учитель разом з учнями моделює складні географічні процеси і явища, стимулюючи участь дітей у виборі модельних засобів, читанні створених схем, їх альтернативній видозміні;

3) за систематичного застосування графічні моделі вони можуть бути використані як засіб організації самостійної пізнавальної діяльності учнів і взаємне навчання. Для цього учитель пропонує учням графічні моделі з «дірками», «білими плямами». На цьому етапі навчальне моделювання містить елементи інтерактивного навчання.

Формування індивідуальної здатності учнів до графічного моделювання – процес повільний, залежить від багатьох компонентів і вимагає від учителя організації особистісно-зорієнтованого навчання. Учні віднаходять і застосовують свої засоби графічного моделювання, які дають змогу учителеві зрозуміти і оцінити рівень пізнавального руху учнів.

Графічні моделі не є головною складовою у навчальному графічному моделюванні. Це тільки засіб логічного упорядкування навчального матеріалу. Пріоритетною основою такого моделювання є пізнавальна діяльність учнів і формування прийомів цієї діяльності, розвиток критичного мислення.

8. Психодидактичний підхід до конструювання та застосування підручника географії.

У системі засобів навчання географії підручник пов'язаний з усіма іншими засобами безпосередньо чи опосередковано.

Підручник – один з найважливіших елементів навчально-методичного комплексу, що забезпечує вивчення курсів географії в школі. Саме через нього реалізуються мета і завдання навчальної програми та знаходиться відображення її зміст. Водночас сучасний підручник з географії – це своєрідний дидактичний комплекс, який може виступати самодостатньою системою або універсальним засобом навчання.

Підручник сповна відображає знання, які повинні засвоїти учні, віддзеркалює їхню глибину та обсяг, зміст умінь і навичок. У підручнику містяться матеріали для виконання самостійної роботи, організації практичних робіт, завдання для проведення спостережень, розв'язання задач, тобто, в підручниках у певний спосіб відображена методика викладання географії.

Підручник (як масова навчальна книга) – це поліфункціональна психодидактична система, яка не лише розкриває зміст навчання, а й є специфічною моделлю процесу навчання. Отже, підручник географії – це засіб навчання, що має матеріальну форму, пов'язану зі змістом навчання і процесом засвоєння цього змісту.

Кожний елемент підручника підпорядкований засвоєванню учнями навчального матеріалу, що міститься в ньому. Саме тому значний обсяг відповідної інформації вимагає від учителя максимального використання

усіх засобів, які є у підручнику і які дають змогу оптимально організувати процес навчання.

Підручник є формою конкретизації цілісності змісту і процесу, оскільки в ньому немає жодного фрагмента, де зміст був би ізольований від умов і способу його засвоєння. Усе це робить підручник універсальним комплексним засобом навчання, необхідним як учневі, так і вчителю.

Отже, сучасні підручники з географії повинні допомагати учням в осмислюванні довкілля і формуванні його загальної картини. Одним з напрямів розв'язання проблем теорії і практики навчання географії є вдосконалення підручників шляхом визначення оптимального обсягу текстового матеріалу, кількості і якості ілюстрацій, спрямованості запитань і завдань для учнів.

Окрім зазначеного, провідною ознакою сучасного підручника з географії є його орієнтація на формування ключових і предметних географічних компетенцій компетентностей учнів, розвитку пізнавальної ініціативи, критичності, здатності до самоконтролю й спроможності застосовувати свої знання в реальних ситуаціях.

Наразі вчитель має змогу вибирати той чи інший підручник з географії для використання у навчальному процесі. Тож йому треба розуміти, які педагогічні функції має виконувати підручник та які психодідактичні вимоги висуваються до нього.

Функції підручників з географії

1. Інформаційна функція. Підручник – це засіб фіксації наукової географічної інформації, яка має бути засвоєна школярами з освітньою метою. При реалізації цієї функції відбір і систематизація навчального матеріалу здійснюється за двома основним критеріям: змістовно-логічним (особливості змісту й форми подання наукового знання) та психологічним (закономірності засвоєння знань відповідно до вікових й індивідуально-психологічних особливостей учнів).

2. Спрямовуюча функція. Підручник має бути засобом організації пізнавальної діяльності учнів і, відповідно, містити матеріали, що формують не тільки системи географічних знань і вмінь, але й розвивають прийоми самостійної навчальної діяльності (система завдань, інструкцій до практичних робіт, тестів, графічних моделей тощо).

3. Розвивальна функція. Підручник як навчальна книга має сприяти розвитку психічних можливостей учнів: інтелектуальних здібностей, мотиваційної сфери, особистісних якостей дітей. З цією метою використовуються як тексти, так і завдання та запитання, спрямовані на формування вмінь аналізувати, порівнювати, оцінювати, узагальнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки тощо.

4. Комунікативна функція. Підручник є засобом передавання географічної інформації, адже викладення навчального матеріалу має враховувати особливості його сприйняття і відтворення у свідомості школярами відповідного віку в режимі діалогу. Задля цього текст підручника

має містити діалогічні форми спілкування з учнями: безпосереднє звертання до читача, елементи дискусії, проблемність тощо.

5. Виховна функція. Підручник реалізовуватиме виховну функцію, якщо він зацікавлюватиме учнів, викликатиме позитивні емоції. Науковий матеріал слід викладати доступною для школярів мовою, використовуючи яскраві порівняння і приклади. Тільки за умови гуманізації змісту підручника формуватиметься система позитивного ціннісного ставлення до довкілля, яка забезпечить активну й продуктивну життєдіяльність дітей у майбутньому.

6. Функція диференційованого навчання. За допомогою різноманітних засобів підручник має здійснювати диференційований підхід до учнів залежно від їхнього рівня початкової підготовки, виду здібностей і характеру мотивації. Реалізується ця функція за допомогою структурування тексту (виокремлення обов'язкового для засвоєння, основного й додаткового навчального матеріалу), завдань різних рівнів складності, різних форм контролю тощо.

7. Функція індивідуалізації навчання. Індивідуалізація підручника пов'язана з урахуванням різних типів мислення, способів навчальної діяльності, схильностей та уподобань школярів. Підручник має забезпечувати можливість самостійного навчання учнів. З огляду на це, у підручнику мають бути: тренувальні та контрольні вправи, корегуючі й контролюючі запитання і завдання, тести, еталони відповідей та виконання завдань, плани фізико- та економіко-географічних характеристик об'єктів чи територій, алгоритми виконання практичних робіт, теми рефератів і проектних завдань, перелік рекомендованої літератури.

Важливою психодидактичною вимогою до шкільного підручника нового покоління є його спроможність забезпечувати оптимальне співвідношення текстового і позатекстового компонентів. Варто зазначити, що у методичному апараті підручників значне місце відводиться ілюстративному матеріалу, оскільки він є позатекстовим компонентом, що може забезпечити найповніше засвоєння закладеної у підручнику інформації, заохочуючи учнів до навчання.

У структурі шкільного підручника виокремлюють певні структурні компоненти

I. Тексти:

- основний текст містить науково опрацьований і систематизований автором навчальний матеріал, що відповідає програмі і є джерелом інформації, обов'язкової для вивчення й засвоєння. Виконує функцію організації знань учнів. Має переважно інформативно-описове та роз'яснювальне спрямування. За формою може бути монологічним (розповідь чи пояснення автора), або діалогічним (звертання до учнів у формі запитань, заохочень до аналізу альтернативних поглядів тощо);

- додаткові тексти – це навчальні матеріали, що підкріплюють, поглиблюють й поширюють положення основного тексту, посилюють його наукову доказовість та емоційне навантаження. Виконують мотиваційну

функцію, ознайомлюють школярів з елементами дослідницької діяльності, сприяють диференціації навчання. Містять художні, науково-популярні і документальні хрестоматійні матеріали.

- пояснювальні тексти – це навчальні матеріали у стислій згорнутій формі, необхідні для кращого й найповнішого розуміння і засвоєння географічних понять, причинно-наслідкових зв'язків, закономірностей (формулювання термінів, визначення понять, різнобічних роз'яснення, висновки тощо).

II. Навчальні завдання та запитання – вербальні конструкції, що спонукають учнів до різноманітних видів діяльності.

На основі визначення рівня організації пізнавальної діяльності учнів та функціональної спрямованості, можна окреслити певні види завдань, а саме:

1) завдання і запитання, що сприяють закріпленню знань (уточнення, конкретизація, початкова систематизація фактів і понять), спрямовані на відтворення знань;

2) завдання і запитання, що сприяють формуванню інтелектуальних умінь (аналіз, синтез, зіставлення, порівняння, узагальнення);

3) практичні завдання, що потребують застосування знань у процесі виконання навчальних дій, що сприяють формуванню географічних вмінь і навичок учнів;

4) проблемні завдання і запитання, що містять порушення вже сформованих причинно-наслідкових зв'язків і спрямовані на організацію самостійної пізнавальної діяльності учнів;

5) творчі завдання і запитання, спрямовані на формулювання оцінок, висновків, синтез нового знання;

6) контролюючі завдання та запитання різного рівня (репродуктивного, продуктивного, проблемного, творчого)

До першої групи належать запитання і завдання репродуктивного рівня: «Назвіть...», «Перелічіть...», «Що це...?», «Який...?», «Коли...?», «Де...?», «Як...?» тощо. Вони мають переважно репродуктивний характер і вимагають відтворення знання за відомим зразком, сприяють закріпленню учнями навчального матеріалу уроку.

Друга група містить запитання і завдання на з'ясування сутті понять і причинно-наслідкових зв'язків; вивчення структури географічних об'єктів і явищ; їх зіставлення, порівняння і систематизацію. У процесі виконання таких завдань формуються навички дешифрування різноманітних за характером навчальних моделей.

До третьої групи належать завдання, що вимагають практичної діяльності учнів: «Нанесіть на контурну карту такі географічні об'єкти...», «Побудуйте графік або діаграму...», «Складіть таблицю...», «Намалюйте графічну схему...», «Проведіть спостереження...» тощо. Під час виконання таких завдань учні можуть не лише формувати нові вміння і навички, а й самостійно робити висновки, здобувати нові знання.

Четверта група – запитання проблемного характеру, що містять інтелектуальне протиріччя, активізують самостійну пізнавальну діяльність учнів, ініціюють їхню пошукову діяльність. Ці запитання мають дискусійний характер, сприяють зацікавленості учнів предметом, що вивчається.

Пошук відповідей на запитання і виконання завдань п'ятої групи передбачає організацію творчого пошуку учнів у такий спосіб, щоб вони вміли застосувати знання у нестандартних ситуаціях, самостійно формулювати висновки і давати оцінки, здобуваючи водночас нові знання. При виконанні завдань передбачається створення умов для самостійного конструювання навчальних моделей, формування в учнів навичок моделювання.

Завдання і запитання шостої групи спрямовані на визначення результатів навчальної діяльності учнів, оцінювання рівня сформованості знань і вмінь, виявлення зворотного зв'язку між учителем та учнем.

III. Апарат організації засвоєння – підструктура підручника, покликана спрямовувати й стимулювати мисленнєву діяльність учнів у процесі засвоєння навчального матеріалу, сприяти формуванню прийомів самостійної навчально-пізнавальної діяльності: заголовки, плани параграфів, пам'ятки, інструкції, вказівки до організації самостійної роботи та самоосвіти, плани характеристик, плани-схеми, алгоритми виконання завдань, зразки розв'язання задач, надписи і підписи до ілюстрацій.

IV. Апарат орієнтування – підструктура підручника, що забезпечує організацію уваги учнів при користуванні навчальним матеріалом, який міститься у ньому: вступ, передмова, зміст, рубрикації, шрифтові й кольорові виділення у тексті, сигнали-символи, предметно-тематичні покажчики, бібліографія, колонтитули, покажчик термінів.

V. Ілюстративний матеріал – підструктура підручника, яка є наочною опорою організації пізнавальної діяльності учнів.

1. Образні зображення: малюнки, що показують природні процеси, явища і географічні об'єкти, пейзажні ілюстрації, малюнки і фотографії тварин і рослин, малюнки і фотографії людей тощо.

2. Понятійні зображення: картографічні, схеми, графіки, діаграми, таблиці, структурно-логічні графічні відтворення.

3. Комбіновані зображення: поєднують образні й понятійні ознаки.

Особливе місце у підручниках з географії посідають картографічні зображення, представлені тематичними і комплексними картами, картосхемами і елементами плану місцевості.

Підручник з географії має відповідати важливому методичному положенню: джерелом знань є не тільки текстовий, але й ілюстративний матеріал. Значна частина ілюстрацій пояснює багато питань, що коротко сформовані в тексті. Однак, вони можуть бути самостійними джерелами знань і нести інформацію, яка в самому тексті відсутня.

Найчастіше автори до змісту підручників включають образно-ілюстративні, картографічні та графічно-статистичні ілюстрації. Образно-

ілюстративні зображення представлені переважно малюнками й фотографіями. Більшість таких ілюстрацій характеризують окремі географічні об'єкти, показують динаміку явищ, формують уявлення про різноманітні ландшафти. Їх функціональне призначення полягає у тому, що вони є самостійними джерелами знань, тобто такими, що доповнюють або пояснюють текст, а отже, спрямовані на формування уявлень учнів.

Картографічні ілюстрації представлені картами, картосхемами, картодіаграмами, що виправдано не тільки з огляду на специфіку предмета, але й з методичного погляду. Генералізована картосхема дає змогу ніби у «фокусі» побачити закономірні географічні відношення об'єкта з довкіллям. Проте картосхеми є лише доповненням до основних картографічних посібників – карт. Текстовий матеріал, запитання і завдання підручників спрямовують дії учнів на подальші зіставлення картосхем і карт атласу.

До підручників додають такі різноманітні за формою і змістом види графічних засобів візуалізації, як схеми, що дають змогу розкрити географічні зв'язки і закономірності. Виявити логічну структуру багатьох понять допомагають класифікаційні схеми (види вод суходолу, склад галузей господарства тощо).

Досвід роботи зі статистичними матеріалами ілюстративного апарату підручників доводить, що найбільш ефективно формування географічних понять засобами кількісних величин відбувається тоді, коли цифрові показники сприймаються учнями у вигляді графіків, діаграм і таблиць. Запитання й завдання до них спрямовують пізнавальну діяльність учнів на набування не тільки навичок самостійного аналізу статистичних показників, але й вміння робити висновки та узагальнення. Це надає можливість використовувати цифрові показники для створення проблемних ситуацій та організації пошукової діяльності учнів, сприяє у такий спосіб розвитку їхньої пізнавальної самостійності.

Застосування навчальних моделей у шкільному підручнику передбачає таку організацію навчального процесу, за якого учні є суб'єктами навчально-пізнавальної діяльності.

До змісту підручників з географії зазвичай включають ілюстрації різного типологічного складу – це картографічні, графічні (схематичні, статистичні) і образно-ілюстративні засоби наочності.

Слід наголосити на кількох категоріях змісту ілюстрацій підручників з географії: образні зображення (малюнки, що показують природні процеси, явища і географічні об'єкти, пейзажні ілюстрації, малюнки і фотографії тварин і рослин, малюнки і фотографії людей тощо), понятійні зображення (картографічні, схеми, графіки, діаграми, таблиці, структурно-логічні графічні відтворення) та комбіновані зображення (поєднують образні й понятійні ознаки). Особливе місце у підручниках з географії посідають картографічні зображення, представлені тематичними і комплексними картами, картосхемами і елементами плану місцевості (у підручниках для 6-го класу).

Нагадаємо, що графічна навчальна модель – це відображення об'єкта, процесу чи явища у формі матеріалізованого образу, створеного знаковими, графічними або іншими засобами з метою одержання та фіксування інформації про нього.

Проведений аналіз ілюстрацій чинних шкільних підручників з географії, які мають характер навчальних моделей, показав, що організація пізнавальної діяльності на їх основі можлива за умови спрямування роботи учнів на дослідження модельованого географічного об'єкта. Відповідно до цього, функції навчальних моделей ефективно можуть виконувати понятійні й комбіновані зображення підручників. У більшості підручників понятійні й комбіновані зображення становлять значну частину ілюстративного матеріалу підручників, проте більша частина ілюстрацій має образні особливості і не відповідає вимогам, поставленим перед навчальними моделями.

Окрім того, ілюстративний матеріал підручників не повинен існувати сам по собі, він має бути тісно пов'язаним з іншими його компонентами. Ілюстрації можуть виступати у ролі навчальних моделей, якщо вони мають супроводжуючі завдання та запитання. Поєднання понятійних і комбінованих зображень ілюстративного блоку підручників з завданнями різного функціонального спрямування та різних рівнів організації пізнавальної діяльності учнів забезпечить можливість використання таких зображень як навчальних моделей.

Дослідження шкільної практики показало, що найчастіше на всіх етапах уроку вчителі застосовують картографічні матеріали підручника. Проте вони відзначають, що найефективнішими є графічні структурно-логічні ілюстрації, які дають змогу вивчати внутрішні й зовнішні причинно-наслідкові зв'язки, основні структурні елементи географічних об'єктів, явищ чи процесів. Значно менше змістове навантаження мають фотографії і малюнки, які зазвичай переважають в ілюстративному апараті підручників.

Серед причин, що не дають змоги застосовувати ілюстративний апарат частіше, вчителі називали малу кількість завдань і запитань, пов'язаних з ілюстративним матеріалом. Суттєвим недоліком в організації навчально-пізнавальної діяльності учнів є той факт, що більшість учителів пов'язує використання ілюстрацій з виконанням репродуктивних завдань. Натомість доцільно було б залучати ілюстративний матеріал до виконання учнями проблемних завдань і творчих завдань.

Наведені нижче приклади ілюструють поєднання різноманітних компонентів підручника з «Географії материків та океанів» (тема «Південна Америки»): різновиди текстів; запитання для актуалізації знань учнів; завдання, спрямовані на організацію самостійної аналітичної діяльності учнів із застосуванням карт атласу; графічні навчальні моделі і завдання для роботи з ними; запитання і завдання різних рівнів складності, що можуть бути використані як для самостійної роботи учнів, так і для контролю і корекції їхніх знань.

Застосування навчальних моделей надає змогу учням засвоїти навчально-пізнавальні дії: розпізнавання навчальної інформації, одержання емпіричних відомостей, спостереження за відомими і невідомими явищами, виявлення відмінностей між ними, фіксування ознак і властивостей складників географічних об'єктів, процесів чи явищ, визначенню їх найпростіших змін у просторі й часі. Відповідно до цього навчальні моделі мають стати основним елементом ілюстративного апарату підручника.

Аналіз психодидактичних засад застосування ілюстрацій, які мають характер навчальних моделей, показав, що організація пізнавальної діяльності на їх основі можлива за умови спрямовання роботи учнів на дослідження модельованого географічного об'єкта. Відповідно до цього, функції навчальних моделей ефективно можуть виконувати понятійні й комбіновані зображення підручників. Проведений аналіз чинних підручників показав, що понятійні й комбіновані зображення становлять значну частину ілюстративного матеріалу підручників. Але більша частина ілюстрацій підручників має образні особливості і не відповідає вимогам, поставленим перед навчальними моделями.

Лекція 4

Тема: **Форми організації навчально-пізнавальної діяльності учнів з географії у профільній школі**

Основні питання:

1. Класифікація форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів з географії.
2. Особливості традиційного режиму: парна, групова, кооперована форми організації.
3. Режим самостійної роботи: ініціальна. Само організаційна та завершально-контрольна форми організації.
4. Інтерактивний режим: парно-трійкова інтерактивна, кооперовано-групова та дискусійно інтерактивна форми організації.

Рекомендована література:

1. Дидактика географії : монографія (електронна версія) / В.М. Самойленко, О.М. Топузов, Л.П. Вішнікіна, І.О. Діброва. – К.: Ніка-Центр, 2013. – 570 с.
2. Загальна методика навчання географії : Підручник [з грифом МОНМС України] / О.М. Топузов, В.М. Самойленко, Л.П. Вішнікіна. – К. : ДНВП "Картографія", 2012. – 512 с.
3. Компетентнісне навчання та викладання географії у системі неперервної педагогічної освіти: кол. Монографія / [авт. кол.: Л. П. Вішнікіна, А. А. Шуканова, О. А. Федій, С. П. Сарнавський, та інші.]; за наук. ред.. д-ра пед. наук Л. П. Вішнікіної. Полтава, 2022. 265 с.

1.Класифікація форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів з географії

Обов'язковою умовою викладання профільних курсів – є розширення форм організації проведення навчання, застосування **комп'ютеризованих технологій і проведення нетрадиційних уроків.**

Зокрема, доцільно застосувати **лекційно-семінарську систему навчання**, яка передбачає логічне викладання великого за обсягом навчального матеріалу вчителем і формування в учнів навичок конспектування під час лекцій. При цьому організація семінарських занять має ґрунтуватися на самостійній підготовці учнів до здійснення доповідей, виступів, участі у дискусіях тощо.

Саме при поглибленому вивчанні географічних курсів вчитель має змогу широко застосовувати форми організації навчання в **інтерактивному режимі** та вдосконалювати **навички взаємодії й взаємонавчання учнів.**

До того ж, системне проведення різновидів **дидактичної гри** дозволяє оптимально реалізувати впровадження методів високого рівня навчально-пізнавальної діяльності учнів: **проблемного викладання матеріалу, частково-пошукового й дослідницького.**



2. Особливості традиційного режиму: парна, групова, кооперована форми організації.

1. *Фронтальна форма* - учні виконують єдине для всіх завдання за єдиного для всіх темпу роботи.

Учитель працює одразу з усім класом і керує діяльністю всіх школярів, утім останні фактично не взаємодіють між собою.

Види: усна, письмова, графічно-знакова.

1. *Індивідуальна форма* - кожен учень отримує персоніфіковане завдання чи запитання в усному, письмовому чи графічно-знаковому виді (що відповідає і видам цієї форми, аналогічним фронтальній) та працює самотужки.

3. *Парна форма* – методично базується на співпраці певних двох учнів у динамічних, до того ж змінних за складом, парах, за якої реалізується принцип «кожен вчить кожного».

4. *Групова форма* має за провідну ознаку отримання певною групою дітей однакових для всіх завдань, які вони мають спільно виконати у повному обсязі, допомагаючи одне одному.

5. *Кооперовано-групова форма* - передбачає діяльність за схемою «вчитель – класний колектив – учень»; завдання мають виконуватись доти, доки всі члени групи не зрозуміють і не виконають його успішно.

Примітка. Кооперація (від англ. *cooperation* – співробітництво, співпраця) – це спільна діяльність, спрямована на виконання одного або кількох взаємопов'язаних завдань, що забезпечують досягнення загальної мети.

2. Режим самостійної роботи: ініціальна. Само організаційна та завершально-контрольна форми організації.

Проектуючи навчально-пізнавальну діяльність, необхідно враховувати важливість формування в учнів навичок самоорганізації та й загалом приділяти належну увагу організації систематичної самостійної роботи учнів.

Це зумовлено тим, що одним із методичних принципів географічної освіти є принцип свідомості й активності учнів у навчанні.

Саме тому вчитель і має створити психолого-педагогічні умови, які сприяли б виявленню, розвитку й реалізації пізнавальної самостійності та творчої активності школярів.

Примітка. Самостійність в даному випадку – важлива особистісна якість учнів як сформована система навичок їхньої самоорганізації.

Режим самостійної роботи учнів не вичерпується тільки самостійним виконанням ними окремих завдань тощо, а охоплює практично весь навчальний процес з географії та реалізується в ньому при різноманітному співвідношенні репродуктивної (відтворювальної), продуктивної й пошукової діяльності учнів за специфічної ролі вчителя.

Таким чином, під *формами організації навчально-пізнавальної діяльності учнів у режимі самостійної роботи* - форми цієї діяльності, які спрямовано на застосування, поширення, поглиблення, систематизацію й набуття знань на основі дій, які учні виконують за сформованими раніше алгоритмами їхнього виконання без допомоги, але за загального керівництва та контролю вчителя, який власне і проектує й реалізує зазначений режим.

Відповідно до співвідношення репродуктивної, продуктивної й пошукової роботи учнів, яке визначає рівень складності їхньої навчально-пізнавальної діяльності, доцільно застосовувати такі *типи запитань і завдань для самостійної роботи*:

1). *I тип* – запитання й завдання, що вимагають від учнів вміння визначати властивості географічних об'єктів, процесів і явищ на основі алгоритму, що наводиться у завданні;

2). *II тип* – запитання й завдання, що спрямовують учнів на відображення чи часткове перетворення накопиченої раніше географічної інформації на основі аналізу певного об'єкта вивчення та перебору різних шляхів і способів виконання завдання із знаходженням найбільш ефективних;

3). *III тип* – запитання й завдання, виконання яких неможливе без накопичення та застосування учнями нового досвіду, набутого ними на основі раніше засвоєних прийомів навчально-пізнавальної діяльності;

4). *IV тип* – запитання й завдання, що потребують глибокого проникнення учнями у сутність географічних об'єктів, процесів явищ, що вивчаються, та встановлення невідомих раніше зв'язків і співвідношень між ними, необхідних для знаходження нових шляхів виконання завдання й пошуку нової інформації.

Роль вчителя:

1. *Ініціальну форму організації* відзначається спрямуванням на початкову організацію й накопичення індивідуального досвіду самостійної роботи учнів на уроці географії.

Вимагає безпосередньої участі вчителя у здійсненні навчально-пізнавальної діяльності учнів з організацією й коригуванням кожного їхнього кроку. При цьому вчитель має вказувати учням на помилки, пояснювати їхні причини, а також звертати увагу на те, що слід робити, аби уникнути цих помилок.

З огляду на таке, навчально-пізнавальна діяльність учнів на цьому етапі є самостійною вельми умовно;

2. *Самоорганізаційна форма* - вже непотрібним є безпосереднє втручання вчителя у самостійну роботу учнів, утім учитель має керувати нею за допомогою спонукальних слів-вказівок на кшталт: «пригадайте», «розгляньте», «проаналізуйте», «складіть», «побудуйте», «дайте відповідь», «прочитайте на карті», «нанесіть на контурну карту», «обчисліть», «порівняйте», «узагальніть», «зробіть висновок», «доведіть», «дослідіть за допомогою графічно-знакової моделі» тощо.

Результат такої роботи значною мірою визначається індивідуальними психологічними особливостями учнів, їхньою попередньою підготовкою й мотивацією, рівнем сформованості прийомів навчально-пізнавальної діяльності школярів і професійною майстерністю вчителя;

3. *Завершально-контрольна форма* передбачає,

- ✓ по-перше, опосередковане керівництво самостійною роботою учнів, яке вчитель здійснює переважно засобами конструювання запитань і завдань, і,
- ✓ по-друге, контроль результатів цієї роботи вчителем.

Таким чином, вчитель мусить знати особливості кожної форми організації навчально-пізнавальної діяльності учнів в режимі самостійної

роботи та враховувати характер взаємодії з школярами на кожному відповідному етапі формування індивідуального досвіду такої самостійної діяльності.

Крім того, при плануванні й реалізації режиму самостійної роботи учнів учителю потрібно зважати на дидактичні особливості перебігу навчального процесу з географії у цілому та, зокрема, форми проведення навчання географії, за яких організовується самостійна робота учнів.

З метою забезпечення оволодіння учнями різними підходами до самостійної навчально-пізнавальної діяльності, *вчитель має створити* такий *системний режим самостійної роботи*, який би враховував міру

- однотипності,
- повторюваності й
- поступового ускладнення змісту та
- відповідні способи виконання завдань (у т.ч. запитань) для самостійної роботи.

Провідним напрямом розвитку самостійності, насамперед самоорганізації, учнів у навчанні є запровадження творчих завдань, що належать до IV типу та істотно відрізняються за рівнем складності.

Творче самостійне мислення у процесі виконання таких завдань має прояв у тому, що учні з'ясовують причини головних ускладнень на шляху до отримання результату та суперечності між умовами й вимогами запитань і завдань і, в цілому, здобувають нові знання, застосовуючи сформовані раніше способи й надбання навчально-пізнавальної діяльності.

Результати виконання творчих завдань не можуть оцінюватися вчителем однозначно для всіх учнів, позаяк ці результати залежать від рівня сформованості географічних знань і інтелектуальних, навчальних й практичних вмінь конкретних школярів.

Такі завдання мають стати основою самостійного пошуку шляхів їхнього виконання й формулювання правильних суджень; формування вміння учнів своєчасно помічати й виправляти помилки, критично перевіряти свої погляди тощо.

Саме творчі завдання сприяють підвищенню інтересу школярів до навчання і, як результат, кращому формуванню їхніх географічних компетентностей.

4.Інтерактивний режим: парно-трійкова інтерактивна, кооперовано-групова та дискусійно інтерактивна форми організації.

Інтерація (від англ. *inter* – взаємний, *action* – дія) – здатність взаємодіяти або знаходитися у режимі бесіди, діалогу з ким-небудь.

Інтерактивний режим - це спосіб спільної навчально-пізнавальної діяльності, суть якої полягає у взаємонавчанні, коли всі учасники навчального процесу взаємодіють між собою, обмінюються інформацією, спільно розв'язують проблеми, моделюють ситуації та оцінюють колективні й власні дії з реалізацією загального принципу «учень здобуває знання та навчає інших».

Форми:

- парно-трійкова інтерактивна форма,
- кооперовано-групова інтерактивна,
- дискусійно-інтерактивна

Парно-трійкова й групова інтерактивна форма організації навчально-пізнавальної діяльності учнів з географії

Парно-інтерактивна форма методично базується на співпраці школярів у змінних за складом парах; дотримується принципу "кожен вчить кожного"; надає учням змогу поміркувати, обмінятися ідеями й лише потім оприлюднювати свої думки чи висновки в класі; досить часто вимагає запровадження рольових вимог до діяльності учнів у парах, що здійснюється, наприклад, у вигляді інтерв'ю зі спеціалістом, репетиторства тощо; зазвичай застосовується при аналізі стислої географічної навчальної інформації або фрагмента тексту друкованого чи електронного підручника з географії, формулюванні висновків практичної роботи, обговоренні переглянутого відеофрагмента чи презентації навчального матеріалу, пошуку гіпотез вирішення завдання чи розв'язання навчальної проблеми, розробці запитань до викладача або до інших учнів, підготовці відповіді на запитання вчителя, аналізі відповіді біля класної дошки одного з учасників пари, взаємному (в парах) редагуванні власних письмових робіт, взаємному (в парах) оцінюванню власних знань з певного географічного питання, створенні чи використанні графічно-знакових моделей географічних об'єктів вивчення.

<p>Ротаційних "трійок" для запровадження якої слід передусім: обрати завдання або географічну навчальну проблему з визначенням форми постановки, що допоможе новий, або навчальний матеріал; об'єднати школярів по троє (в "трійки") та класі так, щоб утворювали коло.</p>	<p>"Карусель" слід застосовувати в класах з малою кількістю учнів і дотримується підходів інтерактивної форми ротаційних "трійок", утім за умови відповідної ротації учнів в їхніх парах.</p>	<p>Групова інтерактивна ґрунтується на отриманні певною, досить значною за чисельністю, групою учнів однакового для всіх завдання яке вони мають спільно виконати в повному обсязі, допомагаючи один одному, зокрема шляхом взаємонавчання; завершується міжгруповою звітністю – оприлюдненим обміном результатами навчально-пізнавальної діяльності кожної групи школярів.</p>
--	--	--

Кооперовано-мікрогрупова інтерактивна форма організації навчально-пізнавальної діяльності учнів з географії

"Діалог" вирізняється такими дотриманням принципів, як: спільний (у мікрогрупах, між ними, в класі загалом), толерантний пошук учнями узгодженого шляхом конструктивного діалогу (або полілогу) рішення отриманого завдання або шляхів розв'язання навчальної проблеми, що має знаходити своє відображення й у переліку потрібних ознак відповідей, кінцевому тексті й прийнятій схемі останніх тощо; запобігання стійкому протистоянню школярів і "винищувальній" критиці ними думок товаришів, а приділення всієї уваги учнів ефективним аспектам міркувань будь-кого.

"Пошук інформації" в цілому спрямована на командний, за мікрогрупами учнів, пошук невідомої раніше географічної інформації, що доповнює навчальний матеріал попереднього уроку чи домашньої роботи тощо; передбачає відповіді на розподілені за робочими мікрогрупами завдання із зазначеного пошуку, зокрема проблемні, з наступним виробленням, за участю експертної мікрогрупи, спільних для школярів усього класу

"Синтез думок" специфікою застосування якої є те, що: вчитель оприлюднює однакове за змістом для всього класу завдання (географічну навчальну проблему); після виконання робочими мікрогрупами цього завдання (розв'язання навчальної проблеми) здійснюється обмін варіантами відповідей між усіма робочими мікрогрупами, учні кожної з яких доповнюють варіанти інших мікрогруп своїми міркуваннями та підкреслюють те, з чим не погоджуються; опрацьовані в такий спосіб відповіді надаються мікрогрупі експертів, котрі порівнюють їх з власним варіантом відповідей і роблять загальний звіт щодо вирішеного завдання або розв'язаної проблеми з обговоренням і узгодженням такого звіту учнями всього класу.

"Коло ідей" головною метою якої є вирішення складного суперечливого навчально-пізнавального питання й залучення всіх учнів до його обговорення на основі того, що: кожна робоча мікрогрупа учнів детально розглядає один визначений вчителем аспект поставленої перед всім класом географічної навчальної проблеми; після такого розгляду кожна з робочих мікрогруп оприлюднює підготовлені нею міркування, що стосуються її аспекту навчальної проблеми, а інші робочі мікрогрупи підтримують ці міркування або

"Спільний проект" яка передбачає спільну реалізацію проекту з пошуку учнями всього класу узгодженого рішення щодо отриманого загального завдання або поставленої загальної навчальної проблеми, з огляду на що: розподілені між робочими мікрогрупами проектні підзавдання мають різний зміст, відповідаючи складникам загального проектного завдання; по завершенні роботи кожна робоча мікрогрупа звітує й оприлюднює на дошці вироблені нею положення; як наслідок формуються спільні результати виконання робочими мікрогрупами школярів класу зазначеного проекту; ці результати вивчаються, за необхідності доповнюються й узгоджуються за складниками та подаються в остаточному вигляді експертною мікрогрупою учнів.

"Мозаїка" (Ажурна пилка) застосовується для створення на уроці ситуації, що дає змогу школярам засвоювати великий обсяг географічної навчальної інформації за короткий час; передбачає те, що керується за певними правилами вчителем, формування робочих і експертних мікрогруп і взаємне переміщення учнів між ними з відповідним обміном інформацією, взаємонавчанням та накопиченням знань згідно з алгоритмом реалізації інтерактивної форми "Мозаїка".

рішень; використовується висувають власні, заздалегідь не для того, щоб ефективно підготовлені ідеї; за таких умов поширити, поглибити й вчитель запрошує до слова узагальнити географічні представників усіх мікрогруп за знання учнів. чергою, продовжуючи послідовне "поаспектне" опитування "за колом".

Дискусійно-інтерактивна форма організації навчально-пізнавальної діяльності учнів з географії		
<p>"Мозковий штурм" використовується для знаходження кількох варіантів розв'язання конкретної геог-ної навчальної проблеми; спонукає учнів до творчого уявлення; дає можливість вільно висловлювати думки й зібрати якомога більше ідей школярів щодо обговорюваної проблеми протягом вельми обмеженого часу на основі спеціального алгоритму.</p>	<p>"2-4 разом" при застосуванні якої: після постановки вчителем географічної навчальної проблеми учні обговорюють її в парах і визначають до шести найважливіших на їхній розсуд пропозицій стосовно можливих варіантів розв'язання проблеми; надалі вчитель пропонує об'єднатися парам в четвірки учнів й кожна з них має обговорити навчальну проблему, що розглядається, та вибрати з запропонованого раніше кожною парою, що увійшла до певної четвірки школярів, шість можливих варіантів розв'язання проблеми; потому представники кожної четвірки-мікрогрупи за чергою презентують класу спільно вироблене за однієї умови ідеї, що вже було висвітлено, не повторюються; дійсно оригінальні пропозиції з усього їхнього набору фіксуються на класній чи мультимедійній дошці.</p>	<p>"Диспути" підгрунттям якої є дискусійне зіткнення різних думок школярів щодо шляхів розв'язання певної географічної навчальної проблеми, а дидактичною метою формування вміння учнів логічно й доказово відстоювати свою думку та всебічно осмислювати географічні прич. наслідкових зв'язки й закономірності</p>
<p>"Турніри" за якої: навчальні питання, які пропонуються школярам для командної дискусії, мають бути проблемного спрямування та передбачати автономну навчально-пізнавальну діяльність учнів при підготовці й проведенні турнірів і наявність доступних джерел географічних знань.</p>	<p>"Дебати" спрямовано на обговорення й знаходження консенсусу щодо дискусійних географічних навчальних проблем за умов, коли учні займають цілковито протилежні позиції й відмінність їхніх протилежних точок зору на тлумачення та шляхи розв'язання зазначених проблем є вельми значною.</p>	

Лекція 5

Тема: Контроль навчальних досягнень

Основні питання:

1. Контроль навчальних досягнень учнів старшої школи з географії
2. Типи теоретичних завдань за рівнем складності: репродуктивні, продуктивні, проблемні, творчі.
3. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з географії.

Рекомендована література:

1. Дидактика географії : монографія (електронна версія) / В.М. Самойленко, О.М. Топузов, Л.П. Вішнікіна, І.О. Діброва. – К.: Ніка-Центр, 2013. – 570 с.
2. Загальна методика навчання географії: Підручник [з грифом МОНМС України] / О. М. Топузов, В.М. Самойленко, Л.П. Вішнікіна. – К.: ДНВП "Картографія", 2012. – 512 с.
3. Компетентнісне навчання та викладання географії у системі неперервної педагогічної освіти: кол. Монографія / [авт. кол.: Л. П. Вішнікіна, А. А. Шуканова, О. А. Федій, С. П. Сарнавський, та інші.]; за наук. ред.. д-ра пед. наук Л. П. Вішнікіної. Полтава, 2022. 265 с.

1. Контроль навчальних досягнень учнів старшої школи з географії

Контроль = перевірка + оцінювання.

Корегування – це виправлення помилок недоліків спрямованих на покращення навчальних результатів. Корекція знань і вмінь має здійснюватись на будь-якому етапі навчання .

Функції: діагностична; мотиваційна; стимулювальна; навчальна, коригувальна; та, що розвиває; контрольна; поточно-інформаційна; виховна.

Функціональні компоненти оцінювання навчальних досягнень учнів з географії:

- готовності до власне прояву компетентності (мотиваційний компонент);
- володіння знаннями змісту компетентності (когнітивний компонент);
- досвіду прояву компетентності у різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (діяльнісний компонент);
- ставлення до змісту компетентності й об'єкта її застосування (ціннісно-змістовий компонент);
- емоційно-вольової регуляції процесу й результату прояву компетентності (емоційно-вольовий компонент).

Критерії оцінювання географічних знань

1. Повнота знань учня визначається їх відповідністю обсягу, що визначений навчальною програмою.
2. Глибина знань – ступенем розуміння існуючих зв'язків у структурі знаневої компетенції (взаємопов'язаності різновидів емпіричних і теоретичних знань).
3. Гнучкість - умінням учня застосовувати набуті знання у стандартних і нестандартних ситуаціях, знаходити варіативні способи використання знань.
4. Системність знань – в усвідомлення структури знань, спроможності учнів застосовувати одні знання як базові для формування інших.
5. Міцність знань – тривалістю їх збереження у пам'яті, спроможністю їх відтворення в необхідних ситуаціях.

Критерії оцінювання географічних географічних умінь й навичок:

- 1) спроможність відтворювати географічні вміння у відомій ситуації та виконувати їх за зразком (репродуктивний рівень);

2) спроможність застосовувати географічні вміння у змінених аналогічних і/або нових умовах задля виконання завдань, що спрямовані на здобуття нових знань (продуктивний рівень);

3) спроможність застосовувати географічні вміння за умов виникнення суперечностей у заданій проблемній ситуації (реальній чи змодельованій) (проблемний рівень);

4) спроможність застосовувати географічні вміння у проблемній ситуації, яка є прихованою, і яку слід виявити із зазначенням і/або запропонуванням шляхів її вирішення (творчий рівень).

Критерії оцінювання емоційно-ціннісного ставлення до довкілля та людської діяльності у ньому: Рівень здатності учня оцінювати географічні об'єкти, процеси та явища з точки зору того, наскільки вони цікаві й значущі (переконавання, погляди, етичні норми поведінки, світогляд).

Критерії оцінювання рівня сформованості досвіду творчої діяльності учнів:

1) здатність до використання, при виконанні географічних навчальних завдань, вже сформованих знань і вмінь з пошуковою метою;

2) здатність до виділення нових рис або змін у відомих географічних об'єктах, процесах і явищах і зосередження на визначенні сутності таких рис або змін (тобто бачення нової проблеми у знайомій ситуації);

3) здатність до самостійного комбінування й перетворення уже відомих способів діяльності задля виконання нових завдань;

4) здатність до створення принципово нових способів розв'язання навчальних географічних проблем.

Критерії оцінювання географічного бачення світу учнями:

1. Здатність учнів до історично зумовленого цілісного відображення довкілля та суспільно-економічних процесів в ньому, що ґрунтується на знаннях про природу Землі, її населення, світову економіку та їхню взаємодію.

2. Ступінь переходу від побутового сприйняття довкілля до сучасного науково-географічного інтегрованого відображення світу.

(Критерії оцінювання рівня сформованості цієї компетентності мають носити індивідуалізований характер, а контролюватися інтегровано із знаннєвою компетентністю).

Методи контролю

1. метод репродуктивного контролю
2. метод продуктивного контролю
3. метод проблемного контролю
4. метод творчого (дослідницького) контролю.

Дидактичні види контролю

1. Попередній.
2. Поточний контроль навчальної діяльності та навчальних досягнень учнів.
3. Тематичний (періодичний).

4. Підсумковий.

Організаційні форми організації контролю

1. Фронтальним
2. Індивідуальним
3. Диференційовано-груповим
4. Колективним контролем

Способи контролю

1. Усного
2. Письмового (зокрема тестового)
3. Графічно-знакового
4. Комп'ютеризованого

2. Типи теоретичних завдань за рівнем складності: репродуктивні, продуктивні, проблемні, творчі.

Перевірка, й оцінювання навчальних досягнень учнів мають виконуватися за допомогою контрольних запитань і завдань, які створюються саме на основі врахування міри навченості школярів, тобто:

1) *репродуктивних* запитань і завдань, що використовуються для контролю сприйняття, розпізнавання, запам'ятовування й відтворення учнями географічної навчальної інформації та застосування ними знань і вмінь у знайомій ситуації. Тобто за допомогою запитань і завдань цього рівня перевіряється й оцінюється міра навченості учнів: розпізнавати, називати, згадувати, описувати, наводити приклади, розрізняти, знаходити й позначати на карті географічні об'єкти вивчення; формулювати зміст основних географічних понять і термінів; демонструвати об'єкти на карті; виконувати дії за зразком тощо;

2) *продуктивних* запитань і завдань, що мають на меті контроль розуміння й застосування учнями відомих алгоритмів діяльності під час вирішування стандартних завдань і володіння школярами елементарними вміннями й навичками. А отже, за запитаннями й завданнями цього рівня перевіряється та оцінюється ступінь навченості учнів: визначати, характеризувати, пояснювати й порівнювати з виявленням відмінностей географічні об'єкти вивчення; добирати й користуватися географічною інформацією з різних джерел; готувати повідомлення; орієнтуватися в довкіллі; спостерігати, фіксувати й виокремлювати основні риси об'єктів вивчення; вимірювати певні параметри цих об'єктів і графічно-знаково ілюструвати отримані результати; наносити на карту вибірккову інформацію тощо;

3) *проблемних* запитань і завдань, що використовуються для контролю перенесення й самостійного вибудовування учнями низки міркувань і доведень, виконання ними нестандартних завдань і продуктивного застосування географічних знань і вмінь. Тобто, на основі запитань і завдань цього рівня контролюється міра навченості школярів: аналізувати й оцінювати об'єкти вивчення; встановлювати географічні причинно-наслідкові зв'язки; висловлювати судження; виконувати нестандартні завдання, для

вирішування яких треба самостійно створювати алгоритми; ефективно користуватися джерелами різноманітної географічної інформації;

4) творчих запитань і завдань, що націлено на контроль наявності в учнів досвіду застосування знань і вмінь у новій, зміненій ситуації та вміння їх трансформувати з метою здобування нових знань і визначення оригінальних способів дій. Звідси, за допомогою запитань і завдань цього рівня перевіряється й оцінюється ступінь навченості школярів: робити висновки; узагальнювати й екстраполювати, у т.ч. прогностично, інформацію щодо географічних об'єктів вивчення; давати соціально-економічну оцінку; встановлювати нові й пояснювати географічні причинно-наслідкові зв'язки; застосовувати прийоми географічного моделювання з аналізом і верифікацією (перевіркою застосовності на фактичних даних) відповідних моделей; обґрунтовувати й проектувати хід досліджень; виявляти закономірності й пропонувати шляхи розв'язання географічних проблем тощо.

3. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з географії

Критерії оцінювання усної відповіді учня:

- 1) правильність і науковість викладання географічного матеріалу;
- 2) повнота розкриття географічних понять, причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей;
- 3) точність вживання географічної, у т.ч. картографічної, термінології;
- 4) ступінь самостійності відповіді;
- 5) логічність і доказовість у викладанні матеріалу;
- 6) рівень сформованості інтелектуальних умінь і прийомів самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Критерії оцінювання письмових і графічно-знакових робіт учнів:

- 1) дотримання планів і алгоритмів характеристик географічних об'єктів вивчення;
- 2) грамотність написання географічних назв і термінів;
- 3) відповідність і акуратність записів;
- 4) дотримання вимог до заповнення контурних карт;
- 5) точність, логічність і акуратність використання та/або створення графічно-знакових моделей;
- 6) своєчасність виконання завдань.

Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з географії:

- 1) нормативні критерії, які регламентують оцінювання з огляду на відповідність знань нормам, що встановлюються чинними шкільними програмами з географії ;
- 2) порівняльні критерії, які спираються на оцінювання на основі порівняння навчальних досягнень одного учня з аналогічними результатами інших школярів;
- 3) особистісні критерії, які відповідають таким принципам оцінювання, за яких результат перевірки навчальних досягнень певного учня зіставляється з його минулими результатами.

Лекція 6-7

Тема: Компетентісно-формувальні уроки географії

Основні питання:

1. Диференціація компетентісно-формувальних уроків географії
2. Вступний урок
3. Урок формування й застосування нових знань
4. Урок формування й застосування вмінь і навичок учнів
5. Урок поширення, поглиблення й систематизування предметно-географічних компетентностей
6. Урок контролю й корегування предметної географічної компетентності
7. Комбінований компетентісно-формувального уроку
8. Нетрадиційні види компетентісно-формувальних уроків географії
9. Застосування на компетентісно-формувальному уроці географії елементів навчальних технологій

Рекомендована література:

1. Дидактика географії : монографія (електронна версія) / В.М. Самойленко, О.М. Топузов, Л.П. Вішнікіна, І.О. Діброва. – К.: Ніка-Центр, 2013. – 570 с.
2. Загальна методика навчання географії: Підручник [з грифом МОНМС України] / О. М. Топузов, В.М. Самойленко, Л.П. Вішнікіна. – К.: ДНВП "Картографія", 2012. – 512 с.
3. Кобернік С. Мотиваційний компонент сучасного уроку географії в основній школі / С. Кобернік // Географія та основи економіки в школі. – 2009. – № 11/12. – С. 2-8.

1. Диференціація компетентісно-формувальних уроків географії

Концептуальною метою сучасного уроку географії є навчання й виховання всебічно розвинутої, соціально адаптованої особистості, яка має морально-етичні установки екологічного та природоохоронного спрямування. Оскільки досягнення такої мети можливе лише на уроці, що безпосередньо спрямований на формування ключових, міжпредметно-інтегральних та предметно-географічних компетентностей учнів, доцільно його називати компетентісно-формувальним (КФ) уроком географії.

Традиційно вирізняють п'ять видів дидактичної мети, які можуть стати найголовнішими на уроці, а саме:

- сформувати нові знання;
- сформувати вміння й навички;
- застосовувати вміння й навички у практичній діяльності;
- узагальнити й систематизувати знання;
- перевірити знання, уміння й навички.

Якщо урок присвячується досягненню одного з видів дидактичної мети, то його тип отримує назву відповідно до неї. Наприклад, якщо на уроці основною дидактичною метою є формування нових знань, ідеться про «урок формування нових знань». На уроці, проте, можуть реалізовуватися два чи більше приблизно однакових за своїм значенням види мети. Наприклад,

комбінується контроль (перевірка й оцінювання), корекція раніше засвоєних знань і вмінь і формування нових або формування вмінь і навичок та узагальнення й систематизація знань: такі уроки називають комбінованими.

Згідно з компетентнісним підходом до навчання географії бачення типу та відповідної структури уроку змінюється, оскільки відбулася суттєва зміна цільового компонента уроку. Якщо за традиційної системи навчання географії основним завданням уроку було формування знань, умінь та навичок учнів, то за компетентнісного навчання таким завданням стало формування здатності учнів до застосування навчальних досягнень з метою розв'язання важливих для життя завдань і проблем географічного спрямування. Звісно, варто нині говорити про іншу типологію уроків:

- 1) вступний урок;
- 2) урок формування й застосування нових знань (змістового компонента ПГКУ);
- 3) урок формування й застосування вмінь і навичок (діяльнісного компонента ПГКУ);
- 4) урок поглиблення й систематизування предметно-географічних компетентностей;
- 5) урок контролю й корегування предметно-географічної компетентності;
- 6) комбінований компетентнісно-формувальний урок (рис. 1).

Відповідно до сучасного бачення компетентнісного навчання географії, вимоги до КФ уроку географії поділяються на: організаційні, дидактичні, психологічні, санітарно-гігієнічні й етичні.

Під час проектування уроку вчитель обирає ті його структурні компоненти, які оптимально забезпечують досягнення обраних видів дидактичної мети й дотримання всіх вимог, що висувуються до КФ уроку географії. Навчальну (когнітивну), розвивальну й виховну мету уроку реалізують обрані вчителем відповідно до кожного уроку ключові, міжпредметно-інтегральні та предметно-географічні компетентності.

Назви ключових компетентностей пропонуємо обирати з переліку тих, що наводяться в Додатку до рекомендацій Європейського Парламенту та Ради Європи «Ключові компетентності для освіти впродовж усього життя – європейські рекомендації» (2006) і проекті «Нова Українська школа» (2016), який нині реалізується МОН України:

1. Спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами.
2. Спілкування іноземними мовами.
3. Математична грамотність.
4. Компетентності в природничих науках і технологіях.
5. Інформаційно-цифрова компетентність.
6. Уміння навчатися впродовж життя.
7. Соціальні і громадянські компетентності.
8. Підприємливість.
9. Загальнокультурна грамотність.

10. Екологічна грамотність і здорове життя.

11. Ініціативності та взаємодії.

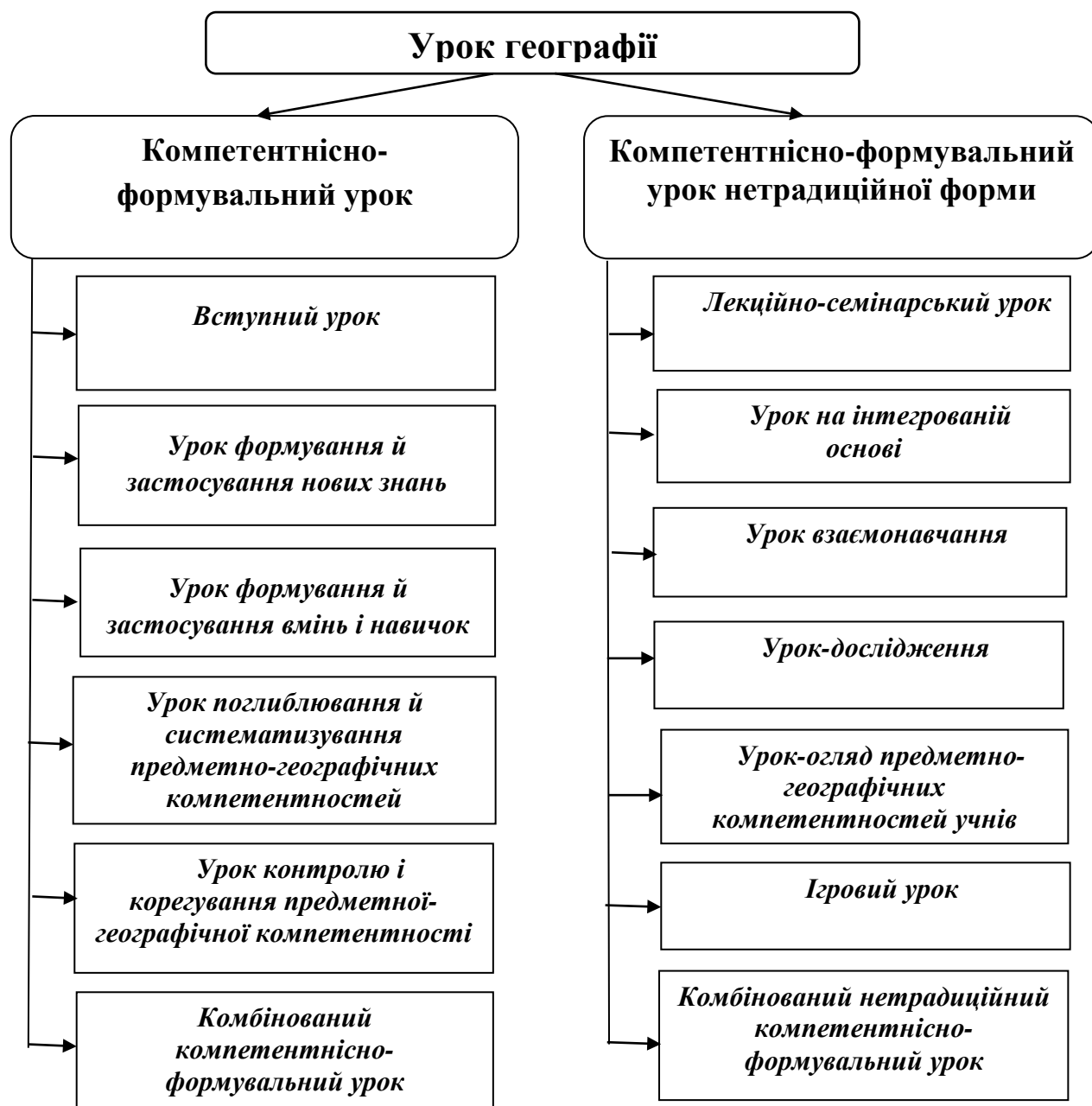


Рис 1. Диференціація компетентнісно-формувальних уроків географії

Кожен з типів КФ уроку має свої особливості й посідає своє визначальне місце в загальному процесі проведення навчання географії (див. рис. 4.1.). Варто зазначити, що особливістю КФ уроку будь-якого типу є, *по-перше*, визначення змісту предметно-географічних компетентностей, які будуть формуватися на уроці, на основі чинної навчальної програми з географії. *По-друге*, формування ПГКУ повинно мати діяльнісний характер, передусім за допомогою виконання ситуативних прикладних завдань, спрямованих на застосування навчальних досягнень з географії для розв'язування завдань, наближених до реального життя.

2. Вступний урок

Вступний урок проводиться на початку навчального року або семестру. Його спрямовано на організацію й мотивацію навчально-пізнавальної діяльності школярів на уроках географії упродовж року чи наступного семестру. На цьому уроці вчитель повинен ознайомити учнів зі структурою географічного курсу, що вивчається, особливостями прийомів навчальної роботи, які використовуватимуться на уроках, основними засобами та системою перевірки й оцінювання навчально-пізнавальної діяльності та навчальних досягнень учнів, тобто окремих предметно-географічних компетентностей учнів.

На вступному уроці доцільно застосовувати нетрадиційні форми організації навчання, оскільки такий підхід зацікавлює й стимулює учнів до вивчення відповідного курсу географії. Корисним може бути унаочнювальний показ різноманітної довідкової й науково-популярної літератури та використання презентації як форми показу неординарної географічної інформації за допомогою сучасних апаратно- й програмно-забезпечувальних та організаційно-технологічних засобів навчання, а також проведення відповідних тематичних екскурсій тощо.

Структура такого уроку значною мірою залежить від технічних й організаційних можливостей його проведення. Проте проектування саме цього уроку вимагає творчого підходу вчителя.

3. Урок формування й застосування нових знань

Урок формування й застосування нових знань зазвичай розпочинає комплекс уроків різних типів, спрямований на опанування тематичного блоку предметно-географічних компетентностей учнів.

Таблиця 1

Орієнтовна план-схема уроку формування й застосування нових знань

Макрокомпоненти	Мікрокомпоненти
I. Підготовка учнів до навчально-пізнавальної діяльності	1. Організація уважності учнів.
	2. Повідомлення теми, завдань і переліку предметно-географічних компетентностей уроку.
	3. Актуалізація почуттєвого й практичного досвіду учнів.
	4. Пояснення критеріїв контролю навчальної діяльності учнів.
II. Мотивація навчально-пізнавальної діяльності учнів	1. Пояснення значення предметно-географічних компетентностей уроку для розв'язування життєвих завдань і проблем.
	2. Оголошення проблемного завдання чи запитання уроку
III. Вивчення нового матеріалу	1. Актуалізація опорних географічних знань учнів.
	2. Сприймання, початкове усвідомлювання та осмислення учнями географічних фактів, номенклатури, уявлень.

	3. Формування учнями географічних понять, причинно-наслідкових зв'язків, закономірностей.
	4. Застосування учнями нових знань у практичній діяльності.
	5. Формування емоційного-ціннісного ставлення до довкілля й людської діяльності у ньому та географічного бачення світу.
	6. Виявлення зворотного зв'язку між учнями та учителем.
IV. Узагальнення й систематизування предметно-географічних компетентностей учнів	
V. Коментування домашнього завдання	
VI. Підбивання підсумків уроку	

Домінантною дидактичною метою уроку цього типу є формування й застосування емпіричних та теоретичних знань учнів, що реалізується через усвідомлення ними географічних уявлень, понять, термінів, причинно-наслідкових зв'язків, закономірностей, класифікацій тощо. Учитель повинен знайомити учнів з провідними географічними гіпотезами й теоріями та різноманітними фактами, що їх підтверджують. Викладання навчального матеріалу повинно мати доказовий характер і бути доступним та цікавим школярам.

Після визначення і конкретизації змісту предметно-географічних компетентностей учитель повинен визначити макрокомпоненти уроку, а потім і їхні складники – мікрокомпоненти та сконструювати план-схему (табл.1).

Розглянемо особливості проектування структурних компонентів уроку формування й застосування нових знань (див. табл.1). Послідовність компонентів, власне, і визначає орієнтовну етапність майбутньої їх реалізації.

Перший макрокомпонент уроку «Підготовка учнів до навчально-пізнавальної діяльності» складається з чотирьох мікрокомпонентів.

Організація уважності учнів значною мірою визначає реалізацію запланованих учителем методів і методичних прийомів навчання географії. У педагогічній практиці часто можна спостерігати, що вчитель довго не може заспокоїти школярів після того, як пролунав дзвінок на урок. Причин такої ситуації декілька, серед яких: об'єктивні – психологічні особливості учнів – і суб'єктивні – відсутність у школярів сформованості таких якостей особистості, як організованість і дисциплінованість.

Щоб уникнути таких ситуацій, необхідно:

- систематично вдосконалювати організаційні вміння учнів;
- перед кожним уроком психологічно налаштовувати школярів на роботу, відволікаючи від попередніх вражень;
- постійно виховувати в учнів зібраність, прагнення до порядку й дисципліни в навчанні та до самоорганізації (на початку уроку доцільно

звернути увагу дітей на підготовку робочого місця й усіх потрібних для конкретного уроку засобів навчальної роботи).

Підготовка учителем учнів до уроку не повинна забирати багато часу й має тривати 1–2 хвилини. Її спрямовано на те, щоб надати школярам заряд психічної енергії й працездатності.

Повідомлення теми, завдань і переліку предметно-географічних компетентностей уроку має сприяти залученню учнів до активної навчально-пізнавальної діяльності, об'єктивно вимагаючи розуміння завдань, які ставить перед ними вчитель. Це має велике значення для організації самоконтролю й самооцінки, позаяк школярі можуть порівнювати як кінцевий результат своєї діяльності, так і проміжний з тими результатами, що необхідно досягти. Це означає, що такий мікрокомпонент як етап потрібний для підвищення організаційної чіткості й цілеспрямованості навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Мета уроку, яку ставить перед собою вчитель у процесі проектування уроку як конкретизація географічних компетентностей, та завдання, які він поставить перед учнями, не збігаються. Це пояснюється тим, що функції вчителя й учнів відрізняються. Вчитель повинен не тільки ознайомити школярів із завданнями, що постануть перед ними, але й створити умови для розуміння змісту теми уроку та усвідомлення вагомості й послідовності шляхів її вивчення а також для спонукання до зацікавленості предметним змістом і діяльністю із його засвоєння. Усього цього можна досягти, зокрема, запланувавши:

- залучення учнів до визначання й формулювання теми уроку;
- усебічний показ важливості теми уроку в курсі географії та для школярів особисто;
- ознайомлення з проблемним питанням, яке розв'язуватиметься упродовж уроку;
- залучення учнів до визначання способів діяльності, які необхідні для досягнення проміжних і кінцевого результатів.

Актуалізацію почуттєвого й практичного досвіду учнів тісно поєднано з мотивацією їхньої навчально-пізнавальної діяльності. Пригадування школярами подій з їхнього життєвого досвіду виступає поштовхом до наступного пізнання. При цьому засвоєння нового матеріалу має спиратися саме на чуттєвий досвід учнів – різні уявлення, що сформувалися в минулому. І для того щоб цей чуттєвий досвід став основою для здобуття нових знань, його й треба актуалізувати в пам'яті школярів: поверхневі уявлення поглибити й доповнити, перевернені – виправити й скоригувати тощо.

Пояснення критеріїв контролю навчальної діяльності учнів значною мірою заохочує учнів до активної навчально-пізнавальної діяльності, оскільки вони розуміють обов'язковість її здійснення та усвідомлюють можливість отримати позитивні оцінки як плату за виконану навчальну роботу.

Мотивація навчально-пізнавальної діяльності учнів як другий макрокомпонент уроку може бути різною за формою й змістом. За таких умов вона значною мірою стимулюватиме зазначену діяльність школярів, посідаючи чільне місце у структурі уроку. Мотивацією загалом називають використання вчителем різних способів формування в учнів мотивів учіння. Нагадаємо, що під мотивами учіння розуміють внутрішні імпульси, що спонукають школярів до активної навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на засвоєння знань та формування умінь і навичок. Учні керуються різними мотивами учіння:

- пізнавальними (інтерес до знань чи способу їхнього здобуття);
- соціальними (необхідність підготовки до обрання майбутньої професії, бажання підвищити свій статус у класному колективі, відповідальність перед членами своєї сім'ї тощо).

Пояснення значення предметно-географічних компетентностей уроку для розв'язування життєвих завдань і проблем має мотивувати учнів до навчально-пізнавальної діяльності, оскільки спрямоване на виявлення зв'язку науки і практики. Учителеві потрібно підібрати вдалі приклади, що ілюструють можливість застосування географічних знань у побутовому житті та екстремальних ситуаціях.

Оголошення проблемного завдання чи запитання уроку передбачає, що перед учнями буде поставлене завдання, що містить суперечку, і яке вони не можуть виконати. Позаяк виконання проблемного завдання вимагає формування нових знань, воно стимулює учнів до активної навчально-пізнавальної діяльності.

Третій макрокомпонент – вивчення нового матеріалу як етапний макрокомпонент має на меті формування емпіричних і теоретичних географічних знань учнів. На цьому етапі уроку зосереджено основне навчальне навантаження, поєднане з реалізацією дидактичної мети уроку. Учитель має ретельно спланувати комплекс мікрокомпонентів цього макрокомпонента, а згодом дібрати методичні прийоми, форми й засоби навчання, які дадуть змогу дотримуватися алгоритмів формування географічних понять, причинно-наслідкових зв'язків тощо.

Актуалізація опорних географічних знань учнів як мікрокомпонент вивчення нового матеріалу – це пошук і встановлення зв'язку між раніше сформованими знаннями й вміннями та тими, що будуть формуватися на поточному уроці, на якому зреалізовуватиметься дидактичний принцип «від відомого до невідомого». При цьому вчитель може запланувати низку запитань школярам, що спонукатимуть їх до відтворення вже сформованих знань, на яких ґрунтуватиметься формування нових.

Сприймання, початкове усвідомлювання та осмислення учнями географічних фактів, номенклатури, уявлень теж має свою специфіку, яку слід враховувати під час проектування уроку.

Зокрема, сприймання учнями географічних об'єктів, процесів і явищ відіграє надзвичайно важливу роль у навчанні. Без сприйняття не

створювалися б уявлення, а без них, відповідно, неможливим є засвоєння теоретичних знань. Сприймання навчального матеріалу може бути безпосереднім (чуттєвим) і опосередкованим (раціональним). Перше поєднують з наочно-образним відображенням об'єктів вивчення, друге – зі словом (мовою).

Усвідомлення базується на розпізнаванні учнями нових географічних об'єктів вивчення й зіставлення їх з уже відомими; формується через виокремлення суттєвих ознак, структури та зовнішніх зв'язків географічних понять, що вивчаються; полягає в осяганні учнями значення нових географічних термінів, які асоціюються з уже сформованими в школярів географічними уявленнями й поняттями; є підґрунтям для осмислення учнями навчального матеріалу.

Осмислення учнями географічних знань передбачає пошук школярами суті того, що вивчається, і розкриття ними внутрішніх і зовнішніх зв'язків географічних об'єктів вивчення з переходом до засвоєння навчального матеріалу; поєднане з аналізом, синтезом, зіставленням, порівнянням, абстрагуванням тощо.

Формування учнями географічних понять, причинно-наслідкових зв'язків, закономірностей проектується вчителем відповідно до психодідактичних засад такого формування та розроблених на їх основі алгоритмів. Учитель обирає методичні прийоми, які б за короткий термін часу давали змогу сформувати заплановані предметно-географічні компетентності учнів.

Застосування учнями нових знань у практичній діяльності здійснюється з метою їх подальшого усвідомлювання й осмислення та формування предметно-географічних компетентностей. Варто зазначити, що важливим етапом формування будь-якого виду знань є їхнє застосування у практичній діяльності учнів. Отже, учитель має спланувати таку діяльність і запропонувати учням відповідні практичні завдання переважно репродуктивного та продуктивного рівня складності.

Формування емоційного-ціннісного ставлення до довкілля й людської діяльності у ньому та географічного бачення світу здійснюється у процесі виконання проблемних і творчих завдань з теми уроку. Однак виокремлення цього мікрокомпоненти є певною мірою умовним, оскільки формування емоційного-ціннісного ставлення до довкілля й людської діяльності у ньому та географічного бачення світу має наскрізний характер і формується упродовж усього уроку.

На особливу увагу заслуговує й проектування виявлення зворотного зв'язку між учнями та вчителем. Цей мікрокомпонент дає змогу вчителю об'єктивно оцінити результат своєї педагогічної діяльності на уроці: визначити рівень розуміння географічного навчального матеріалу школярами й засвоєння ними географічних фактів і номенклатури; виявити ступінь сформованості відповідних уявлень, понять і причинно-наслідкових зв'язків тощо. За умови ефективного виявлення зворотного зв'язку з учнями вчитель

може ситуативно коригувати навчальний процес на уроці й правильно визначити зміст і обсяг домашнього завдання.

Змістом четвертого макрокомпонента уроку є узагальнення й систематизування предметно-географічних компетентностей учнів, які формувалися на попередньому до цього макрокомпоненті уроку. Слід зазначити, що узагальнення є розумовим об'єднанням об'єктів вивчення за їхніми істотними ознаками й виділення властивостей певного класу цих об'єктів з переходом від одиничного до загального. У дидактиці розрізняють кілька різновидів цього процесу:

- первинне узагальнення, що здійснюється під час сприймання й усвідомлення сприйнятого змісту, унаслідок чого формується уявлення;
- поняттєве узагальнення, що відбувається у процесі осмислення суті сприйнятих об'єктів вивчення й веде до утворення окремих понять;
- міжпоняттєве узагальнення, що полягає у визначенні загальних й істотних ознак та властивостей понять, які формуються у процесі переходу від менш до більш загальних понять у системі, у встановлюванні зв'язків і відношень між елементами цієї системи та в розташуванні таких елементів у певному порядку й раціональній послідовності.

Узагальнення будь-якого рівня щільно поєднано із систематизацією.

Систематизування – полягає в систематизуванні географічних понять (термінів), географічних причинно-наслідкових зв'язків і географічних закономірностей; має результати – певні систематизування, які можуть бути подані учнями через заповнення географічних таблиць, створення схематичних географічних малюнків, побудови інших графічно-знакових моделей, передусім географічних графів тощо.

Домашні навчально-пізнавальні завдання прогноуються учителем під час проектування уроку з урахуванням необхідності їхнього коригування у процесі проведення уроку. Завдання домашньої роботи загалом можуть повідомлятися й роз'яснюватися учням як під час реалізації будь-якого компонента уроку, так і на спеціальному макрокомпоненті-етапі «Коментування домашнього завдання» (див. табл. 4.2.). Слід пам'ятати, що цей макрокомпонент-етап не має бути останнім у структурі уроку, оскільки вимагає значної концентрації уваги школярів. Останні повинні мати достатньо часу для того, щоб за допомогою вчителя усвідомити зміст і обсяг домашнього завдання, записати його в щоденник і зрозуміти спосіб виконання.

Підбивання підсумків уроку має бути останнім його макрокомпонентом-етапом, який: доцільно розпочинати з постановки учням запитань на зразок «Яку тему ми вивчали на уроці?», «Що нового ви дізналися сьогодні?», «Які завдання виконали, а які – ні?» тощо; може передбачати формулювання кінцевої відповіді на проблемне запитання (проблемне завдання чи проблемну задачу) уроку; є ланкою, що поєднує поточний урок з наступним, реалізуючи внутрішньопроблемні зв'язки шкільної географії; може завершуватися як індивідуальним оцінюванням навчальних досягнень учнів з

географії, так і оцінюванням навчально-пізнавальної діяльності учнів усього класу чи груп школярів.

Після визначення структури уроку вчитель має скласти план-конспект уроку, який, на відміну від плану-схеми, конкретизує процес навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці. Такий план-конспект зазвичай містить назву теми уроку, перелік предметно-географічних компетентностей і перелік обладнання, а також визначає тип уроку. Крім макро- й мікрокомпонентів у плані-конспекті фіксуються методичні прийоми, форми й засоби навчання (з-поміж яких режими демонстрації, форми створення й застосування цих засобів), які обирає вчитель. У ньому мають бути запитання й завдання для учнів та правильні відповіді на них (за потреби), плани алгоритмічного характеру, фактичні географічні матеріали тощо. До плану-конспекту додаються графічно-знакові моделі, які будуть використовуватися на уроці, а також зазначається орієнтовна тривалість запланованих компонентів уроку.

4. Урок формування й застосування вмінь і навичок учнів

Урок формування й застосування вмінь і навичок учнів поєднує два види дидактичної мети, які пов'язані з організацією практичної діяльності учнів, – формування вмінь і навичок учнів і їхнє застосування (табл. 2).

Це є закономірним оскільки, що роз'єднати їх за такої діяльності неможливо, позаяк формування нових умінь і навичок ґрунтується на тлі сформованих раніше за принципом «від відомого до невідомого».

Отже, за наведених вище умов одночасно відбувається і формування, і застосування географічних умінь. Саме тому такий урок географії й доцільно виокремлювати як певний тип, реалізація «подвійної» основної дидактичної мети якого відбувається у процесі виконання низки поступово ускладнених вправ і завдань різних рівнів та спрямування. При цьому на уроках формування й застосування вмінь і навичок учнів зазвичай виконуються одна чи кілька передбачених програмою практичних робіт. Практична робота є формою проведення навчання географії, яку можна віднести як до урочного, так і до позаурочної навчання географії. Виконання практичних робіт і досліджень забезпечує формування вміння школярів застосовувати теоретичні знання з метою самостійного отримання необхідної географічної інформації та озброює учнів такими важливими вміннями, як аналіз і зіставлення географічних карт, спостереження в довкіллі, робота з географічними базами даних тощо.

Таблиця 2

Орієнтовна план-схема уроку формування й застосування вмінь і навичок

Макрокомпоненти	Мікрокомпоненти
І. Підготовка учнів до навчально-пізнавальної діяльності	1. Організація уважності учнів.
	2. Повідомлення теми, завдань і переліку предметно-географічних компетентностей урок.у
	3. Мотивування навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці.

	4. Пояснення критеріїв контролю навчальної діяльності учнів.
II. Виконання практичної роботи з географії	1. Активізація опорних знань, умінь і навичок учнів, необхідних для виконання ними практичної роботи, зокрема на основі вступних навчальних вправ.
	2. Формування в учнів умінь і навичок, потрібних для виконання ними практичної роботи, зокрема за допомогою пробних навчальних вправ.
	3. Застосування учнями з метою закріплення отриманих умінь і навичок у стандартних і нестандартних умовах через тренувальні і навчальні впри з вибірковим оцінюванням.
	4. Творче застосування вмінь і навичок учнів на основі творчих навчальних вправ з вибірковим оцінюванням.
	5. Узагальнення й систематизування результатів практичної роботи. Звітування учнів про способи й результати її виконання та аналіз здобутих результатів.
III. Контроль і корегування оволодіння учнями алгоритмом виконання практичної роботи (контрольні вправи репродуктивного, продуктивного, проблемного та творчого рівнів)	
IV. Коментування домашнього завдання	
V. Підбивання підсумків уроку	

Практична робота з географії – передбачена програмою форма проведення навчання географії, яка базується на практичних завданнях з географії і відповідній навчально-пізнавальній діяльності учнів. Учні виконують практичні роботи за допомогою різноманітних засобів навчання з метою застосування географічних знань і вмінь на практиці чи їх отримання у процесі практичної діяльності та формування географічних умінь і навичок.

Загалом вчитель має змогу планувати необхідні мікрокомпоненти зазначеного уроку залежно від ступеня сформованості попередніх умінь і навичок школярів, а також видозмінювати методичні прийоми й форми організації практичної діяльності учнів з урізноманітненням засобів навчання географії.

Слід зазначити, що формування й застосування – це два ключові взаємопов'язані складники всіх компонентів загального процесу оволодіння вміннями й навичками. Ці складники взаємодіють і на різних етапах уроку відбувається їхня поетапна трансформація.

Так, у процесі формування нових вмінь і розвитку навичок учні оперують опорними вміннями й засвоєними навичками, таким чином глибше й міцніше засвоюючи нові, які, зі свого боку, надалі стануть опорними й дієвими та розглядатимуться як основа на наступних етапах навчання та учіння.

Щоб ефективно керувати процесом формування й застосування вмінь і навичок учнів, необхідно знати його особливості, зокрема, види, рівні та форми.

Розрізняють два види формування й застосування умінь і навичок учнів.

Перший вид – це застосування наявних умінь і навичок для засвоєння, осмислення й запам'ятовування нових. Другий вид – це оволодіння новими вміннями й навичками, тобто формування предметно-географічних компетентностей школярів (шляхом розв'язання ними задач і виконання різних пізнавальних завдань).

Формування й застосування вмінь і навичок на уроках географії може також бути двох рівнів. Теоретичний рівень вимагає завдань для пояснення географічних фактів, процесів, явищ і зв'язків, а практичний – завдань, спрямованих на відшукування способів зміни або перетворення географічних об'єктів вивчення.

Крім того, організація формування й застосування умінь і навичок може здійснюватися у трьох формах:

а) вербальній (умови й хід розв'язання відповідного завдання подаються вчителем словесно);

б) вербально-унаочнювальній (умови завдання подаються словесно, а його розв'язання потребує дій з унаочнювальними невербальними засобами навчання, зокрема навчальними моделями);

в) унаочнювально-діяльнісній (умови завдання подаються через унаочнювальні невербальні засоби, а його розв'язання здійснюється через виконання практичних дій).

5. Урок поширення, поглиблення й систематизування предметно-географічних компетентностей

Урок поширення, поглиблення й систематизування предметно-географічних компетентностей учнів доцільно проводити після вивчення ними основного навчального матеріалу тематичного блоку.

Таблиця 3

Орієнтовна план-схема уроку поглиблення й систематизування предметно-географічних компетентностей

Макрокомпоненти	Мікрокомпоненти
I. Організація навчально-пізнавальної діяльності учнів	1. Організація уваги й роботи учнів.
	2. Повідомлення теми, завдань і переліку предметно-географічних компетентностей уроку.
	3. Мотивування навчально-пізнавальної діяльності учнів.
	4. Ознайомлення учнів з формами проведення уроку й критеріями оцінювання їхньої навчальної діяльності та навчальних результатів.
II. Поширення, поглиблення й систематизування	1. Узагальнення й поширення географічних емпіричних знань учнів: фактів, номенклатури та уявлень.

предметно-географічних компетентностей учнів	2. Повторення, узагальнення, поглиблення й систематизування географічних понять, причинно-наслідкових зв'язків та закономірностей.
	3. Застосування знань і вмінь учнів на продуктивному, проблемному та творчому рівнях (виконання практичних завдань)
	4. Виконання завдань на розвиток емоційно-ціннісного ставлення учнів до довкілля й людської діяльності у ньому та географічного бачення світу.
III. Оцінювання навчально-пізнавальної діяльності й навчальних досягнень учнів	
IV. Коментування домашнього завдання	
V. Підбивання підсумків уроку	

Уроки такого типу найчастіше проводять у нетрадиційній формі із застосуванням інтерактивного режиму навчання. При цьому взаємонавчання учнів сприяє організації їхньої свідомої навчально-пізнавальної діяльності. Доцільним є також запровадження ділових ігор, оскільки їх спрямовано на розвиток самонавчання школярів й організацію ділових стосунків між ними, останні сприяють взаємодопомозі в опануванні прийомів зазначеної діяльності.

6. Урок контролю й корегування предметної географічної компетентності

Урок контролю й корегування предметної географічної компетентності проводиться, зазвичай, наприкінці вивчення тематичного блоку. Такий урок, з одного боку дає змогу встановити рівень сформованості окремих предметно-географічних компетентностей учнів, який, власне, визначає рівень сформованості ПГКУ на відповідний момент, та проаналізувати результати навчання. З іншого боку, виявлені результати вможливають прийняття певних рішень з удосконалення навчального процесу (табл. 4). Крім того, у процесі уроку вчитель може корегувати навчальні досягнення учнів.

Таблиця 4.

Орієнтовна план-схема уроку контролю й корегування предметної географічної компетентності

Макрокомпоненти	Мікрокомпоненти
I. Організація навчально-пізнавальної діяльності учнів	1. Організація уваги й роботи учнів.
	2. Повідомлення теми, завдань і переліку предметно-географічних компетентностей, що мають перевірятися й оцінюватися на уроці.
	3. Мотивування навчально-пізнавальної діяльності учнів.
	4. Ознайомлення учнів з критеріями оцінювання навчальних досягнень.
II. Тематичний	1. Перевірка й оцінювання знання учнями географічних

(підсумковий) контроль і корегування предметно-географічних компетентностей учнів	фактів, географічної номенклатури, рівня сформованості географічних уявлень з вивченої теми (або тем).
	2. Перевірка й оцінювання рівня сформованості географічних понять, причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей.
	3. Перевірка й оцінювання досвіду застосування учнями знань і вмінь на репродуктивному й продуктивному рівнях (репродуктивні та продуктивні завдання).
	4. Перевірка й оцінювання досвіду застосування учнями знань і вмінь у змінених або нових умовах з метою здобуття нових знань (проблемні та творчі завдання).
	5. Виконання проблемних і творчих завдань на виявлення рівня сформованості емоційно-ціннісного ставлення учнів до довкілля й людської діяльності в ньому та географічного бачення світу.
III. Аналіз, оцінювання та повідомлення результатів контролю навчальних досягнень учнів	
IV. Коментування домашнього завдання (за потреби)	
V. Підбивання підсумків уроку	

Урок контролю й корегування предметної географічної компетентності передбачає застосування різних прийомів контролю. При цьому до основних вимог належить перевірка рівня сформованості у школярів предметно-географічних компетентностей:

- 1) географічні знання та здатність їх застосовувати з прикладною метою;
- 2) географічні вміння й навички на репродуктивному, продуктивному, проблемному й творчому рівнях;
- 3) наявність досвіду творчої діяльності учнів з географії;
- 4) якісні показники емоційно-ціннісного ставлення до довкілля й людської діяльності в ньому;
- 5) рівень сформованості географічного бачення світу.

Безперечно, регламент уроку обмежує вчителя у виборі прийомів контролю навчальних досягнень – письмовий і графічний контроль переважає над усним, а фронтальний – над індивідуальним і груповим. Водночас застосування нетрадиційних форм організації навчання сприяють урізноманітненню цих прийомів. Слід мати на увазі, що проведення уроків контролю й корегування предметної географічної компетентності не звільняє вчителя від організації поточної перевірки навчальних досягнень учнів. Її результати мають ураховуватися вчителем під час підсумкового тематичного оцінювання.

Співвідношення поточного й підсумкового тематичного оцінювання встановлюється вчителем індивідуально для кожного учня, проте у кожному

разі школярі мають знати принципи, яких дотримується вчитель, виставляючи тематичні оцінки.

На кожному з розглянутих раніше типів уроків ставиться одна основна дидактична мета. Але аналіз шкільної практики навчання географії свідчить, що найбільш розповсюдженими є комбіновані уроки, які можуть поєднувати декілька видів такої мети. При цьому слід пам'ятати, що чим більше видів дидактичної мети інтегрується на одному уроці, тим важче їх реалізувати в умовах дефіциту часу. Найчастіше поєднують дві дидактичні мети – формування нових знань та контроль і корекцію навчальних досягнень учнів.

7. Комбінований компетентісно-формульовального уроку

Проектування *комбінованого уроку* вимагає його ретельного конструювання й застосування оптимального поєднання дидактичних інструментів (методичних прийомів, засобів і форм організації та проведення навчання) (див. табл. 5).

Одним із найважливіших результатів проектування всіх видів КФ уроку географії є створення їхніх планів-конспектів, які суттєво відрізняються за структурою й характером застосування дидактичних інструментів тощо.

Таблиця 5

Орієнтовна план-схема

комбінованого компетентісно-формульовального уроку

(поєднується дві дидактичні мети: поточний контроль і корекція окремих предметно-географічних компетентностей учнів та формування й застосування нових знань і вмінь учнів)

Макрокомпоненти	Мікрокомпоненти
I. Організація навчально-пізнавальної діяльності учнів	1. Організація уваги й роботи учнів.
	2. Повідомлення теми, мети й завдань уроку.
II. Поточний контроль і корегування предметно-географічних компетентностей учнів	1. Перевірка й оцінювання знання учнями географічних фактів, географічної номенклатури, рівня сформованості географічних уявлень з вивченої теми (рекомендована форма – фронтальна).
	2. Перевірка й оцінювання рівня сформованості географічних понять, причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей (рекомендована форма – індивідуальна, кооперовано-групова, фронтальна).
	3. Перевірка й оцінювання досвіду застосування учнями знань і вмінь на різних рівнях складності (рекомендована форма – індивідуальна, індивідуально-диференційована, фронтальна).
III. Вивчення нового матеріалу	1. Мотивування навчально-пізнавальної діяльності учнів та повідомлення предметно- географічних компетентностей, що мають формуватися на уроці.
	2. Активізація опорних географічних знань учнів.

	3. Сприймання й початкове усвідомлювання учнями географічних фактів, номенклатури, уявлень.
	4. Формування учнями географічних понять, причинно-наслідкових зв'язків, закономірностей
	5. Застосування учнями нових знань у практичній діяльності з метою їх подальшого усвідомлювання й осмислювання та формуванню окремих предметно-географічних компетентностей.
	6. Виявлення зворотного зв'язку між учнями та вчителем.
IV. Коментування домашнього завдання	
V. Підбивання підсумків уроку	

Доцільно навести загальні рекомендації щодо підготовки плану-конспекту КФ уроку географії будь-якого типу, а саме:

1. Урок має бути чітко структурованим.
2. Слід визначити часові межі реалізації кожної структурної одиниці уроку.
3. Для кожної такої одиниці необхідно зазначити рекомендовані методичні прийоми.
4. Навчальні й контрольні завдання має бути чітко сформульовані з урахуванням психолого-інтелектуальних особливостей учнів.
5. Вправи й інші практичні завдання слід наводити в тому вигляді, у якому вони пропонуватимуться школярам.
6. Для завдань, спрямованих на оцінювання навчально-пізнавальної діяльності або навчальних досягнень учнів, треба зазначати кількість балів, за якими вони оцінюються. У разі застосування тестів подається не тільки щойно згадана кількість балів, а й позначки правильних відповідей.
7. Слід передбачити типи й види географічних навчальних моделей, насамперед графічно-знакових, які будуть використовуватися на уроці, зосібна форми їхнього відображення й режими застосування.
8. Необхідний змістовий матеріал треба відображати у плані-конспекті стисло.
9. Слід обов'язково наводити плани характеристик географічних об'єктів вивчення й склад їхніх структурних частин тощо.
10. Перелік типів і видів передбачених унаочнювальних засобів навчання й географічних навчальних моделей має бути занесений у список обладнання уроку.

Розв'язання будь-якого завдання сучасної географічної освіти зумовлене особистісним потенціалом учителя, його загальною культурою й компетентністю. Професійна компетентність учителя передбачає, передусім, педагогічну майстерність, професійну поведінку, емоційну гнучкість і здатність до самовдосконалення.

Самовдосконалення вчителя пов'язане з його здатністю ставити за основну мету професійне зростання й вибирати способи її досягнення. Чільне

місце таких способів належить здатності вчителя до аналізу й самоаналізу уроку географії.

Формула ефективності КФ уроку географії містить три взаємопов'язаних складники, що зумовлено мірою: ретельності підготовки уроку, творчості педагогічної діяльності на ньому й результативності його проведення. Проектування уроку вчителем зазвичай триває значно довше ніж його проведення, проте оцінюється урок саме за його кінцевим результатом. При цьому професійність учителя географії значною мірою визначається його вмінням як аналізувати урок колег, так і здійснювати самоаналіз власного уроку з визначенням його ефективності за наслідками взаємної діяльності вчителя й учнів.

А проте, основою творчої праці учителя є передусім вміння самоаналізу власної педагогічної діяльності на уроці, що ґрунтується на системній рефлексії та дає змогу встановлювати причинно-наслідкові зв'язки: між метою й умовами своєї педагогічної діяльності та засобами досягнення освітніх цілей; між педагогічними впливами на учнів і їхніми наслідками; між способом своїх дій і кінцевим результатом уроку. Усе це й уможливорює чітке планування та передбачення результатів педагогічного процесу.

Особливе місце в цьому процесі посідає рефлексія як точка відліку для підвищення професійного рівня вчителя географії. Рефлексія (від пізньолат. reflexio – повернення назад) – це самоспостереження й аналіз учителем власної діяльності в навчально-виховному процесі. Це не лише розуміння вчителем самого себе, а з'ясування того, як його сприймають учні, батьки й колеги, з метою подальшої корекції своєї педагогічної діяльності.

Отже, рефлексія вчителя – це здатність оцінювати себе зовні й пошук питань, що виникають у процесі педагогічної діяльності та продукують потребу в самоосвіті й самовдосконаленні.

Відповідно до сказаного вище розглянемо чинні підходи до аналізу й самоаналізу уроку географії. Загальноприйнятим критерієм результативності уроку географії є ступінь досягнення навчальної (когнітивної), розвивальної та виховної мети уроку. Проте, більш ефективною, на наш погляд, є схема аналізу уроку, яка враховує рівень досягнення мети уроку (формування ключових, міжпредметно-інтегральних і предметно-географічних компетентностей учнів), його структуру й перебіг застосування вчителем дидактичних інструментів.

8. Нетрадиційні види компетентнісно-формувальних уроків географії

Уроки географії нетрадиційного (нестандартного) виду з'явилися з ініціативи вчителів як реакція на нові цілі, зумовлені розвитком особистості учнів. Усвідомлення того, що учень перебуває в центрі навчального процесу та є суб'єктом навчання, спонукало до пошуку нових засобів розвитку його особистості. Саме такий пошук змушував ще раз звернутися до психологічної теорії для глибшого розуміння психологічних механізмів, задіяних у навчальному процесі, – механізмів мотивації та формування запитів і потреб школярів. Шкільна практика довела, що нестандартні уроки

руйнують застигли штампи в організації навчально-пізнавальної діяльності учнів і сприяють їхньому оптимальному розвитку й вихованню.

Унаслідок цього серед учителів географії досить популярними стали уроки нетрадиційного виду. Аналіз методичної літератури дав змогу визначити провідні *ознаки нетрадиційних компетентісно-формувальних (НКФ) уроків*:

1) є уроком з нетрадиційною структурною організацією, коли певний, зазвичай основний, макрокомпонент реалізується нетрадиційним способом, що визначається видом нетрадиційного уроку та зумовлює зміну тривалості й специфіку інших структурних компонентів уроку географії;

2) ґрунтується на поєднанні рис традиційного й інтерактивного режиму організації навчально-пізнавальної діяльності учнів з географії з переважанням рис останнього;

3) який спрямовано на активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів завдяки істотному впливу на їхню емоційну сферу, розвитку пізнавального інтересу школярів і формуванню мотивації їхнього навчання з огляду на можливу майбутню професійну діяльність;

4) містить необмежені можливості щодо запобігання перевантаженню учнів шляхом урізноманітнення способів урочного вивчення нового географічного навчального матеріалу без зменшення необхідного рівня науковості цього матеріалу та залучення додаткової корисної географічної інформації;

5) має задовольняти всі вимоги до уроку географії, як і традиційний урок; вирізняється специфічними ознаками, які підтримують розвиток креативності учнів за рахунок забезпечення сталої активності учнів і тривалого спонукання їх до творчих рішень:

б) поділяється на певні різновиди.

Ефективне запровадження нетрадиційних уроків географії вимагає від учителя дотримання такого загальноприйнятого для КФ уроків алгоритму планування, здійснення й аналізу педагогічної діяльності:

- формулювання дидактичної мети уроку;
- проектування й підготовка уроку;
- проведення уроку;
- підсумковий аналіз і самоаналіз діяльності вчителя й учнів.

Нехтування будь-яким з наведених вище складників навчального процесу під час проведення нетрадиційних уроків може звести нанівець усі поступальні зусилля педагога.

Назви НКФ уроків географії дають певне уявлення щодо завдань і методики їхнього проведення: урок-семінар, урок-практикум, урок-залік, урок взаємоконтролю учнів, урок-гра, урок-конкурс, урок-екскурсія, інтегрований урок тощо (див. далі табл. 4.7.). Такі уроки дають змогу запроваджувати у процес навчання цікаві незвичні елементи, що пожвавлює думку школярів і зацікавлює їх, спонукаючи до навчання географії та сприяючи отриманню досвіду творчої діяльності.

Крім того, по-перше, НКФ уроки географії містять необмежені можливості щодо запобігання перевантаженню учнів завдяки урізноманітненню способів урочного вивчення нового географічного матеріалу. По-друге, за такого підходу аніскільки не зменшується необхідний рівень науковості навчального матеріалу й широко залучається додаткова географічна інформація.

Отже, на НКФ уроці географії певний, зазвичай основний традиційний макрокомпонент уроку реалізується нетрадиційним способом, внаслідок чого його структура суттєво відрізняється від структури традиційних уроків. Крім цього, така реалізація компонента уроку нетрадиційним шляхом зумовлює й зміну тривалості інших компонентів.

Таким чином, особливість НКФ уроку географії полягає в такому структуруванні його змісту й форми, яке значно підвищувало б інтерес учнів до навчання та сприяло б їхньому оптимальному розвитку й вихованню.

Варто зазначити, що до НКФ уроку географії висувуються такі самі вимоги (організаційні, дидактичні, психологічні, санітарно-гігієнічні та етичні), як і до традиційного. Це означає, що, проектуючи такий урок вчитель насамперед має визначити вид головної дидактичної мети уроку, а потім обирати його різновид (приклад групування відомих сьогодні нетрадиційних різновидів уроку географії за основною дидактичною метою цього уроку наведено в табл. 6).

Таблиця 6

Групування нетрадиційних різновидів уроку географії за основними видами дидактичної мети уроку

<i>Види дидактичної мети на уроці *</i>				
	<i>Формування й застосування нових знань</i>	<i>Формування й застосування вмінь і навичок</i>	<i>Узагальнення й систематизування знань</i>	<i>Перевірка знань, вмінь і навичок</i>
<i>Нетрадиційні різновиди уроків</i>	Урок-екскурсія, урок-змагання, урок-знайомство, урок-лекція, урок-конференція, урок конспективної роботи зі створення географічних баз даних, урок-подорож, урок захисту проекту, урок-диспут, інтегрований урок, сюжетно-рольова гра, ділова гра тощо.	Урок-практикум, ділова гра, урок розв'язання географічних задач, урок розв'язання проблемних завдань, урок-дослідження тощо.	Урок-семінар, урок-суд, урок-аукціон, «Телеміст», «Захист проекту», КВК, урок-турнір, урок-вікторина, ділова гра, урок-експедиція тощо.	урок-залік, урок взаємоконтролю, урок-змагання, багатетапна естафета, урок громадського огляду знань, урок-турнір, урок-вікторина, урок-конкурс.

* традиційне визначення видів дидактичної мети

Розглядаючи характерні особливості НКФ уроку географії, можна назвати його специфічні риси, спрямовані на розвиток креативності учнів. При цьому власне креативність (від англ. creative – творчий) визначає здатність школярів привносити щось нове в наявний досвід, спроможність висувати оригінальні ідеї в умовах розв'язування проблем, змогу усвідомлювати недоліки й протиріччя, робити висновки, здійснювати аналіз і оцінку та формулювати й перевіряти гіпотези .

За таких умов, до специфічних рис НКФ уроку належать стала активність учнів і їхнє тривале залучення до активної творчої діяльності. Стала активність учнів забезпечується створенням особливих умов, що стимулюють постійну необхідність і бажання активно діяти. Творча ж діяльність полягає в самостійному творчому віднаходженні школярами різноманітних рішень і визначається підвищеним ступенем їхньої мотивації й емоційності.

Варто вказати, що наразі застосування уроків географії нетрадиційного виду у шкільній практиці навчання географії має суттєві недоліки, а саме:

- стихійність і безсистемність проведення;
- невизначеність дидактичної мети;
- відсутність конкретизації кінцевого результату навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- переважання репродуктивного методу навчання;
- перевантаженість навчальним матеріалом, переважно фактологічним;
- нераціональний розподіл часу та, як наслідок, його дефіцит.

Такі недоліки зумовлено тим, що під час проектуванні нетрадиційних уроків учителі надто захоплюються реалізацією лише нестандартних атрибутів цих уроків, приділяючи недостатньо уваги послідовному досягненню дидактичної мети й опануванню географічного змісту учнями.

Зважаючи на необхідність усунення зазначених вад, тобто з метою поєднання критеріїв навчального результату, якого прагне досягти вчитель, і специфічних нестандартних рис уроку, диференціацію НКФ уроків географії для їхнього ефективного проектування й проведення доцільно здійснити за ознаками їхнього функціонально-дидактичного спрямування. З огляду на *таке, можна вирізнити такі* основні нетрадиційні види НКФ уроків географії:

1. *Лекційно-семінарські уроки.* Їх зорієнтовано на запровадження нетрадиційних для загальноосвітніх навчальних закладів форм проведення навчання географії, властивих вищій школі, а саме: уроку-лекції, уроку-практикуму, уроку-семінару, уроку-консультації та уроку-заліку. Ці форми-підвиди можна одночасно розглядати і як етапи-ланки застосування адаптованих для загальноосвітньої школи навчальних і контрольних складників лекційно-семінарської системи проведення занять, яка є основною у вищих навчальних закладах.

2. *Уроки на інтегративній основі.* Їх спрямовано на вивчення географічних об'єктів, процесів і явищ у їхній цілісності (системності) з максимально можливою реалізацією міжпредметних зв'язків шкільної географії; передбачають виклад споріднених навчальних матеріалів із двох (бінарний урок) і більше (інтегрований урок) шкільних предметів (географії, історії, біології, економіки тощо) кількома відповідними вчителями, один з яких є провідним.

3. *Уроки взаємонавчання – уроки,* на яких повною мірою реалізуються всі форми організації навчально-пізнавальної діяльності учнів з географії в

інтерактивному режимі та базова для цього режиму комунікативна модель формування географічних знань і вмінь. Відповідно, до форм цього уроку належать (з подальшим поділом на адекватні форми-варіанти): урок парно-трійкового й групового взаємонавчання, урок кооперовано-мікрогрупового взаємонавчання та урок дискусійного взаємонавчання.

Потрібно виокремити урок кооперовано-мікрогрупового взаємонавчання, який ґрунтується на урочній реалізації кооперовано-мікрогрупової інтерактивної форми та її форм-видів організації навчально-пізнавальної діяльності учнів з географії. Такий урок поділяється на різновиди: уроки взаємонавчання «Синтез думок», «Спільний проект», «Коло ідей» тощо.

Доволі цікавими й ефективними за способами організації навчально-пізнавальної діяльності учнів є різновиди уроку дискусійного взаємонавчання. Такі різновиди ґрунтуються на урочній реалізації дискусійно-інтерактивних форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів з географії. До них належать урок-конференція (Додаток Н), урок – усний журнал, урок – прес-конференція, урок-репортаж тощо.

4. *Уроки-дослідження* ґрунтуються на керованій учителем дослідницько-пошуковій діяльності учнів і проводиться як у класі, так і за його межами (у бібліотеці чи музеї, щодо реальних географічних об'єктів вивчення та ін.). Форми цього уроку зазвичай представлено: уроком з науково-аналітичним пошуком географічної інформації; уроком з експериментально-лабораторним географічним дослідженням; уроком з польовим географічним дослідженням тощо.

5. *Уроки-огляди* предметно-географічних компетентностей учнів передбачають організацію широкого публічного ознайомлення з різноманітними навчальними досягненнями учнів з географії з метою колективної перевірки (взаємоперевірки), обговорення й уточнення, за потреби, цих досягнень, а також їхнього оцінювання певними експертами (журі). До складу журі можуть входити вчителі, представники адміністрації школи, однокласники школярів, що звітують на огляді, або учні інших класів, успішні у вивченні географії. До форм таких уроків належать: урок-огляд географічних знань, умінь і навичок; урок із захистом географічного проекту та / або результатів його реалізації; урок із творчим звітом з географічної проблеми тощо.

6. *Ігрові уроки* ґрунтуються на географічній дидактичній грі, а також ігровому моделюванні в навчанні географії. Форми цього уроку (з їхніми різновидами) визначаються видами гри: аналітична гра, ділова гра та гра-змагання.

7. *Уроки із домінантним застосуванням мультимедійних засобів* навчання базуються на переважному застосуванні електронних підручників, посібників і атласів, електронних баз даних (внутрішніх, у межах школи, і зовнішніх, інформаційно-мережних) та інших електронних (комп'ютеризованих) мультимедійних засобів навчально-географічного й

геоінформаційного спрямування в поєднанні з відповідними таким засобам сучасними програмно- й апаратно-забезпечувальними засобами навчання географії. Проектування та проведення таких уроків передбачає інтегрування текстових, графічних нерухомих, аудіо-, відео- й анімаційних фрагментів географічної навчальної інформації, завдяки чому географічні об'єкти вивчення та географічні факти, уявлення, поняття, причинно-наслідкові зв'язки й закономірності стають для учнів оптимально візуалізовано-унаочненими, що істотно підвищує ефективність навчання географії.

8. *Комбіновані НКФ уроки.* Їхніми різновидами можуть бути дидактично-доцільні поєднання інших таких видів або їхніх форм, наприклад, деяких форм лекційно-семінарських уроків з уроком із домінантним застосуванням мультимедійних засобів навчання географії, певних різновидів ігрових уроків з формами уроків-досліджень тощо.

Оскільки лекційно-семінарська система навчання набуває все більшого розповсюдження у шкільній практиці навчання географії, доцільно розглянути особливості таких форм НКФ уроків, як урок-лекція, урок-практикум, урок-семінар, урок-консультація, урок-залік і урок-конференція, проведення яких практикується у 8-х і 9-х класах та має обов'язково бути поетапно поєднаною сукупністю всіх цих форм.

Важливою вимогою до проведення компетентісно-формульованого уроку географії є активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів, яка має забезпечуватися свідомими й цілеспрямованими зусиллями учасників навчального процесу. Основною умовою активності школярів є їхня висока розумова діяльність, що виявляється через істотну швидкість логічної роботи в заданому режимі за умови поєднання самостійності із взаємодією з учителем. Саме активне навчання географії зазвичай поєднане із застосуванням дидактичної гри (гри навчального характеру), яка і проводиться на такому уроці нетрадиційного виду як ігровий урок.

Ігрова діяльність притаманна дітям будь-якого віку. Під час «вільної» гри на основі зміни ролей та ігрових ситуацій діти набувають певний соціальний досвід. Крім того, така гра має свою внутрішню мотивацію, яку, на відміну від дидактичної гри, не потрібно створювати. У «вільній» грі діти використовують власні набуті уявлення про світ, виявляючи не тільки самостійність, але й ініціативу (щодо встановлення правил, вибору шляхів і створення умов гри, відповідальності за прийняті рішення тощо).

Водночас між «вільною» й дидактичною (тією, що навчає) грою є низка суттєвих відмінностей, які вимагають урахування під час проектуванні відповідного уроку, а саме:

1) дидактична гра має навчально-розвивальну мету, яка виходить за цільові межі «вільної» гри;

2) оскільки складні соціальні установки не є індивідуальним відбитком загальних зразків соціальної або групової поведінки, у дидактичну гру запроваджено певні правила, що обмежують діяльність і самостійність учня;

3) дидактична гра вимагає досягнення певного навчального результату

(що у «вільній» грі не завжди є обов'язковим), який має бути зафіксований й оцінений учителем;

4) гра навчального характеру проводиться не тоді, коли цього хоче школяр, а тоді, коли це запланував учитель.

Дидактична гра – один з найдавніших засобів навчання, який у поєднанні з іншими методичними прийомами й формами суттєво активізує навчально-пізнавальну діяльність учнів.

До основних рис дидактичної гри належать:

1) природна й розвивальна діяльність учнів, яка реалізується лише за їхнього бажання заради задоволення як від результату, так і від власне процесу діяльності;

2) творчий, значною мірою імпровізований, часто змагальний і дуже активний характер цієї діяльності;

3) емоційна піднесеність школярів під час гри;

4) наявність безпосередніх і опосередкованих правил, що відображають зміст гри, її логічну послідовність і плин у часі.

Географічна дидактична гра є засобом спонукання й стимулювання учнів до навчально-пізнавальної діяльності в царині взаємодії довкілля, економіки й суспільства. Крім того, ця гра є дієвим засобом формування інтелектуальних географічних умінь школярів. Однак слід зважати на те, що інтерес до дидактичної гри, яка вимагає напруження мислення, проявляється не завжди і не в усіх учнів одразу. Тож пропонувати таку гру слід поступово, позаяк природа гри має такий характер, що за відсутності симпатії до неї вона перестає бути грою. Дидактична гра може захопити, а от примусити школярів захопитися грою неможливо.

Отже, дидактична гра як гра є специфічною творчою формою компетентнісного навчання географії, домінантними ознаками якої є:

- моделювання навчально-виховних ситуацій;
- активна взаємодія учасників;
- наявність в них спільної мети; колективне, дуже часто змагальне вироблення рішень учасниками та можливість альтернативного характеру цих рішень;
- застосування системи індивідуального, самодиференційованого групового й колективного взаємоконтролю;
- розподіл функцій (ролей) між учасниками гри.

Усі різновиди дидактичної гри сприяють виникненню різних мотивів учнів, а саме:

1) пізнавальних мотивів, тому що:

– кожна гра має близький результат (закінчення), що стимулює учнів до досягнення мети (перемоги) й усвідомлення шляхів її досягнення;

– на початку гри команди або окремі їх учасники мають однакові можливості, результат же залежить від самого гравця, рівня його підготовки, можливостей, витримки, умінь, характеру співпраці у команді тощо;

- процес навчання, зазвичай знеособлений, у грі набуває вельми вагомого особистісного значення;

- ситуація успіху в грі створює сприятливий емоційний фон для розвитку пізнавального інтересу учнів. Негативний же результат сприймається ними не як особиста поразка, а як поразка у грі, що, зі свого боку, стимулює пізнавальну діяльність школярів;

- органічний компонент гри – змагальність – приваблює учнів;

- у грі завжди є таємниця, якась невідома відповідь тощо, а це активізує мисленнєву діяльність школярів і націлює їх на інтелектуальний пошук;

2) моральних мотивів, тому що у грі кожен учень може проявити якнайкраще свої знання, уміння, характер, волюві якості й ставлення до навчально-пізнавальної діяльності;

3) мотивів спілкування, тому що:

- учні, розв'язуючи ігрові задачі разом, навчаються інтелектуально спілкуватися та зважати на думки й позиції товаришів;

- для колективного розв'язання задач інтегровано використовуються різні можливості школярів;

- спільні емоційні переживання під час гри сприяють зміцненню міжособистісних стосунків учнів.

Географічна дидактична гра надає навчальній діяльності учнів яскраво виражений пізнавальний характер і висуває перед її учасниками певні вимоги щодо їхніх географічних компетентностей. Вона має свою стійку структуру, основними компонентами якої є: дидактична мета, правила, матеріально-технічне й технологічне забезпечення, пізнавальний зміст, ігрові дії, результат і оцінювання навчально-пізнавальної діяльності учнів. Дидактична мета гри визначає характер навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Правила гри регламентують порядок дій і поведінку школярів та сприяють створенню на ігровому уроці ділової атмосфери. Тож такі правила розробляються з урахуванням дидактичної мети уроку й індивідуальних особливостей учнів.

Матеріально-технічне й технологічне забезпечення гри зорієнтоване на застосування сучасних засобів навчання географії, з-поміж них географічних навчальних моделей. За пізнавальний зміст гри правлять різноманітні навчально-контрольні завдання. Вони сприяють засвоєнню географічних знань і вмінь у процесі розв'язання навчальної проблеми, визначеної грою.

Ігрові дії регламентуються правилами гри й дають школярам змогу проявити свої здібності та застосувати здобуті знання. Ігровими діями керує вчитель, спрямовуючи гру в потрібне русло й, за необхідності, активізуючи її хід за допомогою різноманітних прийомів. Результат гри є її закінченням, яке виявляється передусім у формі виконання поставленого навчально-пізнавального завдання та сприяє моральному й інтелектуальному задоволенню учнів. Для вчителя такий результат є показником рівня досягнень школярів як у засвоєнні географічних знань, так і в їхньому

застосуванні. Оцінювання навчально-пізнавальної діяльності учнів здійснюється упродовж усієї гри.

Географічна дидактична гра безпосередньо проводиться на НКФ уроці географії. Відповідно до зазначеного, НКФ ігрові уроки географії можуть ґрунтуватися на географічній дидактичній грі, а також ігровому моделюванні в навчанні географії. За видами такої гри ці уроки поділяються, на уроки-аналітичні ігри, уроки-ділові ігри та ігрові уроки-змагання.

Щоб урізноманітнити ігрову діяльність на уроці-аналітичній грі та зацікавити учнів, учитель на уроці може запровадити проведення як аналітично-продуктивної, так і аналітично-евристичної гри.

При цьому аналітично-продуктивна гра вирізняється відсутністю спеціальних сюжетно-рольових процедур. Для такої гри учитель проектує ігрові географічні навчально-пізнавальні завдання (задачі) і пропонує їх учням у вигляді допоміжного спеціального тексту, умовних знаків, малюнків і світлин. Крім того, використовуються призначені для заповнювання ігрові розкреслені поля, що містять перетин наборів клітинок для літер шуканих слів або передбачають певне ланцюжкове переміщення сукупністю таких клітинок із вписаними літерами тощо. Аналітично-продуктивну гру доцільно застосовувати для відтворювання й закріплення географічних знань і вмінь учнів, коли учасники гри виконують дії переважно на продуктивному рівні. Така гра передусім є дуже корисною для перевірки засвоєння учнями географічної номенклатури й розуміння ними певних географічних термінів. Найбільш застосовуваними у процесі проведення аналітично-продуктивної гри є географічні загадки, ребуси, ігрові криптограми, кросворди, чайнворди тощо.

Аналітично-евристична гра використовується переважно для поглиблення й систематизування предметно-географічних компетентностей учнів. Вона передбачає евристичний характер навчально-пізнавальної діяльності учнів з географії, зокрема виконання учнями уявних індивідуальних ігрових ролей (слідчого, журналіста, дослідника, агента безпеки та ін.) як «точки відліку» для вимогових аналітично-ігрових дій. Під час проведення аналітично-евристичної гри використовуються географічні ігрові головоломки, ігрові географічні задачі тощо.

Практика проведення різновидів уроків-ділових ігор засвідчила, що використання таких різновидів НКФ уроків істотно сприяє формуванню предметно-географічних компетентностей і підвищує інтерес учнів до навчання географії. Ділова гра заснована на ігровому інтерактивному формуванні ПГКУ та її поглибленні й узагальнюванні. Під час проведення ділової гри відбувається співпраця й взаємонавчання учасників гри.

За процедурними особливостями та рівнем складності навчально-пізнавальної діяльності учнів ділові ігри поділяються на сюжетно-рольові, стратегічні та комбіновані.

Водночас за обсягом і поєднанням географічного навчального матеріалу вирізняються такі різновиди ділової гри:

- тематичну, тобто зумовлену вивченням однієї теми шкільного курсу географії;
- наскрізну, яка охоплює географічний навчальний матеріал усього тематичного блоку;
- комплексну, що поєднує навчальний матеріал кількох тематичних блоків;
- міжпредметну, яка проводиться за потреби об'єднання тем різних шкільних предметів з метою всебічного вивчення географічних об'єктів, процесів і явищ.

Для проектування ділової гри можна передбачати використання випробувань різних рівнів складності, проте в основу їх має бути покладено проблемні й творчі завдання. Саме така гра сприяє формуванню критичного мислення школярів, досвіду дослідницької роботи й навичок ведення дискусій. Крім того, ділова гра базується на розв'язуванні різноманітних географічних проблем засобами моделювання.

Ділова гра, зазвичай, проводиться у 8-х і 9-х класах, хоч за спрощених умов її можна доволі ефективно застосувати і в 6-х та 8-х класах. нами розроблено методичні рекомендації для вчителів географії щодо організації та проведення ділової гри на НКФ уроках географії, які викладено у додатку М.

Наразі найбільшого поширення набули сюжетно-рольові ігри, які відзначаються виконанням учнями певних ігрових ролей, відповідним оформленням, незвичними умовами проведення та витівками й творчими знахідками школярів. Така гра має на меті створення відповідного емоційного тла ігрового уроку, який істотно сприятиме формуванню ключових, міжпредметно-інтегральних і предметно-географічних компетентностей учнів. Крім того, вона має гнучкі правила та мотивує розвиток творчої уяви школярів, а також потребує менших затрат часу на підготовку й проведення порівняно з іншими формами-варіантами ділової гри. Серед різновидів сюжетно-рольових ігор найбільшого поширеними є урок-мандрівка, урок-сюрприз, урок з космічною експедицією, урок з подорожжю в минуле та їх певні можливі комбінації.

Наразі найбільшого поширення набули сюжетно-рольові ігри, які відзначаються виконанням учнями певних ігрових ролей, відповідним оформленням, незвичними умовами проведення та витівками й творчими знахідками школярів. Така гра має на меті створення відповідного емоційного тла ігрового уроку, який істотно сприятиме формуванню ключових, міжпредметно-інтегральних і предметно-географічних компетентностей учнів. Крім того, вона має гнучкі правила та мотивує розвиток творчої уяви школярів, а також потребує менших затрат часу на підготовку й проведення порівняно з іншими формами-варіантами ділової гри. Серед різновидів сюжетно-рольових ігор найбільшого поширеними є урок-мандрівка, урок-сюрприз, урок з космічною експедицією, урок з подорожжю в минуле та їх певні можливі комбінації.

Зокрема, доволі розповсюдженим у шкільній практиці навчання географії є урок-мандрівка. Такий урок розвиває креативність учнів; заснований на здійсненні учнями уявної мандрівки (подорожі).

На такому уроці учні уявно мандрують, виконуючи певні ролі, й у такий спосіб вивчають географічні об'єкти, процеси й явища та їхнє просторове розташування; поширюють, поглиблюють і систематизують раніше отримані предметно-географічні компетентності (див. додаток М).

Сюжетно-рольові ігри є достатньо ефективними для учнів основної школи завдяки найбільшій відповідності пізнавально-віковим можливостям і особливостям соціальної адаптації цих школярів. Для розв'язання вирішені різноманітних навчально-виховних завдань сюжетно-рольова гра може бути надзвичайно ефективною для учнів 6–8-х класів, оскільки найбільше відповідає їхнім психолого-віковим можливостям і особливостям соціальної адаптації. У 9-му класі інтерес школярів до сюжетно-рольової гри дещо знижується і вони неохоче беруть участь у відповідних виставах, віддаючи перевагу певним різновидам стратегічних і комбінованих ігор.

Наступним різновидом ділових ігор є стратегічні ігри, які можуть передбачати виконання учнями визначених ігрових ролей здебільшого управлінсько-технологічного характеру (керівник, спікер, секретар тощо). Проте в цих іграх перевтілення в роль має менше значення, ніж у сюжетно-рольових. Істотною особливістю стратегічної гри є певна стратегія учнів-гравців. Ігри-стратегії використовуються для вивчання нового матеріалу з географії, набуття нового досвіду за нестандартних умов й систематизування засвоєного географічного навчального матеріалу. До цієї групи ігор належать урок-телепередача, урок-телеміст, урок-суд, урок-слідство, урок з дебатами в парламенті, урок – діяльність патентного бюро, урок із засіданням учнівської ради, урок із географічною науковою експедицією тощо.

Гра-змагання як різновид НКФ уроку географії є надзвичайно ефективною для усунення можливої напруги й дискомфорту під час виявлення зворотного зв'язку між учнями та вчителем, активізації опорних географічних знань учнів і перевірки та оцінювання їхніх предметно-географічних компетентностей. Методичні рекомендації щодо проектування та проведення уроків з іграми-змаганнями наведено у додатку М.

Яскрава й емоційна інтелектуальна гра-змагання знімає можливу напругу й дискомфорт під час виявлення зворотного зв'язку між вчителем і учнями, актуалізації знань школярів і перевірки їхніх навчальних досягнень. При цьому нестандартний характер завдань і нетрадиційні форми перевірки й оцінювання навчально-пізнавальної діяльності приваблюють навіть учнів, яких майже не цікавили уроки географії.

Особливе значення на будь-якому уроці, що реалізує гру-змагання, має об'єктивність оцінювання рівня географічних знань і вмінь учнів. З огляду на таке, вчителю слід дотримуватися вимог до гри-змагання (див. додаток М).

Гра-змагання викликає неабиякий інтерес у школярів будь-якого віку. Особливо вона може зацікавити учнів 6–7-х класів, позаяк найбільше відповідає їхнім віковим особливостям.

У процесі проектування і проведення ігор-змагань варто на забувати про постійну зміну умов. Така гра проектується за принципом нині дуже популярного квесту (від англ. quest – пошук). Для цього ігровий цикл поділяється на пошукові етапи («кроки»). Після закінчення кожного такого «кроку» учитель використовує наступні картки «випадкових подій», які описують нові умови-завдання, до яких гравці змушені адаптуватися на кожному певному етапі пошуку, що перманентно триває. Це вносить у гру певний азарт і динаміку.

Насамкінець розгляду ігрових уроків слід зазначити, що вчителі географії, під час організації навчально-виховного процесу за тематичними блоками уроків певних шкільних курсів, зазвичай використовують потемну диференціацію, у процесі якої здійснюється комбінування певних різновидів таких уроків. Потверджувальні приклади стосовно шкільного курсу «Географія материків і океанів» наведено у додатку М.

У процесі оцінювання ефективності НКФ уроку географії основними її критеріями будуть:

1) рівень розв'язання навчально-виховних завдань уроку відповідно до вимог навчальної програми з географії й дидактичної мети;

2) міра відповідності вибору учителем конкретних різновидів НКФ уроку методам навчання, адекватним поставленим цілям і можливостям конкретного класу;

3) якість забезпечення формування ключових, міжпредметно-інтегральних та предметно-географічних компетентностей на уроці й рівень досягнення запланованих результатів;

4) ступінь активної навчально-пізнавальної діяльності учнів без перевантаження;

5) міра наявності у школярів інтересу до обраного вчителем різновиду НКФ уроку й до географії загалом.

Діяльність учителя географії на НКФ уроці потребує виконання ним нових функцій, зокрема функцій:

– оперативного керування індивідуальною діяльністю всіх учнів класу;

– своєчасної оцінки труднощів кожного школяра, яких той зазнає під час розв'язування навчально-пізнавальних завдань, з наданням необхідної допомоги;

– урахування специфічного характеру помилок, яких допускають учні.

Підбиваючи підсумки, скажемо, що застосування активних нестандартних форм навчання змінює усталені способи спілкування на уроці географії, коли вчитель викладає матеріал, опитує й оцінює учнів, а вони лише відповідають на запитання вчителя. Саме нетрадиційні різновиди КФ уроку географії дають змогу кожному учневі залучитися до підготовки й проведення уроку та виступити на певному його етапі в ролі вчителя. Такі

уроки – один з найефективніших шляхів формування вміння навчатися, оскільки під час їхнього проведення й організації діяльності учнів відбувається не лише оволодіння предметно-географічними компетентностями, а й обговорення навчальних дій з учителем і товаришами, що позитивно впливає на процес накопичення досвіду творчого осмислення дійсності. Крім того, НКФ уроки позитивно впливають на процес накопичення досвіду творчої діяльності, збагачують емоційно-ціннісне ставлення до довкілля й людської діяльності у ньому, поглиблюють і поширюють географічне бачення світу учнів.

У царині географічної шкільної освіти провідну роль відіграє практична діяльність учнів, яка здійснюється передусім у процесі виконання практичних робіт і досліджень, передбачених навчальною програмою з географії для закладів загальної середньої освіти.

Значущість практичної роботи полягає насамперед у тому, що саме у процесі її виконання формуються всі види вмінь і навичок учнів, а саме – навчальні, прикладні, графічно-знакового моделювання та картографічно-геоінформаційні. Крім того, саме практична робота сприяє отриманню учнями досвіду використання різноманітних джерел географічної інформації з метою самостійного здобування знань, що забезпечує формування провідних географічних компетентностей учнів.

9. Застосування на компетентісно-формувавальному уроці географії елементів навчальних технологій

Слово «технологія» походить від грецьких слів техно – мистецтво, майстерність і логія – слово, вчення, поняття. Отже, технологія – це вчення про майстерність. Воно означає сукупність способів впливу на сировину, матеріали або напівфабрикати відповідними знаряддями виробництва. Виникнення цього поняття пов'язують з епохою розквіту науки й техніки в кінці XIX – на початку XX століття.

У педагогіці спроби застосування поняття «технологія» до навчального процесу спостерігаються вже упродовж останніх 100 років. Так, XX століття, з одного боку, характеризується педагогічними розробками із використанням технічних приладів і автоматизованих систем у навчанні, а з іншого – кардинальним перетворенням самого навчального процесу з побудовою його за принципами виробництва з обов'язковим підвищенням ефективності й досягненням запланованих результатів навчання.

Зазначимо, що всі технології можна поділити на два види – промислові й соціальні. Технології в освіті належать до соціальних, де початковим і кінцевим об'єктом впливу є людина, а основними параметрами, що зазнають змін, – одна або кілька її властивостей.

Щоб відокремити відповідні соціальні технології від промислових, зумовлених виробництвом певного матеріального продукту, до наукової літератури було запроваджено термін «педагогічні технології», що є буквальним перекладом англійського словосполучення «educational technologies». Цим терміном можна було б користуватися, якби він не

застосовувався так широко й так невизначено. Річ у тім, що педагогічні технології у вітчизняній літературі досить часто тлумачаться в широкому розумінні як прийоми роботи вчителя у сфері як навчання, так і виховання. При цьому в зарубіжній педагогіці зміст цього поняття відрізняється від такого визначення й обмежується лише навчанням.

Загалом у світі поняття «педагогічні технології» послідовно трансформувалося від початкового уявлення про них як навчання за допомогою технічних засобів до поняття про ці технології як про системне й послідовне втілення у практику будь-якого рангу заздалегідь спроектованого навчально-виховного процесу.

Зважаючи на співвідношення понять «педагогічні» й «навчальні», думку про розглядувані технології можна дещо розвинути. Якщо вважати ад'єктив «педагогічні» більш широким за змістом, ніж «навчальні», то можна визначити і їхню супідрядність, згідно з якою навчальні (дидактичні) технології є складником педагогічних.

Наразі в дидактиці географії технології навчання географії кваліфікують, зокрема, як «методичний шлях засвоєння конкретного географічного матеріалу, процесуальна частина навчання».

Ураховуючи такий та інші сучасні підходи до навчання географії як в Україні, так і за її межами, можна дати визначення, що навчальна технологія – це алгоритмізована система застосування дидактичних інструментів (методів, методичних прийомів, форм і засобів навчання), яку спрямовано на досягнення запрограмованого навчального результату й може бути відтворено в навчальній діяльності вчителя. Це означає, що специфіка навчальних технологій полягає у конструюванні вчителем такого навчального процесу, який гарантує обов'язкову реалізацію поставленої дидактичної мети й забезпечує досягнення запрограмованого навчального результату учнями. *Технології навчання характеризуються такими ознаками:*

- постановкою основної мети та підпорядкованих їй дидактичних цілей і завдань;
- імперативною орієнтацією навчання на реалізацію поставленої мети й на гарантоване досягнення навчальних результатів;
- діагностикою поточного стану навчання кожного учня;
- адекватною корекцією процесу навчання, спрямованою на поліпшення його результатів;
- заключною перевіркою й оцінюванням результатів навчання;
- можливістю відтворення навчальних технологій іншим учителем [239].

Навчальні технології передбачають, що діяльність учнів під керівництвом учителя відбувається за чітко розписаними в певній послідовності діями, які фіксуються в технологічних схемах. *Навчальні технології повинні мати такі чітко окреслені структурні компоненти:*

- 1) концептуальна основа;
- 2) конкретизований навчальний результат;

- 3) модель навчання (визначений характер взаємодії вчителя й учнів);
- 4) алгоритм організації навчально-пізнавальної діяльності школярів на основі застосування певних навчальних засобів;
- 5) наскрізна діагностика, що ґрунтується на виявленні зворотного зв'язку між учителем і учнями;
- 6) контроль і корекція поточних та підсумкових результатів навчання

Слід зазначити, що підхід до дидактичної системи роботи вчителів географії як до індивідуальних навчальних технологій і відповідна їхня оцінка підвищує відповідальність учителів. Цей підхід зобов'язує кожного вчителя, по-перше, ставитися до своєї педагогічної діяльності як до системи використання дидактичних інструментів (методів, методичних прийомів, форм і засобів навчання), по-друге, передбачати й оцінювати результати такої діяльності, та, по-третє, нести відповідальність за досягнення кінцевого результату навчання. Отже, впровадження конкретних технологій у процес навчання географії має суттєво підвищувати його ефективність.

Обираючи навчальні технології з метою застосування у власній професійній діяльності, учитель має орієнтуватися передусім на рівень їхньої ефективності, який визначається за критеріями технологічності: науковістю, системністю, ефективністю, передбачуваністю, відтворюваністю й оптимальністю. Ці критерії адекватні вимогам, яким повинні відповідати навчальні технології (табл. 7).

Таблиця 7

Вимоги, яким мають відповідати навчальні технології

Вимога	Зміст вимоги
Науковість	Здійснення науково обґрунтованої розробки й експериментальної перевірки.
Оригінальність	Наявність авторства (одноосібного чи колективного) розробки й експериментальної перевірки, а також відмінність атрибутів певної технології від атрибутів інших технологій.
Системність	Наявність оптимізованого взаємозв'язку структурних компонентів технологій навчання географії.
Алгоритмізованість	Наявність і застосування алгоритмів відповідних складників структури технологій навчання географії.
Спрямованість	Виконання певних основних функцій стосовно навчально-пізнавальної діяльності учнів з географії.
Ефективність	Відповідність фізичних, інтелектуальних й емоційних зусиль та часових і матеріальних витрат на реалізацію очікуваному результату такої реалізації.
Відтворюваність	Можливість застосування авторських технологій іншими суб'єктами навчального процесу з географії (учителями, студентами-практикантами), а також науковцями.

Чим більше будь-яка індивідуальна навчальна технологія відповідає зазначеним вимогам, тим більш імовірно є можливість її практичного застосування широким загалом учителів географії. Творчість учителя географії – необхідний елемент його педагогічної діяльності. Обов'язковим складником такої творчості є постійне підвищення вчителем рівня оволодіння дидактикою географії й вдосконалення власної педагогічної

майстерності. Проектування КС уроку географії – це творчий процес, який триває впродовж усієї педагогічної діяльності вчителя.

Ознайомлення з різноманітними навчальними технологіями має збагатити дидактичний арсенал учителя і дасть змогу урізноманітнити перелік методів, методичних прийомів, засобів і форм організації навчання, які він застосовує на уроці географії. Тож на будь-якому етапі педагогічної діяльності вчителю географії необхідно вивчати компоненти сучасних навчальних технологій, які мають стати підґрунтям його самовдосконалення.

На теренах України триває процес формування технологій навчання географії й дослідження їхньої ефективності. Нині технології, що застосовуються у процесі компетентнісного навчання географії, доцільно систематизувати шляхом виокремлення трьох груп таких технологій, які об'єднують певні їхні види з огляду на функції, що виконують ці види стосовно навчально-пізнавальної діяльності учнів: організації й управління, активізації й інтенсифікації, а також розвитку самостійної такої діяльності (табл. 8).

Таблиця 8

Групи й види технологій навчання географії

Група технологій організації й управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів з географії	Група технологій активізації й інтенсифікації навчально-пізнавальної діяльності учнів з географії	Група технологій розвитку самостійності навчально-пізнавальної діяльності учнів з географії
Формування прийомів навчально-пізнавальної діяльності учнів з географії; програмованого навчання географії; модульно-рейтингового навчання географії.	Навчально-ігрової діяльності учнів з географії; застосування графічно-знакових географічних навчальних моделей; сугестивного навчання географії; комп'ютеризованого навчання географії.	Інтелектуально-індивідуального діяльнісного навчання географії; формування критичного мислення у процесі навчання географії; перспективно-випереджувального навчання географії; проблемного навчання географії; проектної діяльності учнів з географії.

Отже, до першої групи навчальних технологій за таблицею 8 належать технології організації й управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів з географії, до яких належать технологія формування прийомів навчально-пізнавальної діяльності учнів з географії, програмованого навчання географії, модульно-рейтингового навчання географії. Методичні рекомендації щодо впровадження цих технологій наведені у додатку С.

До другої групи навчальних технологій згідно з таблицею 8 належать ті, що спрямовано на активізацію й інтенсифікацію навчально-пізнавальної діяльності учнів з географії, а саме навчально-ігрової діяльності, застосування графічно-знакових географічних навчальних моделей, сугестивного навчання.

Крім того, до цієї групи належить технологія комп'ютеризованого навчання географії, яка втілює модель навчання «вчитель –

комп'ютеризована система – учень» як базової. Ця технологія передбачає застосування передусім картографічно-геоінформаційних засобів навчання. Таке застосування дає змогу вчителю ефективно передавати географічну навчальну інформацію учням та контролювати її засвоєння, опрацювання та формування й наступне застосування географічних знань, умінь і навичок. Однак основна особливість технології комп'ютеризованого навчання полягає в тому, що вона дає змогу активізувати самостійну навчально-пізнавальну діяльність учнів.

Варто зазначити, що геоінформаційним системам і технологіям належить чільне місце серед сучасних засобів навчання географії. Адже перелік професій в царині географії, пов'язаних із використанням комп'ютерів, дедалі ширшає, саме тому оволодівати елементами технології комп'ютеризованого навчання повинен кожен учитель географії.

Додамо, що застосування комп'ютеризованого навчання географії сприяє підвищенню інтересу й загальної мотивації учнів завдяки новим формам роботи та причетності до пріоритетного напрямку науково-технічного прогресу. Крім того, комп'ютеризоване навчання сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності школярів завдяки використанню привабливих і швидкозмінних форм подання інформації та забезпечує індивідуалізацію навчання – кожен працює в режимі, який його задовольняє.

Розширення доступу учнів до комп'ютерних баз даних, насамперед розміщених в інформаційних мережах, і можливість оперативного отримання таких даних у достатньому обсязі сприяє формуванню інформаційної компетентності учнів і об'єктивності перевірки та оцінювання їхніх навчальних досягнень. Відповідно до напрямів, за якими здійснюється комп'ютеризоване навчання географії, комп'ютеризовані системи й технології, на яких базується це навчання, виконують такі функції:

1) засобу індивідуалізації навчання: комп'ютеризована система фіксує всі етапи індивідуальної роботи учня й забезпечує способи її оцінки, а отже, учитель може проаналізувати дії школярів на будь-якому етапі; 2) джерела інформації: за допомогою комп'ютеризованих систем і технологій можна отримувати необмежену кількість актуальної інформації, що має використовуватися в навчальному процесі і є вагомим додатком до традиційних підручників, атласів й інших джерел знань;

3) засобу контролю, оцінювання, реєстрації й корекції результатів навчально-пізнавальної діяльності: для цього використовують передусім комп'ютерне програмне забезпечення з контрольними й екзаменаційними запитаннями, відповідями на них і нормативами оцінювання кожної відповіді тощо. Такі комп'ютерні програми дають змогу не тільки оцінювати відповіді, але й надавати рекомендації щодо виправлення помилок;

4) засобу організації творчої діяльності учнів: сучасне програмне забезпечення комп'ютерів дає змогу школярам працювати творчо;

5) засобу заохочення до навчання в ігровій формі: навчально-ігрові та інші програми стимулюють успішне виконання учнями навчальних завдань,

забезпечуючи тренінговий підхід у певному виді їхньої діяльності й заохочуючи школярів до дослідницького пошуку.

Окремим поступальним напрямом впровадження комп'ютеризованого навчання є використання географічних інформаційних систем і технологій. Вони найбільш результативно, порівняно із іншими технологіями, сприяють підвищенню ефективності виконання практичних робіт і об'єктивності контролю географічних знань і вмінь учнів, а також дають змогу виконувати різноманітні навчальні завдання з використанням сучасних моделей географічних об'єктів вивчення. Навчальне комп'ютерне програмне забезпечення (сукупність програм) з географії за дидактичним спрямуванням можна поділити на такі види й підвиди програм:

1) демонстраційні, що відповідають передусім програмно-загальноприкладним засобам навчання й призначені головно для унаочнювання описового навчального матеріалу, зокрема на основі відповідних різноманітних географічних навчальних моделей;

2) навчально-тренінгові, призначені для формування й закріплення емпіричних знань школярів (географічної номенклатури, фактів тощо) та їхніх умінь і навичок, а також для самоперевірки навчальних досягнень;

3) навчально-контролювальні, які забезпечують перевірку й оцінювання географічних знань, умінь і навичок учнів (переважно в тестовій формі) та їхню корекцію;

4) навчально-ігрові, що забезпечують додаткові до навчальних програм дидактичні можливості. Зокрема ділові ігри, орієнтовані на розв'язання складних навчальних завдань групами школярів (ігри-стратегії, навчальні ігри);

5) географічно-об'єктно-модельовальні, призначені для модельного відтворення особливостей географічних об'єктів вивчення;

6) довідково-інформаційні, які відповідають програмним засобам для роботи в інформаційних мережах та сприяють отриманню географічної інформації, передусім з Інтернету;

7) геоінформаційні, що відповідають передовсім певному ГІС-інструментарію як засобу навчання й забезпечують сучасний комп'ютеризований просторовий аналіз географічних об'єктів вивчення шляхом застосування відповідних картографічно-геоінформаційних навчальних моделей;

8) навчально-інтегровані, які комбінують різні згадані вище види навчальних програм і/або їхні елементи.

Досвід роботи вчителів-практиків свідчить, що систематична навчально-пізнавальна робота учнів з навчальними комп'ютерними програмами з географії забезпечує багато позитивних наслідків, а саме:

– підвищення інтересу до навчання географії завдяки новим формам роботи й причетності до пріоритетного напрямку науково-технічного прогресу;

- робота учнів у режимі, який їм найбільше подобається й забезпечується інтерактивним спрямуванням програм;
- об'єктивність і прозорість контролю географічних знань, умінь і навичок;
- активізація процесу навчання завдяки використанню привабливих і швидкозмінних форм подачі географічної інформації та прагненню школярів отримати найвищу оцінку;
- формування вмінь і навичок для різноманітної творчої діяльності учнів;
- виховання інформаційної культури школярів;
- оволодіння учнями навичками оперативного приймання рішень у складній ситуації;
- доступ школярів до величезних за обсягом і змістом баз даних географічної інформації з можливістю оперативного отримання будь-яких необхідних географічних відомостей.

Слід пам'ятати й про можливі негативні аспекти, зумовлені активним втручанням у природний внутрішній світ учнів екранних віртуальних сюжетів і взаємодією з ними. До таких негативних наслідків комп'ютеризації навчання географії належить те, що:

- учні можуть швидко стомлюватися;
- робота з комп'ютером може негативно впливати на зір і нервову систему школярів;
- в учнів слабко розвивається здатність чітко й образно висловлювати свої думки на тлі загального обмеження усного мовлення;
- у певних ситуаціях уповільнюється формування навичок співпраці школяра з однокласниками.

Крім того, існують і універсальні проблеми, зумовлені застосуванням навчальних комп'ютерних програм саме з географії, насамперед через розмитість меж між комп'ютером-іграшкою та комп'ютером – інструментом пізнання. Особливою проблемою при цьому є міра готовності вчителів географії до роботи в таких умовах, адже застосування комп'ютеризованого навчання географії не повинно істотно обмежувати педагогічний вплив учителя на школярів, навпаки, воно має базуватися на активній співпраці вчителя й учня та специфічному проектуванні уроку географії.

Отже, актуальною проблемою сьогодення є пошук шляхів комбінування комп'ютеризованих і традиційних навчальних технологій. Тобто застосування комп'ютеризованих систем як навчального засобу вимагає обов'язкового поєднання їх з відповідними цьому новими різноманітними методичними прийомами й формами організації навчально-пізнавальної діяльності школярів. У процесі конструювання КФ уроків учитель має знайти оптимальні шляхи інтеграції використання навчальних комп'ютерних програм із традиційними, усталеними засобами навчання. При цьому, що особливо важливо, учитель має навчити учнів критично сприймати, усвідомлювати й аналізувати будь-яку географічну інформацію, доступ до

якої значно полегшився завдяки відповідним сучасним засобам навчання географії.

Ефективне застосування комп'ютеризованого навчання географії зацікавлює учнів своєю оригінальністю, отриманням задоволення від самого процесу спілкування з комп'ютеризованими системами й технологіями та результативністю у здобутті географічних знань тощо. Тобто основним призначенням такого навчання є саме розвиток пізнавального інтересу до учіння географії.

Слід також зазначити, що створення нових навчальних засобів на новітній комп'ютеризованій комунікативно-інформаційній основі вимагає й нових дидактичних підходів до процесу навчання. Так, *дидактична модель організації комп'ютеризованого навчання географії будується за дотримання таких принципів.*

1. Максимальне наближення до потреб, можливостей і особливостей учнів. Цей принцип зумовлюється необхідністю гуманістичного підходу до освіти й особистісної орієнтації у процесі використання комп'ютеризовано-інформаційних технологій навчання.

2. Пріоритет активно-пізнавальної ролі школярів. Слід забезпечити домінуючу роль учнів у всіх їхніх географічно-пізнавальних взаємодіях із комп'ютеризованими системами й технологіями, не допускаючи створення ситуації, коли школярі стають «заручниками» та «сліпими виконавцями готових схем, алгоритмів тощо.

3. Мінімізація позапредметної інформації. Увагу учнів має бути зосереджено на засвоєнні саме географічного матеріалу на основі комп'ютеризовано-інформаційних технологій.

4. Визначення прикладної цінності знань, що отримуються. Учні мають розуміти, яким способом вони можуть безпосередньо використати знання й вміння, здобуті та сформовані під час комп'ютеризованого навчання географії. За таких умов створені ними сучасні комп'ютеризовані географічні моделі можуть бути вагомим чинником підвищення мотивації школярів до навчання.

5. Широка взаємодія з учасниками навчального процесу. Правильна організація комп'ютеризованого навчання географії повинна запобігати "самоізоляції" учнів, які працюють за комп'ютерами.

6. Психофізіологічна безпека. Слід звести до мінімуму можливість виникнення негативних психофізіологічних наслідків, зумовлених використанням комп'ютеризованих систем і технологій у навчанні географії.

7. Провідна роль вчителя. Ефективність і результативність будь-якого за актуальністю програмного забезпечення комп'ютеризованої навчально-пізнавальної діяльності учнів усе одно залежать насамперед від обізнаності й майстерності вчителя, зосібна від його фахового рівня у сфері комп'ютеризованих навчальних технологій, який має перманентно вдосконалюватися.

Застосування технології комп'ютерного навчання загалом сприяє розвиткові системного просторового мислення учнів, усталенню їхнього географічного бачення світу (як однієї з предметно-географічних компетентностей), набуванню ними досвіду застосовування інформаційних технологій і забезпеченню їхніх особистих потреб у підготовці до можливої майбутньої професійної діяльності.

Група технологій розвитку самостійності навчально-пізнавальної діяльності учнів з географії містить такі види навчальних технологій: інтелектуально-індивідуального діяльнісного навчання географії, формування критичного мислення під час навчання географії, перспективно-випереджувального навчання географії, проблемного навчання географії та проектної діяльності учнів з географії.

В основу першої з них – інтелектуально-індивідуального діяльнісного навчання географії – покладено діяльнісний та особистісний підходи до навчання. Його можна визначити, орієнтуючись на загальне співвідношення «діяльність – особистість», за тотожністю «яка діяльність, така й особистість й умовою «поза діяльності немає особистості».

Останнім часом на теренах України серед учителів географії поживається інтерес і до технології формування критичного мислення учнів. Слід зазначити, що в освіті США та Канади цей напрям поширюється останні п'ятдесят років. Зароджувалася ж така технологія як перехід від навчання, орієнтованого на запам'ятовування, до навчання, спрямованого на розвиток свідомого мислення школярів.

Технологію перспективно-випереджувального навчання географії спрямовано на активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів, які мають високий чи достатній рівень навчальних досягнень.

Усвідомлюючи необхідність посилення індивідуального підходу до організації навчальної роботи учнів, учителі географії все частіше звертаються до технології проектної діяльності учнів. Основною метою застосування цієї технології під час навчання географії є розвиток самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів і їхнього уміння самостійно формувати свої знання й орієнтуватися в географічному інформаційному просторі.

В основу покладено впровадження таких методів навчання географії, як метод проблемного викладання навчального матеріалу, частково-пошуковий і дослідницький. Оскільки ці методи спрямовано насамперед на організацію самостійної навчально-пізнавальної діяльності школярів, технології проблемного навчання доцільно приділити особливу увагу.

Особливістю застосування цієї технології є обов'язкова постановка вчителем навчально-пізнавальних завдань, що викликають подив і нерозуміння в учнів, спонукаючи їх до певних здогадок. Такими завданнями є ті, що порушують відомі учням географічні причинно-наслідкові зв'язки, змушуючи школярів самостійно знаходити нову географічну інформацію, необхідну для встановлення й пояснення невідомих раніше закономірностей.

Крім того, постановку таких проблемних завдань і їхнє розв'язання має бути спрямовано на формування не тільки системи нових географічних знань і вмінь учнів, але й пізнавального інтересу школярів, а також на моделювання розумових процесів учнями й пошук ними шляхів розкриття сутності нових географічних понять.

За умов же проблемного навчання географії (табл. 9) вчитель пояснює зміст географічного навчального матеріалу, систематично створює проблемні ситуації й організовує навчально-пізнавальну діяльність учнів. При цьому останні на основі аналізу фактів самостійно роблять висновки й узагальнення, формулюють за допомогою вчителя визначення понять і термінів, розтлумачують географічні причинно-наслідкові зв'язки та самостійно застосовують знання з географії в новій ситуації. Це означає, що учні самі здобувають нові знання й відпрацьовують навички розумових операцій і прийоми навчальних дій через висунення гіпотез і їхнє обґрунтування. Саме таким способом і формується здатність до пошукової діяльності учнів і підвищується їхня творча активність.

Таблиця 9

Зіставлення характерних рис традиційного й проблемного навчання географії

Традиційне навчання	Проблемне навчання
1. Матеріал подається в готовому вигляді, учитель звертає увагу передусім на навчальну програму.	1. У процесі навчання учні отримують нову інформацію під час розв'язування теоретичних і практичних завдань.
2. У процесі навчання виникають перешкоди й труднощі, викликані тимчасовим вилученням школярів із дидактичного процесу.	2. У процесі розв'язання певної проблеми учні долають усі труднощі, а їхня активність і самостійність досягає високого рівня.
3. Темп передавання навчальної інформації зорієнтовано на сильних, середніх або слабких школярів.	3. Темп передавання навчальних відомостей у процесі розв'язання проблемного завдання залежить від індивідуальних особливостей школярів.
4. Необхідним є постійний контроль навчальних досягнень учнів.	4. Підвищення активності учнів сприяє розвиткові позитивних мотивів і зменшує необхідність формальної перевірки й оцінювання результатів навчання.
5. Відсутньою є можливість забезпечення стовідсоткової результативності навчання, а найбільші труднощі виникають підчас застосування знань у практичній діяльності.	5. Результати навчання відносно високі й стійкі. Учні легко застосовують здобуті знання в нових ситуаціях, водночас розвиваючи свої вміння й творчі здібності.

На основі таблиці 9 можна сформулювати основні *функції проблемного навчання географії*, за які правлять:

1) засвоєння учнями системи географічних знань і способів розумової й практичної діяльності;

2) розвиток інтелектуальних умінь учнів і їхньої пізнавальної самостійності та творчих здібностей з формуванням діалектичного мислення школярів;

3) формування всебічно розвиненої особистості;

4) формування й накопичення досвіду творчої діяльності: оволодіння методами наукового дослідження, розв'язування практичних проблем тощо;

5) формування соціальних і пізнавальних мотивів навчання географії.

Ідея розвивального навчання передбачає щоб учні не тільки засвоювали нові знання, вміння й навички, але й оволодівали прийомами розумової діяльності та самостійно знаходили шляхи розв'язування нових пізнавальних завдань.

Проблемне навчання є найефективнішим способом організації активної навчально-пізнавальної діяльності школярів під час навчання географії. Як вже зазначалося, суть його полягає в тому, що під час вивчення нового географічного матеріалу вчитель створює такі ситуації, коли запропоноване навчальне завдання учні не можуть виконувати, користуючись раніше сформованими знаннями про географічні причинно-наслідкові зв'язки тощо, тому змушені здобувати нову географічну інформацію задля встановлення й усвідомлення нових таких зв'язків. При цьому учні самостійно оволодівають прийомами навчально-пізнавальної діяльності й вчать застосовувати їх на творчому рівні. Результатом же проблемного навчання є формування ПГКУ і розвиток їхнього критичного мислення.

Отже, проблемне навчання географії полягає у формуванні предметно-географічних компетентностей учнів на основі застосування методів такого навчання, відбору відповідного навчального матеріалу, послідовної постановки перед школярами проблемних ситуацій та організації адекватного розв'язання поставлених проблем.

Характерною ознакою проблемного навчання є самостійна навчально-пізнавальна діяльність школярів. Тому методика організації проблемного навчання містить три обов'язкових складники: способи постановки проблеми, рекомендовані види навчально-пізнавальної діяльності й шляхи застосування результатів роботи на практиці.

У проблемному навчанні можна виокремити такі етапи:

1) створення вчителем навчальної проблемної ситуації;

2) сприйняття навчальної проблеми учнями;

3) усвідомлення школярами необхідності отримання нової інформації та її знаходження;

4) здійснення пошукового розв'язання проблемного завдання;

5) реалізація й перевірка правильності розв'язання завдання.

У віднаходженні виходу з проблемних ситуацій, створених під час вивчення нового географічного матеріалу, дуже важливою роллю належить учителю. Саме він мусить формувати в учнів вміння аналізувати навчальні проблеми й сприяти їхньому розв'язанню.

Найчастіше проблемна ситуація створюється під час виконання експериментальних, дослідницьких і практичних завдань. Інший спосіб її створення – це зіставлення двох і більше географічних об'єктів вивчення для їхнього порівняння.

Іншим основним терміном проблемного навчання географії є навчальна проблема – складне питання, ядром якого є суперечність, що зумовлює виникнення в учнів потреби здобувати нові географічні знання й способи виконання дій, тобто спонукає їх до самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Варто пам'ятати, що не кожному географічну навчальну проблему доцільно пропонувати учням. Якщо, наприклад, спитати шестикласника: «Чому вулкани й землетруси зосереджуються на узбережжі Тихого океану та складають своєрідне кільце?», то проблемна ситуація, зрозуміло, виникає. Проте, проблему, на якій вона ґрунтується, учні розв'язати не в змозі, позаяк у них відсутні потрібні вихідні дані для міркувань. Вони можуть висунути безліч припущень, і неймовірних також, але правильне розв'язання проблеми буде покладено на вчителя. Зовсім іншими будуть результати, якщо таке запитання адресувати семикласникам, які вже готові усвідомити проблемну ситуацію. У цьому разі елементом такої ситуації є вже проблема, правильне розв'язання якої можуть знайти саме учні.

Постановка географічної навчальної проблеми має починатися з адекватного й чіткого її формулювання, яке дасть змогу зрозуміти учневі поставлене перед ним завдання і певною мірою побачити або спрогнозувати шляхи його виконання, тобто скласти план і здійснити задуману операцію зі здобуття якісних результатів.

Останнім часом у теорії проблемного навчання географії з'явилися поняття традиційного та реального проблемного навчання. Зважаючи на це, можна розрізняти два типи географічної навчальної проблеми, а саме:

1) традиційну проблему, яка передбачає розв'язання завдань, що стосуються географічних наук і адаптовані до можливостей школярів;

2) реальну проблему, у розв'язанні якої учні особисто зацікавлені та яка вимагає від них пошукової діяльності, спрямованої і на здобування нових знань, і на пошук шляхів розв'язання проблеми. Така проблема безпосередньо впливає на подальшу навчально-пізнавальну діяльність школярів.

З огляду на зазначене вище, навчальна проблема, яка пропонується до розв'язання учням у процесі навчання географії, має відповідати *таким критеріям*:

- адекватність проблеми потребам й інтересам конкретної групи учнів;
- достатня актуальність вирішеної проблеми з огляду на необхідність виправдати відповідні зусилля класу чи великої групи учнів;
- відповідність проблеми віковим особливостям школярів і їхньому навчальному досвіду;

– урахування під час вибору проблеми наявності потрібного для її розв'язання географічного навчального матеріалу;

– можливість реальної проблеми мати не тільки географічне, а й інтегроване (міждисциплінарне) спрямування.

Формами постановки географічної навчальної проблеми є проблемне запитання, завдання й задача.

У навчальному процесі проблемне запитання й завдання мають спільну ознаку – у їхньому змісті закладено потенційні можливості для створення навчальної проблемної ситуації.

Таблиця 10

Зіставлення характерних рис запитань і завдань репродуктивного та проблемного рівнів

Запитання й завдання репродуктивного рівня	Запитання й завдання проблемного рівня
1. Проектуються вчителем на основі навчальної програми.	1. Проектуються вчителем на основі навчальної програми із залученням додаткових матеріалів, що зацікавлюють учнів у вивченні географії.
2. Не містять суперечливої інформації.	2. Вочевидь або у прихованому вигляді містять суперечливу інформацію, що сприяє активізації розумової діяльності школярів.
3. Передбачають застосування знань і вмінь учнів у знайомій ситуації, за зразком.	3. Потребують від учнів застосування знань і вмінь у новій навчальній ситуації.
4. Сприяють закріпленню відомих раніше знань і способів дій.	4. Разом зі здобуттям нових знань передбачають формування нових прийомів навчально-пізнавальної діяльності школярів.
5. На необхідності здобуття нових знань і вмінь наголошує вчитель.	5. Учні усвідомлюють потребу в здобуванні нових знань і формуванні вмінь у процесі виконання завдань.
6. Можуть впливати на емоційну сферу учнів як позитивно, так і негативно.	6. Позитивно впливають на емоційну сферу учнів, формують їхню зацікавленість у розв'язанні пізнавальної проблеми та значно активізують навчально-пізнавальну діяльність школярів.

Відмінність такого запитання й завдання між собою полягає в тому, що на запитання можна відповісти відразу, а на виконання завдання потрібен певний час, оскільки його розв'язання потребує поміркованого підходу із зіставленням умов і змісту завдання, певним перегруповуванням раніше сформованих географічних знань тощо.

Конструювання проблемного запитання чи завдання вимагає від учителя розуміння їхньої суті й відмінностей від запитань і завдань іншого рівня, насамперед репродуктивного (табл. 10).

Застосування вчителем проблемного запитання чи завдання буде ефективним за умови дотримання ним певних дидактичних вимог до них, які формулюються так:

1) слід установити зв'язок між змістом запитання або умовами завдання й вимогами до відповіді на нього чи його виконання з доведенням до свідомості учнів необхідності такої процедури та її закріпленням;

2) потім, коли школярі виявили реальну суперечність між зазначеними умовами й вимогами, потрібно спонукати їх до знаходження невідповідності між раніше сформованими й новими, що мають бути встановлені, географічними причинно-наслідковими зв'язками;

3) пошук відповідей на проблемне запитання й розв'язання пізнавального завдання учнями у процесі навчання географії має кваліфікуватися як застосування найвищого рівня організації пізнавальної самостійності учнів і відповідно оцінюватися.

Проблемна задача як ще одна форма постановки географічної навчальної проблеми передбачає активну розумову й практичну діяльність школярів задля здобуття ними пізнавального результату у процесі навчання географії.

Алгоритмом розв'язання учнями проблемної задачі передбачено такі етапи:

- 1) усвідомлення умов задачі;
- 2) знаходження невідповідності у відомих географічних причинно-наслідкових зв'язках;
- 3) здобування потрібної нової географічної інформації;
- 4) висунення, доведення чи спростування відповідних задачі гіпотез;
- 5) формулювання вимог до запитання чи завдання на тлі нового знання;
- 6) застосування складників прийнятої гіпотези для окремих прикладів;
- 7) установлення нових географічних причинно-наслідкових зв'язків.

Поступове оволодіння школярами процедурою розв'язання проблемних задач істотно сприяє формуванню їхніх інтелектуальних умінь, зокрема до аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо.

Як вже було зазначено, технологію проблемного навчання спрямовано на розвиток самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів, і вона ґрунтується на психологічних закономірностях розумової діяльності школярів.

У цій технології чільне місце належить пошуковій діяльності школярів, яка починається з постановки навчальної проблеми, що містить приховану суперечність, спрямовану на спонукання учнів до пошуку невідомого результату чи способу виконання завдання. Надалі ж учні системно залучаються до пошуку шляхів розв'язання такої проблеми.

Алгоритм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів за умов використання технології проблемного навчання географії містить такі етапи, як:

- 1) складання плану організації навчально-пізнавальної діяльності школярів;
- 2) відбір джерел інформації, що будуть використані на уроках географії;
- 3) визначення значущості такої інформації;

- 4) зіставлення географічних даних з різних джерел;
- 5) створення за цими даними географічних навчальних моделей і їхній аналіз;
- 6) конкретизація географічних причинно-наслідкових зв'язків;
- 7) інтерпретація результатів;
- 8) загальна та компонентна перевірка й оцінювання результатів;
- 9) формулювання остаточних висновків.

Ще на початкових стадіях впровадження технології проблемного навчання географії вчителю потрібно зосередитися на доборі проблемних запитань, завдань і задач, які б забезпечували творче формування географічних компетенцій школярів але були б посилюючими для розв'язання. До цих запитань, завдань і задач проблемного рівня належать ті, що відповідають таким вимогам:

- зв'язок з провідними географічними ідеями, поняттями й закономірностями, самостійне опанування яких забезпечує розумовий розвиток учнів;

- забезпечення під час виконання завдань можливості групування емпіричних і теоретичних географічних знань навколо певної проблеми;

- сприяння висвітленню шляхів наукового пошуку з метою залучення школярів до самостійної навчально-пізнавальної діяльності;

- забезпечення можливості створення проблемної ситуації;

- розкриття діалектичної сутності теорії природно-територіальних комплексів і зв'язків між географічними об'єктами, процесами та явищами;

- відображення взаємодії людини й довкілля, шляхів раціонального природокористування та природоохоронних заходів.

Створення проблемних запитань, завдань і задач потрібно розпочинати з аналізу змісту географічного навчального матеріалу, що підлягає вивченню за програмою. Потім необхідно скомпонувати цей матеріал як систему невідомих учням географічних знань, які вони мусять опанувати за допомогою власних зусиль. У будь-якому разі підґрунтям запитань, завдань і задач мають бути проблемні ситуації, які проектуються різними способами, а саме:

- 1) в основу проблемного запитання, завдання чи задачі покладають суперечності між наявними географічними знаннями й вміннями учнів та необхідним і достатнім їхнім рівнем. За таких умов розв'язання проблеми вимагає від школярів перебудови знань, що були сформовані раніше, та пошуку нових шляхів навчально-пізнавальної діяльності;

- 2) проблемна ситуація може ґрунтуватися на суперечності, яку містять географічні об'єкти, процеси чи явища, що вивчаються. Вона вимагає від учнів здобування знань, яких їм бракує, застосування наявних навчальних прийомів та інтелектуальних умінь і формування нових;

- 3) проблемна ситуація може відображати діалектичну єдність і боротьбу протилежностей. Розв'язання такої ситуації вимагає міркувань за алгоритмом: «і те, й інше водночас, проте...».

Слід, також, аналізувати «не запроектовані» спеціально учителем («не навчальні») суперечності між науковими географічними знаннями й процесами чи явищами, які учні спостерігають щодня. Наприклад, прокидаючись уранці, діти бачать Сонце, що сходить над горизонтом, зникаючи за ним увечері. У них формується уявлення про те, що Сонце рухається навколо Землі. На уроках географії вчитель розповідає, що Земля обертається навколо Сонця, це і може стати поштовхом для створення вже саме навчальної проблемної ситуації й організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності школярів. За таких та аналогічних умов учні можуть отримати завдання порівняти нові наукові географічні факти з уже відомими їм на побутовому рівні, що дасть змогу їм виявити особливі ознаки й властивості довкілля. Крім того, слід урахувувати, що будь-які географічні факти, які на перший погляд видаються школярам «незрозумілими» й суперечать стереотипам, насправді сприяють активізації їхніх пізнавальних інтересів. Акцентуючи увагу на таких суперечностях, учитель географії допомагає учням вивчати природу виникнення наукових географічних проблем, що свого часу спонукали людство до дослідження довкілля.

Досвід шкільної практики навчання географії засвідчує, що вчителі зазвичай застосовують технологію проблемного навчання щодо курсів з економічної й соціальної географії. Однак, проблемне навчання слушно впроваджувати для формування ПГКУ у всіх класах. Наголосимо, що створення проблемних запитань, завдань і задач є доволі кропітким процесом, який вимагає системної роботи вчителя, проте навчальні результати їхнього використання варті докладених зусиль. Приклади проблемних задач з географії наведено у додатку Т.

Насамкінець треба зазначити, що інколи вчителі географії недооцінюють важливість створення всіх умов для інтегрованого застосування певної технології навчання географії й користуються лише кількома її елементами, які видаються їм найцікавішими. У такому разі не можна стверджувати, що застосовується цілісна технологія навчання, й сподіватися на швидке досягнення високих результатів. Слід пам'ятати, що будь-яка навчальна технологія – це системне поєднання її складників. Разом з тим, за умови творчого педагогічного пошуку, запозичення окремих елементів певних навчальних технологій і застосування їх на етапах конструювання навчального процесу відповідно до індивідуальних особливостей учителя й специфіки поставлених дидактичних цілей можна продукувати створення нових технологій навчання географії, які забезпечать ефективне формування ПГКУ.

Лекція 8

Тема: Педагогічне дослідження

Опорні питання:

1. Етапи педагогічного наукового дослідження.
2. Методи педагогічного наукового дослідження теоретичного рівня.
3. Методи педагогічного наукового дослідження експериментально-емпіричного рівня.

4. Технологія проведення педагогічного експерименту.

Рекомендована література:

1.Самойленко В.М., Топузов О.М., Вішнікіна Л.П., Діброва І.О. Дидактика географії : монографія (електронна версія)– К.: Ніка-Центр, 2013. – 570 с.

2.Ортинський В. Л. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. — К.: Центр учбової літератури, 2009. — 472 с.

3.Методологія, методика і методи організації науково-педагогічних досліджень // Методологія наукової діяльності : навч. посіб., вид. 3-тє, переробл. / за ред. Д.В. Чернілевсько- го, Вінниця : Нілан-ЛТД, 2012.

4.Основи науково-педагогічних досліджень: навчальний посібник / І. П. Аносов, М. В. Елькін, М.М. Головкова, А. А. Коробченко. – Мелітополь : ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2015. – 218 с.

5.Науково-педагогічне дослідження : навчальний посібник для магістрантів / Укладачі: Н.Н. Чайченко, О.М. Семенов, Л.М. Артюшкіна, О.М. Рудь. – Суми : СОІППО, 2015. – 190 с.<http://www.soippo.edu.ua/images/>

1. Етапи педагогічного наукового дослідження

У царині педагогіки у цілому та дидактики географії зокрема дослідженнями займаються не тільки наукові працівники, а й учителі-практики. Відповідно до цього вчителям географії важливо сформувані навички науково-дослідницької роботи, оскільки їхня творча пошукова діяльність сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного процесу, об'єктивному оцінюванню й раціональному плануванню власної діяльності та продуктивній рефлексії й самовдосконаленню. З огляду на це, педагогів, що творчо ставляться до власної професійної діяльності, має бути підготовлено не тільки методично, але й, насамперед, методологічно.

У широкому значенні *методологія* – це вчення про методи наукового дослідження. Звідси, методологічна підготовка вчителя географії має складатися з оволодіння науково-дослідницькою діяльністю щодо навчання географії та здатністю застосовувати різноманітні методи педагогічного наукового дослідження.

На основі теорії пізнання (тези "від живого спостереження й сприйняття до абстрактного мислення, а потім до практики") педагогічне наукове дослідження у шкільній географії проводиться поетапно.

Основні етапи педагогічного наукового дослідження щільно поєднано один з одним, їхня послідовність відбиває логіку цього дослідження, а власне склад етапів є таким:

- 1) вибір теми дослідження й обґрунтування її актуальності;
- 2) постановка проблеми дослідження;
- 3) вибір об'єкта й предмета дослідження;
- 4) визначення мети й завдань дослідження;
- 5) висунення робочої гіпотези;
- 6) вибір адекватних методів дослідження;
- 7) перевірка гіпотези шляхом експериментального навчання;

- 8) обґрунтування висновків;
- 9) розробка методичних рекомендацій.

На різних етапах педагогічного наукового дослідження застосовують різноманітні науково-педагогічні методи, вибір яких залежить від поставлених цілей і завдань. Під *методом дослідження* у цілому розуміють певні прийоми й способи досягнення всебічного відображення об'єкта й предмета дослідження та розкриття їхньої суті й закономірностей з розв'язанням визначеної наукової проблеми.

Методика навчання географії застосовує методи *теоретичного* та *експериментально-емпіричного рівнів*.

2.Методи педагогічного наукового дослідження теоретичного рівня

У наукових дослідженнях для навчання географії важливе місце посідають методи дослідження теоретичного рівня. Такі методи спрямовано на встановлення закономірностей процесу навчання географії на основі узагальнення й систематизації результатів розвідок.

До зазначених *теоретичних методів* належать: загальнонаукові *логічні методи* (*абстрагування, аналіз, синтез, ідеалізація, індукція, дедуція, метод аналогії, узагальнення, типізація*), *системно-числові методи* (*системно-структурний, порівняльний, моделювальний, історичний, кількісний і математично-статистичний*), а також *метод вивчення періоджерел*.

Стислий зміст *логічних методів дослідження* можна звести до такого.

Абстрагування – це уявне відсторонення від неістотних, другорядних ознак або властивостей досліджуваного педагогічного об'єкта, предмета і процесу (надалі, разом, – *об'єкта досліджень (вивчання)*), а також виокремлення спільного й істотного, що характеризують певний клас такого об'єкта досліджень.

Аналіз – це уявний або практичний поділ об'єкта досліджень на структурні або структурно-функціональні складники (елементи або властивості), а *синтез* – це поєднання частин або властивостей об'єкта вивчання в одне ціле.

Ідеалізація – це створення теоретичного об'єкта досліджень, якому притаманна сукупність суттєвих ознак реально існуючого об'єкта, що вивчається.

Індукція – це з'ясування причинно-наслідкових зв'язків між різними об'єктами вивчання та узагальнення емпіричних даних шляхом просувань від конкретного до загального, від відомого до невідомого.

Дедуція – це використання загальних наукових положень при дослідженні конкретного педагогічного об'єкта, предмета і процесу.

Метод аналогії – це сукупність операцій, що дають змогу виявити подібність об'єктів, що вивчаються.

Узагальнення – це логічно обґрунтований процес переходу від окремого до загального, результатом якого є отримання інтегрованих понять, суджень, умовиводів, законів, теорій тощо.

Примітки.

1. *Наукова ідея* – інтуїтивне пояснення певних закономірностей об'єкта вивчення без застосування детальної проміжної аргументації.

2. *Принцип* – найабстрактніше визначення наукової ідеї.

3. *Гіпотеза* – наукове припущення, висунуте для пояснення деяких закономірностей об'єкта досліджень і/або причин, які зумовлюють певні наслідки.

4. *Поняття* – категорія, подана в узагальненій формі, яка відображає суттєві й необхідні ознаки об'єкта досліджень, а також їхні взаємозв'язки.

5. *Судження* – думка, в якій за допомогою зв'язку понять стверджується або заперечується певна теза.

6. *Умовивід* – розумова операція, за допомогою якої із сукупності заданих вихідних суджень виводяться інші судження, що певним чином поєднано з вихідними.

7. *Термін* – усталене поняття, що увійшло до наукового обігу й подається як одне слово або їхня сукупність.

8. *Визначення (дефініція)* – розкриття змісту поняття або терміна.

9. *Закон* – інтегроване формулювання змістової та/або функціональної структури й суттєвих зв'язків об'єкта вивчення, які зумовлюють його стан і його зміни.

10. *Теорія* – система ідей, поглядів, положень, тверджень і законів, спрямованих на тлумачення закономірностей об'єкта досліджень.

Типізація – це групування об'єктів вивчення за визначеними для них класифікаційними ознаками. Такий метод дає змогу вчителю географії типізувати (категорувати) дидактичний інструментарій (методи, методичні прийоми, засоби й форми організації навчання) та виділяти у структурі географічної освіти її головні компоненти – теоретичні й емпіричні знання, вміння й навички.

Системно-числові методи педагогічного наукового дослідження розрізняються таким чином.

Системно-структурний метод – це формалізація складного об'єкта вивчення як цілісної системи й визначення співвідношення її структурно-функціональних частин. Застосування цього методу в дидактиці географії останнім часом значно розширене. Позаяк суть методу полягає в тому, що об'єкт досліджень розглядається як інтегрована система, що складається із взаємопов'язаних елементів, у центрі уваги знаходиться вивчення саме взаємозв'язків і взаємодії між цими елементами. Звідси, під час дослідження процесу навчання географії спираються на виявлення зв'язків насамперед між: діяльністю учителя й учнів; метою, змістом, методами й засобами навчання; засвоєнням знань, розвитком і вихованням учнів тощо.

Порівняльний метод – це виявлення загальних й специфічних особливостей змісту об'єкта вивчення та його спільних рис чи відмінностей від інших таких об'єктів.

Моделювання – це метод, який ґрунтується на застосуванні моделі як засобу дослідження. Під *моделлю* розуміють уявну або матеріалізовану

систему, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт досліджень, здатна замінити його так, що ця система сама стає джерелом заданої інформації щодо об'єкта вивчення.

Історичний метод базується на розгляді педагогічного об'єкта, предмета і процесу, що досліджується, у розвитку та за змін у часі. Він дає змогу проаналізувати заданий часовий період і окреслити подальші шляхи дослідження.

За основу *кількісного методу* править чисельно-кількісне тестування успішності учнів за обраними критеріями такого тестування.

Математично-статистичний метод – це метод, що виявляє й пояснює складні взаємозв'язки об'єктів вивчення та сприяє здійсненню їхньої класифікації й типізації за класифікаційними ознаками тощо. Значення цього методу дослідження не обмежується обчисленнями. Головна його функція полягає у визначенні залежності між формами й методами навчання, які застосовує вчитель, і рівнем знань і вмінь учнів з метою виявлення оптимальних чинників удосконалення інструментів дидактики географії. При цьому *статистичний складник такого методу* – це сукупність підходів і операцій для отримання, обробки й аналізу масових числових вихідних даних щодо об'єкта досліджень. У цілому математично-статистичний метод досить часто використовують при узагальненні результатів експериментальної роботи та дослідній перевірці ефективності навчання, що дозволяє робити достатньо обґрунтовані змістові висновки щодо результатів дослідження.

Теоретичні педагогічні дослідження підтримуються й *методом вивчення першоджерел*, який передбачає аналіз літературних, фондових, інформаційно-мережних і ін. джерел учених-географів, педагогів, методистів і учителів-практиків, присвячених розвитку дидактичних ідей на різних етапах існування людського суспільства як основи науково-дослідницької роботи у царині навчання географії. Використання цього методу дає змогу ознайомлюватися як з методологічно-методичною спадщиною, так і з сучасними досягненнями педагогічної науки.

Слід також мати на увазі, що певні методи дослідження теоретичного рівня (абстрагування, аналіз і синтез, індукція й дедукція, моделювання тощо) є застосовними і для експериментально-емпіричного рівня.

3. Методи педагогічного наукового дослідження експериментально-емпіричного рівня

Методи експериментально-емпіричного рівня застосовуються під час педагогічного наукового дослідження з метою накопичення фактів і перевірки й уточнення висновків. До цих методів належать: *спостереження за процесом навчання, вивчення (аналіз) шкільної документації, анкетування, бесіда, тестування та педагогічний експеримент*. Зазвичай застосовується поєднання зазначених методів, яке визначається конкретною метою й завданнями дослідження.

Спостереження за процесом навчання (педагогічне спостереження) найширше застосовується у процесі методичних досліджень. Постановка й

проведення педагогічного спостереження залежать від особливостей проблеми й об'єкта досліджень, а також мети останнього. За *об'єкт спостережень (вивчання)* можуть правити певні способи застосування методів чи методичних прийомів, використання засобів навчання й впровадження інноваційних форм організації навчання, а також прийоми організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках і елементи навчальних технологій тощо. За своїми особливостями *об'єкт спостережень* може бути:

– *простим*, коли спостерігаються окремі елементи методичного апарату вчителя;

– *складним*, коли через спостереження досліджується сукупність елементів і зв'язків методичного апарату вчителя.

За умовами здійснення та метою *педагогічне спостереження* диференціюється на такі його різновиди, як *самоспостереження, об'єктивне й наукове спостереження*.

Навички *самоспостереження* необхідні кожному вчителю як важливий складник його професійної підготовки. Самоспостереження – це спостереження вчителя за власною педагогічною діяльністю й за навчально-пізнавальною діяльністю учнів. Воно тісно поєднане з рефлексією вчителя та сприяє уникненню ним помилок, а також підвищенню його педагогічної майстерності й ефективності застосування методичних інструментів на уроці тощо.

Об'єктивне спостереження за навчальним процесом з географії можуть здійснювати методисти, представники адміністрації школи й вчителі. *Наукове ж спостереження*, що характеризується комплексністю та цілеспрямованістю, зазвичай проводять науковці – педагоги й психологи.

При організації й здійсненні спостереження має бути визначено, насамперед, його мету відповідно до досліджуваної проблеми й практичних завдань, що стоять перед спостерігачем. Потім слід розробити детальну програму, де, серед іншого, повинно бути зазначено способи фіксації спостережень. Окрім того, необхідно: зафіксувати умови плину педагогічного процесу, що вивчається; описати й пояснити цей процес; встановити взаємозв'язки між тим, як він спливає, й умовами, за яких це відбувається. При цьому кількість обраних для спостереження шкільних класів повинна бути достатньою для здобуття достовірних результатів такого дослідження.

У цілому за *умови проведення педагогічного спостереження* правлять:

1) необхідність збору достовірних даних щодо об'єкта спостережень (вивчання);

2) забезпечення об'єктивності спостереження шляхом плановості й системності його проведення;

3) фіксування фактів за допомогою протоколювання ходу уроку чи певної позакласної форми проведення навчання географії (*див. п.б.1*);

4) ретельний аналіз уроку чи позакласної форми навчання після їхнього завершення разом з учителем, що їх проводив;

5) перевірка рівня засвоєння учнями географічних знань, умінь і навичок, що формувалися під час проведення спостереження.

Результати спостереження доповнюються й контролюються іншими експериментально-емпіричними методами: вивчання (аналізу) шкільної документації, анкетування, тестування й бесіди.

Так, *вивчання (аналіз) шкільної документації* дає змогу визначити систему організації навчання географії в школі та з'ясувати якість знань школярів. При цьому аналізуються архівні документи, класні журнали, плани роботи методичних об'єднань, календарно-тематичні плани, плани-конспекти уроків, щоденники й зошити учнів, контурні карти, календарі погоди тощо.

Анкетування як метод дослідження експериментально-емпіричного рівня застосовується для оцінювання якості певних явищ, фактів і подій процесу навчання географії, наприклад, для оцінювання якості нового підручника, посібника, специфічних засобів навчання, нетрадиційних форм організації навчання, елементів інноваційних технологій тощо. Однією з переваг анкетування у порівнянні з іншими методами є те, що воно дає змогу отримати інформацію від великої кількості осіб. При цьому запитання анкети мають бути чіткими й зрозумілими та не впливати вибір відповіді, а результати анкетування підлягають кількісній обробці й узагальнюванню.

Тестування набуло значного поширення у сучасних методичних дослідженнях. *Тест* – це сукупність завдань спеціалізованої форми, нормованих за часом виконання й складністю та спрямованих на визначення рівня засвоєння географічного навчального матеріалу.

Позаяк застосування *бесіди* як методу носить усний характер, дослідник при цьому має ставити заздалегідь підготовлені запитання (як основні, так і додаткові) й фіксувати відповіді учителя чи учнів. У процесі такого діалогу запитання можуть коригуватися залежно від відповідей співрозмовника – у цьому бесіда має переваги над анкетуванням. Бесіди з учнями формують уявлення щодо рівня зацікавленості географією, якості знань учнів, використання ними географічної літератури, їхніх вражень від позакласних форм проведення навчання тощо.

Аналіз закономірностей процесу навчання географії має здійснюватися шляхом розкриття зв'язків між якістю навчально-виховного процесу та його результатами, тобто рівнем сформованості знань, вмінь і навичок учнів. З цією метою проводять *педагогічний експеримент*, який уможливорює накопичення фактичного матеріалу щодо рівня предметних географічних компетенцій учнів, а також ефективності навчання. При цьому ступінь достовірності основних результатів і висновків педагогічного наукового дослідження значно підвищується, якщо воно базується саме на експериментальних даних.

4. Технологія проведення педагогічного експерименту

Отже, *педагогічний експеримент* – це наукове дослідження процесу навчання й виховання, яке створює можливість спостерігати певні складники цього процесу за умов їхнього контролю й обліку.

Педагогічний експеримент є комплексним методом дослідження, що забезпечує науково-об'єктивну й доказову перевірку правильності обґрунтованої на початку дослідження гіпотези. Він дає змогу глибше, ніж інші методи експериментально-емпіричного рівня, визначити ефективність тих чи інших методичних нововведень у практику навчання географії, порівняти значущість різних чинників у структурі навчального процесу й з'ясувати необхідні умови реалізації визначених педагогічних завдань.

Таким чином, *суть зазначеного експерименту* полягає в активному втручанні дослідника в навчально-виховний процес з метою його вивчення за задалегідь запланованими параметрами й умовами. У експерименті інтегровано використовуються вже розглянуті методи спостереження, бесіди, опитування тощо.

Педагогічний експеримент повинен проводитися за алгоритмом "до – після" з обов'язковим дотриманням гіпотези, побудованої за схемою: "якщо А ..., то Б ...". За такого підходу до формулювання гіпотези експеримент набуває чіткого змісту. При цьому не менш важливою є й неодмінна розробка плану проведення експерименту.

Алгоритм проведення педагогічного експерименту має містити такі складники, як:

- 1) визначення педагогічного об'єкта, предмета й процесу, що експериментально досліджуються;
- 2) формулювання гіпотези та постановка мети й завдань експерименту;
- 3) визначення тривалості й місця проведення експерименту;
- 4) вибір експериментальних і контрольних учнівських класів;
- 5) аналіз і розробка необхідних матеріалів для забезпечення проведення експерименту;
- 6) вибір критеріїв оцінки й методів обробки результатів;
- 7) розробка методики спостереження за ходом експерименту;
- 8) проведення експерименту;
- 9) аналіз експериментальних даних, обґрунтування методичних рекомендацій і загальних висновків;
- 10) теоретична обробка результатів експерименту з їхньою науковою інтерпретацією;
- 11) формулювання методичних рекомендацій на основі результатів експериментального дослідження з метою впровадження рекомендацій у шкільну практику.

У методиці навчання географії виділяють кілька основних *різновидів педагогічного експерименту*.

По-перше, *за умовами проведення* розрізняють *природний, лабораторний і комплексний педагогічний експеримент*.

Природний експеримент проводиться в реальних для учнів умовах навчально-пізнавальної діяльності, але при цьому запроваджується певне методичне нововведення, обране для вивчання. До такого експерименту доцільно залучати кілька учнівських класів різних шкіл. Утім, можна виділити, як мінімум, і два паралельних класи однієї школи, рівноцінних за успішністю й рівнем загального розвитку учнів. Один із цих класів править за *експериментальний* (саме у ньому перевіряється ефективність досліджуваного методичного нововведення), інший – за *контрольний* (де процес навчання географії відбувається без змін). Вельми бажано, щоб учні, які беруть участь в природному експерименті, не знали про його проведення.

У випадку постановки *лабораторного експерименту* у навчальному колективі виокремлюється група досліджуваних учнів і дослідник працює з ними у спеціально змодельованих умовах. Лабораторний експеримент може передувати природному з метою уточнення основного алгоритму й доцільності проведення останнього. А проте він може проводитись і після завершення природного експерименту. За таких умов метою постановки лабораторного експерименту буде з'ясування причин, через які під час природного експерименту ті чи інші географічні знання й вміння важко засвоюються чи не сприймаються учнями.

Комплексний експеримент, зрозуміло, поєднує елементи як природного, так і лабораторного експериментів.

За метою проведення виокремлюють також *констатувальний (першого порядку)*, *формувальний (навчальний)* і *контрольний (констатувальний другого порядку)* педагогічний експеримент.

Під час проведення *констатувального (першого порядку) експерименту* дослідник експериментальним шляхом встановлює стан сформованості знань, вмінь й навичок учнів і рівень їхнього розуміння географічних причинно-наслідкових зв'язків тощо. Крім того, аналізується робота вчителя й розробляються рекомендації для вчителів-експериментаторів. Також здійснюється уточнення проблеми, гіпотези й завдань дослідження та перевірка деяких його методичних умов.

У процесі постановки *формувального (навчального) експерименту* в експериментальних учнівських класах запроваджуються елементи певної технології навчання географії, а також обрані методи, методичні прийоми, засоби чи форми організації навчання, ефективність застосування яких має довести дослідження. Учні ж контрольних класів при цьому навчаються за сформованих раніше методичних умов.

Контрольний (констатувальний другого порядку) експеримент має на меті зафіксувати рівень навчально-пізнавальної діяльності та рівень сформованості навчальних досягнень учнів в експериментальному й контрольному класах на певному етапі проведення формувального експерименту або після його завершення.

У такий спосіб контроль здійснюється на всіх етапах проведення зазначеного експерименту. Цей контроль має базуватися на чіткому

спостереженні й точній реєстрації змін, що відбуваються у навчальному процесі, а також на регулюванні такого процесу з метою підтримання заданих параметрів. Звідси, основною функцією контролю при другопорядковому констатувальному експерименті є забезпечення саме "чистоти" експерименту.

Завершується контрольний експеримент переходом від емпіричного вивчення до математично-статистичної обробки здобутих даних, логічних узагальнень, аналізу й теоретичної інтерпретації фактичного матеріалу. При цьому підсумкові дані бажано записувати в уніфікованій формі – у вигляді протоколів, таблиць, схем і графіків, які дозволяють наочно порівняти й проаналізувати здобуте.

За строком проведення виділяють короткотривалий і довготривалий педагогічний експеримент.

Короткотривалий експеримент може бути поставлено, наприклад, студентами під час педагогічних практик. *Довготривалий експеримент* проводиться відповідними фахівцями упродовж, зазвичай, кількох років. Усі апробовані при цьому інструменти методичного дослідження (елементи навчальних технологій, авторські програми, оригінальні засоби навчання, системи навчальних завдань, інноваційні форми організації навчання тощо) мають використовуватися для створення відповідних методичних рекомендацій для вчителів географії.

Лекція 9

Тема: Емоційний інтелект

Опорні питання:

1. Емоційний інтелект
2. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх учителів географії
3. Особливості розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці

Рекомендована література:

1. Верітова, О. С. (2017) Проблема розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. Запоріжжя. (Вип. 56–57, с. 98-105).

2. Жигайло, Н., Стасюк, М. (2016). Роль емоційного інтелекту в процесі професійної освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, № 4, с. 87-97.

3. Рокитянська, Л. М. (2019). Генезис та сутнісний зміст концепту «емоційний інтелект». *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія Педагогічні науки: реалії та перспективи. (Випуск 66 : збірник наукових праць, с. 170-172).

4. Ракітянська Л. (2018). Становлення та розвиток поняття “емоційний інтелект”: історико-філософський аналіз. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Київ. № 3–4(56–57), с. 36–42.

5. Шпак, М. М. 2016. Особливості розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці // *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія : Психологічні науки. (Вип. 5(2), с. 80-84).

1. Емоційний інтелект

У світі існує безліч теорій та гіпотез щодо того, як саме досягти успіху у професійній діяльності та кар'єрному зростанні. Якщо обмежити коло таких рекомендацій професійною діяльністю в освітньому просторі, конкретизувати запит до однієї професії – вчителя закладу загальної середньої освіти, перед нами постане проблема модернізації підготовки як усіх майбутніх учителів, так і вчителів географії.

Одним із напрямів такої модернізації є опанування вчителями комплексу ментальних здібностей, які сприяють аналізу власних і учнівських емоцій, впливу на мотивацію, саморегуляцію й виховання емпатії в учнів, усвідомлення зв'язку емоцій та пізнавальної діяльності. Саме цей комплекс ментальних здібностей у другій половині ХХ століття отримав назву «емоційний інтелект» (emotional quotient), а починаючи з 90-тих років зазнав широкого поширення. На відміну від інтелектуальних здібностей і загального інтелекту, що вимірюються коефіцієнтом інтелекту (intelligence quotient), емоційний інтелект не є вродженою рисою, а формується упродовж життя людини. Останнім часом концепція необхідності розвитку емоційного інтелекту (EI) широко популяризується завдяки розвитку і розповсюдженню відповідних тренінгів, програм та рекомендацій, спрямованих переважно на підвищення ефективності професійної діяльності в економічній сфері. Втім, найактуальніші виклики щодо його розвитку існують в освітянському середовищі. Адже формування особистісних і соціальних (ключових) компетентностей учнів можливе лише за умови розвитку EI у їхніх учителів, і, зокрема, вчителів географії. Такий розвиток полягає, по-перше, у тому щоб навчитись розуміти мотивацію і реальні потреби учнів, по друге, вміти направляти і організовувати учнів, стимулювати розвиток їхнього EI.

Отже, сучасний учитель географії покликаний формувати і розвивати в учнів поруч із ключовими і предметними географічними компетентностями EI, який є невід'ємною складовою особистості, адаптованої до соціалізації у сучасному суспільстві. Оволодіння предметними географічними компетентностями саме на тлі розвитку EI має забезпечити здатність учнів застосовувати навчальні досягнення з географії задля вирішення їхніх життєво важливих задач і проблем.

Наразі географічна освіта потребує модернізації психолого-педагогічних підходів до організації взаємодії учителя й учня на уроках географії та у їхній позаурочній співпраці. Саме застосування принципів, прикладних аспектів та рекомендацій щодо формування й розвитку EI у процесі навчання географії уможливорює розв'язання нагальних проблем методики навчання географії. Зважаючи на зазначене вище, проблема формування і розвитку EI учнів у процесі навчання географії є доволі актуальною й вимагає здійснення наукових розвідок теоретичного та методичного спрямування. Незважаючи на наявність великої кількості публікацій щодо EI, питання його розвитку у навчанні географії та обґрунтування методики реалізації цього процесу вимагають подальших досліджень і апробації їхніх результатів.

Видатні вчені завжди мали інтерес до вивчення ЕІ як до розуміння сукупності емоцій та ментальних здібностей особистості. Це було зумовлено тим, що він пов'язаний із емоційною сферою і є передумовою позитивного стану та, як наслідок, поліпшує міжособистісні відносини у соціумі. Таким чином ЕІ є одним із головних складових, що забезпечує самореалізацію особистості та досягнення максимального успіху в житті.

Розуміння емоційного інтелекту сягають часів Античності, коли проблема взаємозв'язку почуттів та розуму розглядалась видатними вченими філософами. Платон відносив «страждання та розумові задоволення до вищого і чистого, що ніяк не пов'язано із тим низьким, яке виходить із задоволення потреб організму». З часом емоційний інтелект став філософською проблемою, до його вирішення почали долучатися безліч науковців. Дослідження ЕІ можна знайти у роботах Чарльза Дарвіна, який зазначав, що емоції є важливими для виживання та адаптації (Рокитянська).

У XVII ст. французький філософ Б. Паскаль обґрунтував концепцію «Логіка серця», яка ґрунтувалася на тому, що не можна абсолютизувати людський розум, оскільки, як він стверджував: «Ми пізнаємо істину не лише розумом, але й серцем» (В. Ярошовець).

Е. Л. Носенко (2004) зазначає, що «американські вчені Г. Гарднер, Д. Гоулман, Р. Бар-Он, Д. Карузо, П. Селовей та інші ідентифікують емоційний інтелект як новий психологічний феномен загальної проблеми психології особистості, що виступає детермінантом професійного й особистісного саморозвитку, кар'єрного зростання».

У свою чергу Л. М. Рокитянська (2019) стверджує, що саме ці дослідники «вперше у 1990 р. ввели в науковий обіг термін «емоційний інтелект», хоча сама ідея єдності і взаємозумовленості емоційних та когнітивних процесів людської психіки висловлювалася вітчизняними психологами Л. Виготським, О. Запорожцем, О. Леонтьєвим, С. Рубінштейном задовго до появи зазначеного терміна».

Л. М. Лисенко та К. В. Костіна (2013) пишуть, що «Е. Л. Торндайк у 1920 році під час проведення свого дослідження ввів термін «соціальний інтелект» у статті «Intelligence and Its Uses», яка з'явився у журналі «Harper's Magazine». Його послідовник Роберт Дж. Стернберг довів, що якості міжособистісного спілкування посідають важливе місце у властивостях особистості інтелектуально розвиненої людини. Поняття «соціальний інтелект» було ним використано задля того, щоб мати змогу описати навички управління іншими людьми.

Говард Гарднер (1983) у своїй праці «Структура розуму: теорія множинного інтелекту» доводив свою думку щодо множинності інтелектів, розглядаючи окремо міжособистісний та внутрішньо особистісний інтелект.

Видатними американськими психологами П. Селовеєм та Дж. Мейєром у 1993 році було сформовано модель здібностей, яка включає в себе розумові та емоційні риси кожної людини. Пізніше саме Дж. Маєр виділив п'ять

періодів дослідження емоційного інтелекту у зарубіжній науці на перетині ХХ-ХХІ ст.

Втім, збільшення інтересу до даного феномена та його місця в житті людини зросло у 1995 р. внаслідок публікації популярного американського психолога і журналіста Д. Гоулмана «Emotional Intelligence», що стала бестселером. Його ідея полягала в тому, що «розумна людина та, яка вміє будувати взаємини з іншими, а також розуміє сама себе». Він стверджував, що «загальний інтелект, який вимірюється відомими тестами із визначенням коефіцієнта IQ, лише на 20% обумовлює успіх, тоді як 80% успіху залежить від зовсім інших факторів, що гарантують успішність».

Д. Гоулмана (2019) зазначає, що ЕІ це – «спроможність стримати емоційний імпульс, чи, наприклад, розгледіти сокровенні почуття іншої людини, чи згладити гострі кути у стосунках». На думку Д. Гоулмана до поняття ЕІ входять:

- самопізнання як спроможність ідентифікувати свої емоції, виявляти свою мотивацію, сильні й слабкі риси;
- саморегуляція як спроможність контролювати свої емоції;
- спроможність вибудовувати свої стосунки з людьми, підштовхувати їх у бажаному напрямку;
- емпатія як вміння розуміти емоції інших людей, спроможність співпереживати і враховувати почуття інших людей при прийнятті рішень;
- мотивація як здатність прагнути до досягнення мети.

Аналізуючи різні наукові джерела, що висвітлюють проблеми дослідження ЕІ, можна стверджувати: при різних підходах до змісту та структури ЕІ, вчені висловлюють спільну думку, що професійний та особистий життєвий успіх людини залежить не тільки від її академічних знань та розумових здібностей, а від тих особливостей розуму, що визначають здатність до саморегуляції та самопізнання особистого емоційного стану. Саме тому розвиток ЕІ як учнів, так і вчителів є нагальною потребою сьогодення.

На думку В. І. Саюк (2007) у співвідношенні емоцій та діяльності народжується термін «емоційна компетентність», тобто «здатність здійснювати оптимальну координацію між цілеспрямованою поведінкою та емоціями». Загальною причиною та ознакою організаційного стресу є внутрішній конфлікт між вимогами школи, привабливістю роботи у ній, реальними та очікуваними результатами і можливостями вчителя, що не мають змоги проявлятися у бажаному обсязі.

На думку М. М. Корман (2012) «особистість та професіоналізм вчителя треба розглядати спираючись на внутрішню цілісність, коли особистісні та професійні надбання пов'язані безпосередньо із системою загальнолюдських цінностей».

Отже, у різних трактуваннях змісту емоційного інтелекту вчителя, загальним є його розуміння як динамічного утворення, які складають емоційний, поведінковий, когнітивний компоненти, що в свою чергу

забезпечують комплекс особистісних якостей, які відповідають вимогам педагогічної професії та її гуманістичній сутності.

На нашу думку, говорити про готовність майбутнього вчителя географії до педагогічної діяльності можна лише у тому разі, якщо він має позитивне емоційне ставлення до обраної ним професії. Для успішної кар'єри майбутній вчитель географії повинен вміти будувати діалог на позитивній основі, займатися своєю самоосвітою (розвивати свою педагогічну й предметно-географічну компетентності), керувати своєю самосвідомістю (розвивати емоційний інтелект). Це можливо здійснювати під час проходження педагогічної практики, яка надає змогу використати всі набуті знання та навички в реальному освітньому середовищі.

Запорукою високого рівня професіоналізму вчителя є власний емоційний потенціал, який має використовуватися творчо. Адже емоційність учителя впливає на стосунки з учнями, мотивацію, креативність, самопочуття та інші внутрішні переживання. Якщо вчитель може вчасно виявити ту чи іншу емоцію, можна виправити будь-яку проблему ще на етапі її зародження.

Н. Жигайло та М. Стасюк (2016) пишуть, що «першими кроками у розвитку ЕІ у майбутніх вчителів є «піднесення рівня здатності до емоційної самореалізації, що базується на емоційній освіченості». Вони дійшли висновку, що «даний процес можна реалізувати груповою чи індивідуальною формами, що передбачені двома основними етапами, а саме рефлексією (осмислення емоційних переживань) та активізацією (вибором особистих регулятивних прийомів і стратегій)».

О. С. Верітова (2017) обґрунтувала процедуру розвитку ЕІ майбутнього вчителя як розумово та духовно сформованої особистості, яка відображається у наступних кроках:

- 1) покращення психологічного клімату та педагогічної взаємодії учасників у системі: «вчитель – учень – батьки – громадськість»;
- 2) підвищення сутності навчання та виховання, самореалізації, а також саморозвитку в правилах сформованих необхідних професійних компетенцій учителя;
- 3) зниження рівня ризику професійного вигорання;
- 4) усунення проблеми мотиваційної неготовності майбутнього викладача до професійної педагогічної діяльності;
- 5) соціальна підтримка, яка має вплив на результативність роботи.

Вчитель-географ повинен уміти застосовувати свої соціальні та професійні навички для вирішення стандартних та нестандартних педагогічних завдань. У наш час професійні компетентності вчителя повинні виходити за рамки стандартів знань, вмінь та навичок, адже вони повинні включати й здатність розвивати власний ЕІ та формувати й розвивати ЕІ учнів. Реалізувати це може лише той вчитель, який розуміє сутність ЕІ, важливість його розвитку для кожної людини і володіє методикою такого формування.

У вітчизняній освіті недостатньо приділяється уваги розвитку ЕІ учнів.

Втім, у концепції «Нова українська школа» (2016) зазначається, що «вміння застосовувати емоційний інтелект» є наскрізним умінням, яке входить до складу усіх ключових компетентностей учнів, що мають формуватися сучасною вітчизняною школою.

М. М. Шпак (2017) характеризує підлітковий вік як такий, що вважається самим насиченим великою кількістю емоцій та водночас найбільш бурхливим періодом формування особистості, що характеризується змінами в емоційному розвитку та соціальному оточенню. Існує безліч синонімів до періоду підліткового віку, а саме «переломний», «важкий», «перехідний», «емоційно нестабільний» та багато інших, які можна зустріти у психолого-педагогічній літературі. Одним із найважливіших новоутворень у підлітковому віці є «становлення самосвідомості», яка характеризується почуттям дорослості. Це пояснює бажання підлітка, щоб до нього ставилися як до сформованої особистості. Також, не можна забувати про «кризу 13 років», що є справжнім емоційним вибухом зухвальства і непокори й призводить до загострення негативних рис характеру і відхилень у поведінці. Відбувається інтенсивне формування самооцінки, розвиток особистісної рефлексії, а саме прагнення підлітка вивчати свій внутрішній світ та зрозуміти свою індивідуальність. Провідною діяльністю стає інтимно-особистісне спілкування, що характеризує бажання розуміти емоції інших, спілкуватися з однолітками за межами школи й навчання, охоплювати нові види діяльності, хобі, стосунки.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, можна виокремити у такі характерні для підліткового віку емоційні властивості:

- «підвищена емоційна збудливість» причиною якої є статеве дозрівання та підвищена бурхливість емоцій;
- суперечливість у почуттях, що характеризується впертістю та бажанням відстоювати свою думку у будь-якій ситуації;
- вибіркове ставлення до дружби (на першому місці спільні інтереси та захоплення);
- негативні переживання у зв'язку із низькою самооцінкою та невдоволеністю собою внутрішньо та зовнішньо;
- почуття залежності від соціуму, який його оточує (хворобливе переживання через несхвалення друзів-однолітків).

Якщо говорити про емоційний інтелект підлітків, то відбувається збільшення кількості емоціогенних об'єктів, що мають в основному соціальні риси. Та у порівнянні із молодшим шкільним віком поліпшуються вербальні прояви внутрішніх емоційних станів підлітків.

Аналізу розвитку емоційного інтелекту підлітка приділила значну увагу Ю. В. Давидова (2011), яка виділила два основних аспекти його розвитку – внутрішній і зовнішній. До зовнішнього аспекту належить розуміння емоцій оточуючих людей, а до внутрішнього – емоційна саморегуляція на підґрунті розуміння власних емоцій підлітком. До того ж авторка доводить, що показник ЕІ у дівчат є вищим ніж у хлопців. Це зумовлено тим, що дівчата

мають більш розвинутий фактор «розуміння емоцій» (емпатія, обізнаність, розуміння емоцій інших). Існують «статеві-рольові відмінності» ЕІ, що об'єднані із соціальними нормами та ролями.

Л. М. Лисенко (2007) вважає за потрібне «враховувати вплив Інтернету та сучасної реклами, які нав'язують підсвідомості підлітків агресивні моделі поведінки. Результатом такого нав'язування доволі часто стає упереджене ставлення та цькування однокласників під час навчального процесу, яке отримало назву «булінг». Найчастіше булінгу піддаються сором'язливі діти, які мають зразкову поведінку, а також «замкнуті» в собі. Крім того, дуже часто у підлітків простежується комп'ютерна залежність, яка несе в собі нервову та емоційну напругу, дефекти соціальної адаптації. Наслідками такої залежності є притуплення як розумового так і емоційно-інтелектуального розвитку».

Відтак, наразі розвиток ЕІ потребує планового психолого-педагогічного впливу, який має забезпечити корегування адаптивної поведінки підлітків та їхньої взаємодії із соціумом.

Розвиток географічної освіти висуває все складніші дидактичні завдання у порівнянні з минулими роками. Як наслідок, сьогодення потребує переосмислення вже існуючих підходів до вивчення географії у закладах загальної середньої освіти. Наразі освітянська спільнота дійшла висновку, що лише компетентнісний, діяльнісний та індивідуальний підходи до організації навчально-виховного процесу можуть забезпечити всебічний розвиток учня. «Компетентнісна географічна освіта зорієнтована на отримання учнями географічного мислення та установок, сформованих на підґрунті здібностей та життєвого досвіду школярів, що необхідні для їхньої оптимальної діяльності у докільлі й передбачення наслідків такої діяльності» (Вішнікіна, 2017, с. 37).

Одним із різновидів предметних географічних компетентностей є «емоційно-ціннісне ставлення до докільля й людської діяльності в ньому». Ця компетентність формується через погляди, переконання, правила поведінки, ціннісні орієнтації та ідеали учнів. Поміж іншого, формування цієї компетентності вимагає від учителя вміння викликати в учнів позитивні емоції щодо усього живого на Землі. У свою чергу дитячі позитивні емоції сприяють підтриманню позитивного емоційного стану вчителя. Не менше значення у процесі формування емоційно-ціннісного ставлення до докільля й людської діяльності в ньому має оцінювання учнями власної поведінки у докільлі та поведінки близьких їм людей. Ця компетентність тісно пов'язана із формуванням і розвитком їхнього ЕІ, що покладає на вчителя географії особливу відповідальність.

2.Розвиток емоційного інтелекту майбутніх учителів географії

Розвиток емоційного інтелекту починається саме в юнацькому віці, що дозволяє молодим людям адаптуватися до нових умов, розвивати гармонійні та продуктивні соціальні стосунки. Такий розвиток значною мірою залежить від соціального оточення, гендерного чинника та індивідуальних

психологічних властивостей особистості. У студентські роки формується власне «Я» в професійному середовищі, відбувається розвиток гнучкості психічних процесів та поглиблюється інтерес до внутрішнього світу особистості.

У 2016 році у м. Давосі відбувся Всесвітній економічний форум на якому обговорювалися актуальні навички молодих спеціалістів. Аналітики присвоїли емоційному інтелекту шосте місце поміж таких ключових компетентностей як критичне мислення, здатність до комплексного розв'язання труднощів, креативність, навички взаємодії в соціумі. Кожна з цих компетентностей так чи інакше включає в себе елементи ЕІ, а отже, є невід'ємною частиною успішної кар'єри молодих спеціалістів, поміж них і вчителів географії.

Студенти-географи розвивають в собі вміння пошуку правильного рішення, структурування своїх думок, комбінування різної інформації. Також вони вчаться по-новому бачити природу сучасного суспільства, оперувати просторовими образами, застосовувати знання, практичні навички та вміння. Та ще багатьма іншими компетентностями повинен володіти студент, майбутній вчитель географії, задля змін «в освітній та соціокультурній ситуації розвитку нашого суспільства».

Структурні компоненти ЕІ майбутніх вчителів географії пов'язані з їхніми інтелектуальними, діяльними та особистісними якостями. Необхідність саморозвитку обумовлена потребами критичного оцінювання власної здатності адекватно реагувати на різні професійні ситуації, які можуть зруйнувати емоційну рівновагу та призвести до втрати самоконтролю.

Саме студентський період життя відзначається високою гнучкістю психічних процесів, а також невичерпним зацікавленням до власного внутрішнього світу.

Формування ЕІ та сукупності професійних компетентностей є важливими у процесі становлення та розвитку майбутніх географів. Г. Кошонько стверджує, що цей процес найчастіше проявляється у когнітивній та поведінковій сферах емоційного інтелекту (Додаток В). Високий ЕІ є регулятором розуму та емоцій, що дає можливість усвідомити власні потреби та відчуті відповідальність за свої рішення.

Отже, розвинутий емоційний інтелект виступає регулятором емоцій та розуму, дає можливість відчуті відповідальність за своє життя і свої рішення, усвідомити власні потреби та мотиви поведінки. Можливість корегувати емоційний інтелект розширює перспективу вибору стратегій та стилів професійної діяльності.

3. Особливості розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці

Саме підлітковий вік вважається самим насиченим великою кількістю емоцій та водночас найбільш бурхливим періодом формування особистості, що характеризується змінами в емоційному розвитку та соціальному оточенню. Існує безліч синонімів до періоду підліткового віку, а саме

«переломний», «важкий», «перехідний», «емоційно нестабільний» та багато інших, які можна зустріти у психолого-педагогічній літературі.

Одним із найважливіших новоутворень у підлітковому віці є «становлення самосвідомості», яка характеризується почуттям дорослості. Саме це пояснює бажання підлітка, щоб до нього ставилися як до сформованої особистості. Також не можна забувати про «кризу 13 років», що є справжнім емоційним вибухом зухвальства і непокори й призводить до загострення негативних рис характеру і відхилень у поведінці. Відбувається інтенсивне формування самооцінки, розвиток особистісної рефлексії, а саме прагнення підлітка вивчати свій внутрішній світ та зрозуміти свою індивідуальність. Провідною діяльністю стає інтимно-особистісне спілкування, що характеризує бажання розуміти емоції інших, спілкуватися з однолітками за межами школи й навчання, охоплювати нові види діяльності, хобі, стосунки.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, можна виокремити у такі характерні для підліткового віку емоційні властивості:

- «підвищена емоційна збудливість» причиною якої є статеве дозрівання та підвищена бурхливість емоцій;
- суперечливість у почуттях, що характеризується впертістю та бажанням відстоювати свою думку у будь-якій ситуації;
- вибіркоче ставлення до дружби (на першому місці спільні інтереси та захоплення);
- негативні переживання у зв'язку із низькою самооцінкою та невдоволеністю собою внутрішньо та зовнішньо;
- почуття залежності від соціуму, який його оточує (хворобливе переживання через несхвалення друзів-однолітків).

Якщо вже говорити про емоційний інтелект підлітків, то відбувається збільшення кількості емоціогенних об'єктів, що мають в основному соціальні риси. Та у порівнянні із молодшим шкільним віком поліпшуються вербальні прояви внутрішніх емоційних станів підлітків.

Аналізу розвитку емоційного інтелекту підлітка приділила значну увагу Ю. Давидова, яка виділила два основних аспекти його розвитку – внутрішній і зовнішній (рис.1).

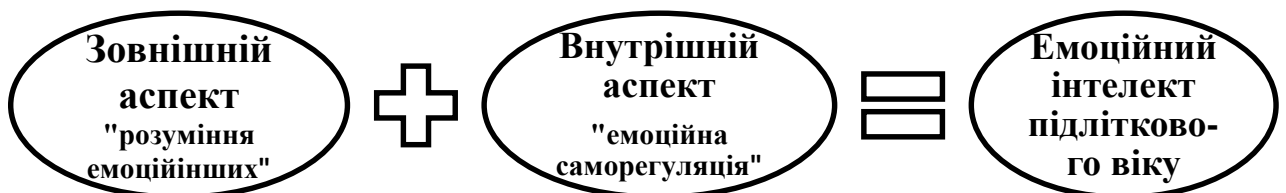


Рис. 1. Фактори емоційного інтелекту

До зовнішнього аспекту належить розуміння емоцій оточуючих людей, а до внутрішнього – емоційна саморегуляція на підґрунті розуміння власних емоцій підлітком. До того ж автор доводить, що показник ЕІ у дівчат є вищим ніж у хлопців. Це зумовлено тим, що дівчата мають більш розвинутий фактор «розуміння емоцій» (емпатія, обізнаність, розуміння емоцій інших).

Існують «статеві-рольові відмінності» ЕІ, що об'єднані із соціальними нормами та ролями.

Також не можна не враховувати вплив Інтернету та сучасної реклами, які нав'язують підсвідомості підлітків агресивні моделі поведінки. Результатом такого нав'язування доволі часто стає упереджене ставлення та цькування однокласників під час навчального процесу, яке отримало назву «булінг». Найчастіше булінгу піддаються сором'язливі діти, які мають зразкову поведінку, а також «замкнуті» в собі. Крім того, дуже часто у підлітків простежується комп'ютерна залежність, яка несе в собі нервову та емоційну напругу, дефекти соціальної адаптації. Наслідками такої залежності є притуплення як розумового так і емоційно-інтелектуального розвитку.

Відтак, наразі розвиток ЕІ потребує планового психолого-педагогічного впливу, який має забезпечити корегування адаптивної поведінки підлітків та їхньої взаємодії із соціумом.

Розвиток географічної освіти висуває все складніші дидактичні завдання у порівнянні з минулими роками. Як наслідок, сьогодення потребує переосмислення вже існуючих підходів до вивчення географії у школі. Наразі освітянська спільнота дійшла висновку, що лише компетентнісний, діяльнісний та індивідуальний підходи до організації навчально-виховного процесу можуть забезпечити всебічний розвиток учня.

«Компетентнісна географічна освіта зорієнтована на отримання учнями географічного мислення та установок, сформованих на підґрунті здібностей та життєвого досвіду школярів, що необхідні для їхньої оптимальної діяльності у довіллі й передбачення наслідків такої діяльності».

Одним із різновидів географічних компетентностей є «емоційно-ціннісне ставлення до довілля й людської діяльності в ньому». Ця компетентність формується через погляди, переконання, правила поведінки, ціннісні орієнтації та ідеали учнів. Також її сформованість визначається умінням оцінювати процеси, явища та об'єкти в географії.

Не менше значення у процесі формування емоційно-ціннісного ставлення до довілля й людської діяльності в ньому має оцінювання учнями власної поведінки у довіллі та поведінки близьких їм людей. Ця компетентність тісно пов'язана із формуванням і розвитком їхнього ЕІ, що покладає на вчителя географії особливу відповідальність.

Лекція 10

Тема: Критичне мислення

Опорні питання:

1. Сутність критичного мислення
2. Основні методи і прийоми розвитку критичного мислення учнів на уроках
3. Структура уроку з використанням методів критичного мислення
4. Чинники та педагогічні умови формування критичного мислення

Рекомендована література:

1.Крамаренко Л. Д. Розвиток критичного мислення молоді як педагогічна проблема. *Педагогічні науки*. 2008. 153 с.

2.Освітня платформа «Критичне мислення». URL: <https://www.criticalthinking.expert/>.

3.Основи критичного мислення: навчальний посібник для учнів 10 (11) класів загальноосвіт. навч. закл. О. І. Пометун, Л. М. Пилипчатіна, І. М. Сущенко, І. О. Баранова. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2016. 192 с.

4.Пометун О. Як розвивати критичне мислення в учнів (з прикладом уроку). URL: <https://nus.org.ua/articles/krytychne-myslennya-2/>

5.Пометун О.І., Сущенко І.М. Навчаємо мислити критично : посібник для вчителів. Дніпропетровськ: ЛІРА, 2016. 144 с.

6.Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії) : посібник для вчителя. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2011. 105 с

Рис. 1. Класифікація форм мислення за А. Антоновим



1. Сутність критичного мислення

Мислення – це процес, який дає можливість особистості маленький шанс передбачити невідоме, а потім настає момент розуміння та здогадки. Якщо перевірити у тлумачному словнику української мови слово «мислення», воно означає – *міркування, зіставлення явищ, об'єктивної діяльності з відповідними висновками, тобто, мається на увазі порівняння думок, що їх пов'язують, щоб зробити відповідні висновки та досягнути логічного мислення. Виділяють декілька форм мислення (рис. 1.).*

Психологи зазначають, що мислення в процесі пізнання має деякі шаблі: загальне, предметне (математичне, історичне, географічне тощо) та критичне мислення. Вони всі взаємопов'язані та включають один одного, а саме: загальне мислення – це сукупність процесів з обробки будь якої інформації; предметне мислення – це процес обробки інформації на основі предметних методологічних знань із певного предмета наукового дослідження; *критичне*

мислення – це процес контролю і вдосконалення за обробкою інформації під час загального і предметного мислення.

Різновиди мислення співвідносяться таким чином (рис. 2.)

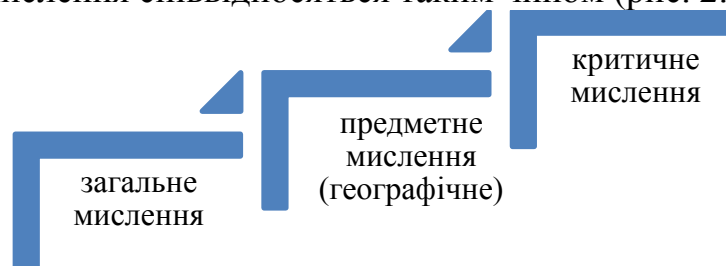


Рис.2. Рівні мислення в процесі пізнання

В педагогіці поняття «критичний» тлумачиться таким чином:

1. Який ґрунтується на науковій перевірці правдивості, правильності чого-небудь;

2. Здатний виявляти і оцінювати позитивне і негативне в комусь або чомусь; вимогливий. Тобто критичне мислення – це тип міркувань, що зорієнтований на всебічний розгляд характеристик явищ, їх оцінку з метою виявлення і усунення хиб, вад, помилок.

Поняття критичне мислення означає не негативність суджень або критику, а розгляд різноманітних підходів, щоб виявити обґрунтовані аргументи та рішення. Саме такий процес мислення використовують під час розв'язання завдань, формулювання висновків, обчислення вірогідностей та прийняття рішень.

Джон Дьюї – американський філософ, психолог та педагог, проявив перші спроби визначення сутності критичного мислення, він назвав такий феномен, як «рефлексивним мисленням» та визначив його як активний, наполегливий та ретельний догляд людиною власних переконань, поглядів або певних знань, що базуються на подальших висновках. В англійській педагогічній літературі наводиться такий приклад, що Джон Дьюї якось запитав у класу, куди прийшов із візитом: «Що б ви знайшли, якби вирили яму в землі?» Не отримавши відповіді, він запитав; знову не отримав нічого, окрім мовчання. Вчителька дорікнула доктору Дьюї: «Ви ставите не те питання». Повернувшись до класу, вона запитала: «Який стан центру Землі?» Клас відповів в унісон: «Магматична розплавлена маса».

Протягом кінця ХХ - початку ХХІ століття визначення критичного мислення змінювалося. Найбільш ґрунтовно дана проблематика у вітчизняній дидактиці розроблена Оленою Пометун, яка виділила декілька підходів до визначення критичного мислення: - підхід до мислення, за якого особливу увагу приділено вмінню сформулювати самостійні твердження або думки й підкріпити їх аргументи; - самокероване, самодисципліноване мислення, яке прагне до міркувань на найвищому рівні; - люди, що критично мислять розуміють мету та питання, що розглядається; ставляться під сумнів інформацію, висновки та погляди; прагнуть бути логічними та справедливими; - мистецтво аналізу та оцінювання мислення з метою

постійного покращення, в життєвих питаннях; - саморегульоване, самоконтрольоване й самокореговане мислення, що вимагає самодисципліни, щоб ставити під сумнів нову інформацію та постійно аналізувати результати.

Американський вчений Бенджамін Блум розробив таксономію пізнавальних здібностей, де вчений зазначив, що критичне мислення означає вищий рівень мислення. Якщо їй слідувати, то знання (*розпізнавання*) учнів на рівні пам'яті – це перший, найнижчий рівень класифікації. Всього існує шість когнітивних рівнів або цілей навчання, при цьому перші три (знання, розуміння, застосування) є цілями нижчого порядку, а наступні три (аналіз, синтез, оцінювання) вищого порядку (рис. 3.).



Рис. 3. Таксономія пізнавальної діяльності Б. Блума та рівні мислення

В термінологічному словнику до книги «Технології розвитку критичного мислення учнів» Алан Кроуфорд, Е. Венди Саул, Самуел Метью подають таке визначення критичного мислення (Critical Thinking): «Підхід до мислення, при якому особлива увага приділяється вмінню сформулювати самостійні твердження або думки й підкріпити їх аргументами. Учні проявляють своє вміння критично мислити, коли вони в усній або письмовій формі роблять інтерпретації (тобто витлумачують щось) і підкріплюють це своїми доводами. Учні використовують критичне мислення рецептивно, коли вони аналізують /критикують аргументи інших людей».

Тому накладаючи це визначення на таксономію Б. Блума можемо зробити висновок, що критичне мислення учнів починається із когнітивного рівня «аналіз», і частково «застосування», коли учні спроможні використати вивчене в нових умовах чи ситуаціях, тобто інтерпретувати (розтлумачити, аргументовано пояснити), а в контексті нашого дослідження при вивченні географічних дисциплін можуть знайти і пояснити причинно-наслідкові зв'язки.

Порівняльна таблиця, яка показує чим критичне мислення відрізняється від побутового (повсякденного) мислення.

Таблиця 1.

Порівняння ознак критичного і побутового мислення

Критичне мислення	Побутове (повсякденне) мислення
Оцінювальне судження (Estimating)	Вгадувальне припущення (Guessing)
Виважене судження (Evaluating)	Надання переваги, упередження (Preferring)
Класифікація (Classifying)	Групування (Grouping)
Припущення (Assuming)	Вірування (Believing)
Логічне формулювання висновків (Inferring logically)	Довільне формулювання висновків (Inferring)
Розуміння принципів (Grasping principles)	Об'єднання понять з асоціації (Associating concepts)
Побудова гіпотези (Hypothesizing)	Припущення (без достатніх підстав) (Supposing)
Пропозиція думок з аргументами (Offering opinions with reasons)	Пропозиція думок без аргументів (Offering opinions without reasons)
Формулювання суджень на основі критеріїв (Making judgments with criteria)	Формулювання суджень без опори на критерії (Making judgments without criteria)

Таким чином, критичне мислення є складною діяльністю, оскільки такий тип характеризується самостійністю, організованістю, цілеспрямованістю, практичністю та рефлексивністю, дає можливість людині здійснювати оцінку, обґрунтовувати власний висновок і відрізняється від побутового (повсякденного) мислення.

2. Основні методи і методичні прийоми розвитку критичного мислення учнів на уроках

Навчальний процес, спрямований на розвиток критичного мислення, має такі особливості:

- у навчання включаються завдання, вирішення яких вимагає мислення високого рівня (аналіз, синтез, оцінка);

- навчальний процес організований як дослідження певної теми, яке виконується шляхом інтерактивної взаємодії учнів. Для планування такого уроку вчителю знадобляться навички: як поставити відкрите запитання, організувати багатосторонню комунікацію, вести обговорення (роботи в

малих групах, проекти, дебати та інші види дискусії, експериментальні вправи, моделювання, соціологічні та польові дослідження тощо;

- результатом навчання визнається не засвоєння фактів або чужих думок, а вироблення власних суджень через застосування до інформації адекватних прийомів мислення;

- викладання в цьому процесі є стратегією постійного оцінювання цих результатів з використанням зворотного зв'язку «учні-учитель» на основі дослідницької активності учнів у класі;

- критичне мислення вимагає від учнів достатніх навичок оперування доказами та формулювання суджень, умовиводів. Сюди ж відноситься і здатність застосовувати графіки і схеми у вирішенні актуальних завдань, знаходити та інтерпретувати оригінальні документи та джерела інформації аналізувати аргументи, обґрунтувати висновки.

Отже, розглянемо основні методи та прийоми критичного мислення на уроках:

1. Метод опорних слів. Мета застосування. Учні мають розуміти, що будь-який текст містить суттєву інформацію і несуттєву.

Суттєва, важлива інформація – це ключові слова і словосполучення, що відображають основне смислове значення тексту.

Несуттєва інформація – це ввідні слова, фрази для поєднання тексту, непотрібна і нецікава для вас інформація. Важливо навчитися якісно і швидко відокремлювати істотну інформацію від несуттєвої. Вибір опорних слів є першим етапом смислового скорочення тексту для його засвоєння.

Як організувати роботу? Час від часу потрібно ставити перед учнями завдання типу: «Читаючи текст, застосуйте метод опорних слів. Впишіть ті слова (словосполучення), які ви вважаєте ключовими для кожної ідеї тексту. Працюючи в парах, перекажіть одне одному зміст тексту, спираючись на виписані слова. Оцініть, наскільки точно ваш партнер переказав текст». У результаті «просіювання» інформації залишається тільки істотне у вигляді «телеграми» – тексту, що показує рух думки від відомого до невідомого.

2. Припущення на основі запропонованих слів. Мета застосування. Метод використовується на уроці під час актуалізації – для того, щоб «налаштувати» учнів на текст, який вони будуть читати або чути.

Як організувати роботу? До початку уроку потрібно вибрати п'ять або шість слів із тексту, які вказують на ключові поняття, важливі події або головних персонажів. Запишіть ці слова на дошці й скажіть учням, що ці слова зустрінуться в розповіді або тексті. Назвіть жанр або стиль того тексту, що школярі почують. Також ви можете пояснити їм, як цей жанр обумовлює певні події або інформацію, яку їм варто очікувати. Запросіть учнів у парах намагатися представити - залежно від тексту, що вони почують, - історію, пояснення, аргументоване есе, у якому були б усі ці слова. Через три або чотири хвилини запропонуйте тільки кільком парам розповісти свої придумані історії. Вислухайте їх, але не говоріть, схожі вони чи ні на те, що

має бути почуте. Запросіть учнів уважно слухати те, що їм буде прочитано або розказано, запропонуйте порівняти це з тим, що вони щойно придумали.

3. Читання з маркуванням тексту. Мета застосування. Метод читання з маркуванням (у літературі інколи зустрічаємо назву «інсерт» - від англ. I – interactive, N- noting, E – effective, S – system, R – reading and T - thinking) – системна розмітка тексту під час читання і обдумування, що дозволяє значно активізувати процес сприйняття інформації та підвищити його ефективність. Метод допомагає усвідомлювати текст, виділяти в ньому, невідоме, цікаве, «сортувати» матеріал.

Як організувати роботу? Метод полягає у тому, що учні, працюючи з текстом, одночасно маркують (наприклад, ставлять позначки олівцем) його окремі частинки залежно від завдань, що поставив вчитель. Проводячи маркування, учні розділяють інформацію, що є в тексті, наприклад так: + - знаком «плюс» позначають, що вже відомо; - - знаком «мінус» - те, що суперечить їх уявленню або є новим; ! – знаком «оклику» - те, що є цікавим і неочікуваним; ? – знаком «запитання» - те, що незрозуміло, там, де виникло бажання дізнатися більше.

Після прочитання тексту можна попросити учнів заповнити таблицю, де значки стануть заголовками колонок (тобто кількість колонок таблиці відповідає кількості значків маркування). У таблицю коротко заносяться відомості тексту (табл. 2.1).

Таблиця 1.

Таблиця маркування			
+	!	-	?
Я це знав/ла	Це для мене абсолютно неочікуване	Це нове або суперечить тому, що я знав/ла	Я хочу знати по це більше

Важливим етапом роботи є обговорення результатів маркування тексту або записів, внесених у таблицю.

4. Асоціативний куц. Мета застосування. Метод використовується для організації ідей, думок з приводу теми. Одним із різновидів є «мозковий штурм». Цей метод може використовуватись як на початку уроку, так і як складова основної частини заняття.

Як організувати роботу? Запропонуйте учням таку інструкцію:

1. Напишіть посередині аркуша ключове поняття.
2. Подумайте, які асоціації у вас можуть виникати, коли ви чуєте це поняття.
3. Записуйте усі слова, які спадають вам на думку, не оцінюючи і не перефразовуючи їх. Прямими лініями позначте зв'язок між словами.
4. Нові слова також можуть викликати асоціації – записуйте й їх, одразу позначаючи зв'язок із тими словами, з якими виникли асоціації.

5. Продовжуйте роботу доти, доки не закінчатся ідеї.

У разі, якщо схема складається у загальному колі, вчитель записує слова і одразу починає зв'язки. Для цього автор слова має сказати, від якого слова у нього виникли асоціації.

5. Дерево рішень. *Мета застосування.* Як варіант техніки рішень проблеми допомагає учням проаналізувати й краще зрозуміти механізми прийняття складних рішень. Цей метод проходить за певною схемою.

Як організувати роботу? Оберіть проблему, дилему, що не має однозначного рішення. Вона може бути викладена у формі історії, судової справи, ситуації з життя, епізоду літературного твору. Запропонуйте учням необхідну для розв'язання проблеми інформацію (вона може бути надана і для домашнього читання заздалегідь). Підготуйте на дошці, чи роздайте кожному учневі зразок «дерева рішень». Сформулюйте проблему для рішення, визначте суть проблеми і запишіть на дошці, заповнюючи схему. Дайте необхідну додаткову інформацію щодо проблеми (чи час для її пошуку, перегляду, якщо це було домашнє завдання). Шляхи й варіанти вирішення проблеми можна визначити шляхом проведення «мозкового штурму». Обговоріть із класом кожен із варіантів рішення, його позитивні чи негативні наслідки для кожної зі сторін. Об'єднайте учнів у малі групи і запропонуйте заповнити схему (рис. 1.4.).

Група має шляхом обговорення прийти до спільного варіанту рішення.

6. Картографування тексту. *Мета застосування.* Метод дозволяє здійснити з учнями систематизацію та узагальнення значного масиву інформації, засвоєного протягом одного чи кількох уроків.

Як організувати роботу? Зміст тексту можна відобразити у вигляді карти. Така карта ідей або понять може бути достатньо простою, наприклад, у вигляді блок-схеми, а може містити складні відгалуження. Порядок роботи над картою може бути таким:

- позначте в центрі аркуша тему тексту, що вивчаємо;
- виявіть змістові частини інформації, що читається;
- встановіть логічні зв'язки між ними;
- представте основні ідеї тексту як компоненти схеми;
- представте зв'язки ідей стрілками.

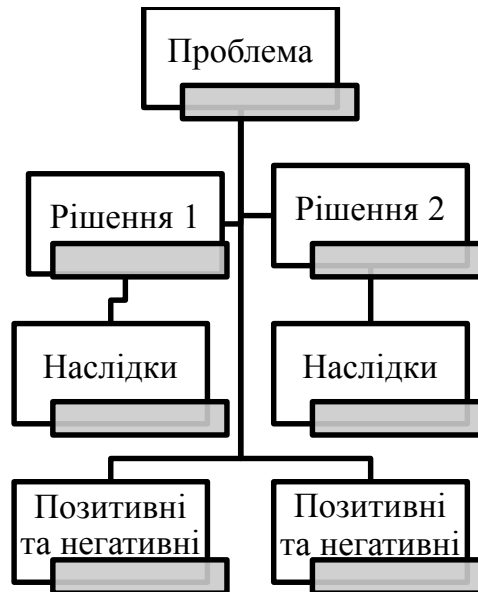


Рис. 4. Схема «дерева рішень»

7. Дискусія. Мета застосування. Метод дає можливість визначити власну позицію, формує навички аргументації та відстоювання своєї думки, поглиблює знання з обговорюваної проблеми. Навчитися посідати певну позицію й захищати її аргументами є найважливішою навичкою життя в демократичному суспільстві.

Як організувати роботу? Для початку потрібно запланувати дискусію:

1. Вибір теми для дискусії. Вона має бути сформульована проблемно, щоб підходи до її висвітлення були різними.

2. Важливим елементом дискусії є план. Він може пропонуватись учасникам заздалегідь, напередодні дискусії. А учні маючи цей план можуть підготуватися.

3. Можна практикувати складання плану дискусії за відомою заздалегідь темою безпосередньо на початку обговорення.

4. Підготуйте матеріал, який учні повинні будуть прочитати вдома. Постарайтесь, щоб там були представлені всі точки зору.

5. Складіть список запитань, які допоможуть вам спрямувати обговорення та привертати увагу класу до проблеми.

6. Для того щоб дискусія була відвертою, необхідно створити у класі атмосферу довіри та взаємоповаги.

Спробуємо класифікувати розглянуті вище методи та прийоми розвитку критичного мислення учнів на уроках (рис. 5).

За переважаючим «каналом сприйняття» інформації ми умовно розподілили їх на дві групи методів:

1) аудіовізуальна робота з навчальним текстом, коли учні переважно слухають пояснення вчителя, читають вголос або тихо «про себе», працюють з текстом та ілюстраціями підручника;

2) вербальна робота в групі, коли учні обговорюють навчальний матеріал в парі або в широкому колі.



Рис. 5. Методи та прийоми критичного мислення на уроках (авторська розробка)

Обидва методи використовуються у тісному взаємозв'язку і на різних етапах уроку. В свою чергу в межах кожної групи виділяються окремі методичні прийоми і лише прийом «припущення на основі запропонованих слів» органічно поєднує як роботу з текстом, так і вербальне обговорення припущення, тому одночасно відноситься до обох груп.

Зазначимо, що будь-які прийоми аудіовізуальної роботи з текстом також можуть передбачати обговорення і усне узагальнення, тому всі групи методів та прийомів критичного мислення на уроках можуть використовуватися одночасно і у взаємозв'язку, але запропонований нами поділ враховує частку часу, виділеного на уроці, на різні форми навчальної роботи учнів, тобто що вони роблять: читають, пишуть, рисують, споглядають, слухають чи говорять.

3. Структура уроку з використанням методів критичного мислення

Під час формування критичного мислення учнів на уроках географії потрібно дотримуватись певної структури уроку. Його структура складається із трьох етапів: актуалізація, усвідомлення, рефлексія (рис. 6).

На *першому етапі «актуалізація»* визначається рівень особистісних знань, тобто згадуємо про те, що учням уже відомо.

На *другому етапі «усвідомлення»* активізуються стадії підтримки, запам'ятовування та імпульс, що створений на стадії актуалізації, тобто перевіряємо своє власне розуміння. У процесі перевірки власного розуміння, учень починає пристосовувати нову інформацію до вже існуючих у пам'яті схем.



Рис. 6. Структура уроку для формування критичного мислення

На *третьому етапі «рефлексія»* характеризується конструювання змісту, тобто роздуми про те як проходив процес набуття нових знань, як знання доповнюють уже відомі та яку цінність має набута інформація.

Запропонована схема є корисною при доборі методичних прийомів (стратегій) критичного мислення відповідно до різних етапів уроку – актуалізація, усвідомлення, рефлексія. При цьому серед них є універсальні, які ми позначили на схемі овалами і які можуть використовуватися на будь-якому з етапів уроку – робота в парах, в групах, дискусія тощо.

Прикладом спеціальних методичних прийомів є лекція (з елементами проблемного навчання) на етапі усвідомлення або вільне письмо на початковому етапі – актуалізації. Методи взаємних запитань і порушеної послідовності доцільно використовувати на одному із двох етапів уроку. У вчителя з великим досвідом – великий набір інструментів. Його вибір потребує врахування кількох чинників.

Готовність учнів до інтерактивної взаємодії – роботи в парах, зміни партнерів для спілкування, відповідального під час виконання завдання в команді, дотримання правил та ін. Така готовність не виникає автоматично, а формується поступово. Починати її розвивати в учнів потрібно якомога раніше з невеличких і нескладних форм взаємодії (робота в парах, потім у трійках), ретельно пояснюючи учням послідовність дій. А після завершення обов'язково організовувати обговорення успіхів та невдач цієї діяльності.

Ваш стиль викладання. Адже метод має бути комфортним для вас особисто. Наприклад, якщо для вас контроль менш значущий, оберіть варіант розширеної взаємодії між учнями, коли вони працюють самостійно більшу частину уроку, навіть не презентуючи проміжні результати роботи. І навпаки – якщо ви надаєте перевагу контролю, варто використовувати більш структуровані методи навчання: стежити за діяльністю учнів поетапно – наприклад, ставлячи їм чіткі, виконувані за певний час завдання, які можна перевірити. Нарешті, у процесі вибору методу потрібно враховувати час, який потрібен для організації роботи; особливості організації освітнього простору (насамперед, розташування меблів) та наявність джерел інформації (доступ до інтернету, книжки або роздавальні матеріали).

4. Чинники та педагогічні умови формування критичного мислення

Метью Ліпман – фундатор Інституту критичного мислення розглядав критичне мислення, як потребу для життя в сучасному світі, що при формуванні поєднує в освіті дві важливі цілі: передача знань та здійснення

дослідження. Оскільки таке уміння дозволяє правильно розв'язувати проблеми у педагогічній діяльності та взаєминами між вчителем та учнем.

Такий тип мислення це - не критика, а засіб навчання учнів до розв'язання проблем. У нашому часі виникає потреба в розумових здібностях людини, адже критичне мислення забезпечує науково-технічний і суспільний прогрес.

Проте не всі задачні ситуації можна вирішити за допомогою критичного мислення, а лише ті, для вирішення яких знань та навичок недостатньо. *Проблемність є умовою для розвитку критичного мислення, яка забезпечує внутрішню мотивацію до навчальної діяльності.*

Психологами визначено чинники формування критичного мислення в учнів:

- застосування проблемного методу в навчанні;
- дотримання принципу толерантності та діалогічності в спілкуванні;
- забезпечення учнів всіма необхідними методами для розвитку критичного мислення.

Задля розуміння розв'язання тих чи інших варіантів завдань. Гарно зарекомендувала себе методика Р4С (Philosophy for Children), що спочатку показує особливість та неповторність учня, удосконалює гнучкість мислення, сприяє вмінню формування судження та запитання. Таким чином, учні навчаються прислухатися до різних думок та одночасно критично мислити їх сприймати, оцінювати і аналізувати; удосконалюється вміння вести діалог та доводити свою думку, аргументуючи свою позицію. Також учні мають можливість самостійно зібрати матеріал для обговорення різних тем. Цікаво, що під час застосування методики, змінилась якість запитань, учні дійшли до висновку, що найбільше інтересу в обговоренні проявилось при застосуванні проблемних запитань, оскільки вони спрямовані на встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Та учні помітили, що при дослідженні різних ситуацій у них виникають різні запитання.

Метью Ліпман говорив «Вчені застосовують наукові методи дослідження проблемних ситуацій, учням слід робити те саме, якщо ми хочемо навчити їх думати самостійно».

Пауло Фрейре зосередив увагу на важливості критичного мислення та вважав, що зазвичай в суспільстві люди стандартно мислять відповідно до інформації від засобів комунікації.

Ще на початку 2020 року в Давосі відбувся 50-й Всесвітній економічний форум, де в контексті проблеми «*Майбутнє робочих місць*» виділили 15 головних навичок, які потрібно сформулювати до 2025 року для професійного становлення особистості, а саме:

- аналітичне мислення та сприйняття інновацій;
- здатність до активного навчання та отримання нових знань;
- вміння вирішувати проблеми;
- критичне мислення та вміння аналізувати;
- креативність, оригінальність та ініціатива;

- лідерство та соціальний вплив;
- вирішення складних проблем;
- стійкість, стресостійкість та гнучкість;
- емоційний інтелект;
- керування людьми;
- клієнтоорієнтованість;
- когнітивна гнучкість.

Отже, *вчитель географії має:*

- ставити запитання перед учнями та здійснювати планомірний пошук на поставлені запитання;
- розкривати причини і наслідки фактів;
- ставити під сумнів загальноприйняті твердження,
- вчити виробляти власну точку зору та вміти відстоювати її логічними доводами;

- вчити проявляти увагу до аргументів та вміти її логічно осмислювати.

Вчитель має використовувати критичне мислення не лише для вирішення неординарних проблем, але й для вирішення конфліктів, організації співпраці та очолювати колектив чи підприємство.

Фахівець із сформованим критичним мисленням перевіряє будь-яку інформацію в достовірних джерелах, не піддається авторитету колег. Та найважливіший факт відкидання недостовірної інформації та встановлення пошуку фактів.

Формування критичного мислення залежить від певних *педагогічних умов*, а саме:

- 1) наявність у наставників педагогічної культури та критичного мислення;
- 2) особлива підготовка вчителів до формування критичного мислення учнів;
- 3) забезпечення дискусійності у навчальному процесі;
- 4) демократичний характер взаємодії вчителя й учня;
- 5) повага до думки учня;
- 6) підтримка вчителя нестандартних та неординарних думок, ідей та пропозицій учня.

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ ТА САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

1. Рекомендації до підготовки та виконання практичних робіт

Практична робота – одна з форм учбової роботи студентів, мета якої закріплення теоретичного матеріалу лекцій, більш глибоке його засвоєння, формування практичних професійних вмінь та навичок, оволодіння конкретними способами і прийомами, необхідними вчителю для самостійного моделювання та організації навчального процесу.

Підготовка до практичної роботи здійснюється відповідно до планів практичних робіт, де вказані теми робіт, питання для обговорення, практичні

завдання, фрагменти навчального процесу для моделювання та демонстрації, питання винесені на самостійне вивчення, а також наводиться список основної навчально-методичної літератури.

Підготовка до практичної роботи містить:

- ознайомлення з питаннями, які виносяться на обговорення;
- складання тез чи розгорнутого виступу з кожного питання, розрахованого на 3-5 хвилин;

- моделювання планів-конспектів фрагментів навчального процесу, вивчення яких включає практична робота.

Особливу увагу студенти повинні приділяти опрацюванню підручників, нормативних документів, монографій, збірникам науково-методичних праць, статей в періодичних виданнях; правильно оформляти плани-конспекти фрагментів уроків.

Рекомендації до виконання практичних робіт:

- відповіді повинні мати логічну послідовність (починаючи від обґрунтування проблеми і закінчуючи висвітленням конкретних шляхів її вирішення);

- доповнення повинні бути по суті обговорюваного питання;
- зауваження – конструктивними, конкретними та аргументованими;
- практичні завдання виконуються у паперовому чи електронному виді;
- демонстрація фрагменту уроку повинна тривати не більше 10 хвилин;
- перегляд відео фрагментів уроків передбачає їх аналіз у письмовій або усній формі.

2. Рекомендації щодо виконання самостійної роботи студентів

Самостійна робота студентів включає час, використаний на опрацювання конспектів лекцій, підручників, науково-методичної фахової літератури; проектування уроків різних типів та їхніх фрагментів; коротких відповідей на питання, винесені на самостійне вивчення; створення електронних презентацій; роботу під час підготовки до практичних робіт, модульного контролю та іспиту. Особливу увагу студенти повинні приділяти опрацюванню підручників, монографій, матеріалів Інтернет, статей в періодичних виданнях тощо.

Самостійна робота дозволяє студентам ефективно відпрацьовувати професійні вміння та навички. Така робота повинна бути індивідуальною із врахуванням рівня творчих можливостей студентів, їх навчальних здобутків, інтересів, потреб, навчальної активності тощо.

Підготовка до самостійної роботи включає:

- ознайомлення з питаннями, які виносяться на опрацювання;
- вивчення і конспектування рекомендованої літератури;
- відбір методичної літератури задля виконання практичних завдань.

Рекомендації до самостійної роботи студентів:

- для кращого розуміння та засвоювання навчального матеріалу створювати опорні структурно-логічні конспекти до кожної теми;

- під час проходження фахової практики застосовувати елементи різних навчальних технологій та аналізувати результати навчання;
- відповіді на питання повинні мати логічну послідовність (починаючи від обґрунтування проблеми і закінчуючи висвітленням конкретних шляхів її вирішення);
- доповнення повинні бути по суті обговорюваного питання;
- зауваження повинні бути конструктивними, конкретними та аргументованими;
- фрагменти уроків проектуються у письмовій формі і демонструються на практичній роботі;
- при вивченні матеріалу за конспектами лекцій, підручниками, науково-методичною літературою особливу увагу приділяти основним термінам та поняттям;
- при написанні рефератів пам'ятати, що він являє собою коротке викладення в письмовій формі певного наукового матеріалу; студент повинен продемонструвати вміння виділяти головне, бачити проблему, шляхи та способи їх вирішення;
- при написанні тез варто пам'ятати, що вони мають таку структуру: вступ, в якому обґрунтовується важливість даного дослідження; основна частина, яка розкриває зміст роботи, її основні напрямки; висновок, в якому студент коротко представляє основні підсумки; перелік використаної літератури;
- електронні презентації мають включати не менш ніж 14 слайдів, що висвітлюють сутнісні, просторові та хронологічні аспекти географічних об'єктів чи процесів вивчення; завдання і запитання для учнів з критеріями оцінювання (балами) та правильні відповіді на них; карти, графічні моделі, світлини тощо задля візуалізації об'єктів чи процесів вивчення.

Форми самостійної роботи студентів:

- опрацювання конспектів лекцій;
- підготовка до обговорення питань практичних робіт;
- виконання завдань практичних робіт;
- проектування фрагментів уроків та підготовка до їхнього наступного демонстрування;
- створення електронних презентацій як засобів навчання;
- опрацювання науково-методичної літератури;
- підготовка до модульного та підсумкового контролю;
- виконання індивідуальних завдань.

3. Перелік форм контролю за навчальною діяльністю студентів

Поточний контроль з дисципліни "Методика навчання географії» містить:

- *поточні короткі контрольні роботи та тестування з ключових питань курсу під час лекцій чи лабораторних занять;*
- *усне опитування з питань винесених на обговорення або самостійне вивчення, перевірка завдань під час практичних робіт;*
- *перевірка виконання індивідуальних завдань студентів;*

- *аналіз і оцінювання демонстрування* студентами фрагментів уроків;
- *перевірка практичних завдань* практичних робіт.

Усі види робіт оцінюються за рівнями – початковий, середній, достатній, високий.

Модульний контроль полягає у проведенні модульних письмових контрольних робіт з елементами виконання практичних завдань для ґрунтового оцінювання рівня знань студентів (оцінюються до 10 балів).

Підсумковий контроль здійснюється у формі екзамену. Максимальна оцінка, яку може отримати студент на екзамені – 40 балів. Студент може бути допущеним до екзамену, якщо він має позитивні оцінки за підсумками поточного та модульного контролю із загальною сумою балів не менше 35.

ПРАКТИЧНА РОБОТА № 1

ТЕМА: Структура профільного навчання географії

МЕТА: ознайомитись зі змістом, структурою та матеріально-технічним профільного навчання

ОБЛАДНАННЯ: шкільні підручники з профільних курсів географії, програми з профільних курсів географії, методична література допрофільних курсів шкільної географії

Питання для обговорення (короткі відповіді)

1. Поясніть, у чому полягає мета профільного навчання географії.
2. Схарактеризуйте предмети профільного навчання: базові, профільні та курси за вибором.
3. Назвіть і схарактеризуйте рівні профільного навчання.

Завдання

1. Аналіз змісту, структури та основних завдань чинних навчальних програм для закладів загальної середньої освіти 10-11 клас. Географія. Рівень стандарту:

- А) 11 клас «Географічний простір Землі»
- Б) 10 клас «Регіони і країни»

Завдання для самостійного вивчення

1. За матеріалами платформи OSVITA.UA схарактеризуйте зміст та структуру допрофільної підготовки учнів у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО).

Література

1. Чинні навчальні програми для закладів загальної середньої освіти 10-11 клас. Географія. Рівень стандарту. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2022/08/15/navchalna.programa-2022.geography-10-11-standart.pdf>
2. Допрофільна підготовка учнів в сучасній середній школі URL: <https://osvita.ua/school/method/3966/>
2. Назаренко Т. Г. Методика навчання географії в профільній школі: теорія і практика: Монографія. – К.: Педагогічна думка, 2013. – 380 с. URL: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=fYWzcoIAAAAJ&hl=ru>

3. Даценко Л. М. Географія у профільних класах старшої школи. URL: http://maptimes.inf.ua/CH_08/11.pdf
4. Профільне навчання географії як один із напрямів інноваційної діяльності загальноосвітньої школи
URL: https://collectedpapers.com.ua/problems_teaching_geography_schools/7-1-profilne-navchannya-geografii-yak-odin-iz-napryamiv-innovacijnoyi-diyalnosti-zagalnoosvitnoyi-shkoli
5. Туряк В.Ю., Організація допрофільної підготовки і профільного навчання географії в системі загальної середньої освіти. URL: <http://oblosvita.com/navigaciya/skrynka/geogr/1934-organizaciya-doprofilnoyi-pidgotovki-i-profilnogo-navchannya-geografii-v-sistemi-zagalnoyi-serednoyi-osviti.html>

ПРАКТИЧНА РОБОТА №2

ТЕМА: Проектування наукового педагогічного дослідження

МЕТА: вивчити теоретичні засади та методику проведення навчального експерименту.

ОБЛАДНАННЯ:

- підручники та навчальні посібники з географічних дисциплін
- програми педагогічної практики з географії
- програма з географії для загальноосвітніх шкіл

Питання для обговорення (короткі відповіді)

1. Моделювання змісту і послідовності формування предметних географічних компетентностей з урахуванням змісту чинних навчальних програм, освітні потреб та індивідуальних освітніх траєкторій учнів.
2. Методичні прийоми як компоненти методів.
3. Класифікація форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів з географії.
4. Етапи педагогічного дослідження.

Завдання

1. Обрати і обґрунтувати проблему наукового педагогічного дослідження. Сформулювати тему дослідження.
2. Визначити мету та завдання дослідження.
3. Обрати базу проведення дослідження.
4. Визначити етапи дослідження та їх терміни.
5. Розробити план проведення навчального експерименту.

Завдання для самостійного вивчення

1. Диференціація, індивідуалізація та інтеграція навчання географії.
2. Інклюзивна освіта у старшій школі.

Література

1. Самойленко В.М., Топузов О.М., Вішнікіна Л.П., Діброва І.О. Дидактика географії : монографія (електронна версія)– К.: Ніка-Центр, 2013. – 570 с.
2. Ортинський В. Л. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. — К.: Центр учбової літератури, 2009. — 472 с.

3.Методологія, методика і методи організації науково-педагогічних досліджень // Методологія наукової діяльності : навч. посіб., вид. 3-тє, переробл. / за ред. Д.В. Чернілевського, Вінниця : Нілан-ЛТД, 2012.

4.Основи науково-педагогічних досліджень: навчальний посібник / І. П. Аносов, М. В. Елькін, М.М. Головова, А. А. Коробченко. – Мелітополь : ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2015. – 218 с.
URL:<http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/3943/1/%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf>

5.Науково-педагогічне дослідження : навчальний посібник для магістрантів / Укладачі: Н.Н. Чайченко, О.М. Семенов, Л.М. Артюшкіна, О.М. Рудь. – Суми : СОІППО, 2015. – 190 с. URL:<http://www.soippo.edu.ua/images/>

ПРАКТИЧНА РОБОТА № 3-4

ТЕМА: Педагогічний експеримент

МЕТА: вивчити теоретичні засади та методику проведення навчального експерименту.

ОБЛАДНАННЯ:

- підручники та навчальні посібники з географічних дисциплін
- програми педагогічної практики з географії
- програма з географії для загальноосвітніх шкіл

Питання для обговорення

- 1.Різновиди педагогічних експериментів за способом його здійснення.
- 2.Алгоритм проведення педагогічного експерименту.
- 3.Аналіз результатів педагогічного дослідження ефективності навчання географії.

Завдання

- 1.Обрати і обґрунтувати проблему наукового педагогічного дослідження.
- 2.Сформулювати тему дослідження.
- 3.Визначити мету та завдання дослідження.
- 4.Формулювання робочої гіпотези.
- 5.Розробка програми експерименту та визначення його тривалості.
- 6.Обрати базу проведення дослідження.
- 7.Визначити етапи дослідження та їх терміни.
- 8.Розробка методичної схеми проведення експерименту та визначення послідовності процедур.
- 9.Створення експериментальної ситуації, спостереження та контроль за нею.
- 10.Аналіз результатів (реального, пізнавального, фактичного, статистичного).

Література

- 1.Самойленко В.М., Топузов О.М., Вішнікіна Л.П., Діброва І.О. Дидактика географії : монографія (електронна версія)– К.: Ніка-Центр, 2013. – 570 с.
- 2.Ортинський В. Л. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. — К.: Центр учбової літератури, 2009. — 472 с.

3.Методологія, методика і методи організації науково-педагогічних досліджень // Методологія наукової діяльності : навч. посіб., вид. 3-тє, переробл. / за ред. Д.В. Чернілевсько- го, Вінниця : Нілан-ЛТД, 2012.

4.Основи науково-педагогічних досліджень: навчальний посібник / І. П. Аносов, М. В. Елькін, М.М. Головова, А. А. Коробченко. – Мелітополь : ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2015. – 218 с.
URL:<http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/3943/1/%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf>

5.Науково-педагогічне дослідження : навчальний посібник для магістрантів / Укладачі: Н.Н. Чайченко, О.М. Семенов, Л.М. Артюшкіна, О.М. Рудь. – Суми : СОІППО, 2015. – 190 URL:[c.http://www.soippo.edu.ua/images/](http://www.soippo.edu.ua/images/)

ПРАКТИЧНА РОБОТА № 5

ТЕМА: Проектування контролюючих теоретичних та практичних завдань для констатувальних експериментів

МЕТА: навчитись проектувати запитання та завдання для контролю та корекції знань і вмінь учнів.

ОБЛАДНАННЯ: шкільні підручники з географії, програми з курсів шкільної географії; методична література до курсів шкільної географії; шкільні атласи з географії; контурні карти з географії

Питання для обговорення (дати короткі відповіді)

- 1.Таксономія навчальних завдань у процесі формування географічних компетентностей.
- 2.Складові навчальних досягнень старшокласників.
- 3.Рівнева диференціація контролю навчальних досягнень.
- 4.Функції та принципи оцінювання.
- 5.Технологія складання тестів та проведення тестування учнів.
- 6.Компетентнісно орієнтовані завдання.

Завдання

- 1.Розробити питання та тестові завдання для констатуючого експерименту 1-го.
- 2.Розробити питання та тестові завдання для констатуючого експерименту 2-го порядку.

Література

- 1.Самойленко В.М., Топузов О.М., Вішнікіна Л.П., Діброва І.О. Дидактика географії : монографія (електронна версія)– К.: Ніка-Центр, 2013. – 570 с.
- 2.Ортинський В. Л. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. — К.: Центр учбової літератури, 2009. — 472 с.
- 3.Методологія, методика і методи організації науково-педагогічних досліджень // Методологія наукової діяльності : навч. посіб., вид. 3-тє, переробл. / за ред. Д.В. Чернілевсько- го, Вінниця : Нілан-ЛТД, 2012.
- 4.Основи науково-педагогічних досліджень: навчальний посібник / І. П. Аносов, М. В. Елькін, М.М. Головова, А. А. Коробченко. – Мелітополь : ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2015. – 218 с.

ПРАКТИЧНА РОБОТА № 6

ТЕМА: Навчальна технологія формування критичного мислення учнів

МЕТА: Вивчити зміст, структуру та методичні особливості курсу “Географія материків і океанів”

ОБЛАДНАННЯ:

- програми з курсів шкільної географії
- методична література до курсів шкільної географії
- плани-схеми уроків різних типів

Питання для обговорення (дати короткі письмові відповіді)

1. Види інформації та прийоми критичного сприйняття інформації
2. Основні методи і прийоми розвитку критичного мислення учнів на уроках.
3. Чинники та педагогічні умови формування критичного мислення
4. Дискусія як засіб формування критичного мислення учнів.

Питання для самостійного вивчення

1. Джон Дьюї та Бенджамін Блум про критичне мислення та його формування в учнів.

Завдання

1. За матеріалами Інтернет схарактеризувати технологію формування критичне мислення учнів.
2. Розробити та продемонструвати проведення фрагменту уроку із застосуванням технології формування критичного мислення учнів на уроках географії за навчальної програмою 11-го класу.

Література

1. Загальна методика навчання географії : Підручник [з грифом МОНМС України] / О.М. Топузов, В.М. Самойленко, Л.П. Вішнікіна. – К. : ДНВП "Картографія", 2012. – 512 с.
2. Дидактика географії : монографія (електронна версія) / В.М. Самойленко, О.М. Топузов, Л.П. Вішнікіна, І.О. Діброва. – К. : Ніка-Центр, 2013. – CD, ISBN 978-966-521-619-3. – 570 с.
3. Педагогічні технології: теорія та практика: Навчально-методичний посібник / За ред. проф. М.В. Гриньової – Полт. держ. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка. – Полтава, АСМІ: 2006. – 230 с.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 351 с.
5. Корнєєв В.П. Технології в навчанні географії / В.П. Корнєєв. – Х. : Основа, 2004. – 112 с.

ПРАКТИЧНА РОБОТА № 7-8

ТЕМА: Проблемне навчання географії

МЕТА: проаналізувати особливості застосування методів проблемного навчання на уроках географії.

ОБЛАДНАННЯ:

- додатки до педагогічної практики з географії;

- навчальні програми з географії для старшої школи.

Питання для обговорення (дати короткі відповіді)

1. Схарактеризуйте методи проблемного навчання географії (проблемного викладення навчального матеріалу, частково пошуковий, дослідницький).
2. На яких етапах уроку географії доцільно створювати проблемні ситуації? В який спосіб це можна зробити?
3. Вимоги до проектування проблемних завдань і запитань.
4. Техніка конструювання проблемних запитань і завдань.
5. Аналіз та самоаналіз результатів контролю як засіб корекції знань та формування адекватної самооцінки учнів.

Питання для самостійного вивчення

1. Методика проведення диспуту на уроці географії.

Завдання

1. Розробити 5 проблемних завдань або запитань для учнів 10-х класу.
2. Розробити 5 проблемних завдань або запитань для учнів 11-х класу.
3. Розробити та продемонструвати проведення фрагменту уроку із застосуванням проблемного викладення навчального матеріалу, використати власні спроектовані завдання.

Література

1. Загальна методика навчання географії : Підручник [з грифом МОНМС України] / О.М. Топузов, В.М. Самойленко, Л.П. Вішнікіна. – К. : ДНВП "Картографія", 2012. – 512 с.
2. Дидактика географії : монографія (електронна версія) / В.М. Самойленко, О.М. Топузов, Л.П. Вішнікіна, І.О. Діброва. – К. : Ніка-Центр, 2013. – CD, ISBN 978-966-521-619-3. – 570 с.
3. Педагогічні технології: теорія та практика: Навчально-методичний посібник / За ред. проф. М.В. Гриньової – Полт. держ. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка. – Полтава, АСМІ: 2006. – 230 с.
4. Корнєєв В.П. Технології в навчанні географії / В.П. Корнєєв. – Х. : Основа, 2004. – 112 с.
5. Топузов О.М. Проблемне навчання географії в школі: теорія і практика : монографія / О.М. Топузов. – К. : Фенікс, 2007. – 304 с.

ПРАКТИЧНА РОБОТА № 9

ТЕМА: Формування і розвиток емоційного інтелекту.

МЕТА: проаналізувати особливості застосування методів проблемного навчання на уроках географії.

ОБЛАДНАННЯ:

- підручники з географічних дисциплін
- програми педагогічної практики з географії
- програма з географії для загальноосвітніх шкіл

Питання для обговорення (дати короткі відповіді)

1. Емоційний інтелект як компонент професійної компетентності вчителя географії.

2. Розвиток емоційного інтелекту як запорука протидії професійному вигоранню вчителя географії.
3. Рефлексія як обов'язковий елемент професійної компетентності вчителя географії.
4. Особливості розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці.

Питання для самостійного вивчення

1. Становлення і розвиток поняття «емоційний інтелект».

Завдання

1. Розробити 3 завдання або запитань для учнів, що спрямовані на розвиток їхнього емоційного інтелекту для 10-го класу.
2. Розробити 3 завдання або запитань для учнів, що спрямовані на розвиток їхнього емоційного інтелекту для 11-го класу.

Література

1. Верітова, О. С. (2017) Проблема розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. Запоріжжя. (Вип. 56–57, с. 98-105).
2. Жигайло, Н., Стасюк, М. (2016). Роль емоційного інтелекту в процесі професійної освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, № 4, с. 87-97.
3. Рокитянська, Л. М. (2019). Генезис та сутнісний зміст концепту «емоційний інтелект». *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія Педагогічні науки: реалії та перспективи. (Випуск 66 : збірник наукових праць, с. 170-172).
4. Ракітянська Л. (2018). Становлення та розвиток поняття “емоційний інтелект”: історико-філософський аналіз. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Київ. № 3–4(56–57), с. 36–42.

ПРАКТИЧНА РОБОТА № 10

ТЕМА: Система засобів вивчення географії у старшій школі

МЕТА: формувати компетентність студентів щодо застосування засобів навчання географії у старшій школі.

ОБЛАДНАННЯ: електронні презентації, шкільні підручники з географії для старшої школи; структурно-логічні конспекти та опорні схеми з курсів географії старшої (профільної) школи тощо.

Питання для обговорення (дати короткі відповіді)

1. Систематизація засобів навчання географії.
2. Застосування комп'ютерного навчання географії.
3. Створення електронних презентацій та методика роботи з ними.
4. Використання Веб-ресурсів та матеріалів Інтернет географічного спрямування.

Питання для самостійного вивчення

1. Картографічне моделювання. Застосування елементів Гіс-технологій.

Завдання

1. Створити електронну презентацію до комбінованого уроку географії за навчальною програмою для 11-го класу (тема уроку за вибором студента)

3. Розробити 3 завдання контролюючого спрямування, що ґрунтуються на використанні Веб-ресурсів та матеріалів Інтернет.

Література

1. Вішнікіна Л.П. Графічне моделювання у навчанні географії / Л.П. Вішнікіна // Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. – Вінниця: Аскер, 2005. – № 14. – С. 12 – 15. – (Серія «Педагогіка і психологія»).
2. Вішнікіна Л. П., Хоменко Н. С. Використання гаджетів на уроках географії. *The 4th International scientific and practical conference “Modern science: innovations and prospects”* (January 10-12, 2022) SSPG Publish, Stockholm, Sweden. 2022. С. 413-419.
3. Дидактика географії / Самойленко В.М., Топузов О.М., Вішнікіна Л.П., Надтока О.Ф., Діброва І.О.: – К.: Педагогічна думка, 2014. – 586 с.
4. Загальна методика навчання географії: Підручник [з грифом МОНМС України] / О. М. Топузов, В.М. Самойленко, Л.П. Вішнікіна. – К.: ДНВП "Картографія", 2012. – 512 с.
5. Топузов О.М., Вішнікіна Л. П. Навчальні моделі – основа організації пізнавальної діяльності учнів на уроках географії / О.М. Топузов, Л.П. Вішнікіна та інш. // Рідна школа. – 2007. – № 9. – С. 47–49.
6. ГІС технології URL:<https://sites.google.com/site/geodidakt/gisvstup-roasnuvalna-zapiska>
7. Методика навчання фізичної географії України засобами комп'ютерних технологій URL:<http://dissert.com.ua/contents/18377.html>

КОНТРОЛЮЮЧІ МАТЕРІАЛИ

Контролюючі матеріали з дисципліни

«Методики навчання географії у старшій школі»

1. Сутність профільного навчання, мета і принципи організації профільного навчання географії. Старша профільна школа відповідно Концепції «Нової української школи» (НУШ).
2. Зміст, структура та основні завдання географічних профільних курсів в загальноосвітніх школах.
3. У чому полягає принцип диференціації навчання географії. Різновиди диференціації. Відмінність між диференціацією навчання та профільністю.
4. Розвиток профільного навчання у 20 ст. Сучасний етап розвитку профільного навчання.
5. Структура старшої школи в Україні. Нормативно-правова база профільного навчання географії.
6. Рівні вивчення курсів географічного змісту. Напрями профілізації.
7. Допрофільна географічна підготовка. Визначення особистісної готовності школяра до профільного навчання.

8. Навчально-пізнавальна діяльність учнів старших класів як особлива активізація їхніх органів відчуття. Домінантне значення пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання географії.
9. Види когнітивних процесів, їхній вплив на пізнавальну діяльність старшокласників у процесі навчання географії. Урахування особливостей когнітивних процесів при організації навчально-пізнавальної діяльності учнів при вивченні географії.
10. Види відчуттів, їхній вплив на пізнавальну діяльність старшокласників у процесі навчання географії. Принцип наочності у процесі навчання географії. Навести приклади.
11. Властивості сприйняття, його дидактичне значення. Урахування властивостей сприйняття при організації навчально-пізнавальної діяльності учнів при вивченні географії. Навести приклади.
12. Характеристика уваги, його роль в управлінні пізнавальною діяльністю. Організація уважності старшокласників організації їхньої навчально-пізнавальної діяльності під час вивчення географії. Навести приклади.
13. Особливості та закономірності процесів пам'яті, види пам'яті. Застосування різних видів пам'яті старшокласників при організації їхньої навчально-пізнавальної діяльності при вивченні географії. Навести приклади.
14. Мислення як когнітивний процес. Види мислення. Урахування особливостей мислення при організації навчально-пізнавальної діяльності старшокласників при вивченні географії. Навести приклади.
15. Психодидактичні характеристики мови як когнітивного процесу. Функції мови. Значення мови у процесі навчально-пізнавальної діяльності старшокласників. Види усного опитування як спосіб розвитку мовлення старшокласників. Навести приклади.
16. Мотивація навчальної діяльності. Роль мотивування навчально-пізнавальної діяльності старшокласників при вивченні географії. Прийоми мотивування: проблемний і компетентнісний підходи. Навести приклади.
17. Терміни і поняття щодо критичного мислення. Формулювання запитань різного рівня складності. Організація пізнавальної діяльності старшокласників на основі формування вміння запитувати. Техніка конструювання проблемних запитань і завдань. Навести приклади.
18. Сутність поняття «емоційний інтелект». Організація спілкування з старшокласників на засадах емоційного інтелекту у процесі навчання географії. Навести приклади.
19. Різновиди географічних графічно-знакових навчальних моделей та методичні особливості їх застосування. Навести приклади.
20. Методика використання графічно-знакових навчальних моделей при вивченні нового матеріалу та його закріпленні. Етапи географічного графічно-знакового навчального моделювання.
21. Класифікація форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів з географії у традицій режимі.

22. Сутність інтерактивного режиму навчання географії: парно-трійкова інтерактивна, кооперовано-групова та дискусійно інтерактивна форми організації.
23. Методика підготовки та проведення шкільних лекцій та семінарських занять.
24. Сучасні технології навчання географії (технологія проблемного навчання, технологія програмованого навчання, технологія сугестивного навчання, технологія застосування графічних структурно-логічних моделей тощо).
25. Систематизація засобів навчання географії. Застосування комп'ютерного навчання географії.
26. Географічні інформаційні технології. Створення мультимедійних засобів навчання географії.
27. Технологія складання тестів та проведення тестування учнів. Форми тестових завдань.
28. Організація дистанційного навчання учнів географії в Україні (Конференції в Zoom, гул класи).
29. Етапи педагогічного наукового дослідження. Методи педагогічного наукового дослідження теоретичного та експериментально-емпіричного рівня.
30. Технологія проведення педагогічного експерименту під час педагогічного дослідження з методики навчання географії.
31. Емоційний інтелект як компонент професійної компетентності вчителя географії.
32. Розвиток емоційного інтелекту як запорука протидії професійному вигоранню вчителя географії.
33. Рефлексія як обов'язковий елемент професійної компетентності вчителя географії.
34. Картографічне моделювання. Застосування елементів ГІС-технологій.
36. Вимоги до проектування проблемних завдань і запитань.
37. Техніка конструювання проблемних запитань і завдань.
38. Аналіз та самоаналіз результатів контролю як засіб корекції знань та формування адекватної самооцінки учнів.
39. Види інформації та прийоми критичного сприйняття інформації
40. Основні методи і прийоми розвитку критичного мислення учнів на уроках.
41. Чинники та педагогічні умови формування критичного мислення
42. Дискусія як засіб формування критичного мислення учнів.
43. Таксономія навчальних завдань у процесі формування географічних компетентностей.
45. Технологія складання тестів та проведення тестування учнів.
46. Компетентнісно орієнтовані завдання. Навести приклади.
47. Різновиди педагогічних експериментів за способом його здійснення.
48. Моделювання змісту і послідовності формування предметних географічних компетентностей з урахуванням змісту чинних навчальних програм, освітніх потреб та індивідуальних освітніх траєкторій учнів.

49. Схарактеризуйте предмети профільного навчання: базові, профільні та курси за вибором.
50. Методи педагогічного наукового дослідження експериментально-емпіричного рівня.
51. Технологія проведення педагогічного експерименту.
52. Нетрадиційні види компетентісно-формувальних уроків географії
53. Застосування на компетентісно-формуальному уроці географії елементів навчальних технологій
54. Диференціація компетентісно-формувальних уроків географії
55. Стил ь взаємодії вчителя та учнів у процесі навчання географії.
56. Мотивація навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання географії.
57. Психодидактичні засади застосування географічного навчального моделювання
58. Психодидактичний підхід до конструювання та застосування підручника географії.
59. Суть психолого-педагогічних теорій навчальної діяльності, на які має спиратися вчитель географії під час проектування та організації навчально-пізнавальної діяльності учнів.
60. Інклюзивна освіта у старшій школі.

Варіант I

I рівень

1. Дидактичні види контролю навчання це - ... (1 бал)
- А) усний;*
- Б) поточний;*
- В) підсумковий;*
- Г) фронтальний.*
2. Організаційні форми контролю? (1 бал)
- А) усний;*
- Б) поточний;*
- В) індивідуальний;*
- Г) фронтальний.*
3. Способи контролю? (5 балів)
- А) усний;*
- Б) поточний;*
- В) письмовий;*
- Г) графічний.*
4. Контроль навчальних досягнень учнів це – ? (1 бал)
- А) перевірка + пояснення нового матеріалу;*
- Б) перевірка + оцінювання навчальних досягнень учнів;*
- В) перевірка + оцінювання вмотивованості учнів;*
- Г) оцінювання + корегування знань учнів.*

II рівень

5. Співставте визначення? (2 балів)

А) Типи контролюючих завдань за рівнем складності:

Б) Функції перевірки та оцінювання (контролю) навчальних досягнень учнів:

В) Типи тестових завдань:

Г) Форми тестових завдань:

1. – зорієнтовані на: розпізнавання та відтворення знань з географії; визначення рівня сформованості географічних умінь; рівень аналізу і синтезу географічних об'єктів вивчення; оперування з географічними знаннями у практичній діяльності.

2. – діагностична, мотиваційна, стимулююча, освітня, коригувальна, розвивальна, контролююча, інформаційна, виховна

3. – репродуктивні, продуктивні, проблемні, творчі.

4. – закрита та відкрита; завдання на визначення відповідності елементів одної множини елементам іншої; завдання на встановлення правильної послідовності, завдання із застосуванням графічно-картографічних зображень.

6. Поставте у правильному послідовності макрокомпоненти уроку формування і застосування нових знань? (2 балів)

А. Узагальнювання й систематизування географічних знань учнями

Б. Вивчення нового матеріалу (формування предметних географічних компетентностей)

В. Коментування домашнього завдання

Г. Перевірка рівня розуміння учнями нового навчального матеріалу уроку.

Д. Підготовка учнів до навчально-пізнавальної діяльності.

Е. Підбивання підсумків уроку (результатів оцінювання навчальної діяльності учнів упродовж уроку)

III рівень

7. Назвіть головні ознаки компетентісно-орієнтованих завдань. Наведіть 2 приклади таких завдань (4 балів).

Варіант II

I рівень

1. Контроль навчальних досягнень учнів це – ? (1 бал)

А) перевірка + пояснення нового матеріалу;

Б) перевірка + оцінювання навчальних досягнень учнів;

В) перевірка + оцінювання вмотивованості учнів;

Г) оцінювання + корегування знань учнів.

2. Способи контролю? (5 балів)

А) усний;

Б) поточний;

В) письмовий;

Г) графічний.

3. Організаційні форми контролю? (1 бал)

А) усний;

Б) поточний;

В) індивідуальний;

Г) фронтальний.

4. Дидактичні види контролю навчання це - ... (1 бал)

А) усний;

Б) поточний;

В) підсумковий;

Г) фронтальний.

II рівень

5. Поставте у правильному послідовності макрокомпоненти уроку формування і застосування нових знань? (2 балів)

А. Узагальнювання й систематизування географічних знань учнями

Б. Вивчення нового матеріалу (формування предметних географічних компетентностей)

В. Коментування домашнього завдання

Г. Перевірка рівня розуміння учнями нового навчального матеріалу уроку.

Д. Підготовка учнів до навчально-пізнавальної діяльності.

Е. Підбивання підсумків уроку (результатів оцінювання навчальної діяльності учнів упродовж уроку)

6. Співставте визначення? (2 балів)

А) Типи контролюючих завдань за рівнем складності –

Б) Функції перевірки та оцінювання (контролю) навчальних досягнень учнів:

–

В) Типи тестових завдань –

Г) Форми тестових завдань: –

1. – зорієнтовані на: розпізнавання та відтворення знань з географії; визначення рівня сформованості географічних умінь; рівень аналізу і синтезу географічних об'єктів вивчення; оперування з географічними знаннями у практичній діяльності.

2. – діагностична, мотиваційна, стимулююча, освітня, коригувальна, розвивальна, контролююча, інформаційна, виховна

3. – репродуктивні, продуктивні, проблемні, творчі.

4. – закрита та відкрита; завдання на визначення відповідності елементів одної множини елементам іншої; завдання на встановлення правильної послідовності, завдання із застосуванням графічно-картографічних зображень.

III рівень

7. Назвіть головні ознаки проблемних завдань. Наведіть 2 приклади таких завдань (4 балів).

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

Основна:

1. Дидактика географії : монографія (електронна версія) / В.М. Самойленко, О.М. Топузов, Л.П. Вішнікіна, І.О. Діброва. – К. : Ніка-Центр, 2013. – CD, ISBN 978-966-521-619-3. – 570 с.
2. Загальна методика навчання географії: Підручник [з грифом МОНМС України] / О. М. Топузов, В.М. Самойленко, Л.П. Вішнікіна. – К.: ДНВП "Картографія", 2012. – 512 с.
3. Максимюк С. П. Педагогіка [Текст] : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. П. Максимюк. - К. : Кондор, 2005. - 666 с.
4. Малафіїк І. В. Дидактика новітньої школи [Електронний ресурс] : навч. посіб. для студентів ВНЗ / І. В. Малафіїк. – Київ : Слово, 2015. – 630 с.

Додаткова:

1. Вішнікіна Л. П., Хоменко Н. С. Використання гаджетів на уроках географії. *The 4th International scientific and practical conference "Modern science: innovations and prospects"* (January 10-12, 2022) SSPG Publish, Stockholm, Sweden. 2022. С. 413-419.
2. Власова О.І. Педагогічна психологія: Навчальний посібник для студентів вищих навчальн. закладів. – Київ: Либідь, 2005. – 400 с.
3. Викладання дидактики географії : Навчальний посібник / В.М. Самойленко, Л.П. Вішнікіна, І.О. Діброва. – К.: ДЛ «Прінт Сетвіс», 2016. – 240 с.
4. Гельфман Э.Г., Холодная М.А. Психодидктика школьного ученика. Интеллектуальное воспитание учащихся. – Москва - Санкт-Петербург: ПИТЕР, 2006. – 383 с.
5. Дефініції дидактики географії : понятійно-термінологічний словник (електронна версія) / В.М. Самойленко, Л.П. Вішнікіна, І.О. Діброва. – К. : Ніка-Центр, 2013. – CD (214 Мб), ISBN 978-966-521-349-9. – 334 с.
6. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. – Київ: Видавничий дім «Слово», 2004. – 616 с.
7. Савчин М. В. Педагогічна психологія: навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2007. – 424 с.
8. Ситаров В. А. Теория обучения. URL: http://stud.com.ua/57061/pedagogika/teoriya_navchannya
9. Проблеми викладання географії у школі: Конспект лекцій /укл. Кирилюк С. М. – Чернівці: Чернівецький національний університет, 2011, 124с. URL: http://collectedpapers.com.ua/problems_teaching_geography_schools
10. Савчин М. В. Педагогічна психологія: навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2007. – 424 с.
11. Ситаров В. А. Теория обучения. URL: http://stud.com.ua/57061/pedagogika/teoriya_navchannya

Інформаційні ресурси

1. Чинні шкільні навчальні програми з географії. URL: <https://osvita.ua/school/program/program-5-9/56127/2>
2. Державний стандарт повної загальної середньої освіти. Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 року. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/
3. Загальна середня освіта, Сайт МОН України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/zagalna-serednya-osvita>
4. Позашкільна освіта, Сайт МОН України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/pozashkilna-osvita>
5. Освітній портал «Педагогічна преса» URL: <https://mon.gov.ua/ua>
6. Освітня програма ЗВО. URL: <https://pstu.edu/wpcontent/uploads/2019/>