

Чайка В. М.,
доктор педагогічних наук, професор,
декан факультету педагогіки і психології,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль
chaikavm2704@gmail.com

Писарчук О. Т.
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри
педагогіки та методики початкової та дошкільної освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль
pysarchukoksana04@gmail.com

УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ДИДАКТИКО- ТЕХНОЛОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТА ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Структурні зміни у вищій професійній освіті зумовили необхідність розв'язання низки проблем, що пов'язані з удосконаленням процесуального забезпечення фахової підготовки майбутнього вчителя. Відповідно до нормативних документів із розроблення галузевого стандарту вищої освіти основними принципами побудови освітнього процесу є: цілеспрямованість, прогностичність, технологічність, діагностичність, неперервність. В основу розроблення технологічного забезпечення процесу підготовки необхідно покласти здобуття студентами дидактико-технологічних компетентностей як основу формування їх фахової компетентності вчителя.

Наша позиція щодо визначення сутності поняття «компетентність» збігається з думкою представників НАПН України про те, що «компетентність» – динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою / навчальною програмою [2].

З огляду на те, що компетентність визначають як інтегровану якість, що охоплює обізнаність людини, її досвід та ціннісне ставлення, є підстави вважати сформованість дидактико-технологічної компетентності майбутнього вчителя як складову професійної компетентності.

У психолого-педагогічній літературі достатньо повно досліджено питання, пов'язані із формуванням різного виду професійних знань й вмінь як ознаки готовності до реалізації професійних функцій. Ураховуючи результати наукових пошуків В. Бондара, В. Загвязинського, І. Зязюна, В. Кременя, А. Маркової, О. Мороза, О. Савченко та інших науковців було сформульовано мету дослідження як обґрунтування змісту, форм, методів, психологічних механізмів розвитку дидактико-технологічної компетентності вчителя в процесі його професійної підготовки та діяльності в закладі загальної середньої освіти.

Аналіз традиційних підходів до розвитку дидактико-технологічних компетентностей педагога як основи його пізнавальної активності, вивчення рівня готовності до дидактико-технологічного забезпечення освітнього процесу, а також урахування завдань, які постають перед школою на сучасному етапі її розвитку, дали змогу розробити комплекс заходів з подальшого підвищення ефективності формування дидактико-технологічних знань та умінь учителів.

Основою здійснення педагогічної діяльності є підсистема дидактико-технологічних знань і вмінь. Глибоке пізнання за допомогою дидактико-технологічних знань і вмінь освітнього процесу означає відповідно високий рівень активності суб'єкта, розвиток його мотивації, здібностей, якостей мислення. Мета навчання у ЗВО – це не тільки нагромадження знань та вмінь, але й збагачення досвідом практичної діяльності, творчості, формування механізмів самоорганізації, самоосвіти, самореалізації особистості.

Результати емпіричного дослідження свідчать, що у вищій школі необхідно значно підвищити практичну підготовку вчителя до конкретної професійної діяльності, і, по можливості, максимально скоротити в часі період професійної адаптації. Це означає, що треба так організувати навчальний процес у вищій школі, щоб студенти пройшли всі етапи професійного становлення, необхідні для формування початкового досвіду педагогічної діяльності, системи її самоорганізації.

Основне завдання підготовки полягає не тільки у формуванні теоретико-методологічних основ професійної діяльності й усвідомленні суперечливості педагогічних процесів, але й синтезуванні психолого-педагогічних знань для теоретичного обґрунтування сутності будь-якого педагогічного явища чи факту, технологічного забезпечення професійної діяльності.

Основою здійснення педагогічної діяльності є сформованість відповідних дидактико-технологічних знань і умінь. Уміння як здатність виконувати складну комплексну дію на основі засвоєних знань, навичок і практичного досвіду означає володіння складною системою психічних і практичних дій, необхідних для доцільної організації діяльності за допомогою сформованих у суб'єкта знань і навичок. Структура педагогічної діяльності, результати аналізу психолого-педагогічної літератури [12] і практики роботи вчителів і керівників закладів загальної середньої освіти дають змогу розробити групи знань і вмінь, які забезпечують здійснення дидактико-технологічної діяльності вчителя і керівника загальноосвітнього навчального закладу.

Розроблений і апробований на практиці комплекс дидактико-технологічних знань та умінь став орієнтиром для визначення змісту підготовки студентів до досліджуваного феномена, орієнтиром їх самоосвітньої діяльності та набув свого розвитку в процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Таблиця 1

Комплекс дидактико-технологічних знань і вмінь для забезпечення ефективності професійної підготовки вчителя і його діяльності в закладі загальної середньої освіти

№ з/п	Класифікація знань і вмінь	Види знань і вмінь
1.	Дидактико-технологічні знання	<p>Теорія управління освітнім процесом</p> <p>Принципи моделювання педагогічної діяльності (системність, прогностичність, моделювання результатів усвідомленість)</p> <p>Основні компоненти дидактико-управлінської діяльності: цілепокладання, цілездійснення, аналіз результатів</p> <p>Цикл управлінської діяльності та його основні компоненти: планування, організація, стимулювання, контроль, регулювання діяльності і аналіз результатів</p> <p>Основи діагностики і планування педагогічної діяльності (тактичне і стратегічне) і навчально-виховного процесу (тематичне, поурочне)</p> <p>Дидактичні знання і вміння у процесі організації педагогічної діяльності та управління навчанням</p> <p>Психологічні механізми педагогічної діяльності.</p> <p>Педагогічне діагностування, виявлення причин недостатньої ефективності педагогічної діяльності</p>

		<p>Моделювання і визначення умов нормального функціонування професійної діяльності</p> <p>Програмування засобів і дій досягнення цілей педагогічної діяльності</p> <p>Самоаналіз і самооцінка результатів педагогічної діяльності</p> <p>Критерії оцінки ефективності і якості роботи вчителя і керівника закладу загальної середньої освіти</p>
2.	Діагностико-прогностичні уміння	<p>Діагностувати освітній процес, встановлювати причини його недостатнього функціонування</p> <p>Діагностувати зміст професійної діяльності, її основні компоненти</p> <p>Розробляти діагностичні програми самопостереження, самоаналізу і самооцінки освітнього процесу</p> <p>Співвідносити поставлену мету з реальними умовами діяльності, в яких буде здійснюватися її досягнення</p> <p>Виділяти умови, найбільш значущі з погляду досягнення мети діяльності</p> <p>Здійснювати самоаналіз і самооцінку результатів професійної діяльності</p> <p>Приймати обґрунтовані самоуправлінські рішення</p> <p>Зіставляти результати діяльності з критеріями ефективності</p> <p>Визначати перспективи вдосконалення дидактико-управлінської діяльності, переводити її на більш високій, якісний рівень</p>
3.	Самоаналітичні уміння	<p>Аналізувати результати власної професійної діяльності на основі об'єктивних критеріїв оцінювання (навчальні успіхи учнів, оцінка представниками педагогічного колективу, колегами) та суб'єктивних відчуттів</p> <p>Сформувати професійний ідеал, який би слугував еталоном для порівняння й оцінки власної діяльності та професійно-особистісних якостей</p> <p>Здійснювати вибір цілей самоаналізу і вивчення основних об'єктів педагогічної діяльності (мотивів, цілей, ціннісних орієнтацій, змісту, засобів, результатів навчання)</p> <p>Визначати ступінь досягнення на уроці освітніх, виховних і розвивальних цілей</p> <p>Визначати ступінь реалізації принципів навчання як основи його управління</p> <p>Оцінювати правильність вибору засобів досягнення цілей навчання, уроку і педагогічної діяльності: а) змісту навчального матеріалу; б) методів, прийомів і форм навчання; в) наочно-технічного обладнання</p> <p>Здійснювати самоаналіз на всіх етапах процесу</p>

		професійної діяльності: під час проектування (планування); у процесі організації; після його здійснення (ретроспективний аналіз)
		Встановлювати причини недостатнього функціонування педагогічної діяльності й освітнього процесу
4.	Самоорганізаційні вміння	Усвідомлювати внутрішню альтернативність управлінських (педагогічних) рішень
		Узгоджувати свої індивідуальні можливості з вимогами професійної діяльності
		Визначати і корегувати зміст дидактико-управлінської діяльності на основі усвідомлених процесів цілепокладання і цілездійснення
		Усвідомлювати свої стани і завдання діяльності
		Обґрунтовувати способи перетворення вихідної ситуації, оцінювати одержані результати, вносити корективи у власні дії
		Встановлювати взаємодію між окремими компонентами системи педагогічної діяльності, регулювати їх
		Узагальнювати інформацію про успішність діяльності на основі її об'єктивних і суб'єктивних критеріїв
		Переформульовувати задану мету і завдання діяльності у суб'єктивні поняття і уявлення
		Виділяти умови, найбільш значущі з погляду досягнення мети діяльності
		Економно і швидко знаходити засоби і способи здійснення дій із вирішення завдань діяльності
		Планувати і програмувати свої дії відповідно до мети професійної діяльності і процесу навчання
		Самостійно здійснювати необхідні зміни у власній діяльності

Оволодіння дидактико-технологічними знаннями і вміннями сприятиме розвитку в майбутнього вчителя зацікавленості в пізнанні педагогічних явищ і процесів, умінь регулювати власну діяльність на уроці. Уже на початках оволодіння педагогічною теорією і практичними вміннями (під час неперервної практики, вивчення курсу «Вступ до педагогічної професії») необхідно прагнути до того, щоби студенти усвідомили: одного бажання досягти успіху в професійній діяльності замало. З'ясовано, що «цікавий» зміст навчального матеріалу чи «ефектні» прийоми педагогічного впливу «виникають» не як випадок чи натхнення, а внаслідок попередньої цілеспрямованої підготовки вчителя. Досягнення поставленої дидактичної мети стає можливим за умови дотримання чіткої

логіки навчального процесу, забезпечення оптимальної взаємодії між його основними компонентами, формування мотивації учіння, визначення тактики і стратегії навчання. Таким чином формується переконання: ніщо не виникає без достатніх умов, вибір будь-якого педагогічного рішення завжди повинен спиратися на об'єктивний аналіз-оцінку конкретних умов. У професійній діяльності не повинно бути необґрунтованих дій: за кожне легковажне, непродумане рішення чи дію педагог карається недовірою до себе з боку учнів, внутрішнім неспокоєм, невдоволенням результатами власної роботи, недосягненням основних навчально-виховних цілей.

Водночас, під час аналізу реальної практики майбутні педагоги усвідомлюють, що «провалити» урок можна і в тому разі, коли не зроблено «грубих» помилок. Часто учитель начебто правильно будує урок, усвідомлюючи взаємозв'язок між його етапами, цікаво пояснює зміст нового навчального матеріалу. Але цього іноді замало. Причиною «провалу» в педагогічній діяльності часто є його шаблонні, хоча, на перший погляд, правильні дії, не позбавлені внутрішньої логіки рішення. «Маленькі» шаблони (перевірити домашнє завдання, щоб поставити бали, запропонувати учням самостійне виконання вправи без належного цілепокладання, пояснити новий навчальний матеріал без достатньої мотивації учіння тощо) породжують великі наслідки. Ніщо так не шкодить, як шаблон. Він завжди пов'язаний з небезпекою формальної реалізації професійних функцій. Це сприяє тому, що за останні роки вчитель сприймає педагогічну теорію і практику як явища догматичні і не завжди зрозумілі.

Як свідчать результати дослідження, вже перший досвід професійної діяльності під час педагогічної практики переконує студентів, що багато помилкових рішень (некоректне формулювання цілей уроку, неузгодженість між метою і типом уроку, методом і формою організації навчання, відсутність взаємозв'язків між компонентами змісту навчального матеріалу, слабе розуміння навчальних можливостей учнів) можна було уникнути, якби майбутні педагоги були ознайомлені з відомими в теорії правилами, конкретними схемами-варіантами процесу навчання. Тому пошукову роботу студентів необхідно спрямовувати на вивчення цих аспектів діяльності вчителя, формувати бажання познайомитися з елементарними прикладами і методичними прийомами, виховувати потребу систематично вивчати педагогічну теорію. Знання типових ситуацій і методичних прийомів часто допомагає правильно оцінити

конкретні умови навчання, вибрати адекватний ситуації план, прийняти оптимальне рішення.

Необхідно виокремити наявність особливо сприятливих зовнішніх і внутрішніх умов для розвитку пізнавальних потреб студентів і формування в них дидактико-технологічних знань та вмінь саме під час проходження практики, оскільки знання безпосередньо пов'язані з їх практичними досягненнями, тобто результативністю діяльності. Водночас педагогічна теорія і практика переконливо відкриває відносне, а не абсолютне значення засвоєних знань у професійній діяльності. Те, що в одній ситуації є основним, визначальним, в іншому випадку (часто вже на наступному етапі уроку) стає другорядним. Відомо, що у професійній діяльності дотримуватися одного правила часто означає порушувати інше – виконати їх в один і той же час просто неможливо. Наприклад, перед поясненням нового навчального матеріалу в одній ситуації педагог повинен забезпечити повторення раніше вивченого матеріалу для його закріплення, в іншому – здійснити повторення, щоб «підвести» учнів до більш свідомого розуміння змісту нового матеріалу; в одному випадку треба орієнтуватися на найвищу межу розумових можливостей учнів («зону найближчого розвитку» за Л. Виготським), в іншому – спрощувати навчальний матеріал, постійно повторювати основні правила і поняття. Яким чином діяти? Що в конкретній ситуації вважати основним, а що другорядним? Результати нашого дослідження показують, що навіть висока теоретична підготовленість випускників не дає змоги досягти безпомилковості дій. Правила навчання, як відзначав А. Дістервег, не можна тлумачити і виконувати формально, механічно [1]. В. Сухомлинський стверджував, що «немає ні однієї педагогічної закономірності, немає ні однієї істини, яка була б абсолютно однаково застосована до всіх дітей» [9, с. 7].

У процесі професійної підготовки педагога (під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін) необхідно акцентувати увагу на тому, що професійні дії вчителя обумовлені насамперед дидактичною метою, логікою навчального процесу, особливостями конкретної ситуації, співвідношенням основних його компонентів. Майбутньому педагогу необхідно враховувати логіко-психологічну сутність указаних правил, не відривати їх одне від одного.

Для професійного зростання необхідно прагнути до того, щоб навчити майбутнього вчителя самостійно використовувати дидактико-технологічні знання й навички, вибирати оптимальне педагогічне рішення в умовах практичної діяльності. На основі нашого дослідження можна стверджувати,

що під час формування дидактико-технологічних знань та вмінь важливо оволодіти прийомами порівняльного мислительного аналізу (уміння знаходити відмінності в подібних дидактичних явищах і подібність у зовнішньо відмінних). Крім цього, в осмисленні навчальної інформації передбачено, щоб студенти використовували такі мислительні операції, як аналіз, порівняння, узагальнення, синтез, класифікація, систематизація, абстрагування. Формування вміння виділяти основне, суттєве (поняття, правила, закони, ідеї) доцільно здійснювати під час повідомлення студентам основних завдань вивчення теми, синтезування основних положень, понять, їх характеристик, порівняння суттєвих ознак з додатковими, другорядними або з близькими за змістом, аналізу причинно-наслідкових зв'язків. Так, наприклад, під час проведення лабораторно-практичних занять з педагогіки студенти вчаться синтезувати і диференціювати елементи методики розумового виховання, що є найбільш уживаними в процесі фізичного виховання учнів; основні компоненти процесу навчання за змістом діяльності вчителя й учнів; різні аспекти проблеми співвідношення навчання і розвитку особистості; зміст таких понять, як, наприклад, «процес», «процес навчання» і «навчальний процес». Під час проведення лабораторно-практичних занять перед студентами постають такі пізнавальні завдання: знайти ключові слова, смислові ряди, основні думки та ідеї у прочитаному тексті; поділити зміст навчального матеріалу підручника на теоретичний, емпіричний і практичний; створити план виступу, виразити в одному реченні основну ідею, сформулювати запитання до тексту та ін. Водночас прагнемо розвивати логічне запам'ятовування: формулювання установки на запам'ятовування матеріалу на тривалий період, організація діяльності, яка сприяє запам'ятовуванню: створення схем, опорних пунктів, конспектів, заповнення таблиць, моделювання окремих етапів уроку.

Результати експериментальної роботи свідчать, що наприкінці III семестру студенти впевнено знаходять загальні ознаки в ситуаціях з різними зовнішніми параметрами. Уміння порівнювати формує здатність узагальнювати педагогічний матеріал. Поступово майбутній учитель легко і природно усвідомлює поняття типового, наприклад, характерна побудова етапу уроку того чи іншого типу (мікроструктура уроку), типовий прийом; основні, найбільш суттєві характеристики та особливості конкретної ситуації.

Багато прикладів для такої роботи знайдено у педагогічній спадщині В. Сухомлинського. «У діяльності багатьох учителів часто трапляється така

ситуація: на попередньому уроці всі учні добре зрозуміли правило (визначення, закон, формулу, теорему), добре відповідали, наводили приклади, але на наступному – більшість із них відтворює вивчене невпевнено, нечітко, з помилками, а дехто навіть забуває зміст матеріалу попереднього уроку. Виявляється, що під час виконання домашнього завдання, багато учнів мали великі труднощі» [9, с. 47]. Так, студенти, аналізуючи ситуацію, її особливості, знаходять причини суперечливого явища, вказують шляхи розв'язання даної проблеми. У процесі спільної аналітичної діяльності майбутні вчителі з'ясовують, що зрозуміти – це не означає знати. Щоб оволодіти знаннями, необхідно їх осмислити. Тому під час формування нових знань в учнів важливим є етап спеціального осмислення нового навчального матеріалу, особливо зв'язків між фактами, явищами і закономірностями. Студенти самостійно формулюють основну вимогу до діяльності вчителя: чим ефективніша праця учня під час осмислення знань, тим менше часу і зусиль необхідно йому для виконання домашнього завдання.

Позитивний вплив на процес оволодіння дидактико-технологічними знаннями і вміннями має розвиток пам'яті студентів. Достатньо аргументованою є думка про те, що під час навчання у вищій школі майбутній учитель здебільшого спирається на точне запам'ятовування визначень, понять, правил, закономірностей. Є деякі викладачі, які стимулюють студентів саме до цього. Наше дослідження свідчить, що в навчальній діяльності майбутнього вчителя (61%) домінує механічне запам'ятовування, а не смислове, логічне. Не випадково, що ефективність практичної роботи випускників часто є низькою. Це наслідок того, що під час навчання у вищій школі майбутній педагог не запам'ятав на все життя, не зберіг міцно в пам'яті тих елементарних правил, закономірностей, вимог, «прописних істин», які є фундаментом професійних дій. Під час експериментальної роботи було запропоновано завдання, зміст яких треба відновити через 15 хвилин після показу моделі-схеми навчальної теми чи педагогічної ситуації з великою кількістю елементів. З'ясовано, що схеми з логічно-розміщеними елементами відтворюються в 4-5 раз швидше і з меншою кількістю помилок. Щоб розвивати пам'ять, доцільно пропонувати завдання для самостійного створення таких моделей, відтворення змісту тієї чи іншої теми у формі запитань-відповідей, структурування основних понять, упорядкування категоріального апарату педагогіки, фіксування основних проблемних питань.

Успіхи в педагогічній діяльності обумовлені дисципліною мислення і вимагають стійкої, інтенсивної уваги. Послідовною і цілеспрямованою роботою педагог може забезпечити успішність навчальної діяльності учнів, високий рівень сформованості вмінь і навичок, але достатньо послабити увагу, як результати попередніх зусиль зникнуть. Педагог, який досягає значних успіхів у професійній діяльності, відрізняється від інших не тільки більш глибоким розумінням законів теорії, але й здатністю до тривалої та активної концентрації уваги [11, с. 182].

Практична діяльність учителя, як свідчать результати нашого дослідження, формує вміння фіксувати не тільки окремі фактори чи «бачити» окремого учня, але й уміти розподіляти увагу на весь спектр навчального процесу. Досягти цього нелегко. Дослідження свідчить, що майбутній педагог під час пошуку і прийняття конкретного рішення «не бачить» усіх учнів, особливостей протікання їх пізнавальних процесів на етапах сприймання, осмислення, розуміння чи узагальнення навчальної інформації: із загальної кількості учнів (25-30 осіб.) в полі зору знаходяться лише 5-10. Це зовсім не означає, що вибірковість уваги і зумовлені нею помилки в практичній діяльності визначаються об'єктивними умовами. Навпаки, практика свідчить, що об'єктивні труднощі під час аналізу педагогічної ситуації розвивають у майбутніх учителів здатність в окремі моменти переключати увагу і перерозподіляти напрями мисленнєвого зосередження. Ця важлива професійна якість – «бачити» в складній педагогічній ситуації багато і достатньо глибоко – добре формується в умовах практичної роботи. В. Сухомлинський вважав, що здатність учителя розподіляти увагу, наприклад, під час пояснення нового навчального матеріалу, є фундаментом педагогічної майстерності. Він писав: «Учитель пояснює, наприклад, тригонометричні функції, але основна його думка – не про функції, а про учнів: він спостерігає, як працює кожний учень, які труднощі сприймання, мислення, запам'ятовування мають окремі вихованці» [9, с. 28].

У процесі експериментальної роботи враховано, що обмежений час на пошук і прийняття конкретного педагогічного рішення дисциплінує мислення. Тривалі сумніви і відкладання вибору «на потім» заборонені педагогові. За певні проміжки часу рішення обов'язково повинно бути прийнято і втілено в практику. Тому майбутнього педагога необхідно навчати раціонально розподіляти час, об'єктивно оцінювати його інтервали, а основне – долати нерішучість у виборі того чи іншого рішення. Водночас не треба забувати пораду В. Сухомлинського про те, що іноді

треба зачекати, не приймати рішення, надати можливість «відстоятися» почуттям. «Кожний раз, коли треба поговорити з учнем про його вчинок, в якому виявилися складні, суперечливі сторони його душі, я завжди відкладаю цю бесіду на декілька днів» [9, с. 9].

У процесі формування дидактико-технологічних компетентностей необхідно стимулювати у студентів розвиток уяви та здібностей передбачення, акцентувати увагу на тому, що будь-яке професійне рішення не повинно реалізовуватися тільки з розрахунку на вдачу; повинні бути зважені всі «за» і «проти». Надмірне фантазування, легковажність неприпустимі: необхідно приймати рішення, ураховуючи реальну ситуацію. Багато студентів-випускників втрачають час і сили на те, щоби подолати негативні хвилювання, які пов'язані зі спогадами про минулі упущення і втрати. Педагогові не завжди треба звертатися до думок типу «треба було...». Рішення прийнято і втілено, минулу ситуацію не повернеш, жаль про нереалізовані можливості даремний, а наступна ситуація потребує зосередження уваги на реальних упущеннях.

У процесі створення моделі уроку, вибору того чи іншого засобу навчання студентів треба навчати оперувати в уяві педагогічними поняттями-явищами (мета, метод, форма, прийом, навчальні можливості учнів), які ще «не відбулися». Тому ми спрямовували майбутніх фахівців на діяльність, яка забезпечувала можливість абстрагуватися від конкретного «розташування» основних компонентів процесу навчання і здійснювати прогностичний аналіз без опори на безпосереднє сприймання педагогічних явищ. Конкретний підхід до оцінки основних компонентів майбутнього процесу навчання і власної педагогічної діяльності вимагає передбачати майбутні події, рішення, ситуації, завдання. Це можливо здійснити тільки за умов динамічної оцінки дидактичного процесу, а не статичної, яка передбачає вивчення зовнішніх факторів, опору на зовнішні параметри ситуації (загальна навчальна активність учнів, основні методи і форми роботи та інше). Таку статичну оцінку-аналіз можна позитивно прийняти тільки на попередньому етапі тематичного планування. Отже, здатність аналізувати в мисленні результати освітнього процесу є однією з важливих умов ефективності професійної діяльності, її корегування. Особливістю прогностичного аналізу є необхідність постійного зіставлення майбутнім учителем своїх рішень (дій) з реакцією учнів, з їх пізнавальними діями.

Таким чином, у процесі оволодіння педагогічною теорією важливим завданням є не тільки формування знань з теорії виховання і навчання,

оволодіння дидактико-технологічними вміннями, але й розвиток інтелектуальних і розумових якостей особистості, професійного мислення, зацікавленості в пізнанні педагогічних явищ і фактів.

У процесі експериментальної роботи ми прагнули до варіативності занять за змістом і формою, оскільки майбутній учитель часто імітує побачене раніше. Знання рівня підготовленості аудиторії забезпечує можливість корегувати зміст і форми навчання від «класичних» лекцій і семінарів до лекцій-консультацій, лекцій-дискусій, проблемних семінарів, тренінгів, ділових ігор, аналізу уроків чи їх фрагментів.

Важливим елементом роботи з формування і розвитку комплексу дидактико-технологічних знань і вмінь є самоаналіз уроків, власної педагогічної діяльності під час педагогічної практики. Складання евристичних програм самоаналітичних і саморегуляційних дій у процесі лабораторно-практичних занять у школі дає змогу успішно знаходити причини тих чи інших педагогічних явищ, моделювати значущі умови педагогічної діяльності і створювати прогностичну програму її здійснення.

Таким чином, серед основних шляхів удосконалення навчального процесу у вищій педагогічній школі в контексті досліджувальної проблеми можна виокремити такі:

- 1) формування комплексу проблемних завдань вивчення теми;
- 2) виділення головного, суттєвого у змісті тем;
- 3) створення плану заняття і особистісної самоорганізації;
- 4) самостійний пошук необхідної інформації (підручники, посібники, електронні джерела);
- 5) демонстрування вибору того чи іншого варіанту діяльності;
- 6) забезпечення проблемно-пошукового характеру підготовки студентів;
- 7) розробка декількох варіантів однієї і тієї теми чи проблеми, порівняльний аналіз різних методичних розробок;
- 8) обґрунтування того чи іншого виду робіт, змісту навчання.

Важливим етапом становлення і розвитку дидактико-технологічних знань і вмінь (компетентностей) є практична робота в школі, дидактико-управлінська діяльність керівників закладів загальної середньої освіти, а також система підвищення кваліфікації й організація методичної роботи.

Сучасний керівник-освітянин, який прагне стати лідером у своєму колективі, повинен уміти кваліфіковано здійснювати дидактико-управлінську діяльність, визначати перспективи розвитку закладу, передбачати стратегію подальшого просування відповідно до його місії.

Він повинен цілеспрямовано впливати на свою команду заступників і вміти об'єднувати спільні зусилля колективу для досягнення поставленої мети. Досягти результату зможе тільки вмотивований керівник, який готовий узяти на себе відповідальність за роботу, ставить перед собою та колективом реальні цілі та докладає максимальні зусилля для їх досягнення. Це обов'язкові вимоги до професіоналізму сучасного керівника закладу освіти, ті особливі вміння, знання, моральні та психологічні якості, що становлять основу дидактико-управлінської компетентності керівника закладу загальної середньої освіти мають бути притаманні менеджеру освіти, фахівцю-управлінцю. Тому, на нашу думку, кваліфікаційні вимоги до сучасного керівника повинні враховувати відповідну модель дидактико-управлінської компетентності керівника.

Результати емпіричного дослідження, дані анкет, аналіз книг контролю директора і завуча школи свідчать про те, що дидактико-управлінська діяльність, здійснювана представниками шкільної адміністрації, часто немає конструктивних пропозицій та ефективних варіантів побудови освітнього процесу, уроку та інших форм організації навчання.

Невипадково вчителі в питанні оцінки дидактико-управлінської діяльності керівників школи висловлюють різні позиції щодо її організації. Результати опитування, анкетування, бесід, спостережень, свідчать, що вчителів-практиків умовно можна поділити на три групи за рівнями сформованості дидактико-технологічних знань і вмінь.

До першої групи належать вчителі, які мають високий рівень дидактико-технологічних знань і аналітичний спосіб мислення. Їх компетентність в галузі дидактичного забезпечення освітнього процесу знаходиться на рівні компетентності керівника закладу освіти. Характеризуючи якість роботи таких учителів, керівники відзначають їх дидактичну обізнаність, знання інноваційних методів і засобів навчання, добросовісність, прагнення допомогти іншим, ініціативність і творчість у роботі, об'єктивність в оцінці рівня роботи колег і результатів самостійної діяльності.

До другої групи належать учителі, які недостатньо володіють дидактичними знаннями і вміннями моделювати та організовувати освітній процес, аналізувати його результати. Рівень компетентності часто характеризується заниженою самооцінкою. Під час аналізу уроку повністю погоджуються з думкою директора, чи його заступником, не вміють зіставити, оцінити мету педагогічної діяльності. Вчителі цієї групи менш критичні і щодо діяльності своїх колег.

Третя група вчителів характеризується недостатніми дидактико-технологічними знаннями і вміннями. Рівень компетентності характеризується завищеною самооцінкою результатів роботи. Самоаналіз часто не об'єктивний, що свідчить про низьку продуктивність праці, рекомендації представників адміністрації школи не сприймають, не погоджуються з оцінкою результатів роботи.

Анкетування свідчать, що більшість учителів (64%) недостатньо компетентні в галузі дидактичного забезпечення освітнього процесу. Ця некомпетентність призводить до суб'єктивного аналізу педагогічної діяльності (занижена або завищена самооцінка).

Багато вчителів, які ввійшли до третьої групи (68,8%), необ'єктивно ставляться до дидактико-управлінської діяльності керівників шкіл, часто «ігнорують» виконання рекомендацій і пропозицій за підсумками педагогічного аналізу, що призводить до конфліктних ситуацій.

Під час дослідження означеної проблеми було також встановлено, що слабо сформовані в період навчання у ЗВО дидактико-технологічні знання і вміння, за відсутності чіткої організації роботи керівників ЗЗСО формуються стихійно. Це вимагає постійної уваги, тривалого часу, але не гарантує від помилок. Якщо врахувати, що методична робота в закладі освіти не націлена на розвиток цих компетентностей і що нерідко самі керівники школи аналізують роботу вчителя на рівні «здорового глузду», а не відповідно до вимог науки, то з'являється необхідність певним чином удосконалити в цьому напрямі підготовку педагогів.

Для того, щоб учителі постійно працювали над собою, формували дидактико-технологічну компетентність, необхідний комплекс заходів, який би охоплював:

- 1) відвідування і педагогічний аналіз уроків директором (завучем) школи;
- 2) проведення відкритих уроків керівниками шкіл;
- 3) проведення відкритих уроків учителями школи;
- 4) проведення взаємовідвідувань уроків колегами;
- 5) тиждень відкритих уроків вчителя-майстра;
- 6) показові уроки щодо впровадження передового педагогічного досвіду;
- 7) спостереження й аналіз педагогічної діяльності студентів-практикантів учителями з позиції власного досвіду і педагогічної науки;
- 8) курси підвищення кваліфікації (за умови їх позитивної спрямованості).

Запропонований комплекс заходів сприятиме розвитку критичного мислення вчителя, дидактико-технологічних знань і вмінь, формуванню психологічної установки на постійну самооцінку результатів власної професійної діяльності.

Таким чином, аналіз підготовки майбутнього фахівця у ЗВО і його практичної діяльності в ЗЗСО свідчить, що педагоги недостатньо володіють знаннями дидактичних основ пізнання, системним підходом до моделювання й аналізу навчального процесу, методами використання дидактичних знань в аналітичній діяльності, що знижує ефективність їх професійної діяльності. Зазначені недоліки пояснюються тим, що в умовах традиційного навчання, яке на сучасному етапі домінує в практиці підготовки вчителя, засвоєння нової інформації здійснюється на основі чуттєвого пізнання, під час якого важко розуміти майбутніми вчителями суперечливу природу педагогічних процесів, які є ядром дидактичних міркувань й аналізу. Слабке розуміння філософських категорій (сутність і явище, форма і зміст, причини і наслідки і т.п.) призводить до того, що студенти слабо засвоюють такі поняття як внутрішня і зовнішня структура уроку, структура методу як явище і сутність, макро- і мікро зв'язки в структурі уроку та ін. Досягнути реальних зрушень у формуванні дидактико-технологічних компетентностей можна на основі посиленої уваги до питань діалектичної теорії, а також теорії пізнання, формування вміння використовувати знання категорій і законів дидактики для розуміння освітніх реальностей, їх внутрішніх характеристик.

Варто зазначити, що в процесі вивчення навчальних дисциплін знання теорії слабо перетворюється в метод пояснення суперечливої природи освітніх процесів з позиції сучасних знань про них.

Недоліки в підготовці вчителів пов'язані з тим, що процес пізнання теорії і практики навчання реалізується в основному на індуктивній основі. Індукція як один із методів пізнання сприяє формуванню вмінь узагальнювати емпіричний матеріал у формі абстракцій. Також вони повинні «пройти» перевірку досвідом, тобто трансформуватися в практику пізнання.

Необхідно констатувати, що можливості формування дидактико-технологічних компетентностей (знань, умінь, досвіду) у майбутніх учителів і їх розвиток в навчальному процесі ЗВО закладені в структурі змісту багатьох навчальних дисциплін, але вони слабо реалізуються в силу різних причин. Основною серед них є низький рівень сформованості аналітичного складу розуму в студентів ще у період їх навчання в школі.

Ця ситуація призводить до того, що студентам важко засвоювати основні категорії і поняття навчальних дисциплін, розуміти зовнішню форму і внутрішню сутність основних об'єктів пізнання і т. п. Зустрівши опір сформованого у деякої частини студентів формального мислення, викладачі багатьох теоретичних дисциплін змушені спрощувати методичні процедури засвоєння знань студентами, що призводить не до розвитку, а до застою (деградації) мислення майбутніх фахівців. Лише досвідченим, творчим викладачам вдається трансформувати знання в переконання, в способи перетворювальної діяльності, забезпечити системне засвоєння знань найбільш здібною частиною студентів. Таким чином, аналітичні можливості багатьох навчальних дисциплін ще недостатньо реалізовані. Цьому не сприяють і такі активні форми навчання, як семінари, лабораторно-практичні заняття, виконання індивідуально-дослідних завдань, під час яких продовжує функціонувати репродуктивна діяльність і відповідне мислення.

Таким чином, реалізація кожного компонента професійної діяльності вчителя здійснюється на основі дидактико-технологічних знань й умінь. Визначені групи знань і вмінь формуються в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя, поглиблюються і розширюються за змістом і спрямованістю у процесі професійного становлення (методична робота, підвищення кваліфікації, участь в майстер-класах, вебінарах, тренінгах).

Розроблений і апробований на практиці комплекс дидактико-технологічних знань і вмінь є основою забезпечення ефективності професійної підготовки вчителя і практичної діяльності в закладі загальної середньої освіти, а також орієнтиром для визначення змісту його професійного розвитку.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні можливостей і потенціалу дидактико-технологічних знань і вмінь для формування самоосвітньої діяльності вчителів і керівників ЗЗСО.

Список використаних джерел

1. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей: Избр. пед. сочинения. М.: Учпедгиз, 1956. 374 с.
2. Національний освітній глосарій: вища школа / авт.-уклад.: В.М. Захарченко, С.А. Калашнікова, В.І. Луговий та ін.; за ред. В.Г. Кременя. 2-ге вид., переробл. і допов. Київ: Пляеди, 2014. 100 с.

3. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. К.: Вища школа, 2004. 286 с.
4. Пометун О. Компетентністний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 65–69.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация URL: www.humaties.edu.ru/db/msg/16830 (дата звернення: 03.06.2020)
6. Савченко О.Я. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка майбутнього вчителя. *Шлях освіти*. 2003. № 3. С. 2–6.
7. Селезньова Н.А. Качество высшего образования: опыт системного исследования. Оценка качества профессионального образования. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. С. 76–114.
8. Смирнова М.Є. Практика управління загальноосвітнім навчальним закладом: від функціонування до розвитку. Х.: Вид. група «Основа», 2013. 192 с.
9. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. К.: Рад. школа, 1984. 254 с.
10. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.
11. Чайка В. М. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: монографія / за ред. Г.В. Терещука. Тернопіль: ТНПУ, 2006. 27 с.
12. Чайка В., Писарчук О. Лідерські компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу: прогностичний аналіз. К.: ДП «НВЦ «Пріоритет», 2016. 52 с.