

3-й рівень – методична компетентність – готовність самостійно і творчо розв’язувати загальні навчально-методичні задачі у видозмінених ситуаціях з використанням загальних і самостійно перебудованих прийомів діяльності;

4-й рівень – методична культура – готовність творчо розв’язувати узагальнені навчально-методичні задачі в нестандартних навчально-методичних умовах.

Етапи формування навчально-методичної компетентності майбутнього вчителя математики можуть бути наступні: 1) діагностика сформованості професійно-методичної компетентності; 2) проектування цілей оволодіння професійно-методичною компетентністю; 3) введення, засвоєння і застосування нового навчального матеріалу для розв’язування навчально-методичних задач 1-го рівня по зразку, з використанням власних прийомів діяльності; 4) первинне узагальнення і застосування навчального матеріалу для розв’язування навчально-методичних задач 2-го рівня в стандартних ситуаціях; 5) узагальнення і систематизація навчального матеріалу, самоконтроль, самокорекція його засвоєння, застосування для розв’язування навчально-методичних задач 3-го рівня у видозмінених ситуаціях.

#### **Список використаних джерел**

1. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти /Оксана Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К.: «К.І.С.», 2003. С.20.
2. Сергеев И.С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: практическое пособие / И.С. Сергеев, В.И. Блинов. – М.: АРКТИ, 2007. С.50.

*Чайка В. М.,  
доктор педагогічних наук, професор,  
декан факультету педагогіки і психології,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка  
(м. Тернопіль)*

### **ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ДИДАКТИКО-ТЕХНОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ І ВМІНЬ ЯК ОСНОВИ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА**

Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена необхідністю вирішувати складні нестандартні завдання і суперечності, що виникли через реалізацію нових функцій педагога на рівні прийняття оперативних рішень, розробки альтернативних планів, мобільної їх корекції і традиційною системою

підготовки студентів, низьким рівнем сформованості в них альтернативного мислення.

Урахування завдань, які постають перед новою українською школою на сучасному етапі її розвитку спонукають до пошуку нових шляхів подальшого підвищення ефективності практичної підготовки майбутнього вчителя. Основою успішної практичної діяльності є підсистема дидактико-технологічних знань та вмінь – важливих компонентів професійної компетентності, оскільки глибоке пізнання освітнього процесу означає відповідно високий рівень активності суб'єкта, розвиток його мотивації, здібностей, якостей мислення. Однак мета навчання у ЗВО – це не тільки здобуття знань і 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 саморегуляції.

Основне завдання підготовки полягало 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, технологічному забезпеченні професійної діяльності.

Вивчення педагогічної теорії повинно сприяти розвиткові 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») прагнули до того, щоби студенти усвідомили: одного бажання досягти успіху в професійній діяльності замало. Було з'ясовано, що «цікавий» зміст навчального матеріалу чи “ефектні” прийоми педагогічного впливу “виникають” не як випадок чи натхнення, а внаслідок попередньої цілеспрямованої підготовки вчителя. З'ясовано, що 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 формувалося 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, як свідчив аналіз реальної практики, майбутні педагоги усвідомлювали, що «провалити» урок можна і в тому разі, коли не зроблено «грубих» помилок. Часто студенти спостерігали, як учитель «правильно» буде урок, усвідомлюючи взаємозв'язок між його етапами, цікаво пояснює зміст нового навчального матеріалу. Але цього було замало. Причиною «провалу» в педагогічній діяльності були 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) породжували великі наслідки. Ніщо так не шкодить, як шаблон. Він завжди пов'язаний з небезпекою формального виконання професійних функцій. Це сприяло тому, що за останні роки вчитель сприймав педагогічну теорію і практику як явища догматичні і не завжди зрозумілі.

Як свідчать результати дослідження, вже перший досвід професійної діяльності під час педагогічної практики переконував 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 пошукова робота студентів спрямовувалася на вивчення цих аспектів діяльності вчителя, формувалося бажання познайомитися з елементарними прикладами і методичними прийомами, виховувалися потреби систематично вивчати педагогічну теорію. Знання типових ситуацій і методичних прийомів допомагало 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 у студентів 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

було основним, визначальним, в іншому (часто вже на наступному етапі уроку) ставало другорядним. Відомо, що у професійній діяльності дотримуватися одного правила 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 з метою його закріплення, в іншому – здійснити повторення, щоб «підвести» учнів до більш свідомого розуміння змісту нового матеріалу; в одному разі треба орієнтуватися на найвищу межу розумових можливостей учнів («зону найближчого розвитку» за Л. Виготським), в іншому – спростувати 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 давала змоги досягти безпомилковості дій. Правила навчання, як відзначав А. Дістервег, не можна тлумачити і виконувати формально, механічно [1]. В. Сухомлинський стверджував, що «нема ні однієї педагогічної закономірності, нема ні однієї істини, яка була б абсолютно однаково застосована до всіх дітей» [4, 7].

Таким чином, серед основних шляхів удосконалення навчального процесу у вищій педагогічній школі в контексті практичної підготовки майбутніх педагогів доцільно визначити такі: формування комплексу проблемних завдань вивчення теми; виділення головного, суттєвого у змісті тем; створення плану заняття і особистісної самоорганізації; самостійний пошук необхідної інформації (підручники, посібники, електронні джерела); демонстрування вибору того чи іншого варіанту діяльності; забезпечення проблемно-пошукового характеру підготовки студентів; розробка декількох варіантів однієї і тієї теми чи проблеми, порівняльний аналіз різних методичних розробок; обґрунтування того чи іншого виду робіт, змісту навчання.

#### **Список використаних джерел:**

1. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей: Избр. пед. сочинения. М.: Учпедгиз, 1956. 374 с.
2. Джура О. Д. Особистісно орієнтована освіта в контексті освітніх технологій. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія*. 2013. Вип. 41(2). С. 132-143. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu\\_filos\\_2013\\_41\(2\)\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_filos_2013_41(2)_15).
3. Нова українська школа URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
4. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю. К.: Рад. школа, 1984. 254 с.
5. Чайка В. М. *Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: монографія / За ред. Г. В. Тернопіль. ТНПУ, 2006. 275с.*