

ВІДОБРАЖЕННЯ СТРУКТУРИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗМІСТОВО-ПРОЦЕСУАЛЬНОМУ ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

У статті висвітлюється проблема змістово-процесуального забезпечення дидактичної підготовки майбутнього вчителя, проміжним результатом якої виступає психолого-дидактична компетентність, а кінцевим – дидактична адаптивність і готовність до професійної діяльності. У змісті дидактичної підготовки майбутнього фахівця аналізується співвідношення інваріантної та варіативної складової, в основі якої – відповідність суспільно значущих і особистих запитів майбутніх учителів. Основу професійної підготовки складають дидактичні вміння майбутнього вчителя. У статті виділено та обґрунтовано систему дидактичних умінь, що відповідає структурі та функціям дидактичної діяльності вчителя; до її складу входять: проектувально-конструктивні, виконавські та аналітико-рефлексивні групи вміння.

Ключові слова: дидактична підготовка, змістово-процесуальне забезпечення дидактичної підготовки вчителя, інваріантна та варіативна складова змісту підготовки, дидактичні вміння, система дидактичних вмінь.

На сучасному етапі реформування університетської освіти, введення нової редакції державного стандарту загальної початкової освіти та забезпечення конкурентоспроможності випускників необхідною умовою отримання якісних результатів є дотримання оптимального співвідношення інваріантної та варіативної складових змісту фахової підготовки.

Аналіз підходів учених і практиків до побудови навчальних планів і навчальних програм підготовки фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів свідчить про досить великі розбіжності у їх структурі і предметно-змістовому наповненні. Унормування інваріантної частини навчальних планів здійснюється через систему стандартизованого змісту освітньо-професійних програм підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів "бакалавр", "спеціаліст", "магістр" у ВНЗ III-IV рівнів акредитації. Визначення достатнього знанійного і вмінневого тезаурусу на кожному з освітньо-кваліфікаційних рівнів дасть можливість усунути дублювання номенклатури і змісту навчальних дисциплін і вибудувати процес їх вивчення за концентричним і спіралеподібним принципами. Чітке визначення сфери компетенцій вчителя, його виробничих функцій і типових задач професійної діяльності, що закладені в освітньо-професійній характеристиці фахівця відповідного рівня і спеціальності як моделі його підготовки, диктує перелік комплексних інтегрованих умінь, формування яких задовольняли б відповідний рівень компетентності випускника ВНЗ. Відповідно до цих умінь освітньо-професійна програма розкриває місце і роль нормативних дисциплін навчального плану у системі їх вивчення. Блочно-модульний підхід як вихідний принцип змістової побудови програми створює підґрунтя для локальної (предметної), міжпредметної та трансверсальної (пересічної) інтеграції компонентів програмового змісту. Враховуючи специфіку побудови програм за модульним принципом, викладачеві необхідно звернути увагу на моделювання і конструювання змісту навчальних дисциплін відповідно до вимог комплексності у набутті студентами професійно значущих умінь. Складність

реформування інваріантної складової змісту підготовки фахівця і особливо її реалізації полягає у недостатній готовності значної частини викладачів бачити зміст конкретної дисципліни у загальній стратегії формування професійної компетентності випускника ВНЗ. Якщо інтегративні властивості змістового забезпечення підготовки ще певним чином враховуються на рівні міжпредметної інтеграції, то на рівні формування узагальнених структур виробничої діяльності майбутнього фахівця є певні труднощі. Традиційно дублювання навчального змісту при підготовці бакалаврів і спеціалістів мало місце у навчальних планах і програмах закладів різного рівня акредитації. Зараз існують певні розбіжності у підходах до необхідності включення тих чи інших локальних або інтегрованих курсів підготовки студентів-магістрантів. З метою усунення розбіжностей у нормативній частині змісту державні стандарти передбачають чітке визначення кількості і переліку змістових модулів. Зважаючи на різноманітність підходів до змістового наповнення кожного модуля навчальними елементами, яке здійснюється викладачами відповідних курсів, є можливість урізноманітнювати підходи до процесуального забезпечення викладання дисципліни і введення варіативної складової у зміст підготовки. Варіативне бачення викладачем змістового наповнення модуля спрямоване на реалізацію особистісно-орієнтованого підходу до підготовки фахівців. Воно обумовлене необхідністю врахування багатьох чинників перебігу навчального процесу і факторів, що пов'язані з особистістю викладача і студентів. Можливості варіативної побудови програм, які пов'язані із поглибленням або модифікаціями змісту відповідно до майбутньої спеціалізації фахівця, можуть бути реалізовані на рівні варіативної складової навчальних планів. Особливості запитів ВНЗ і регіонів, для яких здійснюється підготовка працівників, мають втілюватися у варіативній складовій стандартів вищої освіти і регламентуватися загальними нормативними документами щодо дотримання оптимального співвідношення інваріантної і варіативної складових освітньо-кваліфікаційної характеристики. Таким чином, збереження норми та інновації у змістовому забезпеченні фахової підготовки дозволить на загальнодержавному рівні регулювати процеси відповідності суспільно значущих і особистісних запитів майбутніх працівників під час їх навчання в педагогічних ВНЗ. Для досягнення цієї мети виникла потреба у:

- розробленні навчальних планів підготовки “бакалавра”, “спеціаліста”, “магістра”, які б враховували цілі і завдання підготовки фахівця відповідного рівня компетентності;
- створенні інваріантних типових навчальних і робочих програм нового покоління, побудованих на кредитно-модульній основі;
- розробленні пакету методичного забезпечення реалізації інваріантних навчальних курсів для уможливлення створення на їх основі варіативних засобів формування особистості майбутнього фахівця відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня.

Створені і відпрацьовані в сукупності та органічній єдності теоретичні, методичні та технологічні моделі, олюднені особистісно-орієнтованою педагогічною технікою, зможуть сприяти реалізації педагогіки та методики як науки і педагогічної технології та техніки як мистецтва.

Досліджуючи співвідношення вище визначених понять у контексті технологічного забезпечення підготовки майбутнього вчителя початкової школи, розглянемо питання щодо процесуальної характеристики його готовності до виробничої діяльності.

Висвітлення даного питання пов'язане із цілями і завданнями професійної підготовки вчителя, змістом його майбутньої діяльності, процедурами вибору оптимальних шляхів досягнення результату, контролем і корекцією результатів власної й учнівської праці. Аналіз сучасної літератури свідчить про те, що технологічний аспект розгляду питань, пов'язаних із становленням особистості вчителя, набуває значної ваги і значущості. Дослідження науковців, реальний стан педагогічної практики засвідчують, що

значний відсоток учителів початкової школи не готові до впровадження державних стандартів загальної початкової освіти, зважаючи на їх нову концептуальну основу побудови і рекомендацій щодо втілення. На це існують об'єктивні причини, що пов'язані із недостатньою матеріально-технічною базою шкіл, відсутністю навчально-методичної літератури, несвоєчасною підготовкою програм і підручників тощо. Суб'єктивний фактор, який безпосередньо впливає на виконання вимог стандарту, - це низький рівень готовності вчителя перебудувати власну діяльність на нових технологічних засадах. Вивчення причин такого стану свідчить про те, що уже на рівні підготовки майбутнього вчителя у стінах ВНЗ достатньою мірою не виконується завдання з набуття студентом такого рівня компетентності, який би гарантував відповідний рівень виконання загальнодержавних вимог навчання учнів початкової школи.

Протягом усього терміну навчання студент набуває професійних знань і вмінь, слабо осмислюючи власну навчальну діяльність, що призводить до недостатнього рівня практичної готовності. Якщо ж така і формується, то ступінь функціональності набутих знань та умінь носить фрагментарний характер.

Зміна парадигми початкової освіти висуває нові вимоги до вчителя, який повинен бути готовим до творчого використання власного досвіду і забезпечення орієнтації навчання і виховання на особистісний розвиток дитини. Цьому має бути підпорядкований державний стандарт вищої освіти – своєрідна модель підготовки вчителя нового зразка, що включає систему професійних умінь, оволодіння якими забезпечує готовність вчителя до розв'язання типових задач діяльності, що входять до складу виробничих функцій.

Професійні завдання педагога, що освоює нову технологію освіти, вимагають від нього нового ставлення до самого себе, проникнення у свій внутрішній світ, професійного самовдосконалення, відмови від авторитарного спілкування з дітьми. Реалізація такого підходу можлива за умов навчання у ВНЗ, яким передбачається превалювання інтересів становлення майбутнього педагога і орієнтацію на процес самовиявлення потенційних можливостей кожного з учасників навчального процесу.

Формування "Я-образу" майбутнього професіонала починається із процесу прийняття ним цілей і завдань професійної діяльності і створення власної траєкторії руху від мети навчання до результату. Ю. Васьков відзначає, що недоліком традиційної системи навчання є розмитість і невизначеність цілей, які проявляються у їх декларованості: всебічно та гармонійно розвивати, виховувати з урахуванням потреб і запитів особистості тощо. Виходячи з цього, необхідно зупинитись на конкретизації цілей процесу підготовки студента у визначених підсистемах. Так, у підсистемі "викладач-студент" головне навантаження з цілеспрямування процесу навчання здійснює викладач на основі нормативних документів, цілей і завдань конкретної дисципліни, мети і завдань конкретного навчального заняття. У зв'язку з цим хочеться привернути увагу до наступного.

Традиційні форми навчання у ВНЗ: лекції, семінарські, практичні, лабораторні заняття мають, як правило, чітку мету. Проблема тут полягає в ступені усвідомленості і прийнятті студентом мети викладача як власної, а це може відбуватися лише за умови розуміння її значущості для власного професійного становлення або зацікавленості змістом виучуваного. Інколи цілі викладача трансформуються у площину визнання їх студентами як особистої мети завдяки повазі до викладача, взаємних симпатій, значущості постаті викладача для того чи іншого студента. Але, як свідчить досвід роботи, аналіз психолого-педагогічної літератури станом на сьогодні, питання "привласнення" цілей професійної діяльності носить характер мозаїчності.

Формування навчального предмета пов'язане із визначенням його структури та змістового складу. Головним системотвірним елементом при визначенні структури

предмета є об'єкт вивчення та його причетність до майбутньої професії. Якщо навчальний предмет є науковою основою професійної діяльності, в основу його структури повинна кластися логіка відповідної науки; якщо предмет характеризує певні об'єкти, основу його структури складає їх класифікація; якщо навчальний предмет дає уявлення про майбутню діяльність, його структурування підкоряється послідовності основних етапів професійної діяльності. Структурування предмета нерозривно пов'язане з виявленням міжпредметних та внутрішньопредметних зв'язків, що проявляються у змісті лекційних та практичних занять.

Цілі навчального предмета мають бути сформульовані таким чином, щоб після закінчення теми можна було перевірити, чи засвоїли студенти відповідні знання та вміння на достатньому рівні. Достатність рівня сформованості знань та вмінь обґрунтовується розробниками програми через загальні та специфічні критерії (осмисленість, ґрунтовність, дієвість, системність тощо). Визначення вимог до знань та вмінь до кожної теми сприяє реалізації контрольної функції навчальних програм і є основою для відповідного планування змісту лабораторних, практичних та самостійних робіт.

Планування лабораторних та практичних робіт повинно здійснюватися відповідно до завдань курсу та дидактичних цілей практичної підготовки, що зазначені в освітньо-професійній програмі. У змісті лабораторних та практичних занять має бути відтворена програма формування професійних умінь студента (окремі технологічні карти навчальних занять).

Визначення змісту, обсягу та засобів контролю за самостійною роботою студентів відбувається у відповідності до кількості годин, відведених навчальним планом на даний вид роботи.

Н. Кузьміна вважає, що "діяльність учителя складається з певних елементів (дій), які взаємопов'язані і утворюють своєрідну структуру (систему і послідовність)". Розуміючи під системою сукупність взаємопов'язаних елементів, які утворюють певну цілісність і взаємодіють між собою, та узагальнюючи даний педагогічний досвід, пропонуємо до структури дидактичної діяльності, як основної складової педагогічної діяльності, включити такі функціональні компоненти у наступній послідовності:

ґностичний (основа професійної діяльності педагога) представлений системою загальнокультурних і спеціальних знань; передбачає вивчення вікових та індивідуальних особливостей вихованців, особливостей процесу і результату власної діяльності і діяльності учнів, її позитивних моментів і недоліків, управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів.

Проектувально-прогностичний включає уявлення, усвідомлення й орієнтацію на загальну мету, а також на перспективні завдання навчання і виховання, стратегію і способи досягнення результатів.

Конструктивний (усвідомлення конкретних навчально-виховних цілей як вчителем, так і учнями) передбачає конструювання вчителем власної діяльності і діяльності учнів у відповідності до навчально-виховних цілей оптимального використання методів, прийомів та форм організації навчального процесу.

Стимулюючо-мотиваційний (позитивна мотивація вчителя щодо власної педагогічної діяльності та учнів щодо навчальної діяльності) включає створення вчителем умов, які б сприяли формуванню у дітей інтересу та особистісної потреби у пізнавальній діяльності.

Інформаційний – передбачає змістове забезпечення навчально-виховного процесу озброєння вчителя та учнів інформацією з обов'язкових та додаткових джерел.

Розвивальний, що ґрунтується на поєднанні, взаємозв'язку і взаємозалежності навчання, виховання і розвитку особистості дитини.

Організаторський, що включає в себе не тільки організацію власне процесу навчання, а й самоорганізацію діяльності вчителя; опосередкований вплив учителя на самоорганізацію учнів.

Комунікативний – передбачає встановлення стосунків і забезпечення взаємодії з учнями, колегами, адміністрацією, а також ефективність спілкування з точки зору розв'язання педагогічних завдань.

Контрольно-регульовальний, який включає контроль і внесення певних корективів вчителем щодо навчальної діяльності учнів, а також самоконтроль власної педагогічної діяльності; отримання зворотного зв'язку між вчителем і учнями.

Оцінювально-результативний включає об'єктивне оцінювання продуктів діяльності учнів та адекватну самооцінку вчителем власної діяльності.

Основу дидактичної підготовки студентів до професійної діяльності складає система знань, умінь і навичок. Саме високим рівнем їх сформованості буде визначатися ефективність майбутньої педагогічної діяльності вчителя. Система дидактичних умінь є важливим структурним компонентом, ядром професійних умінь учителя.

Протягом тривалого часу між науковцями в педагогіці і психології точилися суперечки щодо природи і первинності вмінь та навичок. Так, біхевіористи вважали поняття "навичка" ширшим і тим, що включає в себе "знання" і "вміння". К. Ушинський теж вважав, що "у всякому вмінні, у вмінні ходити, говорити, читати, писати, лічити, малювати тощо навичка відіграє головну роль". Як показав аналіз психолого-педагогічної літератури, можна виділити декілька провідних точок зору щодо розуміння сутності і співвідношення понять "уміння" та "навички". К. Корнілов вважає уміння і навички тотожними, зазначаючи, що вміння – це не зовсім завершена навичка, а навичка – завершене вміння, що відбувається автоматично, без контролю свідомості. Є. Кабанова-Меллер, польський дидакт В. Оконь, М. Риков розглядали уміння як початковий етап в оволодінні тим чи іншим способом роботи, яке згодом може перейти у навичку. Точки зору про те, що вміння – це не повністю сформована, завершена навичка, дотримувались І. Каіров, Л. Шварц, П. Шимбір'юв. Таким чином, узагальнюючи думки вище згаданих науковців, можна зробили висновок про те, що навичка як поняття є ширшим за вміння.

Інші вчені вважають, що вміння включає в себе навичку і лише під впливом систематичних повторювань чи вправ уміння може поступово перетворитися в навичку, тобто в діяльність, яка виконується все меншими зусиллями, з меншою участю свідомості (В. Оконь). Але діяльність учителя не можна представити у вигляді сукупності, певного набору навичок автоматизованих, мало усвідомлюваних дій. До того ж поняття "навичка" не сумісне з творчістю, креативним мисленням, які, на сьогоднішній день, є визначальними у педагогічній діяльності. Тому дана точка зору зазнала критики з боку певного кола науковців, які відстоювали положення про те, що вміння є ширшим за навичку поняттям. Так, К. Платонов визначає уміння як складну властивість особистості, саме формування умінь він називає кінцевою метою педагогічного процесу. Є. Бойко вважав навичку автоматизованим компонентом уміння. З. Ходжава доводив, що вміння і навичка – це незалежні один від одного поняття. Відмінність умінь від навичок науковець пояснював тим, що вміння використовуються при розв'язанні задач, а навички – при відсутності яких би то не було задач. Поступово все більша кількість учених стала заперечувати думку щодо розуміння уміння як незавершеної навички, розглядаючи уміння як складне інтегративне утворення, доводячи залежність рівня розвитку умінь від якостей особистості, від характеру і змісту професійних знань, навичок і досвіду (Л. Спірін, М. Фрумкін).

Аналізуючи психолого-педагогічні дослідження науковців 80–90-х р.р., розглядаючи сутність поняття "уміння", можна виділити такі основні моменти: уміння – це свідоме

оволодіння діяльністю, включаючи її основні компоненти – цільовий, мотиваційний і операційний (О. Абдуліна); уміння передбачає чіткий самоконтроль, активність свідомості, оволодіння узагальненими способами виконання дій (М. Дьяченко, Л. Кандибович); уміння є більш рухомим у порівнянні з навичкою (К. Платонов, Г. Костюк, В. Бондар, О. Мороз); формування узагальненого характеру умінь з метою успішного розв'язання певних завдань у змінюваних умовах діяльності (З. Ходжава, Є. Мілерян); уміння – це глибоке усвідомлення виконання певних дій, що допускає можливість переходу у творчість (К. Платонов, Є. Мілерян, В. Бондар, О. Мороз, Л. Супрун).

Узагальнюючи даний досвід, можна визначити уміння як складне інтегративне педагогічне поняття, яке характеризується динамічністю, рухомістю, глибоким усвідомленням і узагальненням виконання певних дій в мінливих умовах діяльності з можливим переходом у творчість.

Дидактичні вміння складають основу професійної підготовки майбутніх учителів. Фундаментальні роботи Н. Кузьміної, О. Щербакова, Ф. Гоноболіна, М. Ляпіна, В. Сластьоніна, Л. Спірина, О. Абдуліної, С. Єлканова, С. Кисельгофа, З. Шварцмана, Д. Ніколенка визначили основні напрями щодо розв'язку проблем професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, а також місця і ролі у ній системи дидактичних умінь.

Виділяючи серед основних компонентів педагогічної діяльності гностичний, конструктивний, організаторський і комунікативний, Н. Кузьміна співвідносить їх з відповідними групами здібностей і вмінь. Доповнюючи структуру педагогічної діяльності Н. Кузьміної розвивальною, мобілізаційною, інформаційною, дослідницькою та орієнтаційною функціями, О. Щербаков як умову успішної реалізації даних функцій висуває високий рівень професійних знань і вмінь, і в першу чергу – дидактичних. Розглядаючи педагогічну діяльність як систему, яка складається з великої кількості педагогічних задач, Л. Спірін головною метою підготовки майбутнього вчителя вважає формування у нього певної сукупності знань, умінь і навичок. Саме рівень сформованості останніх, на думку вченого, визначатиметься здатністю до розв'язання педагогічних задач. О. Абдуліна виділяє особливу роль дидактичних умінь у загальній системі педагогічних умінь. У своїх дослідженнях педагог глибоко розглядає структуру і зміст загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів, визначаючи систему знань, умінь і навичок, необхідних учителю сучасної школи. Досліджуючи формування педагогічних умінь у студентів університетів до проходження педагогічної практик, С. Кисельгоф серед груп педагогічних умінь виділяє дидактичні, називаючи їх уміннями керівництва й управління навчальним процесом. До них належать: проєктувальні, конструктивні й уміння самостійної діяльності. Г. Костюк також відзначав пріоритетну роль дидактичних умінь для правильної організації навчальної діяльності учнів. Видатний український психолог підкреслював, що високорозвинені дидактичні вміння, з допомогою яких учитель може активізувати навчальну діяльність учнів, не можуть існувати без сформованої системи психолого-педагогічних знань. Продовжуючи думку Г. Костюка, Д. Ніколенко у розробленій ним професіограмі вчителя визначає не тільки систему і зміст теоретичних знань, а й пропонує свою систему педагогічних умінь і навичок, які складають основу педагогічної діяльності вчителя, виділяючи серед них як основу організації навчального процесу і дидактичні вміння. У розробленій В. Сластьоніним професіограмі вчителя теж особливе місце посідають дидактичні вміння. А. Алексюк, В. Бондар, А. Кендюхова вважають головним засобом систематизації дидактичних знань і вмінь майбутніх учителів методи навчання. З позиції вчених випливає, що методи навчання за їх розгляду стосовно категорії мети, засобу та результатів навчання

відповідають основним елементам процесу підготовки, здійснення і аналізу діяльності. Таким чином, дані елементи тісно пов'язані між собою та складають структуру, яка відповідає системі дидактичних умінь вчителя. В. Бондар, вивчаючи і досліджуючи питання підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності, особливо наголошує на цілеспрямованому і послідовному формуванні у студентів системи дидактичних умінь, основу яких складають аналітичні, конструктивні і виконавські.

Проблеми формування дидактичних умінь у майбутніх учителів, розподілу умінь за групами знайшли своє розв'язання у дослідженнях Б. Степанишина, М. Грищенко, Г. Застійної, Л. Сидоренкової, І. Іванченко, Н. Білокур, С. Усманової, Т. Шайденкової, Г. Крітініної та ін.

Глибокий аналіз та узагальнення накопиченого на сьогоднішній день психолого-педагогічного досвіду з даної проблеми дозволяє зробити висновок про те, що дидактичні вміння – це складні інтегративні психічні утворення, які об'єднують в собі професійні знання і навички, що реалізуються в усвідомлюваних педагогом розумових і практичних діях з можливим переходом їх у творчість, а також направлені на розв'язання дидактичних задач у постійно змінюваних умовах педагогічної діяльності (В. Бондар, І. Шапошнікова, М. Севастюк).

Дидактичні вміння утворюють гнучку динамічну систему, в основу якої покладено відповідність груп дидактичних умінь етапам навчального процесу (підготовчого, організації і здійснення діяльності вчителя і учнів, а також аналітичного). Відповідно до основних компонентів структури дидактичних умінь виділяються конструктивні, виконавські й аналітичні вміння (Н. Білокур та ін.). Підготовчому етапу навчального процесу відповідають конструктивні дидактичні вміння, серед яких виділяються проектувальні і власне конструктивні. Уміння другої групи характеризують виконавську діяльність учителя, до якої належать гностичні, організаторські та комунікативні вміння. Третю групу складають аналітичні вміння, які включають уміння аналізу й оцінювання здійсненої діяльності.

На наш погляд, система дидактичних умінь повинна повністю відображати структуру дидактичної діяльності вчителя, розкривати й уточнювати її функції. Тому пропонуємо відносно трьох основних етапів навчального процесу, перерахованих вище, визначити такі групи дидактичних умінь: проектувально-конструктивні, виконавські й аналітико-рефлексивні. До першої групи належать: гностичні (дидактичні вміння, які є інтеграцією загальнокультурних, спеціально-наукових і психолого-педагогічних знань вчителя); проектувально-прогностичні (уміння планувати навчально-виховний процес відповідно до загальної, стратегічної мети навчання і виховання, визначити перспективні завдання навчання і виховання, стратегію і способи її досягнення, уміння прогнозувати і передбачати результати як власної діяльності, так і діяльності учнів); конструктивні (уміння конструювати власну діяльність і діяльність учнів у відповідності до конкретних навчально-виховних завдань).

Друга група складається із стимулюючо-мотиваційних (уміння сформувати в учнів позитивну мотивацію та інтерес до власної пізнавальної діяльності, вміння доцільно застосовувати стимули щодо навчальної діяльності дітей); розвивальних (уміння раціонально поєднувати у процесі навчання адаптивні, виховні й розвивальні завдання); організаторських (уміння організувати власну діяльність, діяльність учнів, а також інформацію в процесі її повідомлення; управляти пізнавальною діяльністю учнів, розвиваючи їх потенційні інтелектуальні можливості) і комунікативних (уміння встановлювати правильні стосунки між вчителем і учнями, колегами, уміння дотримуватись правил спілкування щодо розв'язання педагогічних задач).

Група аналітико-рефлексивних умінь включає в себе контрольно-регулювальні

вміння (уміння здійснювати контроль і корекцію як власної діяльності, так і діяльності учнів, уміння встановлювати зворотний зв'язок – від учнів до вчителя) і оцінювально-рефлексивні (уміння об'єктивно оцінювати результати власної діяльності та діяльності інших). Така система дидактичних умінь уявляється нами більш повною, оскільки відображає педагогічну діяльність взагалі, дидактичну – зокрема, а також модель будь-якого уроку, і кожен його дидактичну клітинку.

Отже, дидактична підготовка визначається нами як цілеспрямований процес формування у майбутніх вчителів системи знань, умінь і навичок з метою їх творчого застосування у змінюваних умовах педагогічної діяльності, передумовою успіху якої є сформована у них дидактична адаптивність і готовність до професійної діяльності.

Проміжним етапом такої підготовки є психолого-дидактична компетентність студентів до майбутньої професійної діяльності. Кінцевим результатом є дидактична адаптивність і готовність студентів – майбутніх вчителів початкової школи до професійної діяльності.

Бондарь В. И. Отображение структуры педагогической деятельности в содержательно-процессуальном обеспечении дидактической подготовки учителя.

В статье анализируется проблема содержательно-процессуального обеспечения дидактической подготовки будущего учителя, промежуточным результатом которой выступает психолого-дидактическая компетентность, а конечным – дидактическая адаптивность и готовность к профессиональной деятельности. В содержании дидактической подготовки будущего специалиста анализируется соотношение инвариантной и вариативной составляющей, в основе которой – соответствие общественно значимых и личных запросов будущих учителей. Основу профессиональной подготовки составляют дидактические умения будущего учителя. В статье выделена и обоснована система дидактических умений, которая соответствует структуре и функциям дидактической деятельности учителя; в ее состав входят: проектно-конструктивные, исполнительские и аналитико-рефлексивные группы умений.

Ключевые слова: дидактическая подготовка, содержательно-процессуальное обеспечение дидактической подготовки учителя, инвариантная и вариативная составляющая содержания подготовки, дидактические умения, система дидактических умений.

Bondar V. I. Representation of the structure of educational content and activities in providing didactic training of teachers.

The article deals with the problem of content and procedure of providing didactic training of future teachers, which are the intermediate result of psychological and didactic competence, and didactic adaptability and readiness for professional activities can be regarded as a final result. The content of didactic training of future specialists is analyzed the ratio of invariant and variable component, based on the compliance with socially meaningful and personal requests of future teachers. The basis of training up teaching are skills of future teachers. The article highlighted and presented reasonable system of teaching skills that can be suitable for the structure and functions of teacher's didactic activity; its membership includes: designing and constructive performing analytical and reflective skills.

Keywords: didactic training, content and procedure, providing didactic training of teachers, invariant and variable components of training content, teaching skills, teaching skills o system